

**Universidad
Nacional de La
Plata (UNLP)**

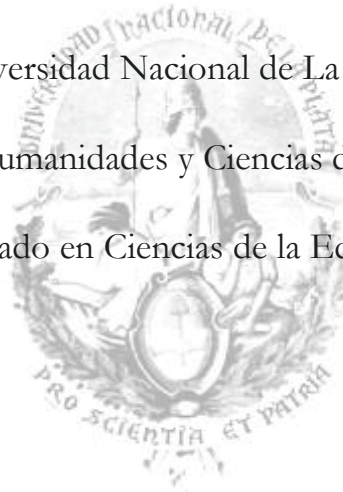
Facultad de
Humanidades y
Ciencias de la
Educación
(FaHCE)

Doctorado en
Ciencias de la
Educación

TESIS DE DOCTORADO

Leonardo Colella

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación



**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Directora: Dra. Myriam Southwell

El concepto de “sujeto colectivo” en la educación.

Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de
“emancipación intelectual” de Jacques Rancière.

Leonardo Colella

“Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera a cualquier otra como igual a la suya”

(Jacques Rancière).

“Contrariamente a lo que se sostiene a menudo, no conviene creer que es el riesgo, muy grave en efecto, el que impide a muchos resistir. Es, por el contrario, el no-pensamiento de la situación el que impide el riesgo, es decir, el examen de las posibilidades. No resistir, es no pensar. No pensar, es no *arriesgarse a arriesgar*”

(Alain Badiou).

ÍNDICE

Introducción. La necesidad de pensar un sujeto colectivo para la educación..... 9

Perspectivas y problemas.....	9
Organización de la tesis.....	15
Estado de la cuestión.....	22

PRIMERA PARTE. Antifilosofía de la Educación..... 33

Capítulo 1. Igualdad y emancipación en la educación 34

La emancipación del individuo y el gobierno de la nación.....	34
La experiencia de Jacotot.....	36
Críticas a la lógica de la explicación	40
La emancipación según Jacotot.....	44
Diversidad y emancipación intelectual.....	47
<i>Scholè</i> y universo productivo	51

Capítulo 2. Explicación y potencia poética57

Foucault y Rancière.....	58
<i>Experiencia y verdad</i>	58
<i>La explicación como técnica de sí</i>	62
<i>La explicación como policía educativa</i>	65
Nietzsche y Rancière	67
<i>De maestros y poetas</i>	67
<i>Las tres figuras de la educación nietzscheana</i>	68
<i>La pugna por el sentido: escuela y producción</i>	69

<i>Educación, arte y creación</i>	71
<i>Sobre enseñar lo que no se tiene</i>	72
<i>La lección de Nietzsche</i>	74
Capítulo 3. Experiencias de educación alternativas	76
Justificación del abordaje	76
Bachilleratos populares.....	77
Seminarios auto-organizados	83
SEGUNDA PARTE. Filosofía de la Educación	88
Capítulo 4. Ontología de la educación	89
Multiplicidad y encuentro educativo	89
El Estado como metaestructura.....	97
Normalidad y singularidad educativa	99
Acontecimiento y educación	101
Los cuatro ámbitos de producción de verdades	104
El amor en la educación	106
Capítulo 5. Educación y política	110
Especificidad del campo político en la educación.....	110
Un encuentro político y educativo: San Pablo y Jacotot.....	115
La subjetivación política emancipatoria.....	118
Igualdad y justicia en la educación	120
Capítulo 6. Educación y filosofía	125
El pensamiento.....	125
Saber, verdad y enciclopedia.....	129
Filosofía y educación	134

Filosofía, problema y creación	141
Capítulo 7. La educación entre la igualdad y el pensamiento	146
Educación por verdades y educación por la igualdad.....	146
Badiou y Rancière: encuentros y desencuentros filosóficos y políticos	153
Coincidencias y divergencias en la educación.....	157
Capítulo 8. Analítica trascendental del mundo educativo.....	163
Lógicas de la educación.....	163
Universalismo: identidad y diferencia.....	168
Acontecimiento y enunciado primordial	171
¿Qué significaría un cambio en la educación?	172
Capítulo 9. Teoría formal del sujeto para la educación.....	178
Los procesos de subjetivación colectiva en la educación.....	178
El sujeto fiel en torno al acontecimiento Jacotot	180
El sujeto reactivo y el progresismo ilustrado	183
La resurrección de una verdad	185
El cuerpo colectivo de la educación	188
Palabras finales.....	192
Bibliografía	196
Alain Badiou	196
Jacques Rancière	200
Bibliografía general	202
Resumen.....	218

Agradecimientos	220
------------------------------	------------

Introducción

La necesidad de pensar un sujeto colectivo para la educación

Perspectivas y problemas

La presente investigación se propone analizar los procesos de transformación y de subjetivación en la educación actual a partir de la recreación de una “analítica trascendental” y de una “teoría del sujeto” basadas en los aportes de Alain Badiou y, asimismo, tiene la intención de revisar y reconstruir, para el ámbito educativo, los conceptos de “igualdad” y “emancipación”, en diálogo con la filosofía contemporánea y principalmente con la obra de Jacques Rancière.

La relación de la filosofía con las ciencias es un tema que ha generado, a lo largo de su propia historia, diversas interpretaciones. Desde una concepción tradicional, se consideraba a las ciencias como “saberes por causas inmediatas” o “saberes con supuestos” y a la filosofía, reputada como el saber de las causas últimas, se le atribuía la función de otorgarles a ellas determinados fundamentos. De este modo, más específicamente, a la *filosofía de la educación* se le demandaba la tarea de elaborar una fundamentación de carácter antropológico o axiológico para que, por ejemplo, el “fin” de la educación sea derivado deductivamente de la (predefinida por ella) esencia del hombre.

Por el contrario, la perspectiva adoptada en este trabajo reconstruye conceptos que trascienden diferentes disciplinas y considera su abordaje filosófico en el sentido de una actividad problematizadora y cuestionadora de supuestos que no se encuentra limitada por los confines de los campos de estudio particulares. Si bien parte de una ontología y una teoría del sujeto, y se sustenta principalmente en la filosofía contemporánea, también asume diálogos con otras disciplinas, como la pedagogía, la

historia y la sociología, no obstante, lo hace buscando trascender y problematizar los supuestos de estos campos particulares.

Respecto de la problemática abordada, aunque podríamos remontarnos hasta Platón para señalar el vínculo entre la *paideia* y la *polis*, consideramos que es a partir de la modernidad cuando se registra con mayor notoriedad la tensión ocasionada entre una educación pretendidamente emancipadora y una educación destinada a la transmisión cultural para asegurar la cohesión social. En este sentido, la educación moderna instala una problemática que se inscribe entre sus propios fundamentos. ¿Qué significaría que la educación, que se propone como transmisora de conocimientos, admita un lugar para *pensar* e intervenir en las novedades del presente? ¿Cómo sería posible un vínculo entre la transmisión de los saberes instituidos y la recreación de nuevos problemas impulsados desde la actualidad? Y en referencia al sujeto, ¿cómo es posible que la educación suponga la formación de individuos gobernables a través de la incorporación de contenidos prefigurados y, a la vez, admita para sí la conformación de sujetos emancipados con ciertas capacidades para intervenir y transformar aquellos saberes establecidos? Estos interrogantes dominaron, implícita o explícitamente, gran parte de las perspectivas teóricas sobre educación de los últimos tiempos.

En este sentido, diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales han analizado los procesos de subjetivación que intervienen en la construcción de las identidades de los individuos. Cada perspectiva enfatizaba, según lo demandaba su campo, algún aspecto particular del proceso de constitución de identidades, tales como las formas de adquisición de los conocimientos, los valores morales, las prácticas ciudadanas, etc., conformando una pluralidad de enfoques que definen diversos tipos de sujetos: el sujeto cognitivo, el pedagógico, el psicológico, el moral, el sujeto de derecho, el “ciudadano”, etc. Todas estas perspectivas, consideradas en sus expresiones dominantes, se diferencian del enfoque adoptado en esta investigación porque ellas abordan, esencialmente, los procesos de subjetivación en la educación en sentido individual; tienen en cuenta los múltiples dispositivos que producen la subjetividad *de cada individuo* y no centran su atención en el sujeto colectivo del “encuentro educativo”.

Como desarrollaremos más adelante, a diferencia de estas perspectivas, admitiremos en nuestro análisis, además de individuos y grupos de ellos, una dimensión azarosa y aleatoria producto de las multiplicidades que un “encuentro educativo” compuesto de diversos individuos conlleva. Por tanto, partiremos de lo educativo ya no como una *unidad* o un conjunto de *unidades*, sino como multiplicidades.

Esto nos permitirá interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupción y de novedades (aquellos que podrían surgir, como describiremos más adelante, producto de las multiplicidades que los análisis basados en la unidad o la pluralidad desestiman). No obstante, señalaremos que la habitualidad de la educación se constituye a partir de un estado de normalidad en el que generalmente nada significativamente nuevo podría surgir más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En este sentido, adoptaremos como referencia inicial para nuestra propuesta el trabajo de Alejandro Cerletti (2008b), en el que se aplica la ontología de Badiou para el caso de la “educación institucionalizada”. No obstante, propondremos algunas variaciones respecto de la tesis propuesta por el autor. Ello obedece principalmente a que decidimos ampliar el universo educativo para que trascienda la educación estatal formal, teniendo en cuenta diversas experiencias alternativas. Asimismo, decidimos complementar el abordaje propuesto por el autor, e incorporar (además de una ontología) una analítica trascendental y una teoría del sujeto que considere diversas figuras subjetivas para el ámbito educativo.

De este modo, una vez admitida la ontología propuesta por Badiou, a la que incorporaremos un detallado análisis de su aparecer *lógico*, profundizaremos en las reglas que componen y regulan el *mundo educativo*.

Estas normas organizadoras (más adelante sintetizadas bajo la noción de “trascendental”), que constituyen el régimen de “existencia” y de relaciones de los integrantes de un encuentro educativo, se hallan muchas veces afectadas o interrumpidas por diversas experiencias disruptivas en las que esos criterios o fundamentos son puestos en cuestión. En tal sentido, postularemos que un sujeto en la educación estará ligado a la construcción de un cuerpo colectivo vinculado a las disrupciones acontecidas con respecto al trascendental hegemónico. Este trascendental,

en tanto régimen de aparición y existencia de los componentes educativos, se halla atravesado por la estructura del triángulo pedagógico, que nosotros asociaremos con lo que Rancière denomina *lógica explicativa*: la estructura pedagógica que delimita un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y la transmisión gradual de estos contenidos para que el segundo intente obtener los saberes del primero.

De este modo, este trascendental educativo, el *explicador*, ordena sus normas según dos criterios fundamentales. En primer lugar, parte de una *desigualdad*, aquella que delimita un poseedor y un desposeído respecto de ciertos contenidos. Realiza esta diferenciación porque, en segundo lugar, le atribuye a la educación la tarea sustancial de *transferir e incorporar* esos contenidos.

Ahora bien, existen diversas experiencias que ponen en cuestión, en mayor o menor medida, algún aspecto de los dos pilares del trascendental explicativo sin por ello perder su potencia y su identidad *educativas*. Tal es el caso de las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, investigadas por Jacques Rancière en *Le maître ignorant* (1987). Como desarrollaremos posteriormente, Rancière postula la igualdad de una potencia intelectual común entre maestro y alumno, antes que la diferenciación de contenidos presupuesta por la educación tradicional. Asimismo, analizaremos los casos, en la Argentina contemporánea, de los bachilleratos populares y de los seminarios universitarios autogestionados, en tanto experiencias que se proponen, de cierta manera, como alternativas a la educación “explicadora”. Esto nos demandará definir una situación educativa en sentido amplio o genérico, más allá de sus prescripciones explicativas y sus regulaciones estatales. Por lo tanto, en oposición a la lógica de la explicación, cuyos pilares son la “desigualdad” (que hay que reducir) y los “saberes” (que hay que transferir), los dos *atributos* que postulamos para definir una situación educativa disruptiva, que ponga a distancia el trascendental explicativo, son: la “igualdad” y el “pensamiento”.

Para abordar cada uno de estos dos aspectos, recurrimos a Jacques Rancière y a Alain Badiou, respectivamente. El primero de ellos se destaca por su novedosa propuesta acerca de la noción de “igualdad”. Como desarrollaremos luego, una situación educativa, de acuerdo con Rancière, no se fundaría en la desigualdad de

conocimientos, sino en la igualdad de una potencia intelectual común a todos los hombres. En referencia al segundo aspecto, Badiou propone el concepto de “pensamiento” para designar la toma de posición subjetiva respecto de la continuidad de los saberes. Por lo que una situación educativa, no sería definida por su actividad de circulación de saberes sino, más bien, como aquella que propone, mediante el ejercicio colectivo del pensamiento, interceder e interrumpir la continuidad de los contenidos prefigurados.

Una vez explorada la educación y sustraída de la lógica de la explicación a través de la ontología y de la analítica trascendental, sostendremos que una teoría del sujeto en educación debe trascender el aspecto individual o grupal (derivado de las operaciones de posesión/no-posesión y de transferencia/incorporación entre individuos) para ocuparse de la construcción de un sujeto colectivo vinculado a las consecuencias de las rupturas, en situación, del trascendental explicativo y ligadas, por tanto, a los atributos de *igualdad* y *pensamiento*.

El enfoque propuesto en esta investigación sobre los procesos de subjetivación en la educación permitirá abordar una nueva perspectiva de la relación entre los saberes instituidos y la intervención que en ellos elabore el sujeto colectivo del encuentro educativo, y asimismo permitirá revisar los supuestos de la educación en los que este sujeto se sustenta, como también admitirá la consideración de otras variables en torno a la relación entre la educación y la igualdad.

Desde la perspectiva rancieriana, la *explicación* constituiría un problema al interior de la educación, sobre todo de aquella que se pretende emancipadora, al establecerse como un modo específico de subjetivación. En primer orden, el estudiante sería definido como un “desigual” al encontrarse en un lugar de carencia (con respecto a determinados saberes, habilidades, aptitudes, capacidades, etc.) y de imposibilidad en la toma de diversas decisiones (sobre la forma, el contenido, las condiciones y el sentido de su propio aprendizaje). El efecto de la educación que se proclama emancipadora podría ser paradójico al contribuir en la construcción subjetiva de aquel que carece de ciertas capacidades o de aquel que delega sus decisiones en otros, demarcando un campo jerárquico de orden intelectual según un determinado régimen de visibilidad y del uso de la palabra: aquellos que son tenidos en cuenta y aquellos que no son

visualizados, aquellos que pueden articular un discurso sobre su propia realidad (*logos*) y aquellos que sólo emitirían señales de aceptación o rechazo (*phoné*), etc. (*La Haine de la démocratie*, 2005).

Este problema es, al mismo tiempo, de orden vincular. La lógica de la explicación, al partir de una desigualdad que intenta reducir (la disparidad entre los conocimientos del maestro y los del alumno), obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva al dividir las partes vinculadas afirmando la capacidad intelectual de una (la del profesor o la de los “mejores” de la clase, etc.) por sobre la incapacidad “provisoria” de la otra (la de los que aún carecen de un sentido crítico o la de los alumnos relegados, problemáticos, etc.). Si bien la educación actúa en articulación con sujetos individuales y con saberes instituidos, podría involucrar una composición subjetiva en sentido colectivo, asumiendo que toda construcción subjetiva supone una forma novedosa de *pensar* y *pensarse* en una situación dada. En este sentido, postularemos que el sujeto constituido en el ámbito educativo podría partir de un *pensar-juntos*, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares, y a través del cual podría enunciarse alguna novedad.

Como mencionamos previamente, además del problema vinculado al concepto de “igualdad”, la educación presenta una tensión con respecto a la lógica de los “saberes”. El problema radica en la paradoja ocasionada entre la transmisión de conocimientos instituidos y el *pensamiento/intervención* sobre las novedades del presente. Postularemos que la educación podría admitir la puesta en escena de estas dos dimensiones: una que incluye la transferencia e incorporación de contenidos prefigurados (saberes, habilidades, valores, etc.); y otra que refiere al acto del *pensamiento* como intervención en aquellos conocimientos preestablecidos y como participación creativa en las novedades del presente.

La tesis que desarrollaremos en este trabajo sostiene que la educación, considerada desde la perspectiva ontológica de Badiou, parte de una multiplicidad aleatoria que supone un encuentro y que, debido a ello, no puede ser analizada como una “unidad”, sino que debe ser pensada como una multiplicidad estructurada “en situación”. Las situaciones educativas son estructuras complejas de repetición que se encuentran expuestas a posibles interrupciones. Éstas se hallan ligadas a los cambios de

las reglas lógicas de un ámbito particular: estas reglas son las que disponen el régimen de existencia y de relaciones para los integrantes de ese ámbito. Sostenemos, asimismo, que el *ámbito pedagógico hegemónico* está atravesado por un trascendental, que denominamos *explicativo*, y que posee dos características fundamentales: la de clasificar a sus integrantes según su posesión o no-posesión de determinados saberes y, en consecuencia, la de propugnar las actividades educativas de transferencia e incorporación de aquellos contenidos. En este sentido, afirmamos que el trascendental explicativo, como demuestra Rancière, parte de una desigualdad de origen y convoca a la circulación del saber. Señalaremos también que estos dos postulados confrontan con los dos atributos propuestos para definir genéricamente a la educación: la igualdad y el pensamiento. De este modo, sostenemos la tesis de que un *sujeto colectivo* en la educación es aquel que se constituye a partir de la interrupción respecto del trascendental explicativo, que opera contra sus presupuestos fundacionales, la desigualdad y la transferencia, en favor de sus opuestos, la igualdad y el pensamiento.

Organización de la tesis

En el primer capítulo, nos propondremos contextualizar el problema del sujeto de la educación, aquel sostenido en la paradoja, en especial moderna, de la formación de sujetos críticos y, a la vez, de individuos gobernables para una sociedad o una nación ordenada. Para ello sintetizaremos brevemente los aportes de Rousseau y Kant para extraer los problemas emancipatorios de finales de siglo XVIII, con el objetivo de caracterizar el contexto en el que se despliegan las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, analizadas por Jacques Rancière. En este sentido, perseguimos la intención de identificar las problemáticas que evidencien cierta continuidad con la educación contemporánea a través de la noción rancieriana de “explicación”. Analizaremos en profundidad, a través de los conceptos elaborados por Rancière, las características propias de la lógica explicativa. Para ello recurriremos al axioma de “la igualdad de las inteligencias” y al concepto de “emancipación intelectual”. Distinguiremos la propuesta jacotista de diversas teorías educativas antiautoritarias y de las perspectivas espontaneístas y, asimismo, buscaremos vincularla con el enfoque multicultural. El objetivo del primer capítulo apuntará a construir las reglas propias del modelo

explicativo, aquello que luego denominaremos el “trascendental” del *mundo pedagogizado*.

En el segundo capítulo, continuaremos con lo que, en términos de Badiou, podríamos denominar una línea “antifilosófica”. Esto significa que utilizaremos los conceptos de “verdad” y “sujeto” de forma crítica, en oposición a como los emplearemos en capítulos posteriores en los que tendrán un carácter afirmativo y propositivo. Los procesos de subjetivación aquí no estarán vinculados a una “novedad” o a un “cambio”, sino a modos en los que el poder se despliega para el sometimiento de los individuos. En este sentido, identificaremos una “lógica de verdad” en Foucault que asociaremos a la lógica de la explicación rancieriana. Esto nos permitirá incluir el poder desplegado a través de la educación explicadora como un modo de subjetivación que se inscribiría en una *técnica de sí*, resaltando la connivencia y la predisposición del sujeto con respecto a su propia sujeción, a diferencia de un ejercicio del poder dominante más directo y más visible. A consecuencia de ello, presentaremos a la lógica de la explicación como un poder que desborda el control directo estatal, y que se encarna en las diversas prácticas sociales.

La introducción de este marco teórico obedece a la intención de no desestimar estas lógicas incluso en experiencias educativas que se hallen en los márgenes del dominio estatal. Dado que en el capítulo siguiente analizaremos diversas prácticas alternativas a la educación formal, consideramos relevante sustraer de ellas los aspectos auténticamente novedosos que aporten a pensar un cambio respecto de las lógicas tradicionales, más allá de si han sorteado ciertas disposiciones jurídicas o controles estatales.

Posteriormente, recurriremos a Nietzsche para destacar en Rancière la potencia creativa de la igualdad, resguardándola así de las posturas críticas que hacen de la inteligencia una operación o habilidad técnica e hiperracionalizada, ligada más al destino cultural específico de la modernidad occidental que a una capacidad universal propia de la humanidad. De este modo, buscaremos redefinir la noción igualitaria de la inteligencia rancieriana a partir de su carácter “poético” y creador.

En el tercer capítulo, abordaremos, más bien descriptivamente, diversas experiencias educativas que, de algún modo, se presentan como alternativas a la

educación institucionalizada formal. Tal es el caso de los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados de Argentina luego del año 2001. Estas experiencias no serán abordadas por su carácter fáctico, sino porque a partir de ellas podremos identificar algunos aspectos novedosos que podrían ilustrar, posteriormente, nuestro constructo conceptual.

Por tanto, concentraremos nuestro interés en subrayar de estos casos los aspectos que nos permitan pensar, en algún sentido, otra-educación, no por el hecho de que consideremos que estas experiencias sean por sí mismas del todo ajenas a las prácticas educativas tradicionales, sino porque asumimos la posibilidad de encontrar en ellas algunos aspectos que, en cierta medida, nos permitan postular algún atributo disruptivo respecto de la lógica explicadora.

A partir del capítulo cuarto, luego del desarrollo de lo que denominamos una “antifilosofía” de la educación, nos propondremos construir un aporte a la “filosofía de la educación”. Es decir, intentaremos reconstruir diversos conceptos, antes desplegados de forma crítica, como es el caso de las nociones de “verdad” y “sujeto”, para resignificarlas y emplearlas propositivamente.

De este modo, el cuarto capítulo se ocupará de construir una ontología para el ámbito de la educación a partir de los aportes de Alain Badiou. En tanto hemos ampliado el universo educativo para que trascienda la educación formal, teniendo en cuenta las experiencias analizadas en el capítulo anterior, tomamos la decisión teórica, entonces, de analizar las situaciones educativas ya no desde la figura del triángulo pedagógico, sino más bien partiendo de un “encuentro” de individuos con una doble exigencia: la igualdad y el pensamiento. En tal sentido, podremos observar que es el “estado de la situación” (aquello que regula y clasifica los componentes de la situación) quien asume la función de segmentar principalmente entre “estudiantes” y “docentes” (ahora sí elementos ligados al triángulo pedagógico), y lo hace de acuerdo a los criterios propios de la lógica de la explicación detallada anteriormente.

Asimismo, en el capítulo cuarto se introducirá la noción de “acontecimiento” en la educación como aquello que interrumpe el estado de *normalidad* de las situaciones

educativas. Se definirá a la *normalidad* como el estado de representación, regulación y ordenamiento de todo aquello que la situación presenta. La interrupción de ese estado de normalidad es producto de un *exceso* de la situación sobre aquello que las reglas del modelo explicador pueden controlar.

De este modo, puede percibirse que partiremos de lo educativo ya no como una *unidad* o un conjunto de *unidades* (pluralidad), sino como multiplicidades. Esto nos permitirá interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupción y de novedades, aunque reconociendo que la habitualidad de la educación la constituye aquel estado de normalidad que obtura lo significativamente nuevo, más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En el quinto capítulo, se buscará analizar la educación en tanto componente del campo político. Para ello, se analizarán las características propias de un acontecimiento político *en* la educación. En especial, se intentará delimitar la significación de un acontecimiento “colectivo” interpretando lo universal como constitutivo de la educación desde una perspectiva política.

A continuación, abordaremos un ejemplo propio de Badiou para un acontecimiento político, en el que la figura de San Pablo es reconstruida por el autor como el fundador del universalismo. Nos interesará extraer de este caso aquellas características que puedan emplearse para el ámbito de la educación, y para ello, buscaremos ponerlo en diálogo con las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot.

Posteriormente, se explorarán diversos esquemas de subjetivación política en la educación y se examinarán diferentes significaciones de los conceptos de “igualdad” y de “justicia”.

Luego de abordar en los capítulos anteriores el concepto de *igualdad* como primera exigencia de una educación emancipatoria, el sexto capítulo tratará sobre lo que postulamos como un segundo atributo para un proceso educativo disruptivo: el *pensamiento*. Presentaremos la noción de pensamiento en un sentido radical y vinculado

a un “proceso acontecimental”¹. De este modo, se asumirá al pensamiento como la toma de posición subjetiva que interviene disruptivamente en los saberes preestablecidos. Por lo que se realizará, a continuación, una caracterización de estos saberes como operadores enciclopédicos que actúan según discernimiento y clasificación, y cuya propiedad fundamental es su *transmisibilidad*.

En consecuencia, se plantearán dos posturas respecto de la educación: una educación fundamentada en la circulación de saberes enciclopédicos y otra basada en el ejercicio colectivo del pensamiento. Ambas posturas educativas se relacionarán con diversos modos de interpretar la tarea filosófica: una filosofía asumida como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, y otra comprendida como una actitud cuestionadora (o un gesto crítico) que trasciende la explicación escolar para ser practicada, experimentada y vivida junto con otros.

La filosofía es planteada por Badiou como una actitud respecto de las verdades, y éstas como aquello que rompe con la continuidad del saber. Esto nos sugerirá repensar la relación entre educación y filosofía, e investigar diversas propuestas de autores que utilizan a Badiou para pensar el ámbito educativo, enmarcadas bajo la denominación de “educación por verdades”.

En el séptimo capítulo, se elaborará una articulación de todos los momentos teóricos anteriores. Nos ocuparemos aquí de identificar las posibles críticas que tanto la postura de Rancière como la de Badiou admitirían. Destacaremos que esas críticas apuntan, en su mayoría, a denunciar la ausencia de uno de nuestros dos atributos planteados: para el caso de Badiou, afirmaremos que a partir de su distinción entre verdades y opiniones podría desencadenarse una “educación por verdades” que descuide el aspecto “igualitario” y, para el caso de Rancière, indicaremos que, debido a su concentración en la igualdad, podría desembocarse en una reproducción de saberes y opiniones preestablecidas. Realizaremos un esfuerzo teórico por demostrar que estas críticas son infundadas recurriendo a los propios textos de los autores.

¹ Utilizamos aquí el adjetivo relacional “acontecimental” para hacer referencia al neologismo *événementiel* empleado por Badiou en sus diversas obras y que refiere a aquello que tiene relación con un “acontecimiento”.

Asimismo, elaboraremos una comparación propia de ambas propuestas y consignaremos similitudes y divergencias entre ellas. Abordaremos inicialmente las diferencias entre ambos autores respecto de sus teorías del sujeto, sus relaciones con el platonismo y sus propuestas ontológicas. Consideraremos, en primer lugar, una coincidencia fundamental acerca del carácter prescriptivo del concepto de “igualdad” y, en segundo lugar, una divergencia respecto del “sujeto” y de las consecuencias disruptivas acontecidas a partir de la declaración igualitaria en la educación.

En tal sentido, constataremos que no se halla de modo tan destacado, en Rancière, algún tipo de prescripción que circunscriba al sujeto político, en cambio, Badiou elabora una amplia teoría con respecto al sujeto y a los cuerpos-de-verdad. No obstante, para desplegar esta teoría del sujeto en el ámbito educativo tendremos que indagar, en el siguiente capítulo, sobre la “lógica de la educación” o la “analítica trascendental”.

En el octavo capítulo, incorporaremos entonces una *analítica trascendental* o una *lógica* de las situaciones educativas a partir de la propuesta realizada por Badiou, principalmente, en *Logiques des mondes* (2006). Definiremos el “trascendental explicativo” como tal, empleando los aportes de los primeros capítulos, a través de una reconstrucción de los conceptos de “identidad” y “diferencia”, aplicados a las situaciones educativas.

De este modo, propondremos que el “trascendental pedagógico” se encuentra compuesto por leyes o criterios que configuran un régimen de aparición (y de relaciones) de los componentes de un encuentro educativo, y que opera, fundamentalmente, a través de una *lógica explicativa*: se trata de la estructura del triángulo pedagógico que delimita quién posee y quién no posee un determinado saber, y que designa como función principal de la educación la transmisión gradual de esos contenidos.

Una vez caracterizado el trascendental pedagógico, elaboraremos, para el ámbito educativo, una teoría de los diversos tipos de “cambios”, que comprende desde las “modificaciones” (que definimos como variaciones regulares y regladas bajo un

trascendental fijo) hasta los “acontecimientos” (que suponen la ruptura y transformación de los aspectos propios del trascendental).

En el noveno capítulo, propondremos la elaboración de una teoría formal del sujeto para la educación. Para ello, partiremos de la reconstrucción del campo subjetivo y de los procesos de subjetivación compuestos por diferentes figuras propuestas por Badiou. El autor plantea un estrecho vínculo entre el sujeto y la noción de “verdad”. En este sentido, el sujeto produce verdades en tanto *sujeto fiel*, las niega en tanto *sujeto reactivo* y busca ocultarlas en tanto *sujeto oscuro*.

Cada una de estas figuras subjetivas serán abordadas teniendo en cuenta las experiencias educativas concretas tratadas previamente, como el caso de Jacotot y de la resistencia que éste halló en el progresismo ilustrado de la época, y los casos contemporáneos más locales considerados en el capítulo tercero, como los bachilleratos populares y los seminarios universitarios auto-organizados.

Por último, realizaremos una breve indagación en referencia a la construcción de un cuerpo colectivo en la educación. Para ello, caracterizaremos los rasgos que podría asumir un cuerpo-de-verdad en la educación. Ilustraremos cada movimiento teórico remitiéndonos a las experiencias educativas alternativas descriptas previamente.

Sintéticamente, podríamos describir la organización de la investigación de forma inversa, comenzando por el final, por la caracterización del sujeto colectivo, que será desarrollado en el momento teórico noveno. Ya que el “sujeto” es definido por Badiou como aquello que surge en una disrupción respecto de un trascendental, necesitaremos previamente caracterizar el trascendental pedagógico contemporáneo (momento octavo). Para ello, recurriremos al concepto de “pensamiento” que refiere a la interrupción de la circulación del saber, como atributo de una educación que trastoque el principio de *trasferencia* propio de la lógica explicativa. Es así que los momentos teóricos sexto y séptimo referirán a las nociones de “verdad”, “pensamiento”, “enciclopedia” y “filosofía”. Para reconstruir estos conceptos en el ámbito educativo, deberemos previamente, desplegar los diversos elementos de la ontología badiouiana y su teoría de los cuatro campos o procedimientos de verdad (momentos cuarto y quinto). Sin embargo, para tratar la ontología de las situaciones educativas más allá de su

aspecto tradicional, precisaremos incorporar anteriormente, en el tercer momento de la tesis, una descripción de diversas experiencias educativas alternativas a la lógica explicativa. De esto modo, ante la necesidad de recurrir a experiencias que se hallaran en el límite de la prescripción directa del Estado, nos encontraremos obligados a considerar previamente, en el segundo apartado, elementos de regulación estatal que trasciendan las normativas jurídicas, y que operen a través de modos de subjetivación y técnicas de poder como las desarrolladas por Michel Foucault. Asimismo, estas experiencias serán analizadas a partir del marco conceptual rancieriano, referido principalmente a la noción de “emancipación” y vinculado a la experiencia de Jacotot, que abordaremos en los comienzos de la presente tesis (momento primero). Del mismo modo, este capítulo inicial configurará el eje igualdad/desigualdad requerido posteriormente para la construcción del trascendental pedagógico, que luego será ampliado mediante el vínculo con Nietzsche, para caracterizar el concepto de “potencia poética”.

Estado de la cuestión

Como hemos referido, la presente propuesta busca caracterizar el concepto de “sujeto colectivo” en la educación a partir de la teoría del sujeto de Alain Badiou y de la noción de “emancipación intelectual” de Jacques Rancière. El concepto de “sujeto” en Badiou, está ligado a su ontología y a su analítica trascendental. Por lo que será de especial interés para nuestra investigación abordar, inicialmente, la ontología badiouiana y referirla al ámbito educativo. Como antecedentes de ello podemos citar los trabajos destacados de A. J. Bartlett, quien busca utilizar diversos conceptos de Badiou para desplegarlos en el ámbito educativo: “Conditional Notes on a New Republic” (2006a), “The Pedagogical Theme: Alain Badiou and an Eventless Education” (2006b) y *Badiou and Plato. An Education by Truths* (2011). Para el autor, es indispensable referir la propuesta filosófica de Alain Badiou al pensamiento de Platón. Su tesis central sostiene que ambos concuerdan en concebir a la filosofía como una “educación por verdades”, en contraposición a una “educación estatal” que sólo considera la puesta en juego de saberes enciclopédicos. Nuestra aplicación de la ontología tendrá rasgos similares pero diferimos del autor en que él asocia el “estado de la situación” al

contexto específico de la *polis* griega, mientras que nosotros nos centramos en las situaciones educativas contemporáneas.

Para la construcción ontológica de la educación consideraremos principalmente las siguientes obras de Badiou: *Théorie du sujet* (1982); *L'être et l'événement* (1988); *Manifeste pour la philosophie* (1989) y *Court traité d'ontologie transitoire* (1998). De los textos mencionados buscamos extraer los elementos que nos permitan caracterizar la educación como un entramado de situaciones educativas compuestas principalmente por multiplicidades. Tal es así que adoptamos como referencia teórica para este tema *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (2008b) de Alejandro Cerletti. El libro aplica la ontología badiouiana a la educación institucionalizada, caracterizándola como una compleja estructura de repetición en la que diversas novedades pueden acontecer, a raíz de la consideración de las multiplicidades azarosas que un encuentro constituye y, que a su vez, desafían el régimen de relaciones y comportamientos de los individuos en situaciones de normalidad educativa. En este sentido, evaluaremos diversos estudios que tratan la problemática ontológica y del sujeto en Badiou: "Double intertwining of opposites in Alain Badiou's dialectical theory of the subject" (García Puchades, 2013); "Philosophical ontology implicit in the thought of Alain Badiou" (Farrán, 2012); "Two paths to infinite thought: Alain Badiou and Jacques Derrida on the question of the whole" (Purcell, 2012); "The Consistency of Inconsistency: Alain Badiou and the Limits of Mathematical Ontology" (Tho, 2008); "The Scintillation of the Event: On Badiou's Phenomenology" (Van Der Heiden, 2008); "Leer Althusser o cuando las estructuras caminan por las calles" (Barciela, 2007); *After Finitude. An Essay on the Necessity of Contingency* (Meillassoux, 2008); *The mathematics of novelty. Badiou's minimalist metaphysics* (Gillespie, 2008); "What is to be Done?: Alain Badiou and the Pre-Evental" (Srnicsek, 2008); "Depending on Inconsistency: Badiou's Answer to the 'Guiding Question of All Contemporary Philosophy'" (Hallward, 2005); *Think Again: Alain Badiou and the Future of Philosophy* (Hallward, 2004); "Alain Badiou's Theory of the Subject" (Bosteels, 2001) y "Badiou y el milagro del Acontecimiento" (Bensaid, 2001).

Nuestro trabajo amplía el universo educativo hacia prácticas alternativas: las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot recuperadas por Rancière, la figura de San Pablo reinterpretada por Badiou en torno a la problemática del universalismo, los

sucesos de Mayo del 68, la educación maoísta, los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados desarrollados en Argentina luego del año 2001. De este modo, se tendrán en cuenta las propuestas jacotistas desplegadas en *Enseignement universel, Langue maternelle* (1823); *Droit et philosophie panécstiques* (1837); y en Rancière: *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier* (1981); *Le philosophe et ses pauvres*, (1983); *L'empire du sociologue*, (1984) y *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987). Asimismo, se abordará, en relación a lo anterior, el caso de San Pablo, analizado por Badiou en *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. (1997). Como antecedentes recientes que tratan el vínculo entre el universalismo atribuido a San Pablo y la obra de Alain Badiou, pueden mencionarse *Badiou lecteur de Saint Paul* (Lavaud, 2002); *Badiou: The Grace of the Universal* (Alliez, 2005) y *Truth As Formal Catholicism on Alain Badiou, Saint Paul: La fondation de l'universalisme* (De Kesel, 2004). Más específicamente, se tratan cuestiones referidas a lo educativo en *Badiou, Pedagogy and the Arts* (Peterson, 2010) y en *The Obliteration of Truth by Management: Badiou, St. Paul and the question of economic managerialism in education* (Stran, 2010). Un análisis detallado de la relación entre San Pablo y Badiou puede encontrarse en el libro *Badiou, Marion and St. Paul. Immanent Grace*, de Adam Miller (2008). Nuestro propósito es vincular el concepto de universalismo, tratado por Badiou, con la noción de “igualdad de las inteligencias” propuesta por Rancière y, en consecuencia, extraer los atributos educativos del caso San Pablo y compararlos con los de Jacotot. Para una perspectiva crítica a la interpretación de Badiou sobre San Pablo, puede confrontarse con Kostas Mavrakakis (2009): *De quoi Badiou est-il le nom?*

Consideraremos, también, la influencia de Mayo del 68 y de las tesis de autoeducación de las masas propuestas por el maoísmo, y sus efectos disruptivos respecto de la educación institucionalizada. Según Hallward (2003) en *Badiou: A Subject to Truth*, posteriormente a Mayo del 68, luego del distanciamiento con Althusser y Lacan, Badiou desarrolla una tarea político-pedagógica influida por el maoísmo. Un análisis acerca de esta influencia en la filosofía badiouiana de la década de 1970 puede hallarse en “Posmaoísmo: un diálogo con Alain Badiou” (Bosteels, 2003), en el propio Hallward (2003) y en *Alain Badiou*, de Pluth (2010). Asimismo, Power y Toscano (2009) en “The Philosophy of Restoration: Alain Badiou and the

Enemies of May”, desarrollan la influencia de Mayo del 68 en el análisis de Badiou sobre las condiciones del compromiso militante plasmado en *Théorie du sujet*. Además, describen la génesis de lo que Badiou denomina “pensamiento termidoriano”: las respuestas reaccionarias, basadas en los principios de orden y seguridad, contra aquellas ideas revolucionarias de fines de los años sesenta.

En relación a lo anterior, la idea de “emancipación colectiva” como potencialidad de las masas para auto-organizarse de forma igualitaria, ligada a los vínculos educativos estudiados en nuestra tesis, está presente en “Communism As Separation”, de Toscano (2004). En este sentido, las críticas que realiza Badiou a las experiencias revolucionarias previas son examinadas desde la postura pedagógico-política de Rancière por Barbour (2010) en “Militants of Truth, Communities of Equality: Badiou and the Ignorant Schoolmaster”.

En el mismo orden, tendremos en cuenta dos experiencias educativas alternativas a la educación formal, desarrolladas en Buenos Aires a partir del año 2001: los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados. Existe escaso material que estudie estas experiencias educativas autónomas. Para el caso de los bachilleratos populares, los análisis han sido abordados generalmente desde la sociología, la psicología y la antropología. En referencia a los estudios sobre la subjetividad en estas experiencias, el tema ha sido tratado desde un enfoque transdisciplinar por el equipo de investigación dirigido por Ana María Fernández en la Facultad de Psicología de la UBA (Fernández, 2008; Cabrera, 2012). Asimismo, la temática de la educación popular ha sido investigada desde una perspectiva gramsciana haciendo foco en su relación con la “praxis política” y la “disputa hegemónica” (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011; Ouviaña, 2012). Los análisis que provienen de un enfoque histórico y antropológico, se centran predominantemente en la indagación de la relación entre las políticas económicas neoliberales y el despliegue de diversas expresiones sociales, entre ellas, las experiencias de educación alternativas (Ampudia, 2010 y 2012; Elizalde y Ampudia, 2009). Del mismo modo, cabe destacar el trabajo de Gluz (2009): “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales”.

Para el caso de los seminarios universitarios autogestionados, los estudios realizados se dirigen a la cuestión de la producción de conocimientos y de concepciones políticas, abordados desde una perspectiva rancieriana (Singer, 2011). Desde las mismas experiencias se han elaborado textos autorreflexivos, como el caso de “Reflexiones en torno a la producción de conocimiento en la Universidad” (Derribando muros, 2011); “Un seminario para Troya. Análisis de una experiencia compartida” (Cantarelli, Vaianella y Nardi, 2008); “Una introducción a la vida no académica” (Yamamoto y Repposi, 2007); “Proyecto de materia curricular para la carrera de Filosofía: «Un largo siglo XIX»” (Colectivo de filosofía, 2006); “De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento” (Ortíz, Castellazzo y Morgenfeld, 2004).

Los trabajos anteriormente mencionados contribuyen al abordaje de casos de experiencias educativas que complementan los enfoques centrados en la “educación institucionalizada”. Mencionamos previamente que la obra de Cerletti (2008b) buscaba, de forma inaugural, aplicar la ontología badiouiana al ámbito de la educación institucionalizada y que nuestra intención era ampliar el universo de estudio a experiencias que trasciendan el sistema educativo formal o que entren, de alguna manera, en disonancia con los principios propuestos por aquélla. Esto nos impulsará a realizar algunas variaciones respecto de la caracterización de Cerletti sobre los conceptos de “situación educativa” y de “estado de la situación educativa”. Nuestra propuesta, atravesada por diversos conceptos de la filosofía de Rancière y de Badiou, considerará a la educación en un sentido más amplio que desde sus parámetros tradicionales y formales.

Cabe mencionar que Alain Badiou no se ocupó, al menos en profundidad en ninguna de sus obras, de un análisis específico sobre la educación, no obstante, el tema fue abordado por él marginalmente en *Petit manuel d'esthétique* (1998c) y en “Les leçons de Jacques Rancière: Savoir et pouvoir après la tempête” (2012b). Hemos evaluado distintos ámbitos en los que diversos conceptos de Badiou podrían aplicarse para el caso de la educación (como el arte o la ciencia, por ejemplo), sin embargo, nos dedicaremos a describir los conceptos de “acontecimiento” y “sujeto” en la educación, principalmente, para el ámbito político. Para ello recurriremos a las siguientes obras de Badiou: “Acontecimiento y subjetivación política” (2012a); *La Relation énigmatique entre politique et philosophie* (2011); *L'Hypothèse communiste* (2009a); *Le Siècle*

(2005); “¿Qué es pensar filosóficamente la política?” (2000a); *Abrégé de métapolitique* (1998a); *Peut-on penser la politique?* (1985) y la entrevista “Sobre el universalismo. Un debate con Alain Badiou” de Balibar (2007). Asimismo, consideramos los textos “Alain Badiou and the restart of the Idea of communism from Althusserianism, Lacanism and Maoism” (García Puchades, 2012); “The truth of politics in Alain Badiou: ‘there is only one world’” (Trott, 2011); “Acontecimento, Verdade e Sujeito. A Política como Condição da Filosofia em Alain Badiou” (Figueiredo Peixe Dias, 2011); *Badiou and Politics* (Bosteels, 2011); “Por uma nova concepção de universal” (Neto, 2009); *Les places et les chances* de Dubet (2010); “Towards A Politics of Truths: The Political Theory of Alain Badiou” (Huddleston, 2009); “The Politics of Badiou: From Absolute Singularity to Objet-a” (Krips, 2007); “Lo político, la política y el acontecimiento” (Ema López, 2007); “Towards an Anthropology of Infinite: Badiou and the Political Subject” (Power, 2006) y “La politique dans ses limites ou les paradoxes d’Alain Badiou” (Kouvélakis, 2000).

Tangencialmente, nos ocuparemos de caracterizar los conceptos de “acontecimiento” y “sujeto” en la educación para el campo del “amor” (*Éloge de l’amour*, 2009b; *Conditions*, 1992; “El amor como escena de la diferencia”, 2000b). Para ello recurrimos a los trabajos “Je te mathème! Badiou y la des-psicologización del amor” de Gómez Camarena (2012); “La condición del amor. Alain Badiou y el procedimiento genérico amoroso” de Grasset (2012) y “Alain Badiou: sobre el amor como condición de la filosofía” de Uzín Olleros (2011). Asimismo, para el caso específico de la educación mediada por el arte, puede verse: “Badiou, Pedagogy and the Arts” (Peterson, 2010); “Badiou’s Challenge to Art and its Education: Or, art cannot be taught it can however educate!” (Jagodzinski, 2010) y “La educación para la emancipación política a través del arte en el pensamiento de Alain Badiou” (García Puchades, 2010).

Un aporte novedoso de nuestra propuesta es la caracterización, para el ámbito educativo, de lo que Badiou denomina “trascendental de un mundo”. El concepto refiere a las reglas lógicas que establecen el grado de aparición y el tipo de relaciones (de identidades y de diferencias) que poseen diversos integrantes o componentes que constituyen un ámbito o *mundo* particular. La contribución consiste en caracterizar el

trascendental del *mundo educativo* contemporáneo y, para ello, distinguiremos dos ejes principales: la igualdad y el pensamiento.

El primer eje analiza el aspecto igualitario/desigualitario de la educación. A consecuencia de ello, indagaremos específicamente en las obras en las que Rancière se dedica de manera más directa a la temática educativa: *Le spectateur émancipé* (2008); *La Haine de la démocratie* (2005); “Ecole, production, égalité” (1988) y *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle* (1987). En un primer momento, extraeremos de los textos mencionados las críticas realizadas por el autor a lo que denomina “lógica de la explicación” y las vincularemos a las experiencias de educación alternativas descritas anteriormente. Principalmente, nos interesará indagar en los conceptos de “igualdad de las inteligencias” y “emancipación intelectual”. En referencia al concepto de “emancipación”, Madrid Zan (2012) en “Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière” realiza un análisis de la noción rancieriana de democracia, en tanto puesta en cuestión del orden establecido a través del reclamo de otra partición de lo sensible, en el que vincula la emancipación con la filosofía y, especialmente, con la educación. Pellejero (2012) en “Jacques Rancière: Las aventuras de la emancipación”, por su parte, se ocupa de la idea de emancipación contextualizándola a través de las variaciones de toda la obra de Rancière, desde sus orígenes vinculados con Althusser hasta sus últimas obras sobre estética, pasando por sus producciones políticas. Cabe mencionar, asimismo, el capítulo “The Early Politics: From Pedagogy to Equality” (Davis, 2010), en el que el autor retoma el diálogo entre Rancière, Marx, Althusser, Sartre y Bourdieu expuesto en la obra temprana del primero. Con respecto al atributo prescriptivo de la igualdad puede hallarse un análisis detallado en “Piedra de tropiezo: la igualdad como punto de partida” (Do Valle, 2003); “Calipso no podía consolarse de la partida de Ulises” (Douailler, 2003); “Axiomatic Equality: Jacques Rancière and the Politics of Contemporary Education” (Power, 2009b); “La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière” (Benvenuto, Cornu y Vermeren, 2003); “Jacotot o el desafío de una escuela de iguales”, de Dussel (2003); “Nada mejor que tener un buen desigual cerca”, Antelo (2003) y “La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de la pedagogía pesimista” de Skliar (2003).

Asimismo, buscaremos diferenciar a Rancière de las tradicionales críticas a la autoridad pedagógica, para lo que consultaremos a María Beatriz Greco en *Emancipación, educación y autoridad* (2012) y *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación* (2007). También nos distanciamos de aquellas perspectivas que desde las propuestas de “diversidad cultural” ven en los planteos rancierianos sobre “la igualdad de las inteligencias” un atributo homogeneizador: “Una pregunta a Jacques Rancière” de Langon (2003). Como este carácter homogeneizador es asociado al despliegue de una habilidad racional técnica o a la posesión de conocimientos impuestos por una cultura dominante, indagaremos en la relación de aquella capacidad intelectual universal como una potencia creativa vinculada a algunas consideraciones nietzscheanas: “Nietzsche, filosofía y antifilosofía” (Badiou, 1998); *Nietzsche, ethics and education. An account of difference*, de Fitzsimons (2007); “Uma pedagogia da solidao em Nietzsche” (Lemos Britto, 2012); “Política, educación y filosofía en F. Nietzsche”, de Ginzo Fernández (1999) y los textos de Mónica Cragolini “Una (im)posible educación postnietzscheana” (2010) y “Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze” (2005). En el mismo sentido, buscaremos vincular ciertos elementos críticos de Rancière con los conceptos de “experiencia” y “técnicas de sí” de Michel Foucault, para lo que indagaremos en Kohan (2009), “Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía”; Rochetti (2010), “Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault”; Larrosa (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* y Guyot (1995), *Los usos de Foucault*. Estos análisis se inscriben al interior de la caracterización que Badiou hace de la “antifilosofía”, término autodescriptivo proveniente de Lacan, pero que también incluye a pensadores tales como Rancière, Foucault, Pascal, Nietzsche y Wittgenstein. Para un desarrollo más amplio del concepto de “antifilosofía” en Badiou puede verse “La antifilosofía y la transmisión del saber: producciones de un concepto lacaniano en Aleman y Badiou”, de Gómez Camarena (2010) y *Badiou: A Subject to Truth*, de Hallward (2003).

Para contextualizar los conceptos de “igualdad” y “emancipación” en la extensa y compleja obra de Rancière, recurriremos a: “Introduction to Althusser’s ‘Student Problems’” (Montag, 2011); *Jacques Rancière: an introduction* (Tanke, 2011); *Jacques Rancière. Key Concepts* (Deranty, 2010); *Jacques Rancière* (Davis, 2010); *Jacques*

Rancière: History, Politics, Aesthetics (Rockhill y Watts, 2009); “Aesthetics and its political dimension according to Jacques Rancière” (Arcos Palma, 2009); *The Political Thought of Jacques Rancière. Creating Equality* (May, 2008); “Filosofía, política y educación en Jacques Rancière” (March y Olivera, 2011) y “Lo político como comunicación distorsionada. Una lectura sobre Jacques Rancière” (Muñoz, 2005).

Además del primer eje dedicado a la igualdad, el segundo eje del trascendental pedagógico apuntará a definir la tensión entre la circulación del saber y el ejercicio de una actividad que interrumpa esa continuidad. El concepto empleado por Badiou para describir esa actividad que interrumpe la continuidad de los conocimientos que enuncian un estado de cosas es el de “pensamiento”. Este término es empleado por el autor de forma radical y vinculado a una disrupción. Esta radicalidad como carácter definitorio del pensar es abordada por Boostels (2002) en “Vérité et forçage: Badiou avec Heidegger et Lacan”. Para una relación del concepto de “pensamiento” en Badiou y Deleuze, puede verse Bergen (2002), “Pensée et Être chez Deleuze et Badiou (Badiou lecteur de Deleuze)”.

De este modo, nos ocuparemos de describir el vínculo entre pensamiento, verdad, saber y filosofía a partir de las principales obras de Badiou: *La filosofía, otra vez* (2010a); *Petit panthéon portatif* (2008b); “Philosophy as Creative Repetition” (2007a); “La confesión del filósofo” (2004a); *Conditions* (1992) y los seminarios “Images du temps present” (2003-04) y “S’orienter dans la pensée, s’orienter dans l’existence” (2005-06). Con respecto al concepto de “verdad” aplicado al ámbito de la educación, hay una extensa producción elaborada por especialistas en la obra de Badiou que hemos considerado para nuestra propuesta teórica: “Education as an Affirmative Invention: Alain Badiou and the Purpose of Teaching and Curriculum” (2009) e “Introduction to Special Issue: Alain Badiou: ‘Becoming subject’ to education” (2010) de Kent den Heyer; “The Obliteration of Truth by Management: Badiou, St. Paul and the question of economic managerialism in education” (Stran, 2010); “Reconceptualising Professional Development for Curriculum Leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou” (Kesson y Henderson, 2010); “Alain Badiou, Jacques Lacan and the Ethics of Teaching” (Taubman, 2010); “Education and Event: Thinking Radical Pedagogy in the Era of Standardization” (Cho y Lewis, 2005); “El pensamiento crítico en la escuela secundaria: una visión desde la filosofía crítica

contemporánea” (Aldegani y Mana, 2011); *The Praxis of Alain Badiou* (Ashton, Bartlett y Clemens, 2011); Alain Badiou. Key Concepts (Bartlett y Clemens, 2010); “Living with an Idea” (Riera, 2008); “Qui est Alain Badiou?” (Beaulieu, 2008); “Un étrange apôtre. Réflexions sur la question Badiou” (Zard, 2007); *Alain Badiou. Philosophy and its conditions* (Riera, 2005) y “The fifth condition” (Zupančič, 2004). De modo similar, Biesta y Bingham (2010), en *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*, y “Settling no Conflict in the Public Place: Truth in education, and in Rancière scholarship” (Bingham, 2010), investigan el vínculo entre el concepto de “verdad” y la pedagogía planteada por Rancière a través de la experiencia de Joseph Jacotot.

Del mismo modo, existen antecedentes de trabajos que vinculan a Badiou con la educación, desde el ámbito de la “ética de las verdades”, basados principalmente en *Peut-on penser la politique?* (1985) y *L'éthique, essai sur la conscience du mal* (1993), como es el caso de Kent Den Heyer y Diane Conrad (2011): “Using Alain Badiou’s Ethic of Truths to Support an ‘Eventful’ Social Justice, Teacher Education Program”; y Trainer (2009): “Educación para la ética de las verdades”. También puede confrontarse la perspectiva del concepto de “verdad” con aquellas posiciones que la interpretan desde un “mesianismo”, como De Kesel (2004): “Truth As Formal Catholicism on Alain Badiou, Saint Paul: La fondation de l’universalisme” y Gangle (2009): “Messianic Media: Benjamin’s cinema, Badiou’s Matheme, Negri’s Multitude”.

Una vez caracterizados los dos ejes del trascendental explicativo, cada uno de ellos formulado a partir de las propuestas de “igualdad” en Rancière y de “pensamiento” en Badiou, consideraremos diversos elementos críticos respecto de cada uno de ellos. Las posturas críticas pueden encontrarse en “From universality to equality: Badiou’s critique of Rancière” (Love y May, 2008); “Which Equality? Badiou and Rancière in Light of Ludwig Feuerbach” (Power, 2009a); “Inaesthetics and Truth: the Debate between Alain Badiou and Jacques Rancière” (Shaw, 2007); “Linhart, Badiou y Rancière, a propósito de las fábricas y la política” (Celentano, 2008) e “Igualdad y universalidad en la escena pedagógica de Jacotot-Rancière y la escena filosófica de Sócrates-Badiou” (García Puchades, 2012). En este sentido, puede hallarse un punto de tensión entre Badiou y Rancière sobre la figura político-pedagógica de Sócrates. Esta tensión obedece a la consideración crítica que hace Rancière de la filosofía platónica mientras que Badiou, tras una reinterpretación novedosa y particular de la obra de

Platón (*La République de Platon*, 2012c), intenta recrearla afirmativamente. Este matiz paradójico que representa la figura de Sócrates para la educación es tratado en García Puchades (2011), “El pensamiento de Jacques Rancière: Un platonismo contra Platón”; Kohan (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*; y en “The Public Role of Teaching: to keep the door closed”, de Cornelissen (2010). Para responder parcialmente a estas críticas elaboraremos una comparación entre ambos autores y ambas propuestas educativas (“educación por la emancipación” y “educación por verdades”), resaltando las similitudes y las divergencias filosóficas, políticas y educativas entre ambos. Para ello recurriremos principalmente a “La méthode de l’égalité” (2006) y “El uso de las distinciones” (2004a) de Rancière y a *L’aventure de la philosophie française* (2012b) y *Abrégé de métapolitique* (1998a) de Badiou.

Para el estudio de la analítica trascendental y la teoría del campo subjetivo abordaremos en Badiou, principalmente, *Logiques des mondes* (2006), *Second manifeste pour la philosophie* (2009c) y *La philosophie et l’événement* (2010b). Asimismo, recurriremos a “Order and event. On Badiou’s Logics of Worlds” (Hallward, 2008); “On Alain Badiou and Logiques des mondes” (Zizek, 2007) y “La atmósfera filosófica de *Lógicas de los mundos*” (Cerdeiras, 2010).

Primera Parte

Antifilosofía de la Educación

¿Por qué comenzar con la *antifilosofía*? La antifilosofía, según Badiou, es siempre la que impulsa una nueva tarea filosófica, o una nueva posibilidad para ésta, a través de la proposición de un nuevo *deber*. El antifilósofo Nietzsche es quien, al deconstruir el concepto de *verdad* asociado a la metafísica, provoca en la filosofía la exigencia de reinventar una nueva figura de *verdad*: “Nietzsche le designó a la filosofía su deber: restablecer la pregunta por la verdad en su ruptura con el sentido” (Badiou, 1998c, p. 6).

En nuestra propuesta, las antifilosofías de Rancière, Foucault y Nietzsche serán las que impulsen la reconstrucción de los conceptos de “verdad” y “sujeto” en la segunda parte de nuestro trabajo. De este modo, afirmamos que la *antifilosofía de la educación* será siempre una condición de la *filosofía de la educación*. Además, la antifilosofía impulsa la nueva tarea de reconstrucción advirtiendo a la filosofía de ciertos cuidados:

La antifilosofía pone en guardia a la filosofía. Le muestra la estratagema del sentido y el peligro dogmático de la verdad. Le enseña que la ruptura con la religión no es nunca definitiva. Que es necesario recomenzar el trabajo. Que es preciso laicizar todavía y siempre la verdad (Badiou, 1998c, p. 6).

A continuación, analizaremos críticamente, entonces, los fundamentos de la educación contemporánea. Para ello, desplazaremos nuestra investigación a la época moderna, en la que Jacques Rancière, a través de las intervenciones de Joseph Jacotot, cuestiona diversas prácticas pedagógicas y, con ellas, los principios políticos y educativos de los últimos siglos.

Capítulo primero

Igualdad y emancipación en la educación

La emancipación del individuo y el gobierno de la nación

A lo largo de la historia, las reflexiones sobre la educación evaluaron diversos aspectos más preponderantes que otros en relación a ciertas temáticas consideradas por cada una como sustanciales y postergaron o trataron más lateralmente algunos otros; si bien difícilmente encontremos perspectivas que niegan en su totalidad algún aspecto que para otro enfoque es elemental, diversos análisis sobre la educación moderna buscan discernir, básicamente, dos grandes tendencias según la dimensión específica a la que se le otorgue mayor preponderancia: una idea de la educación que apunta a la formación individual del hombre, y otra, que más bien resalta su implicancia social (perspectivas que paralelamente se presentan asociadas a la tensión, mencionada anteriormente, entre la “autonomía” y el “gobierno” de los individuos).

Con respecto a esta divergencia histórica (aunque con expresas excepciones) entre una educación más dedicada al individuo y otra concentrada más bien en la sociedad, consideramos que no se han tenido en cuenta algunos matices en principio paradójicos, especialmente, de la educación moderna. En la obra del propio Rousseau, por ejemplo, puede rastrearse ya una variación similar entre una educación individual cuya formación abarca todos los aspectos de la vida a lo largo del tiempo (Abal de Hevie, 1982; Dominique, 1988), y una educación pública que se ocupa de los destinos colectivos de las *naciones*.

Como se sabe, *Emilio* (1762) relata las experiencias entre un alumno imaginario y su tutor, quien, presente desde su nacimiento, lo acompañará a lo largo de toda su vida con el objetivo de formarlo de manera integral por medio de una “educación natural”. La propuesta educativa de Rousseau se origina a partir de un presupuesto antropológico que le atribuye al hombre una *bondad natural*. La educación se orientaría a resguardar

esta bondad que es insistentemente tentada de ser corrompida por la sociedad civil. Para ello, la tarea del maestro más que prohibir ciertas inclinaciones y prácticas debe reconstruir un vínculo próximo entre quien aprende y la naturaleza, posibilitando que éste aprenda por sí mismo, mediante los propios errores y la experimentación.

Sin embargo, diez años más tarde, en *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* (1771), Rousseau dirigiría sus reflexiones educativas hacia la necesidad de conducir a los hombres, mediante la educación, hacia un orden político justo que garantice la libertad:

Es la educación la que debe dar a las almas la fuerza nacional, así como dirigir de tal manera sus opiniones y sus gustos que lleguen a ser patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Al abrir los ojos, un niño debe ver la patria, y hasta la muerte no debe ver otra cosa (Rousseau, 1988, p. 68).

En un caso o en otro, y más allá de cada propósito, los procesos de subjetivación son considerados de forma individual, centrados en el aprendiz, reflejando aquella tensión inicial para la reflexión filosófica sobre la educación: la existente entre la formación subjetiva del “hombre” y la del “ciudadano”.

No obstante, si bien la filosofía moderna centra su atención en el sujeto, no descuida el problema de la *universalidad*. Se trata de una reflexión que identifica al sujeto como portador de una potencia universal, capaz de adoptar perspectivas generales. Existen estudios que tienen en cuenta la generalidad de la obra de Jean-Jacques Rousseau y que consideran erróneas las interpretaciones sobre el autor que oscilan entre una perspectiva individualista y otra totalitaria. Por el contrario, resaltan como idea central de las propuestas rousseauianas la caracterización del sujeto como portador de una “universalidad” dotada por naturaleza y con capacidad para desplegar un proceso de descubrimiento de esta presencia universal que hay en él, y que para el caso de la educación (incluso aquella centrada en el individuo), esa capacidad subjetiva universal traería consecuencias de orden social y político que lo trascenderían como individualidad (Di Carlo y Gamba, 2003, pp. 92-93).

En el mismo sentido, a finales del siglo XVIII, Kant (1784) afronta la tensión aludida entre “emancipación” y “gubernabilidad”. Define la Ilustración como la salida

del hombre de su estado de tutela. Éste sería entendido como un estado de la voluntad que nos demanda la aceptación pasiva de la autoridad ajena, relegando el uso de la propia razón (Foucault, 1984). El conflicto entre la autonomía del sujeto y la reproducción del orden social obliga a Kant a disertar sobre la libertad y a distinguir diferentes ámbitos para razonar. De esta forma, concluye en disponer que hay que limitar el uso “privado” de la razón, aquel que utiliza el individuo en carácter de “funcionario”, en contraposición al que ejerce en calidad de crítico ante el gran público, afirmando que el uso “público” de la razón debería gozar de una ilimitada libertad. De este modo, para el escenario de la educación, aquellos individuos implicados en cualquier aspecto educativo en carácter de actores institucionales y que se encuentren desempeñando una función institucional (ya sea en calidad de estudiantes, docentes, directivos, etc.) deberán limitar la utilización de su propia razón y “obedecer”. Así, el concepto de emancipación en la Ilustración implicaría la utilización de la propia razón despojada de tutelas ajenas, no obstante, este uso sería *limitado* en el ámbito “privado” (aquel que asume el individuo en carácter de funcionario institucional).

Es en este contexto, que el nuevo escenario político y social configurado a partir de la Revolución Francesa impulsó un novedoso proyecto de educación. La promoción incesante de la industria, el avance progresivo del modo de gobierno republicano, la necesidad de la construcción de la opinión pública y, con ello, de la prensa, requirieron un presuroso método para la instrucción de las masas: un amplio sistema de enseñanza graduado, nacional y profesional.

Es a partir de este escenario que Jacques Rancière, en *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987), analiza la experiencia educativa de Joseph Jacotot, un pedagogo francés que a principios del siglo XIX desafía el *método explicativo* y con él los principios, por ese entonces aún en construcción, de la educación moderna.

La experiencia de Jacotot

Rancière participó en un volumen colectivo (*Lire le capital*, 1965) dirigido por su maestro Louis Althusser, en la época en que éste tenía gran protagonismo en el

ámbito político e intelectual. Sin embargo, luego de Mayo de 1968, y más precisamente en 1974 con la publicación de *La Leçon d'Althusser*, Rancière se distancia de su antiguo maestro². La distinción realizada por Althusser entre “ciencia” e “ideología” concluía, para Rancière, en un monopolio intelectual del saber, en el que se fundaba una superioridad de la ciencia por sobre los saberes prácticos de las masas³. Lo que destaca Rancière de Mayo del 68, en “La méthode de l'égalité” (2006), es la denuncia al “cientificismo”, a la tautología que afirmaba, por un lado, que la causa del dominio sufrido por las masas era que no poseían una ciencia que les permitiera percibir la propia opresión de la que eran víctimas, pero además, por otro lado, esta tautología señalaba que la causa de esa carencia científica era producto de su condición de subordinados. Rancière denuncia la circularidad que sugiere que el “dominio” era producto del “no-saber” y que el “no-saber” era producto del “dominio”. La intención de superar ese círculo tautológico es la que impulsa el trabajo de Rancière a “extraer el esquema o las grandes líneas del procedimiento igualitario como potencia de conocimiento y de acción” (2006, p. 5).

Tal es así, que su interés lo llevó a investigar los archivos de los operarios del siglo XIX (*La nuit des prolétaires*, 1981; *le philosophe plébéien*, 1985), en consonancia con la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino que se trataba de la *emancipación intelectual* de sus protagonistas. Esto confirma su ruptura con el legado de Althusser y con el deseo de transmitir una ciencia objetiva a las masas como medio de liberación. La política trascendería la instrucción del pueblo o la “toma de conciencia” por parte de éste, y se vincularía más bien con aquella voluntad de romper con el lugar social asignado, en lo que finalmente tiempo después, Rancière denominará un nuevo “reparto de lo sensible”⁴, avizorado ya en las microhistorias de los obreros decimonónicos.

² Para un análisis más detallado acerca de la posición de Althusser respecto de los problemas estudiantiles y su vínculo con Jacques Rancière puede consultarse el artículo de Warren Montag, “Introduction to Althusser’s ‘Student Problems’” (2011).

³ Un desarrollo más amplio de la relación entre Rancière y Althusser puede hallarse en Mecchia (2010), Oliver (2010) y Ross (1991).

⁴ Rancière se ocupa, en sus últimas obras, ante todo, de la cuestión estética (*Mallarmé, la Politique de la Sirène*, Hachette, 1996; *La Chair des mots: Politique de l'écriture*, Galilée, 1998; *La Parole muette: Essai*

Es en este contexto, cuando revisaba aquellos archivos obreros del siglo XIX, que Rancière descubre a Joseph Jacotot, quien luego sería presentado en diversos coloquios, artículos y libros durante la década de 1980 (*Le philosophe et ses pauvres*, 1983; *L'empire du sociologue*, 1984), antes de convertirse en la figura principal de *Le maître ignorant* (1987). Paralelamente, en Francia, al mismo tiempo que ascendía al poder el gobierno socialista de Mitterrand, se generaba en el ámbito de la educación una disputa teórica entre dos posiciones: por un lado, aquellos que promulgaban una compensación social para los sectores desfavorecidos, a través de una especial transmisión del saber dedicada particularmente a esta población más postergada (inspirada en la sociología educativa, principalmente de Bourdieu) y, por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber, como medio para lograr la igualdad.

Este escenario absorbía los problemas educativos hacia una coincidencia incuestionada: el saber es un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un “programa” o un “fin” a alcanzar mediante la transmisión del saber. Jacotot despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad ya no como una finalidad, sino como un punto de partida, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo. Analicemos más detenidamente de qué se trata la propuesta jacotista planteada por Rancière.

Le maître ignorant (1987) se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot que, a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas, provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Télémaco de*

sur les contradictions de la littérature, Hachette, 1998; *Le Partage du sensible*, La Fabrique, 2000; *L'Inconscient esthétique*, La Fabrique, 2001; *La Fable cinématographique*, Le Seuil, 2001; *Le Destin des images*, La Fabrique, 2003; *Malaise dans l'esthétique*, Galilée, 2004; *L'espace des mots: De Mallarmé à Broodthaers*, Musée des Beaux Arts de Nantes, 2005). En ellas establece un estrecho vínculo entre política y estética: “toda política se asienta sobre lo que se ve y lo que se puede decir, sobre quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo: la política es, antes que nada, una repartición de lo sensible” (Pellejero, 2012, p. 8).

Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, línea por línea y palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones personales sobre la obra, expresadas en el nuevo idioma. A este suceso, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “explicador”).

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por la necesidad de la explicación. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquel que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre el profesor y los estudiantes, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo “mundo” a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

El “maestro ignorante”, ignora ante todo, los principios desigualitarios. Su tarea es comunicar la *voluntad* de ignorar la desigualdad respecto de la posesión de saberes (no para negarla, sino para que no se asuma como el fundamento de la propia acción educativa). No se trata, en este caso, de “comunicar la voluntad” como una orden que el maestro le impondría al estudiante, sino de una actitud respecto de una decisión: se interpela para decidir, principalmente, si el acto educativo será testimonio de igualdad o

de desigualdad. La decisión aquí no es únicamente comprendida como una operación intelectual, es también una actividad propia de la voluntad.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la comprobación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro reducirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias⁵. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde la perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien, como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la explicación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda emancipadora.

Críticas a la lógica de la explicación

La lógica de la explicación supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, demanda cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre poseedores y no-poseedores. Rancière señala que las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la escuela acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sería la *carencia* de ciertos saberes y su característica distintiva la *incapacidad* de obtenerlos por sus propios medios. La función esencial del maestro

⁵ Puede hallarse un análisis más detallado de este atributo prescriptivo de la igualdad en “Axiomatic Equality: Jacques Rancière and the Politics of Contemporary Education” (Power, 2009b); “Piedra de tropiezo: la igualdad como punto de partida” (Do Valle, 2003); “Calipso no podía consolarse de la partida de Ulises” (Douailler, 2003); “Nada mejor que tener un buen desigual cerca” (Antelo, 2003).

explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

Al asociarse la inteligencia con la posesión de determinados conocimientos, habilidades, aptitudes, etc., el acto educativo que parte de la constatación de una carencia intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. La sociedad pedagogizada operaría a favor de la constitución de una subjetividad *no-emancipada* (o en términos del propio autor: “embrutecida”).

Los análisis de Rancière convergen en lo que denomina la *sociedad del menosprecio*. La reproducción del menosprecio (la desigualdad jerárquica de orden intelectual) sería viable a raíz de la constitución subjetiva del “desigual”, sustentada en un gesto pedagógico pretendidamente liberador: o bien el sujeto se considera un desigual-superior e intenta *progresivamente* igualar hacia él a los demás-inferiores (lógica de la transmisión del saber), o bien se considera un desigual-inferior e intenta buscar la mediación ajena para igualar la condición del otro-superior (lógica de la incorporación del saber). El resultado, para Rancière, es circular: aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la explicación espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que “subordinamos”, ya que en el gesto mismo de sometimiento se afirma la reproducción de la *sociedad del menosprecio* que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros.

Jorge Larrosa expresa, en sintonía con las críticas rancierianas, lo siguiente:

El individuo sólo puede ser *alguien* en el interior de alguna configuración formal. El hombre es creador de formas y, a la vez, es creado por ellas. Cualquier formación es deformación. Somos deformados por la forma, deformamos a los otros y somos deformados por ellos. Y esos procesos de formación y deformación mutua funcionan muchas veces en un orden vertical (Larrosa, 2003, p. 133).

Rancière afirma que la lógica desigual de la *explicación* proviene de la propia estructura pedagógica que define a quien posee el saber (el docente), a quien no posee ese mismo saber (el alumno) y a la implementación de un sistema de transmisión

gradual de estos contenidos para que el segundo logre igualar, en la mayor medida posible, los saberes del primero.

En este sentido, la estructura pedagógica es un modo de subjetivación política. La lógica de poseedores y no-poseedores, para Rancière, reproduce un escenario de segmentación jerárquica que representa un modelo de sociedad desigualitaria: la “explicación” trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, esto es, como ficción distributiva y justificadora de rangos o lugares (Rancière, 1987, p. 148).

En este escenario, el “examen” no cumpliría otra tarea más que corroborar el grado de reducción de la distancia “intelectual” preestablecida entre el alumno y el docente; al ser éste quien determina taxativamente cuándo y en qué medida la deuda del aprendizaje se ha saldado, funda el vínculo pedagógico sobre la desconfianza (difidencia que subraya la necesidad de una inteligencia-superior para dar cuenta de la adecuada cantidad y forma de la incorporación). Quien explica algo y luego comprueba el grado de fidelidad de lo “adquirido” es para Rancière un maestro que no emancipa sino que inscribe al otro en un circuito de jerarquías y de disposiciones a vínculos de dependencia.

Como puede deducirse, la “explicación” no significa simplemente la mediación ajena (de un “otro”) en el propio aprendizaje. La crítica de Rancière no apunta contra toda intervención ajena-a-uno-mismo en los procesos educativos: es decir, la crítica a la explicación no deviene en una propuesta individualista de autoaprendizaje o de un aprendizaje privado. El hecho de aprender junto-con-otro, aun incorporando los conocimientos que ese otro posee, no basta para considerarse, en términos de Rancière, “explicación”: no es contra ello que apunta el autor, ya que la explicación requiere además, para ser tal, el principio desigualitario, es decir, necesita que el acto educativo se funde en la distancia intelectual de los miembros de una situación educativa y que éstos sean definidos a partir de aquella desigualdad (la que es designada por la posesión o la carencia de determinados contenidos).

Por lo tanto, la crítica a la lógica de la explicación no es una mera impugnación a toda autoridad educativa⁶. El carácter opresivo no radica exclusivamente en el dominio de una voluntad por sobre otra. La solución para Rancière no sería, principalmente, sugerir, en consonancia con diversas propuestas libertarias, eliminar la sujeción de la voluntad del maestro sobre la del aprendiz. En este sentido, el movimiento de la Escuela Nueva que pone énfasis en la experimentación y la exploración personal, devenido en algunos casos en un individualismo exacerbado, se presenta como alternativa a la homogeneización institucional. No obstante, si esta postura fuera del todo compatible con la propuesta desprendida de las experiencias pedagógicas de Jacotot, deberíamos admitir, con Lilian do Valle (2003, p. 107), que lo fundamental sería también para Rancière una cuestión de “método” centrado en la neutralización de la autoridad. Pero la propuesta de Jacotot poco tiene que ver con un *método*, sino más bien con el principio que funda el acto educativo (que a la vez es un acto político y colectivo).

De este modo, la igualdad no se traduce simplemente en la defeción de toda autoridad que inhiba la libre experimentación personal sino, por el contrario, en la verificación colectiva de una potencia afirmativa del orden del pensamiento. Analizaremos críticamente más adelante las posiciones que asocian la propuesta emancipatoria rancieriana con un “espontaneísmo de las opiniones”.

Estas corrientes están asociadas al extendido lema que reza que “hay que partir de la realidad del alumno”. De este modo, la incapacidad que se pretende soslayar en términos de autoridad se transforma en la reproducción de la incapacidad de ser interpelado y transformado por lo diferente a uno mismo. De un modo u otro, esta pedagogía seguiría prisionera de fundarse sobre una incapacidad: contra la atribución de la incapacidad por no-saber respondería con la incapacidad de no poder interesarse o dejarse interpelar por aquello ajeno a uno mismo. Igualmente, en la práctica, esta postura generalmente se traduce de forma tal que aquella “realidad” de la que hay que partir es “investigada” por especialistas (del sujeto educativo del nivel específico o del contexto propio del estudiante), quienes vuelven a tener el papel protagónico, ahora

⁶ Para profundizar en la temática de la propuesta jacotista vinculada a la noción de “autoridad” pueden consultarse los trabajos de María Beatriz Greco (2012; 2007).

como conocedores de esa “realidad del alumno” en la que se sostendrá la práctica de enseñanza propuesta.

En conclusión, la crítica que realiza Rancière sobre el concepto de “explicación” no refiere a la mera presencia de un *otro* en los propios procesos educativos. En este sentido, no sugiere ni propone una educación individualista que resguarde las experiencias o las opiniones personales de una supuesta “contaminación” ajena. La crítica a la explicación apunta al fundamento desigualitario de la educación: aquel que insiste en que la necesidad de la educación obedece a revertir una diferencia de origen respecto de la posesión o no de ciertas capacidades y saberes, y no más bien, por el contrario, a que la necesidad de todo acto educativo es la comprobación de una igualdad: la de poner en acto, de forma colectiva, la potencia intelectual del pensamiento, potencia común a todos los seres humanos, más allá de la diversidad de saberes, habilidades, competencias, etc. Para comprender más profundamente la propuesta afirmativa de Jacotot respecto de la educación, desarrollaremos a continuación la noción de “emancipación intelectual”.

La emancipación según Jacotot

Para reconstruir el concepto de “emancipación”, Rancière utiliza una definición de tipo antropológica expuesta por Jacotot: el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. Un vínculo educativo entre dos individuos implica, en realidad, dos relaciones y no una sola: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del orden de la inteligencia. En este sentido, se denominará “emancipación” a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia obedece únicamente a sí misma, aunque una voluntad sea influenciada por otra.

Como hemos señalado antes, la educación puede sostenerse en el principio de la desigualdad (la explicación) o en el de la igualdad de las inteligencias. Por lo tanto, para Rancière, lo que emancipa o embrutece no son los procedimientos, los contenidos, la didáctica o el método, sino el principio que se halla detrás de todo elemento educativo. No se encuentra en la crítica rancieriana a la explicación una impugnación a cualquier intervención de un maestro. No obstante, la palabra del “maestro” es asimilada

indistintamente a la palabra de un “otro” cualquiera, pero de un “otro” al fin (“recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- ...”). Por lo que la propuesta no apunta a un aprendizaje individualizado libre de la “contaminación externa” (como podría ser, por ejemplo, la preocupación de la pedagogía de *Emilio* para resguardar una presunta bondad natural). En realidad, a Rancière no le inquieta demasiado el método o la didáctica, ya que se podría emancipar o embrutecer a través de un mismo acto, de las mismas prácticas o ejercicios pedagógicos, por caso, el hecho de recibir la palabra del maestro: “se trata de saber si el *mismo acto* de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad” (Rancière, 2002, p. 10).

Por lo tanto, el problema que detecta Rancière en la educación proviene de más allá de sus componentes evidentes (a saber, sus componentes netamente pedagógicos, las formas particulares de enseñanza y aprendizaje), procede de una lógica que atraviesa a la sociedad en su conjunto y que se halla incluso en otros ámbitos. Recordemos que Rancière, en *Le spectateur émancipé* (2008), vincula la lógica pedagógica (que también es política) con el ámbito artístico. En este sentido, el autor afirma: es la misma

lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado –en un cuerpo o un espíritu- y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* es lo que el maestro le *enseña*. Lo que el espectador *debe ver* es lo que el director teatral le *hace ver*. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación (Rancière, 2008, p. 20).

La emancipación supone una sola exigencia: el maestro emancipador debe él mismo estar emancipado, esto sería, reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual, común a la de todos. A esta decisión acerca de la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina *emancipación*. Se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual. Aquí Jacotot invierte el *cogito* cartesiano: “soy hombre, luego pienso”. El pensamiento no es un atributo de la sustancia pensante,

sino de la humanidad, de allí la igualdad intelectual entre los hombres. Y de allí también la nueva filosofía denominada “panecástica” que se interesa por el “todo” de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual particular:

la palabra *hombre*, el rasgo de igualdad entre ser y pensamiento, no está en la fórmula cartesiana. La instancia de igualdad que Jacotot extrae de la fórmula cartesiana sólo es posible por un redoblamiento del sujeto del *cogito* en sujeto humano (Rancière, 2003, p. 45).

De este modo, el maestro no se constituye en un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de mostrar, verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra: por ello, sólo un emancipado puede ser emancipador. No es posible, en este sentido, limitar el acto emancipatorio a ningún ámbito específico, no es posible regularlo ni reglarlo, tampoco anticipar las consecuencias institucionales que de él se desprenderían, por el contrario, se trata de que siempre, a cada momento y en todo acto, se verifique el principio de la igualdad de las inteligencias.

En el mismo sentido, la emancipación no es una condición que se adquiere (y que configure una esencia individual: “el emancipado”), sino que es un proceso siempre inacabado. Está emancipado aquel que cree en, y que verifica, el principio de la igualdad de las inteligencias. Sin embargo, no es una condición imperecedera, ya que la exigencia le fuerza a que *en cada acto* sostenga ese principio igualitario: “nadie se emancipa de una vez para toda la vida” (Lilian do Valle, 2003, p. 109). Por tanto, la creencia en la igualdad, la emancipación intelectual, no es una condición adquirida que podrá tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no-emancipados. No se trataría de un nuevo amo, del poseedor de una nueva y superior condición o voluntad, a saber, la emancipadora.

Como hemos señalado, la educación ha oscilado entre la aparente pretensión de constituir individuos autónomos y la de formarlos teniendo en cuenta la producción y reproducción del orden social. Asimismo, la educación asume la tensión provocada por la intervención instituyente del sujeto que aprende y la incorporación de los saberes instituidos y valorados socialmente. En última instancia, asume para sí la paradójica

tarea de actualizar, por un lado, la libertad del sujeto que a través de sus propias experiencias y de la autorreflexión se constituye a sí mismo, y por el otro, la “libertad” de la estructura general de la sociedad que por medio de la figura del maestro busca la ligazón del lazo social, a través de la transmisión cultural.

En este sentido, la educación podría sustentarse en el principio de la libertad del maestro para “formar” a los nuevos individuos según una “forma” predefinida por las necesidades de la estructura social, o bien podría sostenerse en el principio de la libertad del aprendiz, resguardándolo de toda “contaminación” externa y protegiendo sus propias experiencias y capacidades individuales. El aporte brindado por Rancière para el caso de la educación, logrado a través de sus investigaciones sobre las experiencias pedagógicas de Jacotot, nos permitiría salir de esta dicotomía respecto de la “libertad” en la educación. La propuesta consistiría en la posibilidad de apartarse de la idea de libertad como la libre potencia intelectual de un cuerpo individual en un ámbito restringido (sea la del docente, la del alumno, la que obedece a las necesidades histórico-sociales o a las necesidades presuntamente individuales). En contraposición a ello, nos invita a considerar la libertad como el reconocimiento, de todos hacia todos, de la *libre* participación de cada uno en una potencia intelectual creativa común. Esto pone de manifiesto la tensión ocasionada, en el ámbito educativo, entre una concepción emancipatoria que apunta a servirse de la propia razón sin tuteladas ajenas, y otra que se dirige a poner en cuestión una y otra vez la propia “razón” (y la presencia ajena que hay en ella) a través del encuentro con otros. En este mismo sentido, consideramos necesario un análisis del sujeto de la educación en sentido colectivo, más allá de la figura del maestro o la del estudiante.

Diversidad y emancipación intelectual

Pueden distinguirse en Rancière dos modos diferentes de presuponer la igualdad. El primero de ellos, apunta a reconocer un mínimo de igualdad presente entre todos los individuos, incluso hasta en la relación más desigualitaria entre un amo y su esclavo, ya que éste debería, para obedecer, comprender su situación de dominación y las órdenes recibidas. Por otro lado, en una segunda forma de presuposición, la igualdad sería una prescripción de la acción, un axioma que cada sujeto declara inicialmente para extraer

de él sus consecuencias. Mauricio Langon, en su provocador texto *Una pregunta a Jacques Rancière* (2003), realiza una crítica a la postura rancieriana desde la perspectiva de la diversidad cultural. Nos advierte que el maestro emancipador jacotista, al igual que el progresista, en su afán liberador, al forzar al otro a ingresar en el “país del saber”, subyuga y embrutece. Langon destaca que no se emancipa verdaderamente cuando se adquiere el lenguaje del dominador (primera forma de presuponer la igualdad), sino cuando se toma conciencia del estado de dominación ejercido a través de la incorporación de un lenguaje extranjero.

Langon comete, a nuestro juicio, dos desaciertos. En primer lugar, le adjudica a Rancière una relación directa de causalidad entre las dos formas de “presuponer” la igualdad: “...le ha sido dado *comprender* las órdenes sólo para *obedecerlas*; entender el lenguaje sólo para aceptar la servidumbre. Y que en esto no hay supuesta ninguna igualdad” (Langon, 2003, p. 146). Le asigna a Rancière una relación necesaria de causalidad entre el primer y el segundo nivel de presuposición de igualdad, responsabilidad de la que éste refiere estar dispensado.

Como mencionamos, existe en Rancière la reiterada idea de que la igualdad es un axioma, un presupuesto, y no una conclusión que se desprende de una teoría del conocimiento. Ahora bien, como referimos previamente, esta presuposición es tratada por él a través de dos niveles. El primero de ellos, es el que indica un mínimo de “igualdad” entre el dominador y el subordinado: éste debe disponer, al menos, de la capacidad de comprenderse a sí mismo en relación de subordinación y, por tanto, de comprender las órdenes de su amo para poder obedecerlas. Este primer nivel de presuposición de la igualdad no es el que Rancière le adjudica a Jacotot ni el que adopta para su propia propuesta, ya que lo considera como funcional a la desigualdad: “hay un nivel de implicación lógica: podemos decir que de todas formas la hipótesis de la igualdad es necesaria para hacer funcionar la desigualdad misma. (...) Pero esa igualdad generalmente fundamental sólo sirve a su propia desaparición” (Rancière, 1987, p. 147).

El segundo nivel de presuposición es el más difundido, aquel en el que la igualdad es maximizada como punto de partida: por el hecho de compartir esta capacidad intelectual es que los hombres, en tanto “hombres” y no en tanto “alumnos”, se reúnen a extraer de esta igualdad toda la potencia que le es propia. De ningún modo

Rancière afirma que este segundo nivel sea consecuencia directa del primero. Tampoco, y el hecho de presentarlos de forma diferenciada lo prueba (“hay dos niveles de presuposición”), sitúa ambos tipos de presupuestos como similares e intercambiables. El hecho de encontrar un mínimo de igualdad en una relación de opresión no significa, por parte de Rancière, ni una resignación optimista ni una esperanza ingenua que la torne causa de una igualdad más completa a futuro. Es, efectivamente, una distinción analítica que busca, justamente, anticiparse a tales críticas. En este aspecto, cuando Langon denuncia la opresión inicial mediante el lenguaje del amo, lo que hace es repetir a Rancière creyendo que elabora una confrontación.

Además, en segundo lugar, existen dos cuestiones que sostienen el carácter aparente de esta confrontación. Por un lado, Langon comienza el análisis de la dominación antes que el de Rancière. Efectivamente, antes de la primera presuposición de la igualdad, allí donde el dominador y el dominado hablan el mismo idioma, y comprenden ambos las señales de las órdenes y de la obediencia, hubo una imposición del lenguaje o de los canales por los que esas órdenes iban a transitar. Rancière no niega esto, no lo hace porque no cree que esta primera presuposición sea consecuencia necesaria de la segunda y, sobre todo, porque no cree que el canal mismo, común al amo y al esclavo, constituya una igualdad más allá de la potencia intelectual puesta en juego para comprender este medio. En este sentido, no se trataría del lenguaje (uno u otro en particular, el del colonizador contra el del colonizado), sino de la inteligencia puesta en acto alrededor de ese lenguaje. Efectivamente, Rancière sabe que este canal es un medio de dominio, por ello afirma que siempre desemboca en la desigualdad: esta “hipótesis de la igualdad es necesaria para hacer funcionar la desigualdad misma” (Rancière, 1987, p. 147). En este sentido, Langon arriesga una confrontación aparente.

Asimismo, por otro lado, Langon “habla otro lenguaje” que el propuesto por Rancière y, sin reparar en tal diversidad, plantea esta diferencia como una contradicción. Langon busca centrarse en las relaciones históricas entre culturas, que suponen trascender el presente inmediato para establecer una genealogía de la dominación y de la resistencia. Es esto lo que lo obliga a adelantarse a los planteos de Rancière. “Primero”, el maestro (dominador) debió enseñarle el lenguaje, recién luego podría testificarse sobre la orden y la obediencia, sin embargo, la sujeción es “anterior”, es el acto primero de imposición de la lengua. Rancière, conducido por Jacotot, se

ocupa de las relaciones entre individuos, más allá de las culturas. No por negar las dominaciones étnicas, culturales o de otro tipo, sino porque éstas suponen, en efecto, relaciones también entre individuos. Un maestro *embrutecedor* inscribirá de igual manera en el círculo de la desigualdad a un alumno de su propia cultura o de una ajena. ¿Cuál sería la diferencia, para el mundo de la desigualdad o de la igualdad de las inteligencias (comprendida como potencia intelectual universal), si se tratara de una o cualquier otra cultura?

Y aquí es importante la distinción realizada por Langon. Su propuesta de emancipación, teniendo en cuenta la diversidad cultural, señala que ella se realiza a través de la advertencia (toma de conciencia), por parte del subordinado, de la imposición del lenguaje del amo. En cambio, la emancipación en Rancière, según Langon, sería el ingreso de cada uno, de todos, al “país del saber”: no sería la igualdad de las inteligencias en tanto “potencia poética” creadora, sino la adquisición de determinados parámetros racionales y habilidades discursivas que permitirían asimilar los saberes preestablecidos. Entonces, Langon cierra su acusación identificando el “país del saber” con el “lenguaje del amo”, y hace decir a Rancière lo que éste reniega de forma categórica: que la emancipación es el acto por el cual un individuo le impone a otro una capacidad, una habilidad, un contenido propio que ese otro no poseía. Una vez elaborada tal conversión, es contra ella que confronta Langon: el maestro rancieriano cree que “sólo *dentro de su país del saber* está la salvación. (...) que los alumnos deben *dejar su país* para poder acceder a la universalidad” (Langon, 2003, p. 150).

Según Langon, Jacotot abre para los ignorantes

el camino a una infinita acumulación de saberes que le confirma que es un ser humano igual a cualquier otro. No me queda claro cómo ese camino derivaría también en una crítica a los propios juicios previos, en un apoderarse por sí mismo de su propio poder, superando alienaciones y manipulaciones (Langon, 2003, p. 153).

Langon interpreta que la emancipación en Rancière es la posibilidad de una “acumulación de saberes” y, al mismo tiempo, se propone engrosar la lista de aquellos que abren la sospecha de ver en la propuesta rancieriana un abandono a la espontaneidad de los conocimientos previos, a lo que le suma el rol de un colonizador

laissez faire (coloniza ya no por imposición sino a los que se dejan colonizar por propia voluntad).

Tal vez el texto de Langon, formulado muy poco tiempo después de la traducción del libro sobre Jacotot, hizo de los ejemplos ilustrados (debemos reconocer que la enseñanza de la lengua, aunque no es la única, es la principal práctica sobre la que teoriza Rancière) la confusión sobre el núcleo de la propuesta. Como señalamos antes y como profundizaremos más adelante, no es posible concluir de la propuesta emancipatoria rancieriana la delación que expele Langon si se frecuenta el resto de la obra del autor y se advierte el contexto que da sentido al pensamiento de Rancière (la Revolución Cultural china, Mayo del 68, la ruptura con Althusser, etc.).

Langon reprende a Rancière por profesar un científicismo que ubica al “país del saber” como sitio fundamental, omitiendo que esa postura constituyó el argumento que lo distanció de su propio maestro-sabio, Louis Althusser, en el nuevo paradigma político-intelectual de la época que cuestionaba la legitimación de la autoridad mediante el saber. Más adelante, notaremos que la propuesta jacotista, por el contrario, dispone los fundamentos de “la república del saber” a una crítica radical.

***Scholè* y universo productivo**

En “Ecole, production, égalité” (1988), un texto publicado posteriormente a *Le maître ignorant* (1987), Rancière realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la forma-escuela (cuyo paradigma remonta hasta la *scholè* griega), y sustraer varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas.

La forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que asume en el texto la fisonomía de una forma “simbólica” que alberga también un modelo que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por la figura del *ocio*. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar

dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholè* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los iguales por excelencia.

El artículo de Rancière se presenta como un texto controvertible, al postular algunas cuestiones, en apariencia, contradictoras con las planteadas en el libro sobre Jacotot. No obstante, que la escuela sea asumida en este texto por Rancière como una “forma” significa que concentra la cuestión en un plano analítico, simbólico, y no fáctico. Cuando adjetiva sobre el sustantivo “forma-escuela” no lo hace sobre ninguna escuela histórica en particular, tampoco sobre la actual: “Quel rapport entre ces jeunes Athéniens bien nés et la foule bigarrée et rétive de nos collèges de banlieues? Rien qu’une forme, convenons-en: la forme-école” (Rancière, 1988, p. 2)⁷. “Nada más que una forma” (Rien qu’une forme) anticipa que, aunque atento a las funciones desigualitarias de la escuela moderna (y de la actual), de las que testimonia profusamente en *Le maître ignorant* y al final del texto en cuestión, elige centrarse en una abstracción formal que le permitirá analizar un aspecto afirmativo de la escuela: la igualdad. Entonces, la forma-escuela será “d’abord une forme symbolique” (en primer lugar, ante todo, una forma simbólica), es decir, no-concreta o no-fáctica.

Del mismo modo, la forma-escuela tratada en el artículo de Rancière (que admite la consigna “aprender por aprender”) toma distancia de la escuela contemporánea (“aprender para emprender”) en la medida en que el autor abre su texto con esta última consigna, atribuyéndosela como lema a las políticas educativas francesas contemporáneas (“aprender para emprender” es la consigna de un reciente Ministro de Educación francés). El gesto de iniciar su intervención “contra” la escuela “real” actual indica que la postulación de la forma-escuela está realizada, ante todo, en un plano analítico y simbólico.

De este modo, la forma-escuela permite evidenciar aquel aspecto fundamental que toma distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. No es ella

⁷ “¿Cuál es la relación entre estos jóvenes atenienses nacidos en familias acomodadas y las muchedumbres heterogéneas y rebeldes de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma. Debemos admitirlo: la forma-escuela” (traducción propia).

exclusivamente ni el medio para la construcción moral de los ciudadanos ni el medio para la cualificación de la mano de obra. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholè* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuyas consecuencias serían una justa política distributiva.

Asimismo, Rancière denuncia esta función escolar como originada en el ámbito militar propio de la Revolución Francesa, antes que en el universo industrial:

Y alrededor de la Escuela politécnica, en el medio de los ingenieros formados por ella, el entusiasmo científico y militar de la Revolución generará los nuevos entusiasmos de la industria, del productor rey y del ejército del trabajo. Paradoja del *saint-simonismo*: su fundador opone el nuevo modelo industrial de la administración de las cosas al viejo modelo militar del gobierno de las personas. Pero de hecho, el «nuevo» ejército, el ejército de la Revolución, es el que presta el modelo de racionalidad técnica, de entusiasmo colectivo y de promoción individual a la propaganda para la nueva religión de la industria, de la jerarquía pasional y de la clasificación de las capacidades (Rancière, 1988, p. 7).

En contraposición a ello, la forma-escuela admite un escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura es garantizada a través de la transferencia de ciertos saberes), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, potencia que se halla interrumpida por el mismo afán desigualitario del modelo “explicador”. “Aprender por aprender” es opuesto a “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender para emprender”.

Hacia el final del texto, Rancière realiza un diagnóstico a modo de conclusión: la escuela actual se percibe en “crisis” no por problemas de aprendizaje o cuestiones pedagógicas, sino por intentar hacer coincidir dos lógicas disímiles: la de la igualdad (en relación a la separación de los usos del tiempo) con la de la producción (promoción en

el mercado jerárquico de trabajo). Anteriormente, el tiempo igualitario de la escuela (el ocio de los iguales) se constituía como tal por sustraer a los “iguales” del universo de la producción (que demandaba la inclusión de mano de obra desde edades tempranas). Los avances técnicos y la masificación de la educación, actualmente, hicieron coincidir los tiempos de ocio igualitarios con los de las exigencias de la maduración de los individuos (por lo que aquella sustracción con respecto a la producción se contempla como “natural” o respondiendo a los tiempos biológicos iniciales). Los avances técnicos y de organización de la producción ahora demandan ese tiempo de maduración. De este modo, una vez que se halló la escuela completamente *adaptada* a la lógica productiva, no pudo dar respuesta a la redistribución social al no tener impacto por sí misma en la producción y en el empleo: “La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está *inadaptada* a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988, pp. 12-13). Así, la escuela expone en forma de “crisis” un elemento que venía gestando dentro suyo desde hacía tiempo.

La “forma-escuela” (o la escuela en tanto “forma” simbólica), para Rancière, no es completamente definida como el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad y, por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica del universo explicativo y productivo.

Como hemos sugerido anteriormente, el contexto político-educativo en el que interviene Rancière está dominado por las políticas progresistas que tuvieron en cuenta las críticas elaboradas por la sociología de la educación. A fines de la década de 1960 y principios de la de 1970, principalmente en Francia, se desarrollaron diversas teorías referidas a la educación, que ubican a la escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social. Sus textos más representativos son *La reproduction* (Bourdieu y Passeron, 1970), *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (Althusser, 1970) y *L'école capitaliste en France* (Baudelot y Establet, 1971).

Más específicamente, la intervención de Bourdieu apuntaba a denunciar como causa de la desigualdad escolar la violencia simbólica implícita en los devenires del campo cultural, que operaba de manera subrepticia, a favor de la reproducción de los sectores acomodados y en contra de las clases populares. Más que contra Bourdieu,

Rancière apunta su crítica contra los “reformadores gubernamentales” del Partido Socialista francés que habían advenido al poder en el año 1981. Estos funcionarios “dedujeron” de la sociología de Bourdieu ciertas bases teóricas para elaborar un programa cuyo objetivo era reducir la desigualdad a través de la educación (la incorporación de los titulados al universo productivo), mediante la adaptación de los contenidos para hacerlos accesibles al pueblo:

Los reformadores gubernamentales (...) dedujeron entonces un programa que apuntaba a reducir las desigualdades de la Escuela, reduciendo la gran cultura legítima y haciéndola más accesible, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las capas desfavorecidas, es decir, básicamente los hijos de la inmigración. Ese sociologismo reducido, por desgracia, sólo afirmaba con más fuerza el presupuesto central del progresismo, que le ordena a aquel que sabe ponerse ‘al alcance’ de los desiguales y confirma así la desigualdad en nombre de la igualdad por venir (Rancière, 2002, p. 11).

A esta postura debía sumarse la que, en apariencia, era su contraria: la ideología republicana que postulaba que la igualdad era el resultado de la distribución equitativa de la universalidad del saber. De este modo, Rancière, a través de Jacotot, intenta salir del círculo republicano-sociologista. Tanto la universal distribución del saber que pretendía una escuela separada de la sociedad (propuesta republicana), como el privilegio de formas de adaptación del saber para las poblaciones menos favorecidas que profesaban la mediación de la escuela para intervenir en las lógicas sociales (propuesta sociologista), le asignaban al sistema educativo la competencia de promover la igualdad social o, en todo caso, de reducir la desigualdad. De este modo, ambos enfoques acordaban una cuestión elemental, aquella que, según Rancière, es constitutiva de la ideología progresista: en ambos casos, el saber se erige como medio para la igualdad. Jacotot se oponía a ambas perspectivas proclamando que el saber por sí mismo no comporta ningún efecto igualitario.

La forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite diferenciar el aspecto igualitario de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia

universal común (“aprender por aprender”), de aquel aspecto de distribución de la ciencia en tanto saberes técnico-científicos promotores de un ascenso social individual y en tanto saberes del funcionamiento social y de las técnicas de dominación que se proclaman liberadores. La igualdad, y esta es la tesis elemental de Rancière, no es un programa a conquistar sino una declaración, un axioma inicial de toda propuesta que se pretenda emancipadora. La igualdad es producto de la “iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2002, p. 13).

Capítulo segundo

Explicación y potencia poética

En este capítulo, intentaremos abordar las dos cuestiones elementales planteadas por Rancière en torno a la educación: la “explicación” y la “igualdad”, y lo haremos, en este caso, a través de dos “antifilósofos”, como hemos indicado que sería la forma de nuestro primer abordaje teórico.

El primer concepto, la “explicación”, será tratado como un *modo de subjetivación*. Por lo tanto, nos será necesario recurrir a uno de los teóricos más relevantes respecto del vínculo entre el saber, el poder y el sujeto: Michel Foucault. De este modo, propondremos caracterizar a la explicación mediante la figura de sutiles métodos de sujeción denominados “técnicas de sí”. Estas técnicas nos permitirán complementar un análisis del poder centrado únicamente en el Estado.

Así como Rancière advierte, lo expondremos más adelante, que su concepto de “policía”, inspirado en Foucault, sobrepasa al Estado, nosotros advertiremos que la lógica de la explicación, si bien dispuesta y asegurada por el Estado, no se agota en éste y puede dispersarse, mediante operaciones de subjetivación, en experiencias educativas alternativas a las estatales.

El segundo concepto, el de “igualdad de las inteligencias”, será tratado como la igualdad de una *potencia poética*. Por tanto, acudiremos al diálogo con el pensador que ha hecho del arte y la creación el centro de su filosofía: Friedrich Nietzsche.

La potencia poética como potencia creativa trae consigo el gesto de igualdad en tanto se dirige a todos y confía en que todos puedan decodificarla. La traducción y la contra-traducción, la improvisación y la voluntad de comunicar suponen una misma potencia común para el que eventualmente se manifiesta y el que eventualmente es interpelado. Hace de tales roles, posiciones intercambiables ante la indistinción de esa potencia intelectual creativa común a todos.

De este modo, reflexionaremos sobre el “método explicativo” y la “igualdad de las inteligencias” a través del encuentro de Michel Foucault y Friedrich Nietzsche con Jacques Rancière. Estos encuentros persiguen diversos propósitos. Para el primer caso, el vínculo dispuesto en torno a la lógica explicativa busca despojarla de su carácter de mero método didáctico para resaltar su fuerza dominadora subrepticia y su trascendencia por fuera del ámbito pedagógico. En el segundo caso, el encuentro en torno a la igualdad de una potencia que es definida como *poética* nos permite despojarla de un matiz ligado a un cúmulo de saberes objetivos o de habilidades o técnicas procedimentales propios de la cultura occidental hegemónica⁸.

La explicación actúa a través de un método didáctico pero no es, ante todo, simplemente ese método; de modo similar, la igualdad refiere a una potencia intelectual pero no es meramente una habilidad o una técnica de orden cognitivo. Para desarrollar estas hipótesis recurriremos a los encuentros mencionados con Foucault y Nietzsche.

Foucault y Rancière

Experiencia y verdad

Foucault analiza, en diversas etapas de su obra, los modos de subjetivación producto del despliegue de *técnicas disciplinarias* y de *técnicas de sí*, desarrolladas en las denominadas sociedades disciplinarias y de normalización. Estos aportes teóricos nos permitirían examinar el tipo de lógica dominante en las instituciones educativas en relación a las construcciones subjetivas, ya que se asume que las formas particulares en que los seres humanos construyen narrativamente sus vidas están mediadas por tramas de poder. Las prácticas discursivas empleadas en la autonarración se hallan implicadas por una historia política y por los lugares institucionales y sociales de su producción y su reproducción.

⁸ Como podría desprenderse de la interpretación, señalada en el capítulo precedente, que hizo Langon del concepto de “emancipación” de Rancière: “forzar al otro a ingresar en el país del saber” a través del lenguaje del amo.

Proponemos pensar la crítica filosófica y política realizada por Jacques Rancière a la educación como una continuidad de los aportes de Foucault sobre el sujeto y el poder, superando el mero análisis de las técnicas disciplinarias e incorporándole el estudio de *las técnicas de sí*. El análisis de la “lógica de la verdad” en Foucault y su diagnóstico sobre las sociedades de normalización podrían hallar cierta aproximación a la crítica rancieriana de la *explicación* y de la *sociedad pedagogizada*. Ambos autores hacen foco en las prácticas que intervienen en la constitución subjetiva.

Sin embargo, los “modos de subjetivación” en la obra de Foucault asumen diversos sentidos. Siguiendo a Edgardo Castro (2011), en primer lugar, podríamos señalar una concepción “más específica” de los modos de subjetivación, ligados a la ética y desarrollados en las últimas obras del autor (2010; 2009). En segundo lugar, podemos considerar un sentido “más amplio” que refiere a la historia de las prácticas en las que el sujeto se asume menos como un proceso activo de fundación que como un efecto de una composición. En este sentido, serían modos en que el sujeto se presenta como objeto de una relación entre el saber y el poder.

Incluso dentro de este sentido *más amplio*, la perspectiva foucaultiana no se orienta únicamente a la significación del término “sujeto” como la designación de un “sometido” o de un “súbdito” (sujeto por el control de otro), sino también como “atado”, “unido” o “ligado” (sujeto a la propia identidad producto de las prácticas y del conocimiento de sí mismo). Esta distinción le permite a Foucault diferenciar entre las formas de dominación (étnica, religiosa, sexual, etc.), las formas de explotación (económica, en tanto aíslan al trabajador del resultado de su propio trabajo) y las formas de sujeción (aquello que “ata” al individuo consigo mismo y posibilita así la sumisión a otro). Si bien las sociedades despliegan de forma fusionada todas estas formas de poder, esta distinción le permitió a Foucault profundizar en la temática del *sujeto*.

No obstante, la producción teórica sobre educación se encuentra abordada predominantemente por perspectivas que podríamos denominar con algunos recaudos como “posmodernas” y “posmarxistas” (a través de los planteos sobre la “diversidad educativa” y a través de los postulados sobre “reproducción educativa”, respectivamente). En este sentido, cuando la literatura especializada ha abordado la temática de la educación desde una perspectiva foucaultiana, generalmente ha tendido a

realizar un análisis institucional que incluiría la caracterización de los dispositivos que circundan las cuestiones pedagógicas y el estudio de las técnicas disciplinarias que operan en el ámbito educativo. Ya sea desde un abordaje genealógico o desde el estudio del tipo de poder que atraviesa las instituciones educativas, es posible que se descuide una exploración más precisa acerca de la relación de *lo educativo* y los procesos de subjetivación.

Sin embargo, Foucault propone una singular reflexión sobre las nociones de “verdad” y “experiencia” (en referencia a sus propias obras) en una entrevista del año 1981, publicada en un compendio de intervenciones bajo el título *El yo minimalista* (2003). Walter Kohan (2009) establece un vínculo entre, por un lado, los conceptos foucaultianos de verdad y experiencia, y por otro, las formas de enseñanza y aprendizaje actuales. En efecto, Foucault no se ocupó de analizar puntualmente los conceptos de verdad y experiencia en el ámbito de la educación, pero aquella distinción abre un camino fructuoso para pensar los modos de subjetivación propuestos al interior de la educación.

Foucault plantea, específicamente, que no escribe libros desde la *lógica de la verdad*. No se percibe a sí mismo, luego de una investigación, como un individuo que ha adquirido (y por tanto, posee) una verdad, y cuya tarea radicaría en comunicarla o transferirla mediante la escritura: “Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar” (Foucault, 2003, p. 9). En cambio, afirma que sus textos constituyen “libros-experiencia”. En ellos se pone en cuestión una verdad, se plantea un problema, y a lo largo de su desarrollo se piensa y se recorre un camino de búsqueda de respuestas que desencadenan nuevas preguntas. Escribir un libro es una experiencia vivida por el autor que no constituye únicamente la presentación de una verdad que se posee. Mientras la *lógica de la verdad* sostiene la permanencia de (y afirma) la identidad del autor, la *lógica de la experiencia* lo transforma: “Los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. (...) Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (p. 9).

La lógica de la verdad supone el hecho de que alguien posee o ha adquirido una verdad, y atribuye a la escritura el sentido de la transmisión de aquello que posee. La lógica de la transmisión⁹ simplemente legitima lo que ya existe. Al contrario, desde la lógica de la experiencia (si bien se postulan o se afirman ciertas verdades) se abandona el sentido de la transmisión para provocar un cuestionamiento de la relación que se tiene con esas verdades, es decir, para problematizar la verdad en la que se está instalado provisoriamente.

Ahora bien, así como existen escritores impulsados por ambas lógicas, también existen lectores que se vinculan con los textos desde cada una de ellas: aquellos que leen porque esperan incorporar una verdad que aún desconocen (lógica de la verdad) o aquellos que lo hacen porque esperan transformar la relación que poseen con la problemática en cuestión en diálogo con otros (la lógica de la experiencia).

Estas reflexiones, que tal vez no se encuentren desarrolladas explícitamente pero que atraviesan y subyacen gran parte de la obra de Foucault, pueden ser empleadas para el caso de la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, podría pensarse a la “enseñanza” o al “acto de enseñar” desde la *lógica de la verdad* o desde la *lógica de la experiencia*. En el primer caso, existirían docentes considerados poseedores de ciertas verdades o conocimientos valiosos (que el alumno no tiene), y el sentido primordial del acto educativo consistiría en transmitir esos saberes. Efectivamente, esto supone el despliegue de relaciones de poder que permitan al docente legitimar los saberes que posee y que transmite, y rotular la posición del estudiante como aquel que las recibe y las incorpora. En el segundo caso, en cambio, si bien el docente afirma (e incluso transmite) ciertos conocimientos, el sentido principal de su tarea radicaría en poner esas verdades al servicio de la transformación de lo que se piensa y de lo que se sabe.

El encuentro pedagógico se tornaría, en el último caso, en una experiencia colectiva que, en vez de buscar la transmisión de conocimientos, intentaría problematizar lo que se piensa y, en consecuencia, lo que se *es*:

⁹ Para una complejización del uso del concepto de “transmisión” que trascienda su sentido clásico, cfr. Frigerio y Diker (2004).

Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes. Lo que intento es (...) experimentar lo que somos hoy, no sólo lo que fuimos, sino también lo que somos actualmente. E invito a otros a compartir esa experiencia (Foucault, 2003, pp. 9-13).

Asimismo, Foucault nos permite ampliar la crítica realizada desde la pedagogía contemporánea a la concepción de “enseñanza-aprendizaje” interpretada como un proceso causal y seguro (que supone que siempre que haya enseñanza habrá aprendizaje, y viceversa). Como también sucede para el caso de la escritura y la lectura, se podría pensar que es posible enseñar y aprender desde dos lógicas disímiles: enseñar desde la lógica de la verdad e intentar aprender desde la lógica de la experiencia, y viceversa.

La *lógica de la verdad* presente en las relaciones pedagógicas solidifica un tipo de vínculo entre docentes y alumnos, que propone un modo de subjetivación particular. Se trata de un vínculo que parte de la diferenciación respecto de la posesión de determinados contenidos, y que se funda en la designación del estudiante por medio de sus carencias, de aquello que no posee. Como hemos desarrollado antes, Rancière ha explorado ese vínculo en *Le maître ignorant*, en el que emprende una crítica contra la lógica de la explicación, que nosotros asociamos aquí con la lógica de la verdad¹⁰, sirviéndonos de las reflexiones de Michel Foucault.

La explicación como técnica de sí

La lógica de la explicación delimita un tipo de relación particular entre los individuos que configuran una situación educativa, ya que sustenta su vínculo principalmente sobre la transferencia de una “posesión” hacia un “desposeído”. Por lo que esta lógica asume una tarea diferenciadora y jerarquizante entre aquel que designa

¹⁰ Cfr. Biesta y Bingham (2010), en *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*, y “Settling no Conflict in the Public Place: Truth in education, and in Rancière scholarship” (Bingham, 2010).

como “poseedor” y aquel que nombra como “carente”. De este modo, la lógica de la verdad, como el propio concepto de *poder* para Foucault, posee la distintiva cualidad de ser “relacional”. Además, está inscrita en las denominadas *técnicas de sí* ya que precisa cierta connivencia aun de la parte subordinada (deseo de ser instruido, de ser guiado, de ser representado, etc.).

La lógica de la verdad en educación es atravesada por discursos liberadores, emancipatorios e igualitarios (recordemos que el progresismo ilustrado –portador de estos principios- que Rancière designa como antagonista de los postulados de Jacotot, es quien logra vencer a la “férula” despótica de la escuela tradicional). Una vez que la educación se despoja del autoritarismo y la violencia más visible, y que asume para sí la tarea de “promover el ejercicio crítico” y “transmitir los valores ciudadanos”, neutraliza los análisis educativos dedicados a explorar las técnicas de dominio más directas.

Aunque las técnicas disciplinarias no se extingan plenamente, se *subsumen* en las *técnicas de sí* (Foucault, 1988, pp. 45-94). Éstas demandan cierta expresión de elección propia, en vez de presentarse como un poder externo impuesto sobre el sujeto.

En este sentido, Foucault nos ha advertido sobre una cuestión: lo que somos (la forma en que nos narramos y autopercebimos) no es forjado en un soliloquio, no depende únicamente de nosotros mismos, sino que se realiza en prácticas que incluyen a otros. Las tramas de poder configuran ciertas prácticas sociales de modo tal que intervienen en las formas y las finalidades de esa autopercepción. Y esa autonarrativa a su vez determinará las formas y las finalidades de los propios vínculos sociales.

La “explicación”, concebida no sólo como método didáctico, sino como lógica (de verdad), constituye una práctica que interviene como modo de subjetivación, como modo de autonarración. Asimismo, la explicación, presentada en discursos liberadores e igualitarios, y transformada en un “derecho” con *anhelo* de ser usufructuado por todo aquel que se pretenda libre, se convierte en una *técnica de sí*:

Desde ese punto de vista, las prácticas discursivas de la autonarración no son autónomas, sino que están incluidas en procedimientos sociales coactivos y normativos de tipo jurídico, médico, educativo, terapéutico, etc. Hay que preguntarse también, por tanto, por la gestión social y política de las narrativas

personales, por los poderes que gravitan sobre ellas, por los procedimientos en que el sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo, a reconocerse a sí mismo como el personaje de una narración posible, a contarse a sí mismo en el interior de ciertos vocabularios y (...) como resultado de la violencia que determina nuestra identidad y que pretende ligarnos a ella en tanto que pretende que la reconozcamos (Larrosa, 2004, p. 172).

De este modo, la lógica de la verdad atraviesa a la sociedad en su conjunto y puede identificarse en el ámbito educativo bajo la máscara de la explicación. En la lectura que Foucault hace del Sócrates de la *Apología* en *El coraje de la verdad* (2010), la parrhesía socrática, que centra su atención en el *cuidado de sí*, se diferencia de la parrhesía política: procura que los individuos se ocupen de sí mismos. El objetivo de la tarea socrática, entonces, era incitar a cada individuo a ocuparse de su razón, de la verdad y de su alma (*phrónesis, alétheia, psykhé*).

Foucault señala que, en la *Apología*, la parrhesía socrática se distingue de otras formas de veridicción, tales como la profecía, la sabiduría y la enseñanza. Y es en esta distinción con el decir veraz del profesor que puede notarse cómo Foucault proyecta a través de Sócrates una crítica hacia la figura del maestro-explicador. En este sentido, afirma que Sócrates presenta un nuevo modo de *enunciar verdad* que el desarrollado en la *polis*:

Para terminar, con respecto a la palabra de enseñanza, Sócrates insta, para decirlo de algún modo, una diferencia por inversión. Cuando el profesor dice: ‘yo sé, ustedes escúchenme’, Sócrates dice: ‘yo no sé nada, y si me ocupo de ustedes no es para transmitirles el saber que les falta, es para que, al comprender que no saben nada, aprendan con ello a ocuparse de ustedes mismos’ (Foucault, 2010, p. 105).

Las consecuencias de estas interpretaciones pueden resultar significativas a la vez en el plano pedagógico y político. El Sócrates expuesto aquí por Foucault abandona la “lógica de la explicación” y con ello la política tradicional. El vínculo que establece con los demás individuos produce efectos de un orden cuestionador del pensamiento y

del modo en que cada uno vive. Si bien Foucault distancia a Sócrates de la parrhesía política, subraya en él la propuesta de invención de otra-política y de otra-educación, deslizando el núcleo problemático desde los contenidos a transmitir hacia una relación que proponga a los participantes cuestionar lo que se piensa y lo que *se es*: “Y eso es lo que Sócrates repite incansablemente a lo largo de la *Apología*: al incitarlos a ocuparse de ustedes mismos, soy útil a la ciudad entera” (p. 106). Foucault describe lo que nosotros consideramos un “primer paso” en el análisis del sujeto educativo. Torna la educación en una experiencia transformadora de carácter desubjetivante. Nos ocuparemos más adelante de asimilar este tipo de interrupciones como condiciones elementales en la construcción de un sujeto colectivo para la educación.

La explicación como policía educativa

La policía, para Rancière, en su célebre distinción respecto de la “política”, representa el sistema de distribución de lugares y poderes sociales, y el régimen de legitimaciones que justifican tales designaciones. De hecho, Rancière (1995, p.43) alude explícitamente a Foucault como inspirador de la utilización de aquel concepto, a través de un sentido de lo policial más amplio que el que lo circunscribe a diversas actividades represivas o de seguridad interna (la baja policía), postulado por los teóricos del siglo XVII y XVIII y vinculado al “buen orden social” general.

En este sentido, afirma Rancière, la policía trasciende lo que se denomina “aparato de Estado” (Althusser, 1970). La policía, el sistema de distribución de rangos y sus legitimaciones, no es propiedad exclusiva del Estado, sino que lo trasciende: “La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales” (Rancière, 1995, p. 44). Un orden policial, entonces, configura los modos de ser, de hacer y de decir, y establece, por tanto, lo que es visible y lo que es decible. Del mismo modo se comportan los análisis de los micropoderes y de las razones de estado en Foucault que trascienden las evidentes y directas prescripciones estatales¹¹.

¹¹ La policía abarca todas las relaciones humanas: “la coexistencia de los hombres en un territorio, sus relaciones de propiedad, lo que producen, lo que se intercambia sobre el mercado. También se interesa

Hemos desarrollado, de este modo, cómo la lógica de la explicación se comporta como parte de ese orden policial al incorporarse como distribuidora de lugares, ocupaciones y formas de enunciación de los individuos atravesados por el sistema educativo. Hemos también abordado la cuestión por la cual la explicación no es meramente un poder directo de dominación (visiblemente atribuido a determinadas políticas estatales), sino más bien un modo de subjetivación desplegado a través de técnicas indirectas.

Analizaremos posteriormente casos de experiencias educativas concretas que, si bien no están del todo reguladas por el Estado y no se hallan completamente bajo el dominio directo de sus normativas jurídicas, se han encontrado en tensión con las lógicas estatales. Esto se entiende a partir del abordaje subjetivo de tales lógicas. Más adelante, podrá identificarse este aspecto policial del orden explicador con lo que Badiou denomina “metaestructura estatal” o “estado de la situación”. Trataremos con posterioridad este concepto y veremos cómo la decisión de Rancière de evitar el término “Estado” es ponderada de forma crítica por Alain Badiou. Los análisis sobre la relación entre estos modos de subjetivación inscriptos en la lógica de la explicación y el Estado actual (históricamente situado) trascienden los objetivos de este trabajo, aunque algunos aspectos se encuentren abordados parcialmente. Nos ocuparemos aquí únicamente de establecer la distinción entre el ejercicio directo de la lógica explicativa a través de las reglamentaciones estatales, y su despliegue subrepticio que desborda ese ámbito para convertirse en una técnica de sujeción (y que busca instalarse allí donde el dominio estatal no es tan directo y evidente).

Una vez analizada la lógica de la explicación como elemento sustancial en la perspectiva educativa de Jacques Rancière, nos ocuparemos del concepto de “igualdad de las inteligencias”. Efectivamente, el reverso de la explicación, cuyo principio ordenador es de carácter desigualitario, es la emancipación, cuya máxima se funda en una declaración igualitaria. Sin embargo, ¿de qué se trata esta igualdad que Rancière refiere a una potencia intelectual inventiva?

por la forma en que viven, por las enfermedades y los accidentes a los que se exponen. Lo que la policía vigila es al hombre en cuanto activo, vivo y productivo. Turquet emplea una expresión muy notable: «El hombre es el verdadero objeto de la policía» (Foucault, 1988, p. 130).

Para ello, propondremos un segundo encuentro: el de Nietzsche y Rancière en torno a la igualdad creativa.

Nietzsche y Rancière

De maestros y poetas

Tal vez exista un enigma que haya conmovido por igual las noches de Nietzsche y de Jacotot: ¿para qué enseñar y aprender sobre sueños, sabiendo que son sueños? El maestro-Zaratustra y el maestro-Jacotot se apartan de la figura del tradicional maestro de la sabiduría, el primero enseña a no asumir ningún saber como seguro, el segundo enseña a través de su ignorancia. Zaratustra enseña a ser “perdido”, Jacotot proclama que se puede enseñar lo que uno no conoce; ambos transmiten lo que no poseen, pero ambos son maestros porque “enseñan”.

Sueños en Nietzsche, porque en él los signos abandonan el sentido representacionista, pues nada hay que representar luego de la *muerte de Dios*. Sobre la nada heredada del León, se erige el niño creador, el artista. El arte permite seguir soñando, sabiendo que se sueña. Y es que para Jacotot, si es posible soñar con una comunidad de emancipados, ella “sería una sociedad de artistas” (Rancière, 1987, p. 95).

Sueños en Jacotot, porque él describe la imposibilidad de decir y traducir lo que se siente, y siempre está obligado a corregir lo que acaba de insinuar, y esa corrección tampoco le alcanza, ni la siguiente, razón que lo obliga a asumir una perpetua improvisación. E improvisar es la gran virtud poética. El artista narra las aventuras de su espíritu para que sean adivinadas por otros aventureros: la palabra vuela de voluntad a voluntad e intenta la comunicación de “todos estos soñadores entre sí” (Nietzsche, 1990, p. 45). El artista sabe de la imposibilidad de decir la verdad, pero sigue soñando, poetizando. Y es que para Nietzsche “el pasado de todos los seres sensibles continúa poetizando” en uno mismo (Nietzsche, 1990, p. 46).

Las tres figuras de la educación nietzscheana

“Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño” (Nietzsche, 2007, p. 49). Nietzsche ofrece un esquema metafórico que permitiría explorar realidades muy diversas, nos narra las transformaciones del espíritu que ilustrarían diferentes formas de nihilismo. Sirviéndonos de este esquema, podríamos destacar tres momentos en la concepción de diversos modelos o formas de enseñanza.

El camello es la figura del espíritu cuya principal función es el traslado de cargas. Se arrodilla para ser cargado y se dispone a transportar la carga a través del desierto. El educador-camello se nutre de la carga del saber y su tarea sustancial radica en transmitir esos saberes. No se involucra en el contenido de la encomienda, es tan sólo un transporte, el medio donde se reproducen las ideas y los valores siempre fijos e inamovibles, por tanto, incuestionables. El viejo camello no sabe que ignora. El mundo, para él, está asentado sobre fundamentos cognoscibles, y al no presentársele ningún vacío, ninguna carencia, suprime toda búsqueda creativa. Sólo queda explicar la ciencia, transmitir un saber ya elaborado. El modelo del *nihilismo decadente*¹² prescinde de toda exploración disruptiva ya que sólo busca incorporar al estudiante al universo del Saber.

El maestro tradicional, representado en la figura del Sócrates embrutecedor de Nietzsche y de Rancière, encuentra su lugar en la era dogmática del esquema de enseñanzas. Pero en lo más solitario del desierto, nos relata Nietzsche, tiene lugar una segunda transformación: la enseñanza asume la máscara del león. El “tú debes” del camello confronta con el “yo quiero” del león. Éste ingresa a la escena con el fin de destruir el viejo modelo, las *viejas tablas*. Su tarea es la de conquistar la *libertad*, por ello aniquila todo vestigio de construcción pasada. La enseñanza adquiere así un perfil de escepticismo radical: es la etapa del *nihilismo integral*. Se trata, sin más, de derrocar las *arkhaí* pedagógicas. El león comienza una tarea que él mismo no puede prolongar. Ha empeñado todo su esfuerzo en la “destrucción”, y es en ese vacío que el *universo productivo* intenta gradualmente apropiarse del *sentido* de lo educativo.

¹² Puede encontrarse un amplio desarrollo sobre los conceptos de “nihilismo decadente”, “nihilismo integral” y “nihilismo futuro” en *Nietzsche, camino y demora* (Cagnolini, 2003).

La pugna por el sentido: escuela y producción

En *Sobre el porvenir de nuestros institutos de enseñanza* (1872), Nietzsche realiza una crítica al sistema educativo que, por ese entonces, estaba gobernado por dos tendencias: la erudición generalizada de la Ilustración y la erudición más restringida de los especialistas. Ambas tendencias serían perniciosas en la medida que reproducen los procesos del universo productivo en el ámbito de la cultura y guían la enseñanza a través de los tiempos y criterios de utilidad de un esquema que determina, cuantitativamente, el saber necesario para la fabricación de los que el autor denomina “doctos”. Asimismo, Nietzsche caracteriza a las instituciones educativas como aparatos reproductores que interrumpen el pensamiento: “una sola boca que habla para muchos oídos y la mitad de manos que copian” (1980, p. 51). La institución universitaria es definida como el ámbito de agotamiento del pensamiento, el lugar de clasificación y evaluación de los individuos, el cálculo y la categorización de las producciones, el espacio donde el aspecto creativo se vuelve *número*¹³.

En este mismo sentido, Michel Fabre advierte que Bachelard retoma la idea griega de *scholè* como un espacio-tiempo de ocio extraído del universo productivo. Desde esta perspectiva, convertir la escuela en una propedéutica para la vida profesional, económica y social sería traicionar el sentido atribuido a la educación desde la filosofía clásica y, sobre todo, desde la Ilustración: esto sería, traicionar una educación cuyo sentido sea la “emancipación intelectual” (Fabre, 2003). Como hemos expresado anteriormente, para Rancière, la *scholè* no es definida por un objetivo social que la trasciende, sino que toma el carácter de una forma simbólica que, precisamente, establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones productivos (Rancière, 1988). La *scholè* separa dos modos de utilización del tiempo, el que se emplea obligadamente para la producción y el que se dispone libremente al estar exento de las necesidades del trabajo. Entonces, la forma-escuela tomaría distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos rentables para la vida productiva.

¹³ Cfr. Fitzsimons (2007).

Hacia finales del siglo XIX, Nietzsche inaugura una línea crítica con respecto a la concepción moderna de “sujeto” y “representación”. La postulación de la *muerte de Dios* ocasiona diversas consecuencias gnoseológicas, ya que toda “traducción” de orden ontológico deviene una “traición” en el plano de la representación. Nietzsche, en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1873), sostiene que los conceptos son metáforas no asumidos como metáforas, idea que Derrida enuncia como “mitología blanca”, aludiendo al olvido por parte del lenguaje de su género metafórico (Cragolini, 2010). En el ámbito de la educación, esta perspectiva denuncia la transmisión de conocimientos o habilidades que se pretenden garantes del dominio de lo real mediante una apropiación del sentido.

En tal aspecto, Nietzsche también elabora una crítica contra la noción de *Bildung*. La concepción de hombre del humanismo, como ideal a ser realizado, es puesta en cuestión por la filosofía nietzscheana (Cragolini, 2005). La figura de Dioniso en Nietzsche asume la postura de anti-Bildung, desestimando una idea previa de hombre que pueda ser cultivada o “formada” mediante determinados valores o saberes. La función de “formar” supondría una “forma” previa ya delimitada según una concepción teleológica de la humanidad.

No obstante, la figura del maestro en Nietzsche busca “desprenderse” de su sabiduría y no transmitirla como una propiedad destinada a la lógica del intercambio. El docto de la *Bildung* es asociado con el hombre de mercado, que en el acto del “intercambio” se afirma a sí mismo y a sus propiedades. El maestro nietzscheano se contrapone a la figura del erudito ya que no se propone como donador de propiedades (conocimientos, valores, etc.), sino que rompe con la lógica del cálculo a través de la desposesión de un pensar seguro, del juego de conceptos, de la dispersión de sentidos que asume afirmativamente en contraposición a la economía de los saberes legítimos y sofisticados. La diseminación de sentidos interrumpe la lógica de producción y de resultados que guía el esquema de productividad de las instituciones educativas. El maestro en Nietzsche no transmite ningún saber particular, sino que enseña a no asumir ningún saber como sagrado, ningún valor como cierto, ningún concepto como seguro; en este sentido, enseña a poner en cuestión el carácter dogmático de la enseñanza. A la par de Jacotot, la filosofía nietzscheana establece su crítica contra el maestro de la sabiduría (antagónico del maestro ignorante).

Educación, arte y creación

Para continuar la tarea del león, cuyo afán destructor hace posible el vacío de sentido que busca apropiarse el universo productivo, afirma Nietzsche que es necesaria la figura del *niño*, que es olvido y nuevo comienzo: con él asistimos al juego de la creación. El niño-educador, el maestro-artista, asume la tarea de construir sobre las ruinas heredadas del león. Interrumpe, de forma creativa, la reproducción de saberes instituidos. Invita a repensar la lógica de esas continuidades y a cuestionar los saberes prefigurados y establecidos. Para Nietzsche, la figura del artista se contrapone a la del docto. El educador artista, luego del anuncio de la *muerte de Dios*, juega con los conceptos y asume los riesgos de un pensar incierto que se erige más allá de los resultados.

Jacotot, a su manera, también anunció la *muerte de Dios* en contra del vizconde de Bonald cuando desechó la existencia de una ley divina que unificara las leyes de la lengua, de la sociedad y de la inteligencia. De este modo, el pensamiento se traduce para un otro, que a la vez conformará una nueva narración: una voluntad que quiere comunicar y otra que desea adivinar lo que la primera ha pensado y sentido, y que para ello debe ser capaz ella misma de poetizar. La imposibilidad de una “traducción” plena hace del decir una improvisación incesante, convirtiendo a Jacotot en un maestro-poeta: creador de figuras, palabras, metáforas, etc., semejante a esa madre que abraza a su hijo luego de una larga y cruenta guerra. Paralizada por el reencuentro, no puede decir nada, no tiene palabras, pero la asfixia de sus manos sobre los hombros de su hijo no sólo habla el espontáneo lenguaje del amor sino también el idioma temeroso por volver a separarse y a perderse; su sonrisa corrige el código de sus lágrimas que enfatiza la alegría del reencuentro tras la impotencia de no haber evitado la distancia o tal vez esa y todas las guerras. Toda esa improvisación, se interroga Jacotot, ¿no es el más elocuente de los poemas?

El educador-artista no transmite su conocimiento sino que poetiza, traduce e invita a otros a practicar ese arte. Rancière hace de Jacotot el *rayo* que parte los fundamentos de la educación moderna en dos: el sentido de la educación no sería intentar reducir la desigualdad de conocimientos entre maestro y alumno a través del

método explicativo, sino verificar la igualdad de la potencia poética de las voluntades partícipes de un encuentro educativo.

El maestro de la sabiduría no quiere decir nada, quiere “oídos que escuchen y manos que escriban”. Busca valorizar aquello que ya posee, de ahí la dosificación y la gradualidad de su transmisión. Especula seguir siendo, para siempre, el maestro. Y por ello tiene la necesidad de reproducir la distancia entre una sabiduría y otra, necesita la subordinación de una inteligencia a otra. El educador artista, en cambio, sabe que todo acto de traducción requiere una contratraducción, y que todo poema es la ausencia de otro poema. Por eso sabe que cualquiera puede poetizar, sólo basta una voluntad que quiera comunicar y otra que quiera adivinar, y viceversa. El vínculo propuesto por Jacotot se sostiene en una igualdad por una sencilla razón: sabe que cualquiera, además del maestro, puede poetizar y adivinar el abrazo de una madre o la furia silenciosa de un amante. Aunque el lenguaje no pueda decirlo todo, el artista confía en la voluntad creativa que intenta una palabra, una figura, y que a la vez pueda ser descifrada, sin que haya seguridad en el tránsito de la *boca al oído*, pretensión ésta del maestro-sabio.

Rancière opone la función embrutecedora del profesor a la tarea emancipadora del artista. Cualquiera que ante la experimentación o la práctica de un *oficio* busque expresarse o comunicarse asume, de alguna manera, una tarea artística. Y para ello debe suponer que cualquier “otro” podrá comprenderlo, que cualquiera es capaz de traducir, contratraducir, poetizar y adivinar. El maestro-artista precisa de la igualdad tanto como el maestro-explicador necesita de la desigualdad.

Sobre enseñar lo que no se tiene

El sujeto, en Nietzsche, asume identidades provisionarias, densidades variables de fuerzas, que se constituyen “entre” sus otras máscaras y la de los otros. El “otro” es parte constitutiva de su identidad provisionaria. A diferencia del sujeto moderno, el *sujeto escindido*, al constituirse en el “entre” (*Zwischen*), está constantemente desapropiándose de sí mismo y aceptando la imposibilidad de un dominio integral de la realidad, de su diáfana traducción, de su explicación y transferencia.

Diversas “almas” habitan en un cuerpo, que de este modo siempre es un cuerpo *im-propio*, en cuanto en él están presentes las otras “máscaras” del sí-mismo y de la alteridad. Abandonado el escenario moderno de las conciencias enfrentadas, el “otro”, la alteridad, ya está presente en la mismidad. La noción de *Selbst*, contrapuesta a la de *Ich* cartesiano, permite pensar en la posibilidad de un sujeto múltiple, en el que la ficción de la identidad es concebida como un juego constante y provisorio de estructuración y desestructuración. En la consideración nietzscheana del sujeto como *Zwischen*, el encuentro con el otro no es pensado según el modelo moderno de dos entidades (dos sujetos, dos conciencias) que se enfrentan.

Para Nietzsche, el hombre es caos, multiplicidad, azar. No existe propietario alguno de nada, ni de sus atributos, ni del mundo (transformado en objeto de conocimiento), ni de los otros. La figura del *ultrahombre* propuesta por Nietzsche, cuyo rasgo distintivo es la desapropiación y el desprendimiento, concibe el amor a través del don (Cragolini, 2006). Ya no como un ofrecimiento que instituye una deuda, sino como una entrega que no espera nada a cambio. En la misma donación se suprime la exigencia de la devolución. El ultrahombre se entrega él mismo en el amor, pero paradójicamente eso que entrega ni siquiera es suyo, no se posee a sí mismo y tampoco tiene nada para dar en términos de propiedad, pues ha aceptado que hay cosas que escapan a su dominio.

Como analizaremos posteriormente, Badiou (2009b) plantea la constitución de un *sujeto amoroso* a partir de un encuentro contingente y azaroso, la construcción de un nuevo mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, la experiencia de ese mundo a partir de la diferencia y no únicamente de la identidad. En el amor, Badiou afirma que existiría la experiencia del desborde de la singularidad pura, proceso que va desde lo particular de un encuentro hasta la experiencia de un mundo habitado desde la diferencia y no sólo desde la uniformidad.

El amor, para Badiou, es la posibilidad de una nueva vivencia del mundo experimentado a partir de lo múltiple, de la diferencia; es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que mediante una conciencia individual. Este amor en el escenario de la educación nos permitiría indagar sobre la posibilidad de una experiencia del “pensar”, del “decir”, del “poetizar”, desde un punto de vista descentrado de uno

mismo, y ya no como una mera transmisión o un simple intercambio de contenidos objetivos entre conciencias enfrentadas.

En este sentido, Zaratustra y Jacotot *educan con amor*, ambos enseñan lo que no poseen. Se entregan ambos, se ofrecen sabiendo que no se poseen ni poseen algo para transferir. Pero una vez que comprenden que nada poseen, descubren los sueños, y “el juego de todos estos soñadores entre sí”. Entonces inventan figuras, poetizan, y lo hacen enseñando que ningún alma dogmática y desatenta podrá jugar el juego de los artistas, pero que cualquier voluntad atenta que quiera adivinar y poetizar podrá hacerlo: una educación “para todos y para nadie” (como el subtítulo del libro sobre Zaratustra). Ambos preferirían ser prescindibles, ambos aspiran a ser “perdidos” alguna vez. Ambos buscan emancipar(se), ya que si podemos soñar con una comunidad de emancipados, afirma Jacotot, esa sería una sociedad no de sabios, sino de artistas (de aquellos que confían en la potencia intelectual de los otros para poetizar y traducir).

La lección de Nietzsche

Como hemos desarrollado previamente, la educación del camello es la del traslado de cargas. El viejo camello debe transportar los saberes y valores preestablecidos a las nuevas generaciones. Las instituciones educativas, en esta instancia, asumirían aquella función reproductora. Recogen los conocimientos desde una esfera exterior a sí misma, desde otros campos¹⁴ en los que son inventados, y los transmiten en su interior como saberes instituidos. El acto creativo, propio del artista, es relegado por fuera del aparato educativo.

El león es la figura que representa la destrucción de los viejos fundamentos educativos. Deja en evidencia el sinsentido de una educación que nace paradójica. El león desnuda los supuestos pedagógicos y con ellos sus propias contradicciones. La fuerza del mercado busca instalarse en ese vacío. Intenta hacer de la educación un segmento del orden policial, la ficción distributiva del orden social (legitimadora de diversos criterios de segmentación de lugares y posiciones).

¹⁴ Más adelante nos referiremos a estos campos como los *procedimientos de verdad* en Badiou: la política, la ciencia, el arte y el amor.

El maestro-poeta asume que no es posible una traducción plena y completa, entonces traduce lo que piensa, lo que imagina, a través de la improvisación poética: una voluntad artesana que confía en otra voluntad que, como ella, adivine, traduzca y poetice. El método explicativo requiere una inteligencia inferior a otra, una sabiduría superior a otra. La educación de Jacotot, en cambio, propone fundar su vínculo en la igualdad de una potencia intelectual creadora común a todos.

En el capítulo siguiente, veremos en qué medida este vínculo igualitario se halla presente en algunas experiencias educativas contemporáneas alternativas a la educación tradicional.

Capítulo tercero

Experiencias de educación alternativas

Justificación del abordaje

Consideramos aquí diversas experiencias de educación alternativas a las lógicas estatales, tradicionales o mayormente extendidas. Buscamos con ello una caracterización más amplia y genérica de lo que podríamos denominar “educación”. El capítulo siguiente nos demandará pensar los elementos mínimos que una situación educativa deba presentar para que la consideremos como tal. Si circunscribimos nuestro análisis a la educación tradicional, esos elementos serían aquellos representados en el triángulo pedagógico: el docente, el alumno y los contenidos.

Pero reconocemos que la educación desborda las lógicas instituidas y oficializadas. Por lo que nos es necesario considerar diversas experiencias, con especial interés en los elementos que las componen y que las caracterizan como “educativas”. En el mismo sentido, también nos interesará identificar en estas nuevas propuestas qué elementos de los tradicionales están parcial o totalmente ausentes. A consecuencia de ello, podremos delimitar algunos aspectos prescindibles para la definición de una situación educativa que quizá sin este abordaje podríamos considerar necesarios e imprescindibles.

Entonces, consideramos estos casos empíricos de educación alternativa sin la intención de dar cuenta fidedignamente de una realidad particular. No se trata de una descripción objetiva y totalizante de los hechos. Proponemos pensar estas experiencias con un doble propósito: primero, como hemos mencionado, para elaborar una definición de una situación educativa que contemple la educación más allá de sus parámetros hegemónicos; segundo, para que estos casos nos ayuden a ilustrar el despliegue de nuestro constructo conceptual.

De este modo, asumimos las experiencias aquí tratadas no como doctrinas o discursos, tampoco como la yuxtaposición entre un real y una ideología, sino como aquello en lo que podríamos hallar algunos elementos que podrían dar sustento a un sujeto, especialmente político. Entonces, como postularemos hacia el final de la tesis, estas experiencias son interpretadas como la posibilidad de la capacidad y la consistencia de un sujeto político heterogéneo en la educación.

Bachilleratos populares

En Argentina, el contexto político surgido luego de la crisis económica e institucional del año 2001 evidencia ciertos modos de intervención social diferentes de los tradicionales: trabajadores que se organizan para recuperar las fábricas declaradas en quiebra, previamente abandonadas por sus propios dueños; vecinos que se autoconvocan para asumir decisiones locales en asambleas barriales, etc. En este contexto de ciertas demandas de “autonomía”, “horizontalidad” y “autogestión”, se constituyen algunas experiencias educativas críticas de la lógica de la *explicación* desarrollada previamente. A principios del nuevo milenio, se construyeron en diversos barrios del país, principalmente del Área Metropolitana de Buenos Aires, bachilleratos populares, muchos relacionados con las fábricas recuperadas por los trabajadores, que oficiaban de espacios de formación de nivel secundario e intentaban romper con los lazos, prácticas y fundamentos de la educación tradicional, e incorporaban a jóvenes y adultos que habían sido marginados por la institución escolar.

Dada la implicancia subjetiva de la educación en referencia a la producción y reproducción de conocimientos, y en relación a las consecuencias sociales y políticas que aquella dispone, creemos que es relevante considerar los procesos de subjetivación en experiencias educativas autónomas y autogestionadas constituidas a partir de situaciones disruptivas respecto de la educación tradicional.

No es nuestra intención realizar un análisis pormenorizado del contexto histórico, social y político en el que los bachilleratos populares surgieron y se fueron construyendo tras un largo periodo de transformaciones y contradicciones internas. Nos interesa destacar aquí las prácticas colectivas de subjetivación experimentadas por los

movimientos que enfatizan, a través de sus actividades educativas, en la construcción de relaciones horizontales a partir de la auto-organización y la participación colectiva. No se trata de las usuales políticas compensatorias destinadas a los desfavorecidos, sino de la iniciativa de los propios individuos para construir su propia educación, a distancia de la que preponderantemente se ofrece en las instituciones tradicionales: "... un proceso de lucha por la construcción de una subjetividad no subordinada" (Thwaites Rey, 2004, p. 20).

A principios del nuevo milenio, diversos bachilleratos populares surgen a raíz del encuentro de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). La CEIP estaba integrada por estudiantes y docentes, principalmente de la Universidad de Buenos Aires, que trabajaban junto con asociaciones populares territoriales en actividades educativas. Si bien estas experiencias, en ciertos aspectos, se apoyan en la apropiación de la teoría de Paulo Freire, no lo hacen de forma homogénea y no poseen una interpretación uniforme de la pedagogía freiriana. Dado que la obra de Freire ha resultado en una pluralidad significativa de prácticas y perspectivas que oscilan entre un adoctrinamiento "concientizador" y, paradójicamente en algunos casos, un desinterés por la crítica al sistema de opresión, decidimos confrontar estas experiencias de educación popular con nuestro marco teórico más allá de los conceptos propios del pedagogo brasileño. Aunque no es el propósito de este trabajo, debemos destacar que hay diversos aspectos comunes entre los planteos de Jacotot y la propuesta freiriana. No obstante, Rancière (2003) destaca algunas diferencias entre ambas posturas. Principalmente, señala que el centro de la pedagogía de Paulo Freire es la *emancipación social*, mientras que para Jacotot, si bien no es ajeno a ésta, el fundamento de su propuesta es la *emancipación intelectual*: "El pensamiento de Jacotot no es un pensamiento de la 'concientización'" (Rancière, 2003, p. 8). Como hemos abordado anteriormente, la emancipación para Jacotot es la creencia y la verificación de la igualdad intelectual entre los hombres¹⁵.

¹⁵ Para un análisis más amplio que aborde la relación entre Rancière y Freire, puede consultarse "Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière" (Galloway, 2012).

Los bachilleratos populares se han configurado a través de complejas relaciones con el Estado, en las que con frecuencia se destacan confrontaciones y contradicciones respecto del sistema educativo formal. De todos modos, existen diversas caracterizaciones dentro del heterogéneo espacio de los bachilleratos, que oscilan entre un “complemento articulador” y un “reemplazo total” de la escuela oficial.

En general, existe un elemento que aparece preponderantemente en las proclamas de diversos bachilleratos populares: la autonomía.

Se trata de generar espacios sociales dotados de autonomía, ya que ésta es la dimensión central de la construcción política para un nuevo proyecto social que pretende transformaciones en el mundo del trabajo y en las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público. La autonomía se liga al desarrollo de la capacidad de autodeterminación, pero no como cualidad individual, sino como construcción consciente y organizada de los colectivos sociales en su lucha contra las distintas formas de opresión (Gluz, 2009, p. 236).

Nora Gluz (2009) enumera cuatro aspectos que los bachilleratos cuestionan de la escuela tradicional: el ocultamiento de la dominación capitalista a través de un discurso universalista; la alienación de los estudiantes al ser distanciados de los procesos de decisión escolar; la dimensión disciplinante que opera en el sistema educativo formal; y la meritocracia como modo de justicia educativa.

En el primer aspecto, la crítica que Gluz asume contra la retórica “universal”, está ligada al carácter homogeneizante de la formación de ciudadanos nacionales. Los bachilleratos, entonces, se distancian de ciertos principios pedagógicos de la “democracia liberal” que fundamentan el aspecto homogeneizante de la educación nacional. Ubicados a distancia de la formación del “ciudadano” proponen la constitución de un “sujeto político” a partir de la disrupción desnaturalizadora de la desigualdad y la opresión.

En el segundo caso, la crítica de los bachilleratos populares respecto de la escuela tradicional apunta contra el carácter alienante de una institución en la que los estudiantes no pueden decidir los aspectos fundamentales de su propia educación: el contenido, la forma, las finalidades y los principios educativos. A ello le oponen una idea de “autonomía” en tanto construcción y reconstrucción propia y colectiva de la educación. Esto se vincula directamente con la cuestión de la “participación”: los bachilleratos admiten a los propios estudiantes como partícipes de las decisiones comunes a través de la figura de la asamblea.

Eso nos remite al tercer punto, la oposición respecto de las prácticas jerárquicas de disciplinamiento desplegadas en las escuelas y los lugares de trabajo tradicionales. Los bachilleratos proponen, a diferencia de ello, la forma asamblearia. En ella se debaten y se deciden todas las cuestiones que atañen a las temáticas educativas en sentido amplio: la organización de los asuntos más cotidianos (como el mantenimiento y la limpieza del lugar), las cuestiones didácticas o pedagógicas (la elección de temáticas, de formas de evaluación. etc.), hasta las consignas y estrategias de lucha a nivel político. La asamblea es asumida como una práctica de construcción política colectiva en la que se actualiza una capacidad intelectual común: “no era una relación de alumno-profesor o empleado-empendedor: éramos todos iguales” (estudiante del bachillerato IMPA, citado en Gluz, 2009, p. 247).

Por último, la crítica a la meritocracia en tanto criterio legitimador de la distribución social. El mérito como factor determinante en la construcción de una noción de justicia que establece el éxito y el fracaso escolar, y sus consecuencias políticas y sociales. Contra ello proponen relaciones horizontales y solidarias que revaloricen el pensamiento y las experiencias colectivas. Asimismo, se diferencian de la función compensatoria de la institución educativa: “se distancian también del tratamiento compensatorio hacia estas poblaciones. No se trata de *reparar* o de *compensar el déficit*: se trata de luchar por otro tipo de sociedad (Gluz, 2009, p. 248).

Como ya hemos mencionado, los bachilleratos populares no constituyen un cuerpo homogéneo, y estas caracterizaciones se aplican en diverso grado para cada uno de ellos. Además, estas prácticas no se encuentran consolidadas completamente, asumen diversos grados de implementación, y muchas veces entran en contradicción con

aquellos elementos de la escuela tradicional que operan, como analizamos en el capítulo anterior, como modos de subjetivación. Todo esto expone a estas experiencias, en principio desestructurantes, a la posibilidad de un nuevo restablecimiento de relaciones jerárquicas, de distribución de tareas por género y de restitución de la distancia entre profesores y estudiantes, en continuidad con el orden pedagógico-político preestablecido.

Existen al menos tres grupos de bachilleratos, incluso heterogéneos en su interior, nucleados en diversas coordinadoras, cada una de ellas con principios políticos y pedagógicos diferentes: la Coordinadora de bachilleratos populares, la Red de bachilleratos populares comunitarios y la oficialista Coordinadora del oeste. Las primeras dos, se proclaman independientes del Estado y de los gobiernos. La tercera, de constitución más reciente (a partir del año 2008), está integrada por agrupaciones afines al gobierno nacional actual¹⁶. La diferencia entre las dos primeras apuntaría, principalmente, a la demanda del reconocimiento (o a la ausencia de ella) respecto de la figura laboral docente.

Los bachilleratos populares se encuentran en el límite de la regulación dispuesta por el Estado, ya que a su reivindicación de autonomía se le suma su histórico reclamo por el reconocimiento estatal de los títulos que ellos expiden. Algunos de los bachilleratos son actualmente reconocidos por el Estado como organismos educativos que acreditan oficialmente conocimientos. Asimismo, algunos de ellos han obtenido financiamiento y remuneraciones para los docentes.

Los bachilleratos agrupados en la coordinadora Oeste, que tienen vínculos de afinidad con el gobierno nacional, consideran su espacio como parte de la educación pública, no en contradicción con la educación estatal, sino como complemento de ella: “siempre nos consideramos parte de la educación pública, damos una batalla hacia el interior de la educación pública” (entrevista a Martín Yuchak, integrante del Bachillerato Popular Rodolfo Walsh y de la Coordinadora por la Batalla Educativa) (Yuchak, 2012). Por lo que la percepción de sus propios objetivos sería asegurar la tarea

¹⁶ El Movimiento Evita, La Organización Social Casa del Canillita de Morón, Bachillerato Popular Casa del Trabajador (Moreno Centro), Bachillerato Popular “Nueva Oportunidad” (Tigre – Barrio San Pablo), etc.

educativa del Estado en aquellos lugares en los que éste aún no llega de forma adecuada, sin incidir tanto en la matriz fundacional del sistema educativo:

En el país que queremos construir, los chicos deberían terminar la escuela a los 17-18 años. Nosotros, decimos, surgimos para dejar de existir. No queremos que haya bachilleratos de adultos. Si desaparecemos es que resolvimos la problemática educativa. Mientras existamos quiere decir que no resolvimos aún la problemática educativa. Que aún falta mucho camino por recorrer (Yuchak, 2012).

Debido al marco teórico empleado en nuestra tesis, nos interesará dedicarnos a aquellas experiencias que consideramos disruptivas de la lógica estatal. Reiteramos que existen múltiples diferencias entre los bachilleratos y que incluso al interior de cada uno las prácticas que podemos mencionar pueden estar consolidadas en mayor o menor medida, sin embargo, creemos pertinente para el propósito de nuestra investigación destacar algunos elementos de ruptura con respecto a la educación tradicional.

Los bachilleratos populares buscan la interrupción de modos de subjetivación heterónomos, subalternos y oprimidos (Cabrera, 2012). Principalmente, defienden la autonomía, la autogestión, las relaciones horizontales, el ejercicio crítico y el trabajo colaborativo. Buscan el potenciamiento de lo colectivo para la construcción de nuevas formas de producción de subjetividad.

Existe una distribución de tareas, pero ella no implica relaciones jerárquicas. Los estudiantes no son considerados desde sus carencias. El sentido de la educación para los bachilleratos populares no es transmitir los saberes que los alumnos no poseen. Se subsumen las diferencias (de saberes, de habilidades, de prácticas, etc.) en una potencia igualitaria. Esta potencia que se reconoce igual en todos se actualiza recurrentemente en la asamblea autogestiva.

Las asambleas, generalmente de frecuencia mensual, son espacios colectivos de debate y toma de decisiones en los que participan indistintamente estudiantes y docentes. En ellas se tratan todas las temáticas, las cuestiones organizativas y los problemas referidos a las propias experiencias político-educativas. “Desmontada la tradicional asimetría entre docentes y estudiantes en el espacio asambleario, pero

también en el trabajo en el aula, se generan las condiciones para que otros vínculos sean posibles” (Cabrera, 2012, p. 7).

Los bachilleratos se proponen, entonces, como un espacio de experiencias políticas y educativas a distancia de la educación tradicional. El principio que rige su existencia es una “igualdad a ejercitar” en vez de una desigualdad intelectual que franquear: “a mí me sacaron de la cabeza el ‘yo no puedo, me falta inteligencia’”. En este aspecto, se erigen como el reverso de una educación que se pretende reductora de una desigualdad que inicialmente ella misma delimita: “Mi nieto siempre me dice: abuela, yo quiero ir a una escuela del revés como la tuya” (estudiante del bachillerato popular IMPA, citado en Cabrera, 2012, p. 11).

Seminarios auto-organizados

En la última década, en diversas universidades empezaron a conformarse experiencias de autogestión educativa, que buscaban transformar los modos de subjetivación de la institución académica¹⁷. Estudiantes, graduados, docentes e individuos que no pertenecen formalmente a la institución universitaria, generaron espacios colectivos de aprendizaje y reflexión que intentaron diferenciarse de la construcción de vínculos jerárquicos y de la apropiación individual y pasiva de conocimientos (Singer, 2011). Entre ellos, podemos destacar: los seminarios colectivos curriculares “Verdad científica y Subjetividad política / Subjetividad científica y verdad política. Las ilusiones de la razón y la razón de las ilusiones” (2003), “Conocimiento, verdad y poder. Una visión crítica de la epistemología de las ciencias sociales” (2006), “Filosofía, historia y comunidad. La filosofía en la historia y la historia en la filosofía: una actualización político-filosófica de ciertos autores del siglo XIX” (2007), “Borges problemático” (2009); la materia curricular alternativa “Epistemología y métodos de la investigación social” de las carreras de Edición y de Ciencias Antropológicas (2008); y, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, el seminario de investigación colectivo

¹⁷ Para explorar en una genealogía del contexto político-estudiantil de la década de 1990, a través de la que se desarrollarán estas iniciativas, puede consultarse el texto de Fernando Gargano (2014).

“Derribando muros. Repensando la relación entre epistemología, metodología y práctica de la investigación”.

En analogía con los bachilleratos, los seminarios son muy diversos entre sí y sus características profusamente heterogéneas. Destacaremos algunos aspectos que pueden estar presentes en la mayoría de ellos con un grado de consolidación diverso. Los principios que fundamentan estos espacios son los de auto-organización, horizontalidad, apertura, transdisciplinariedad y gratuidad, entre otros (Yamamoto y Repossi, 2007)¹⁸.

La auto-organización refiere a eliminar la distancia entre los miembros del colectivo de estudio y las decisiones que le atañen. Es decir, todos los participantes deciden colectivamente sobre los contenidos y las formas que implican las tareas educativas del propio grupo.

En consonancia, la horizontalidad apunta a señalar que las diferencias existentes entre los participantes no implica una distinción en la capacidad respecto de la toma de decisiones. La divergencia de cantidad y cualidad de saberes y habilidades no se traduciría en una jerarquización con respecto a las decisiones.

Esto está ligado al tercer aspecto, la apertura, ya que el énfasis está dedicado a subrayar una capacidad intelectual y política común en vez de una diferenciación sustentada en la carencia (de conocimientos previos, procedimientos o aptitudes). La apertura refiere a que todo ser humano sin distinción y sin condicionamientos puede participar de los grupos.

El aspecto transdisciplinario busca confrontar con la clasificación y jerarquización de perspectivas. Ante ello, los seminarios proponen un abordaje multidimensional de los problemas tratados. También se destaca la gratuidad del proyecto, en tanto distanciamiento de la lógica de búsqueda de obtención de beneficios o lucro con respecto a la circulación del saber.

Dentro de esta caracterización general podemos encontrar al seminario colectivo “Derribando muros”, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En un documento de autoría colectiva, refieren que el seminario busca romper

¹⁸ Los autores refieren particularmente al conjunto de talleres inaugurados en el año 2006 con la lectura de *El Anti-Edipo*, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

con la estructura académica que establece jerarquías fundadas en la diferencia de posesiones de saberes que trae consecuencias en la distribución de lugares políticos con respecto a las decisiones:

Esto significa que no acordamos con la jerarquización del conocimiento cristalizado en la estructura universitaria: la forma cátedra y los curriculums académicos. (...) Esta pirámide avala que sólo aquellos que están en el vértice superior estén capacitados para tomar las decisiones que moldean nuestra vida académica cotidiana, como ser: los contenidos, las dinámicas de trabajo, las formas de evaluación, las materias, el plan de estudio, la designación docente. Entendemos que la diferencia de saberes no implica una desigualdad política, lo que quiere decir que todos los que estamos implicados en la construcción del conocimiento podemos tomar decisiones sobre el para qué y el cómo del mismo. (...) Dado que los lazos que se dan en el espacio del aula determinan y son solidarios de un orden social, es que pensamos que al crear en acto nuevas relaciones, no estamos haciendo más (ni menos) que experimentar una posible sociedad distinta. A partir de este supuesto político es que pusimos en tensión la relación docente/alumno para reflexionar sobre las consecuencias políticas que conllevan las distintas maneras de experimentarla (Derribando muros, 2011, p. 5).

En el mismo sentido, se manifiesta el seminario “Verdad científica y Subjetividad política / subjetividad científica y verdad política. Las ilusiones de la razón y la razón de las ilusiones” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Iniciado en el año 2003, construyeron colectivamente un programa simultáneo para las áreas de Filosofía, Artes, Historia, Antropología, Letras, Geografía y Educación. El programa consistió en un recorrido por la subjetividad y la verdad en la ciencia y la política desde Aristóteles hasta la posmodernidad.

El funcionamiento de estos seminarios nos permite resaltar los límites de la estructura pedagógica triangular:

la diversidad de los conocimientos que se involucran al juntarse estudiantes, docentes y profesores puede conjugarse para construir espacios de estudio con dinámicas y objetivos distintos a los de la conformación de las cátedras. No ya pensando el conocimiento como algo a transmitir desde un emisor más o menos formado hacia receptores sin formación, sino como la producción colectiva de un conocimiento nuevo a partir del aporte de sujetos con distintos niveles de formación formal y distintas experiencias particulares. Esta óptica implica que los/as docentes se asuman también como estudiantes en el sentido de que aún tienen cosas por aprender, y que los/as estudiantes se asuman como sujetos activos en esta construcción, no como meros receptáculos que se dedican a repetir lo que el/la docente enseña (Ortíz, Castellazzo y Morgenfeld, 2004, p. 48).

El caso de la materia “Filosofía del siglo XIX”, orientada a indagar los problemas filosóficos de la relación entre política y revolución social, el surgimiento del proletariado como sujeto colectivo, el descubrimiento del inconsciente, etc., muestra en sentido análogo con las demás experiencias, las tensiones ocasionadas al habitar los límites de la institucionalización (Colectivo de Estudiantes de Filosofía, 2006). Si bien se presentan en llana oposición a las lógicas instituidas por la universidad, en el proceso de incorporación a la reglamentación académica, surgen variados inconvenientes respecto de diversas instancias institucionales. Sin embargo, se buscan sortear esas tensiones con elementos creativos tales como, por ejemplo, las evaluaciones colectivas, la autoevaluación, la puesta en común de una perspectiva crítica respecto al propio funcionamiento del colectivo, de sus prácticas y de su dinámica de trabajo, etc.

En el próximo capítulo, realizaremos un análisis ontológico de la educación, incorporando los aportes de estas diversas experiencias alternativas: los bachilleratos populares, los seminarios autogestionados y las experiencias del pedagogo Joseph Jacotot abordadas en los trabajos de Rancière. Estos casos tienen en común considerar a la educación como *algo más* que un encuentro entre los elementos del triángulo pedagógico, a saber, la figura de un “docente” que transmite determinados “contenidos” a un grupo de “alumnos”. Por lo que la descripción de estas experiencias aportará, como

veremos, a la definición de la *genericidad* de la educación y, con ello, a la construcción de una ontología educativa.

Segunda Parte

Filosofía de la Educación

Impulsados por nuestro trabajo “antifilosófico”, en la primera parte de nuestra investigación, hemos abordado, críticamente, los conceptos de “verdad” y de “sujeto”. A la noción de *verdad* la hemos asociado con la lógica de la explicación, y a los procesos de *subjetivación* los hemos referido a elementos de dominio y sometimiento.

En la segunda parte, en cambio, intentaremos restablecer y reconstruir para el ámbito educativo, teniendo en cuenta lo tratado hasta aquí, algunas nociones propias de la filosofía. Para ello, deberemos proponer una tarea afirmativa respecto de los conceptos antes aludidos.

A continuación, proponemos elaborar una ontología, una analítica trascendental y una teoría del sujeto para la educación. Como hemos mencionado, sostenemos la expresión “filosofía *de* la educación”, a pesar de haber puesto a distancia la actividad filosófica como proveedora de fundamentos y de haber adoptado para nuestro trabajo, en cambio, el sentido de una actitud problematizadora y cuestionadora de supuestos que trasciende los límites de un campo de estudio particular.

Comenzaremos, entonces, por construir una ontología para la educación teniendo en cuenta las experiencias abordadas previamente.

Capítulo cuarto

Ontología de la educación

Multiplicidad y encuentro educativo

La educación, considerada aun desde su significación más amplia (esto es, inclusive, más allá de su dimensión estatal), suele ser interpretada, desde múltiples perspectivas y disciplinas, como una *unidad* que incluye de forma indiferenciada dos dimensiones diversas: por un lado, el encuentro potencialmente aleatorio de un conjunto de individuos y, por el otro, los roles y las funciones que éstos asumen (alumnos, docentes, directivos, etc.) prescriptos por una lógica específica de transmisión de contenidos. Esta singular consideración sobre *lo que es* la educación, que ha ganado una vasta expansión en el ámbito teórico, hace de ella una configuración preponderantemente homogénea e invariable. En el caso de ocurrir en ella algún cambio, éste tiende a ser pensado como el producto de la irrupción de una fuerza exterior a sí misma: ya sea en la forma de políticas de Estado planificadas o en programas revolucionarios que lo incluyen como derivado de potenciales disrupciones generales del orden histórico-social. De este modo, la *unidad* educación estaría constituida por una pluralidad de elementos (unidades también) demarcados por el propio ámbito educativo: estudiantes, docentes, directivos, saberes, habilidades, valores, etc. Ontológicamente, diremos que en estas perspectivas prevalece lo “uno” (aun en forma de “pluralidad” de unos) por sobre lo “múltiple”.

A esta forma de concebir *lo educativo* oponemos la ontología de Alain Badiou y su aplicación en el campo de la educación¹⁹. De esta forma, consideramos a la educación desde el punto de vista de la preeminencia de lo *múltiple* sobre lo *uno*. Esto

¹⁹ Para explorar esta idea puede consultarse a Cerletti (2008b), quien al ocuparse centralmente de la educación institucionalizada, como mencionaremos luego, desarrolla otro modo de aplicar la ontología badiouiana a la educación que la planteada en nuestro trabajo.

significa que partimos, como lo hace Badiou, de las multiplicidades inconsistentes, de la presentación pura anterior a todo “uno”. Por ello es necesario destacar la diferencia entre “multiplicidad” (entendida como multiplicidad compuesta a su vez por multiplicidades-sin-uno) y pluralidad (como múltiples unos). Llamaremos a la primera, multiplicidad inconsistente, y a la segunda, multiplicidad consistente²⁰.

Las multiplicidades inconsistentes requieren una estructura que cuente por (o tenga en cuenta lo) uno, en la que lo múltiple adquiera consistencia. En la presentación pura lo uno no-es, pero en el pensamiento estructurado “hay” uno. Por lo tanto, para una situación estructurada sólo “hay” unos (o conjuntos de unos). Más allá de ellos no hay nada, ya que una situación está compuesta de múltiples consistentes o de pluralidad (de unos). Sin embargo, desde el punto de vista del ser-en-tanto-ser, aquella “nada”, el no-ser de lo uno, refiere a lo múltiple-sin-uno, a la multiplicidad inconsistente.

A consecuencia de ello, afirmamos que la educación en realidad se presenta mediante “situaciones” educativas que actualizan la cuenta-por-uno de las multiplicidades de acuerdo a un criterio determinado que es el que le otorga el estatuto propio de situación “educativa”. Ahora bien, ¿cuál es esa ley de presentación de los elementos que constituyen una situación educativa? O enunciado de otra forma, ¿qué es lo mínimo (o más genérico) que presenta una situación para que sea considerada educativa?

Teniendo en cuenta diversas experiencias más allá de las tradicionales, como las que hemos abordado en los capítulos anteriores, no podríamos responder que una situación educativa sea definida mediante los “elementos” (o “términos”) educadores, educandos y contenidos: los elementos clásicos del triángulo pedagógico²¹. Como hemos desarrollado previamente, en las experiencias pedagógicas de Jacotot, sería difícil esa asignación marcada de roles y, principalmente, el elemento “contenidos”

²⁰ Mientras que la multiplicidad consistente es un conjunto de unidades, las multiplicidades inconsistentes son aquellas que están compuestas por multiplicidades, que a su vez están compuestas por multiplicidades y éstas por otras, y así infinitamente sin poder hallar una *unidad* última.

²¹ Cfr. Cerletti (2008b, p. 35-41). Centrado en la educación institucionalizada, el autor propone, en contraposición con lo planteado aquí, que la situación educativa presenta los elementos propios del triángulo pedagógico.

sería circunstancial en este esquema. Recordemos que los miembros de la situación educativa “Jacotot” son designados respecto a la igualdad de cada uno en referencia a una potencia intelectual común (y no respecto de la posesión o carencia de contenidos). Así también, por ejemplo, en diversos bachilleratos populares y seminarios autogestionados en los que se despliegan múltiples situaciones educativas, atendiendo a las complejidades y a las particularidades de cada uno de ellos, los elementos “educadores” y “educandos” pierden significación ya que los roles pueden ser intercambiables y variables dentro de una misma situación (más que un elemento fijo y constitutivo, serían posiciones circunstanciales) y, en algunos casos, incluso, no se hallaría presente ninguna figura docente. Tal es el caso de los seminarios en los que no existe la distinción de roles ya que se asumen como un “colectivo” sin diferenciar a docentes de alumnos. Asimismo, en los bachilleratos, como ya hemos desarrollado, una instancia fundamental de la propia educación es la asamblea, en la que tampoco hay distinción entre “educadores” y “educandos”.

El propio Freire argumentaba al respecto desde su teoría pedagógica a finales de la década de 1960:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos. (...) En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos (Freire, 2002, pp. 60-61).

Estos planteos no representan un diagnóstico general de la actualidad educativa, de hecho, puede constatarse fácilmente que salirse del esquema del triángulo pedagógico es inusual y poco frecuente en las prácticas concretas. Lo que afirmamos es que podemos prescindir de estos elementos para definir una situación educativa desde un punto de vista genérico. Afirmamos, entonces, que existen experiencias educativas inusuales que despliegan “algo más” o “algo diferente” que los elementos propios del triángulo pedagógico.

Postularemos, en consonancia con lo tratado en los capítulos precedentes, que una situación educativa presenta, en principio, individuos portadores de una igual potencia intelectual. Es decir, una situación educativa sería un complejo y azaroso encuentro entre (las multiplicidades que son los) individuos desplegando algún tipo de vínculo con los saberes, pensamientos o ideas.

Entonces, aunque actualmente la educación sea asociada a sus propiedades regulares, esto es, por un lado, a la presencia de educadores y educandos, y por otro, a la transferencia de contenidos, afirmamos que una situación educativa genérica, a pesar de no ser lo habitual, podría definirse a través de los atributos de *igualdad* y *pensamiento*: antes que disponer necesariamente las figuras del triángulo pedagógico, una situación educativa podría presentar individuos indiferenciados estableciendo un vínculo con los saberes, más allá de su transmisión.

Si (luego) estos individuos son clasificados y considerados diferentes entre sí según su posesión o no-posesión respecto de determinados saberes, o si el vínculo con los conocimientos (la capacidad de *pensar*) es desplazada por la actividad de transferir e incorporar aquellos contenidos, es una cuestión de la que nos ocuparemos a continuación cuando abordemos lo que Badiou denomina “estado de la situación”. Éste no es otra cosa más que una “segunda operación de cuenta” que considerará a los integrantes de un encuentro educativo mediante otros criterios (u otra lógica) que los utilizado por la presentación de la situación. Recordemos que lo que buscamos argumentar no es la inexistencia de la segmentación del triángulo pedagógico en una situación educativa sino, por el contrario, que esa segmentación no es constitutiva ni totalizante en ella, es decir, que no subsume según su criterio a la *totalidad* de la situación y que, por tanto, puede ser prescindible (no estar presente) en alguna situación sin que por ello tengamos que dejar de considerarla como *educativa*.

No obstante, ubiquémonos por el momento *por fuera* (o antes) de esa segunda operación de cuenta que regula a los miembros de una situación educativa genérica. Imaginemos un grupo de amigos aprendiendo juntos alguna cuestión particular. Posiblemente haya entre ellos alguno que sepa más que el resto del tema abordado, y otro que tenga mayor habilidad que los demás en determinado asunto. Imaginemos esta situación que no presenta “poseedores” y “no-poseedores” sino “amigos”, pero en la

que sus miembros, indistintamente, aprenden, enseñan, se transforman y experimentan otra realidad que la vivida previamente a ese encuentro, y luego de la cual cada uno de sus miembros concluye diferente de lo que *era* antes de atravesar por ella. Podría objetarse que a cada momento algún integrante asume provisoriamente la posición de “educador” porque *transmite* ciertos saberes, y que los demás actúan de “aprendices” porque *reciben* esos contenidos, y que entonces, a pesar de esas variaciones, los “roles” siempre estarían presentes en toda situación educativa.

Sin embargo, despojémonos, por un momento, de la lógica que nos obliga a identificar, en toda situación que se pretenda educativa, “qué” se ha transferido, “desde quién” y “hacia quién”. Una vez sustraídos de esa lógica que, como expondremos luego, es diferente de la *presentación*, podremos admitir que, aunque no sea lo usual, existen situaciones educativas más allá de los componentes tradicionales: educadores, educandos, contenidos. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, un seminario auto-organizado presenta un conjunto de individuos que se reconocen como iguales (sustraídos del principio de posesión del saber) y que despliegan la potencia del pensamiento, en tanto intervención subjetiva en los saberes puestos en juego en los encuentros. Si cada integrante puede ser siempre a la vez educador y educando, entonces la asignación de los roles pierde sentido al distanciarse de cada miembro real del encuentro educativo y termina reduciéndose a una nostálgica distribución meramente simbólica. Aunque lo habitual de las experiencias educativas sea su composición triangular y su función de transmisión, afirmamos que estos elementos no son indispensables para caracterizar a una situación como “educativa”. Es decir, existen situaciones, inusuales o inadvertidas tal vez, que prescinden de aquellos componentes sin por ello perder su identidad y su potencial *educativos*.

Ahora bien, ¿cualquier encuentro entre individuos devendría en una situación educativa? ¿Sólo podríamos definir como “educativos” aquellos encuentros en los que exista transmisión de contenidos? Hemos considerado genéricamente que una situación educativa establece “algún” tipo de vínculo con los saberes: bien podría tratarse de la transmisión e incorporación de un conjunto de saberes establecidos (o acervo cultural), o bien podría tratarse del ejercicio del “pensamiento” como intervención en estos saberes existentes. Analizaremos con más detalle, en el capítulo sexto, las particularidades que asume el concepto de “pensamiento” para Badiou. Adelantemos,

por el momento, que no se trata de una interpretación habitual de la noción de “pensar” como la capacidad de contemplación, representación, imaginación o reflexión. Las situaciones educativas presentan un vínculo con el saber que podría ser el despliegue de una potencia intelectual disruptiva respecto de los saberes establecidos. Recordemos que no buscamos definir la generalidad de los casos, sino más bien su *genericidad*, los componentes de una situación para que ésta pueda ser considerada como educativa.

Ahora bien, señalamos previamente que una presentación estructurada cuenta-por-uno los términos de una situación, es decir, establece una relación de *pertenencia* de esos elementos con la situación. Como describimos anteriormente, desde la situación sólo existen los unos (en tanto múltiples consistentes). El criterio de cuenta propone un determinado régimen de visibilidad y de existencia a partir del cual la multiplicidad inconsistente no-presentada es *inexistente*. Badiou denomina “vacío” a lo que ha sido “marginado” por el criterio de cuenta, a lo inexistente para la situación, a lo invisible desde el punto de vista de la estructura por no haber sido contado según la ley propia de la operación. En este sentido, toda situación “impresenta” su vacío, es decir, que toda presentación estructurada no puede dar cuenta de la multiplicidad inconsistente.

Una situación educativa cuenta, por ejemplo, individuos, pero a la vez impresenta o no tiene en cuenta las multiplicidades de multiplicidades que estos individuos *son*. Desde el punto de vista de la situación, estas multiplicidades se sustraen a la operación de cuenta por uno. Esta perspectiva nos orienta a pensar la educación como una perpetua configuración de situaciones educativas particulares en las que la propia presentación se encuentra potencialmente desbordada por su vacío (las multiplicidades inconsistentes relegadas por la cuenta-por-uno), y ya no como una estructura de reproducción completamente cerrada²². La incorporación del *vacío* en la ontología de la educación significa una afrenta a la omnipotencia que pretende todo acto educativo buscando garantizar la transferencia y evitando los derroteros azarosos que atentan contra las “planificaciones” y que, en algunas ocasiones, son traducidas como “indisciplina” o “desafío a la autoridad”.

²² Puede notarse aquí cierta incongruencia con algunos aspectos presentados por diversas obras de la sociología educativa, principalmente francesa, de los años posteriores a 1970, agrupadas bajo la denominación de “reproductivismo”. Cfr. Bourdieu y Passeron (1995); Baudelot y Establet (1974).

Recordemos que, para Badiou, el concepto de *múltiple* no supone la existencia de lo Uno, sino que consiste en ser sin-uno, o múltiple de múltiples. Ahora bien, la ontología badiouiana, basada en la teoría de conjuntos, diferencia dos formas posibles de relación en torno a ellos. Por un lado, como describimos previamente, existe una relación de *pertenencia* en la que un múltiple es contado como elemento de la situación; por otro, se halla una relación de *inclusión* que indica que un múltiple es subconjunto de otro. Por tanto, existe una meta-estructura, una segunda operación de cuenta (diferente a la primera) que establece esta relación de inclusión. Es decir, la consistencia no depende únicamente de la estructura (de la cuenta-por-uno) ya que hay algo en la presentación que escapa a la primera cuenta. Por esta razón, es necesario que la estructura, a su vez, esté estructurada: “La consistencia de la presentación exige, entonces, que toda estructura sea *duplicada* por una metaestructura que la cierre a toda fijación del vacío” (Badiou, 1988, p. 112). Badiou denomina *estado de la situación* a esta metaestructura en directa alusión política con el Estado.

Pero, ¿cuál sería la característica distintiva de esta segunda operación de cuenta que la diferencia de la primera? Hemos afirmado que la estructura (o situación) cuenta elementos o términos; en cambio, la segunda-cuenta refiere, señala Badiou, a “partes”. Una “parte” sería un múltiple compuesto por aquellos elementos presentados: un sub-múltiple.

Indicamos que una situación educativa presentaba (unos-múltiples) individuos y cierta relación con los saberes prestablecidos. Si bien la situación estaba estructurada a partir de la cuenta-por-uno de los individuos, afirmamos la existencia de una metaestructura compuesta por una segunda operación que cuenta partes en tanto múltiples compuestos por esos individuos. Un encuentro educativo, atravesado por la lógica de la explicación, incluye a los individuos, en primer orden, como “educadores” o “educandos”. Es decir, el estado de la situación educativa busca la segmentación de los individuos según el criterio de la posesión o la no-posesión de determinados saberes o habilidades, para otorgarle las funciones de su transmisión o su incorporación, respectivamente. Se distingue aquí lo que una situación presenta (lo que “hay”) de lo que su estado incluye: si bien se presentan individuos, se los busca incluir, según el caso, como “alumnos”, “docentes”, “directivos”, etc. El despliegue de esta inclusión adquiere la forma de segmentaciones o tipificaciones: podría, a su vez, designar sub-

agrupamientos del tipo de alumnos: “aprobados/fracasados”, o de nivel “superior/inferior”, “avanzados/iniciales”; y, del mismo modo, docentes de nivel “superior/medio/inicial”, “con experiencia/novatos”, con formación de “posgrado/grado/no-universitaria”, etc. En efecto, un múltiple que participa de una situación educativa es presentado como “individuo” (en tanto partícipe de aquella potencia pensante), pero al mismo tiempo es tenido en cuenta por el estado de esa situación, en primer orden, como “estudiante” o “docente”, y eventualmente, a su vez, por innumerables factores de segmentación, por ejemplo, niveles de formación o de experiencia (para los docentes), grados de avance y de falencias (para los alumnos)²³, etc.

Hemos señalado, siguiendo la ontología de Badiou, que la segunda operación de cuenta difería de la primera, por lo que sostenemos que mientras una situación educativa presenta individuos (o más específicamente aquella potencia intelectual que ellos portan), el estado los incluye segmentados según una segunda ley o criterio. La estructura originaria que estaba expuesta a su vacío posee una metaestructura estatal que, al intentar contar todas las partes posibles de una situación, buscará dar cuenta también de él. Este cierre realizado por el estado de la situación es lo que generalmente hace percibir a una institución educativa como una unidad (que opera en su interior, a su vez, con un conjunto de unidades).

Es a través de esta distinción entre una situación y su estado, que los análisis rancierianos sobre la *igualdad* adquieren relevancia. El criterio que guía la segunda operación de cuenta en la educación formal (pero también en toda experiencia alternativa que comparta su lógica) es la posesión o carencia con respecto a un conjunto determinado de saberes. Un encuentro educativo podría o bien definirse a partir de la reducción de esa distancia preestablecida entre aquellos que saben y aquellos que no, o bien podría basarse en la verificación de una potencia intelectual común. Esto no quiere significar la omisión de que en ambos escenarios se presenten individuos con diversa cantidad y grado de conocimientos, o la negación de que en ambos se produzca una transferencia de estos saberes. La diferencia radica en el criterio que tiene en cuenta a

²³ Una descripción ontológica en el campo educativo similar a la propuesta aquí puede verse mencionada en Hallward (2004, p. 4).

los diversos participantes de un encuentro educativo y si esa diversidad es contada bajo una ley igualitaria o desigualitaria.

El Estado como metaestructura

Para Badiou, el Estado (en este caso nos referimos a la institución jurídico-política de una nación) se concentra menos en reflejar o enunciar las relaciones sociales que en actuar con el fin de evitar la descomposición del lazo social. No cuenta los múltiples de los individuos sino los múltiples de clases de individuos: cuando el Estado tiene en cuenta a un individuo no lo hace por la particularidad infinita que éste *es*, sino como miembro de un subconjunto. Es decir, el Estado no se relacionaría con la cuenta-por-uno de los términos sino con los submúltiples. “El Estado no se funda sobre el lazo social –que expresaría- sino sobre la des-ligazón –que impide-” (Badiou, 1988, p. 128): esto significa que el Estado se relaciona menos con la consistencia de la situación que con el riesgo de la inconsistencia que ésta impresenta.

El estado de las situaciones educativas está reglamentado, directa o indirectamente, a través del régimen jurídico-político del sistema educativo: de forma directa, mediante las normas que legislan sobre la educación estatal y sobre toda aquella que pretenda participar en algún aspecto de su circuito; y de forma indirecta, podría hallarse presente en cualquier relación educativa extrainstitucional como consecuencia de un modo de subjetivación sedimentado, impuesto al establecer la obligatoriedad de la educación para todo individuo. Esto último es lo que analizamos en el apartado sobre Foucault, concretamente cuando caracterizamos a la “explicación” como una *técnica de sí* y como *policía educativa*.

El Estado no considera a los individuos de una situación educativa, sino que los tiene en cuenta como, por ejemplo, “alumnos” o “docentes”. Esto se debe a que el principal criterio que posee para su cuenta es la posesión o la carencia de determinados contenidos, competencias, aptitudes, etc. El Estado establece un conjunto de requerimientos y valoraciones que lo vinculan, por un lado, con la “parte-docentes” a través de diversas titulaciones, certificaciones de experiencia laboral, capacitaciones, cursos de perfeccionamiento, calificaciones de desempeño profesional, etc. Todos estos

requerimientos obedecen de una u otra manera a la variable que denominamos “posesión de contenidos”. En el mismo sentido, la variable de la “carencia” condensa los diversos criterios que vinculan al Estado, por otro lado, con la “parte-estudiantes”, bajo las determinaciones del nivel alcanzado, asignaturas que adeuda, grado de dificultades que presenta, inexperiencia en determinados campos o ausencia de certificaciones formativas.

El Estado, entonces, cuya función principal sería evitar la desligazón social, ciertamente requiere la incorporación de los individuos al mercado laboral y a la práctica ciudadana, pero en especial, se ocupa de la legitimación de los criterios de distribución de los lugares sociales (del propio “orden” social)²⁴. Para ello, establece las variables primarias que organizarán esos criterios metaestructurales de todo encuentro educativo: la posesión/carencia y la transmisión/incorporación de contenidos.

Incluso su interés se despliega más allá de la particularidad o especificidad de esos contenidos. Si asumimos que se trata de los criterios legitimadores de posiciones, las modificaciones en los contenidos curriculares serán meras actualizaciones circunstanciales y programadas que buscan adaptarse a variaciones generales del sistema global, pero que, como hemos visto, no inciden en las tramas de poder: aquel que ocupa una posición subordinada por “no saber” resultará en el mismo lugar de subordinación si el saber del que carece es uno o es otro.

Este vínculo estrecho entre lo pedagógico y lo político también hemos podido hallarlo de forma manifiesta en Rancière, expresado en el concepto de “sociedad pedagogizada”. Para él, como hemos desarrollado inicialmente, la explicación trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, como operador distributivo y legitimador de rangos sociales. (Rancière, 1987, p. 148).

De modo análogo, la educación también supone instancias políticas de toma de decisiones. En las instituciones educativas, estas instancias tienen en cuenta a la “parte-directivos” (que incluso en la mayoría de los casos y de los niveles coincide únicamente con ciertos elementos de la parte-docente). En este sentido, un nuevo criterio de cuenta

²⁴ Esto es lo que en Rancière hemos indicado que adquiriría el nombre de “policía”.

designa a la “parte-estudiantes”, ahora bajo la variable de la carencia respecto de la capacidad de decidir sobre diversas cuestiones educativas, por ejemplo, la forma, el contenido, la duración, los métodos, etc. que intervienen en un encuentro educativo y en el propio aprendizaje.

En oposición a esta variable institucionalizada es que los bachilleratos populares implementan la figura política de la *asamblea*. En ella se promueve la participación de los individuos contados indistintamente, sustrayéndose de los roles mencionados. Del mismo modo, los seminarios autogestionados, en instancias de decisiones (sobre todo en lo referido a las formas de organización), tienen en cuenta a cada uno de los individuos por “igual”, antes que a las segmentaciones nominadas por el Estado.

En este tipo de experiencias educativas alternativas, la distancia establecida respecto de estos criterios fijados por el Estado se encuentra tensionada al momento de su propio proceso de reglamentación (por ejemplo, la validación de los títulos en el caso de los bachilleratos, o la incorporación a los planes de estudios de las carreras universitarias en el caso de los seminarios). Esto nos remite a los bachilleratos populares reconocidos por el Estado que se vieron obligados a delimitar, aun de manera ficcional, una figura docente que es la que recibe el salario, aunque en las prácticas concretas, no exista un profesor que trabaje de forma individual y ese salario sea socializado entre los integrantes del equipo pedagógico y un fondo común perteneciente al propio bachillerato. De igual manera, el proceso de reglamentación implicó la exigencia de determinar formalmente un plantel de directivos que en la práctica real no tendría efecto ante la figura de la asamblea igualitaria. Lo mismo sucede con los seminarios que pasan a integrar los planes de estudios oficiales, en los que las condiciones de los criterios estatales (por ejemplo, las calificaciones) suponen un desafío para resguardar la propia independencia.

Normalidad y singularidad educativa

Tenemos así conceptualizados a la “situación” y al “estado de la situación” educativa. Badiou señala que la distancia entre una y otro puede ser cambiante: “El grado de conexión entre la estructura de origen de una presentación y su metaestructura

estatal es variable. Esta cuestión *de distancia* es la clave del análisis del ser, de la tipología de los múltiples-en-situación” (Badiou, 1988, p. 117). En este sentido, existen diversas posibilidades en torno a la distancia entre estructura y metaestructura. A nosotros nos interesará destacar las siguientes alternativas: que un término o un múltiple se encuentre presentado en la situación y a la vez representado por el estado de la situación (designado como normal) o que un múltiple sea presentado por la situación y no sea representado por su estado (singular). En tal sentido, normalidad y singularidad, vinculadas a la distancia entre pertenencia e inclusión, refieren a modos en los que el ser se manifiesta.

La “normalidad” da cuenta de un estado en el que los múltiples son presentados y representados. Como mencionamos previamente, la función del Estado es garantizar la continuidad del “estado de cosas”, o eventualmente, recomponer y reconducir cualquier cambio que pueda darse. El estado procura que la normalidad sea permanente y así neutralizar cualquier efecto disruptivo.

Esto es lo que sucede en la habitualidad de las situaciones educativas. El estado busca institucionalizar todo lo presentado para así dar cuenta de ello y asegurar la continuidad y estabilidad de los procesos educativos. En efecto, regularmente, las situaciones educativas quedan incorporadas en una suerte de inercia institucional. Sin embargo, se desprende ontológicamente que, al margen de que frecuentemente cualquier situación novedosa sea redirigida a un estado de normalidad, no existen garantías de que alguna de ellas no pueda ser auténticamente disruptiva y desestructurante.

Afirmamos, hasta aquí, que el estado de la situación asegura la cuenta-por-uno de todas las partes (también denominados sub-múltiples o subconjuntos). Cuenta de nuevo los términos (o elementos) de la situación, en tanto que son presentados por esos submúltiples. Sin embargo, los términos denominados “singulares” son contados por uno pero no pueden ser considerados como “partes” al no componerse por elementos admitidos según el criterio de la segunda operación de cuenta. El estado de *singularidad* se configurará a partir de la presentación de un término que no puede ser contado como parte: pertenecerá, pero no podrá ser incluido. Y dado que no constituye una parte, ese término para el estado *no-es*. Para que exista desde la perspectiva estatal, ese término

debe ser transportado por la parte que lo excede. En conclusión, el estado no reconocerá a ese elemento *singular*.

Una singularidad refiere a una multiplicidad que contiene algunos componentes que no pueden ser representados de forma independiente por el estado. La multiplicidad es contada genéricamente relegando sus particularidades. La metaestructura estatal no podrá contar ese múltiple más que como unidad, ya que el régimen de visibilidad otorgado por la cuenta tornará invisible a algunos de (o a todos) los elementos que lo componen. Una singularidad refiere a alguien (o algo) que no puede ser representado por la cuenta-de-las-partes.

Para nuestro esquema, en el que una situación educativa presenta individuos portadores de un potencial ejercicio de pensamiento y que el estado de la situación, cuando coincide con la presencia del Estado, representa a estos individuos como “alumnos” o “maestros” de acuerdo a una ley de cuenta de posesión o carencia de contenidos, toda vez que un encuentro educativo presente individuos que escapen al criterio de cuenta que busca establecer el Estado, afirmamos que estamos en presencia de una singularidad educativa.

Ya hemos analizado el caso de una educación que se sustrae a los principios de la explicación, postulada por Rancière-Jacotot. Pero también evaluamos el caso de los bachilleratos populares o los seminarios autogestionados en los que se presenta un colectivo de individuos y que, eventualmente, al encontrarse en los bordes del dominio estatal, el Estado intenta reconocerlos según roles y segmentaciones por él significadas. Estas experiencias constituyen espacios en los que una singularidad es factible dado sus principios o fundamentos de constitución *autónomos*.

Acontecimiento y educación

Sostuvimos anteriormente que las multiplicidades *normales* eran aquellas que estaban presentadas y representadas. Por el contrario, afirmamos que las *singularidades* refieren a múltiples que pertenecen pero que no están incluidos o no son tenidos en cuenta en tanto “parte”. Para una singularidad en la que *ninguno* de sus elementos haya sido tenido en cuenta, el estado intentará representarla como un múltiple vacío (en el

sentido de “sin nada dentro”), ya que estará imposibilitado de contar sus elementos. Un múltiple con estas características, completamente *anormal*, es en términos de Badiou un *sitio de acontecimiento* y “está” *al borde del vacío*. Badiou recurre a un ejemplo de una familia concreta cuyos miembros son todos ilegales (o clandestinos). En este caso, sólo es tenido en cuenta el múltiple-familia pero no cada uno de sus términos (miembros no inscriptos legalmente).

Paralelamente podríamos plantear el caso de una situación educativa concreta en la que sólo se intente tener en cuenta a un grupo de individuos en tanto “alumnos” (bajo el criterio de la carencia de contenidos), pero no las potencialidades infinitas que *son* cada uno de los individuos sustraídos de la lógica de la cuenta. Los miembros de un encuentro educativo que sostienen su vínculo en la *igualdad de las inteligencias* y que, a consecuencia de ello, evitan ser contados como maestros-explicadores o alumnos-ignorantes, podrían ser asimilados a los *ilegales* o *clandestinos* integrantes de aquella familia, de acuerdo a la “ley” de la *explicación* desplegada por la educación estatal y por aquellas experiencias que la reproducen inadvertidamente.

Si consideramos que, en alguna medida, los fundamentos de los bachilleratos populares y de los seminarios autogestionados intentan tomar distancia de aquella lógica, podríamos postular que en su interior albergan, de acuerdo a las conceptualizaciones empleadas, *sitios de acontecimientos*. Los sitios de acontecimientos no garantizan, en efecto, ninguna disrupción ya que requieren para ello otros factores que evaluaremos más adelante.

De este modo, podemos señalar que la educación es una compleja estructura de repetición en la que una novedad es posible al incluir sitios de acontecimientos en los que sus propios fundamentos estructurantes estén al borde del vacío o de la inconsistencia. Aunque, como ya hemos mencionado, lo frecuente (sobre todo en la educación tradicional) sea un estado de normalidad, según se desprende de la perspectiva teórica adoptada, ésta se funda sobre posibles puntos de disrupción.

Toda situación, como referimos anteriormente, al establecer la cuenta-por-uno, impresenta su vacío. El concepto de *vacío* podría ilustrarse como aquello que una situación no puede presentar pero que su estado busca de diversos modos neutralizar para que no surjan efectos aleatorios y desestructurantes. La irrupción radical de “algo”

que no puede deducirse de “lo que hay” y que escapa a la ley de cuenta del estado, Badiou la denomina *acontecimiento*.

Un acontecimiento es una “singularidad irreductible” que interrumpe el estado de normalidad de una situación y la regularidad de los saberes instituidos que la tornaba inteligible. En todo proceso educativo existen posibles puntos en los que la reproducción podría interrumpirse. Ahora bien, esta disrupción puede tener como consecuencia una reconducción (o readaptación) hacia la normalidad, o bien puede ocurrir que los recursos propios de la situación y de su estado no basten para la recomposición y aquella novedad logre interrumpir la continuidad con efectos desestructurantes.

Hasta aquí, hemos considerado que la hegemonía vigente de los procesos educativos se vincula a los criterios de legitimación y reproducción del orden social a través de la segmentación de los individuos de acuerdo a los siguientes pares conceptuales: poseedores/no-poseedores (de saberes, habilidades, competencias, valores, aptitudes, etc.), capaces/incapaces (de asumir decisiones, de articular un pensamiento acerca de la propia realidad, etc.) y transmisores/receptores (de contenidos, herramientas, conocimientos, herencia cultural, etc.). De este modo, consideramos también que un acontecimiento en educación apuntaría a poner en cuestión esta hegemonía vigente. Por esto, hemos propuesto pensar la experiencia de Jacotot (y la interpretación que de ella hizo Rancière) como una posible puesta en cuestión de los fundamentos de la educación moderna. Asimismo, consideramos las experiencias educativas alternativas de diversos bachilleratos populares y seminarios autogestionados, que al hallarse en un espacio lindero a la regulación estatal, confrontan en algunos aspectos con estos elementos antes mencionados.

De todos modos, es preciso remarcar que un acontecimiento no podría ser definido más que desde su futuro (*a posteriori*). El grado de disrupción de un suceso sólo podría dimensionarse una vez desplegadas sus consecuencias. En el momento mismo no podría anticiparse si se trata de una ruptura radical que descompone el orden de la situación o de una recomposición parcial y circunstancial que asegurará la continuidad del estado de normalidad. Los recursos propios de la situación no permitirían percibir plenamente si algo sustancialmente novedoso está ocurriendo.

Quizá podrían apreciarse vagas alteraciones debido a la presencia de un excedente que escapa a la ley de cuenta. Pero es desde su futuro, una vez que se han desplegado sus efectos, que un acontecimiento puede ser considerado como tal.

Los cuatro ámbitos de producción de verdades

Mencionamos previamente que para que un acontecimiento sea posible eran necesarios múltiples factores. Es en este sentido que Badiou alude al término “sujeto”. Su teoría del sujeto se encuentra inscrita en su análisis general del ser y el acontecer, desarrollado principalmente en *Théorie du sujet* (1982), *L'être et l'événement* (1988) y *Logiques des mondes* (2006). La constitución de un sujeto está íntimamente relacionada con un “acontecimiento”, concepto que, como enunciamos, el autor utiliza para designar la disrupción de un estado de normalidad de las situaciones existentes y de la regularidad de los saberes instituidos que las tornaban inteligibles.

A esta construcción que reúne y sujeta los efectos de un acontecimiento y que decide sostener, impulsar y ser coherente con aquello que trastorna el orden de una situación, Badiou la denomina *sujeto*²⁵. Y utiliza el concepto de *fidelidad* para designar aquella decisión de sostener y ser consecuente con la disrupción de un estado de cosas. Es decir, las activaciones subjetivas son promovidas por un acontecimiento y sustentadas a través de un procedimiento de fidelidad.

La constitución del sujeto surge de una estructura pero la atraviesa, precisa de un suplemento azaroso que Badiou designa *acontecimiento*. Se deviene sujeto cuando el individuo es transportado más allá de sí mismo por la fuerza de un acontecimiento. En tal aspecto, el sujeto no es constituido ni constituyente, es un surgimiento; es el sustento de una *verdad* que se genera en la situación a raíz de las consecuencias de un acontecimiento.

Como analizaremos posteriormente, el concepto de verdad desarrollado por Badiou no se erige como un absoluto proveedor de sentido o como una verdad

²⁵ Veremos más adelante que, a partir de *Logiques des mondes* (2006), Badiou introduce diversas figuras subjetivas, por lo que la utilización del término “sujeto” referirá momentáneamente a lo que luego llamaremos “sujeto-fiel”.

trascendente, sino que constituye una ruptura inmanente en tanto rastro acontecimental propio de una situación. Una verdad atraviesa los saberes de una situación, fuerza los conocimientos establecidos del estado dominante de las cosas. Según Badiou, existirían al menos cuatro ámbitos en los que se producen acontecimientos y procedimientos de verdad: la política, el arte, la ciencia y el amor.

La educación no está contemplada por el autor como un ámbito independiente de producción de verdades. Más bien, podríamos suponer que habitualmente la educación, a través de la lógica de transmisión institucionalizada, recogería los conocimientos instituidos en esos campos (científico, artístico, político, amoroso) y operaría a favor del reordenamiento de esos ámbitos a través del despliegue y la transferencia de esos saberes establecidos. La educación buscaría apropiarse de los enunciados verdaderos (de los acontecimientos) originados en cada campo y transmitirlos como parte de un saber instituido. La educación tradicional puede asumir entonces, por ejemplo, una forma reactiva a las novedades científicas:

filtra la incorporación del devenir al presente de la ciencia según las grillas epistemológicas de la transmisión, tal como las ha heredado del período preacontecimental. Por eso se puede llamar a ese sujeto *pedagogismo*: él cree poder reducir lo nuevo a la continuación de lo viejo (Badiou, 2006, p. 94).

Pero como hemos analizado, esto se debe al criterio ordenador de la cuenta que impone el estado sobre la situación. Si bien propusimos que la situación estaba mediada por un acto de “pensamiento”, afirmamos que el estado obedecía a la ley de cuenta según los pares conceptuales posesión/no-posesión y transmisión/incorporación de contenidos. Nos ocuparemos más adelante (en el capítulo sexto) de indagar en el vínculo entre esa potencia del “pensamiento” reconocida como una capacidad igualitaria, y los conceptos de “saber” y “verdad” desplegados en la filosofía de Alain Badiou.

El amor en la educación

Ya hemos señalado que la educación, para Badiou, no es considerada como un ámbito independiente de producción de verdades. Esto significa que no existirían “verdades educativas” sino, por ejemplo, verdades “políticas” o “científicas” *en* el ámbito específico de la educación²⁶. Como desarrollaremos en el capítulo siguiente, para Badiou y para Rancière la educación es, ante todo, un “fragmento” de la política.

Sin embargo, consideramos que la educación podría ser estudiada a partir de cada uno de los procedimientos de verdad postulados por Badiou. Así podrían analizarse, además de su carácter político, los acontecimientos, las verdades, los sujetos y demás aspectos relacionados con la ciencia, el arte y el amor *en* la educación. No obstante, una educación abordada desde el “amor”, en el sentido que Badiou propone, poco tiene que ver con una educación paternalista, de dependencia o asistencialista que que parta de una carencia material y/o afectiva.

El propio autor se encarga, en una entrevista del año 2008, de vincular el campo de la política al ámbito del amor:

El amor es el ejercicio de la diferencia en relación con el desarrollo de la vida misma. Es, pues, la experiencia del mundo no desde el punto de vista del Uno -individual- sino desde el punto de vista del Dos, no desde el ángulo de la identidad sino desde el ángulo de la diferencia. En este sentido, es el principio de una idea poderosa que puede devenir, finalmente, en una idea política. Que es posible construir una experiencia colectiva del mundo. Y el comienzo de esta experiencia colectiva es la experiencia del Dos. El amor puede

²⁶ Puede confrontarse esta postura con la de Kent den Heyer y Diana Conrad, quienes proponen a la educación como un quinto campo productor de verdades: “For Badiou, events and subsequent truth-process potentially occur in four fields of human endeavor— politics, science, art, and love (Badiou, 2001, 2003). To this we add ‘education’ as a fifth field where an event can occur...” (2011, p. 11). Los autores afirman que si bien Badiou propone los procedimientos de la política, la ciencia, el arte y el amor, “a estos le sumamos la ‘educación’ como un quinto campo donde un acontecimiento puede ocurrir” (traducción propia). De todos modos, el texto no argumenta demasiado esta propuesta sino que la menciona lateralmente para ocuparse centralmente de la educación en el ámbito del amor.

ser visto, en este sentido, como el principio de la política (Badiou, 2008a).

En *Éloge de l'amour* (Badiou, 2009b), el autor plantea la constitución de un sujeto *amoroso* a partir del encuentro contingente entre dos personas, la construcción de un nuevo mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, la experiencia de ese mundo a partir de la diferencia y no únicamente de la identidad. A ese encuentro azaroso que evade la ley de ordenamiento de las cosas le otorga el estatuto de acontecimiento. En el amor, Badiou afirma que existiría la experiencia del traspaso de la singularidad pura a un orden de valor universal: que va desde lo particular de un encuentro hasta la experiencia de un mundo habitado desde la diferencia y no sólo desde la uniformidad.

El amor contiene, además del primer momento asociado al encuentro, una duración, una obstinación o fidelidad que el sujeto sostiene en el tiempo. Es decir, para la construcción subjetiva se requiere, además del encuentro acontecimental, una fidelidad que sostenga aquella disrupción elemental del curso normal de las cosas.

El amor, para Badiou, es un “procedimiento de verdad” (como lo son también la política, el arte y la ciencia). La verdad, en el ámbito del amor, es la posibilidad de una nueva vivencia del mundo experimentado a partir de lo *Dos*, de la diferencia; es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que mediante una conciencia individual. Lo universal en el amor consistiría en la experimentación de lo que es ser *Dos*. Este amor en el escenario de la educación nos permitiría indagar sobre la posibilidad de una experiencia del “pensar” desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, y ya no como un mero traspaso de contenidos de un individuo a otro.

Para el caso de la relación educativa, podríamos pensar si es posible un vínculo que permita desplegar un mundo a partir del prisma de la diferencia que constituya *un* sujeto, en analogía con el Sujeto del amor enunciado por Badiou. Asimismo, podríamos considerar la posibilidad de un *sujeto amoroso* en la educación que fuerce el advenimiento de ese nuevo *mundo* compartido (en tanto ejercicio intelectual común), y que éste no sólo sea utilizado como material transferible desde una conciencia particular a otra.

En este sentido, el amor no es simplemente un encuentro sino, además, una construcción, ya no desde una perspectiva unilateral, sino desde una múltiple. De este modo, la teoría del sujeto de Badiou nos permitiría sustraer diversos aspectos de la experiencia disruptiva de *Jacotot*, que ha propuesto un nuevo vínculo igualitario al desconvenir con el estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones educativas modernas, para desplegarlos como condiciones para la constitución de un *sujeto* en la educación.

La “igualdad de las inteligencias” en el ámbito de la educación constituiría a la vez una declaración de amor y una declaración política. De amor, porque lo que enuncia es: “deseo que nos vinculemos no para darte los conocimientos que te faltan (o, viceversa, para pedirte los que no poseo), sino para que juntos pensemos algún problema o aspecto del mundo, y así podamos eventualmente aprender y enseñar(nos) algo, pero por sobre todo, podamos afirmar que es posible pensar el mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo”. Y es además una declaración política porque afirma: “propongo que nos reunamos no para transmitirte los saberes que aún no posees, sino para que pensemos y decidamos el mundo que habitamos y en el que deseamos vivir, y de este modo aprender y enseñar(nos) algo, pero por sobre todo, que es posible pensar y decidir colectivamente sobre otro mundo además del que se impone como posible”.

De este modo, en el marco de la teoría del sujeto de Alain Badiou, que demanda para la construcción subjetiva la doble instancia del acontecimiento y la fidelidad, la propuesta de la “igualdad de las inteligencias” planteada por Rancière, abre un nuevo modo de relación político-educativa, por lo que asume la posibilidad de una disrupción elemental en la educación. Este nuevo escenario configura la enseñanza y el aprendizaje como una posición superadora del ámbito de reproducción de los saberes prefigurados por la historia y del problema de la reapropiación actualizada de ellos a partir de los problemas del presente.

Asumida la educación como una estructura compleja de repetición en la que diversas novedades son posibles a partir del carácter aleatorio que imprime el encuentro educativo, en tanto complejas relaciones de múltiples infinitos, consideramos que un cambio real es factible en la medida que exista una transformación de las reglas lógicas

que fijan los criterios que tienen en cuenta a cada uno de los integrantes de ese encuentro educativo. Afirmamos que la lógica preponderante en la educación (la explicación) ordena a sus participantes según la ley de posesión o desposesión de determinados contenidos y que, en este sentido, impone una relación inicial de desigualdad entre sus términos. Cualquier acontecimiento que transforme las reglas lógicas de la educación hará aparecer en el nuevo escenario algo o alguien que en el estado anterior no era tenido en cuenta en tanto sí-mismo. Postularemos que un sujeto en la educación es un sistema de relaciones que operan en la producción de las consecuencias de aquellas disrupciones y cuyo sustento material es un cuerpo colectivo ligado a esos elementos que antes eran inexistentes.

Analizaremos, a continuación, cuáles son los alcances políticos de estos planteos.

Capítulo quinto

Educación y política

Especificidad del campo político en la educación

Hemos afirmado en el capítulo anterior, que era posible encarar los estudios sobre la educación a partir de los cuatro campos propuestos por Badiou como procedimientos de verdad. Sin embargo, hemos señalado que, tanto él como Rancière, consideran lo educativo, preponderantemente, con un interés político. ¿Qué haría, entonces, de la educación un “fragmento” de la política?

En su *Abrégé de métapolitique* (1998a), Badiou busca distinguir un acontecimiento político (y demás conceptos ligados a él, tales como verdad y sujeto) de un acontecimiento amoroso, científico y artístico. Para ello realiza una descripción puntualizada de aquellas condiciones y características propias de un procedimiento político.

Del mismo modo, nosotros indagaremos sobre los aspectos puntuales que hacen que, dado un sujeto en la educación, éste pueda ser denominado por nosotros como “político”. En este sentido, transformaremos la idea bastante propagada que afirma que la educación es una “herramienta política”, en el siguiente interrogante: ¿qué significa que la educación pueda admitir en sí misma un acontecimiento y un sujeto de carácter político? Las condiciones que hacen que un procedimiento dependa de verdades “políticas” obedecen a tres criterios: la “materia” del acontecimiento, la relación con el “estado de la situación” y la “numericidad” del procedimiento. A continuación desarrollaremos estos tres aspectos.

En primer lugar, un acontecimiento es político porque supone y soporta un requerimiento de “todos” los individuos. En este sentido, el *pensamiento* político involucra a *todos*. Si bien en los otros campos (amor, arte y ciencia) las verdades se

dirigen a todos, para el caso específico de la política lo universal es constitutivo de ésta y no indica solamente una dirección o una orientación.

De este modo, un acontecimiento político es colectivo en tanto “todos” son potencialmente sujetos del pensamiento que procede de la “disrupción” que lo fundamenta. Sólo en política existe la condición de que el pensamiento que la constituye sea de orden universal e implique a todos por igual. No se trata ya, como hemos visto, de la necesidad de la verdad amorosa con respecto al Dos del amor, o de la exigencia de la verdad científica con respecto a la comunidad de especialistas. La política sólo es posible a partir de la exigencia de que el pensamiento que implica su composición subjetiva es virtualmente de todos.

La política guarda con la educación la necesidad de lo colectivo. Esto no significa restarle cierto relieve a la autoeducación, tan vinculada en ocasiones a las caracterizaciones rancierianas de la pedagogía Jacotot. El hecho de que Rancière admita que un individuo pueda emanciparse solo (por caso, frente a un libro), no resta, para todo acto emancipatorio, la necesidad del postulado de la igualdad de las inteligencias, lo que supone, como todo operador de igualdad, más de un término: un colectivo. En este caso, como señalaremos posteriormente, la autoeducación supone un “nosotros”. Retomaremos este tema más adelante cuando nos ocupemos de la numericidad de la fórmula de la política.

El carácter político de la educación, entendido desde la perspectiva de Badiou, nos propone trascender los esquemas de las responsabilidades segmentadas: el docente es responsable de la educación del niño, de las nuevas generaciones, de los que nacen, etc. La universalidad de la política plantea la exigencia de la educación ya no como propiedad de una “profesión” o de una “vocación”, sino de “todos”. Y no dirigida centralmente al niño (o al *menor de edad* en el sentido kantiano), sino a “todos”. De este modo, desde la perspectiva de un sujeto colectivo, las exigencias respecto de la educación (que hemos sintetizado en las nociones de igualdad y pensamiento) recaen sobre la propia educación en su conjunto y, en consecuencia, sobre la propia comunidad²⁷.

²⁷ El paradigma político propuesto por Badiou se distancia de ciertos derroteros políticos extraídos del pensamiento de Hanna Arendt, Lévinas o la escuela de Frankfurt. Tal es el caso respecto de Theodor

En segundo lugar, la política asume una relación particular con el estado de la situación o con el Estado. Afirmaremos que el sujeto político desplegado en la educación asigna una medida a la potencia estatal. Pero, ¿qué significa fijar la medida de una potencia estatal?

Expresamos previamente, siguiendo las descripciones ontológicas badiouianas, que el estado de una situación establece una segunda operación de cuenta sobre los subconjuntos o partes de la situación. Ahora bien, la potencia del estado o de la metaestructura es siempre superior a la de la situación. Una de las tesis ontológicas de Badiou afirma que esta excedencia con respecto a la potencia estatal no asume una medida fija, sino que es indeterminada. Para una situación educativa, en estado de normalidad, el exceso de la potencia del Estado no es mensurable. No es posible, para este caso, asegurar en qué medida la re-presentación del Estado excede a la presentación del encuentro educativo entre individuos.

Pero dado un acontecimiento político y la construcción de un sujeto fiel, éste asume la característica distintiva (con respecto a los demás campos y formalismos subjetivos) de fijar la indeterminación de aquel exceso asignándole una medida. Badiou denomina “prescripción política” a esta fijación de la escala de la superpotencia estatal.

En tal sentido, el cuerpo fiel al acontecimiento, una vez establecida la medida sustraída del error de la superpotencia, la utiliza para fijar una distancia mensurable respecto del Estado.

Empíricamente, en un estado de normalidad educativa (o en un estado no-político, en términos de Badiou) existe un sometimiento de las partes al Estado producto de la inconmensurabilidad de su poder de cuenta. No obstante, el sujeto fiel, a través de la medida fijada por un acontecimiento, toma distancia del estado y revela el grado de fuerza que éste posee, hace visible la figura de su poder. Así es como, lo que antes no

Adorno, quien señala que la exigencia de la educación sería “que Auschwitz no se repita” (Adorno, 2003, p. 83). No obstante, antes que una suerte de recepción de *los que nacen* y un medio para evitar el mal, la educación desde el punto de vista del sujeto colectivo propondría, más bien afirmativamente, un espacio de construcción de lo que sí queremos “que se repita” y de lo que sí deseamos construir bajo el axioma igualitario. Para ampliar en la distancia que elabora Badiou respecto de las filosofías mencionadas, puede consultarse principalmente *La idea de justicia* (2004b) y *L'éthique* (1993).

era considerado un problema toda vez invisibilizado el sometimiento de las partes al estado por el error de su potencia, una vez fijada la medida de su distancia (que es el valor de su exceso) la política lo torna visible y cuantificable. El sujeto político educativo interrumpe los poderes alienantes de aquella indeterminación.

Por ejemplo, la declaración de “autonomía” de los bachilleratos populares y de los seminarios autogestionados responde a la distancia respecto del Estado. Sin embargo, resulta evidente notar que lo que se intenta poner a distancia es el “estado de la situación” educativa, en tanto criterios de cuenta de sus miembros: los que saben, los que no, los que deciden, los que no, etc. (de allí la implementación de la asamblea y la búsqueda de otras formas de vínculos al interior de los talleres y las clases).

En tercer lugar, y en referencia a la *numericidad* del procedimiento político, postularemos que el “infinito” es el número sustancial de la política. Un cuerpo político, según Badiou, es quien relega la finitud de una vida biológica individual y convoca a la infinitud del colectivo. Al apelar a la universalidad del pensamiento, la política incluye la infinitud subjetiva de las situaciones²⁸.

Un sujeto político en la educación atraviesa, mediante el principio igualitario de la filosofía panecástica, el infinito ontológico “integrantes de un encuentro educativo”²⁹. La infinitud subjetiva es el punto de partida de la política. Afirmamos, entonces, que la numericidad de tal procedimiento dispone como su primer término al infinito.

La política apela al colectivo en tanto infinito, como multiplicidad de multiplicidades, y no en tanto “grupo” o “pluralidad”. Aquí radica una diferencia sustancial con algunas teorías educativas que centran su atención en los grupos de individuos. Desde nuestra perspectiva, el hecho de que postulemos al sujeto como un cuerpo colectivo no refiere simplemente a considerar un conjunto de individuos con determinados intereses y características comunes, sino que apela a este infinito-múltiple descripto.

²⁸ Por ello, la educación, asumida desde el punto de vista político tal como aquí la presentamos, no podría fundamentarse únicamente en la necesidad *biológica* del cuerpo que nace.

²⁹ Como hemos abordado anteriormente, lo hace en la medida en que logra sortear el criterio de cuenta estatal que lo define en tanto “parte”.

De este modo, la fórmula del procedimiento político en la educación nos indica que inicia su proceso en el infinito múltiple que constituye el encuentro y que, como señalamos inicialmente, a éste se le opone el infinito indeterminado de la potencia estatal. Pero también mencionamos que dado un procedimiento político disruptivo existe una prescripción de aquel exceso regido por el Estado que permitirá desplegar su máxima igualitaria: “La máxima igualitaria es en efecto incompatible con el error del exceso estatal. La matriz de la desigualdad es justamente que la superpotencia del Estado no pueda ser medida” (Badiou, 1998a, p. 114).

En este sentido, para que la práctica de una máxima igualitaria sea posible, es necesaria la prescripción política y la puesta a distancia del Estado, mediante la asignación de la medida de su potencia. El poder de la desigualdad radica en su indeterminación, en su turbación, en la falta de claridad que impone la ceguera respecto de aquello que no es medible. De allí el carácter *impossible* de su interrupción. No es tanto el exceso de potencia estatal con respecto al colectivo, sino su indeterminación, lo que hace de toda máxima igualitaria una práctica en apariencia imposible.

Si, con Badiou, asignamos a la igualdad el número “uno” (debido a que ella enfatiza en la diversidad de un colectivo la identidad dinámica común entre sus componentes, esto es, la “igualdad de las inteligencias”), tenemos que la fórmula del procedimiento político parte del infinito para convocar al uno, mediado por el acto de prescripción. La numericidad de la política está constituida por el infinito y por el Uno: hace advenir en el múltiple del colectivo el uno de la igualdad. El hecho de que el Uno sea un elemento destacado en la fórmula de un procedimiento político en la educación nos hace reafirmar, una vez más, la elección de nuestra perspectiva que considera a *un* sujeto colectivo sostenido por aquello que existe en común para todos los hombres: la potencia del pensamiento o la igualdad de las inteligencias³⁰.

Si consideramos, entonces, que la política parte del infinito y convoca al Uno, pareciera ser ella, en términos de Badiou, el reverso del amor. Como hemos desarrollado, la fórmula del amor parte del uno para llegar al infinito (lo universal), mediado por el Dos. Sin embargo, a pesar de contar con fórmulas opuestas (o a

³⁰ Luego veremos cómo este sujeto colectivo no devendría en una esencia homogénea propia de las figuras de fusión sino que comportaría una identidad abierta y dinámica.

consecuencia de ello), también hemos visto cómo el autor reconocía una estrecha relación entre ambos campos: el amor como principio de la política o viceversa.

Veamos a continuación un ejemplo propio de Badiou para un acontecimiento político, en el que la figura de San Pablo es reconstruida por el autor como fundadora del universalismo. Nos interesará extraer de este ejemplo aquellas características que puedan emplearse para el caso de la educación y, para ello, intentaremos ponerlo en diálogo con las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot.

Un encuentro político y educativo: San Pablo y Jacotot

En un texto intermedio a sus dos grandes obras sobre ontología y lógica, *Saint Paul. La fondation de l'universalisme* (1997), Badiou aborda el problema del universalismo y la igualdad, y lo hace de forma tal que podríamos ligarlo a nuestro análisis sobre la educación. Este texto es tenido en cuenta por muchos especialistas de la obra de Badiou (incluidos aquellos que se han dedicado a pensar particularmente la educación). A partir de él se ha producido una extensa bibliografía sobre el tema en los últimos años.

Como refiere Balibar, el universalismo de Pablo, le sirve a Badiou para confrontarlo con la pretensión globalizadora del capitalismo contemporáneo:

Encontramos, por ejemplo, la oposición entre verdadera y falsa universalidad. Un buen ejemplo reciente nos lo brinda el propio Alain Badiou, quien, al comienzo de su ensayo sobre San Pablo opone un verdadero universalismo de la igualdad (eliminando o deponiendo diferencias genealógicas, antropológicas o sociales tales como Judío y Griego, Hombre y Mujer, Amo y Esclavo, cuyo principio fue transmitido por el Cristianismo y después secularizado por el republicanismo moderno) y un falso universalismo o “simulacro” de universalismo (aunque podrían surgir problemas derivados del hecho de que el simulacro es en un sentido mucho más real, o efectivo, que la versión “verdadera”), esto es, el universalismo del mercado mundial liberal (o quizá de la

representación liberal del mercado mundial), el cual se basa no en la igualdad sino en la equivalencia, permitiendo por tanto una reproducción permanente de identidades rivales al interior de su homogeneidad formal (Balibar, 2007, pp. 5-6).

En *Saint Paul*, Badiou destaca la existencia de dos discursos elementales en el interés de Pablo: el discurso judío y el griego. La forma subjetiva propia del primero es la del profeta, y su habilidad principal es la de descifrar los signos. La figura subjetiva del griego, en cambio, es la del sabio cuya herramienta sustancial es el *logos*.

Ambos discursos, concluye Pablo, tienen en común que son discursos propios de un maestro:

La idea profunda de Pablo es que el discurso judío y el discurso griego son las dos caras de una misma figura subjetiva, [...] que la totalidad cósmica sea considerada como tal, o que sea descifrada a partir de la excepción del signo, instituye en todos los casos una teoría de la salvación ligada a una maestría (Badiou, 1997, p. 45).

Ambos discursos, entonces, serán discursos del *padre*, a los que Pablo opondrá el discurso del *hijo*. La inversión del hijo por el padre no es más que el intento por fijar distancia de toda forma de maestría. El discurso del hijo significa sustraerse de la diferenciación entre judíos y griegos, pero asimismo, sustraerse de la figura del maestro. La propuesta de Pablo no se entiende, señala Badiou, sin la decadencia de la figura del maestro, sea la del profeta (judío) o la del sabio (griego). Por eso Pablo no será ni un maestro-profeta ni un maestro-sabio, sino un apóstol. Ahora bien, para legitimar su testimonio, un apóstol no necesita ser *testigo* del acontecimiento (no precisa haber acompañado a Cristo) ni apelar a su propia trayectoria. Pablo extrae la autoridad de sí mismo y se aparta de aquellos que, por lo que han visto o lo que han sido, se creen garantes de una verdad. Un apóstol no apela a la autoridad de los saberes transmitidos o de la experiencia adquirida, propios de un maestro.

El acontecimiento “Cristo” no tiene para Pablo connotaciones fácticas, sino, consecuencias subjetivas³¹. No se trata de ningún conocimiento, ni de las verdades del sabio ni de las predicciones del profeta, sino de la fidelidad a la potencia universal que el acontecimiento ha abierto. La universalidad postacontecimental iguala a los hijos en la disolución de la división de los padres: judíos o griegos paganos. La declaración del hijo (Cristo también es un hijo) no es una declaración milagrosa o predictiva, tampoco es argumentativa o probatoria. El declarante del acontecimiento rompe, a la vez, con la figura del maestro sabio y con la del maestro profético.

Es en este sentido que puede pensarse el acontecimiento “San Pablo” ligado a la educación. Guarda con Jacotot la relativa similitud sobre la impugnación del maestro-sabio y sobre la postulación de una *igualdad*. Ciertamente es que se trata de dos mundos diferentes, como veremos más adelante, con trascendentales distintos, pero que los estructuran lógicamente en condiciones similares. La ruptura, en ambos casos, opera impugnando la ley de cuenta o del aparecer para hacer surgir a los iguales:

(...) constituye la inutilidad de la figura del saber y de su transmisión. Para Pablo, la figura del saber es, en sí misma, una figura de esclavitud, del mismo modo que la de la ley. La figura de maestría que se vincula a ella es en realidad una impostura. Hay que destituir al maestro y fundar la igualdad de los hijos (Badiou, 1997, p. 63).

La figura del saber representa la esclavitud para San Pablo, de igual forma que para Jacotot no es otra cosa más que el criterio de diferenciación que delimita la posesión del maestro frente a la carencia del discípulo: determina el principio desigualitario de la relación educativa y política. La declaración presente en el acontecimiento Jacotot es similar a la de Pablo: *hay que destituir al maestro-sabio y proclamar la igualdad de las inteligencias*.

Badiou se encarga de señalar que el caso de Pablo no refiere a un aspecto fáctico de la historia sino que, en tanto se ocupa de la particularidad del mito de resurrección,

³¹ Para una perspectiva crítica a la interpretación de Badiou sobre San Pablo, puede confrontarse con Kostas Mavrakis (2009).

constituye una cesura teórica. Más allá de eso rescata al apóstol como un exponente del universalismo:

El pensamiento sólo es universal cuando se dirige a todos los demás, y en esta dirección se efectúa como fuerza. Mas desde el momento en que todos son contados según lo universal, incluido el militante solitario, se sigue que lo que se edifica es la subsunción de lo Otro en lo Mismo. Pablo muestra en detalle cómo un pensamiento universal, partiendo de la proliferación mundana de las alteridades (el judío, el griego, las mujeres, los hombres, los esclavos, los libres, etc.), produce lo Mismo y lo Igual (ya no hay ni judío, ni griego, etc.). La producción de igualdad, la deposición, en el pensamiento, de las diferencias, son los signos materiales de lo universal (Badiou, 1997, p. 119).

Para nuestra matriz conceptual, el caso de Pablo podría ejemplificar operaciones lógicas y ontológicas similares a las de los casos aquí abordados. Se trata de asumir un ámbito cuya lógica se ve trastocada a partir de un acontecimiento y de su enunciado primordial: “hay que destituir al maestro y fundar la igualdad de sus hijos”. El mundo que contaba a judíos y paganos, profetas y sabios, y que admitía únicamente el logos de la sabiduría y el discurso mitológico de las predicciones, se ve forzado a la aparición, tras la presión de una declaración igualitaria, de un inexistente. Para que ello ocurra, Pablo convoca, a través de la horizontalidad apostólica y en oposición a la verticalidad del Maestro, a la figura del militante fiel al acontecimiento.

La subjetivación política emancipatoria

En una conferencia del año 2012 en Buenos Aires³², Badiou (2012a) distingue cuatro esquemas políticos según sea el vínculo que cada uno de ellos establezca entre sus cuatro componentes principales: el Estado, la organización, las ideas y los movimientos sociales. Estos cuatro esquemas son: el modelo de fusión, el

³² Se trata de la disertación “Acontecimiento y subjetivación política”, llevada a cabo el 9 de mayo de 2012 en la Universidad Nacional de San Martín.

revolucionario (o emancipatorio), el parlamentario de derecha (o conservador) y el parlamentario de izquierda (o progresista). En este sentido, la subjetivación política será el ingreso de los individuos en alguno de estos esquemas.

Badiou se concentra en la subjetivación emancipatoria, que surge, según el autor, a partir del vínculo entre “acciones colectivas” e “ideas”. Como hemos propuesto hasta aquí para el caso de la educación, la emancipación supone el encuentro de la “igualdad” (verificada en acciones colectivas) con el “pensamiento” (ideas): nuestras dos exigencias para una educación que confronte con los atributos de la lógica explicativa. Ahora bien, de acuerdo a la teoría del sujeto de Alain Badiou, hemos indicado que tal subjetivación requiere de un acontecimiento.

¿Qué significaría, en este contexto, un acontecimiento político capaz de desencadenar procesos de subjetivación? Efectivamente, los acontecimientos para Badiou se vinculan con “grandes” sucesos que han quedado inscriptos en la historia, como por ejemplo, el inicio de la Revolución Cultural china o de la Revolución rusa, la Comuna de París, Mayo del 68, etc. Esto generaría una aparente contradicción con la perspectiva de Rancière, quien se ocupa mayormente de microhistorias de obreros marginados. Resulta algo inusual hallar “grandes” acontecimientos ligados a la educación (del estilo de los mencionados), sin embargo, Badiou no descarta los “pequeños” acontecimientos:

Incluso cuando el acontecimiento es un pequeño acontecimiento local, una huelga en una fábrica, una pequeña revuelta en una ciudad, un movimiento contestatario de estudiantes, internacionalista, o de apoyo a obreros indocumentados... lo que crea la subjetividad es siempre algo que ocurre, algo que acontece (Badiou, 2012a).

De este modo, se desprendería de las propias afirmaciones de Badiou que un proceso de subjetivación en la educación podría desencadenarse, en consonancia, a partir de pequeños acontecimientos locales. Un acontecimiento es, puntualmente, aquello que crea un nuevo “posible”: aquello que vuelve posible lo que hasta ese momento se pensaba imposible. No se trataría entonces del descubrimiento o la vivencia de un nuevo “real”, sino de un nuevo “posible” en lo real. Podría ilustrarse esto a través

del lema de Mayo del 68: “deseen lo imposible”. También Jacotot, forzado por el exilio, transformó en *posible* lo que hasta ese entonces (se) creía imposible: que aquellos estudiantes holandeses podían, a través del ejercicio de su propia inteligencia (que era la misma que la suya, la de Fénelon y la de cualquiera), aprender sin un maestro-explicador.

Ahora bien, la subjetivación sería algo fugaz de no ser por la *fidelidad*, por el deseo de que aquella disrupción continúe. La fidelidad de Jacotot lo hizo ser permeable a la primera experiencia, y arriesgarse a intentar repetirla a través de sus nuevos cursos de piano y de pintura, disciplinas que ignoraba por completo. Rancière escribe el lema de la fidelidad badiouiana: “todo lo que ocurre al menos una vez puede repetirse siempre” (Rancière, 1987, p. 26). Puede notarse que, desde la perspectiva de Badiou, para un procedimiento político es menos importante la disrupción como tal (como marca histórica ligada a los grandes acontecimientos) que las consecuencias subjetivas que ésta desencadena.

Analicemos, a continuación, cómo el concepto de “igualdad” y de “justicia”, asume diversos sentidos de acuerdo a los diferentes enfoques políticos abordados.

Igualdad y justicia en la educación

La igualdad no es algo que le pertenece únicamente al esquema político emancipatorio. En general, desde diversas perspectivas de análisis se han abordado las nociones de “igualdad” y de “justicia” aplicadas al ámbito educativo suscitando así una pluralidad de sentidos. No es nuestro propósito dar cuenta de todos los enfoques desplegados a la largo de la historia, otros trabajos han desarrollado estas temáticas en forma detallada y compleja³³. Nos propondremos, en cambio, delimitar los conceptos presentes en nuestro trabajo, diferenciándolos brevemente de algunos sentidos extendidos actualmente en el discurso educativo.

Dubet (2010) ha realizado un breve estado de la cuestión sobre el campo de la justicia social agrupando las diversas interpretaciones respecto de la noción de

³³ Entre ellos, tal es el caso de Connell (1997) y Bolívar (2005).

“igualdad” en dos tendencias diferenciadas: las que sostienen la “igualdad de oportunidades” y las que proclaman la “igualdad de posiciones”. La primera de ellas estaría orientada a compensar las desigualdades de origen para asegurar una competencia social justa, y la segunda, apuntaría más bien a reducir la distancia entre las diversas posiciones sociales que expresarían las diferentes condiciones materiales de vida. Para ambas posturas, el autor analiza diversas variables: el rol del Estado, el desempeño de los movimientos sociales, los servicios públicos, el papel de la escuela, las identidades de los grupos minoritarios y las cuestiones de género.

En referencia a la educación, la “igualdad de posiciones” se identifica, según el autor, con la escuela laica, gratuita y obligatoria de finales del siglo XIX: la escuela republicana que brindaba a todos la posibilidad de obtener la misma cultura, los mismos valores y la misma lengua. La educación era considerada un valor por sí misma, no buscaba la igualdad de oportunidades futuras ni transformar la estructura social, sino que a través de su centralismo y su uniformidad, la igualdad se jugaba más bien en la unidad de la oferta escolar. La “igualdad de oportunidades”, en cambio, apunta a la movilidad social individual convirtiendo a la escuela en el espacio de distribución de los estudiantes según criterios meritocráticos de resultado. Como hemos señalado, desde la década de 1960, la sociología de la educación apunta su crítica a la incidencia del medio social de los alumnos en sus rendimientos escolares (de lo que se desprende una demanda de compensación respecto de aquellas desigualdades iniciales).

Estas dos variantes postulan la educación como un programa igualitario. En referencia a la igualdad de posiciones, la educación por sí misma constituiría un valor que, al ser distribuido homogéneamente, traería como consecuencia lugares sociales más equitativos. Generalmente, se asocia esta perspectiva a una educación que provea conocimientos, habilidades y valores ciudadanos que le permitan a los individuos conocerse dentro del espacio social como sujetos de derechos (y aprender los canales para ejercerlos o reclamarlos) y, asimismo, asegurar una amplia homogeneidad en cuanto a ciertos valores comunes o convenciones sociales que asegurarían el orden y la organización jurídico-social.

La igualdad de oportunidades, si bien interpreta a la educación como un programa igualitario, lo hace esperando que ésta compense los saberes, las

competencias y las aptitudes de los más desfavorecidos (que han “heredado” tales carencias), para situarlos en igualdad de chances de éxito, generalmente, con respecto al ingreso al mercado laboral (habitualmente, en la actualidad se asocia esta posición con los conocimientos científico-técnicos requeridos por el universo productivo).

En ocasiones, el discurso educativo suele admitir ambas significaciones operando de forma superpuesta. De hecho, ya hemos señalado que, para Rancière, ambas son objeto de crítica por parte de una educación emancipatoria que postula la igualdad como *axioma*, como punto de partida.

En las últimas décadas, en la Argentina, se ha abierto una línea de discusión en relación a las políticas educativas que incluye un debate sobre los conceptos de “igualdad”, “equidad” y “justicia” (Dussel y Pogré, 2007).

Tedesco (2007) define a una “educación para la equidad” como aquella que tiene en cuenta la “igualdad” pero sin desestimar el respeto por la diversidad. Una educación “justa” sería, entonces, aquella que forma ciudadanos respetuosos del diferente y con responsabilidad social, pero que además sean capaces y competentes para desempeñarse en el mercado de trabajo. Según esta perspectiva, el problema político-educativo estaría constituido por una especie de despotismo ilustrado en el que unos pocos concentren la posesión de conocimientos y que, por tanto, las decisiones sólo puedan ser ejercidas por esta parte-ilustrada y no por todos. La igualdad demandaría una libre distribución del conocimiento que traería, en efecto, la posibilidad de democratizar las decisiones. Tedesco concluye en que la tarea sustancial de la educación sería transformar las “representaciones” de los favorecidos, para poder incluir en la escuela a los marginados y así lograr una sociedad “justa” sin conflictividad social.

La postura de Tedesco es una clara combinación del esquema de diversidad (“respeto por la diferencia”), el ético-ciudadano (“formar ciudadanos y con ello la posibilidad de democratizar las decisiones”) y el científico-técnico (“educarlos para que sean capaces y competentes para el mercado de trabajo”).

Ahora bien, ¿qué significaría el término “justicia” en estos diversos esquemas políticos educativos? La justicia adquiere también, como la igualdad, una multiplicidad de sentidos. Una educación *justa* podría ser aquella que transmita una pluralidad de culturas o ideologías (a través de una lengua de origen o de diversos lenguajes), o

aquella que distribuya por igual las tradiciones culturales y la información técnica actualizada, o aquella que suministre los conocimientos y habilidades requeridos para subsistir a las exigencias del mundo actual, en especial a los que no pueden obtenerlos por otros medios.

De esto podría derivarse una propuesta educativa que apunte a garantizar los contenidos curriculares comunes a todos los individuos, esto sería, asegurar los conocimientos, competencias y valores fundamentales que posibiliten la vida ciudadana y el acceso al mercado laboral (Bolívar, 2005). En este sentido, se busca garantizar a los individuos su condición ciudadana, que trascendería el plano económico e incluiría el ámbito educativo brindando, paralelamente a la reivindicación de una “renta básica”, un “salario cultural mínimo” que aportaría al desarrollo de las capacidades para la integración de la ciudadanía.

Como hemos argumentado al inicio, estos sentidos del término “justicia” aplicados al ámbito educativo no evitarían las críticas rancierianas. Tampoco coincidirían con los conceptos de “igualdad” y de “justicia” en Badiou. La igualdad, para ambos autores, sobre todo en el contexto de una educación política, requiere que los miembros de una situación educativa sean representados a partir de aquella capacidad propia de la actividad humana: el pensamiento. La igualdad, tal como ellos la consideran, se opone a la noción de “equidad” y no se sustenta, en absoluto, en un programa social. La igualdad para Badiou, del mismo modo que para Rancière, es subjetiva, es una declaración, una prescripción:

Justicia no es más que una de las palabras con las que la filosofía intenta aprehender el axioma igualitario inherente a una secuencia política verdadera. Este axioma se formula en enunciados singulares, característicos de la secuencia, como la definición de la conciencia pública por Saint-Just, o la tesis de la autoeducación inmanente del movimiento de masas revolucionario propugnado por Mao (Badiou, 2000a, p. 82).

De este modo, Badiou rechaza toda noción de “justicia” en su acepción programática y referida al plano social. La categoría de justicia tiene sentido en tanto da cuenta de una máxima igualitaria sustentada por un sujeto político fiel.

Sólo el esquema político-educativo emancipatorio supondría, en términos de Badiou, una educación auténticamente “justa”. Ya que los demás esquemas mencionados (el de la diversidad, el científico-técnico y el ético-ciudadano), cada uno por sus propias exigencias, se ven forzados a definir al estudiante como un desigual: ya sea para integrar o incluir su “diferencia”, para suplir sus carencias técnico-científicas, o para configurar sus hábitos jurídico-ciudadanos. Por el contrario, una educación “justa” sería, para Badiou, aquella que proponga la construcción colectiva de un sujeto fundado igualitariamente en la capacidad intelectual común del “pensamiento”.

Para comprender mejor estos enunciados, analizaremos, en el capítulo siguiente, qué es el pensamiento para Badiou y qué vínculos posee con los saberes, las verdades, la filosofía y la educación.

Capítulo sexto

Educación y filosofía: saber, verdad y pensamiento

El pensamiento

Hemos señalado en nuestra ontología (capítulo cuarto) que una situación educativa presentaba individuos en relación con determinados saberes. Mencionamos también que la lógica que denominamos “explicativa” asignaba a la educación la tarea de “transmitir” esos saberes. Pero mencionamos que esa lógica era producto de la metaestructura estatal y que una situación educativa también admitía otro tipo de vínculos con los saberes. Opusimos el concepto de “pensamiento” a la propuesta educativa tradicional basada en la “circulación” (transferencia/incorporación) de los saberes.

Badiou utiliza el concepto de “pensamiento” para caracterizar la toma de posición subjetiva frente a los saberes preestablecidos. *Pensar* sería, en este sentido, interceder, atravesar y reconstruir los saberes que enuncian *lo que hay*. El pensamiento constituiría, para Badiou, una ruptura con respecto a los saberes enciclopédicos que representan un estado de cosas dado³⁴.

Para Badiou, es el propio *ser* el que organiza lo inagotable del pensamiento en la medida en que la distancia existente entre una estructura y su metaestructura (o entre una situación y su estado) no puede ser establecida cuantitativamente. Es la desvinculación cuantitativa entre un múltiple infinito y la parte que lo contiene la que

³⁴ El concepto de pensamiento en Badiou es abordado, entre otros, por Boostels (2002) en “Vérité et forçage: Badiou avec Heidegger et Lacan” y por Bergen (2002), “Pensée et Être chez Deleuze et Badiou (Badiou lecteur de Deleuze)”.

abre, en tanto impronunciable (lo-imposible-de-decir), la perspectiva de elecciones ilimitadas.

En este sentido, según Badiou, el pensamiento tiene por causa aquel desacople entre pertenencia e inclusión. Más específicamente, el pensamiento es la prueba de la no-resignación del ser a la presión representativa de las partes: “Un pensamiento no es otra cosa que el deseo de poner fin al exorbitante exceso del estado” (Badiou, 1988, p. 314). Y el portador de ese deseo de pensar asume una forma subjetiva.

Sin embargo, existe la idea bastante extendida, para el ámbito teórico de la educación, de asociar la presentación de los elementos de una situación con su nominación. Es decir, se trata de la creencia de que los múltiples presentados son tales por poseer “nombres”: ser presentado o ser nombrado sería, desde esta perspectiva, indistinto. Este enfoque teórico elude la distinción entre la situación y su estado, y por tanto, la potencia infinita del pensamiento.

En aquel sentido, todo término existente en una situación será tal si está nombrado. La lengua es el elemento que asimila sin ambigüedad al múltiple presentado con la parte que lo representa. El estado dirige la lengua y ordena la representación de los elementos.

Este estrecho vínculo entre una parte y los elementos de una situación, esa proximidad establecida por la lengua, que opera agrupando aquellos múltiples que poseen alguna propiedad común y distinguiéndolos de los demás, permite que el estado controle la situación, que el exceso del vacío sea controlable. El *saber* de una situación es quien mantiene la proximidad entre la pertenencia y la inclusión, es quien conserva reglada esta distancia.

Un múltiple presentado en situación e indiscernible para la cuenta metaestructural, será ajeno al saber y, por tanto, inexistente para él. De este modo, el estado prescribe, mediante el saber, la existencia de los términos.

La lógica del saber evade el pensamiento y, con él, toda dialéctica del acontecimiento y de la intervención subjetiva. Sólo construye saberes reglados propios de la situación pero no participa de las decisiones y de las invenciones que atañen a las disrupciones del estado que la sustenta. El *cambio*, para esta lógica, no es otra cosa más

que las modificaciones regulares y las construcciones organizadas de los saberes de sus partes. Estas modificaciones son las que impulsan, en el ámbito educativo, las actualizaciones curriculares. Éstas no responden a otra cosa más que al destino de un camino ya prefigurado, por caso, a los avances técnicos, a las novedosas tecnologías, a las nuevas modas, a la actualización de ciertos dispositivos de control o, en sus versiones más progresistas, al intento por explicitar las nuevas “reglas de juego” del sistema, por una *inclusión* en los devenires forzados del mundo contemporáneo. El saber responde a la sociedad del conocimiento, que se halla bastante distanciada de lo que, con Badiou, podríamos denominar *sociedad del pensamiento*.

Todo aquello que no es susceptible de ser clasificado en un saber, *no-es*. La ontología badiouiana impugna el saber en tanto enfatiza la potencia del vacío, mientras que su lógica (la del propio saber) domina todo exceso a través de la nominación y el ordenamiento de las partes designadas por el estado. Como señalaremos más adelante, el saber cuenta con una característica sustancial, su transmisibilidad. Mientras que el “saber” es *transmisible*, el “pensamiento” exige su *actualización* (su puesta en acto), individual y colectiva.

Badiou afirma que la creencia más extendida actualmente es la que asevera que “no hay más que cuerpos y lenguajes” (Badiou, 2006, p. 17). Lo realmente existente son los cuerpos, y con ellos, la finitud, el deseo, el goce, el sufrimiento y la muerte. Propone el nombre de “materialismo democrático” para la posición que sostiene tal axioma. Este materialismo (o biomaterialismo) se preocupa, antes que nada, por la defensa de la vida biológica. Así, los derechos “humanos” serán aquellos que apunten a la conservación y al desarrollo de la vida: la protección humanista de los cuerpos vivientes.

Al admitir la existencia, además de los cuerpos, de una diversidad de lenguajes, el materialismo se presenta como “democrático” ya que requiere del consenso y de la igualdad jurídica para tratar aquella pluralidad. La humanidad pierde así su especificidad (que ya hemos señalado que para Badiou era, ante todo, el “pensamiento” o la “Idea”), para ser absorbida por su generalidad biológica.

La propuesta del propio Badiou es la de trastocar, agregando un tercer término, el axioma del materialismo democrático: “no hay más que cuerpos y lenguajes, sino que

hay verdades”. Las verdades aquí no serían ni una adición ni una síntesis de los dos primeros términos. La expresión, gramaticalmente forzada, intenta denotar que ciertamente existen sólo cuerpos y lenguajes, pero que no sólo hay “*lo que hay*”, sino que existen las verdades como excepciones a lo que hay. Badiou reconoce que la estructura lógica de los mundos se halla compuesta por cuerpos y lenguajes, pero asume a la *verdad* como el nombre filosófico de aquello producido en las interrupciones del orden lógico de esos mundos.

Badiou propone, de forma crítica, una variable antropológica para el materialismo democrático, “no hay más que individuos y comunidades” y, junto a ella, advierte un cúmulo de significantes propagandísticos: “respeto por el otro”, “diversidad cultural”, “pluralidad de ideas”, etc. Su variante educativa asume el axioma según el cual no hay más que individuos y naciones, para construir una educación de estado. La educación por verdades se opone a ello postulando un sujeto que se sustrae a toda individuación y a todo nacionalismo, un cuerpo subjetivo que no es ni individual ni nacional, sino colectivo y universal.

Con el término “verdad”, Badiou intenta designar la existencia de *algo* que no se halle históricamente determinado, que pueda “aparecer” de forma distinta en diversos mundos, incluso con siglos de distancia: podríamos pensar aquí, por ejemplo, aquello que han presentado o presentan en común la propuesta jacotista de principios de siglo XVIII, la tesis de la autoeducación de las masas en China de mediados del siglo XX, las revueltas antijerárquicas del Mayo francés, y las más actuales experiencias de educación zapatista o de la Argentina (como los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados). La máxima de la filosofía, para Badiou, es la igualdad, todo lo que se ubique en una tendencia inversa permanece extranjero a toda verdad:

uno de mis propósitos ha sido transformar la noción de verdad de manera que ella obedezca a ese mandato. Las cosas marchan también en ese sentido: transformar la noción de verdad de manera que ella obedezca a la máxima igualitaria (Badiou, 2004a, p. 63).

La verdad en Badiou, como hemos señalado, cuenta con tres características principales: depende de un surgimiento, es decir, de un acontecimiento; es radicalmente universal, está constituida por el “para-todos” igualitario puro y genérico; y no es

consecuencia del sujeto, sino que es constitutiva de éste, o en todo caso, la verdad es desplegada junto con el proceso de fidelidad militante de éste. Veamos a continuación cómo las verdades se distinguen de los saberes.

Saber, verdad y enciclopedia

Badiou utiliza el término “genérico” para referirse a aquello que es indiscernible por estar sustraído del saber o de la nominación de una situación. “Genérico” es sinónimo de “indiscernible”, pero ambos difieren en que este último posee una connotación negativa (en cuanto refiere a aquello *no*-discernible) mientras el primero intenta adquirir una evocación propositiva, en cuanto alude a la verdad misma de una situación: “‘Genérico’ pone en evidencia la función de verdad de lo indiscernible. La negación implicada en ‘indiscernible’ conserva, sin embargo, algo esencial: que una verdad es siempre lo que agujerea un saber” (Badiou, 1988, p. 363).

La construcción de un sujeto ligado a la educación, entonces, se vinculará con la dupla verdad-saber. En efecto, los procesos de construcciones subjetivas estarán ligados a la tensión desplegada entre un pensamiento postacontecimental y los saberes metaestructurales prefijados que Badiou denomina “enciclopedia”.

El saber, como señalamos anteriormente, denota la capacidad de discernir y clasificar los múltiples de una situación según determinadas propiedades y atributos. Todo dominio de saber actúa de acuerdo a dos operaciones básicas: el discernimiento, en tanto capacidad para extraer las propiedades de un término (y que se opone a la genericidad de las verdades) y la clasificación, en tanto facultad de segmentación y agrupamiento (vinculada con las “partes” y, en consecuencia, con el estado). Este es el modo en que opera la enciclopedia.

El saber le otorga a un múltiple un determinante enciclopédico que hace que ese elemento pertenezca a una “parte”. Incluso es posible que un mismo término sea alcanzado por diversos determinantes (tal sería el caso de un individuo de un encuentro educativo juzgado por la propiedad “posesión de ciertos contenidos” y nominado “profesor”, y el mismo individuo juzgado, desde otro determinante, por el grado de

conocimientos y habilidades que aún no posee, y denominado, por ejemplo, “estudiante de posgrado”, etc.).

El saber, afirmamos previamente, ignora el acontecimiento y sus consecuencias, ya que éste sobrepasa el lenguaje de la situación. En la educación, el tema del saber podría pensarse en dos sentidos: como contenidos disciplinares a transmitir en la práctica educativa y como conocimientos pedagógicos sobre los propios procedimientos educativos.

El primero de ellos refiere a los contenidos puestos en juego en una situación educativa (sean estos la razón fundacional del propio acto educativo, como en el caso de la lógica tradicional; o sean considerados más lateralmente, como insumos para el “pensamiento crítico”, en el proceder de experiencias educativas alternativas). Se opondrían así, una educación que busca transmitir saberes (conocimientos que enuncian un estado dado de cosas, ligados a una ciencia particular), y una educación que propone la participación del sujeto colectivo en el pensamiento, producido a partir de las novedades acontecidas en diversos campos. Esta distinción no refiere a otra cosa más que a la oposición entre una educación “estatal” y una educación “por verdades”, planteada en la mayoría de las propuestas educativas que adoptan el marco conceptual de Alain Badiou³⁵.

El segundo sentido del saber en la educación es el del “saber pedagógico”. Se trata de indagar bajo qué condiciones se puede (y quiénes pueden) pensar aquello que ocurre en las situaciones educativas. Para la educación cuya lógica es la explicación, la asignación de los determinantes enciclopédicos, el estudio sobre las relaciones de los

³⁵ Entre ellas, podemos destacar los trabajos de A. J. Bartlett: *Conditional Notes on a New Republic* (2006a), *The Pedagogical Theme: Alain Badiou and an Eventless Education* (2006b) y *Badiou and Plato. An Education by Truths* (2011).. Para el autor, es indispensable referir la propuesta filosófica de Alain Badiou al pensamiento de Platón. Su tesis central sostiene que ambos pensadores concuerdan en concebir a la filosofía como una “educación por verdades” que se contrapone con una “educación estatal”. Ésta sólo considera la puesta en juego de saberes enciclopédicos mediante los que se tiene en cuenta cada elemento de una situación (en tanto pertenecientes a una “parte”). Otros trabajos dedicados a poner en diálogo a Badiou con las temáticas educativas son: Kent den Heyer (2009; 2010); Kesson y Henderson (2010) y Taubman (2010). Asimismo, puede consultarse también a Kent Den Heyer y Diane Conrad (2011) y Trainer (2009).

integrantes de un encuentro educativo, las propiedades atribuidas a cada uno de ellos, su clasificación y su nominación quedan relegadas a un tipo de saber: el saber pedagógico.

Éste es el saber del estado de la situación, pero que, paradójicamente, es extraído de las situaciones particulares para erigirse en un campo de estudio, cuyos especialistas son ajenos a esos encuentros singulares. No se trata aquí de la extendida acusación contra investigadores o funcionarios de la educación que, por las presiones de la productividad del conocimiento o de la gestión pública, dedican su vida profesional por fuera de la práctica docente, sino de subrayar que se traza una distancia irreductible entre *lo que está sucediendo* en un determinado encuentro educativo (quiénes son tenidos en cuenta, según qué criterios, bajo qué principios, etc.) y los propios protagonistas de ese encuentro particular (sus perspectivas, sus vivencias, sus *pensamientos*, sus decisiones), generando una especie de inercia pedagógica que obturaría cualquier proceso de subjetivación colectiva. Lo habitual en las situaciones educativas es que sus propios protagonistas no “piensen” sobre lo que está ocurriendo en la propia situación (sobre qué determinantes enciclopédicos los definen, por qué esquemas políticos son atravesados, a través de qué tipos de subjetivación son incorporados, etc.).

En este último sentido, una educación por verdades sería también aquella permeable a las interrupciones ocurridas *en* las situaciones educativas y que traerían consigo la posibilidad de nuevas nominaciones, nuevas relaciones, nuevas figuras subjetivas, sobre el propio encuentro educativo y más allá del saber pedagógico reglado por el estado. Sin embargo, este enfoque se halla ausente en la mayoría de las propuestas teóricas sobre educación abordadas desde una perspectiva badiouiana. Nuestro trabajo, mediante la incorporación de la analítica trascendental al análisis del universo educativo, apuntará a complementar esas perspectivas.

Señalamos anteriormente que una verdad era indiscernible e inclasificable para la enciclopedia. El acontecimiento no puede ser subsumido en el lenguaje del saber. El nombre del acontecimiento, su declaración, puede estar enunciado a través de sencillos signos del saber (e.g., “hay que reinventar la educación”). Sin embargo, éstos no escapan de la enciclopedia en tanto términos o significantes, sino que lo hacen en tanto nombres del acontecimiento, manifestaciones del vacío, forcluidos del saber.

Una verdad evita todo determinante de la enciclopedia, aquellos múltiples ligados a esa verdad serán indiscernibles e inclasificables para el saber. Los procesos de subjetivación en la educación no están ligados al saber, sino al cambio que hace posible una nueva existencia: “Una fidelidad no puede depender del saber. No se trata de un trabajo sapiente sino de un trabajo militante” (Badiou, 1988, p. 365). El procedimiento fiel “en modo alguno está predeterminado por el saber. Su origen es el acontecimiento, que el saber ignora...” (Badiou, 1988, p. 374). En tal sentido, los procesos subjetivos no están vinculados al saber enciclopédico sino, más bien, al pensamiento creativo requerido por un acontecimiento que evita el lenguaje preestablecido. Más adelante, trataremos algunas propuestas educativas de diversos autores, que aun basadas en la filosofía badiouiana, confrontan con estas afirmaciones del propio Badiou.

Como hemos mencionado hasta aquí, un procedimiento genérico supone ciertos múltiples que no pueden ser clasificados por ningún determinante enciclopédico y que, en consecuencia, son inenunciables de acuerdo al lenguaje del saber propio del estado de la situación. Esos múltiples son interpelados por una verdad al fulgor de un acontecimiento.

Ahora bien, ya hemos afirmado la distinción entre la verdad y el saber. Del mismo modo que para la educación explicadora la exigencia se halla en relación al saber, para la educación emancipatoria la exigencia ocurre respecto del “pensamiento” o de las “verdades”. ¿Qué podría significar, por ejemplo, para el ámbito de la enseñanza científica, que una educación prescindiera de los saberes que, en apariencia, son el fundamento y la esencia de esas ciencias? Una educación cuyo atributo es el *pensamiento*, con la carga conceptual que le hemos asignado a esta idea, interpretaría a la ciencia en su *ser infinito*, esto es, como un procedimiento de *invención* y no como sus resultados fragmentarios (conocimientos científicos acumulados).

Entonces, una educación cuya exigencia es el “pensar” requiere intervenir en la situación en la que un acontecimiento ha tenido lugar justamente “pensando” la situación a partir del suplemento disruptivo que impulsará a *crear* una nueva forma de nombrar las novedades, y a partir de las consecuencias que esto significa respecto de los saberes previos. Este acto creativo del pensamiento en la educación puede referir a dos cuestiones: a las verdades producidas en los diversos campos (que, como sugeriremos

más adelante, la vincularía directamente con la filosofía) o a las verdades políticas, amorosas, artísticas o científicas producidas *en* el propio encuentro educativo.

Estas observaciones respecto de la educación están vinculadas a la consideración de los procesos subjetivos que en ella se despliegan. Si afirmamos que la propiedad fundamental de los saberes es su *transmisibilidad*, entonces, una educación centrada en la explicación (o en la circulación) de saberes destinará su atención a los procesos subjetivos de orden cognitivo, didáctico, sociológico, etc. de forma individual o plural (con preeminencia en la “unidad” que aprende o que enseña). Por el contrario, la exigencia del *pensamiento* (i.e., *más allá* del saber) hace que la actividad sustancial de la educación-por-verdades no asuma la forma de una explicación escolar, sino más bien la del ejercicio del pensar. Este ejercicio es el de un pensar colectivo debido al atributo del postulado igualitario, que requiere siempre la verificación de una potencia *universal*. A consecuencia de ello, sus procesos de subjetivación deben ser asumidos también de forma colectiva y trascender el universo de los saberes, de su incorporación y de su transferencia³⁶.

³⁶ Más allá de si la *transmisión* habilita la transformación de aquello que transmite o de si lo que transfiere no es sólo un conjunto de conocimientos sino un tipo de relación con ellos (Diker, 2004), afirmamos que una educación cuyos atributos sean la “igualdad” y el “pensamiento” no se constituye tanto en la “transmisión” como en la construcción de un sujeto colectivo a partir de un *pensar-juntos*. La transmisión como condición de existencia del lazo social a través de una herencia cultural modificable es desplazada, por la educación emancipatoria, por la exigencia intencional de un pensamiento colectivo basado en la construcción de problemas referidos a la actualidad, mediados circunstancialmente por la historia acumulada. En este sentido, la confrontación no se inscribiría entre “transmisión o ruptura-del-lazo-social” (transmisión o no-política), sino entre “transmisión o sujeto-colectivo” (transmisión o política). Esto significa que el “punto de partida” de una educación emancipatoria no podría ser la transmisión, aún con las resignificaciones mencionadas y aún reconociendo que podría ser el “resultado” de múltiples encuentros educativos, sino la intención de verificación de la igualdad a través de la puesta en acto del *pensamiento* que priorice la construcción de una identidad colectiva (proceso de problematización común del presente) por sobre las diferencias individuales (diálogo intergeneracional).

Filosofía y educación

En un artículo denominado “Philosophy as Creative Repetition” (2007a), Alain Badiou propone describir a la filosofía como una forma de “repetición creativa”. En ella distingue, fundamentalmente, dos tendencias acerca de la identidad de la filosofía. La primera de ellas la interpreta como un saber reflexivo: un conjunto de conocimientos sobre la verdad y los valores en los ámbitos teóricos y prácticos, respectivamente. La forma que despliega el desarrollo de esta tendencia es la de la *explicación*, entendida como método de transmisión de aquellos saberes reflexivos. La segunda postura concibe a la filosofía como una acción: una transformación subjetiva, una conversión radical. En este último caso, la filosofía es delimitada por la singularidad de un acto, que Badiou asocia con la acusación ejercida contra Sócrates de “corromper a los jóvenes”, cuyo rasgo distintivo sería impulsar el ejercicio de la “crítica” y la “revuelta”, por sobre el de la “imitación” y la “obediencia”. Esta segunda tendencia, que interpreta a la filosofía como una *actitud* antes que como un conocimiento, no se enseña mediante la explicación escolar, sino que se vive o se experimenta con otros, al modo en que Sócrates dialogaba con los jóvenes en las calles de Atenas.

En este sentido, la idea de “repetición creativa”, aplicada al desarrollo de la filosofía, describe la existencia de un acto que es formalmente común a todas las corrientes filosóficas. En éstas, lo invariable sería el gesto de *división* que constituye el acto filosófico: la distancia establecida con respecto a otras filosofías y demás saberes, y la reorganización de las experiencias teóricas y prácticas a partir de esas nuevas divisiones normativas. La filosofía se hallaría delimitada por el insistente dinamismo entre lo que afirma y lo que cuestiona, por la relación tensional entre un ejercicio crítico de afirmación, oposición y creación. A diferencia de la ciencia, en la que sus propias novedades reemplazan las teorías anteriores, ella se constituye a partir de ese permanente afirmar y refutar. Según Badiou, en la filosofía siempre existirá una intención de reconstituir lo existente partiendo de disposiciones normativas nuevas: se trata de poner de relieve el lazo entre el ser y el acontecer, lo que conforma el rasgo propio de la “repetición creativa”.

Este gesto crítico, que se reitera a través de los diferentes filósofos, se lleva a cabo bajo determinadas condiciones variables: las transformaciones propias de los

campos acontecimentales. Cuando el acto filosófico se enfrenta a la actualidad específica de cada contexto se produce una nueva creación intelectual. El acto filosófico se ejerce, según Badiou, luego del despliegue de algunos acontecimientos en política, ciencia, arte y amor. Estos acontecimientos son su condición de posibilidad. En tal sentido, el autor afirma que la filosofía dependería de algunos campos no-filosóficos que serían sus “condiciones”.

Recapitulando, lo que hay de repetición en la filosofía es el gesto crítico del acto filosófico, y lo que hay de creación es impulsado por el nuevo contexto específico en el que se desarrolla este acto. Es por eso que el autor sugiere el concepto de “repetición creativa” para definir a la filosofía.

En *Conditions* (1992), Badiou afirma como primer punto para el diagnóstico de la filosofía, que ésta se encuentra “paralizada” por su propia historia: “la filosofía no es ya justamente sino su propia historia; ella deviene el museo de sí misma. Llamo parálisis de la filosofía a ese vaivén entre la historiografía y la desubicación” (Badiou, 1992, p. 51). Y luego del diagnóstico, el autor propone romper con aquel historicismo. En este sentido, reafirma a la filosofía como una actitud sobre el presente más que como un cúmulo de saberes específicos, por más generales y abstractos que se pretendan. La historia de la filosofía vendría a refrenar la auténtica tarea de la filosofía:

la presentación filosófica debe autodeterminarse inicialmente sin referencia a su historia. Debe tener la audacia de presentar sus conceptos sin hacerlos previamente comparecer ante el tribunal de su momento histórico. (...) La filosofía debe autodeterminarse de tal suerte que sea *ella* la que juzgue su historia, y no su historia la que la juzgue a ella (Badiou, 1992, pp. 52-53).

Para ensayar una definición de la filosofía, Badiou procura distinguirla de lo que él denomina la *sofística* moderna (asociada a las convenciones, géneros y sentidos plurales del discurso), e intenta ligarla al concepto de “verdad”. Por ello la categoría de verdad será central en la propia tarea filosófica: “La filosofía es una construcción de pensamiento donde se proclama, contra la sofística, que hay verdades” (Badiou, 1992, p. 58).

¿Qué rasgos comunes podríamos hallar entre la filosofía y la educación, tal como las propone pensar Alain Badiou? La filosofía, del mismo modo que la educación, no es “productora” de verdades, sin embargo, “opera” con las verdades producidas en los diversos campos (política, ciencia, arte y amor). La filosofía al igual que la educación, entonces, trabaja sobre las verdades que le son externas. En consecuencia, no constituyen en sí mismas un saber, aunque éste se halle implicado en sus operaciones. Badiou señala que la operación sustancial de la filosofía es la “captura”.

La filosofía captura, mediante la actividad del pensamiento, las verdades de los diversos campos, sin por ello establecer ninguna relación jerárquica o de fundamento entre ambos. La tarea de la filosofía es “mostrar” las verdades, esto es, distinguirlas del ámbito de la opinión (Badiou, 1998, p. 60). Cuando la filosofía se asume a sí misma como productora de verdades, y ya no como un aparato de “captación”, es cuando sobreviene lo que Badiou denomina “el desastre de la sutura”. En efecto, para Badiou, la ciencia, la política, el arte y el amor son “condiciones” de la filosofía. El hecho de ser condiciones no significa que sean “fundamentos” de ella. Cuando alguno de estos procedimientos genéricos, asumidos como una condición, se transforma en una fundación de la filosofía, es cuando se produce una “sutura” de ésta a alguno de aquellos campos.

Entonces, como afirma Alenka Zupančič en “The Fifth Condition” (2004), existiría una quinta condición de la filosofía, que apuntaría al cuidado de la distancia con respecto a sus condiciones. Proponemos una similar “quinta condición” (implícita en el riesgo de sutura), que sería la exigencia para la educación de constituirse a cierta distancia respecto de los ámbitos productores de verdades. Por ejemplo, una educación política correría riesgo de sutura al convertirse en una educación adoctrinadora; una educación suturada al amor podría desencadenar en un llano paternalismo o asistencialismo; una educación científica podría suturarse en un tecnicismo acrítico; y una enseñanza artística podría ser suturada a las formas sensibles y a la exaltación de las emociones.

La filosofía inventa una categoría de *Verdad abstracta* para poder pensar las diversas verdades de los diferentes campos en los que se establece su producción. Es decir, trabaja con las verdades a través de la mediación de la “Verdad”. La educación,

en una ligera variación, se vincularía con las verdades para, a través del acto de pensamiento, extraer las consecuencias que éstas convocan sobre los saberes preestablecidos. En otras palabras, la educación se ubica en un espacio intermedio entre la filosofía y los procedimientos de verdad, se ofrece permeable, en el campo del pensamiento, a las novedades acontecidas: dispone los saberes para que las verdades los atraviesen. La educación cuya exigencia es el pensamiento, parte del sitio en el que los saberes pueden descomponerse ante la aparición de una verdad, por ello se ubica, en cierta medida, en los límites interiores de cada campo. Como hemos señalado, para Badiou la educación es principalmente interpretada como un “fragmento” de la política, pero hemos destacado la posibilidad de pensarla también como fragmento de los demás campos (amor, ciencia, arte).

Tal como indicamos para el caso de la filosofía, la educación no es un conjunto de saberes cuya característica fundamental sea su transmisión a través de la explicación escolar, sino una actitud respecto de los saberes y las verdades, de lo establecido y de lo que acontece, de la repetición y de la creación, cuyo medio es el ejercicio colectivo del pensamiento. Como señalamos antes, Badiou asocia esta actitud con el gesto socrático que impulsa la crítica y la revuelta.

Tal es así, que en *El deseo de filosofía y el mundo contemporáneo* (Badiou, 2010a), retoma el concepto de “revueltas lógicas” para describir a la filosofía. La dimensión de “revuelta” proviene de cierto descontento del pensamiento con el mundo establecido. Por el contrario, la educación *explicadora* obedece a la necesidad de la descripción técnica del mundo, a su fragmentación y especialización. De este modo, postula una “sociedad del conocimiento” (frecuentemente catalogada por diversos gobiernos como un horizonte a conquistar), que traza los criterios de evaluación que determinarán si una educación es de “buena” o “mala” calidad, de acuerdo al acceso universal con respecto a ese cúmulo de datos. Tal es el caso de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), basado en la cuantificación del rendimiento de los alumnos a través de exámenes estandarizados que miden la información incorporada para diversas áreas del saber, llevados a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En tal sentido, la educación por verdades parte de una toma de distancia con respecto al estado de

cosas (de allí su dimensión de “revuelta”), mientras que la educación estatal busca la *inclusión* o adaptación a ese mundo³⁷.

Otro aspecto señalado por Badiou para el caso de la filosofía, y que nosotros podríamos relacionar con la educación, es la propuesta de un proceso de ralentización: la invención de un tiempo para el pensamiento que, ante la demanda precipitada del mercado de los conocimientos, constituya un tiempo educativo propio. La educación del pensamiento se erige, en su afán de desplegar su potencia creativa, como una revuelta sosegada. Su interés esencial no es tanto la incorporación de contenidos sino los procesos subjetivos, igualitarios y disruptivos (con respecto a los saberes) que puede desencadenar. Sin embargo, la propuesta de ralentización del proceso no impide la presura por la convocatoria a su propio tiempo:

Entiendo que el problema principal para el filósofo es llegar a tiempo. Esto lo pienso de verdad. Es la razón por la cual los filósofos perpetuamente tienen que dedicarse a las experiencias de su tiempo, tener un oído para lo que está ocurriendo, y escuchar tan atentamente al antifilósofo, puesto que lo que el antifilósofo les está diciendo continuamente es: “Pero lo que tú estás discutiendo ya no existe más, o no existe en realidad, y además está esto por ejemplo de lo que tú no hablas y sin embargo es lo esencial”. Se trata de una convocatoria real al tiempo de uno. Es en verdad una carrera contra el tiempo. Estoy convencido de que los procedimientos de la verdad no esperan a la filosofía (Badiou en Bosteels, 2003, p. 69).

El pensamiento tiene por exigencia estar dirigido hacia el tiempo presente. La educación, si es una auténtica educación por verdades, debería, en sintonía con la propuesta badiouiana, considerar también su propio tiempo, las experiencias de la actualidad. El saber, como señalamos, es la descripción del tiempo pasado, de *lo que hay*. Todo acto de pensamiento, y en esto la educación no podría ser la excepción, debe atender, según Badiou, a las interrupciones acontecidas en el tiempo presente.

³⁷ Se trata de aquello que Antelo (2009) con frecuencia describe como *teach on demand*: la sumisión de la enseñanza en tanto adecuación al contexto.

Siguiendo con el propósito de establecer un vínculo entre los conceptos de “pensamiento”, “verdad”, “filosofía” y “educación”, aludiremos al *Petit manuel d’inesthétique* (1998d), en el que Badiou aborda lateralmente algunas cuestiones educativas. En el texto, propone pensar la figura de un “nudo” entre arte, filosofía y educación. Y afirma que el arte “educa” tan solo por ser creador de verdades:

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. El arte educa por su sola existencia. No hay más que encontrar esa existencia, o en otras palabras: pensar un pensamiento (Badiou, 1998d, p. 54).

Como lo hemos venido sugiriendo, podríamos pensar, más allá de las distinciones explicitadas entre el arte y los otros campos (desarrolladas incluso en el propio texto), que así como el arte es “educador” por poseer la propiedad de producción de verdades, entonces la ciencia, la política y el amor, también podrían ser, de alguna manera, considerados como “educadores”. La educación no produce verdades, pero los ámbitos de producción de verdades “educan”.

Afirmamos anteriormente que la educación se vinculaba con las verdades de similar modo que la filosofía. Según la tesis de Badiou, la educación tendría un vínculo con las verdades de los diversos campos, de allí que el autor sostenga que ellos “educan”. Y su tarea principal radicaría en permitir la permeabilidad en los saberes establecidos de las transformaciones y de las novedades que imprimirían en ellos, a través del pensamiento, las *actitudes* propias desplegadas en cada ámbito: la invención científica, las creaciones artísticas, los nuevos vínculos amorosos y las producciones colectivas de igualdad (o políticas). Por ello, la educación no podría ser reducida a la transmisión de contenidos, a la mera explicación, sino que debe ser experimentada y vivida junto con otros: “recordaremos que no existe educación sino por medio de verdades” (Badiou, 1998d, p. 60).

El pensamiento que *es* la educación hace posible el despliegue de un panorama contemporáneo, siempre actual, de las novedades producidas en el presente. No es

casual que Badiou haya denominado sus cursos de un seminario impartido entre 2001 y 2004: “Images du temps présent”. En él, desarrolla la existencia de un

conjunto de principios que posibilitan una visión del mundo determinada. Dichos principios se encuentran constituidos, principalmente, por un conjunto de declaraciones de existencia –en términos matemáticos serían axiomas o fundamentos– y de protocolos de acción que se derivan de ellos –protocolos de demostración u operaciones lógicas. A partir de estos componentes es posible construir diferentes discursos éticos y afectivos que legitiman intelectual y moralmente el mundo de lo posible y el de lo imposible, ya que el término se aplica también al mundo post-acontecimental (2003-04: 22 de octubre de 2003)³⁸.

Un encuentro educativo, en tanto singular incorporación a las verdades del presente, habilitaría la experiencia de que es factible vivir participando del proceso inventivo e inmanente de la producción contemporánea de una figura subjetiva. Como abordaremos más adelante, el individuo que se incorpora a estos procedimientos, se incorpora en realidad, a la construcción de un nuevo presente, mediante un cuerpo subjetivable (2005-2006: 19 de octubre de 2005).

Hemos señalado que, mientras la filosofía favorece el encuentro con la Verdad o la Idea (aquí queda de manifiesto el retorno al platonismo propuesto por Badiou), la educación favorecería el encuentro con las verdades o las ideas propias de cada campo inventivo. Ahora bien, ese encuentro no asume la forma de la transferencia del saber, sino de la experimentación y el ejercicio colectivos. Asimismo, la transmisión de una experiencia, señala Badiou, supone además cierta vivencia del montaje formal en que esta experiencia es desplegada³⁹, de allí la exigencia de la puesta en acto o de la participación activa de una potencia creadora más allá del intercambio de contenidos, y de la efectución de ese acto educativo junto con otros, más allá de los procesos

³⁸ Traducción propia.

³⁹ Esta idea aparece con insistencia en las intervenciones de Alain Badiou, puede hallarse implícito en *Petit manuel d'inesthétique* (1998d), y más específicamente en Bosteels, *Posmaoísmo: un diálogo con Alain Badiou* (2003).

individuales de aprendizaje: estos requerimientos no representan otra cosa más que la exigencia de pensar un *sujeto colectivo* para la educación.

Filosofía, problema y creación

Según Deleuze y Guattari (1991), la filosofía no debería ser asumida como una actividad ligada a la contemplación, reflexión o comunicación de un mundo ya dado, sino por el contrario, como un acto de creación. Si bien la intención de los autores no es negar las diferencias existentes entre las diversas corrientes filosóficas, se plantean buscar algún rasgo o característica común a las distintas perspectivas de “filosofía”. Así es que se proponen desestimar algunas definiciones sobre aquello que, a lo largo de su propia historia, la filosofía ha considerado ser. Tal es el caso de la postura clásica: la filosofía, para Deleuze y Guattari, no sería *contemplación*, porque por más dinámica que ésta fuese quedaría circunscripta por su carácter pasivo que limitaría el gesto de invención. Tampoco sería una actividad de *comunicación* en búsqueda del consenso (como la “razón comunicativa” de Habermas o el neopragmatismo democrático de Rorty), ya que el “concepto” es más bien disenso. Por último, no sería reflexión, ya que ésta no es una actividad exclusiva de la filosofía, sino que es común a diversas esferas del pensamiento.

Específicamente, la filosofía es definida por los autores como la actividad de *creación de conceptos*. Esta actividad posibilita la recreación y la transformación del mundo. El concepto es un dispositivo que abre la posibilidad al *pensamiento*, por lo que se diferencia de las opiniones y saberes generalizados que reproducen un estado de normalidad.

Una filosofía, según Deleuze, debe ser considerada por lo que ella produce, por las consecuencias que desencadena. Y sus conceptos adquieren valor en tanto operan a favor de la *activación* del pensamiento y en contra de su estancamiento.

Para Deleuze (1988), la tradición filosófica se encuentra sumida en el ámbito de la representación. En este sentido, el pensamiento filosófico tradicional no sería más que “reconocimiento”: volver a pensar lo ya pensado por otros. La *reconocimiento* genera una “imagen dogmática del pensamiento” que supone, previamente, aquello que significa

“pensar”. En este sentido, el autor reconoce que la tarea esencial de la filosofía es romper con la *doxa*. Para lograr esta labor, es preciso desplegar un pensamiento que desborde el ámbito de la reconocimiento y que genere experiencias creadoras que sobrepasen las fronteras de lo ya pensado.

En el espacio de la filosofía, aquello que impulsa al pensamiento a salirse de la reproducción de lo establecido es el *problema*; un problema que no pueda resolverse metódicamente a través del despliegue del análisis dogmático. El pensamiento se activa a raíz del encuentro con un problema que lo pone en movimiento y lo fuerza a la realización de un acto creativo.

Desde la Antigüedad, se intenta asignar cierta naturalidad al acto de pensamiento o de “filosofar” que, al formar parte de la propia naturaleza humana, se ejercitaría de manera espontánea. Para Deleuze, el pensamiento no es natural, sino que es, más bien, forzado. Lo que nos fuerza a pensar es el problema. Ahora bien, el problema es, en primera instancia, sensible. Antes que una construcción racional, el problema es aquello que sensibiliza el alma.

El problema filosófico tiene, según la propuesta de Deleuze (1988), un origen sensible y recién luego es racionalmente sintetizado como problema. De este modo, es fruto de una experiencia vivencial. Asimismo, el problema es de carácter objetivo, es algo que acontece fuera del sujeto y que éste capta sensiblemente.

Silvio Gallo (2012) propone utilizar la consideración de la filosofía como creación de conceptos, elaborada por Deleuze y Guattari, para el caso de la educación⁴⁰. El autor señala que, del mismo modo que el “concepto” en Deleuze, la educación debería partir de la libre experimentación de los problemas. La denuncia a la enseñanza tradicional consistiría en que ésta se ha ocupado de “falsos” problemas. El problema no es meramente una interrogación, sino que es anterior a su enunciación lingüística. Esta manifestación discursiva le hace perder su carácter de experiencia sensible, por eso su uso escolar habría fracasado.

⁴⁰ En realidad Gallo se ocupa más específicamente de la enseñanza de la filosofía, no obstante, nos pareció pertinente entrar en diálogo con el autor ya que nuestra propuesta asume al encuentro educativo mediado por lo que denominamos *educación por verdades* o *educación filosófica*.

La delación de la Escuela Nueva con respecto a la separación del mundo educativo y del mundo de la vida, se continúa aquí en la acusación contra la incorporación del mundo de la experiencia como “falsa vivencia”, como falsos problemas. La incorporación escolar del problema como uso didáctico y metodológico estaría destinada al fracaso por desestimar el verdadero origen sensible del problema.

De este modo, Gallo (2012, pp. 69-84) sostiene que cada individuo tiene derecho a vivir sus propios problemas, cada uno a su propio ritmo. Asimismo, el autor asimila su propia crítica a la de Rancière. Existiría, para Gallo, un orden pedagógico que prohíbe la experimentación libre de cada individuo con respecto a sus propios problemas, y esto sería asimilable a la “sociedad pedagogizada” y a la crítica contra el maestro explicador que realiza Rancière. La emancipación intelectual rancieriana, para Gallo, sería el ejercicio del derecho a los propios problemas de cada uno, a la experimentación sensible de estos problemas singulares. Experimentar los propios problemas sería la única condición para el ejercicio del pensamiento propio, autónomo y no tutelado.

A partir de lo expuesto previamente, coincidimos con Gallo en tres aspectos (o cualidades) propios de una educación filosófica: su carácter de actividad, su ejercicio de creación y su vínculo con los “problemas”. En primer lugar, la coincidencia radica en que asumimos, también, que la filosofía trasciende el saber acumulado por su historia. Por tanto, puede destacarse en ella algo más que el caudal de sus “resultados” históricos. En este mismo aspecto, desarrollamos previamente la caracterización de la filosofía como una “actitud” que desborda ese caudal de saberes históricamente establecidos. Hemos indicado que, de modo similar, la educación por verdades trasciende el intercambio de contenidos y asume una actitud vinculada al “pensamiento”, en tanto intervención crítica respecto de los saberes enciclopédicos.

En segundo lugar, coincidimos en que esta actitud estaba ligada a un acto de creación. Si bien las filosofías de Badiou y de Deleuze poseen ciertas diferencias palmarias⁴¹, que no es la intención de este trabajo abordarlas en su detalle, podríamos admitir que, a pesar que hemos establecido a la filosofía como una actividad que es producto del pensamiento de elementos pertenecientes a otros campos no filosóficos,

⁴¹ Véase “El acontecimiento según Deleuze” (Badiou, 2006, p. 423-430).

esta actitud que le es propia se asemejaría a la de “creación de conceptos”. Como hemos señalado, la filosofía y el pensamiento, para Badiou, tienen por ocupación crear conceptos que nombren y capten las novedades que, para el orden precedente de normalidad, permanecían ininteligibles.

En tercer lugar, aceptamos que, conforme a lo anterior, una educación congruente con tales condiciones asume como elemento sustancial el problema. En efecto, el problema es más importante que la solución. Sin embargo, partiendo de estas similitudes podemos destacar dos diferencias respecto de la postura de Silvio Gallo.

La primera diferencia es interpretativa. No consideramos que la emancipación intelectual, tal como se desprende de la propuesta rancieriana, sea asimilable al libre derecho de cada quien a experimentar sus propios problemas. O formulado de otro modo: el problema no nos exime, por sí mismo, de la lógica de la explicación. Si el problema tiene como origen una experiencia sensible individual pre-lingüística, entonces él, como tal, no verifica ningún axioma igualitario. Y como hemos mencionado, la salida de la explicación exigiría, más bien, la verificación y la perpetua actualización de la igualdad de la potencia creadora de conceptos, y no únicamente la libre experimentación de los propios problemas. En nuestros términos, para trascender la explicación se precisaría la construcción colectiva de una potencia creativa que verifique la igualdad de todos los hombres con respecto al “pensar”. La educación no está relacionada con la circulación del saber histórico, pero tampoco con la libre experimentación de cada quien (postura que desplazaría la espontaneidad de las opiniones hacia la espontaneidad de la experimentación).

De este modo, llegamos a la segunda diferencia, que es de orden prescriptivo. Para Gallo, la filosofía es la producción de conceptos, creación impulsada por problemas cuyo origen radica en una experimentación sensible. A diferencia de ello, se desprende de nuestra postura que una educación filosófica (o por verdades) es un procedimiento que implica una dimensión anterior. La educación, desde nuestra perspectiva, no puede partir simplemente del problema, ya que consideramos al pensamiento como una actitud o actividad que interviene en la construcción colectiva del propio problema.

El problema no posee un origen sensible de percepción inmediata. El acto creativo no viene después del problema, sino que es inmanente a su propia construcción. La filosofía es una actitud cuestionadora, incluso, de la propia experimentación sensible original. No parte únicamente de una captación vivencial, sino que interviene intencionalmente de forma cuestionadora en el régimen de percepción y construcción de los problemas. El carácter “creativo” no puede ser desplazado a continuación de la percepción individual del problema, sino que es la propia forma de dirigirse a la percepción sensible la que transforma en problema aquello que antes era invisible o insensible.

Entonces, la segunda diferencia radica en rechazar la espontaneidad de la experiencia sensible que originaría el problema que, a su vez, impulsaría el acto de creación. A este espontaneísmo del problema le oponemos, en consonancia con la prescripción igualitaria, el principio intencional de la educación emancipatoria: se trataría de *verificar* esa actitud en tanto potencia universal común a todos. En consonancia, la educación apuntaría a la construcción colectiva de problemas a través de la puesta en acto de aquella potencia igualitaria: la de pensar.

En el capítulo siguiente, nos ocuparemos de analizar las propuestas educativas que tienen como centro propositivo estos dos atributos: la igualdad y el pensamiento. Para ello consignaremos similitudes y divergencias entre una educación por la igualdad y una educación por verdades, a través del estudio de las obras de Rancière y Badiou en tres diversos ejes: el filosófico, el político y el educativo.

Capítulo séptimo

La educación entre la igualdad y el pensamiento

Educación por verdades y educación por la igualdad

Hemos planteado, hasta aquí, las propuestas educativas derivadas de la filosofía badiouiana sobre educación, que denominamos “educación por verdades”, y las perspectivas rancierianas (en los capítulos iniciales) que llamamos “educación por la emancipación” o “educación por la igualdad”. A continuación, proponemos un encuentro entre ambos autores y entre diversas propuestas de algunos especialistas dedicados a analizar las obras de Badiou y de Rancière con el fin de referirlas al ámbito educativo, para desanudar tensiones aparentes y para reconstruir aquellos puntos de coincidencias y de divergencias entre ambos.

Respecto de la perspectiva badiouiana, hemos mencionado el hecho de que la educación, considerada más allá de la lógica de la explicación, podría trazar un vínculo particular con las verdades. Esto significa que una de sus tareas principales sería la de distinguirlos de las opiniones (disponer estos saberes de modo tal que una verdad pueda traspasarlos, transformarlos, reconstruirlos, etc.). García Puchades, aludiendo a la filosofía de Alain Badiou, indica que “la paradoja de todo esto (...) es el carácter desigualitario implícito en estas prescripciones” (2012, p. 254). Para García Puchades, una educación que diferencie los saberes de las verdades, implicaría necesariamente una desigualdad: aquellos portadores de una verdad y aquellos dispensados de ésta. No obstante, como argumentaremos más adelante, el hecho de que la educación establezca tal distinción no significa en modo alguno que suponga clases de individuos “poseedores” o “no-poseedores” de verdades. Tampoco quiere decir que existan aquellos que tienen la capacidad de trascender las opiniones y elaborar una verdad, y

aquellos que no gozan de esa aptitud. Como veremos, no existe en este aspecto, como sostiene García Puchades, paradoja alguna.

Sin embargo, el autor persiste en señalar que

esta desigualdad es quizás la que subyace en la crítica de Rancière al Sócrates de Platón (...) Desde nuestro punto de vista, el filósofo-militante de Badiou parte de un pseudo-saber del que no disponen aquellos que no son filósofos instaurando desde el principio una desigualdad con respecto a éstos (García Puchades, 2012, p. 254).

En un sentido similar, argumentan Love y May en un artículo denominado *From universality to equality: Badiou's critique of Rancière* (2008). Para ellos, si bien la verdad en Badiou apelaría a una máxima universal, ese universalismo traería rápidamente consecuencias desigualitarias, al oponer entre sí a los militantes de esa verdad con el resto de los integrantes de una situación. Los autores, que omiten desarrollar en su texto la teoría de las diversas figuras subjetivas y el vínculo entre ellas propuesto por Badiou en *Logiques des mondes* (2006), concluyen, a partir de la oposición entre los militantes y el “resto”, que el concepto de igualdad en Badiou no sería un *principio* político sino, más bien, un *resultado* de la acción de los militantes. Esto lo alejaría de Rancière, quien sostiene el principio de igualdad heterogénea entre todo ser “parlante” como punto de partida:

the universal, despite its appeal to all, requires a division of the situation into two, thereby creating enmity from the outset between those who swear fidelity to the truth and those who do not, the former being notionally superior because they have chosen to be subjects of the truth, to join the elect (Love y May, 2008, p. 11)⁴².

⁴² “Lo universal, a pesar de su apelación a todos, requiere de una división de la situación en dos, creando así la enemistad desde el principio entre los que juran fidelidad a la verdad y aquellos que no lo hacen, siendo los primeros teóricamente superiores porque han decidido ser sujetos de la verdad, para unirse a los elegidos” (traducción propia).

Esto tendría consecuencias directas sobre la noción de “igualdad” aplicada al plano educativo: según los autores, dado que existen verdades, los militantes (en oposición al resto) serían quienes las “comprenden” y quienes estarían encargados de enseñárselas a los que no lo pueden hacer. Love y May sitúan el pensamiento de Badiou dentro de un marxismo ortodoxo, admirador de Mao y de Lenin, figuras que para Badiou habrían comprendido mejor que el pueblo el suplemento acontecimental y que, debido a ello, “atraían hacia sí mismos a los demás”. En este sentido, afirman que la propuesta badiouiana asocia el militante a una figura de vanguardia opuesta a las masas.

Desde nuestra perspectiva, nada de esto podría atribuírsele al pensamiento de Alain Badiou. Existe una diferencia de perspectiva teórica entre su propia filosofía y la de Rancière, sobre todo, en el hecho de que éste pareciera eludir teorizar sobre una figura subjetiva específica ligada a las consecuencias ocasionadas por la inscripción de la igualdad, mientras que, por el contrario, Badiou despliega un análisis más estructurado y más amplio sobre los sujetos y sobre las consecuencias disruptivas de la declaración igualitaria. Sin embargo, esto no significa que la igualdad para Badiou no sea un principio o un axioma, al igual que lo es para Rancière. Y el hecho de que las consecuencias de la igualdad sean sostenidas por una “parte” y no por el “todo” tampoco lo distanciaría de Rancière, ¿o acaso podría pensarse que la propuesta igualitaria de Jacotot fue acogida universalmente sin encontrar resistencias en el progresismo ilustrado? De hecho, cuando Rancière describe todo el movimiento de adhesión a Jacotot y todo el contra-movimiento de resistencia a sus propuestas, está destacando diversas figuras subjetivas. La diferencia, como describiremos más adelante en este mismo capítulo, es que Badiou posee una amplia teoría del sujeto y Rancière no ha creído necesario teorizar sobre ello.

Para Badiou, como hemos mencionado, una verdad guarda por sí misma una relación consustancial con la igualdad. Por lo tanto, un procedimiento político fiel a una verdad lo será también con respecto a la igualdad. Los procesos de constitución de una figura subjetiva fiel no convocan a los individuos según su “comprensión” de una verdad, ni ésta es el resultado del accionar diferencial con respecto al resto de los individuos.

Para García Puchades, Love y May, en la propuesta badiouiana del sujeto fiel existiría implícito un principio desigualitario. En respuesta a esta creencia, mencionaremos que, en primera instancia, es el propio Badiou quien refuta esa postura cuando aleja del universo del saber la figura del militante, y no lo hace en algún texto marginal, sino en una de sus obras principales, *L'être et l'événement*: “Una fidelidad no puede depender del saber. No se trata de un trabajo sapiente sino de un trabajo militante” (Badiou, 1988, p. 365). También podemos encontrar múltiples afirmaciones, como las que señalamos más arriba, en las que se sostiene que un filósofo no es tal por la posesión de determinados saberes, sino que lo es por medio del despliegue de una *actitud* o de un gesto específico. En este sentido, ni el filósofo ni el militante se distinguen de los demás, en Badiou, por la cualidad de la posesión del saber.

En segundo lugar, imaginemos el hecho de que Badiou fundamente una desigualdad de origen en la posesión, ya no de un saber, sino de esa *actitud* crítica respecto de los saberes, vinculada a la captación de verdades, y que, en ello, como afirman García Puchades, Love y May, se distinguiría de Rancière. Tampoco sería éste el caso, ya que Rancière se ve obligado a reconocer que aquella potencia igualitaria no siempre, en toda situación, está puesta en acto. De allí la divergencia entre “inteligencia” y “voluntad” y, en consecuencia, la introducción de los conceptos de “atención” y de “pereza”: la atención rancieriana sería, en cierta medida, una actitud respecto de los saberes similar a la planteada por Badiou⁴³. De allí, además, la figura del maestro que “fuerza” otra voluntad, aunque lo haga sin subordinar esa inteligencia. Reiteramos que esa cualidad volitiva o actitudinal es meramente circunstancial, no es una cualidad estática que determina el rol de un individuo a lo largo del tiempo (nótese

⁴³ Si bien no son conceptos totalmente idénticos, nuestro argumento apunta a que la igualdad de las inteligencias propuesta por Rancière requiere ser actualizada, para lo que supone la actitud de “atención”. Es decir, la igualdad de las inteligencias no niega diferencias de voluntades o de actitudes como la “atención” y la “distracción”, por lo que en ello no se distanciaría considerablemente de aquella actitud subjetiva que, impulsada por un acontecimiento, buscaría atravesar los saberes instituidos. La atención para Rancière es lo que moviliza o acciona la inteligencia por presión de una voluntad. La distracción, dominada por la pereza, es la que suspende el pensamiento y se abandona a la reproducción del círculo del saber: “la inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas” (Rancière, 1987, p. 75).

la necesidad de “actualización” de la igualdad en Rancière), sino que se asume circunstancialmente y no se establece como un criterio de cuenta de las situaciones educativas en las propuestas desprendidas de la teoría de Badiou. De todos modos, nada garantiza que, dado un acontecimiento que interrumpa los criterios de cuenta, la metaestructura estatal busque reordenar el estado de cosas tras la modificación de esos criterios o de esas leyes y utilice nuevos elementos como pautas diferenciadoras.

De este modo, no existirían aquellos “dotados de voluntad” frente a los que carecen de ella, o aquellos “hombres atentos” en oposición a los “perezosos”, o los que poseen la capacidad de comprender o acceder a las verdades y los que permanecen sumergidos en el mundo de las opiniones. Todas esas categorías no se erigen como criterios diferenciadores de clases de individuos y, por tanto, no fundan las situaciones educativas sobre una “desigualdad”, tal como sugieren García Puchades, Love y May. Postulamos aquí un axioma que operaría contra cierto narcisismo docente: que la “atención” o el “pensamiento” (aquella actitud radical que intenta salirse de la reproducción de las opiniones) debe estar presente en la educación ya no como un rasgo exclusivo del maestro que lo distinga de sus alumnos, sino como una “exigencia” de la propia educación y del propio sujeto colectivo fundado en el principio igualitario.

En una situación particular, en un momento particular, puede que algún individuo o algunos de ellos asuman más que otro/s algún rasgo propio de esas actitudes, sin embargo, eso no indica que esa situación educativa se funde, necesariamente, en un principio desigualitario. Toda situación, en la medida que es una presentación de múltiples, admite, naturalmente, diferencias. Tanto en la propuesta rancieriana como en la badiouiana, en modo alguno se parte de una desigualdad más que las que representarían algunas diferencias circunstanciales (más adelante veremos que esas diferencias refieren al “cuerpo dividido” del *sujeto fiel*, en oposición al cuerpo homogéneo del *sujeto oscuro*). De hecho, el proceso de construcción de una verdad, para el caso de la educación, es justamente un “proceso de construcción y reconstrucción colectiva”. Ese proceso dinámico de producción demanda más el ejercicio de la “participación” en el presente creador que el atributo de una “posesión” pretérita (sea de saberes o de cualidades).

Sin embargo, reconozcamos alguna sustancia en las críticas cruzadas recibidas por ambos autores de aquellos que han evaluado sus propuestas en el campo educativo. Badiou centra su atención en la distinción entre verdad y opinión, por lo que diversos autores badiouianos postulan una “educación por verdades” que nos libraría de una pedagogía que sólo sea el medio de propagación o transmisión de las opiniones. Rancière, como sabemos, fija su atención en el principio de igualdad de las inteligencias. Las acusaciones cruzadas serían las siguientes: una educación por verdades podría descuidar el principio de igualdad (entre los que se hallan vinculados a una verdad y los que no), y una educación igualitaria del estilo Jacotot podría quedar prisionera del mundo de las opiniones (por la aparente pasividad de la inteligencia del maestro ignorante).

Reconocemos el hecho de que toda experiencia educativa (por más “marginal” o “alternativa” que se presente), en la práctica concreta pueda asumir estas características denunciadas por ambas tendencias: de hecho es frecuente en ámbitos militantes violar el principio de igualdad intelectual en nombre de una transmisión ideológica liberadora, y en ámbitos horizontalistas propagar la sujeción a las opiniones dominantes en nombre de un espontaneísmo esperanzado. Pero hemos argumentado en contra de estas posturas en tanto afirmamos que no se desprenden, necesariamente, de las filosofías de ambos autores.

Como ya señalamos, no se concluye de una “educación por verdades” ningún principio desigualitario, ya que el proceso de construcción de verdades está ligado a un requerimiento dinámico del presente acontecimental a través de un procedimiento subjetivo de fidelidad en el que cualquiera podría participar sin requisitos de posesiones previas (mucho menos del género del saber). Recordemos que una característica específica de las verdades en Badiou era su universalismo radical, el estar constituidas por el “para-todos” igualitario. Del mismo modo, no se desprende de la educación igualitaria rancieriana su empantanamiento en el círculo de la reproducción de las opiniones, ya que en ella se considera una actitud (por caso, la “atención”) y la participación en una potencia intelectual y creativa que supondría la superación de la mera incorporación y repetición de opiniones ya constituidas.

Badiou mismo admite, en uno de sus recientes cursos, la cercanía de Jacotot con la de su propio Platón:

L'éducation est une affaire d'orientation: 'il importe seulement de trouver le moyen le plus simple et le plus efficace pour que s'opère (le) retournement du Sujet'. Il s'agit de réorienter une faculté que le Sujet a déjà (la doctrine de la réminiscence telle qu'elle est exposée dans l'épisode de l'esclave du Ménon est ici fondamentale). On voit à cette occasion la proximité de Platon avec le Jacotot de *Le Maître ignorant* qui n'est donc pas si anti-platonicien que le dit Jacques Rancière (2008-09: 20 de mayo 2009)⁴⁴.

Admitamos que la diferencia con respecto al grado de estima hacia Platón que poseen ambos autores es un punto central a tener en cuenta para todo aquel que se dedique a establecer una comparación entre ellos. Pero, a pesar de que la diferencia sigue sosteniéndose marcadamente en las intenciones filosóficas de cada propuesta respecto del rechazo o de la reconstrucción afirmativa del platonismo (como veremos más adelante, Badiou incluye a Rancière en su propia lista de “antifilósofos”), esta confrontación se encuentra matizada por la particular reinterpretación que de Platón realiza Badiou⁴⁵.

⁴⁴ “La educación es una cuestión de orientación: es importante solamente encontrar el recurso más simple y eficaz para que se produzca una transformación [o una conversión] radical del Sujeto. También es una opción para reorientar una facultad que el Sujeto ya posee (la doctrina de la reminiscencia como está expuesta en el episodio del esclavo de Menón es fundamental aquí). Vemos en esta ocasión la proximidad de Platón con el Jacotot de *El Maestro ignorante*, que no es tan antiplatónico como dice Jacques Rancière” (traducción propia).

⁴⁵ Existe un punto de tensión entre Badiou y Rancière sobre la figura político-pedagógica de Sócrates. Esta tensión obedece a la consideración crítica que hace Rancière de la filosofía platónica mientras que Badiou, tras una reinterpretación novedosa de *República*, intenta recrearla afirmativamente. Este matiz paradójico que representa la figura de Sócrates para la educación es tratado por Kohan (2008) en *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*; y por Cornelissen (2010) en “The Public Role of Teaching: To keep the door closed”.

Badiou y Rancière: encuentros y desencuentros filosóficos y políticos

En el apartado anterior, hemos argumentado lo que consideramos la coincidencia sustancial entre Badiou y Rancière: la igualdad como punto de partida, como declaración o como axioma (de hecho Badiou reconoce esta idea, a la que adscribe, como una creación del propio Rancière). Sin embargo, podemos encontrar diversas diferencias entre ambos autores, incluso exploradas por ellos mismos en algunos de sus textos.

Badiou imputa a Rancière el hecho de evitar el término “Estado”, sustituyéndolo por “policía” y algunas otras variantes (Badiou, 1998, p. 92). La sospecha radica en que Rancière eludiría cualquier crítica directa hacia el Estado parlamentario para protegerse de la acusación de “antidemócrata”. Es cierto que cuando Badiou realiza estas críticas en la década de 1990, gran parte de la obra política de Rancière aún no estaba desarrollada. Pero aun teniendo en cuenta el posible anacronismo, Rancière despliega un extenso argumento en *Le Mécontentement. Politique et philosophie* (1995), que ya hemos tratado previamente, acerca de los motivos por los que elige el término “policía” y no el de Estado. En este sentido, asume ciertos aspectos de la noción de “poder” foucaultiano, y considera que la “policía” sobrepasa (aunque también incluye) los aparatos de Estado. De este modo, Rancière no eludiría la palabra Estado, sino que la subsumiría a su concepto de “policía”.

Badiou también resalta el hecho de que en *Le Mécontentement*, la propuesta de una política no sea plasmada de manera afirmativa. Señala que Rancière destaca aquello que “no” debe fundamentar la política: la demagogia consensual o la experiencia radical del Holocausto. De esta forma, no se ocuparía centralmente de una definición propositiva de la política sino, más bien, de la descripción de los aspectos de su ausencia.

En términos políticos, la principal diferencia radicaría en que para Rancière pareciera ser que la política no es del orden del proyecto organizado o de la prescripción, sino del tono de una declaración de la igualdad en tanto circunstancia histórica, hecho que lo distanciaría de Badiou, miembro fundador de la “Organización” Política.

En este sentido, Nina Power, en *Which Equality? Badiou and Rancière in Light of Ludwig Feuerbach* (2009a), establece una comparación entre Rancière y Badiou respecto de la noción de “igualdad”. Señala la autora, que la diferencia entre ambos filósofos radicaría en las nociones de “continuidad” y “estrategia” (u organización) en relación a una ruptura producto de la irrupción igualitaria. En efecto, la declaración igualitaria, para ambos, posee consecuencias disruptivas (ya sea el “acontecimiento” en Badiou o la “perturbación del reparto de lo sensible” en Rancière), pero el sujeto de esa disrupción es mucho más sustantivo en Badiou, ya que asume la “continuidad” del despliegue de aquellas consecuencias. Rancière, en cambio, se concentra en los momentos iniciales en los que la igualdad se inscribe perturbando el orden policial.

Sin embargo, Power concluye en una distinción que la hace tomar partido por la propuesta rancieriana: la postura de Badiou, según la autora, es por demás “optimista”, ya que ella asocia los acontecimientos y los sujetos badiouianos a los grandes sucesos y nombres de la historia, y cree que para las épocas en donde no están presentes ni las grandes disrupciones, ni los grandes cuerpos militantes, sería más útil la perspectiva rancieriana que trabaja con ámbitos locales y puede ser aplicable a lugares cotidianos como las aulas o los lugares de trabajo.

No obstante, ya hemos mencionado, por el contrario, en palabras de Badiou (recuérdese la conferencia sobre “acontecimiento y subjetivación política”), que si bien éste repara en ejemplificar con grandes acontecimientos históricos, no descarta las situaciones ocurridas en espacios locales y cotidianos como posibles disrupciones que activen procesos subjetivos⁴⁶. Un acontecimiento es definido, más bien, como la emergencia de un nuevo posible que convoca a una construcción subjetiva. Por tanto, como lo trataremos hacia el final de este capítulo, la diferencia que Power percibe no sería producto de un “optimismo” a la espera de grandes sucesos, sino una decisión teórica tomada por el propio Badiou, para enfatizar los procesos subjetivos postacontecimentales.

⁴⁶ “Incluso cuando el acontecimiento es un pequeño acontecimiento local, una huelga en una fábrica, una pequeña revuelta en una ciudad, un movimiento contestatario de estudiantes, internacionalista, o de apoyo a obreros indocumentados... lo que crea la subjetividad es siempre algo que ocurre, algo que acontece” (Badiou, 2012a).

Vemos así cómo la política, que se juega entre la potencia de las partes contadas y no contadas, que para Badiou es una cuestión estrictamente ontológica, para Rancière sería parte de una “fenomenología historicista” de una circunstancia igualitaria.

Tal es así que esta diferencia política se traduce, además, en una diferencia filosófica. Badiou señala que Rancière no precisa de una ontología porque inscribe su producción en un estilo antifilosófico⁴⁷. En este aspecto, su obra, para Badiou, consistiría en una ligera variación del antiplatonismo del siglo XX⁴⁸.

Rancière, por su parte, alude a esta crítica en “El uso de las distinciones” (2004a). Señala que mientras Badiou asocia el concepto de democracia al de consenso, y opone a ello una política como potencia heterogénea del suplemento acontecimental, él identifica esa potencia de lo heterogéneo con el *démos* y, en consecuencia, opone “democracia” a “consenso”. En efecto, para Rancière, no hay un principio ontológico de la diferencia política. No existirían, tampoco, sujetos políticos constituidos al amparo de un suplemento ontológico asociado al orden del acontecimiento y de la verdad sino, más bien, sujetos políticos definidos a partir de los modos de subjetivación que transforman los espacios comunes.

No existe, reconoce el propio Rancière, un sujeto cuya tarea sea portar aquella potencia ontológica disruptiva de la excepción que constituyen las verdades:

En política, es el *démos* como abolición de toda *arkhè*, de toda correspondencia entre los lugares de gobernante y de gobernado y una “disposición” a ocupar estos lugares. El uno-de-más es la potencia de lo indistinto que deshace las particiones recusando la fijeza de los lugares de lo mismo y de lo otro. No hay entonces sujeto que tenga como propia la potencia de ruptura o de desconexión, no hay sujeto que ejerza una potencia ontológica de la

⁴⁷ Para un desarrollo más amplio del concepto de “antifilósofo” puede verse Hallward (2003) y Gómez Camarena (2010).

⁴⁸ Para profundizar en la especificidad de este antiplatonismo, puede consultarse el texto de García Puchades, “El pensamiento de Jacques Rancière: Un platonismo contra Platón” (2011).

excepción. La excepción es siempre ordinaria (Rancière, 2004a, p. 6).

Rancière entonces retorna las críticas por el mismo medio. Destaca en Badiou (pero también en Žižek, Agamben, Negri, Lyotard, Arendt y Milner, cada uno con sus particularidades) la necesidad de recurrir a una potencia ontológica, justificadora del disenso, que desborde la conducta regular de la experiencia consensual. Esta diferencia respecto de diversos autores contemporáneos, Rancière la atribuye a una cuestión pragmática y metodológica: él se ocupó de revisar los archivos obreros, y su filosofía precisaba la invención de conceptos que dieran cuenta de lo que en ellos sucedía:

Sucede que, mientras se operaban estos encuentros con la superpotencia y estos desvíos de la superpotencia, yo estaba ocupado en otra parte, en otra cosa. Trataba entonces de comprender la potencia de algunas palabras como proletario o emancipación. Trabajaba sobre los encuentros, fronteras y pasajes que tuvieron el efecto de separar individuos de la esfera de la experiencia sensible que les estaba asignada (Rancière, 2004a, p. 7).

El rechazo a la ontología del suplemento, para Rancière, fue una decisión consecuente de inscribirse en otra idea de filosofía. Él se ha interesado más bien en la noción de emancipación intelectual, en el estudio de las “reparticiones” de los lugares asignados, en la democracia y la disolución del *arkhé*, en el régimen estético del arte, etc. La filosofía, en términos de Rancière, es indisoluble de una práctica igualitaria, anarquista y creadora, en la medida que es asumida como una actividad crítica con respecto a la *policía* de los dominios conceptuales y a las particiones instituidas que permitirían trazar sus límites y tornarlos pensables y modificables.

Me he visto conducido entonces a considerar que mi rechazo a ontologizar un principio de lo heterogéneo, mi rechazo de las ontologías de la superpotencia no era una capitulación vergonzosa ante los deberes de la filosofía o el ejercicio parasitario de la histórica viviendo de la deconstrucción del discurso del amo, sino

el ejercicio consecuente de otra idea de la filosofía (Rancière, 2004a, p. 8).

Una vez identificadas las diferencias reconocidas por ambos autores, sobre las cuestiones ontológicas, sobre el platonismo o antiplatonismo, el estilo filosófico o antifilosófico y la organización de las consecuencias disruptivas, trataremos de indagar en estas distinciones, situándolas en el campo específico de la educación. Hemos subrayado anteriormente las coincidencias entre ambos autores con respecto al principio igualitario de las situaciones educativas. Estas semejanzas provienen de un contexto particular común que incluyen las experiencias políticas de China a partir de la década de 1960⁴⁹ y los propios sucesos franceses de 1968⁵⁰. Sin embargo, si bien las motivaciones son análogas, algunas distinciones del orden filosófico y político, mencionadas anteriormente, derivan en algunas diferencias en sus posturas educativas, que aunque no podrían considerarse en extremo sustanciales, conviene ser señaladas.

Coincidencias y divergencias en la educación

Como mencionamos al inicio de la investigación, Rancière retoma y continúa algunos aspectos de la obra foucaultiana, específicamente la relación entre saber y poder. Tal es así, que en su libro sobre Althusser (1974), se ocupa de la relación entre los saberes de la ciencia althusseriana y la autoridad política del Partido Comunista francés.

En realidad, estas temáticas se imponían en el contexto de la década de 1960, época heredada también por Alain Badiou. Son esos años los que testimonian el cambio

⁴⁹ La idea de “emancipación colectiva” como potencialidad de las masas para auto-organizarse de forma igualitaria, ligada a los vínculos educativos estudiados aquí, está presente en Toscano (2004). En este sentido, las críticas que realiza Badiou a las experiencias revolucionarias previas son contempladas desde la postura pedagógico-política de Rancière por Barbour (2010) en *Militants of Truth, Communities of Equality: Badiou and the Ignorant Schoolmaster*.

⁵⁰ Reflexiones sobre Mayo de 1968 en relación con Badiou pueden hallarse en *Posmaoísmo: un diálogo con Alain Badiou* (Bosteels, 2003), en Hallward (2003), en Pluth (2010), y en *The Philosophy of Restoration: Alain Badiou and the Enemies of May* (Power y Toscano, 2009).

entre la hegemonía de una postura científicista (el saber del intelectual) a una que prioriza la praxis de la acción (de los actores directos). En un primer momento, el dispositivo principal de las ciencias humanas era cierto neocientificismo de corte estructuralista gobernado por Althusser y Lacan. Era una época en la que la cuestión del saber resultaba elemental.

No obstante, hacia mediados de los años sesenta, esta tendencia comienza a revertirse. La Revolución Cultural china ubica en el centro de las discusiones la cuestión de la autoridad del saber. En este sentido, podremos mencionar las revueltas estudiantiles antijerárquicas contra autoridades académicas y las revueltas fabriles contra los jefes que ostentaban la posesión de los conocimientos técnicos a través de los cuales legitimaban la ocupación de los cargos superiores. Estas revueltas que cuestionaban la autoridad del saber destacaban, en cambio, la experiencia directa de obreros y estudiantes.

A los sucesos chinos se sumaron los acontecimientos franceses de fines de la década de 1960. Las revueltas de los jóvenes obreros en fábricas francesas apuntaban contra las jerarquizaciones sindicales y contra toda forma de autoridad interna. A esto se sumaron, además, los episodios conocidos de Mayo de 1968, que se dirigen de manera directa en oposición a la organización vertical de la transmisión de los saberes.

Tenemos así dos grandes paradigmas. El reinado de los saberes de la ciencia y su estructura jerárquica dominada por los docentes-científicos, y la denuncia contra la opresión dominante ubicada en el vínculo entre saber y autoridad. En este contexto, en el que era difícil evitar la cuestión del saber-poder, es en el que se ubican tanto Jacques Rancière como Alain Badiou. El problema fundamental, entonces, para ellos, era pensar la educación una vez destituida la figura de la autoridad del saber.

En la primavera de 2005, Badiou pronuncia un discurso sobre Jacques Rancière, en un coloquio dedicado a éste en Cerisy. En él analiza la destitución de la autoridad del saber y le adjudica a Rancière inclinarse por una “hipótesis democrática”. La irrupción del movimiento, de la multitud, sirve de fundamento para un nuevo tipo de transmisión y de maestría. Es por eso que se ve obligado a adoptar en sus investigaciones un carácter historicista. De allí la ocupación por el tema del “reparto” o de la “partición” (*partage*): de poderes, de saberes, de lo visible, etc. La destitución de la autoridad del

saber es consecuencia del cambio producido por la inscripción de una parte que antes era invisibilizada.

Badiou, marca una leve distancia de esta posición a la que autodenomina (a través de una provocadora ironía) como “aristocrática”. Para él, la nueva educación se vincula directamente con los efectos acontecimentales, como veremos más adelante, de un cuerpo heterogéneo. Este cuerpo afecta de manera diversa al *demos*. Señalemos, una vez más, que esta afectación diferencial no refiere a criterios del tipo de posesión de saberes previos o de habilidades adquiridas, trataremos estas cuestiones con más profundidad cuando abordemos *la lógica* de la educación. Esta diferencia no afecta el principio de igualdad compartido por ambos, sino que es, más bien, una distinción de “perspectiva”: refiere a qué aspectos por sobre otros cada autor le ha otorgado mayor interés. Badiou acusa a Rancière, nuevamente, de no profundizar en los medios de organización de las consecuencias de lo que podría sugerir la ruptura con las formas de transmisión preestablecidas. Ante la necesidad de nombrar ese cuerpo heterogéneo que se encargaría de la militancia respecto de la *duración* de la igualdad, es que Badiou opone a la figura del *maestro ignorante*, la de una *aristocracia proletaria*. Tal “aristocracia” es completamente contingente y abierta a la participación de cualquiera.

Una vez más, encontramos que un aspecto central de esta divergencia, es el vínculo que tiene cada uno con Platón. Como es sabido, Platón ha tratado insistentemente, sobre todo en *República*, la conexión entre la disposición del saber y la distribución de los lugares de poder. Mientras que Rancière fija su atención en el aspecto de la repartición social platónica, Badiou lo hace en referencia a la educación de los *guardianes*. En el primer caso, Rancière repara en la univocidad de tareas del artesano (la prescripción platónica lo fuerza a ocuparse de una única tarea) que lo subordina en la distribución de los lugares sociales. En el segundo caso, Badiou se concentra en los propios guardianes, los jefes políticos, quienes tienen prescriptos para sí una multiplicidad de ocupaciones (aunque alejadas del universo del trabajo manual, constituyen una variedad). Badiou trasciende el plano social en un esfuerzo teórico provocador para hacer de los guardianes una figura universal (humanidad genérica o sin clases) y fuerza a Platón a inscribirse en un paradigma comunista.

Ahora bien, Badiou reconoce que ambos sostienen la idea, extraída del maoísmo, de *lucha en dos frentes*. Esta lucha en política significaba originariamente una activación por igual contra la posición burguesa, capitalista e imperialista, y contra el partido comunista y el sindicalismo institucional. Pero el concepto de “lucha en dos frentes” aplicado a la cuestión específica del saber-poder, provocaba que tanto Badiou como Rancière se opongán por igual a: i- la ciencia como fundamento de la política y que, por tanto, debía ser transmitida por los expertos del Partido a los obreros ignorantes; ii- la política como espontaneidad o como vitalismo de las masas, ajena a las ideas.

En referencia al primer aspecto (i), ambos autores rompen, al mismo tiempo, con su maestro Louis Althusser. Éste vendría a representar la figura del maestro-sabio, quien aboga por la idea de que al obrero la “conciencia” le llega “desde afuera”⁵¹, desde la ciencia positiva que no es otra que el marxismo. En lo que hace al segundo frente (ii), ambos desligan a la política de cualquier carácter vitalista o espontáneo, resaltando su aspecto declarativo y prescriptivo: ambos afirman que la política es un “pensamiento”, con la misma carga de ruptura con respecto a la reproducción de las opiniones. Esto se traduce en el ámbito de la educación, a que si bien se enfrentan al maestro-sabio y a la transmisión unilateral de saberes instituidos, no renuncian a todo tipo de educación y a todo tipo de actividad productora de ideas y conceptos.

Las críticas cruzadas de los comentaristas de ambos autores en el ámbito de la educación quedan expuestas a su inconsistencia con la hipótesis de la *lucha en dos frentes*. Ni Badiou descuida la igualdad (primer frente contra el maestro-sabio), ni Rancière descuida el aspecto crítico de trascender las opiniones (segundo frente contra el espontaneísmo educativo).

La educación rancieriana, a través de conceptos tales como “emancipación”, “igualdad de las inteligencias”, “maestro ignorante”, “comunidad de los iguales”, rompe con la conexión platónica entre el maestro-sabio y el dirigente de la ciudad. Esto desplaza y redefine el estatuto de los “saberes” puestos en juego en la relación

⁵¹ Lo que los maoístas llamaban “leninismo osificado”.

igualitaria, y que asociamos a lo largo de nuestra investigación con el concepto de “verdades” propuesto por Badiou:

El saber en tanto se encuentra bajo la condición de la máxima igualitaria, en una nueva relación con la ignorancia y que abre a su vez un nuevo lugar para la igualdad, es un saber evidentemente desplazado respecto del saber instituido. En mi propia jerga, esto querría decir que obtenemos un saber a la altura por lo menos de una verdad (Badiou, 2012b, p. 256).

Sin embargo, entre estas coincidencias, Badiou reitera una diferencia elemental. Señala que Rancière se detiene justo allí en donde la igualdad se ha manifestado, y eso lo excusa de poseer una teoría de las consecuencias de lo que ella ha provocado. Badiou posee una teoría del acontecimiento, de la fidelidad, de la constitución de un cuerpo-de-verdad y de la composición de las figuras subjetivas. Todas esas cuestiones, ligadas a la “organización” de las disrupciones son las que Badiou reclama inconclusas en Rancière. Si bien éste recusa la organización impuesta por el Partido o por el Maestro-Sabio, pone en suspenso el principio organizacional mismo, con posibles derroteros políticos y filosóficos que lo alejan en algún aspecto de Badiou.

Para recapitular, el acuerdo elemental entre Badiou y Rancière se sostiene en el concepto de igualdad en tanto declaración, y nunca asumido de forma programática. Esto, en el ámbito educativo, anula la pregunta de quién debe educar a quién. Por lo que postulamos que el sujeto de la educación es una figura colectiva. El acuerdo fundamental nos provee una fórmula que afirma que “el proceso anónimo de la educación es la construcción de un colectivo compuesto por las consecuencias de una declaración igualitaria situada” (Badiou, 2012b, p. 257). El problema denominado “¿quién educa a quién?” se halla desplazado por el carácter anónimo del “nosotros nos educamos”, propio del sujeto colectivo.

Efectivamente, de este acuerdo sustancial proviene el desacuerdo primario: la delimitación del “nosotros”. Pareciera no hallarse en Rancière ningún tipo de prescripción que circunscriba al sujeto, a la figura militante.

Por el contrario, lo veremos a continuación, Badiou elabora una amplia teoría con respecto al “nosotros”, no obstante, para ello tendremos que indagar, en el próximo

capítulo, sobre la “analítica trascendental” (o “lógica de la educación”) y sobre la teoría del sujeto (o de “los cuerpos-de-verdad”). Por lo que abordaremos a continuación lo que Badiou denomina *Lógica*, en relación a las identidades, diferencias y existencias de los componentes de una situación en un mundo dado.

Capítulo octavo

Analítica trascendental del mundo educativo

Lógicas de la educación

Hemos descrito cómo, en *L'être et l'événement* (1988), Badiou exponía sus tesis sobre ontología, que remitían al ser-en-tanto-ser como multiplicidades inconsistentes sin-uno. En tal sentido, en aquella obra el punto de partida era la presentación pura de un múltiple anterior a toda estructura. Si se sustraen las cualidades de un múltiple consistente (de una cosa particular), el “hay-uno” de la estructura puede pensarse, reducido a su ser, como una multiplicidad compuesta por otras multiplicidades (y así infinitamente), ya que ninguna unidad última se encontrará en su conformación. Apoyado en la teoría de conjuntos, el autor señalaba que detrás de todo múltiple consistente no hallaremos lo Uno, sino el vacío. La tesis de *L'être et l'événement* enunciaba, entonces, que la ontología, el pensamiento del ser en tanto ser, era la matemática.

Veinte años después, la preocupación para Badiou es otra. Ya no se trata de pensar las formas puras del ser, sino cómo ese ser aparece en un mundo particular. La matemática no puede dar cuenta de la asignación o la localización de un múltiple en un mundo particular, ya que el “aparecer”, o el *ser-ahí*⁵², no se vincula a formas del ser, sino a “formas de relación”. Un múltiple, en tanto ser-ahí, está definido por un sistema de diferencias e identidades que lo vinculan con los demás múltiples. Badiou propone denominar “lógica” a la teoría formal de estas relaciones que sobrepasan el alcance de la

⁵² Vale aclarar que para Badiou, el *ser-ahí* no refiere a ninguna realidad humana, como podría sugerir el concepto de *dasein* heideggeriano. En este sentido, el propio Badiou asume seguir la línea del antihumanismo de Althusser o Foucault.

ontología matemática. La lógica es, entonces, la teoría del *aparecer* de un múltiple en un mundo.

A partir de la ontología badiouiana, hemos afirmado que existen verdades y que éstas se hallan vinculadas a la transformación de las leyes y los saberes de una situación determinada. Ahora nos ocuparemos de pensar, a través de la lógica, cómo esas verdades existen en un mundo particular. Una verdad que “aparece” lo hace como un cuerpo singular que, como mencionamos, entra en relación con otros cuerpos.

Señalamos que Badiou distingue la ontología matemática, dedicada a pensar las multiplicidades en tanto conjuntos de conjuntos-compuestos, de la lógica, teoría del aparecer orientada a tratar las diferencias cualitativas y los grados de identidades de los múltiples. Asimismo, el autor sostiene que el vínculo entre el ser y el aparecer es contingente (Badiou, 2009c, p. 43). Esto significa que puede darse el caso de dos múltiples que sean ontológicamente diferentes pero que “aparezcan” en un mundo determinado como similares: la diferencia ontológica no coincide necesariamente con la diferencia del ser-ahí. Dos multiplicidades pueden no repetir ninguno de sus componentes en tanto ser-múltiples, pero una vez fijadas en el mundo constituido, por ejemplo, por el campo de visión de un individuo particular, pueden aparecer como iguales debido a la similitud entre ellas, percibida por la presura de aquella mirada.

De este modo, afirmamos que dados dos elementos (o términos) situados en un mundo particular, les corresponderá un grado de identidad entre ellos que dependerá de la intensidad en la “diferenciación” y en la “identificación” existente entre ambos. En el caso de que ambos elementos “aparezcan” como iguales, diremos que el grado de identidad existente entre ellos es muy elevado y, por el contrario, si ambos términos “aparecen” como diferentes, señalaremos que el grado es exiguo o débil. Una *diferencia* ontológica absoluta puede, sin embargo, aparecer en la lógica de un mundo particular como una *identidad* plena.

Los diversos individuos que participan de una situación educativa, desde el punto de vista ontológico, pensados como multiplicidades de multiplicidades, difieren entre sí constituyendo un encuentro aleatorio y complejo a partir de aquella diversidad. Pero su “aparecer” en el mundo constituido por la perspectiva pedagógica a través de la lógica de la explicación (en el que aquellos individuos son nombrados “alumnos” y

definidos a partir de la carencia de ciertos contenidos que deberán aprender), indica que el grado de identidad existente entre ellos es máximo. Dado el elevado grado de identidad, los individuos ontológicamente diversos “aparecen” de forma homogénea.

Podremos notar cómo las cuestiones de diversidad en la educación (cultural, étnica, o en la consideración de cualquier tipo de minorías) responden menos al resultado de una fuerza homogeneizante proveniente de alguna voluntad que busca imponer unilateralmente su posición hegemónica, que al producto de una lógica del aparecer directamente relacionada con los fundamentos y la estructura de las situaciones educativas. En efecto, como se podría deducirse de capítulos previos, los criterios del “aparecer” obedecen a cuestiones de Estado, pero sostenemos que no simplemente a programas o posiciones políticas más o menos contemplativas respecto de una u otra minoría específica, sino a los propios fundamentos pedagógico-políticos que, estatalmente, se imponen de forma “universal” e incuestionada.

Como señalábamos, los grados de identidad que asignan elementos a través del entramado de relaciones que constituye un mundo están supeditados a una estructura de orden: existen grados menores y mayores. Dos múltiples que aparecen totalmente diferentes tienen un grado de identidad nulo entre ellos, por el contrario, dos términos que aparecen totalmente idénticos poseen un grado máximo de identidad. Postulamos, entonces, que la estructura de orden de los grados adopta un *máximum* y un *mínimum*.

Afirmamos que una situación educativa guiada por la lógica explicativa podría suponer el grado de identidad máximo entre los elementos definidos como “estudiantes” y un grado mínimo entre los conjuntos “alumnos” y “docentes”. El criterio de la posesión/carencia de saberes, identifica a un estudiante con otro (ambos carecen de aquellos saberes) y a la vez, como conjunto, los diferencia de los docentes (éstos poseen esos contenidos que aquéllos no). El *mundo pedagogizado*, a través de su *máximum* y su *mínimum*, tiende a erigirse a la vez como homogeneizante y jerarquizante.

Sin embargo, podemos notar cómo de la experiencia pedagógica de Jacotot podría desprenderse la suposición de un *máximum* entre los individuos en relación con la inteligencia (que se asume como potencia universal), y la admisión de grados de identificación más débiles vinculados con la voluntad. Más allá de la experiencia histórica concreta de Jacotot, la propuesta rancieriana y las enunciadas anteriormente

como autogestión educativa (por ejemplo, el caso de los bachilleratos y los seminarios), parecieran constituir un *mundo* educativo en el que el ser-ahí de los múltiples participantes tiende a *aparecer* según un grado de identidad máximo, dado que el principio pedagógico que sustenta el encuentro no sería la diferencia de saberes sino la verificación de una potencia común (son idénticos en tanto participantes de esa potencia intelectual que es común a todos). A la vez, paradójicamente, el mundo educativo cuyo principio es la “igualdad de las inteligencias” establece un grado mínimo de identificación que hace aparecer a sus integrantes con la máxima diferencia (libera las particularidades por tenerlos en cuenta más allá de una carencia), mientras que el *mundo pedagogizado* cuyo principio es la “diferencia en la posesión de contenidos” asigna un grado máximo de identidad que fija la existencia de sus miembros como iguales u homogéneos dentro de los subgrupos.

De este modo, podríamos extraer de la experiencia de Jacotot que la igualdad entre los miembros de una situación educativa refiere al principio que da sentido al propio encuentro: verificar o actualizar esa igualdad respecto de la potencia intelectual universal. De un modo diferente, la igualdad en la lógica explicativa refiere a una condición de necesidad (todos los estudiantes “carecen” de contenidos, *por tanto*, “necesitan” contenidos). En el primer caso, la “identidad” refiere a una igualdad entre “todos” (más allá de si su reconocimiento sea desplegado por una totalidad o por un fragmento “fiel”), en el segundo, en cambio, únicamente refiere a una “parte” previamente designada como tal: aquellos que carecen de saberes y habilidades (los estudiantes). Ya hemos analizado el principio de “igualdad de oportunidades” que aboga, en el terreno educativo, para que toda “parte” tenga las mismas oportunidades que cualquier otra, debido a que aquellos “igualados” en su condición de “desposeídos” (por caso, respecto a cierto capital cultural o ciudadano) deberían ser rescatados, mediante la educación, de aquella condición: es la circularidad de la igualdad explicadora.

Ahora bien, a ese sistema de grados de intensidades, conjugados según su estructura de orden, su *máximum* y su *mínimum*, Badiou lo denomina *trascendental*. Tal es así, que pueden existir dos mundos absolutamente diferentes, pero compuestos por los mismos múltiples a nivel ontológico, si es que sus trascendentales difieren. Es el caso de similares encuentros, situaciones y grupos educativos, que pueden constituir

mundos diferentes de acuerdo a los diversos trascendentales. Si bien la realidad educativa en sus situaciones prácticas opera con diversos matices de trascendentales, ya que incorpora otros múltiples (directivos, administrativos, evaluadores institucionales, graduados, preceptores, etc.) y establece grados de identidades intermedios entre el mínimo y el máximo, llamaremos *trascendental explicativo* al sistema que fija el *mínimum* de identidad entre “estudiantes” y “docentes”, ya que dispone el acto educativo como la tarea de reducir la distancia entre aquellos que saben y aquellos que no; y denominaremos *trascendental emancipatorio* al que establece el *máximum* entre ellos, debido a que sostiene como principio educativo la comprobación de una identidad común respecto de una potencia intelectual y creativa. En otras palabras, el trascendental explicativo resalta la diferencia de los términos (maestros y alumnos), mientras que el emancipatorio se concentra en lo que en ellos hay de iguales (su potencia intelectual, a pesar de las diferencias de saberes).

Además de la relación establecida entre dos términos distintos, Badiou se ocupa del vínculo de un múltiple consigo mismo. Denomina “existencia” al grado de intensidad del aparecer de una multiplicidad en un mundo particular:

Dados un mundo y una función de identidad que toma sus valores en el trascendental de ese mundo, llamaremos “existencia” de un múltiple que aparece en ese mundo al grado trascendental asignado a la identidad de ese múltiple consigo mismo (Badiou, 2009c, p. 64).

De forma análoga a lo que desarrollamos anteriormente, si el grado de identidad de ese múltiple consigo mismo es *máximo*, ese múltiple existe plenamente. Si, en cambio, el grado de identidad merma, la intensidad de su existencia tenderá a ser débil. Entonces, si su grado es *mínimo*, diremos que ese múltiple *no existe* en ese mundo determinado: este término *es* en el mundo pero su existencia es una no-existencia. Es decir, si bien el múltiple cuya identidad es mínima *es*, su existencia supone una renuncia a su propia identidad. El aparecer de ese múltiple será el de un inexistente: “el ser-ahí de ese ser es ser un inexistente del mundo” (Badiou, 2009c, p. 65).

El trascendental explicativo del mundo pedagógico, aunque amparado en la retórica de la “diversidad”, forzaría al múltiple convertido en “estudiante” hacia grados

de identidad muy débiles respecto de sí mismo, al reducir su “existencia” en situación al principio de la no-posesión (recordemos que este trascendental suponía el *máximum* entre los estudiantes). Esto no quiere decir que los “estudiantes” no tengan *ser*, o que el ser intelectual de los estudiantes sea puesto en duda, la *inexistencia* es una categoría específica del “aparecer”. Lo que quiere significar es que lo que está puesto en duda es su existencia como protagonistas del mundo educativo. Será necesario para que el inexistente cambie su grado de aparecer, que el trascendental del mundo de la educación sea trastocado.

Universalismo: identidad y diferencia

Como mencionamos en nuestra descripción ontológica, Badiou reconoce que el ser de la humanidad es múltiple. Por tanto, el universalismo, desde su punto de vista, debe partir de la diferencia, de la multiplicidad. Distinguimos dos principios respecto del universalismo: la regla de la inmanencia y la regla de la igualdad. La primera regla exige que la diferencia sea enunciada por quien experimenta la diferencia. La segunda regla establece la igualdad de las diferencias, evitando cualquier tipo de jerarquías entre ellas. Sin embargo, Badiou desestima una postura relativista y escéptica de la diversidad. Si bien parte de la *multiplicidad*, requiere la exigencia de la *igualdad*, por lo tanto, lo universal es abordado como un proceso prolongado de interacción y de creación de lo común. Será, entonces, un devenir abierto en permanente construcción.

El problema del universalismo remite directamente a la distinción entre “identidad” y “diferencia”. Badiou señala que la identidad podría referir a aquellos rasgos presentes en un múltiple (prácticas, deseos, características, creaciones) que permanecen, en cierta medida, por algún margen razonable de tiempo. Es decir, aquellas propiedades que no sean fugaces y que sean parcialmente invariables. La identidad sería un elemento dinámico, aquello por lo que un individuo o un colectivo se reconoce a sí mismo en el tiempo. Aunque consideremos que las identidades no son absolutas ni eternas, éstas requerirán cierta consistencia y estabilidad.

Ahora bien, la identidad demanda en su dinamismo que los rasgos que le son propios no sean “diferentes”, incesantemente, en el transcurrir del tiempo. Sin embargo,

necesita de una “diferencia” estática, es decir, requiere que esos rasgos se distingan de los demás para adquirir identidad. Una identidad también puede ser definida como aquello que es diferente de lo otro. En este último sentido, no se incorporaría el elemento del tiempo, más bien sería una diferencia que apela a un corte sincrónico de la escena. La diferencia dinámica refiere a los rasgos invariables en un devenir que siempre admite ciertas novedades, mientras que la diferencia estática refiere a los rasgos que se distinguen de lo que uno no-es.

Tenemos entonces dos aspectos o dos formas de identidad. La primera, requiere una potencia afirmativa de producción o creación de uno-mismo en el tiempo, la segunda refiere a una potencia negativa de distinción respecto de lo ajeno-a-uno. Entonces, la identidad es producto del vínculo entre afirmación dinámica y diferenciación estática.

Si bien ambas dimensiones se hallan siempre presentes, podríamos mencionar dos esquemas de identificación según predomine un aspecto u otro. Badiou llama “conservador” al esquema en el que la identidad estática subordina a la dinámica: cuando la “diferenciación” subordina a la “creación”. Por el contrario, en toda propuesta “universal” la identidad dinámica predomina por sobre la estática: la creación se impone por sobre la distinción.

Propongo como hipótesis que una proposición universal, o un esfuerzo hacia lo universal para ser más modestos, consiste siempre en dar la vuelta a la postura conservadora, es decir, intentar que el elemento creador prevalezca sobre el purificador. [Esto] Teniendo en cuenta que los dos están siempre presentes en cada identidad, que esa relación entre creación y purificación es constitutiva de la identidad. Incluso en una identidad en la que durante largo tiempo haya prevalecido el elemento conservador, existe siempre en alguna parte un recurso creador. Hay proposición universal cuando se da la vuelta a la posición conservadora y el elemento creador prevalece sobre y contra el elemento purificador. En ese momento, cuando predomina el elemento creador, surge algo que necesariamente se dirige a todos (Badiou, 2007b, p. 115).

Definimos al trascendental explicativo como aquel que, en primera instancia, distinguía los elementos “estudiantes” de los “docentes”, bajo el criterio de la posesión o carencia de contenidos. Esto lo realizaba con la intención de reducir esa desigualdad. En una situación educativa definida por el trascendental explicativo predominan las identidades estáticas (la definición, ante todo, de “educadores” y “educandos”). De hecho, ese predominio es el que le da sentido a la propia educación desde su perspectiva: que exista esa diferencia inicial entre aquellos que saben y aquellos que no es lo que posibilita y lo que fundamenta el propio acto educativo. Aun en el caso de que la educación se presente como un instrumento homogeneizante, como formadora de una identidad nacional común o de una ideología común, etc., el aspecto dinámico de la identidad está supeditado a la distinción inicial que le da sentido al acto educativo: entre aquellos poseedores (de cultura, ideología o valores nacionales) y aquellos desposeídos. El trascendental explicativo, entonces, refiere al esquema que prioriza la identidad estática por sobre la dinámica.

El trascendental emancipatorio ligado a Jacotot, desarrollado en los primeros capítulos del trabajo, hace de una situación educativa el espacio fundamental para la afirmación de una potencia común. El acto educativo consiste, ante todo, en la afirmación de esa potencia intelectual compartida entre todos. Admite la diferencia estática entre sus miembros, pero el sentido de todo acto educativo para él es la verificación de esa igualdad. Por tanto, el trascendental emancipatorio refiere al esquema universal. Subordina aquella diferencia sincrónica al acto de creación de un sí-mismo, actualizando incesantemente la igualdad de las inteligencias. El sujeto colectivo de la educación configura, a pesar de las diversas multiplicidades que lo constituyen, una identidad dinámica, siempre abierta, a través de la afirmación y la creación inagotable de su sí-mismo.

De este modo, toda proposición universal, si bien parte de una identidad particular, se dirige a “todos” como una nueva posibilidad creadora. Una proposición universal no presupone jamás ninguna condición identitaria. Cualquiera puede ser protagonista, en tanto participe de la inteligencia humana, del pensar colectivo propuesto por el trascendental emancipatorio. En cambio, el trascendental explicativo

requiere definir condiciones identitarias porque necesita distribuir los elementos para darle sentido al acto educativo. Se trataría aquí de un falso “universalismo” referido en tanto “derecho” o “acceso” a un servicio usufructuado por todos. Ese derecho que se presenta como “universal” requiere definiciones identitarias, en tanto toda situación educativa reglada *incluye* a los individuos según su condición de “ciudadanos/no-ciudadanos”, “estudiantes/no-estudiantes/desertores”, de uno u otro “nivel educativo”, con uno u otro “grado de avance”, etc. Por tanto, requiere identidades en sentido diferenciador: demanda y produce diferencias estáticas.

Mencionamos que el trascendental emancipatorio se dirigía a todos más allá de cualquier condición identitaria. Esto es debido a que presupone la igualdad más allá de las diversas identidades. Una vez más aclaramos que se trata, no de negar las diferencias de los términos que constituyen toda situación educativa, sino de distinguir el “principio” que fundamenta toda situación educativa: si lo hace una desigualdad que se intenta reducir o una igualdad que se intenta verificar. La proposición universal no niega la desigualdad real, sino que, a pesar de ella, afirma la igualdad como un axioma que fundamente su propuesta educativa.

Acontecimiento y enunciado primordial

A partir de la incorporación de la lógica como nueva herramienta teórica, podríamos afirmar que una verdad es, para Badiou, resultado de la alteración en las prescripciones trascendentales que establecen el aparecer de los múltiples en un mundo determinado.

Una vez ocurrido un acontecimiento, señala Badiou, sólo quedan sus consecuencias. Entre ellas, subsiste la variación del elemento inexistente que asume el grado máximo, cuando antes su valor era nulo. El proceso de una verdad está ligado al aparecer de aquello que antes era inexistente. De este modo, un acontecimiento en la educación, ya sea desplegado en el campo de la política, de la ciencia, del amor o del arte, traerá consigo la *aparición de un inexistente en su grado máximo*: en el amor, tal sería el caso de la experiencia compartida de pensar, aprender y enseñar que rompa con la consideración de lo Uno, con el mandato de las tareas y los roles individuales; en

política, la vivencia colectiva de pensarse y decidir sobre el propio destino, aunados bajo el principio de igualdad de las inteligencias; en ciencia, generando un nuevo tipo de vínculo con los contenidos que supere la transmisión o la recepción de saberes, habilidades y valores instituidos; y en arte, desplazando las fronteras de las formas de lo educativo, más allá de las lógicas de las didácticas convencionales.

El nombre propio *Jacotot* refiere al “surgimiento” de los estudiantes holandeses que, al dejar de ser definidos principalmente por su carencia respecto de la lengua francesa, fueron protagonistas intelectuales al disertar, debatir y actuar en público a través del nuevo idioma recientemente aprendido. Lo que enuncia o “declara” el inexistente, tras la mutación de la experiencia pedagógica que adquiere el nombre propio de *Jacotot*, es lo siguiente: “la educación es un acto de emancipación intelectual”, o lo que es lo mismo, “hay que reinventar la educación”⁵³. Badiou denomina *enunciado primordial* a esta declaración, inexistente previamente, que adquiere el grado máximo de ser-ahí (de aparecer) luego de un acontecimiento.

Por ejemplo, los sucesos acontecidos en Argentina a finales del año 2001 y principios de 2002, que pusieron de algún modo en cuestión la política delegativa, si bien fueron reconducidos en gran medida a las vías institucionales previas, alcanzaron y atravesaron a los bachilleratos populares o a los seminarios universitarios autogestionados que intentaron continuar las consecuencias de aquel “enunciado primordial” emancipatorio. Este enunciado es el que obliga a trabajar en las consecuencias de lo que adviene y el que inicia en el mundo la conformación de un nuevo cuerpo, denominado por Badiou como cuerpo de verdad o cuerpo subjetivable.

¿Qué significaría un cambio en la educación?

Un cambio real, aquel que opera como una ruptura radical y efectiva de un mundo (en nuestro caso, del *mundo pedagogizado*), no puede ser inscripto dentro de la Gran Lógica o de la Analítica Trascendental. El pensamiento de la singularidad, en tanto múltiple irreductible a un contexto mundano, trasciende la lógica del aparecer.

⁵³ Hemos mencionado en un capítulo anterior, en analogía con el caso de San Pablo, una variante declarativa de *Jacotot*: “hay que destituir al maestro-sabio y proclamar la igualdad de las inteligencias”.

El dinamismo propio de las relaciones que establecen diversos términos, en tanto múltiples que aparecen en un mundo, no podría ser definido como un “cambio real”, sino como *modificaciones* necesarias y constitutivas de ese mundo. Es decir, las “modificaciones” no representan más que la inclusión de elementos en un mundo particular, y no son más que los cambios producidos por las relaciones que constituyen su aparecer.

Las “modificaciones” son variaciones regulares ocurridas bajo un trascendental fijo e invariable. De este modo, estas variaciones no son más que el movimiento prefigurado del ser-ahí ordenado y reglado por el trascendental. Las modificaciones no sólo no son “cambios reales” sino que constituyen la absorción trascendental de estos cambios. Badiou señala: “Llamaremos ‘modificación’ al aparecer reglado de las variaciones intensivas que un trascendental autoriza en el mundo del que es el trascendental” (Badiou, 2006, pp. 399-400).

Estas modificaciones en el campo de la educación, con frecuencia presentadas como “reformas educativas”, dan cuenta de un sistema dinámico de relaciones bajo el mismo trascendental pedagógico, el explicador. Es el caso de las históricas reformas de las leyes de educación, o más localmente, las revisiones normativas de las diversas instituciones de enseñanza. En nuestros términos, lo sustancial sería evaluar en qué medida estas *modificaciones*, efectivamente realizadas o propositivamente pendientes, no operan más que como absorción de un *cambio real*, y en qué medida afectan las reglas del trascendental del *mundo pedagogizado* de la explicación.

En este punto, es preciso que retomemos el concepto de “sitio” desarrollado en nuestra ontología (capítulo cuarto), pero ahora incluyendo nuestras perspectivas lógicas. Un sitio es un múltiple en el que su propio ser subvierte su aparecer. Es decir, un sitio puede denominarse como un término que se da su propia indexación más allá del trascendental del mundo del que es objeto: “un sitio es un múltiple al que le ocurre comportarse en el mundo con respecto a sí mismo como con respecto a sus elementos, de tal suerte que es el soporte de ser de su propia aparición” (Badiou, 2006, p. 403). Es, entonces, un ser que existe por sí mismo, que se asigna su propia intensidad de existencia.

En el mundo *Jacotot*, aquellos estudiantes holandeses eran el *inexistente* respecto de la capacidad de decidir sobre su propio aprendizaje. A partir de los devenires contingentes que constituyen las experiencias de aprender sin las *explicaciones* de un maestro (aunque con su presencia), ocurre en aquel mundo particular una transformación radical de sus leyes trascendentales. Es allí donde “aparece” una capacidad antes invisible, una potencia novedosa. Aquellos estudiantes llegan a *aparecer*, tras la presión del ser, como elementos de una misma potencia intelectual para afirmar la máxima igualitaria declarada.

Desde el punto de vista del trascendental explicativo, aquella capacidad no es posible, no existe. No obstante, no existe por igual para los maestros ilustrados de la modernidad, para muchos de los docentes convocados por el Estado contemporáneo, y para gran parte de los propios estudiantes que hablan el mismo lenguaje pedagógico que ellos, porque efectivamente se trata no sólo de una u otra voluntad o creencia particular, sino del trascendental que regla lógicamente el aparecer de los diversos componentes del mundo pedagogizado de la explicación.

El encuentro educativo denominado *Jacotot* es un sitio en tanto se impone a todos los términos apelando a la indistinción de su ser-intelectual y, en consecuencia, demarcando una nueva designación trascendental de sus intensidades. En este sentido, el sitio subvierte las reglas del aparecer, abriendo la posibilidad de la existencia de los estudiantes como seres intelectuales dotados de una capacidad igual a la de cualquiera.

¿Qué otra cosa podría significar el sitio “asamblea” en los bachilleratos populares, sino la emergencia en el existir del inexistente “estudiantes” con respecto al objeto “capacidad política” de la lógica institucional que, a lo sumo, admite centros de estudiantes prolijamente organizados? Se impone en la asamblea, bajo presión del ser, una novedosa evaluación trascendental de la intensidad de sus miembros: todos son capaces de decidir sobre cada uno de los aspectos que intervienen en su propia educación. El sitio fuerza una indexación trascendental inédita, más allá de la lógica de la explicación. Podemos afirmar, de este modo, que un sitio es, entonces, la emergencia del vacío que habita en las multiplicidades provocada por la reducción precipitada de la distancia entre el ser y el aparecer.

Ahora bien, para teorizar sobre los “cambios”, Badiou propone centrar la atención en los grados de intensidad y las consecuencias de los sitios. Cabe la posibilidad de que un sitio sea, debido a su débil existencia, poco diferente de una “modificación”. Hemos señalado antes, que lo común para el ámbito educativo, sobre todo para la educación tradicional, es que las singularidades sean reconducidas a meras modificaciones del curso normal del mundo pedagógico.

Sin embargo, podemos establecer claramente una diferenciación con respecto a los diversos tipos de variaciones posibles. Hemos denominado *modificaciones* al devenir normal y reglado de las relaciones entre elementos de un mundo: ellas no nombran ningún sitio. Son, desde el punto de vista ontológico, estables, y desde la perspectiva de una lógica trascendental, regulares: esto es lo que generalmente son las reformas educativas programadas y las propuestas programáticas de reformas a esas reformas.

Asimismo, hemos llamado *sitio* a la condición ontológica supernumeraria del vacío sobre un múltiple cuyos efectos trastocan la lógica de su aparecer. Pero a su vez, un sitio puede adquirir un grado de existencia no-máximo, lógicamente débil, al que Badiou denomina *hecho*.

Por otro lado, una tercera forma de cambio (además de las modificaciones y los hechos) nos obliga a retomar un concepto tratado en nuestra ontología educativa: la singularidad. La singularidad es ontológicamente supernumeraria y, desde una perspectiva lógica, adquiere un grado de existencia máximo. Hemos mencionado el caso de Jacotot y el de algunas experiencias educativas autogestivas a los que postulamos como singularidades en tanto escapaban al cierre metaestructural estatal, al trascendental explicativo, y adquirirían un grado máximo de existencia, de acuerdo a la consideración de sus integrantes en tanto seres intelectuales dotados de una potencia y de una capacidad común a la de cualquier otro.

Una vez distinguidos los sitios de las modificaciones y, a su vez, según adquieran aquéllos un grado máximo de existencia o no, definidos como singularidades o hechos, respectivamente, conviene discernir, para el ámbito educativo, los diversos tipos de singularidades existentes, según expresa la *lógica de los sitios* de Alain Badiou.

Para distinguir entre una singularidad “débil” y una “fuerte”, tendremos que fijar la atención en la magnitud de las *consecuencias* que el sitio desvanecido acarrea.

La máxima consecuencia disruptiva es hacer aparecer en un mundo aquello que inexistía previamente en él. De este modo, podemos caracterizar a una *singularidad fuerte* porque tiene por consecuencia hacer existir aquello que no existía en el sitio. Reservaremos el concepto de *acontecimiento* para nombrar a una singularidad fuerte.

Entonces, un acontecimiento en educación tiene por resultado llevar a la existencia a aquellos participantes del encuentro educativo que permanecían inexistentes en el circuito previo a su despliegue. La máxima de emancipación de Jacotot pudo inspirar, posteriormente, la de otras experiencias educativas, y así ser relevada por otras singularidades una vez desvanecida.

Efectivamente, el acontecimiento Jacotot no tuvo por efecto la destrucción final del *régimen explicador*. Pero tampoco la Comuna de París (postulada por Badiou como un *acontecimiento*) logró la desintegración definitiva del grupo político dominante ni evitó la reconstrucción “democrática” contemporánea de aquella sujeción. Sin embargo, así como la Comuna destruye el orden de la incapacidad subjetiva (“no están inseguros de su capacidad los trabajadores del campo y de las ciudades”, se lamenta un reaccionario de la época), Jacotot revoca la postulación de la desigualdad intelectual, y ambos proscriben el criterio de legitimación de un inexistente.

Tal es así, que lo que antes no *valía* nada (el grado nulo del inexistente), luego del fulgor acontecimental, *vale* todo (el grado máximo de existencia), y esto es producido por la destrucción de algún aspecto del aparecer o del trascendental. Tanto los obreros parisinos como los estudiantes holandeses, antes considerados inexistentes (*incapaces*), luego de la Comuna o de Jacotot, fueron tenidos en cuenta por sus capacidades políticas e intelectuales.

Analizaremos en el capítulo siguiente, tres tipos de posiciones respecto de un acontecimiento y de sus consecuencias disruptivas: una posición que le es fiel a la novedad, otra que le es indiferente y otra que le es hostil. De este modo, existen entonces para Badiou, tres tipos de subjetivaciones de acuerdo a las diversas actitudes adoptadas ante un acontecimiento. Ellas disponen un campo subjetivo que, a su vez,

despliega tres tipos de sujetos que abordaremos a continuación denominados como *sujeto fiel*, *sujeto reactivo* y *sujeto oscuro*.

Capítulo noveno

Teoría formal del sujeto para la educación

Los procesos de subjetivación colectiva en la educación

El sujeto es, para Badiou, un sistema de *formas y operaciones*. Asimismo, requiere un cuerpo, situado en un mundo particular, que sea su soporte material. El sujeto produce verdades en tanto *sujeto fiel*, las niega en tanto *sujeto reactivo* y busca ocultarlas en tanto *sujeto oscuro*.

Como mencionamos anteriormente, la condición para la construcción de un sujeto es la existencia de un cuerpo y de un acontecimiento. Entonces, “cuerpo”, “huella” (de un acontecimiento) y “presente” (en tanto tiempo en el que se despliegan las consecuencias de esa ruptura) constituyen los tres elementos, relacionados a través de diversas operaciones, que componen los diferentes tipos subjetivos.

La fórmula del *sujeto fiel* considera que el cuerpo no es un elemento *sustancial* homogéneo (Badiou lo simboliza como un cuerpo tachado), sino que está en vías de construcción y se halla fragmentado ante cada decisión que se le exige asumir. Este nuevo cuerpo está subordinado a la huella de un acontecimiento. Y la huella, como referenciamos precedentemente, designa el enunciado primordial del inexistente. La fórmula del sujeto fiel, entonces, supone *un cuerpo que, subordinado a la huella de un acontecimiento, explora sus consecuencias para constituir un nuevo presente*. Este presente que incorpora una nueva verdad es obra del sujeto fiel a la huella y, en consecuencia, fiel al acontecimiento que la ha producido.

Si bien una teoría formal del sujeto, como la propuesta por Badiou, no requiere pensarse en la particularidad de un escenario específico (de allí su *formalidad*), es posible avanzar en la caracterización de un sujeto para el caso específico de la educación.

Un sujeto-fiel en la educación supone, en su propia fórmula, un acontecimiento a cuyas consecuencias prestar fidelidad. Afirmamos, en el capítulo anterior, que para que exista un acontecimiento deben trastocarse las reglas lógicas de un mundo. Indicamos, asimismo, que el *mundo pedagógico* está atravesado por un trascendental, que denominamos *explicativo*. Señalamos, además, que este trascendental poseía dos características fundamentales: la de clasificar los múltiples según su posesión o desposesión de contenidos y, en consecuencia, la de establecer, como criterio de eficiencia (y de existencia) de las actividades educativas, la transmisión o la incorporación de aquellos contenidos. En este sentido, hemos desarrollado cómo el trascendental explicativo, en sus diversos formatos (científico-técnico, ético-ciudadano, etc.), partía de una desigualdad de origen y convocaba a la circulación de saberes. Afirmamos también que estos dos postulados confrontaban con los dos atributos que propusimos para definir una educación emancipatoria: la igualdad y el pensamiento.

Entonces, podríamos suponer que un sujeto fiel en la educación sería aquel que intente sostener toda disrupción del trascendental explicativo que opere contra sus presupuestos fundacionales, la desigualdad y la circulación del saber, en favor de sus opuestos, la igualdad y el pensamiento. Esto sucedería a través de una declaración primordial del estilo “la educación es un acto de emancipación intelectual”.

Sin embargo, consideramos bajo el concepto badiouiano de “singularidad débil” a cualquier disrupción que no ponga en cuestión, al mismo tiempo, ambos postulados del trascendental explicativo, ya que trastocaría sólo un fragmento de las reglas lógicas del mundo pedagogizado. Entonces, no serán “singularidades fuertes” y, por tanto, “acontecimientos”, aquellas rupturas que únicamente apunten sólo contra el aspecto desigualitario, o aquellas que se dirijan únicamente contra la reproducción de saberes establecidos. Tales disrupciones ocasionarían construcciones subjetivas “débiles”. Atendiendo a las “críticas cruzadas” referidas en capítulos anteriores, podría darse el caso de: a) una educación centrada en la igualdad, que permanezca prisionera de un espontaneísmo de las experiencias individuales y que garantice la reproducción de las opiniones dominantes; o b) una educación que centre su atención en el ejercicio del pensamiento inventivo bajo condiciones verticalistas y disciplinantes.

En este sentido, un sujeto fiel tendrá como condición responder a un acontecimiento cuyas consecuencias confronten, a la vez, con ambos postulados del trascendental explicativo, y cuya fidelidad refiera tanto a la variable igualitaria como a la del pensamiento.

El sujeto fiel en torno al acontecimiento Jacotot

Indicamos que el “enunciado primordial” aglutina o reúne sobre sí mismo a los múltiples comprometidos en el despliegue de las consecuencias del cambio. Los individuos afectados por el enunciado se declaran partícipes del *cuerpo*, aún en construcción, que desplegará los efectos de ese enunciado. Badiou denomina *incorporación* al proceso por el cual se adscribe a un cuerpo que despliega las consecuencias de un enunciado primordial y, en consecuencia, de un acontecimiento que ha transformado los criterios de aparición o de existencia de unos múltiples en un mundo dado.

Es el caso de los principios desplegados en la experiencia-Jacotot, que se expandieron por Europa, y que intentaban multiplicar sus consecuencias:

hombres que *avanzan*, que no se preocupan por el rango social de quien ha afirmado tal o cual cosa, sino que van a ver por sí mismos si la cosa es verdad; viajeros que recorren Europa, (...) aquellos que cuando han escuchado hablar de alguna experiencia nueva aquí o allá se desplazan, van a ver los hechos, se encargan de reproducir las experiencias; (...) que piensan sobre todo (...) que las ciencias no están hechas para ser explicadas sino para producir descubrimientos nuevos e invenciones útiles (Rancière, 1987, p. 139).

Tal es el caso del profesor Durietz, disidente del viejo método, formado en su juventud por Locke y Condillac, por Helvetius y Condorcet, que raudamente viajó al encuentro con Jacotot y decidió propagar los nuevos principios en San Petersburgo, en Riga y en Odessa, en Alemania y en Italia. De regreso a Francia, se comunicó con el fabricante textil Ternaux, que quiso personalmente observar los cursos de Jacotot. Una

vez comprometido, apoyó a Durietz, quien hizo alarde de destruir a los “sátrapas del monopolio universitario”. En Mulhouse, la Sociedad Industrial influida por los hermanos Dullfus respaldó a Penot para que diera un curso de *enseñanza universal* a sus obreros. El tintorero Beauvisage, quien había oído sobre la nueva proclama emancipatoria, se unió a los hermanos Ratier, quienes dedicaban sus domingos a difundir el principio igualitario en el Mercado de Telas. El lugarteniente Schoelcher, que frecuentaba a Jacotot, lo contactó con su hermano, escritor de varios periódicos de los Estados Unidos. Lasteyrie, fundador de numerosas sociedades y periódicos, visitó a Jacotot y, sorprendido por las tareas de improvisación y composición de sus alumnas, decidió llevar el axioma igualitario a la Sociedad de Métodos, quien accedió, no sin resistencias, a abrir un aula para la enseñanza universal.

De este modo, Rancière, sin poseer una teoría explícita del sujeto, describe la construcción de un cuerpo colectivo a partir de las consecuencias de una máxima igualitaria. Es en este sentido, para describir el proceso de composición de un cuerpo, que Badiou recurre a una teoría de la afinidad. Afirma que para que un múltiple se incorpore a un cuerpo de verdad, el grado de identidad de ese múltiple con respecto al enunciado primordial no podría ser menor al grado de existencia de ese múltiple:

si un múltiple del mundo aparece en él con una intensidad de existencia máxima (como es el caso, por definición, de todo enunciado primordial), la relación de identidad de cualquier múltiple –que aparece en el mismo mundo– con ese primer múltiple no puede tener un grado superior al de la existencia de ese segundo múltiple: el grado de identidad de un múltiple cualquiera con un enunciado primordial es, a lo sumo, igual al grado de existencia de ese múltiple cualquiera (Badiou, 2009c, p. 96).

Es decir, la afinidad entre un enunciado y un múltiple es producto de la identidad máxima entre ellos: un múltiple se incorpora a un cuerpo o a un proceso de verdad si despliega un grado de identidad máximo con respecto al enunciado primordial.

El concepto de incorporación, entonces, refiere a la contribución que pueda realizar un elemento a un cuerpo de verdad con respecto a aquello propio que tenga una intensidad similar a la identificación de este elemento con el enunciado primordial. Se

trata, entonces, del surgimiento de un novedoso cuerpo que soporta el proceso de una verdad y que reúne en torno a él a todos los múltiples que le son “afines”. Un cuerpo de verdad es producto de la incorporación de todo múltiple que experimentó una potencia máxima con las huellas de un acontecimiento. Una vez acabada la fugacidad de un acontecimiento, la verdad aparece paulatinamente en el mundo a través de un cuerpo.

La necesidad y el azar hicieron de Jacotot un maestro ignorante. El exilio de la guerra y su nuevo empleo de profesor en los Países Bajos pusieron a Jacotot (y a sus estudiantes) en una situación obligada y fortuita a la vez. Esta situación educativa presenta un hecho novedoso: los individuos pueden aprender sin las explicaciones de un maestro-explicador y en base a sus propias inteligencias que se asumen como iguales a cualquier otra. La situación admite la existencia de una declaración que antes permanecía inexistente: hay que reinventar la educación y proclamar la igualdad de las inteligencias.

Pero fue preciso que existan quienes se ocuparan de intentar continuar lo que la necesidad y el azar comenzó. Por eso Jacotot decide radicalizar la experiencia. Inicialmente él conocía aquello que sus estudiantes debían aprender (el francés), aunque no poseía la totalidad de las capacidades exigidas para enseñar un nuevo idioma (el bilingüismo). La radicalización se basó en apostar luego por dar clases de aquello que ignoraba por completo, por ejemplo, los cursos sobre piano o pintura. Con Jacotot, hubo muchos individuos interesados en la nueva declaración, de allí las movilizaciones de un punto del planeta a otro, impulsados y conmovidos por el advenimiento y la construcción de una nueva verdad. Esta verdad fue además la que impulsó la fundación del periódico y la sociedad de *Filosofía Panecástica*. El mundo de la Ilustración tuvo que oírla. La conmoción fue más allá de Lovaina, Bruselas y La Haya, atravesó París y Lyon, se expandió por Europa hacia el norte y hacia el este, la oyeron en Inglaterra y en Prusia, traspasó al imperio ruso y sus ecos alcanzaron el continente americano. Durante dos décadas, la *República del Saber* sufrió un cimbronazo en sus raíces en el momento mismo de su propia fundación.

De este modo, afirmamos que un cuerpo se halla situado en un mundo alterado por un acontecimiento, ya que éste no es otra cosa más que la efracción o la modificación de la lógica de ese mundo (o lo que denominamos como su trascendental).

Por lo tanto, un cuerpo de verdad, y el vínculo que se establezca con él, están directamente relacionados con la posición que se sostenga ante el orden del mundo y, en consecuencia, con el compromiso en relación a los múltiples que deben *existir* o *inexistir*.

El sujeto reactivo y el progresismo ilustrado

No obstante, además un sujeto fiel, señala Badiou, podemos hallar un sujeto reactivo, que no sólo está destinado a mantener la lógica del viejo mundo, sino que es portador y productor de novedades reaccionarias. La resistencia respecto de los postulados del sujeto fiel exige la creación de nuevos argumentos que confinen o limiten la producción de verdad. Recordemos que por más reminiscencia o retorno al pasado que el sujeto reactivo proponga, es contemporáneo del presente contra el que reacciona. En este sentido, es reactivo al cuerpo de verdad, rechaza su incorporación y, para ello, esgrime nuevos argumentos que exceden una mera repetición de lo antiguo.

De este modo, la fórmula del sujeto reactivo tiene como principal operador una negación: niega la huella del acontecimiento. Pero además de la negación, tiene un operador afirmativo: produce presente. Pero este presente es diferente del producido por el sujeto fiel, es un presente moderado, contenido, sobrio. Badiou dirá que es un presente *extinguido*. Una vez ocurrido un acontecimiento, y el proceso de construcción de un sujeto fiel a su huella, el sujeto reactivo decide un presente “menos peor” que el anterior (presente modificado inicialmente por el accionar incipiente del nuevo cuerpo de verdad), pero rehúsa operar a favor del despliegue total de las consecuencias de aquella ruptura. El presente extinguido del sujeto reactivo es un presente con pequeñas variaciones, tal vez con minúsculas mejoras, si bien producto inicial del acontecimiento y su huella, es principalmente consecuencia de la negociación con el orden precedente y de la reacción al despliegue de la potencia radical del nuevo cuerpo.

El sujeto reactivo apela a las menudas novedades en tanto opción “realista”, y lo hace a través de la negación de la huella acontecimental y de la forma subjetiva fiel. El presente extinguido es la síntesis entre las primeras e incipientes consecuencias de un

sujeto fiel en construcción y los efectos de una restauración moderada y realista sostenida por el sujeto reactivo.

Entonces, la fórmula del sujeto reactivo establece *una negación de la huella acontecimental, una subordinación del sujeto fiel a esta negación, y la producción de un presente débil o extinguido*. La declaración del sujeto reactivo que resiste a la huella supone una distancia máxima con respecto al cuerpo fiel.

Hemos mencionado cómo Rancière relata con precisión la incipiente constitución del sujeto fiel para el caso de Jacotot. Pero todas las movilizaciones en torno a la enseñanza universal encontraron su resistencia. Lasteyre, inicialmente defensor de la enseñanza universal en la medida que se tratara de avances agrícolas e industriales, renunció al anuncio de la emancipación intelectual cuando debía dirigirse a los padres de familias pobres e ignorantes. Al pueblo debía instruirlo una Sociedad Sabia, una Universidad, una Revista, etc. Era una época de transición, los progresistas se oponían al antiguo orden y para ello buscaban apropiarse de los términos de la enseñanza universal. Tal es así que fundaron una Sociedad Nacional de Emancipación Intelectual, que proclamaba que

todo gobierno republicano necesita un vasto sistema de enseñanza graduado, nacional y profesional, que eche luz en el seno de la oscuridad de las masas, que reemplace todas las demarcaciones arbitrarias, que asigne a cada clase su rango, a cada hombre su lugar (Rancière, 1987, p. 157).

El concepto de “emancipación intelectual” comenzaba a sufrir ciertos equívocos. En este sentido, la declaración del sujeto reactivo señalaba: “hay que instruir al pueblo para liberarlo”⁵⁴. El progresismo ilustrado triunfaba sobre los oscurantistas, sin por ello trastocar el principio de la desigualdad de las inteligencias. La instrucción era la negación de las propias capacidades del pueblo en favor de la promesa de un relativo progreso a través de la transmisión de las ciencias. En el nuevo presente extinguido (o negociado), las “capacidades” no eran otra cosa más que el reemplazo en el orden social

⁵⁴ O “derramen instrucción sobre la cabeza del pueblo, ustedes le deben ese bautismo” (Rancière, 1987, p. 158)

y político de los antiguos títulos de nobleza. La *explicación*, resultado realista de la negociación del sujeto reactivo contra la férula autoritaria, tornaba *inexistente* una capacidad postulada por el sujeto fiel como universal. Así, la reacción buscaba justificar la multiplicación indiscriminada de escuelas y de maestros explicadores, quienes prometían desarrollar aquellas capacidades definidas previamente como ausentes. La emancipación intelectual, cuyo principio político sugería propagarse a través de los individuos y las familias, se vio asfixiada por la creación de instituciones, corporaciones intelectuales y partidos políticos.

La inscripción en la tumba de Jacotot rezaba: “el alma humana es capaz de instruirse sin maestro”. El periódico de Jacotot, en manos de sus hijos luego de su muerte, publicó la noticia sobre la profanación de su tumba. El sujeto reactivo, el progresismo ilustrado, no podía admitir en su negociación del nuevo presente aquella declaración, siquiera en el mármol de su tumba, por eso la profanaron. Un año después, en 1842, el periódico dejó de publicar, y el principio de la “igualdad de las inteligencias” fue arrollado por la reacción progresista. Para mediados del siglo XIX, el sujeto reactivo había triunfado por sobre el sujeto fiel, y el acontecimiento Jacotot fue perdiendo vigor hasta volverse silencio.

La resurrección de una verdad

Badiou introduce en su teoría del sujeto una tercera figura, el sujeto oscuro, que a diferencia del reactivo, no produce un presente débil, sino que se concentra en subordinar el presente acontecimental, al que considera que hay que abolir. Una vez más, no se trata de un mero retorno al pasado, se trata de la destrucción del nuevo presente condicionado por el sujeto fiel. Para ello, requiere un nuevo cuerpo, propio, diferente del cuerpo de verdad. Este cuerpo, señala Badiou, es un cuerpo homogéneo, pleno, trascendente y ahistórico. No es un cuerpo dividido, sino sustancial y puro. Es un cuerpo ficticio, en tanto homogeneizado, que busca la negación de la huella y, con ella, la inexistencia del cuerpo real.

La fórmula del sujeto oscuro supone que *un cuerpo esencial se constituye en la negación de la huella y en la aniquilación del cuerpo rebelde, para ocultar el novedoso*

presente que intenta producir la forma subjetiva fiel. El sujeto oscuro opera, en el plano ideológico, en oposición a la huella acontecimental, y en el plano represivo, contra el cuerpo de verdad.

De este modo, podemos afirmar que, aunque la teoría del sujeto badiouiana implique tres agenciamientos diferentes, el universo subjetivo general es siempre iniciado por un procedimiento de fiel. En respuesta a la forma subjetiva fiel, surge el formalismo reactivo que, como hemos señalado antes, busca debilitar la potencia del nuevo presente, y el formalismo oscuro, que pretende ocultar el aparecer de ese nuevo presente.

Para el caso de la educación, pueden hallarse en la historia con mayor frecuencia ejemplos de “sujetos reactivos” que de “sujetos oscuros”. Podría pensarse tal vez que una forma subjetiva oscura apuntaría a la construcción de una nueva figura autoritaria o a la eliminación de toda educación colectiva en favor de aquellas propuestas individualistas y privatistas.

Hemos señalado hasta aquí que la habitualidad de la educación es su carácter de continuidad, pero que se halla expuesta a posibles disrupciones que, dadas ciertas condiciones, podrían ser denominadas como “acontecimientos”. Badiou se esfuerza por resaltar que es posible la existencia de algo común a diversos acontecimientos producidos en un mismo campo a lo largo de la historia. Expone numerosos ejemplos acontecidos con varios siglos de distancia en los que diversos enunciados primordiales guardan similitud entre sí. La analogía que prevalece entre ellos es producto de que son extraídos de una misma verdad. Una verdad *portada* por un sujeto fiel en la antigüedad, *negada* por un sujeto reactivo y *ocultada* por uno oscuro, podría ser recapturada desde otro mundo, siglos después, a través de nuevas figuras subjetivas.

Las verdades, aunque ocultadas en un momento histórico particular, no desaparecen para siempre: la tesis de Badiou indica que, en este sentido, las verdades son *eternas*. Una verdad política cuya máxima de emancipación proviene de un acontecimiento situado en un mundo determinado, que produce un nuevo presente, puede ser extinguida u ocultada y, sin embargo, podría ser restablecida varios siglos después, a través de un nuevo enunciado, por otro formalismo subjetivo.

Denominamos *resurrección* al restablecimiento de una verdad en un nuevo aparecer y, en consecuencia, en un nuevo mundo. Este nuevo mundo albergará un nuevo acontecimiento, una nueva huella, un nuevo cuerpo y un nuevo campo subjetivo conformado por el sujeto fiel, el reactivo y el oscuro, según la producción, negación u ocultamiento del nuevo presente. Pero principalmente, la resurrección dará origen a un nuevo procedimiento de verdad que desocultará el fragmento de verdad *borrado* anteriormente.

Una verdad puede no existir en un mundo, pero advertimos que es eterna en la medida en que siempre existirá la posibilidad de que sea restablecida en otro mundo y bajo otras condiciones subjetivas. Las consecuencias de una verdad pueden ser interrumpidas por medio de un acto subjetivo reactivo u oscuro. Y todo lo que realizó alguna vez un sujeto puede ser desmontado por otro, incluso en un *mundo* diferente. De este modo, todo sujeto fiel puede reintegrar al presente de una huella, a la que presta fidelidad, algún aspecto de una verdad cuyo presente anterior había sido extinguido u ocultado.

Cuando Jacotot afirma “hay que destituir al maestro-explicador y proclamar la igualdad de las inteligencias”, restablece un fragmento de la verdad enunciada por San Pablo dieciocho siglos antes: “hay que destituir al maestro y fundar la igualdad entre los hijos”. ¿Cuál era el deseo de los jóvenes parisinos de fines de los años 60, que impugnaban la jerarquización de las fábricas y las universidades a través de la detracción de los saberes técnicos y científicos, más que la emancipación intelectual, tal como se encargó de anunciarla el propio Jacotot más de un siglo antes que ellos? ¿O qué significa acaso el “texto libre” y “la correspondencia escolar” de Freinet más que el reconocimiento de que la palabra del alumno es, ante todo, la palabra de un hombre que se dirige a un igual, tal como creía la filosofía panecástica fundada cien años antes en la misma, pero en otra, Francia? Las *resurrecciones* políticas de una verdad nos muestran siempre las invariantes igualitarias de toda secuencia.

El cuerpo colectivo de la educación

Supongamos entonces que existe un sitio acontecimental. Estamos ante la presencia de un sitio que, al desvanecerse, la potencia de sus consecuencias nos permite remitir al concepto de *singularidad fuerte*. En este sentido, suponemos que ocurre un acontecimiento que hace existir en un mundo el inexistente previo a su acontecer. Afirmamos con Badiou, entonces, que un cuerpo se constituye bajo la condición de un acontecimiento.

Hemos analizado previamente los formalismos subjetivos. A aquel sistema de relaciones particulares que, mediante la producción, la negación o el ocultamiento, se vincula con una verdad, lo hemos denominado *sujeto*. Un cuerpo constituye el aparecer de un sujeto en un mundo: “Un ser-múltiple que porta ese formalismo subjetivo y lo hace aparecer así en un mundo recibe –fuera de toda asignación orgánica– el nombre de ‘cuerpo’” (Badiou, 2006, p. 499).

Por tanto, un cuerpo puede ser el soporte concreto de una huella acontecimental y contribuir a la producción de un nuevo presente: lo que denominamos formalmente como sujeto fiel; o puede estar subordinado a la negación de la huella y operar en la negociación de un presente moderado: lo que llamamos sujeto reactivo; o puede, por último, asumir la figura de un cuerpo homogéneo y ficticio que niega la huella acontecimental y busca la destrucción del presente: lo que designamos como sujeto oscuro.

Sostendremos que un cuerpo-de-verdad en la educación está constituido por los elementos del sitio que guardan el mayor grado de identidad, en el aparecer de un mundo educativo, con la huella del acontecimiento que los ha incorporado a su presente y con el inexistente del mundo pre-acontecimental. Sintéticamente diremos que, dada una huella acontecimental y su declaración primordial, un cuerpo está situado ante la decisión de afirmar su identidad con el inexistente al que ese cambio le ha otorgado el grado máximo de existencia.

En este sentido, un cuerpo reuniría los elementos que en un *sitio* estén ligados, a través de una decisión fiel, a la nueva aparición de un inexistente. De este modo, aquello que es absorbido y movilizado por la emergencia del inexistente en el nuevo aparecer

constituye un cuerpo. Lo que hay en común entre los elementos de un cuerpo no es otra cosa más que la declaración o la huella primordial.

A partir de estas descripciones, intentaremos elaborar algunas características en la constitución de un cuerpo-de-verdad en la educación. En primer término, un cuerpo requiere una enunciación, respecto de sí mismo y respecto de la declaración primordial, como ya hemos tratado. Por ejemplo, la enunciación “bachilleratos populares” surge en Argentina vinculada a formas de educación que propugnan modos de subjetivación política diferentes a los planteados por las instituciones educativas de regulación estatal. En la precariedad de los barrios, mayormente de Buenos Aires, o ligados a las fábricas recuperadas luego de la crisis económica y política de fines de milenio, grupos de docentes, investigadores, estudiantes, graduados, trabajadores y vecinos decidieron emprender un proyecto educativo común. Se trataba de brindar una experiencia educativa análoga a la escuela secundaria, pero diferente en sus propuestas políticas y pedagógicas. La primera declaración efectuada fue la de *autonomía* respecto de los principios, métodos, contenidos y formas establecidos por la educación estatal. Entonces, la elaboración de una enunciación respecto de sí mismo y la conformación de una declaración primordial, son las primeras características de un cuerpo de verdad.

En segunda instancia, un cuerpo puede encontrar circunstancias *trascendentales* favorables o desfavorables con respecto al “mundo” en el que despliega su construcción. Para el caso de los bachilleratos populares y de los seminarios autogestionados, el escenario estaba constituido por una crisis económica y de representación política que, por ese entonces, había hecho surgir intervenciones inhabituales, tales como las asambleas vecinales o la recuperación de los lugares de trabajo por parte de los propios obreros, una vez declaradas las quiebras. En ese contexto, el trascendental que tornaba inexistente una capacidad de decisión, de autoeducación, se vio trastocado afectando así el mundo educativo. Del mismo modo, para el *mundo Jacotot*, podría mencionarse el carácter ambivalente de la emancipación en la Europa postrevolucionaria. Las circunstancias favorables propias del trascendental de un mundo particular son la segunda característica del proceso de construcción de un cuerpo de verdad.

En tercer lugar, la formación de un cuerpo fiel dispone su heterogeneidad inmanente. Tal es el caso del cuerpo de los bachilleratos o de los seminarios, que admite para sí horizontalmente a docentes, estudiantes, investigadores de las más diversas áreas y perspectivas: la antropología, la sociología, el psicoanálisis, la pedagogía, la filosofía, etc.

En cuarto término, la construcción de un cuerpo de verdad supone cierta compatibilidad de sus elementos heterogéneos. Aquellas diversas perspectivas y orientaciones educativas y sociales se vieron, de algún modo, atravesadas y convocadas por las proclamas de “autonomía”, “horizontalidad” y “autogestión”.

Hemos analizado a lo largo de nuestra investigación diversas experiencias de educación alternativas a las tradicionales para ilustrar, a través de algún aspecto disruptivo, nuestro constructo conceptual. No obstante, hemos advertido sobre la posibilidad de que estas experiencias, dada su complejidad y su heterogeneidad, podrían representar en diversos aspectos una continuidad con la lógica explicativa.

Como hemos indicado, un cuerpo colectivo para la educación es aquel que se constituye a través de un lazo de compromiso con los componentes afectados por un acontecimiento. Hemos señalado que, a pesar de la generalidad de los ejemplos de Badiou, un acontecimiento puede presentarse como una pequeña disrupción local que trae consigo nuevos “posibles”. Es decir, un microacontecimiento educativo puede hacer *existir* al inexistente del trascendental pedagógico, luego de trastocar las reglas lógicas que lo componen.

Un curso reglamentado de una carrera universitaria, atravesado por el trascendental explicativo, hace “aparecer” a sus miembros, a través de la operación de “diferenciación” (o desigualdad), como aquellos que ignoran un saber y se disponen a incorporarlo, y como aquellos que poseen un saber y se disponen a transmitirlo. Es decir, el mundo pedagogizado “diferencia” a sus componentes y les atribuye la finalidad de la transferencia de un determinado contenido. Para este mundo, la potencia intelectual que permitió a los estudiantes holandeses aprender francés sin las explicaciones de un maestro es *inexistente* (en tanto no es tenida en cuenta). Los “destinatarios” del curso *existen* como estudiantes-ignorantes de la temática tratada y *existen-para* adquirir los nuevos conocimientos que anteriormente no poseían.

Un seminario auto-organizado, en la medida en que se dispone a subvertir los atributos del trascendental explicativo (la desigualdad y la circulación), hace “aparecer” a sus integrantes, a través de la verificación de la igualdad, como aquellos portadores de una potencia intelectual que se disponen a actualizarla junto-con-otros. Es decir, considera a los miembros del encuentro educativo como *iguales* y le atribuye la finalidad de activar el *pensamiento* intercediendo en los saberes establecidos. Para este nuevo mundo educativo, lo que antes era un inexistente (la potencia del “pensar” de los estudiantes universitarios) ha adquirido luego un grado de existencia máxima.

Afirmamos, entonces, que un cuerpo colectivo en la educación está compuesto por aquellos que establezcan mayor grado de identidad con las “nuevas existencias” del mundo trastocado. Como hemos señalado en capítulos previos, la actividad del pensar no se transmite mediante el método de la explicación escolar, sino que se pone en acto junto con otros: el proceso de enseñanza-aprendizaje del trascendental pedagógico se transformaría así en el “pensar-juntos” de la educación emancipatoria.

Palabras finales

*Hay que renunciar al espectáculo de los valles
y al aroma de las flores
si se quiere ver que los Alpes y el Himalaya
pertenecen a la misma cadena de montañas.*

(Cornelius Castoriadis)

La presente propuesta busca aportar a la producción de un nuevo marco teórico para la filosofía de la educación, por lo que pretende aplicar y reconstruir la filosofía de Alain Badiou al ámbito educativo, resignificando sus conceptos y problemas claves. La bibliografía especializada dedicada a esta tarea es notablemente escasa.

Para nuestro trabajo, adoptamos como antecedente central la obra *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (Cerletti, 2008b). En ella, el autor busca elaborar una ontología de la educación a partir de la postulación del par conceptual estructura/metaestructura y, con ello, procura derivar en la elaboración de una teoría del sujeto para el ámbito educativo. La cualidad sustancial de esta iniciativa fue la de inaugurar un movimiento teórico poco desarrollado hasta el momento. Como sucede con frecuencia, el mayor aporte de una obra inaugural lo constituye aquel aspecto de ella que logra colocarnos a cierta distancia respecto de sí misma. Tal es así, que nuestra investigación parte de dos divergencias *elementales* en relación a la propuesta de Cerletti.

En primer lugar, su investigación fue contemporánea de la publicación de *Logiques des mondes* (2006), por lo que no alcanzó a considerar gran parte del sistema filosófico de Badiou, en especial, su analítica trascendental y, a consecuencia de ello, devino en una teoría del sujeto parcial e inacabada respecto del sistema filosófico que le dio origen. En contraste, nuestro trabajo incorpora un análisis del “aparecer” de los componentes de las situaciones educativas, del trascendental que regula sus relaciones e identidades, y de una teoría del sujeto que incluye diversas figuras subjetivas y la composición de un cuerpo colectivo.

En segundo lugar, Cerletti toma la decisión de circunscribir sus estudios a un tipo de educación: la institucionalizada. Esto tal vez haya aportado a restringir el universo de *posibles* para pensar la teoría badiouiana en el ámbito educativo. Si se trataba de pensar otra-educación, la restricción redujo el impulso con consecuencias de orden ontológico y político. Esto se evidencia en la elección de inscribir la teoría del acontecimiento en un reducido contrapunto entre una situación que presenta estudiantes, docentes y contenidos, y un Estado que clasifica a esos componentes según diversos criterios (por caso, estudiantes-aplicados o estudiantes-problemáticos, etc.). De esto se desprende que algo novedoso partiría del desacople representado, por ejemplo, por un alumno “extraño” respecto de los parámetros dominantes: de allí el modelo de la *niña wichi* para ilustrar su propuesta ontológica. De este modo, el par compuesto “alumno-extraño y alumno-oficial” no enfatizaría el cuestionamiento rancieriano sobre la incapacidad intelectual representada con el término “alumno”, por lo que aproximaría la propuesta de Cerletti al paradigma de la diversidad cultural más que al emancipatorio.

Por el contrario, nuestro trabajo parte de un universo de experiencias educativas más amplio, lo que nos impulsa a elaborar una ontología de la educación diferente. Esta voluntad de indagar en la *genericidad* de la educación, nos indujo a considerar a las situaciones educativas presentando individuos indiferenciados (portadores de una igual potencia intelectual), cuya clasificación operada por la metaestructura estatal comenzaba, ahora sí, con los elementos propios del triángulo pedagógico. Debido a la consideración de diversas experiencias de educación alternativas, nuestra teoría del acontecimiento asumió como elemento sustancial la *declaración igualitaria*.

Esta determinación teórica (producto de una decisión política) es la que nos demandó dos recorridos metodológicos recíprocos. Por un lado, la exploración histórico-crítica que vinculamos con un trabajo anti-filosófico. Por el otro, la construcción de una filosofía de la educación que comprendiera una teoría de la verdad, una analítica trascendental y una teoría del sujeto.

El primero de esos ejes, el antifilosófico, fue impulsado por la incorporación de diversas experiencias educativas cuya funcionalidad partía de la puesta a distancia de la regulación estatal. Por lo que centramos nuestro estudio en identificar y caracterizar la lógica que atravesaba esas tensiones. Esto nos demandó establecer un encuentro entre Rancière y Foucault para reelaborar el concepto de “lógica de la explicación” y de “lógica de la verdad”, y para dar cuenta de técnicas de dominio que sobrepasen el poder directo del Estado (ya que las experiencias consideradas no siempre se hallaban prescriptas por reglamentaciones estatales). De este modo, fue posible caracterizar estas lógicas a través del contraste con las nociones de “emancipación intelectual” y de “igualdad de las inteligencias” (que en articulación con Nietzsche definimos como *potencia poética*).

El segundo eje apuntaba a la elaboración de una *filosofía de la educación* que, impulsada por la antifilosofía, procuró sintetizar el trascendental del mundo pedagogizado. Para ello, se empleó el concepto de “lógica explicativa” como trascendental que disponía las reglas lógicas del aparecer de los componentes de una situación educativa según los parámetros hegemónicos antes abordados. Encontramos así que el trascendental estaba compuesto por dos grandes atributos: la desigualdad (ya que establecía un régimen de cuenta a partir de la diferencia de saberes, habilidades, competencias, etc.) y la circulación (ya que ordenaba la transferencia y la incorporación de esos contenidos).

Una vez caracterizado el trascendental, elaboramos una teoría de los cambios que nos permitió definir un acontecimiento en la educación como aquello que revertía sus propiedades hegemónicas. Así, identificamos los atributos opuestos al trascendental explicador: la igualdad (intelectual) y el pensamiento (como interrupción de la circulación de saberes). Este camino teórico-político nos situaba más cercanos al esquema emancipatorio (que prioriza el elemento afirmativo en la producción de una

identidad dinámica colectiva) que al paradigma de la diversidad (que prioriza una potencia negativa de diferenciación estática respecto de lo ajeno a uno mismo).

Por consiguiente, nuestra teoría de las formas subjetivas asumió como punto de partida una declaración igualitaria. Ésta no surge de la tensión ocasionada entre el triángulo pedagógico y su devenir homogeneizante, sino por el contrario, sobreviene de una alteración acontecida al interior mismo del propio triángulo. Es así como la disolución de estas segmentaciones fundantes fue la que nos demandó considerar un “sujeto colectivo” para la educación y las formas de composición de un cuerpo que lo sustente.

Es nuestra intención asumir estas consideraciones finales como una suspensión “provisoria” del trabajo comenzado y no como un momento *conclusivo*. Asimismo, dado el carácter inaugural de la línea teórica adoptada, consideramos necesaria la elaboración de aportes colectivos desde múltiples perspectivas y desde diversos ámbitos de trabajo que contribuyan a la consolidación del enfoque, sobre todo, a partir de la iniciativa de los propios protagonistas de la educación, entendida en su sentido amplio y políticamente universal.

Bibliografía

I. Alain Badiou

Badiou, A. (2012a). Acontecimiento y subjetivación política. En López, M. (Ed.) *La hipótesis comunista*. Recuperado de <http://lahipotesiscomunista.blogspot.com.ar/2013/07/acometimiento-y-subjetivacion-politica.html>

Badiou, A. (2012b). *L'aventure de la philosophie française*. Paris: La Fabrique. [Citas de la traducción al español de Agoff, I., *La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2013].

Badiou, A. (2012c). *La République de Platon*. Paris: Fayard.

Badiou, A. (2011). *La Relation énigmatique entre politique et philosophie*. Meaux: Germina.

Badiou, A. (2010a). *La filosofía, otra vez* (Ed. y Trad. Leandro García Ponzo). Madrid: Errata Naturae.

Badiou, A. (2010b). *La Philosophie et l'Événement. Alain Badiou avec Fabien Tarby*. Meaux: Germina.

Badiou, A. (2010c). *Filosofía del presente* (Trad. Alejandrina Falcón). Buenos Aires: Capital Intelectual.

Badiou, A. (2009a). *Circonstances 5. L'hypothèse communiste*. Paris: Nouvelles Éditions Lignes.

Badiou, A. (2009b). *Éloge de l'amour*. Paris: Flammarion. [Citas de la traducción al español de Arozamena, A., *Elogio del amor*, Madrid, Café Voltaire, 2012].

- Badiou, A. (2009c). *Second manifeste pour la philosophie*. Paris: Fayard. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Segundo manifiesto por la filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2010].
- Badiou, A. (2008a, 24 de agosto). La actualización del comunismo. *Perfil* (edición impresa). Buenos Aires, Argentina.
- Badiou, A. (2008b). *Petit panthéon portatif*. Paris: La Fabrique.
- Badiou, A. (2007a). Philosophy as Creative Repetition. *The Symptom*, 8. Recuperado de http://www.lacan.com/symptom8_articles/badiou18.html
- Badiou, A. (2007b). “Universalismo, diferencia e igualdad”. *Acontecimiento*, 17(33-34), 103-121.
- Badiou, A. (2006). *Logiques des mondes. L'être et l'événement*, 2. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2, Buenos Aires, Manantial, 2008].
- Badiou, A. (2005). *Le Siècle*. París: Seuil.
- Badiou, A. (2004a). La confesión del filósofo. Conferencia pronunciada en el Centre International d'Étude de la Philosophie Française Contemporaine (París, Centro Georges Pompidou). Publicado en *Acontecimiento*, 20(40), 59-75, 2011.
- Badiou, A. (2004b). La idea de justicia. *Acontecimiento*, 14(28).
- Badiou, A. (2003). La política a distancia del Estado. *Acontecimiento*, 13(26).
- Badiou, A. (2000a). ¿Qué es pensar filosóficamente la política? En *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y las experiencias de lo inhumano* (pp. 79-86). Buenos Aires: Del Cifrado.
- Badiou, A. (2000b). El amor como escena de la diferencia. *Acontecimiento*, 10(19-20), 107-114.
- Badiou, A. (2000c). Un, Multiple, Multiplicité(s). *Multitudes*, 1(1), 195-211.

- Badiou, A. (1998a). *Abrégé de métapolitique*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Spinelli, J., *Compendio de metapolítica*, Buenos Aires, Prometeo, 2009].
- Badiou, A. (1998b). *Court traité d'ontologie transitoire*. París: Seuil.
- Badiou, A. (1998c) Nietzsche, filosofía y antifilosofía (Trad. Francisco Sazo B.). En Jara, J. *Nietzsche, más allá de su tiempo 1844...* Valparaíso: Edeval. Recuperado de http://www.academia.edu/6223309/NIETZSCHE_FILOSOF%C3%8DA_Y_ANTIFILOSOF%C3%8DA_ALAIN_BADIOU
- Badiou, A. (1998d). *Petit manuel d'inesthétique*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Molina, G. et al, *Pequeño manual de inestética*, Buenos Aires, Prometeo, 2009].
- Badiou, A. (1997). *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. París: Presses universitaires de France. [Citas de la traducción al español de Reggiori, D. *San Pablo. La fundación del universalismo*, Barcelona, Anthropos, 1999].
- Badiou, A. (1993). *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*. París: Hatier.
- Badiou, A. (1992). *Conditions*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Molina y Vedia, E., *Condiciones*, México, Siglo XXI Editores, 2002].
- Badiou, A. (1989). *Manifeste pour la philosophie*. París: Seuil.
- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Cerdeiras, R., Cerletti, A. y Prados, N., *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1999].
- Badiou, A. (1985). *Peut-on penser la politique?*. París: Seuil.
- Badiou, A. (1982). *Théorie du sujet*. París: Seuil.

Seminarios:

Badiou, A. (2012-13). *L'immanence des vérités (1)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de < <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/12-13.htm>>

Badiou, A. (2011-12). *Que signifie «changer le monde»? (2)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de < <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/11-12.htm>>

Badiou, A. (2010-11). *Que signifie «changer le monde»? (1)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de < <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/10-11.htm>>

Badiou, A. (2009-10). *Pour aujourd'hui: Platon! (3)*, transcripción de Philippe Gossart. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/09-10.2.htm>>

Badiou, A. (2008-09). *Pour aujourd'hui: Platon! (2)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de < <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/08-09.htm>>

Badiou, A. (2007-08). *Pour aujourd'hui: Platon! (1)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/07-08.htm>>

Badiou, A. (2006-07). *S'orienter dans la pensée, s'orienter dans l'existence (3)*, transcripción de François Duvert. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/06-07.2.htm>>

Badiou, A. (2005-06). *S'orienter dans la pensée, s'orienter dans l'existence (2)*, transcripción de François Duvert. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/05-06.2.htm>>

Badiou, A. (2004-05). *S'orienter dans la pensée, s'orienter dans l'existence (1)*, transcripción de François Duvert. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/04-05.2.htm>>

Badiou, A. (2003-04). *Images du temps présent (3)*, transcripción de François Duvert. Recuperado de < <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/03-04.3.htm>>

Badiou, A. (2002-03). *Images du temps présent (2)*, transcripción de Daniel Fischer. Recuperado de <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/02-03.htm>>

Badiou, A. (2001-02). *Images du temps présent (1)*, transcripción de François Duvert. Recuperado de <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/01-02.3.htm>

Badiou, A. (1992-93). *L'antiphilosophie (1): Nietzsche*, transcripción de François Duvert. Recuperado de <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/92-93.htm>

II. Jacques Rancière

Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad*. Barcelona: Herder.

Rancière, J. (2009). *Moments politiques - Interventions 1977-2009*. París: La Fabrique.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. París: La Fabrique. [Citas de la traducción al español de Dillon, A., *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2011].

Rancière, J. (2006). La méthode de l'égalité. En Cornu L. y Vermeren P. (Comps.), *La Philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière. Actes du colloque de Cerisy*. Lyon: Horlieu. Recuperado de la versión en español de http://www.ddooss.org/articulos/textos/Jaques_Ranciere.htm

Rancière, J. (2005). *La Haine de la démocratie*. París: La Fabrique.

Rancière, J. (2004a). El uso de las distinciones. Conferencia impartida en la jornada *Partición de lo sensible* en el Colegio Internacional de Filosofía, organizada por Jean-Clet Martin. Publicada en *Failles*, 2, 2006. Recuperado de http://www.ddooss.org/articulos/otros/J_Ranciere.htm

Rancière, J. (2004b). Política, identificación, subjetivación. *Metapolítica*, 36, 26-32.

Rancière, J. (2004c). Who is the Subject of the Rights of Man? *The South Atlantic Quarterly*, 103, 297-310.

- Rancière, J. (2003). La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière. A cargo de Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 43-57.
- Rancière, J. (2002). Prólogo a *El maestro ignorante*. En Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (pp. 7-13). Buenos Aires: libros del zorzal.
- Rancière, J. (2001). *L'Inconscient esthétique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2000a). Biopolitique ou politique? (entrevista con Eric Alliez). *Multitudes*, 1(1), 88-93.
- Rancière, J. (2000b). *Le Partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (1995). *Le Mécontentement. Politique et philosophie*. Paris: Galilée. [Citas de la traducción al español de Pons, H., *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996].
- Rancière, J. (1990). *Aux bords du politique*. Paris: Osiris.
- Rancière, J. (1989). Après quoi? *Cahiers confrontation*, 20, 191-196.
- Rancière, J. (1988). Ecole, production, égalité. En Renou, X., *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot. Recuperado de <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard. [Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].
- Rancière, J. (1985). *Louis Gabriel Gauny. Le philosophe plébéien*. Paris: Presses universitaires de Vincennes /La Découverte.
- Rancière, J. (1984). L'empire du sociologue. En Rancière, J. et al, *Collectif Révoltes logiques*. Paris: La Découverte.

Rancière, J. (1983). *Le philosophe et ses pauvres*. Paris: Fayard.

Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard.

Rancière, J. (1974). *La Lección d'Althusser*. Paris: Gallimard.

III. Bibliografía general

Abal de Hevie, I. (1982) *Historia de la Educación*. Buenos Aires: Ediciones Braga.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.

Adorno, T. (2003). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Alliez, E. (2005). Badiou: The Grace of the Universal. *Polygraph*, 17, 267-73.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Althusser, L. (1965). *Lire le capital*. Paris: Maspero.

Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *Revista Osera*, 6, 1-15.

Ampudia, M. (2010). Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000. En Ampudia, M. et al, *Trabajadores y Educación*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? Recuperado de http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromisodocente_v2.pdf

Antelo, E. (2003). Nada mejor que un buen desigual cerca. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 99-103.

Arcos Palma, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, 31, 139-155.

- Bachelard, G. (1934). *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique VRIN.
- Balibar, É. (2007). Sobre el universalismo. Un debate con Alain Badiou. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0607/balibar/es>
- Barbour, CH. (2010). Militants of Truth, Communities of Equality: Badiou and the ignorant schoolmaster. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 252-263.
- Barker, J. (2002). *Alain Badiou: a critical introduction*. Londres: Pluto Press.
- Bartlett, A. (2006a). *Conditional Notes on a New Republic. Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2(1-2), 39-67. Recuperado de <http://cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/viewFile/28/55>
- Bartlett, A. (2006b). The Pedagogical Theme: Alain Badiou and an Eventless Education. *Anti-Thesis*, 16, 129-147.
- Bartlett, A. (2011). *Badiou and Plato. An Education by Truths*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1974). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: SXXI Editores.
- Bergen, V. (2002). Pensée et Être chez Deleuze et Badiou (Badiou lecteur de Deleuze). En Ramond, Ch. (Ed.), *Alain Badiou. Penser le multiple* (pp. 437-456). Paris: L'Harmattan.
- Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 435-456.
- Biesta, G. y Bingham, Ch. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bingham, Ch. (2010). Settling no Conflict in the Public Place: Truth in education, and in Rancière scholarship. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 649-665.

- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bosteels, B. (2002). Vérité et forçage: Badiou avec Heidegger et Lacan. En Ramond, Ch. (Ed.), *Alain Badiou. Penser le multiple* (pp. 259-293). París: L'Harmattan.
- Bosteels, B. (2003). Posmaoísmo: un diálogo con Alain Badiou. *Acontecimiento*, 13(24-25), 45-78.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Cabrera, C. (2012). Educación y autogestión: las experiencias de los estudiantes en los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas. *Revista Osera*, 6, 1-13.
- Cantarelli, N. y Vaianella, B. (2008). Un seminario para Troya (Análisis de una experiencia compartida). *Dialéctica*, 17(20), 100-110.
- Castoriadis, C. (1980). Reflexiones sobre el “desarrollo” y la “racionalidad”. En Mendes, C. (Dir.), *El mito del desarrollo* (pp. 183-209). Barcelona: Kairós.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Michel Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cerdeiras, R. (2010). La atmósfera filosófica de *Lógicas de los mundos*. En Gómez Camarena y Uzín Olleros (Comps.), *Badiou fuera de sus límites* (pp. 37-43). Buenos Aires: Imago Mundi.

- Cerletti, A. (2008a). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2008b). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cirigliano, G. (1967). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Colectivo de estudiantes de filosofía. (2006). Proyecto de materia curricular para la carrera de Filosofía: Un largo siglo XIX. *Dialéctica*, 15(18), 143-148.
- Colella, L. (2012). Las coronas de la educación. Subjetividad y reproducción en las instituciones educativas. *Revista Paideía*, 32(95), 281-288.
- Colella, L. (2010). Para salir del tedio: el juego filosófico de aprender a enseñar. *Revista Paideía*, 30(89), 379-384.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cordero Cordero, T. (2006). Estudio de la filosofía en acción en una experiencia educativa no convencional en Panamá. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(6), 1-10.
- Cornelissen, G. (2010). The Public Role of Teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 523-539.
- Cornu, L. et al. (1993). Los filósofos se preguntan sobre educación. *Propuesta Educativa*, 5(9), 5-74.

- Cragolini, M. (2010). Una (im)posible educación postnietzscheana. En *III Encuentro internacional Giros Teóricos. Fronteras y perspectivas del conocimiento transdisciplinario*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.
- Cragolini, M. (2006). *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del entre*. Buenos Aires: La cebra.
- Cragolini, M. (2005). Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1195-1203.
- Cragolini, M. (2003). *Nietzsche, camino y demora*. Buenos Aires: Biblios.
- Da Silva, T.T. (Org.) (1994). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, O. (2010). *Jacques Rancière*. Cambridge: Polity Press.
- De Kesel, M. (2004). Truth As Formal Catholicism on Alain Badiou, Saint Paul: La fondation de l'universalisme. *Communication and Cognition*, 37, 167-197.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Gijón: Júcar Universidad.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit.
- Den Heyer, K. (2009). Education as an Affirmative Invention: Alain Badiou and the Purpose of Teaching and Curriculum. *Educational Theory*, 59(4), 441-463.
- Den Heyer, K. (2010). Introduction to Special Issue: Alain Badiou: "Becoming subject" to education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 153-158.
- Den Heyer, K. y Conrad, D. (2011). Using Alain Badiou's Ethic of Truths to Support an 'Eventful' Social Justice. Teacher Education Program. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(1), 7-19.
- Deranty, J. (2010). *Jacques Rancière. Key Concepts*. Durham: Acumen.

- Derribando muros (2011). Reflexiones en torno a la producción de conocimiento en la Universidad. En *Actas de las IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Derrida, J. (1997). *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. París: Unesco-Verdier.
- Derrida, J. (1989). La mitología blanca. En *Márgenes de la filosofía* (pp. 247-311). Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Grisoni, D. *Políticas de la filosofía* (pp. 57-108). México: FCE.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1960). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Estrada.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Di Carlo, E. y Gamba, R. (2003). *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Madrid: Miño y Dávila.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Novedades educativas-Cem.
- Do Valle, L. (2003). Piedra de tropiezo: la igualdad como punto de partida. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 105-110.
- Douailler, S. (2003). Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 59-64.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Seuil: La République des idées.

- Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En Dussel, I. y Pogré, P. Comps., *Formar docentes para la equidad* (pp. 29-39). Buenos Aires: Propone.
- Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 67-71.
- Dussel, I. y Pogré, P. (Comps.) (2007). *Formar docentes para la equidad*. Buenos Aires: Propone.
- Elizalde, R. y Ampudia, M. (2009). *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fabre, M. (2003). ¿Qué es la filosofía de la educación? En Houssaye, J. (Comp.) *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (pp. 295-327). Buenos Aires: Eudeba.
- Fenstermacher, G. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, A. M. (2008). *Política y Subjetividad. Asambleas Barriales y Fábricas Recuperadas*. Buenos Aires: Biblos.
- Fitzsimons, P. (2007). *Nietzsche, ethics and education. An account of difference*. Rotterdam: Taipei.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France (1977-1978)*. París: Gallimard.
- Foucault M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Foucault M. (1992). *Microfísica del poder* (Ed. y Trad. J. Varela y F. Álvarez-Uría). Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós Ibérica.
- Foucault M. (1984). Qu'est-ce que les Lumières?. *Magazine Littéraire*, 207, 35-39.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Foucault M. (1971). *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: SXXI Editores.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Mellado, J. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 111-115.
- Frigerio, G. (Comp.) (2002). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas-Cem.
- Gallo, S. (2012). *Metodología de la enseñanza de la filosofía: Una didáctica para la enseñanza media*. Campinas: Papyrus.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(12), 163-184.
- Gangle, R. (2009). Messianic Media: Benjamin's cinema, Badiou's Matheme, Negri's Multitude. *Journal for Cultural and Religious Theory*, 10, 26-41.

- García Puchades, W. (2012). *El lugar del cine en el pensamiento filosófico de Alain Badiou*. (Tesis de doctorado, Facultad de Bellas Artes de San Carlos, Universidad Politécnica de Valencia, España). Recuperado de <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14862/tesisUPV3751.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Puchades, W. (2011). El pensamiento de Jacques Rancière: Un platonismo contra Platón. *Res publica*, 26, 201-210.
- García Puchades, W. (2010). La educación para la emancipación política a través del arte en el pensamiento de Alain Badiou. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 11, 199-208.
- Gargano, F. (2014). *Luchas autónomas estudiantiles*. Buenos Aires: Escribentes.
- Ginzo Fernández, A. (1999). Política, educación y filosofía en F. Nietzsche. *Revista de estudios políticos*, 104, 87-135.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: SXXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Gluz, N. (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización de los movimientos sociales. En Feldfeber, M. (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 231-256). Buenos Aires: Aique Educación.
- Gómez Camarena, C. (2010). La antifilosofía y la transmisión del saber: producciones de un concepto lacaniano en Alemán y Badiou. *Nessie*, 4. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/40566627/La-antifilosofia-Carlos-Gomez-Camarena#scribd>
- Gómez Camarena, C. y Uzín Olleros, A. (Comps.) (2010). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- Gordillo, I. (2012). La diferencia política en la filosofía de Alain Badiou. *Revista Cuaderno de Materiales*, 24, 68-81.
- Grasset, J. (2012). La condición del amor. Alain Badiou y el procedimiento genérico amoroso. *Escrituras Aneconómicas. Revista de pensamiento contemporáneo*, 1(1), 105-132.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- Guyot, V. (1996). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El francotirador.
- Hallward, P. (2008). Order and event. On Badiou's Logics of Worlds. *New Left Review*, 53, 97-122.
- Hallward, P. (Ed.) (2004). *Think again. Alain Badiou and the future of the philosophy*. London - New York: Continuum.
- Hallward, P. (2003). *Badiou: A Subject to Truth*. New York: Continuum.
- Hillert, F., Ouviaña, H.; Rigal, L. y Suárez, D. (2011). *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Houssaye, J. (2010). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. En A.Vergnioux (Dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (165-178). Caen: PUC. Recuperado de https://www.unicaen.fr/puc/images/1540ans_education.pdf
- Houssaye, J. (Comp.) (2003). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.

- Jacotot, J. (1823). *Enseignement universel, Langue maternelle*. París: Cinquième Édition.
- Jacotot, J. (1837). *Droit et philosophie panécstiques*. París: Nouvelle Édition.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica.
- Jagodzinski, J. (2010). Badiou's Challenge to Art and its Education: Or, "art cannot be taught -it can however educate!". *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 177-195.
- Kant, I. (1993). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Kesson, K. y Henderson, J. (2010). Reconceptualizing Professional Development for Curriculum Leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 224-229.
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de filosofía*, 4(11). Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/649/647
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Langon, M. (2003). Una pregunta a Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 145-155.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). Pedagogía y fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 129-136.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, J. (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lavaud, C. (2002). Badiou lecteur de Saint Paul. En Ramond, Ch. (Ed.), *Alain Badiou. Penser le multiple* (pp. 375-90). París: L'Harmattan.
- Love, J. y May, T. (2008). From universality to equality: Badiou's critiques of Rancière. *Symposium: Canadian Journal of Continental Philosophy*, 12(2), 51-69.
- Lyotard, J.-F. (1989). *¿Por qué filosofar?*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Madrid Zan, A. (2012). Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière. *La Cañada*, 3, 125-136.
- Mavrakis, K. (2009). *De quoi Badiou est-il le nom? Pour en finir avec le (XXe) Siècle*. París: L'Harmattan.
- May, T. (2008). *The Political Thought of Jacques Rancière*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mecchia, G. (2010). Philosophy and its poor: Rancière's critique of philosophy. En Deranty, J., *Jacques Rancière. Key Concepts* (pp. 38-54). Durham: Acumen.
- Miller, A. (2008). *Badiou, Marion and St. Paul. Immanent Grace*. Nueva York: Continuum Books.
- Montag, W. (2011). Introduction to Althusser's "Student Problems". *Radical Philosophy*, 170, 8-15.
- Nietzsche, F. (2007). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Obiols, G. (1989). Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica. *Paideia*, 10(4).
- Obiols, G. y Rabossi, E. (1993). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: CEAL.
- Oliver, D. (2010). *Jacques Rancière*. Cambridge: Polity Press.
- Ortíz, S., Castellazo, K. y Morgenfeld, L. (2004). De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento. *Dialektika*, 7(16), 42-52.
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Revista Osera*, 6, 1-17.
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- Padín, H. (2008). Sobre la institucionalización de los saberes filosóficos (Notas en relación a una experiencia no-academicista en el interior de la academia). *Amartillazos*, 2(2), 91-103.
- Pellejero, E. (2012). *Jacques Rancière: Las aventuras de la emancipación*. BuenasTareas. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Jacques-Ranci%C3%A8re-Las-Aventuras-De-La/5318476.html>
- Peterson, T. (2010). Badiou, Pedagogy and the Arts. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 159-176.
- Pluth, E. (2010). *Alain Badiou*. Cambridge: Polity Press.
- Power, N. (2009a). Which Equality? Badiou and Rancière in Light of Ludwig Feuerbach. *Parallax*, 15(3), 63-80.
- Power, N. (2009b). Axiomatic Equality: Jacques Rancière and the Politics of Contemporary Education. *Polygraph*, 21, 103-119.

- Power, N. y Toscano, A. (2009). The Philosophy of Restoration: Alain Badiou and the Enemies of May. *Boundary*, 36(1), 27-46.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Ramond, Ch. (2002). *Alain Badiou. Penser le multiple*. París: L'Harmattan.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Repossi, M. (2010). El día de la marmota. Universidad, Estado, capital, democracia... y universidad otra vez. *Dialéctica*, 19(22), 67-89.
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 27, 117-125.
- Ross, K. (1991). Rancière and the Practice of Equality. *Social Text*, 29, 57-71.
- Rousseau, J. (1999). *Emilio, o de la educación*. México: Porrúa.
- Rousseau, J. (1988). *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Madrid: Tecnos.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Shaw, D. (2007). Inaesthetics and Truth: the debate between Alain Badiou and Jacques Rancière. *Filozofski vestnik*, 28(2), 183-199.
- Singer, M. (2011). Prácticas político-educativas en la Argentina post-2001: las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento en la universidad. *Revista El Ágora USB*, 10(2), 319-339.
- Skliar, C. (2003). La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), 79-97.

- Stran, A. (2010). The Obliteration of Truth by Management: Badiou, St. Paul and the question of economic managerialism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 230-250.
- Tanke, J. (2011). *Jacques Rancière: An Introduction*. London: Continuum International Publishing Group.
- Tarby, F. (2005). *La philosophie d'Alain Badiou*. París: L'Harmattan.
- Tarby F. y Vodoz, I. (Ed.) (2011). *Autor d'Alain Badiou*. París: Germina.
- Taubman, P. (2010). Alain Badiou, Jacques Lacan and the Ethics of Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 196-212.
- Tedesco, J.C. (2007). ¿Para qué educamos hoy? En Dussel, I. y Pogré, P. (Comps.) (2007). *Formar docentes para la equidad* (pp. 13-28). Buenos Aires: Propone.
- Toscano, A., (2004). Communism As Separation. En Hallward, P. (Ed.), *Think Again: Alain Badiou and the Future of Philosophy* (pp. 138-149). Londres: Continuum Books.
- Tranier, J. (2009). Educación para la ética de las verdades. *Revista Utopía*, 30, 7-14.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Uzín Olleros, A. (2008). *Introducción al pensamiento de Alain Badiou. Las cuatro condiciones de la filosofía*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Vitullo, M. (2011). La enseñanza de la filosofía como creación filosófica. *Synesis*, 2(2), 65-80.

- Waskman, V. (2009). Variaciones en torno al maestro y el discípulo. En Cerletti, A. (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 99-108). Buenos Aires: Eudeba.
- Yamamoto, F. y Reossi, M. (2007). Una introducción a la vida no académica. *Dialektica*, 16(19), 83-88.
- Yuchak, M. (2012). Entrevista a Martín Yuchak. Integrante del Bachillerato Popular Rodolfo Walsh y de la Coordinadora por la Batalla Educativa. *Osera*, 6, 1-10.
- Zizek, S. (2007). On Alain Badiou and Logiques des mondes. Recuperado de <http://www.lacan.com/zizbadman.htm>
- Zupančič, A. (2004). The fifth condition. En Hallward, P. (Ed.), *Think Again: Alain Badiou and the Future of Philosophy* (pp. 191-201). London - New York: Continuum.

Resumen

La presente investigación tiene la intención de repensar los procesos de subjetivación desplegados en la educación desde una perspectiva filosófica. Para ello, aborda la problemática del sujeto educativo a partir de la ontología y la teoría de la subjetividad de pensadores contemporáneos. Más específicamente, intenta reconstruir teóricamente diversos problemas actuales de la educación en referencia a temáticas tales como la igualdad, la emancipación, la libertad y la creación. Especialmente, la propuesta se concentra en la reflexión acerca de la construcción de un sujeto colectivo y las diversas lógicas que lo sostienen. Asimismo, se ocupa de analizar las consecuencias políticas, pedagógicas y epistemológicas desencadenadas a raíz de las diversas lógicas que operan en los encuentros educativos.

Palabras clave

Sujeto colectivo – Igualdad – Emancipación Intelectual – Filosofía de la Educación

Abstract

This research aims to rethink the processes of subjectivation deployed in education from a philosophical perspective. To this end, we address the issue of educational subject from the ontology and the theory of subjectivity of contemporary thinkers. More specifically, we attempt to reconstruct theoretically several current problems of education related to issues such as equality, emancipation, freedom and creation. In particular, this research focuses on the reflection about the construction of a collective subject and the several logics that support it. We also deal with analyzing

the political, pedagogical and epistemological consequences unleashed as a result of the various logics operating in the educational encounters.

Keywords

Collective subject - Equality – Intellectual Emancipation - Philosophy of Education

Agradecimientos

A todas las personas que de diversa manera aportaron a la elaboración de este trabajo: aquellos con los que compartimos grupos de discusión sobre los autores y los problemas abordados; con los que compartimos actividades y reflexiones políticas; aquellos que brindaron un acompañamiento de orden académico e institucional; a quienes leyeron, corrigieron, comentaron y propusieron sugerencias de los borradores parciales; a las voluntades intrépidas que sostienen los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados; y a todos los que apoyaron, de uno u otro modo, en las cercanías o en la distancia, esta iniciativa.

Tesis de doctorado elaborada en el marco de diversas becas doctorales (2011-2015)
otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

