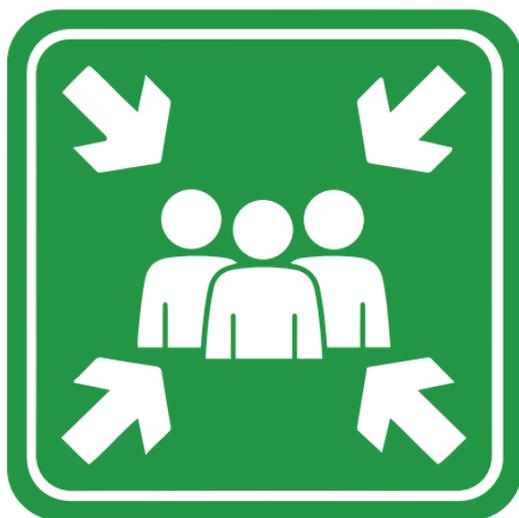


Leonardo Colella

Enseñar lo que no se tiene

Filosofía del encuentro educativo



PENSAGRAMA

Leonardo Colella

Enseñar lo que no se tiene

Filosofía del encuentro educativo

PENSAGRAMA

Colella, Leonardo Javier
Enseñar lo que no se tiene / Leonardo Javier Colella. - 1a ed. -
Tigre : Pensagrama, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-91166-0-1

1. Filosofía de la Educación. I. Título.
CDD 370.1

Editorial Pensagrama

<https://pensagrama.cinpar.org/index.php/pensagrama>

Diseño, diagramación e ilustración: Editorial Pensagrama

Esta obra está publicada bajo una licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

(CC BY-NC-SA 4.0).

Para más información, visite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Se autoriza la reproducción, distribución y comunicación pública de esta obra, siempre que se reconozca adecuadamente su autoría, no se utilice con fines comerciales y se comparta en los mismos términos.

ISBN 978-631-91166-0-1

Publicación digital de acceso abierto sometida a revisión por pares.

PENSAGRAMA

Índice

Prólogo	4
Pensar la educación desde la filosofía	11
Una educación por la experiencia	20
Una educación por el encuentro	30
Una educación por la igualdad	37
Una educación por la creación	46
Una educación por la emancipación	68
Bibliografía	78

Prólogo

En la actualidad, atravesamos una época de crisis, se nos dice, nos decimos, repetimos a coro. Un desfondamiento de las antiguas certezas, una desaparición de modelos y paradigmas nos acosa por todas partes. Ahora bien, en su origen la categoría de crisis mentaba un momento de decisión o de determinación: se fijaba un instante en el flujo del tiempo, marcando un antes y un después, o un final. Pero no es esto lo que realmente nos pasa.

En su lugar lo que nos atraviesa es una crisis interminable, incesante e indefinida, que, por lo demás, se abre a un uso estra-

tégico de parte de los poderes instituidos. Jamás alcanza un punto de resolución, sus-trayéndonos la posibilidad de decisión y de intervención. Y con ello se nos oculta el lugar de la política. Actualmente la crisis es un instrumento de dominación. Se trata de una gran confusión que nos arrastra cuyo signo más evidente es una corrupción violenta del lenguaje. Un desgarramiento.

En esa situación, inmensas mayorías permanecen desoladas y sin nombre, *im-presentadas*, viendo sus vidas sacudidas por las más poderosas fuerzas materiales liberadas, sin contención ni contestación.

Otros prefieren permanecer en los bunkers de viejos sistemas de pensamiento, inefectivos pero más seguros, que los protegen de la intemperie. Y repiten allí siempre las mismas cosas, y marchan con firmeza sin salir del mismo lugar, como soldaditos de plomo articulados.

No es en absoluto el caso de Leonardo Colella quien, más bien, nos invita a hacer la experiencia de una nueva aventura del pensamiento. Nos propone un inicio, un

nacimiento, tan contundente y tan frágil como todo nacimiento.

En este texto breve, comienza la exploración, forzosamente lenta y paciente, hacia territorios recién descubiertos, en los que apenas si podemos orientarnos, y en los cuales las antiguas prácticas ya no tienen lugar.

Ahora bien, si todo libro es el planteamiento de un problema, si una pregunta organiza la densa urdimbre en la que se despliega - y en este texto el tejido es bien espeso pese a su brevedad - diría que la cuestión que prescribe su escritura es la siguiente: ¿es pensable un sujeto de la educación?

Podríamos creer que siempre hay un sujeto, y buena parte de la lengua de las ciencias sociales contemporáneas nos induce a ello, desparramando a diestra y siniestra palabras como “subjetividad”, “subjetivación”, “sujeto”. Pero en general con estas palabras se describe un nudo de representaciones y a los procesos que las producen, desatendiendo la dimensión de creación,

novedad y emancipación que se articulan en la aparición de un sujeto.

La pregunta por el sujeto es, más bien, la pregunta por la posibilidad de una experiencia de creación y transformación, no la cuestión de los modos de sujeción que nos enlazan al lazo social. Veámoslo un poco más de cerca.

Por un lado, es verdad que emancipación y dominación están inextricablemente unidas, pero por otro, es aún más cierto que entre ellas se abre una distancia, de lo contrario, la emancipación se deduciría de la dominación y ya no sería ni una invención ni un desligamiento. Analizando y conociendo la dominación no hallamos el remedio que nos libere de ella, éste se nos da a través de rupturas inesperadas y sorprendentes que ponen en suspenso nuestros saberes y nos empujan más allá de ellos. La emancipación no es una consecuencia que se sigue necesariamente de una causa que llamamos dominación.

Sin embargo, no se intenta con ello restarle importancia a la analítica de los poderes instituidos, a sus dispositivos y efec-

tos, pues cumplen un papel negativo a la hora de evaluar las novedades, así nos dice: esto permanece aún dentro del horizonte de sentido que queremos transformar, esto otro es realmente diferente.

Y en este sentido, Leonardo Colella nos plantea otra pregunta: ¿acaso en los sistemas educativos se trata de afirmar un dispositivo de gobernabilidad de los niños, adolescentes y adultos que se educan en él?

Y la respuesta no deja lugar a ningún tipo de dudas: sí, de eso se trata, ni más ni menos. Gobernar a los cuerpos hasta engendrarles un alma, devenir el amo del espíritu. El autor no parte a la aventura absolutamente solo, sino que se acompaña de pensadores actuales como Rancière, Foucault y Badiou, todos ellos filósofos y no pedagogos, lo que reabre un viejo problema.

Y ello no es casual. La filosofía nace preguntando por la educación, y un pensamiento del acto educativo acompaña el desarrollo de la filosofía a lo largo del tiempo, con grandes intermitencias quizá, sin fijar nunca su lugar dentro del sistema. Es casi una paradoja: siendo la problemá-

tica educativa una de las que más llamó la atención de pensadores como Sócrates o Platón, nunca llegó a ser un “campo” de pensamiento con nombre propio como sí lo fueron la ontología, la lógica o la ética. Efectivamente, no hay una “pedagogía filosófica”. Y, sin embargo, se trataba de la cultura de la *paideia*.

Es como si la filosofía hubiera intentado encubrir el lugar que más la exponía a considerarla como un discurso de poder: el filósofo, que se declaraba impotente para gobernar, nos gobierna a todos a través de la educación que nunca nombra. Incluso podríamos llegar a afirmar casi un exabrupto: que la educación es la continuación de la filosofía por otros medios. De allí que la cuestión de la relación entre filosofía y educación sea un hueso tan duro de pelar. Y que resuena en la pregunta nodal que organiza el texto de Leonardo Colella ¿es pensable un sujeto de la educación, un sujeto de la verdad, del pensamiento, esto es, de la emancipación? ¿Es el proceso educativo un pensamiento?

No nos apresuraremos a exigirle al texto una respuesta definitiva a una cuestión que la propia filosofía casi abandonó en veinticinco siglos de existencia. Nos basta con acoger la pregunta, que por sí misma abre un punto de transparencia en las grietas de un tiempo de crisis sin fin, de confusión y de desasosiego.

Más bien lo que podemos esperar es que la alegría con la que se despliega esta pregunta suscite en los lectores el entusiasmo de continuarla, enriquecerla y explorarla para ir *fibrándola*, paso a paso, otorgándole una nueva e insólita consistencia. Leonardo Colella, entre muchos otros, ha dado los primeros pasos. Con la audacia y la prudencia que nos exige la situación.

Continuémoslo.

Víctor Militello

Pensar la educación desde la filosofía

Esta propuesta, concebida desde una perspectiva filosófica, se propone analizar los procesos de subjetivación en la educación a partir de los aportes de pensadores como Nietzsche, Foucault, Badiou y Rancière. Asimismo, busca revisar y reconstruir, en el campo educativo, conceptos como “sujeto”, “igualdad”, “verdad”, “creación” y “emancipación”, en diálogo con la filosofía contemporánea.

La relación entre la filosofía y las ciencias ha sido objeto de diversas interpreta-

ciones a lo largo de la historia del pensamiento. Desde una concepción tradicional, las ciencias eran consideradas “saberes por causas inmediatas” o “saberes con supuestos”, mientras que la filosofía, reputada como saber de las causas últimas, asumía la función de fundamentarlas. En el caso de la llamada “filosofía de la educación”, esta perspectiva implicaría una tarea filosófica orientada a fundamentar ciertos aspectos de la educación: definir su esencia antropológica o ética, y derivar de allí, de modo deductivo, un “fin” educativo.

En contraste, la perspectiva adoptada en este trabajo asume la reconstrucción de conceptos que atraviesan distintas disciplinas, proponiendo su abordaje filosófico como una actividad problematizadora, capaz de interrogar los supuestos que sostienen cada campo de estudio. Aunque se apoya centralmente en la filosofía contemporánea, también dialoga con otras disciplinas —como la pedagogía, la historia y la sociología de la educación—, sin reproducir sus marcos teóricos, sino más bien buscando problematizarlos.

Presentación de algunos problemas filosóficos sobre educación

Aunque ya en Platón se advierte un vínculo estrecho entre la *paideia* y la constitución de la *polis* (Jaeger, 2001; Di Carlo, 2003), es en la modernidad donde se torna más evidente la tensión entre una educación orientada a la emancipación y otra concebida como instrumento de transmisión cultural para garantizar la cohesión social. Quizá sea Rousseau (Waskman, 2009) quien encarne de manera paradigmática esta doble concepción: por un lado, una educación doméstica e individual, destinada a la formación integral del sujeto a lo largo de su vida (*Emilio*); por otro, una educación pública orientada a la consolidación de la patria o de la nación (en *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*).

La modernidad educativa hereda así un dilema constitutivo que llega hasta el presente. ¿Qué implicaría que una práctica educativa, cuyo propósito declarado es la transmisión de saberes, abra espacio a la novedad? ¿Cómo sería posible articular la

reproducción de conocimientos instituidos con la emergencia de problemas nuevos, impulsados desde el presente? Y en cuanto al sujeto, ¿de qué modo puede la educación aspirar, al mismo tiempo, a formar individuos gobernables mediante la incorporación de contenidos prefigurados y a producir sujetos capaces de intervenir críticamente sobre esos saberes?

El nuevo escenario político-social inaugurado por la Revolución Francesa dio lugar a un proyecto educativo que, con variaciones, ha persistido hasta hoy. La expansión de la industria, la república, la opinión pública y la prensa demandó un sistema amplio, nacional, graduado y profesional de enseñanza, junto con un método veloz de instrucción para las masas. Así se consolidó la *explicación* como dispositivo pedagógico central.

Pese a los cambios ocurridos desde entonces, la educación contemporánea continúa anclada en la *lógica de la explicación*: estructura que define un poseedor del saber (el docente), un desposeído (el estudiante), y una estrategia gradual de transmisión

que permitiría al segundo alcanzar los conocimientos del primero. Esta estructura es conocida como el *triángulo pedagógico* (Houssaye, 1988; Coll, 1997; Fenstermacher, 1999; cfr. Bernal, 2007).

Ahora bien, esta lógica plantea un problema para toda propuesta educativa que se proclame emancipadora, porque instala un modo específico de *subjetivación*. En primer lugar, el estudiante es constituido como un *desigual*: ocupa un lugar de carencia (respecto del saber) y de imposibilidad (respecto de la decisión sobre su propio aprendizaje). Así, la educación termina produciendo un sujeto que delega en otros la conducción de su experiencia, reproduciendo una jerarquía intelectual basada en criterios de visibilidad, palabra autorizada y reconocimiento.

En segundo término, se configura un problema vincular: la lógica de la explicación, al intentar corregir una desigualdad inicial, obstaculiza la construcción de experiencias colectivas, ya que divide las inteligencias. Legitima la voz del maestro y, eventualmente, de algunos alumnos “des-

tacados”, mientras margina a los considerados *carentes* de saberes, habilidades, sentido crítico, etc. De este modo, el vínculo pedagógico reproduce un modelo de segmentación que trasciende el aula: la explicación actúa como ficción distributiva del orden social.

Si bien hoy la educación se vincula con sujetos individuales y saberes instituidos, es posible pensar una configuración subjetiva de orden *colectivo*, fundada en un pensamiento dialógico compartido. En esa intersección de miradas problematizadoras, podría emerger una novedad, un gesto creativo. Es esa posibilidad la que habilita, todavía, un espacio educativo que no se resigna a repetir la lógica de la transmisión, sino que apueste por el *encuentro* como forma del pensamiento.

Perspectivas

Los estudios sobre subjetivación en educación se han centrado, en su mayoría, en la figura del educando. Más allá del lugar que se le atribuya en relación con su apren-

dizaje —protagónico o subordinado—, el estudiante ha sido el núcleo de las prácticas educativas y el foco de las teorías que intentan comprenderlas.

Disciplinas como la psicología, la pedagogía y la sociología han abordado los procesos de subjetivación desde la perspectiva de la construcción de identidades, la adquisición de conocimientos, la internalización de valores morales o la incorporación de prácticas ciudadanas. Así se han constituido diversas figuras del sujeto: el sujeto pedagógico, el sujeto psicológico, el sujeto moral, el sujeto de derecho, entre otros. Sin embargo, estas configuraciones, en sus versiones dominantes, piensan la subjetividad desde una clave individualizada, apoyándose en dispositivos que producen subjetividad a escala personal. Poco expresan del *sujeto colectivo* que puede surgir en el encuentro educativo, más allá de ciertas descripciones de grupos o dinámicas interpersonales a las que no se les concede estatuto de sujeto.

Es necesario, entonces, abordar el problema del sujeto desde una perspectiva plu-

ral, capaz de dar cuenta de las implicancias políticas y epistemológicas del *encuentro educativo*. Esta orientación no se justifica solo porque las instituciones escolares funcionan en torno a “grupos”, sino porque permite trascender el marco de análisis que se mueve entre dos modelos dominantes: el de la imitación y el de la experimentación. Ambos presuponen una lógica individualizante: en el primero, el docente actúa como modelo a imitar; en el segundo, el estudiante, asistido o no, debe experimentar por sí mismo una serie de situaciones que lo llevarán al aprendizaje.

Estos esquemas comparten una misma matriz: el sujeto es siempre una unidad individual. Esta lógica produce un efecto doble: o bien se reproduce un saber ya dado (y con él, el lugar jerárquico de quien lo posee), o bien se posterga indefinidamente la intervención del sujeto, en nombre de una experimentación que nunca alcanza su cierre.

La perspectiva que se propone aquí intenta romper con ese binarismo. Se trata de pensar el vínculo entre los saberes institui-

dos y la intervención de un sujeto colectivo que no solo los problematice, sino que elabore sobre ellos una creación. Esta mirada también permite revisar los supuestos que sostienen la noción tradicional de sujeto en educación, y abre el juego a nuevas articulaciones entre los conceptos de verdad, creación e igualdad.

Una educación por la experiencia

Cuando se aborda el tema de la educación desde una perspectiva foucaultiana, generalmente se tiende 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.

Verdad y experiencia

Walter Kohan (2008) propone una lectura singular sobre las nociones de verdad y experiencia en Foucault, a partir del análisis de una entrevista publicada en 1981 bajo el título *El yo minimalista*. En ese diálogo, el propio Foucault afirma que no escribe desde la *lógica de la verdad*. No se concibe como alguien que posee una verdad a transmitir, ni como un productor de resultados objetivos destinados a ser comunicados:

Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo.

(Foucault, 2003, p.9)

En cambio, concibe sus textos como *libros-experiencia*: espacios de transformación, de problematización de lo sabido, en los que no se afirma una verdad ya poseída.

da, sino que se experimenta un proceso de pensamiento. La escritura, en ese sentido, no afirma la identidad del autor: la pone en juego, la somete a variación, la 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.

(Ibíd.)

Desde esta perspectiva, la lógica de la experiencia no niega la verdad, pero renuncia a su transmisión como sustancia fija. En lugar de confirmar lo que ya se sabe, abre interrogantes, quiebra certezas, suspende sentidos. Se trata de una relación con la verdad en clave problematizadora: no para estabilizar lo pensado, sino para desestabilizar el lugar desde el cual se piensa.

También los lectores, como los escritores, pueden situarse desde una lógica de la verdad o de la experiencia. En el primer caso, se espera recibir contenidos veraces que aún no se poseen; en el segundo, se busca una transformación en la relación con lo que ya se piensa o se cree saber.

Esta distinción, si bien no fue formulada por Foucault en el campo educativo, resulta fecunda para pensar la enseñanza. Puede enseñarse desde la *lógica de la verdad* — como transmisión de saberes instituidos— o desde la *lógica de la experiencia*¹ —como

1 Como señala Edgardo Castro (2011), Foucault utiliza la noción de “experiencia” para interpretarla ya no desde una perspectiva fenomenológica como aquella que funda al sujeto, sino como una forma de desubjetivación: “la fenomenología trata de captar la significación de la experiencia cotidiana para encontrar cómo el sujeto que yo soy es efectivamente fundador, por medio de sus funciones transcendentales, de esta experiencia y de sus significaciones. Por el contrario, la experiencia en Nietzsche, Blanchot o Bataille tiene por función arrancar el sujeto de sí mismo, hacer de modo que no sea más él mismo o que sea

problematización colectiva del saber y del sujeto.

En el primer caso, el docente es el poseedor de un contenido que el alumno no tiene, y el acto educativo se reduce a su transferencia. Este esquema instala relaciones de poder: legitima la voz del que sabe y sitúa al estudiante como destinatario pasivo de ese saber. En el segundo caso, en cambio, aunque el docente afirme ciertos conocimientos, el sentido de su tarea no es su mera transmisión, sino su puesta en cuestión. Se trata de someter a revisión lo que se cree saber y, con ello, lo que se *es*.

El encuentro pedagógico, entonces, puede devenir una experiencia colectiva en la que no se trata de enseñar una verdad ya dada, sino de compartir un proceso de transformación. Así lo expresa Foucault:

Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo

llevado a su aniquilación o a su disolución. Es una empresa de desubjetivación”.

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.

(*Ibíd.*, p.9-13)

Asimismo, Foucault nos permite ampliar la crítica realizada desde la pedagogía contemporánea a la concepción de “enseñanza-aprendizaje” interpretada como un proceso unificado (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 *transmisión* presente en las relaciones pedagógicas actuales solidifica un tipo de vínculo entre docentes y alumnos, que propone un modo de subjetivación particular. Más adelante, veremos que Rancière ha explorado ese vínculo en *El maestro ignorante* (1987). En él empen-

de una crítica contra la lógica de la *explicación* (que asociaremos con lo que hemos caracterizado bajo el nombre de *lógica de la verdad*, sirviéndonos de las reflexiones de Foucault), y a la vez detecta un tipo de relación que trasciende el ámbito educativo y que gobierna a la *sociedad pedagogizada* en su conjunto: la *lógica de la desigualdad*.

El coraje de no explicar

La lógica de la verdad estructura una forma específica de relación entre quienes participan de una situación educativa. Presupone tres momentos: la posesión de un saber, su transmisión y su eventual incorporación. En este esquema, la diferencia entre el que sabe y el que no sabe no es solo de orden epistemológico, sino también político: funda una jerarquía intelectual que se justifica a sí misma como necesaria y natural. Se trata de una relación que, como toda relación de poder, requiere una cierta complicidad de la parte subordinada: el deseo de ser instruido, de ser guiado, de ser representado.

Las formas narrativas que los sujetos construyen para dar sentido a sus vidas están atravesadas por estas tramas de poder. Las prácticas discursivas mediante las cuales los individuos se auto-narran no son neutras: están históricamente marcadas, socialmente condicionadas e institucionalmente codificadas. La subjetividad, en este sentido, es inseparable del modo en que las relaciones de saber y poder se articulan en el decir.

En el campo educativo, esta lógica se manifiesta bajo la forma de la *explicación*. En *El coraje de la verdad* (2010), Foucault, a través de la figura de Sócrates, traza una crítica radical al maestro explicador. Mientras que el docente tradicional afirma “yo sé, escúchame”, Sócrates subvierte ese lugar:

Finalmente, con respecto a la palabra del enseñante, Sócrates establece una diferencia por reinversión. Allí donde el profesor dice “Yo sé y escúchame”, Sócrates va a decir: “Yo no sé nada y si me ocupo de ti, no es para transmitirte el

saber que te falta, sino para que, comprendiendo que no sabes nada, aprendas por ello a ocuparte de ti mismo”.

(Foucault, 2010)

La enseñanza socrática, tal como la lee Foucault, no descansa en la autoridad del saber, sino en la provocación del pensamiento. No busca transmitir contenidos, sino abrir una grieta en el orden de lo sabido. No construye discípulos, sino interlocutores. Al renunciar a la explicación, Sócrates desafía tanto la lógica de la verdad como la política que de ella se deriva. Propone otro vínculo, una experiencia transformadora, desubjetivante, que no se apoya en la afirmación de una identidad sino en su cuestionamiento.

La educación, desde esta perspectiva, no es el lugar donde se deposita una verdad, sino el escenario de un riesgo compartido. El acto pedagógico deviene así una práctica crítica, en la que el pensar no está al servicio de la reproducción, sino de la creación. El maestro deja de ser garante de un saber que lo trasciende, y se convierte en quien

se atreve a interrumpir el circuito de las evidencias. Enseñar ya no consiste en explicar, sino en sostener un espacio en el que algo pueda irrumpir. Un espacio donde el pensamiento se atreva a lo incierto.

Una educación por el encuentro

Sujeto, ruptura y amor

La teoría del sujeto en Alain Badiou se inscribe en una ontología de matriz matemática que articula su pensamiento desde una perspectiva decididamente rupturista. En obras como *Teoría del sujeto* (1982), *El ser y el acontecimiento* (1988) y *Lógica de los mundos* (2006), el autor propone una concepción del sujeto no como entidad preexistente ni como resultado de una es-

estructura, sino como un proceso ligado a un *acontecimiento*. Se trata de un surgimiento intempestivo, una torsión del orden, una irrupción que desborda la inteligibilidad previa de una situación. El sujeto se constituye allí donde alguien decide sostener lo que el acontecimiento ha abierto: un rastro de *verdad* que no se deja reducir a lo sabido.

En este marco, la fidelidad no es mera lealtad. Es una decisión activa que afirma las consecuencias de una ruptura, aun cuando éstas no estén claras desde el inicio. El sujeto no es quien produce el acontecimiento, pero sin su decisión, el acontecimiento no se encarna. Por eso Badiou puede afirmar que el sujeto es el operador de una verdad: no su propietario, ni su emisor autorizado, sino su proceso en acto. El sujeto es fidelidad: una perseverancia inventiva.

La subjetivación, por tanto, no es una forma de interiorización de normas ni una identidad narrativa, sino una práctica: una insistencia que se articula en el tiempo, sostenida por una voluntad de permanecer en lo abierto, de continuar el trayecto ini-

ciado por la ruptura. Esta concepción del sujeto se aparta de las perspectivas estructuralistas y existencialistas. El sujeto no es determinado por una estructura ni es libre en sentido absoluto: es quien responde al llamado de lo nuevo con una decisión que no puede delegar.

Badiou identifica cuatro procedimientos de verdad en los que puede producirse un acontecimiento: la política, el arte, la ciencia y el amor. En cada uno de ellos, un acontecimiento interrumpe la lógica dominante de una situación y habilita un nuevo campo de lo posible. La educación no figura entre estos procedimientos. No se la concibe como un espacio de producción de verdades, sino como una instancia institucional encargada de recoger, organizar y transmitir los saberes ya generados por esos procedimientos. En este sentido, la educación funcionaría como un dispositivo de reinscripción, de formalización, de estabilización del saber.

Sin embargo, esta lectura abre la posibilidad de pensar la educación no como reproductora de saberes, sino como escenario

de subjetivación: un espacio en el que se activa, o se impide, una relación con la verdad. En esta clave, el *amor* puede ofrecer una figura sugerente para repensar el vínculo pedagógico. En *Elogio del amor* (2009), Badiou sostiene que el amor es la experiencia de un mundo vivido desde el “Dos”, desde la diferencia. No se trata simplemente de un afecto, sino de una verdad: la prueba de que el mundo puede ser habitado desde un punto de vista que no es el propio. El amor es *acontecimiento*, ruptura, descentramiento del yo. Pero también es duración, fidelidad, perseverancia en lo que se ha iniciado.

Esta lógica amorosa permite imaginar una reconfiguración del vínculo educativo. En lugar de una transferencia de saberes desde un maestro-poseedor hacia un alumno-carente, podría pensarse un lazo pedagógico fundado en aquella diferencia compartida. Un maestro y un estudiante podrían constituir, en ciertos casos, un sujeto pedagógico común, análogo al sujeto amoroso: no una unidad fusional, sino una articulación múltiple que hace lugar a lo inesperado. En este sentido, el saber no se

transmitiría como una propiedad, sino que se construiría como una invención compartida.

El acontecimiento amoroso, trasladado al ámbito educativo, invitaría a pensar la enseñanza no como un intercambio de contenidos entre conciencias enfrentadas, sino como la creación de un mundo común desde un punto de vista descentralizado. En este mundo, el pensar no es propiedad de uno, sino efecto del encuentro entre dos o más. La subjetivación, entonces, no es la apropiación de un saber ajeno, sino la transformación del vínculo que se establece con lo que se sabe y con lo que no se sabe.

Este desplazamiento encuentra una expresión contundente en la experiencia pedagógica de Joseph Jacotot², rescatada por

2 Nos referimos al conjunto de experiencias educativas del pedagogo Joseph Jacotot analizadas por Rancière en *El maestro ignorante* (1987), que básicamente representan la posibilidad de una nueva forma de vínculo entre maestro y alumno, en el que se abandona la lógica de la transmisión de saberes. En

Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (1987). Obligado a enseñar sin hablar el idioma de sus alumnos, Jacotot descubre que pueden aprender por sí mismos, sin mediación explicativa. La ruptura con la pedagogía tradicional no consiste en abandonar por completo la figura del maestro, sino en redefinir su función dentro de un sujeto que lo trasciende.

La figura de Jacotot, en este marco, puede ser interpretada a través del concepto de *acontecimiento*. Su gesto pedagógico no solo desafía la lógica de la explicación, sino que fuerza una nueva distribución de los roles: rompe con la jerarquía que separa saber y no-saber, e instala la *igualdad* como principio. No se trata de declarar que todos saben lo mismo, sino de afirmar que todos tienen una capacidad común. La igualdad, entonces, no es un objetivo al que se llega, sino un punto de partida que se verifica en la práctica.

el capítulo siguiente será abordado más descriptivamente.

En este punto, la teoría del sujeto de Badiou y la propuesta pedagógica de Rancière se entrelazan. Ambas señalan que la subjetivación no ocurre dentro de los marcos establecidos, sino allí donde algo se interrumpe. Tanto el sujeto fiel de Badiou como el alumno emancipado de Rancière actúan en un terreno inestable, sin garantías. No aplican un método, sino que responden a un llamado: el del *acontecimiento*, el de la *igualdad*.

Pensar el encuentro pedagógico desde esta lógica no supone idealizarlo ni romantizarlo. Por el contrario, implica asumir su carácter contingente, conflictivo, imprevisible. El *amor*, en la lectura badiouana, no es fusión ni armonía, sino construcción de un mundo común desde el desacuerdo. Del mismo modo, la educación como encuentro no elimina el conflicto, pero transforma su sentido: ya no se base en la transmisión de un contenido, sino una en la apertura a lo que puede surgir entre las diferencias.

Una educación por la igualdad

Contra la explicación

La *lógica de la explicación* se funda en un supuesto desigualitario inicial: el maestro posee un saber que el alumno no tiene, y es necesario transferirlo mediante un proceso metódico, progresivo y comedido controlado. Este supuesto, que a menudo se presenta como neutral, encierra un gesto de jerarquización intelectual que organiza el espacio educativo a partir de una asime-

tría naturalizada. Como advierte Rancière, esta desigualdad no es un efecto indeseado del sistema educativo moderno, sino su condición constitutiva. La escuela se funda en la desigualdad intelectual, y su función esencial será circularla a través de la *sociedad pedagogizada*.

Explicar significa establecer una distancia: entre quien sabe y quien no, entre quien enseña y quien debe aprender. Pero esa distancia no se acorta con la explicación; por el contrario, se consolida. El alumno debe recorrer un camino bajo la tutela de quien determina cuándo ha avanzado lo suficiente, en qué condiciones, y con qué resultados. El maestro, en tanto “poseedor del saber”, deviene el árbitro del aprendizaje: certifica los progresos, sanciona los desvíos, autoriza las voces.

Este modelo configura un escenario de segmentación que excede el aula: produce subjetividades conformadas por la lógica del *menosprecio*. El estudiante es interpelado como alguien que carece —de saber, de método, de criterio— y que necesita la mediación de otro para alcanzar lo que aún

no tiene. Esta operación, aunque incluso pueda enunciarse desde algunos sectores como emancipadora, instala una figura de orden subordinado: aquel que no puede, aquel que todavía no está en condiciones de pensar, hacer o decidir por sí mismo. Y así, la educación que se presenta como herramienta de libertad, refuerza, por su estructura, una forma de sujeción colectiva³.

La reproducción de esta lógica no se agota en el acto de explicar: se proyecta en el dispositivo del examen. La evaluación, en tanto instancia de verificación de lo aprendido, no solo mide resultados; también sanciona la forma de aprender, el modo de hablar, los tiempos, las estrategias, el tono. El maestro determina el grado de fidelidad

3 Rancière emprende una crítica contra la consideración liberadora de la educación gestada a partir de la Revolución Francesa, pero además contra las políticas educativas progresistas de la Francia de Mitterrand que atendieron los análisis de la sociología educativa reproductivista, cuyos exponentes principales son Bourdieu y Passeron (1995) y Baudelot y Establet (1974).

entre lo enseñado y lo reproducido. De este modo, la educación se convierte en un circuito de vigilancia simbólica que refuerza la desigualdad que proclama querer combatir.

Rancière denomina a este orden “la sociedad del menosprecio”: una configuración en la que el gesto emancipador se invierte y se vuelve dispositivo de sujeción. Ya sea como superior que conduce o como inferior que acata, el sujeto queda inscrito en una relación jerárquica que reproduce la lógica de una dependencia. La promesa pedagógica se desplaza hacia un futuro incierto: primero hay que aprender, primero hay que saber. La igualdad se posterga indefinidamente, se convierte en un horizonte lejano, casi inalcanzable.

Pero ¿qué ocurriría si se invirtiera la ecuación? ¿Qué pasaría si la igualdad no fuera una meta sino un punto de partida? Esta es la hipótesis radical que propone Rancière: no se trata de enseñar para que el otro se emancipe, sino de partir del principio de que todo sujeto tiene, al menos, una capacidad igual a la de cualquier otro.

La igualdad no es el resultado de una pedagogía eficaz, sino la condición para que haya una pedagogía emancipadora.

La experiencia de Jacotot

La figura de Joseph Jacotot, recuperada por Rancière en *El maestro ignorante*, encarna esta hipótesis. En condiciones adversas —imposibilitado de hablar la lengua de sus estudiantes—, Jacotot descubre que sus alumnos pueden aprender sin que él les explique. Con el auxilio de un texto bilingüe, los estudiantes avanzan por su cuenta, comparan, interpretan, arriesgan sentidos. No sólo comprenden el texto, sino que elaboran ensayos, formulan ideas propias, desarrollan una relación activa con lo que leen. Jacotot llega a una conclusión controverial: no son necesarias las explicaciones del maestro para que otro aprenda. Y aún más: se puede enseñar lo que no se conoce.

Esta afirmación, lejos de ser paradójica, desarma los cimientos de la pedagogía tradicional. El maestro no es quien transmite un contenido, sino quien provoca una

voluntad: quien activa la confianza en la capacidad de aprender. La igualdad no se alcanza al final del proceso, sino que se verifica en cada acto de pensamiento. La tarea del maestro no es reducir la distancia entre su saber y la ignorancia de su alumno, sino construir el vínculo a partir de ese aspecto en el que esa distancia no exista: todo sujeto, en tanto ser hablante y pensante, posee una potencia que no necesita ser legitimada desde el afuera.

Desde esta nueva perspectiva, el conocimiento deja de ser una posesión del maestro, y se transforma en un objeto compartido que no pertenece a nadie. El vínculo educativo ya no se organiza en torno a la explicación, sino a la interrogación: un preguntar conjunto que no parte del saber del otro, sino de la disposición a pensar en comunidad. La relación maestro-alumno se redefine como encuentro entre voluntades que se reconocen iguales en su capacidad de comprender, de indagar y de crear.

Este desplazamiento modifica la lógica del aprendizaje. No se trata de “alcanzar” lo que el otro posee, sino de abrir una bús-

queda propia, orientada por una voluntad activa. El aprendizaje deja de ser un trayecto de asimilación y se convierte en una experiencia de apropiación singular. El saber ya no legitima jerarquías, sino que pone en juego diferencias: hay, simplemente, inteligencias que se encuentran. La propuesta de Rancière no niega que existan desigualdades, pero se niega a convertirlas en el principio orientador del encuentro.

Escuela e igualdad

En “*Escuela, producción, igualdad*” (1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante*, Rancière intenta describir el escenario en el que un nuevo vínculo “igualitario” sería posible. Para ello, realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la *forma-escuela*, sustrayéndola de varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no se define por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica, justamen-

te por establecer una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela implica una distribución particular de los tiempos: no se constituye como el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que se organiza principalmente alrededor de la figura del ocio. La *scholé* separa dos usos del tiempo: aquel utilizado forzosamente para la producción y aquel que se dispone libremente, al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholé* griega delimitaba el modo de vida de los iguales: hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los iguales por excelencia.

Así, la forma-escuela tomaría distancia respecto de las necesidades del universo laboral y de la transmisión de contenidos útiles para la vida productiva. Este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholé* pone en duda la hipótesis de la escuela como institución dedicada a la distribución de las ciencias, cuya consecuencia sería una distribución *justa* de los lugares sociales. En contraposición a ello, la *forma-escuela* constituiría un posible escenario de igualdad al relegar a los escolares del mun-

do social desigual e incluirlos en un mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar —eventualmente, en el futuro— una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura puede ser garantizada a través de la transferencia de contenidos), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, una potencia que es interrumpida por el propio afán desigualitario del modelo explicador.

La escuela, para Rancière, no sería el lugar destinado a promover una ciencia útil para la vida social, sino un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad. Por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras surgirían de la distancia que logre mantener con respecto a la lógica del universo explicativo y productivo.

Una educación por la creación

De maestros y de artistas

Tal vez exista un enigma que conmovió 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: ya no hay nada 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. Siempre está obligado a corregir lo que acaba de insinuar, y esa corrección tampoco le alcanza, ni la siguiente. Por eso asume 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).

Las transformaciones del espíritu educativo

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 permite explorar realidades muy diversas: narra las transformaciones del espíritu que ilustrarían distintas formas de *nihilismo*. Siguiendo estos signos, podríamos destacar tres momentos en la concepción de diferentes modelos o formas de enseñanza.

El *camello* es la figura del espíritu cuya principal función es cargar. Se arrodilla para ser cargado y se dispone a atravesar el desierto. El educador-camello se nutre de la carga del saber, y su tarea fundamental consiste en transmitir ese saber. No se involucra con el contenido de lo que transporta; es apenas tránsito, medio de reproducción de ideas y valores fijos e incuestionables. El viejo camello no sabe que ignora. El mun-

do, para él, está asentado sobre fundamentos cognoscibles. Al no presentársele ningún vacío, ninguna carencia, suprime toda búsqueda creativa. Solo queda explicar la ciencia, transmitir un saber elaborado. El modelo del nihilismo decadente⁴ prescinde de toda exploración novedosa. Aspira a sacar al estudiante de su propio camino para incorporarlo al único camino legítimo, buscando así la unidad con el Saber. El educador-camello, tal vez sin saberlo, proyecta el sacrificio de su aprendiz a través de una pedagogía basada en la imitación de modelos.

El método de la mimesis de la estatua-modelo suprime la dimensión creativa de la esfera educativa, asegurando la continuidad del circuito reproductor. Con todo, Zaratustra advierte a sus propios discípulos:

4 Puede encontrarse un amplio desarrollo sobre los conceptos de “nihilismo decadente”, “nihilismo integral” y “nihilismo futuro” en Cragolini (2003).

¿Qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!

(Nietzsche, 2007, p. 122)

La pluralidad de “estatuas-modelos”, aun en el caso de la diferencia más acentuada que pueda haber entre ellas, esconde un rasgo común: lo *pretérito*. Si bien el pasado por sí mismo no impide la novedad, cuando la educación asume la mera forma de una transmisión de la tradición, estructurada entre quienes enseñan y quienes aprenden, se constituye como una compleja estructura de continuidad: un lugar en donde *los muertos sepultan a los vivos*. Aquí se ubica el profesor que asume un rol técnico, de simple instructor o transmisor, limitado a aplicar diseños, formas y contenidos elaborados por otros.

El maestro tradicional, representado en las figuras del Sócrates de Nietzsche y de Rancière, encuentra su lugar en la era dogmática del esquema educativo. 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 es confrontado por el “yo quiero” del león. Este irrumpe en la escena con el fin de destruir el viejo modelo, las viejas tablas. Su tarea es conquistar 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 invertido todo su esfuerzo en la destrucción, y es en ese vacío donde el *universo productivo* intenta gradualmente apropiarse del sentido de lo educativo.

La pugna por el sentido: escuela y producción.

En *Sobre el porvenir de nuestros institutos de enseñanza*, Nietzsche realiza una crítica al sistema educativo, gobernado —según él— por dos tendencias: la erudición generalizada propia de la Ilustración y la erudición más restringida de los especialistas. Ambas serían perniciosas en tanto repro-

ducen 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 “doctos”.

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*. La institución universitaria es presentada como el lugar de agotamiento del pensamiento: allí se clasifican y evalúan individuos, se calculan y categorizan las producciones, y el aspecto creativo se reduce a número. Se convierte así en una escena de gestión de la cultura en clave contable.

En la misma dirección, Fitzsimons señala que, si bien Nietzsche reconoce la función social y económica de las instituciones educativas, se manifiesta contra la idea de que estén determinadas exclusivamente por un propósito instrumental (Fitzsimons, 2007). Bachelard, por su parte, retoma la noción griega de *scholé* como un espacio-tiempo

de ocio, extraído del universo productivo. Desde esta perspectiva, convertir la escuela en una propedéutica para la vida profesional, económica o social significaría traicionar el sentido asignado a la educación por la filosofía clásica, y también por la Ilustración: una educación cuyo horizonte sería la “emancipación intelectual” (Fabre, 2003).

Como señalamos anteriormente, para Rancière la *scholé* no se define por un objetivo social que la trascienda, sino que adopta el carácter de una forma simbólica que establece, precisamente, una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones productivas (Rancière, 1988). La *scholé* diferencia dos modos de utilización del tiempo: aquel empleado obligatoriamente para la producción y aquel que se dispone libremente al estar exento de las exigencias del trabajo. Así, la forma-escuela tomaría distancia respecto de las necesidades del universo laboral y de la transmisión de contenidos rentables para la vida productiva.

La escuela, para Rancière, no es el lugar destinado a promover una ciencia útil para la vida en sociedad, sino más bien un

espacio privilegiado para la verificación de la igualdad. Por ello, sus eventuales consecuencias transformadoras no derivarían de un propósito externo, sino que surgirían precisamente de la distancia que logre sostener respecto de la lógica del universo productivo.

La lección de Nietzsche

Nietzsche inaugura una línea crítica respecto de la concepción moderna de “sujeto” y “representación”. La postulación de la *muerte de Dios* deriva en consecuencias gnoseológicas, ya que toda “traducción” de orden ontológico se vuelve una “traición” en el plano de la representación. En *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Nietzsche sostiene que los conceptos son metáforas no reconocidas como tales, idea que Derrida formula como “mitología blanca”, aludiendo al olvido por parte del lenguaje de su propio carácter metafórico (Cragolini, 2010). En el ámbito educativo, esta perspectiva denuncia la transmisión de conocimientos o habilidades que se

presentan como garantes del dominio de lo real, mediante una apropiación del sentido.

En este sentido, Nietzsche elabora también una crítica a la noción de *Bildung*. La concepción de hombre propia del humanismo, pensada como un ideal a realizar, es cuestionada desde su filosofía (Cragolini, 2005). La figura de Dioniso en Nietzsche encarna una postura anti-*Bildung*, al rechazar toda idea previa de “hombre” susceptible de ser cultivada o “formada” mediante determinados valores o saberes. La función de “formar” presupone, en efecto, una “forma” ya delimitada, anclada en una concepción teleológica de la humanidad.

La figura del maestro en Nietzsche no busca transmitir una sabiduría como propiedad, ni afirmarse en ella como capital intercambiable. Más bien, se esfuerza por despojarse de ella. Nietzsche asocia al doctor propio de la *Bildung* con el hombre de mercado: alguien que, en el acto del “intercambio”, se afirma a sí mismo y a sus propiedades. El maestro nietzscheano, en cambio, se contrapone a la figura del erudito, porque no se propone como donador

de propiedades (conocimientos, valores, etc.), sino que rompe con la lógica del cálculo mediante la desposesión de un pensar asegurado. Su enseñanza se construye desde la dispersión del sentido, desde el juego de conceptos, desde una afirmación que no responde a la economía de los saberes legítimos y sofisticados.

La diseminación de sentidos que propone Nietzsche desafía la lógica de producción y resultados que rige el esquema de productividad institucional en educación. El maestro, en su perspectiva, no transmite un saber particular: 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 tono dogmático de la enseñanza. A la par de Jacotot, la filosofía nietzscheana establece su crítica contra la figura del maestro de la sabiduría en oposición con la del *maestro ignorante*.

El rayo Jacotot

Para continuar la tarea del león destructor, afirma Nietzsche, 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. El educador-artista es, por excelencia, antidogmático: asume siempre posiciones provisorias. Para Nietzsche, la figura del artista se contrapone a la del docto. El educador-artista juega con los conceptos, asume el riesgo de un pensar incierto que se sostiene más allá de los resultados.

Jacotot, a su manera, anunció la muerte de Dios contra el vizconde de Bonald, al desechar la existencia de una ley divina que unificara las leyes de la lengua, las de la sociedad y las del pensamiento. El pensamiento se traduce para un otro, que a su vez elaborará un nuevo relato: una voluntad que quiere comunicar y otra que desea adivinar lo que la primera ha pensado y sentido. Para ello, esta segunda voluntad debe ser capaz también de *poetizar*. La imposibilidad de una “traducción” plena convierte todo decir en una improvisación

incesante, transformando a Jacotot en un maestro-poeta: creador de figuras, palabras, metáforas... semejante a esa madre que abraza a su hijo tras una guerra larga y cruenta. Paralizada por el reencuentro, no puede decir nada, no tiene palabras, pero a la vez entiende el lenguaje espontáneo del amor, de la alegría del reencuentro tras la impotencia de no haber evitado la distancia, o quizás esa y todas las guerras. Toda esa improvisación, se pregunta Jacotot, ¿no es acaso el más elocuente de los poemas?

El educador-artista no transmite su conocimiento: poetiza, traduce, e invita a otros a practicar ese arte. Rancière hace de Jacotot el *rayo* que parte los fundamentos de la educación moderna. El sentido de la educación no radica en reducir la desigualdad de saberes entre maestro y alumno a través del método explicativo, sino en verificar la igualdad de la potencia poética de las voluntades que se encuentran en el acto educativo.

El maestro de la sabiduría no quiere decir nada: quiere *oídos que escuchen y manos que escriban*. Especula con seguir siendo,

para siempre, el maestro. Por eso necesita reproducir la distancia entre una inteligencia y otra. El educador-artista, en cambio, sabe que toda traducción requiere una contratraducción, y que todo poema es la ausencia de otro poema. Por eso sabe que cualquiera puede poetizar, con tal que exista, una vez más, una voluntad que quiera comunicar y otra que quiera adivinar. Y viceversa.

El vínculo propuesto por Jacotot se sostiene en una igualdad por esta 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 exista garantía alguna en el tránsito de la boca al oído —pretensión propia del maestro-sabio.

Rancière opone la función embrutecedora del profesor a la tarea emancipadora del artista. Cualquiera que, frente a una práctica u oficio, busque expresarse o comu-

nicarse, asume de algún modo una tarea artística. Y para hacerlo, debe suponer que cualquier otro podrá comprenderlo; que cualquiera es capaz de traducir, contratra-ducir, poetizar y adivinar. El maestro-ar-tista 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 identi-dades provisorias, densidades variables de fuerzas que se constituyen *entre* sus otras máscaras y la de los otros. El otro es parte constitutiva de esa identidad provisoria. A diferencia del sujeto moderno —el suje-to escindido—, el sujeto nietzscheano, al constituirse en el *entre* (*Zwischen*⁵), se desa-propia constantemente de sí mismo y acep-ta la imposibilidad de un dominio integral

5 Un desarrollo en profundidad del concepto de *Zwischen* puede hallarse en Cragnolini (2006).

de la realidad, de su diáfana traducción, de su explicación y de su transmisión.

La noción de *Selbst*, contrapuesta a la de *Ich* cartesiano, permite pensar la posibilidad de un sujeto múltiple, donde la identidad no es una esencia sino una ficción en juego: un constante estructurar y desestructurar. En esta consideración del sujeto como *Zwischen*, el encuentro con el otro no se concibe desde el modelo moderno de dos entidades que se enfrentan, sino como una trama de fuerzas en la que el yo no es más que una máscara provisoria.

Para Nietzsche, el hombre es caos, multiplicidad, azar. No hay propietario alguno de sus atributos, ni del mundo transformado en objeto de conocimiento, ni de los otros. La figura del *ultrahombre*, tal como él la propone, se define por la desapropiación y el desprendimiento. En ese marco, el amor se concibe como donación (Cragolini, 2006): ya no como ofrecimiento que instituye una deuda, sino como entrega que no espera nada a cambio. En la donación misma se anula toda exigencia de devolución, y al mismo tiempo se afirma la aceptación

de la diferencia. El ultrahombre se entrega en el amor, pero paradójicamente lo que da ni siquiera es suyo: no se posee a sí mismo, no tiene nada que ofrecer en términos de propiedad.

Como señalamos previamente, Badiou (2009) plantea la constitución del *sujeto amoroso* a partir de un encuentro contingente y azaroso, y la construcción de un nuevo mundo común desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo.

En este sentido, el amor es la posibilidad de experimentar el mundo desde lo múltiple, desde la diferencia. Es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que a través de la conciencia individual. Aplicado al escenario educativo, este amor permitiría explorar una experiencia del pensar, del decir, del poetizar, desde un punto de vista descentrado del yo. No como mera transmisión ni como simple intercambio de contenidos entre conciencias diversas, sino como un acontecimiento común que transforma a quienes participan del encuentro.

Zaratustra y Jacotot educan con *amor*. Ambos enseñan lo que no poseen. Se entregan, se ofrecen, sabiendo que no se poseen ni poseen algo que transmitir. Pero, una vez comprendida esa desposesión, descubren los sueños, y el juego de todos estos soñadores entre sí. Entonces inventan figuras, poetizan, y lo hacen enseñando que *ninguna* alma dogmática ni desatenta podrá jugar el juego de los artistas. Pero que *cualquier* voluntad dispuesta a adivinar y poetizar podrá hacerlo: una educación *para todos y para nadie*. Ambos preferirían ser prescindibles. Ambos aspiran a ser “perdidos” alguna vez. Si es posible soñar con una comunidad de emancipados —afirma Jacotot—, esa sería, sin duda, una sociedad de artistas.

El Zwischen como sujeto educativo

La educación del camello es la del traslado de contenidos. El viejo camello debe transportar los saberes y valores hacia nuevas generaciones. Las instituciones educativas asumen así una función reproductora:

recogen conocimientos provenientes de una esfera exterior a sí mismas —otros campos donde esos saberes son producidos— y los transmiten en su interior como contenidos instituidos. El acto creativo (propio del arte, de la ciencia, de la política, del amor) queda relegado fuera del ámbito educativo.

La Ilustración proclamaba una fórmula paradójica: una educación para la libertad y la emancipación y, al mismo tiempo, un papel destacado en la gobernabilidad de los sujetos, en la reproducción del lazo social y en la formación de las naciones. Fue entonces cuando un pedagogo revolucionario hizo oír su voz disonante: no se trataba de reducir la desigualdad entre los conocimientos de uno y otro mediante la instrucción del pueblo, sino de actualizar la igualdad de la potencia poética del decir y del pensar en todos los hombres. El mundo ilustrado tuvo que oírlo. La conmoción superó los límites de Lovaina, Bruselas y La Haya; atravesó París y Lyon; se expandió por Europa hacia el norte y hacia el este; lo oyeron en Inglaterra y en Prusia; traspasó el imperio ruso y sus ecos alcanzaron el continente americano. Durante dos déca-

das, la República del Saber sufrió un cimbronazo en sus raíces, justo al momento de su propia fundación. Pero hacia mediados del siglo XIX, la fuerza de la industria, la República, el derecho, la opinión pública y la prensa reclamaron un método expeditivo para instruir a las masas: la *explicación*. Y así, el progresismo ilustrado reactivó el viejo principio de la desigualdad de las inteligencias. La voz de Jacotot fue perdiendo vigor, hasta apagarse y volverse, poco a poco, silencio.

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 intenta instalarse en ese vacío. La educación se constituye en la ficción distributiva del orden social. Obedece a la lógica utilitarista del intercambio, fija criterios meritocráticos para segmentar lugares y posiciones.

Considerar la unidad “docente” o la unidad “alumno” como sujeto pedagógi-

co hace oscilar los análisis educativos entre los modelos de la “imitación” y de la “experimentación”: por un lado, la clásica mimesis del docente-modelo, que opera a favor de la reproducción y fue denunciada como autoritaria por la Escuela Nueva; por otro lado, el espontaneísmo del estudiante (con mayor o menor “guía” del profesor), que acepta pasivamente la postergación de toda intervención creativa —una prórroga indefinida, en nombre de una experimentación siempre inconclusa.

De uno u otro modo, el sujeto de la explicación presupone una conciencia propietaria que se dirige hacia otra, subordinada a la lógica de la transmisión y del intercambio. Por el contrario, podría pensarse que el sujeto de la educación es *el encuentro entre voluntades desapropiadas, que intentan verificar la igualdad de una potencia creativa común*. Tal vez para eso sea necesario enseñar y aprender sueños, aun sabiendo que son sueños. También por eso, el sujeto educativo se halla en el *Zwischen*: no es una unidad ni otra, sino la multiplicidad del encuentro.

Una educación por la emancipación

A lo largo de la historia, las reflexiones sobre la educación han puesto en juego distintos aspectos, otorgando mayor preponderancia a algunos y relegando a otros, según las temáticas consideradas sustanciales por cada enfoque. Si bien es difícil encontrar perspectivas que nieguen por completo algún aspecto valorado por otras como fundamental, puede trazarse una distinción general entre dos grandes tendencias, en función de la dimensión que cada una privilegia: una idea de la educación orientada a la formación individual del hombre

y otra que resalta su implicancia social. Estas variables, a su vez, aparecen asociadas a la tensión entre “autonomía” y “gobierno” de los individuos.

En este sentido, Cirigliano (1967) identifica dos grandes tendencias heredadas por el inicio del siglo XX: la educación como “concepto” y la educación como “hecho”.

La primera, atribuida a los filósofos, destacaría la función de poner en contacto al individuo con la cultura. Presupone que, a través de la transmisión cultural, puede alcanzarse el desarrollo de la personalidad, proyectando un ideal de hombre a conquistar. La educación, en este marco, tiene como tarea “perfeccionar” al individuo según ese criterio. En esta línea se ubicarían aquellos pensadores que han destacado alguna función esencial del hombre y han esperado que la educación promueva el desarrollo de esa capacidad sustancial: Aristóteles y el ejercicio de la “virtud”, los escolásticos en relación con la “trascendencia”, Rousseau y su preocupación por resguardar o recuperar la “bondad natural”, o la Ilustración respecto de la potencia de

la “razón”. Pueden encontrarse algunas excepciones, como es el caso de Platón, quien traza explícitamente una relación entre *polis* y educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Jaeger, 2001).

La segunda tendencia, adjudicada a los científicos —especialmente a los sociólogos—, desplaza la interioridad del hombre como centro de observación y destaca, en cambio, la incorporación de los nuevos individuos a la estructura social mediante la transmisión cultural, en función de la necesidad de reproducción del sistema. El primer exponente de esta concepción de la educación como “hecho” social fue Durkheim.

Respecto de la tesis de Cirigliano, que plantea una divergencia histórica —aunque reconociendo ciertas excepciones— entre una educación orientada al individuo y otra centrada en la sociedad, tal vez el autor no considere algunos matices que, en principio, pueden parecer paradójicos, particularmente en el pensamiento moderno. Ya en la obra de Rousseau se advierte una oscilación semejante entre una educación

individual, cuya formación abarca todos los aspectos de la vida a lo largo del tiempo (Dominique, 1988; Abal de Hevie, 1982), y una educación pública orientada al destino colectivo de la nación.

Emilio (1999) relata la experiencia entre un alumno imaginario y su tutor, quien lo acompaña desde su nacimiento con el objetivo de formarlo integralmente mediante una educación natural. Esta propuesta parte de un presupuesto antropológico que atribuye al hombre una bondad natural. La educación debe entonces resguardar esa bondad, constantemente amenazada por la corrupción de la sociedad civil. Para ello, el maestro debe reconstruir un vínculo próximo entre quien aprende y la naturaleza, permitiéndole aprender por sí mismo, a través del error y la experiencia.

Sin embargo, diez años más tarde, en *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* (1988), Rousseau dirige sus reflexiones 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, los procesos de subjetivación que se concentran en el aprendizaje expresan aquella tensión inicial en la reflexión filosófica sobre la educación: la que existe entre la formación del “hombre” y la del “ciudadano”.

No obstante, si bien la filosofía moderna sitúa al sujeto en el centro de la escena, no descuida el problema de la “universalidad”. Se trata de una reflexión que concibe al sujeto como portador de una potencia universal, capaz de adoptar perspectivas generales. Algunos estudios sobre la obra rousseauiana advierten que las lecturas que oscilan entre una interpretación individualista y otra totalitaria son erróneas.

Por el contrario, destacan como idea central en Rousseau la caracterización del sujeto como portador de una universalidad natural, capaz de descubrir esa dimensión en sí mismo. Y, para el caso de la educación —incluso aquella centrada en lo individual—, esta capacidad subjetiva tendría consecuencias sociales y políticas que trascienden la individualidad (Di Carlo y Gamba, 2003, pp. 92-93).

En el mismo sentido, hacia fines del siglo XVIII, Kant (1993) aborda la tensión mencionada. Define la Ilustración como la salida del hombre de su estado de tutela. Este estado se comprende como una disposición de la voluntad que conduce a aceptar pasivamente la autoridad ajena, relegando el uso de la propia razón (Foucault, 1993). El conflicto entre la autonomía del sujeto y la reproducción del orden social obliga a Kant a reflexionar sobre la libertad, y lo lleva a distinguir distintos ámbitos para el ejercicio de la razón. Así, concluye en la necesidad de limitar el uso privado de la razón —aquel que realiza el individuo en calidad de “funcionario”— frente al uso público, que se ejerce como ciudadano crí-

tico ante el conjunto. Es ese uso público de la razón el que, según Kant, debe gozar de una libertad irrestricta. El concepto de emancipación en la Ilustración no solo implicaría el uso de la propia razón sin tutela ajena, sino que también admitiría que ese uso pueda ser restringido según el ámbito de aplicación.

La emancipación según Jacotot

Para reconstruir el concepto de “emancipación”, Rancière retoma 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: una relación del orden de la voluntad y otra del ámbito 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 pueda estar vinculada con otra.

Para Rancière, lo que emancipa o embrutece no es el procedimiento, los contenidos, la didáctica ni el método, sino el principio que se encuentra detrás de toda práctica educativa.

El maestro emancipador debe estar, él mismo, emancipado. Esto implica reconocerse partícipe de una misma potencia intelectual común a todos. A esta toma de conciencia sobre la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina emancipación. Se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de *sujeto intelectual*. En este punto, Jacotot invierte el *cogito* cartesiano: soy hombre, luego pienso. El pensamiento no es atributo de una sustancia pensante, sino de la humanidad; de allí la igualdad intelectual entre los hombres. Y de allí también la filosofía que él llama “panecástica”, interesada en el “todo” de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual particular.

Así, 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, lo que

puede una inteligencia que se reconoce *igual a cualquier otra, y que admite a cualquier otra como igual a sí misma*. En este marco, el acto emancipatorio no puede limitarse a un ámbito específico, no puede regularse ni reglarse, tampoco anticiparse en sus consecuencias institucionales. Se trata, más bien, de verificar en todo momento y en cada acto el principio de la igualdad de las inteligencias.

Como hemos señalado, la educación ha oscilado entre la pretensión de formar individuos autónomos y la de hacerlo teniendo en cuenta la reproducción del orden social. Asimismo, carga con la tensión entre la intervención creadora del sujeto del encuentro educativo y la incorporación de los saberes instituidos y socialmente valorados. En última instancia, asume para sí la paradoja de actualizar la libertad del sujeto colectivo —que, a través de su experiencia y su autorreflexión, se constituye a sí mismo— y, al mismo tiempo, la “libertad” de la estructura social que busca mantener el lazo común mediante la transmisión cultural.

El aporte de Rancière, a partir de sus investigaciones sobre la experiencia pedagógica de Jacotot, consiste en alejarse de la idea de libertad como simple potencia intelectual de un cuerpo individual en un ámbito restringido. En contraposición, nos invita a pensar la libertad como el reconocimiento —de todos hacia todos— de la participación libre de cada uno en una potencia intelectual (creativa) común. Esto deja ver una tensión central, propia de la modernidad educativa: entre una concepción emancipatoria que apela al uso de la propia razón sin tuteladas ajenas, y otra que insiste, una y otra vez, en poner en cuestión esa misma razón —y la alteridad que habita en ella— a través del encuentro con otros. En ese mismo sentido, el sujeto de la educación no puede pensarse sino como el *sujeto colectivo de un encuentro*.

Bibliografía

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.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bachelard, G. (1961). *La flamme d'une chandelle*. Paris, PUF.

- Badiou, A. (2009). *Éloge de l'amour*. Paris: Flammarion.
- Badiou, A. (2007). Philosophy as Creative Repetition, *The Symptom*, Issue 8, Winter.
- Badiou, A. (2006). *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2*. París: Seuil.
- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. París: Seuil.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1974). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: SXXI Editores.
- Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 32, pp. 435-456.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Castro, E. (2011). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus*

temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.

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.

Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Cragolini, M. (2010). Una (im)posible educación postnietzscheana”. *III Encuentro internacional Giros Teóricos. Fronteras y perspectivas del conocimiento transdisciplinario.* Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.

Cragolini, M. (2005). Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação & Sociedade*, (26) 93, pp. 1195-1203.

Cragolini, M. (1998). La institución y su espacio: intersticios para una política de las fisuras. *IV Conferencia Internacio-*

nal de Psicología y Psiquiatría Fenomenológica.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.

Dewey, J. (1986). *La reconstrucción de la filosofía.* Barcelona: Planeta.

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.

Dominique, J. (1988). Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo XVIII. *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza: ponencias.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa.

Fabre, M. (2003), ¿Qué es la filosofía de la educación?, en Houssaye, J. (comp.)

Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Eudeba.

Fenstermacher, G. (1999). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

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. (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* París: Gallimard.

Guyot, V. (1996). *Los usos de Foucault.* Buenos Aires: El francotirador.

Houssaye, J. (2010). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. A.Vergnioux (Ed.), *Actes du congrès de*

l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Houssaye, J. (2003). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica.

Kant, I. (1993). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kristeva, J. (1985). *Travesía de los signos*. Buenos Aires: La Aurora.

Nietzsche, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

- Paz de Vargiu, S. (2009). Enseñar filosofía, los aportes de Dewey, Gramsci y Rorty, en Cerletti, A. (comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rancière J. (2008). *Le spectateur émancipé*. París: La Fabrique.
- Rancière J. (2005). *La Haine de la démocratie*. París: La Fabrique.
- Rancière J. (2004a). Política, identificación, subjetivación. *Metapolítica*, 36, pp. 26-32.
- Rancière, J. (2004b). Who is the Subject of the Rights of Man? *The South Atlantic Quarterly*, 103, Duke University Press, pp. 297-310.
- Rancière J. (1998). *La Partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: Galilée.
- Rancière J. (1995). *Le Mécontentement. Politique et philosophie*. Paris: Galilée.

- Rancière J. (1988). *Ecole, production, égalité*, en Xavier Renou, *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- Rancière J. (1983). *Le philosophe et ses pauvres*. Paris: Fayard.
- Rancière J. (1981). *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*. París: Fayard.
- Rousseau, J. (1999). *Emilio, o de la educación*. México: Porrúa.
- Rousseau, J. (1988). *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Madrid: Tecnos.
- Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Waskman, V. (2009). "Variaciones en torno al maestro y el discípulo" en Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.