



Estudios de Filosofía

ISSN: 0121-3628

revistafilosofia@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Colella, Leonardo

Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière

Estudios de Filosofía, núm. 53, enero-junio, 2016, pp. 165-182

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846136008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière\*

## An ontological analysis of education from the contributions of Badiou and Rancière

Por: Leonardo Colella  
Instituto del Desarrollo Humano  
Universidad Nacional General Sarmiento  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET)  
Buenos Aires, Argentina  
E-mail: leonardojcolella@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 30 de abril de 2015  
Fecha de aprobación: 4 de junio de 2015  
Doi: 10.17533/udea.ef.n53a08

**Resumen.** *El presente artículo se propone explorar los procesos educativos a partir de la ontología y la teoría del sujeto de Alain Badiou. Para ello busca analizar las situaciones educativas ya no desde la figura del triángulo pedagógico, sino más bien partiendo de un encuentro de individuos con una doble caracterización: la “igualdad” y el “pensamiento”. De este modo, incorpora al análisis educativo experiencias alternativas a la educación institucionalizada, como el caso de Joseph Jacotot abordado por Jacques Rancière. Asimismo, el artículo pretende caracterizar el concepto de “sujeto” en la educación, a partir de una disrupción de los criterios distributivos asociados a las experiencias alternativas y a las críticas rancierianas respecto de los principios fundantes de la educación moderna.*

**Palabras clave:** *educación, sujeto educativo, ontología educativa, igualdad de las inteligencias, Jacotot*

**Abstract.** *This paper proposes to explore the educational process from the Alain Badiou ontology and theory of the subject. To do so, aims to analyze the educational situations not from the pedagogical triangle figure, but rather on the bases of a meeting of individuals with dual characterization: “equality” and “thinking”. Thereby, incorporates alternative experiences to institutionalized education to the educational analysis, as the case of Jacotot, and the Jacques Rancière’s appropriation of it. Also, the article aims to characterize the concept of “subject” in education, from a disruption of distributional criteria associated to the alternative experiences and the Rancière’s critiques of the founding principles of modern education.*

**Keywords:** *education, educational subject, educational ontology, equality of intelligences, Jacotot*

---

\* El artículo hace parte del proyecto de investigación sobre “Ciencia del siglo XIX” En la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### Cómo citar este artículo:

MLA: Colella, Leonardo. “Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière”. *Estudios de Filosofía* 53 (2016): 165-182.

APA: Colella, L. (2016). “Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière”. *Estudios de Filosofía*, 53 (2016): 165-182.

Chicago: Colella, Leonardo. “Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière.” *Estudios de Filosofía*, 53 (2016): 165-182.

## Multiplicidad y encuentro educativo

La educación, considerada aun desde su significación más genérica (i. e., inclusive, más allá de su institucionalización), 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, 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 educación (Cerletti, 2008). De esta forma, consideramos a la educación desde el punto de vista de la preeminencia de lo *múltiple* sobre lo *uno*. Esto 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 consistente.

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 e institucionalizadas, no podríamos responder que los “elementos” o “términos” de la situación sean educadores, educandos y contenidos (los elementos del triángulo pedagógico)<sup>1</sup>. Hallamos diversas experiencias en los que estos elementos, o bien se encuentran ausentes o bien son asumidos circunstancialmente y de forma prescindible, sin por ello perder su condición de experiencias “educativas”.

En las situaciones pedagógicas de Jacotot<sup>2</sup> enunciadas por Rancière en *Le maître ignorant* (1987), sería difícil esa asignación marcada de roles, y principalmente, el elemento “contenidos” sería circunstancial en este esquema. 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 de la carencia de contenidos).

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 tradicional. En la última década, en diversas universidades empezaron a conformarse experiencias de autogestión educativa, que buscaban transformar los modos de subjetivación

- 
- 1 Proponemos dos variaciones, vinculadas entre sí, respecto del trabajo de Alejandro Cerletti (2008: 34-41), en referencia a la definición de una situación educativa. Ello obedece principalmente a que decidimos ampliar el universo educativo para que trascienda la educación institucionalizada, teniendo en cuenta diversas experiencias educativas que se proponen como alternativas a la lógica tradicional. Tomamos la decisión teórica, entonces, de analizar las situaciones ya no desde la figura del triángulo pedagógico, sino más bien partiendo de un encuentro de individuos ejerciendo una potencia intelectual igual a la de cualquiera.
  - 2 Nos referimos al conjunto de experiencias educativas del pedagogo Joseph Jacotot que básicamente representan la posibilidad de una nueva forma de vínculo entre maestro y alumno, en el que se abandona la lógica de la “explicación” (Colella, 2012, 2013).

de la institución académica. Estudiantes, graduados y docentes 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). Paralelamente, 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 (Ampudia, 2010 y 2012; Elisalde y Ampudia, 2009).

En este sentido, por ejemplo, en diversos bachilleratos populares y seminarios autogestionados en los que se despliegan múltiples situaciones educativas, 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, 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 trasmitir “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: 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, 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 utilizados 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. 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, ¿cuálquier 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. En este caso, no referimos a 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 cerrada<sup>3</sup>. 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”.

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: 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

---

<sup>3</sup> 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).

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 partípice 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), etc.

Hemos señalado, siguiendo la ontología de Badiou, que la segunda operación de cuenta difería de la primera, por lo que sostendremos 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 prestablecida 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 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: 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 institucionalizada y sobre toda aquella que pretenda participar en algún aspecto de su circuito; y de forma indirecta, podría hallarse presente en cualquier relación educativa extra institucional como consecuencia de un modo de subjetivación sedimentado, impuesto al establecer la obligatoriedad de la educación para todo individuo.

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). Esto es lo que en Rancière adquiere el nombre de “policía”. 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, 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: 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 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: 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 escapan 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 sustraer 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 inscritos 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 disruptión 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.

### **Sujeto y educación**

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 disruptión 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 sujetta 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*<sup>4</sup>. Y utiliza el concepto de *fidelidad* para designar aquella decisión de sostener y ser consecuente con la disruptión 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.

---

4 A partir de *Logiques des mondes* (2006), Badiou introduce diversas figuras subjetivas, por lo que la utilización del término “sujeto” refiere aquí a lo que en aquella obra más reciente denomina “sujeto-fiel”.

El concepto de verdad desarrollado por Badiou no se erige como un absoluto proveedor de sentido o como una verdad *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: 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.

Como señalamos, 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 “amorosas” *en el* ámbito específico de la educación<sup>5</sup>. Tanto Badiou como Rancière subrayan el aspecto político de la educación, sin embargo, consideramos que la educación podría ser estudiada a partir de cada uno de los procedimientos de verdad postulados por el

5 Puede confrontarse esta postura con la de Kent den Heyer y Diana Conrad (2011), 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: 11). De todos modos, el texto no argumenta esta propuesta sino que la menciona lateralmente para ocuparse centralmente de la educación en el ámbito del amor.

primero. 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*.

De este modo, un sujeto en la educación, según la teoría de Alain Badiou, sería aquel que se constituya en la disrupción acontecida respecto de aquellos criterios ordenadores descriptos bajo el nombre de lógica explicativa (la desigualdad y la circulación del saber), en favor de sus opuestos: la igualdad (respecto de una potencia intelectual universal) y el pensamiento (como intervención subjetiva que interrumpe la continuidad de los saberes prefigurados).

### **Bibliografía**

1. Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
2. Ampudia, M. (2012) Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares, *Revista Osera*, 6, pp. 1-17.
3. \_\_\_\_\_. (2010) Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000. En: *Trabajadores y Educación*, Buenos Aires, Editorial Buenos Libros.
4. Badiou, A. (1982) *Théorie du sujet*. Paris, Seuil.
5. \_\_\_\_\_. (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].
6. \_\_\_\_\_. (1989) *Manifeste pour la philosophie*. Paris, Seuil.
7. \_\_\_\_\_. (2006) *Logiques des mondes. L'être et l'événement*, 2, Paris, Seuil. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, María., *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2, Buenos Aires, Manantial, 2008].
8. \_\_\_\_\_. (2009) *Éloge de l'amour*. Paris, Flammarion.
9. Bartlett, A. (2006a) “Conditional Notes on a New Republic”, en: Ashton, P., Bartlett, A. y Clemens, J. (eds.) *The Praxis of Alain Badiou*, Melbourne, re.press.
10. \_\_\_\_\_. (2006b) The Pedagogical Theme: Alain Badiou and an Eventless Education, *Anti-Thesis*, 16, pp. 129-147.

11. \_\_\_\_\_. (2011) *Badiou and Plato. An Education by Truths*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
12. Baudelot, C. y Establet, R. (1974) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, SXXI Editores.
13. Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995) *La Reproducción*. México, Fontamara.
14. Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
15. Elizalde, R. y Ampudia, M. (2009) *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires, Paidós.
16. Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard.
17. \_\_\_\_\_. (1988) Ecole, production, égalité. En: Renou, X. *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot.
18. \_\_\_\_\_. (1995) *Le Mésentente. Politique et philosophie*. Paris, Galilée.
19. \_\_\_\_\_. (2008) *Le spectateur émancipé*. Paris, La Fabrique.
20. Singer, M. (2011) Prácticas político-educativas en la Argentina post-2001: las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento en la universidad, *Revista El Agora USB*, 10 (2), pp. 43-57.