



Universidad del  
**Rosario**

**Educación, contradicción y democracia: Reflexiones a partir de Jacques Rancière**

Autor

**Tomás Ramírez Sáenz**

Trabajo presentado como requisito para optar por el  
título de **Magíster en Filosofía**

Director, Tutor

**Amalia Boyer**

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Filosofía

Universidad del Rosario

Bogotá D.C. - Colombia

2024

# Educación, contradicción y democracia: Reflexiones a partir de Jacques Rancière

Tomás Ramírez Sáenz, 26 de abril de 2024

## Abstract:

Este artículo se propone reflexionar alrededor de la educación a la luz del pensamiento estético-político del pensador francés Jacques Rancière. A través de sus planteamientos se busca argumentar que la educación está atravesada por una contradicción ineludible, primero, y que gracias a un entendimiento más preciso de ella se puede entender su inmanente naturaleza política. El reto del artículo consiste, siendo así, en dilucidar el contexto desde el que se plantea reflexionar sobre la educación (las sociedades democráticas) y, segundo, en elaborar una comprensión suficiente sobre la noción de contradicción de acuerdo con el pensamiento del autor francés que permita comprender la naturaleza, si se quiere paradójica, de la educación.

## Introducción

El pensamiento estético-político del filósofo francés Jaques Rancière ha generado una variedad considerable de reflexiones alrededor de la educación, especialmente, a la luz de su obra *El maestro ignorante*. Aunque parezca paradójico, dicha obra no ocupa una posición central en este artículo porque mi propósito no radica en reflexionar alrededor de una filosofía de la educación que versa sobre los principios de la pedagogía. Si bien *El maestro ignorante* no se limita solo a eso, otros textos del autor como *El desacuerdo*, sus “Diez tesis sobre la política” o *El malestar en la estética* son más relevantes para mi propósito central: pensar la dimensión política de la educación a la luz de una conceptualización específica de la democracia. Ese es el caso, por ejemplo, de varios comentaristas que han recurrido al pensamiento más propiamente político del autor para tratar de esclarecer los fines de la educación en nuestras sociedades contemporáneas.

Al revisar la bibliografía que se ha producido al respecto se puede notar una inclinación a pensar la educación en términos de una dicotomía. A partir del concepto de democracia elaborado por Rancière, varios autores proponen que el ciudadano verdaderamente democrático ejerce su ciudadanía a partir del disenso en vez de adquirirla después de ciertos procesos educativos donde se la conceptualiza como una identidad positiva que privilegia el consenso. En otras palabras, los comentaristas de Rancière concluyen que la educación forma para el consenso de una comunidad, para el disenso, o bien para las dos. Esta parece estar inmersa, siendo así, en una contradicción. El objetivo central de este artículo es tratar de dilucidar esa contradicción desde el pensamiento mismo de Rancière. Lo que intentaré demostrar, por otro lado, es que la contradicción de la educación consiste en llevar a cabo una identificación entre procesos de subjetivación y sujeción.

El concepto de *contradicción*, dicho sea de paso, es transversal al pensamiento de Rancière porque es imprescindible para entender lo *estético*. Como se verá más adelante de la mano de Friedrich Schiller –un antecedente teórico vital para las reflexiones sobre estética de Rancière–, la contradicción no solo es la consecuencia inmediata de la experiencia estética, la articula en cierto sentido y se produce cada vez que dos lógicas o

términos heterogéneos se encuentran en un mismo punto. A partir de su encuentro polémico, si se quiere, se genera una suspensión determinada de la experiencia sensible del mundo que abre la posibilidad para su reconfiguración. En ese orden de ideas, lo que se propone este artículo al tratar de dilucidar la paradoja de la educación es pensar una *estética* de la educación. Pero es necesario aclarar que, de acuerdo con esta comprensión, los términos o lógicas que se oponen no constituyen una oposición natural a la manera de una dialéctica hegeliana; más bien, tienen encuentros polémicos.

Lo que está en juego al pensar esta paradoja es una variedad de factores: por un lado, entender correctamente la dimensión política de la educación. Desde diferentes sectores sociales se viene denunciando una supuesta politización de la educación que busca imponer, por ejemplo, la ideología de género o diferentes sesgos políticos en los colegios. Entender cómo se desenvuelve la contradicción en la educación permite comprender por qué la educación no ha sido víctima de una politización. Muy por el contrario, siempre ha sido un ejercicio político de modo que la mejor forma para despolitizar la educación en un sentido ideológico es entender su inherente naturaleza política. Por otro lado, al abordar la paradoja de la educación también se esclarece con mayor precisión sus propósitos para nuestras sociedades democráticas contemporáneas donde la pregunta sobre qué es la ciudadanía democrática y cómo inculcarla desde la educación es un interrogante recurrente en pedagogos y filósofos de la educación. Finalmente, ilustrar la paradoja de la educación permite comprenderla como la contradicción que la atraviesa.

Este artículo estará dividido en cuatro secciones: en un primer momento estará dedicado a establecer un marco teórico general de la democracia. Dado que ese es el lugar desde donde se busca reflexionar sobre los fines y dinámicas de la educación, es necesario partir de un entendimiento suficiente sobre qué es una sociedad democrática; en un segundo momento se abordará la noción de contradicción en el pensamiento de Rancière retomando sus raíces en la apuesta estético-política del poeta alemán Friedrich Schiller; en un tercer momento se buscará reconstruir brevemente la discusión alrededor de la educación en función del pensamiento de Rancière con el fin de subrayar su falencia a la

hora de identificar la contradicción que se desenvuelve allí para, finalmente, abordar directamente la contradicción de la educación, es decir, su estética.

## I. El contexto de la educación contemporánea: la democracia

La gran mayoría del mundo occidental se presupone democrático y libre. Es democrático porque es libre y es libre porque es democrático; una afirmación superficial y sujeta a varios bemoles, pero suficiente para el propósito de este artículo. A partir de la discusión que Rancière elabora en su libro *El desacuerdo*, se concluye que la democracia “no es el régimen parlamentario o el Estado de derecho. Tampoco es un estado de lo social, el reino del individualismo o el de las masas. La democracia es, en general, el modo de subjetivación de la política (...)”<sup>1</sup>. Vayamos por partes. Primero es necesario abordar qué es la política y después se podrá hablar acerca de la subjetivación.

Valdría la pena comenzar subrayando que la política no significa para Rancière el ejercicio del poder. Así lo indica en sus “Diez tesis sobre la política”<sup>2</sup> donde argumenta que su identificación con el ejercicio del poder equivale a prescindir de ella desde el principio. Si se igualara la política con las formas del poder, dice el francés, se pierde de vista el problema fundamental que la política presenta a la filosofía: el significado y las condiciones de posibilidad<sup>3</sup> de eso que Aristóteles tuvo a bien definir como aquel que “tiene parte en el hecho de gobernar y ser gobernado”<sup>4</sup>, es decir, el ciudadano. Lo que más interesa a Rancière a lo largo de sus diez tesis será, justamente, ese *tener parte*. En *El desacuerdo* se pueden encontrar varias respuestas sobre cómo se llega a tener una parte en ese hecho de gobernar y ser gobernado. Allí, Rancière elabora su argumentación a partir del argumento central de Aristóteles en la *Política* sobre por qué el ser humano es inexorablemente político: la

---

<sup>1</sup> Jaques Rancière, *El desacuerdo: política y filosofía* (Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1996), pp. 125 - 126.

<sup>2</sup> Jaques Rancière, “Diez tesis sobre la política” en *Disenso: Ensayos sobre estética y política*, ed. Steven Corcoran (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2019).

<sup>3</sup> Cfr. Jaques Rancière, “Diez tesis sobre la política”, p. 47.

<sup>4</sup> Aristóteles, *Política*, III, 1284a 12 - 13.

tenencia del *logos*. En efecto, Aristóteles plantea que “la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto”<sup>5</sup>, y puesto que el ser humano es el único capaz de hacer uso de la palabra para comunicarse en comunidad, es el único animal político. Pero Rancière advierte que la cuestión no es tan sencilla porque el *logos* nunca es simplemente la palabra, sino también la cuenta de la palabra, es decir, “la cuenta por la cual una emisión sonora es entendida como palabra, apta para enunciar lo justo, mientras que otra sólo se percibe como ruido que señala placer o dolor, aceptación o revuelta”<sup>6</sup>. Esa era la diferencia que existía para Aristóteles, por ejemplo, entre un esclavo y su dueño: ambos podían ser usuarios del lenguaje, pero la palabra de uno era capaz de enunciar lo justo mientras que la otra no. Existe entonces una división simbólica del mundo donde la población se divide en función de una tenencia o carencia del *logos* que constituye, en consecuencia, a unos interlocutores válidos del discurso, capaces de entenderlo y articularlo en palabras, frente a unos que no lo son; he ahí el principio básico de la ciudadanía clásica, es decir, del tener parte o no. Ahora bien, la “palabra por la cual hay política”, dice Rancière, “es la que mide la distancia misma de la palabra y su cuenta”<sup>7</sup>. Esto quiere decir que una palabra se vuelve *política* cuando se hace contar como tal y evidencia así la distancia impuesta arbitrariamente por una división simbólica entre ella misma y su cuenta o, más bien, entre el sujeto que la esgrime y la comunidad de hablantes de la que hace parte. Es el caso de los plebeyos del Aventino que Rancière cita como ejemplo en más de una ocasión a lo largo de sus obras. Cuando estos se hacen oír en su uso de la palabra y obligan a que se entable un diálogo con ellos, se genera un acontecimiento político que modifica “la manera en que puede decirse una situación (...) y el reparto de las capacidades de decirlo”<sup>8</sup> porque los patricios deben recusar su propia suposición naturalizada que identifica a los plebeyos como criaturas desprovistas de *logos*. Los plebeyos del Aventino,

---

<sup>5</sup> Aristóteles, *Política*, I, 1253a 11 - 12.

<sup>6</sup> Rancière, *El desacuerdo*, p. 37.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>8</sup> Jacques Rancière, *El método de la igualdad: Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan* (Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2014), p. 102.

en definitiva, se limitan a presentarse “como seres parlantes que comparten las mismas propiedades que aquellos que se las niegan”<sup>9</sup>.

Lo político, entonces, parece ser un gesto fundamentalmente lingüístico que consiste en un *hacerse contar* y en forzar, consecuentemente, una nueva división simbólica –una nueva cuenta de la palabra. De ello se sigue una conclusión interesante que contradice a los grandes teóricos del contrato social: “la política no es asunto de vínculos entre los individuos y de relaciones entre éstos y la comunidad; compete a una cuenta de las ‘partes’ de la comunidad, la cual siempre es una falsa cuenta, una doble cuenta o una cuenta errónea”<sup>10</sup>. Evidentemente, la cuenta del *logos* es el nudo central de la política, no obstante, siempre es una cuenta errónea en uno u otro sentido porque la suma de las partes nunca será igual al todo de la comunidad. Esto se debe, justamente, a la política. En la medida que siempre emerge una parte supernumeraria que se hace contar en la cuenta primigenia y que introduce una distorsión en el tejido social, la cuenta siempre será errónea. Ahora bien, esta distorsión del tejido social tiene la forma de un litigio sobre la cuenta misma de las partes que constituyen una comunidad, es decir, un *desacuerdo* sobre lo que es la comunidad. Esta parte supernumeraria es, en rigor, la parte de los que Rancière llama *sin-parte*, a saber, la de los que históricamente han sido excluidos del gobierno de lo común – como las mujeres o el proletariado moderno– y es por la que una comunidad política, además, se configura como tal. Si la acción política consiste, antes que nada, en un hacerse contar como una parte de la comunidad, la comunidad política es aquella, dice el autor, que se encuentra “dividida por un litigio fundamental, por un litigio que se refiere a la cuenta de sus partes antes incluso de referirse a sus derechos”<sup>11</sup>. En otras palabras, el problema de las partes y su cuenta es el problema político primigenio que antecede en todo sentido cualquier consideración contractual y por el que llega a haber una comunidad propiamente política. Es menester comprender a la comunidad democrática, siendo así, como esta comunidad permanentemente dividida y atravesada por un litigio que se refiere,

---

<sup>9</sup> Rancière, *El desacuerdo*, p. 39.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 23.

concretamente, al reconocimiento de los actores políticos que reclaman su participación en lo común. Pero eso significa que una “comunidad democrática” es una contradicción en los términos porque lo democrático –o la democracia– consiste precisamente en lo político, es decir, en la ruptura de la comunidad en función de la emergencia polémica de una parte sin parte. De ahí que la cuarta tesis de Rancière sobre la política reafirme la conclusión que ya sugiere en *El desacuerdo*: “La democracia no es un régimen político, [fundamentalmente, porque la] ‘libertad’ del pueblo, que constituye el axioma de la democracia, tiene como contenido real la ruptura con el axioma de la dominación, es decir, con cualquier tipo de correlación entre la capacidad para gobernar y la capacidad para ser gobernado”<sup>12</sup>. Por esa razón también es importante distanciarse de aquella representación de la democracia que la identifica con el consenso general que se traduce en una voluntad del pueblo. No, la democracia no significa consenso, significa disenso o la posibilidad siempre abierta para que se produzca el disenso. En el penúltimo capítulo de *El desacuerdo* Rancière se dedicará a problematizar esa conceptualización y llamará “postdemocráticos” a los regímenes de democracias consensuales.

El término “subjetivación”, por otro lado, está directamente relacionado con el disenso porque significa “la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado”<sup>13</sup>. En otras palabras, es un proceso mediante el que un sujeto o un grupo se constituyen a sí mismos como interlocutores válidos en la discusión sobre lo común de manera que se instituyen como una parte no contada. Un proceso de subjetivación instituye el litigio político constituyendo al mismo tiempo al individuo como un sujeto político que reclama su parte. De ahí que toda subjetivación sea fundamentalmente “una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar” o, en definitiva, “una puesta en relación de una parte y una ausencia de parte”<sup>14</sup>. De nuevo, los plebeyos del Aventino son un ejemplo de esa desidentificación en el momento que, a través de su acción, desnaturalizan su propio

---

<sup>12</sup> Rancière, “Diez tesis sobre la política”, pp. 56-57.

<sup>13</sup> Rancière, *El desacuerdo*, p. 52.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 53.

lugar en la sociedad recusando su identidad de animales desprovistos de *logos*. Que la democracia sea entonces el *modo de subjetivación de la política* significa entonces que esta debería ser pensada, primero que todo, como un tipo específico de acción política que crea una esfera de aparición particular para la cuenta de las partes sin contar. Más aún, la democracia sería la forma que tiene la política de aparecer en una comunidad y que la funda en propiedad como una comunidad política y, por lo tanto, democrática. En palabras del mismo Rancière, la democracia “es la institución de sujetos que no coinciden con las partes del Estado o la sociedad, [y en consecuencia se vuelven] sujetos flotantes que desajustan toda representación de los lugares y las partes”<sup>15</sup> de modo que introducen un litigio sobre la cuenta misma de las partes. Esa es la idea que en *El odio a la democracia* Rancière trata de ilustrar citando el caso de Rosa Parks cuando habla sobre qué es el proceso democrático: “la acción de sujetos que, trabajando sobre el intervalo entre identidades, reconfiguran las distribuciones de lo privado y lo público, de lo universal y lo particular”<sup>16</sup>. A través de su acción disruptiva, Rosa Parks jugó entre el intervalo que suponía hacer parte de una nación sin serlo, no obstante, para un estado de la misma nación.

Ahora bien, esta comprensión de la democracia supone ciertas lógicas heterogéneas de un ser-en-comunidad que Rancière llamará los modos del ser-juntos humano; lógicas que articulan, por otro lado, la contradicción que se teje en la educación. En el siguiente aparte de este artículo me propongo abordar la noción de contradicción en el pensamiento del autor para dilucidar la naturaleza de la relación que se establece entre dichas lógicas.

---

<sup>15</sup> Rancière, *El desacuerdo*, p. 126.

<sup>16</sup> Jacques Rancière, *El odio a la democracia* (Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2007), p. 89.

## II. Qué entender por la noción de contradicción

La *contradicción* en el pensamiento de Rancière es particularmente interesante porque no hace referencia a una dialéctica donde los elementos superan su oposición en una síntesis, como lo sería en el caso de Hegel, o a un sinsentido lógico, como lo sería en el caso de Aristóteles. El concepto se refiere, por otro lado, al encuentro en un mismo punto de fuerzas, lógicas o elementos heterogéneos que producen, en virtud de su encuentro, una *suspensión* determinada de ciertas relaciones constitutivas de una experiencia específica del mundo articulada a partir de algo paradójico. La clave para entender qué es una contradicción implica entonces tratar de responder cómo se dan estos encuentros y por qué su encuentro genera una suspensión. Para ello es necesario hablar del correlato de la política en el pensamiento de nuestro autor: la estética.

Rancière elabora su comprensión sobre lo estético retomando varios elementos de las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* donde Friedrich Schiller trató de dilucidar cómo se desenvuelve la experiencia estética. El poeta identifica que la experiencia se articula a partir de una disposición estética del sujeto –el llamado impulso de juego (*Spieltrieb*)–, que se complementa con una disposición igualmente estética del objeto entendida como cierta *libertad en la apariencia*. En el impulso de juego confluyen al mismo tiempo la sensibilidad y el entendimiento; otros dos impulsos que Schiller llama *sensible* y *formal*. El poeta advierte, por un lado, que entre ambos “agotan el concepto de la humanidad”<sup>17</sup> y, por otro lado, que su relación ha sido mal interpretada en función de su objeto. Dado que el *impulso formal* busca el conocimiento abstracto del mundo, se presupone su irremediable oposición al *impulso sensible* que busca sentir el mundo material. En otras palabras, la oposición entre ambos impulsos se resume como el antagonismo entre lo abstracto y lo concreto. Pero también advierte que su oposición no es necesaria, sino que más bien ha sido el producto de la cultura que sobrevino después de

---

<sup>17</sup> Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* (Barcelona, España: Acantilado, 2021), Carta XIII, p. 63.

la revolución industrial donde la división del trabajo se vio exacerbada hasta crear una división tajante entre ambos.

Si bien la tendencia de ambos impulsos se contraponen, dice Schiller, su objeto no es el mismo, luego, “donde no hay contacto no puede haber choque”<sup>18</sup>. Pero su relación es más compleja que la sencilla delimitación de sus respectivas esferas porque ninguno de los dos puede prescindir por completo de su aparente opuesto: una *forma* sin contenido sería una *forma de la nada*, así como un contenido sin forma sería la sensación de la nada. El objeto de cada uno adquiere realidad y sentido, siendo así, a través del otro porque “la actividad de uno fundamenta y al mismo tiempo limita la del otro”<sup>19</sup>. El problema, sin embargo, es que esto no suele suceder. Schiller piensa que en la experiencia ordinaria del mundo siempre se privilegia a uno sobre el otro; la manifestación material del objeto sobre su identidad conceptual, o bien su identidad conceptual sobre la manifestación material. Solo cuando la experiencia del mundo está mediada por los dos impulsos al mismo tiempo, no obstante, tiene lugar su experiencia estética. Ahora: experimentarlo de esta manera supone, en un primer momento, el encuentro de dos fuerzas heterogéneas en un mismo punto y, en un segundo momento, la sustracción del mundo de las relaciones estrictamente conceptuales o sensibles en las que está regularmente inscrito. Experimentar una obra de arte estéticamente, por ejemplo, no significa evaluarla a partir de un criterio pragmático que determina la experticia artesanal de su creador. En su experiencia estética, por otro lado, se atiende a la libertad que despliega la obra en su aparecer una vez se ha sustraído de sus determinaciones habituales. Eso es lo que quiere decir *jugar* con el objeto estético: darle la autonomía para *aparecer como quiera* suspendiendo en él sus determinaciones heterónomas al contemplarlo bajo el influjo del impulso de juego. Schiller describe dicho impulso como aquel que busca “ser receptivo allí donde el instinto formal engendra, y de crear allí donde la sensibilidad tiende a ser receptiva”<sup>20</sup>. La experiencia estética para el poeta se define entonces como aquella actividad que atiende a lo que el sentimiento del

---

<sup>18</sup> Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética*, Carta XIII, p. 63.

<sup>19</sup> *Ibid.*, Carta XIV, p. 69.

<sup>20</sup> *Ibid.*, Carta XIV, p. 70.

objeto nos hace pensar, así como a lo que su concepto nos hace sentir, pero también como una actividad que no tiene otro propósito más allá de sí misma porque no se busca juzgar en ella otra cosa que la libertad de los objetos, es decir, “si aquello que son, lo son por sí mismos”<sup>21</sup>. Por esa razón, dice Rancière, “no es solamente una actividad sin objeto, es una actividad equivalente a una inactividad”<sup>22</sup>. Pero ¿qué se presenta tanto a la sensibilidad como al entendimiento a lo largo de la experiencia estética de Schiller? La idea y el sentimiento de la libertad. La contradicción estética consiste, de este modo, en el encuentro en un mismo punto de fuerzas heterogéneas donde se desdibujan los límites entre ambas hasta generar la apariencia de su identidad a través de la idea y el sentimiento de la libertad.

La noción de contradicción se debería entender entonces, a partir de esta conceptualización de la experiencia estética, como el producto de un encuentro entre dos fuerzas diferentes –y por eso heterogéneas– que genera una suspensión determinada por su paradójica identidad. Cuando el entendimiento y la sensibilidad confluyen en un mismo lugar, configuran un tipo específico de experiencia que no permite percibir el mundo exclusivamente a partir de su identidad conceptual o su impresión sensible. Por esa razón las relaciones en las que el mundo se encuentra regularmente inscrito se suspenden. La contradicción, en definitiva, se produce como resultado de ese encuentro polémico entre fuerzas que no necesariamente son opuestos antitéticos. De ahí que en su encuentro no haya tampoco una cancelación de los términos o una síntesis donde su encuentro contradictorio sea superado. Muy por el contrario, en este encuentro polémico ambos extremos se mantienen y es necesario que así sea porque gracias a la presencia de ambos en un mismo punto es que se genera la suspensión de las determinaciones regulares y heterónomas del mundo.

Ahora bien, esta conceptualización de la experiencia estética como una experiencia de la *libertad sensible* de los objetos tiene varias implicaciones para el pensamiento de Rancière. Al operar una suerte de liberación en la apariencia de los objetos del mundo, se

---

<sup>21</sup> Friedrich Schiller, *Textos y documentos clásicos del pensamiento y de las ciencias: Kallias*, ed. Antonio Alegre, (Barcelona, España: Anthropos Editorial, 1999), Carta del 18 de febrero de 1793, p. 21.

<sup>22</sup> Jacques Rancière, *El malestar en la estética* (Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual, 2011), p. 42.

constituye, dice el autor, un espacio-tiempo “de suspensión en relación con las formas ordinarias de la experiencia sensible”<sup>23</sup>. Eso significa que el arte y sus objetos están estrechamente relacionados con la política porque si aquello que es propio del arte para el paradigma estético de Schiller es la constitución de un espacio-tiempo donde los objetos pueden aparecer libres y por lo tanto tiene lugar una redistribución de “las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempos”<sup>24</sup>, el arte es fundamentalmente político porque implica una reconfiguración simbólica del espacio que genera una nueva forma de relacionarse con el mundo por fuera de sus jerarquías sociales, conceptuales o sensibles. Por otro lado, si el arte es político en este sentido, la política es fundamentalmente estética puesto que supone la reconfiguración simbólica y material del espacio común a través de la figura del litigio. En otras palabras, el litigio sobre la cuenta de las partes de una comunidad es un gesto estético. De ahí que para Rancière la relación entre estética y política sea la “relación entre la estética de la política y la ‘política de la estética’”<sup>25</sup>.

Pero ahora es importante entender, a la luz de esta comprensión, cómo se articula la estética de la política, es decir, cómo se desenvuelve la contradicción en ese ser-juntos humano de Rancière que deviene en una reconfiguración simbólica del espacio común. Pues bien, en la comunidad política que se encuentra permanentemente atravesada por un litigio sobre la cuenta de sus partes se desenvuelven constantemente dos lógicas heterogéneas: la lógica policial y la política. Mientras que la lógica de lo político es la lógica del litigio que se expuso superficialmente en la sección anterior, la lógica de lo policial hace referencia a la organización y administración de lo común, así como a los sistemas de identidad cultural que legitiman esa distribución y organización. En síntesis, lo policial hace referencia al gobierno de la comunidad *ya contada* y a la dominación consecuente de aquella que no lo ha sido. Lo político, luego, se configura como un gesto de emancipación que fuerza una nueva cuenta y por lo tanto una reconfiguración simbólica de lo común. Es

---

<sup>23</sup> Rancière, *El malestar en la estética*, p. 33.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 35.

muy importante, sin embargo, comprender que el orden policial no se reduce exclusivamente a un marco legal o a los aparatos estatales de gobierno. El orden policial hace referencia a algo mucho más arraigado en la *praxis* de la vida en comunidad: la ética, pero la ética entendida según el sentido original de la palabra *ethos*. Esta “primero significó morada antes de significar la forma de ser que se adapta a una morada, [dice Rancière]. La ley ética primero es la ley que se basa en una ubicación”<sup>26</sup>. La lógica policial, entonces, se refiere al gobierno, pero también –y más fundamentalmente–, a la forma de ser propia de una comunidad. Esto quiere decir que la “policía no es tanto un ‘disciplinamiento’ de los cuerpos como una regla de su aparecer”<sup>27</sup> que se determina en función de su cuenta simbólica. Ahora: la estética de la política se desenvuelve cuando estas dos lógicas se encuentran en un mismo punto de manera que configuran una contradicción en el tejido social articulada a partir del litigio: algo que no es una parte (reconocida) de la comunidad está reclamando su parte de lo común. Rancière conceptualiza esta estética de la política como “el encuentro entre dos procesos heterogéneos”<sup>28</sup> donde uno busca ordenar lo común, mientras que el otro busca verificar la igualdad. Recuérdese la noción de *subjetivación*<sup>29</sup>. Esta significa, fundamentalmente, el proceso de desidentificación por el que un sujeto o un grupo social toman distancia de su lugar asignado en el orden policial para hacerse contar como interlocutores válidos en la discusión de lo común. De ahí que se verifique la igualdad. Nótese el paralelo directo entre un proceso de subjetivación y la experiencia estética schilleriana: el sujeto que lleva cabo tal proceso asume las posibilidades estéticas del objeto –su libertad en la apariencia– porque busca desvincularse del orden policial, es decir, de la regla heterónoma que determina su aparecer en lo común. La contradicción que desata, por otro lado, también es completamente análoga porque suspende las relaciones que constituyen el orden policial de modo que se hace necesaria su reconfiguración a la luz de la verificación individual de la igualdad. En definitiva, la estética

---

<sup>26</sup> Jacques Rancière, “La dimensión estética: estética, política, conocimiento”, *Ciencia política* Vol. 10, núm. 19 (2015), p. 25.

<sup>27</sup> Rancière, *El desacuerdo*, p. 45.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>29</sup> Véase la primera sección de este artículo, página 8.

de la política supone la contradicción que se sigue del litigio sobre la cuenta de las partes; contradicción que se produce a partir del encuentro entre las lógicas de lo policial y lo político, no obstante, en su encuentro tampoco se cancelan los elementos que se oponen tal y como sucede en la contradicción netamente estética de Schiller. Más aún, el suceso político es imposible sin lo policial porque lo político sucede desde y en lo policial. El mismo Rancière expresa que la policía “no es la dominación en general, sino que es la dominación que se ejerce como cuenta de la comunidad, como despliegue de la ley interna que hace su ‘comunalidad’. Y la política es la reconfiguración de esa forma de dominación”<sup>30</sup>.

### III. La contradicción en la educación

Si la contradicción que se presenta en el plano de lo social por el choque entre lo policial y lo político deviene en el litigio por la cuenta misma de las partes, en el plano de la educación emerge una contradicción por el choque de las mismas fuerzas, mas su naturaleza no es precisamente la misma que aquella del litigio donde emerge una parte que no lo es. Varios pedagogos y filósofos de la educación han tratado de pensarla a partir de las dos lógicas que atraviesan el ser-juntos humano, pero en sus reflexiones no han logrado identificar la contradicción que se desenvuelve allí; tan solo han sopesado la controversia de una educación que se debate entre la subjetivación o la socialización como principios de su quehacer. En esta sección trataré de reconstruir un poco ese debate a partir de dos ejemplos paradigmáticos para tratar de subrayar al final en qué consiste precisamente la contradicción de la educación.

En el primer artículo llamado “The Ignorant Citizen”<sup>31</sup>, su autor Gert Biesta retoma varias ideas de Jacques Rancière y Chantal Mouffe para argumentar que la ciudadanía debería dejar de pensarse como una identidad positiva en el contexto de nuestras

---

<sup>30</sup> Jacques Rancière, *El tiempo de la igualdad: Diálogos sobre política y estética* (Barcelona: Editorial Herder, 2011), pp. 214-215.

<sup>31</sup> Gert Biesta, “The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière and the Subject of Democratic Education”, *Studies in Philosophy and Education* Vol. 30 (2011): pp. 141-153.

democracias liberales. Más bien, dice Biesta, esta debería ser algo fundamentalmente indeterminado que solo adquiere una cara concreta en su ejercicio. A lo largo del artículo se busca confrontar, en un primero momento, la apropiación de la educación (pública) por parte de legisladores y políticos que quieren hacer de ella el crisol para forjar una buena ciudadanía y, por otro lado, una representación de la democracia que presupone la formación previa de subjetividades políticas e identidades democráticas para que la democracia pueda alzarse al vuelo. De acuerdo con el razonamiento de Biesta, la ciudadanía democrática solo podría ser considerada una identidad positiva si es el caso que la política democrática pueda ser identificada con un orden político determinado. Si la democracia, por el contrario, escapa a la organización de cualquier orden social o político, la ciudadanía democrática debería ser, con fuerza de necesidad, una categoría abierta. Estas dos formas de comprender la ciudadanía democrática se corresponden con dos formas de concebir la educación ciudadana para Biesta: la concepción *socializante* y la *subjetivizante*; “While the first focuses on the question how ‘newcomers’ can be inserted into an existing political order, [dice el autor], the second focuses on the question how democratic subjectivity is engendered through engagement in always undetermined political processes”<sup>32</sup>. Se puede apreciar fácilmente que la primera opera a partir de una presuposición sobre lo que es un buen ciudadano, mientras que la segunda deja abierta la categoría y, sobre todo, se abstiene de calificarla como buena o mala. Cuanto mucho, solo se podría decir que es efectiva o no. Biesta busca sugerir a partir de ello que cualquier individuo es esencialmente ignorante sobre lo que significa ser un buen ciudadano; de ahí el título de su artículo.

Para llegar a definir si la democracia es en efecto un orden político determinado, Biesta explora cuatro de sus posibles dimensiones: la comunidad política, los bordes del orden político, las dinámicas de los procesos y las prácticas democráticas, y el estatus del sujeto democrático<sup>33</sup>. En lo que respecta a la comunidad política, Biesta contempla dos opciones: que la democracia solo es posible entre personas que comparten *a priori* ciertos

---

<sup>32</sup> Gert Biesta, “The Ignorant Citizen”, p. 142.

<sup>33</sup> Biesta recurre tanto a Rancière como a Chantal Mouffe para abordar cada una de las cuatro dimensiones, no obstante, en aras de la brevedad, y dado que Rancière es la influencia teórica central para esta reflexión, me limitaré a reseñar el argumento de Biesta a partir de él.

valores o principios, o que, más bien, la democracia es el proceso por el que se llega a un acuerdo sobre dichos valores y principios. El autor utiliza el pensamiento de Rancière, entre otros escritores, para problematizar la primera opción y llega a la conclusión de que el momento más importante para la comunidad democrática es precisamente el proceso por el que la comunidad llega a constituirse como tal, es decir, el instante en el que un litigio sobre la cuenta misma de las partes de la comunidad la instituye como una comunidad dividida en sí misma. Si la comunidad democrática, por el contrario, dependiera de un común acuerdo sobre una serie de valores y principios preestablecidos, esa comunidad no sería política porque no habría cabida para un desacuerdo. La comunidad democrática, en definitiva, se caracteriza por ser el proceso que desborda necesariamente cualquier clase de organización preexistente, luego, no se puede identificarla con un orden político determinado.

En lo que se refiere a los bordes de lo político y las prácticas democráticas, la historia no es muy diferente. Dado que lo políticamente relevante para Rancière son precisamente los momentos donde se desdibujan los bordes de una comunidad en virtud del litigio, las prácticas democráticas consisten fundamentalmente en la institución del litigio. Lo propio de tales prácticas radica en consecuencia en su capacidad para interrumpir un orden dado de las cosas<sup>34</sup> de modo que lo democrático se mantiene esencialmente por fuera del alcance organizativo de un orden político dado. El estatus del sujeto democrático es especialmente relevante, por otro lado, porque es heterogéneo. Biesta subraya que de acuerdo con el pensamiento de Rancière, lo políticamente democrático no consiste en el proceso de deliberación sobre los fines y los medios, sino en el proceso de reconfiguración simbólica donde tal proceso no depende de una disponibilidad previa de subjetividades políticas, sino que, por el contrario, genera unas nuevas<sup>35</sup> a partir de procesos determinados de subjetivación; de ahí que sea heterogéneo.

---

<sup>34</sup> Cfr. Biesta, "The Ignorant Citizen", p. 148.

<sup>35</sup> Biesta, "The Ignorant Citizen", p. 149.

¿Cuál debería ser entonces el rol de la educación ciudadana para Biesta? A la luz de las anteriores consideraciones sobre la política democrática, la educación ciudadana debe dejar de concebirse como el proceso de socialización que busca crear las subjetividades necesarias para que la democracia pueda desenvolverse armoniosamente. Biesta concluye su artículo resaltando la necesidad de cambiar la lógica que suele determinar la educación ciudadana por una lógica que promueva procesos de subjetivación.

Otra autora que se ha dedicado a reflexionar alrededor de la educación ciudadana desde Rancière es Claudia W. Ruitenberg. En su artículo “The Practice of Equality”<sup>36</sup> ella busca abordar directamente el concepto de ciudadanía, no solo a partir de Rancière, sino también a partir de dos artículos de Etienne Balibar donde el francés identifica que la ciudadanía consiste al mismo tiempo de una sumisión frente al Estado y de un poder que lo constituye<sup>37</sup>. Para Ruitenberg eso significa que el concepto de ciudadanía comprende en sí mismo una inequidad fundamental y una igualdad inmanente: por un lado, implica una distinción entre ciudadanos y no ciudadanos, es decir, entre quienes hacen parte y quienes no; por otro lado, también implica la igual capacidad de todos los ciudadanos para crear y cambiar las fronteras de la comunidad a la que pertenecen. Ahora bien, Ruitenberg subraya que Rancière también llega a dilucidar estas dos caras de la ciudadanía en un artículo titulado “Democracy, republic, representation”<sup>38</sup> cuando hace notar que el sustantivo “ciudadano” puede tener una acepción política, mas no automáticamente. “Ciudadano” se usa, sobre todo, para referirse a una identidad previamente definida en un orden social dado, en un orden de lo policial, pero “ciudadano” también es aquel que opone a la norma una interpretación distinta de sí misma para cambiarla o escenificar sus deficiencias<sup>39</sup>, luego, estas dos acepciones del sustantivo son dos formas de relacionarse con el Estado y por lo tanto dos formas de ser un ciudadano. Nótese que estas dos acepciones se

---

<sup>36</sup> Claudia W. Ruitenberg, “The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education”, *Democracy and Education* Vol. 23, Núm. 1 (2015): pp. 1-9.

<sup>37</sup> Cfr. Etienne Balibar, “Propositions on citizenship”, *Ethics* Vol. 98, Núm. 4 (1988): pp. 723-730; Etienne Balibar, “Is European citizenship possible?”, *Public Culture* Vol. 8, Núm. 2 (1996): pp. 355-376.

<sup>38</sup> Jacques Rancière, “Democracy, republic, representation”, *Constellations* Vol. 13, Núm. 3 (2006): pp. 297-307.

<sup>39</sup> Cfr. Rancière, “Democracy, republic, representation”, p. 301.

corresponden con lo que podría denominarse una comprensión de la ciudadanía desde una lógica policial o desde una lógica política donde la una refiere a cierta sujeción y la otra, a un proceso de subjetivación. Lo que más interesa a Ruitenberg, sin embargo, es el presupuesto de la igualdad que opera tras la comprensión *política* de la ciudadanía. Tal presupuesto –elemento central para el pensamiento político de Rancière– afirma la igual capacidad de cualquiera frente a cualquier otro de hablar, comprender y reflexionar sobre lo que se dice, es decir, la igualdad (lingüística) se constituye como un axioma. Si se considera la ciudadanía a la luz de este presupuesto de la igualdad, dice Ruitenberg, esta ha de pensarse de la siguiente manera: “It is the fundamental right to speak and to be heard, to be counted”<sup>40</sup>. Pero esta comprensión generaría una tensión con el sistema educativo esencialmente meritocrático donde la ciudadanía se conceptualiza como algo que se aprende o que se adquiere una vez alcanzada cierta mayoría de edad. La tensión se solventa, sin embargo, si el currículo escolar reconceptualiza la ciudadanía para pensarla en términos de su ejercicio en vez de su aprendizaje positivo. Finalmente, Ruitenberg concluye su artículo con una observación: la ciudadanía debería ser entendida en su doble constitución. Dado que el individuo no se relaciona de una sola manera con la comunidad política en la que vive, ambas caras del concepto son relevantes para una educación ciudadana.

Se puede notar que la postura de Gert Biesta es ligeramente más radical que la de Claudia Ruitenberg. Mientras que el uno aboga por un cambio de lógica en la educación ciudadana, el otro argumenta que ambas caras de la ciudadanía son importantes. Lo más significativo entre ambos autores, sin embargo, es que los dos hacen el intento de pensar la educación a la luz de las lógicas de lo policial y lo político. Su problema, no obstante, es el siguiente: si bien es importante sopesar el valor, los problemas o la relevancia de una educación pública que asumiría como principio la sujeción de lo policial o la subjetivación de la política, se corre el riesgo de concluir que es necesario escoger entre las dos o delimitar debidamente sus alcances sin privilegiar a uno sobre el otro. Ruitenberg, tal vez, fue la que

---

<sup>40</sup> Ruitenberg, “The practice of Equality”, p. 5.

más cerca llegó a entender bien el problema. El hecho es que la sujeción de la policía es ineludible y la subjetivación de la política es necesaria; ambas lógicas están presentes y así como se encuentran en los repartos de lo social provocando un litigio, así también se encuentran en el quehacer de la educación. La pregunta es cuál es la contradicción que se sigue de su encuentro, por un lado, y cómo se produce tal encuentro, por el otro. Pues bien, cuando lo policial y lo político se encuentran en el plano de la educación, su choque produce la identidad entre la sujeción y la subjetivación; he ahí la contradicción.

En la siguiente y última sección me dedicaré a explicar esta idea. A partir de su ilustración buscaré sugerir que la educación se entienda en función de su contradicción o, simplemente, como su contradicción. Si se hace comprensible que la educación es esta contradicción, se podrá precisar mucho mejor el rol que asume frente a la sociedad.

#### IV. La educación como su contradicción

Piénsese a la educación como un sujeto abstracto escindido entre dos impulsos a la manera de Schiller: por un lado, está el impulso de sujeción que busca determinar su objeto (el estudiante) porque quiere hacerlo medible y ajustado a la regla; por otro lado, está el impulso de subjetivación que busca hacer libre su objeto, quiere hacerlo indeterminado y sin regla. Ambos impulsos representan los principios que la educación puede hacer suya y por la que se inclina hacia uno u otro dependiendo del proyecto educativo institucional. Se podría argumentar, tal y como diagnosticó Schiller en su momento, que la cultura ha corrompido al sujeto abstracto de la educación porque las lógicas del mercado determinan progresivamente con mayor fuerza sus principios. Cada vez más se siente un influjo irreflexivo del buen ciudadano emprendedor propio de una racionalidad, como diría Wendy Brown, neoliberal<sup>41</sup>. La pregunta que valdría la pena plantear ante tal panorama tendría que ser, entonces, hasta qué punto se podría decir que tiene lugar una verdadera educación ciudadana si uno de los dos *impulsos* se impone completamente sobre el otro.

---

<sup>41</sup> Cfr., Wendy Brown, *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution* (Nueva York, Estados Unidos: MIT Press, 2015).

Considérese por un momento al estudiante. Este puede ser sujeto de ambos impulsos, así como el objeto en Schiller puede ser susceptible de ser experimentado a partir del deseo o de su concepto. El estudiante puede crecer en un ambiente *policial* que promueve su respeto a las reglas y al buen comportamiento al estilo de una educación —como diría Biesta— socializante, o bien en uno que promueva su pensamiento crítico y por tanto su capacidad para autodeterminarse como un sujeto político en el sentido de Rancière. Ruitenberg ya nos advierte en su artículo, sin embargo, que no se puede escoger tan fácilmente entre las dos porque la ciudadanía supone una dualidad frente al Estado. Debe haber una instancia, en consecuencia, donde la sujeción y la subjetivación se encuentran en un mismo punto de manera que “la actividad de uno fundamenta y al mismo tiempo limita la del otro”<sup>42</sup>. Surge de este modo la necesidad de especular alrededor de un tercer impulso que, como el impulso de juego en Schiller, medie entre ambos. Llamémoslo igual que el poeta y digamos que dicho impulso también es lúdico.

Si el impulso de sujeción busca hacer medible a su objeto porque pugna por inculcar una identidad dada en el orden simbólico de lo social mientras que, por otro lado, el impulso de subjetivación busca hacer indeterminado a su objeto porque quiere enseñarle a desaprender su identidad, el impulso de juego buscará *sujetar* allí donde el impulso subjetivante libera, y liberar allí donde la sujeción encadena. Si el impulso de juego en la experiencia estética supone prestar atención a lo que el concepto nos hace sentir, así como a lo que el sentimiento nos hace pensar, el impulso de juego en la educación implicaría una desidentificación que identifica, así como una sujeción que subjetiva. Ahora bien, llamo *impulso de juego* a este tercer impulso del sujeto abstracto de la educación porque el impulso de juego que Schiller describe en las *Cartas* concilia la supuesta oposición entre la forma y lo sensible al suspender los imperativos de la razón y la sensibilidad; imperativos, además, que se han derivado de sus circunstancias histórico-culturales. Pues bien, en la educación sucede de igual forma. Como en la experiencia de lo bello, el sujeto aprende cuando juega porque es en el juego donde los imperativos de la sujeción y la subjetivación se suspenden, luego, el estudiante puede entender, analizar, asumir e interpretar

---

<sup>42</sup> Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética*, Carta XIV, p. 69.

diferentes roles e identidades de lo común, así como encontrar la suya propia. Pero en las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* no es el único lugar donde Schiller elabora su apuesta estética. En la correspondencia que sostiene con Gottfried Körner (un jurista alemán y buen amigo del poeta) conocida como las *Kallias*, Schiller argumenta que existe una forma de contemplar “la naturaleza o los fenómenos, según la cual no exigimos de ellos nada más que libertad, según la cual sólo nos interesa comprobar si aquello que son, lo son por sí mismos”<sup>43</sup>. Esa es la forma en la que el sujeto de la experiencia estética contempla el mundo cuando siente el influjo de su impulso de juego porque *juega* con lo que contempla. En el caso de la educación, esta *contempla* de la misma forma a su objeto, aunque es necesario hacer una precisión para evitar mal entendidos. Cuando la educación se *deja llevar* por su impulso de juego de manera que sólo le interesa comprobar *la libertad de sus estudiantes*, eso no quiere decir que se privilegie el impulso de subjetivación en el impulso de juego. En las *Kallias* Schiller describe que la belleza de los objetos consiste en una libertad en la apariencia, pero esta solo se hace manifiesta cuando despliegan una doble autonomía, es decir, aquello que Kant bautiza en su tercera *Crítica* como *heautonomía*<sup>44</sup>: la capacidad para decidir no solo sobre los fines, sino sobre los medios. En otras palabras, es la capacidad para determinarse en la propia determinación. En el contexto del juego, cuando a los estudiantes les es dada la posibilidad de *jugar* con su propia identidad subjetiva a través de varias experiencias y ejercicios pedagógicos, estos despliegan su propia *heautonomía* al asumir diferentes identidades donde se desenvuelve una sujeción subjetivante que promueve una movilidad intelectual entre distintas formas de funciones e identidades sociales. Es allí, y en ese sentido, donde la educación busca establecer si aquello que son sus estudiantes, lo son por sí mismos, pero es también en aquellas instancias lúdico-pedagógicas, si se quiere, donde se desenvuelve propiamente hablando la contradicción de la educación; esa es su estética: la creación de un espacio-tiempo donde los imperativos de la sociedad pueden ser puestos en suspenso. Gracias al juego, esta puede ser abordada en su arbitrariedad, es decir, a partir de un pensamiento

---

<sup>43</sup> Schiller, *Kallias*, Carta del 18 de febrero de 1793, p. 21.

<sup>44</sup> Cfr., Immanuel Kant, *Crítica del juicio* (Editor digital Titivillus, 2017), p. 36.

crítico capaz de cuestionar sus arreglos. De nuevo, al despojar a las lógicas del ser-juntos humano de su necesidad imperativa, la comunidad misma revela las posibilidades que en los repartos de lo policial se restringen permitiendo esa movilidad intelectual donde los estudiantes aprenden a conocerse en el contexto de su sociedad, así como también aprenden a interpretarla y reinterpretarla.

## V. Conclusión

Recapitemos brevemente lo que se ha dicho hasta el momento. Para demostrar que la educación en el contexto de nuestras sociedades democráticas se encuentra atravesada por una contradicción ineludible se buscó definir, primero que todo, qué es la democracia a los ojos de Rancière. Partiendo de sus reflexiones en *El desacuerdo*, así como de otros de sus textos, se pudo exponer que la democracia no es un régimen determinado de gobierno o, como lo describe el autor, un estado de lo social. Es, fundamentalmente, la manifestación de lo político en una sociedad dada donde, a su vez, lo político consiste en un tipo específico de acción que crea una esfera de aparición particular para la cuenta de las partes sin contar. Esa esfera, por otro lado, supone una disrupción del tejido social que lo divide en sí mismo, deshaciéndolo, al confrontarlo con una contradicción: la emergencia de una parte de la sociedad que no lo es. Se arribó entonces al concepto de la *contradicción* donde el correlato estético de la política cobra protagonismo. Al retomar la apuesta estética del poeta alemán Friedrich Schiller, se buscó ilustrar las raíces conceptuales de la noción de *contradicción* en Rancière. Allí se hizo aparente, primero, que lo estético supone cierta identidad de elementos heterogéneos configurando una contradicción y, segundo, que a partir de la contradicción se desenvuelve una *suspensión* determinada de las relaciones constitutivas de una experiencia específica del mundo. De ahí pues que lo estético suponga una política, así como la política, una estética. Por esa razón se describió la relación entre la lógica de la igualdad y la lógica policial como la estética de la política. En el plano de la educación, por otro lado, esas lógicas articulan el debate en el que se encontraría la disciplina: o bien es

necesario elegir entre dos principios contrapuestos que guíen su quehacer, o bien hay que asumir su igual relevancia para el ejercicio educativo de modo que convendría delimitar claramente los límites entre ambos, sin embargo, ese planteamiento del problema pierde de vista lo que sucede en realidad porque asume que sujeción y subjetivación, o política y policía, son mutuamente excluyentes cuando, en realidad, ese no es el caso. Muy por el contrario, en la educación también se desenvuelve una estética, lo que quiere decir que la subjetivación y la sujeción no van por caminos separados, sino que tienen encuentros donde sus límites se desdibujan hasta identificarse entre sí. Finalmente, cuando se imagina a la educación como ese sujeto abstracto escindido entre dos impulsos contrapuestos se hace comprensible su contradicción estética, así como los efectos derivados de la suspensión que se produce, a saber, la movilidad intelectual del estudiante y la consecuente apertura de sus posibilidades identitarias articuladas a partir de una *sujeción subjetivante*.

Este panorama permite sugerir una serie de conclusiones interesantes sobre la educación. Primero que todo, que es un ejercicio donde convergen en un mismo punto los imperativos de las lógicas que constituyen el ser-juntos humano desdibujando sus límites, y aunque se pueda inclinar institucionalmente hacia una u otra lógica, siempre termina promoviendo espacios donde los individuos a su cuidado pueden acceder constantemente a un entendimiento diferente de sí mismos. Al fin y al cabo, la formación en los colegios gira alrededor de sujetos en un constante proceso de autoexploración y la educación no es más que el catalizador de ese proceso. Ahora bien, este acceso constante a un entendimiento diferente de sí mismo articulado a partir de experiencias pedagógicas donde los estudiantes pueden *jugar* con sus identidades sugiere una segunda conclusión: la educación supone efectivamente una política porque los procesos lúdico-pedagógicos, si se quiere, se desenvuelven estéticamente. En su artículo “Institución y acción política: Una aproximación desde Jacques Rancière”, la autora Laura Quintana plantea que la emancipación colectiva presupone procesos de emancipación individual, es decir, instancias de emancipación intelectual. Quintana argumenta que el sujeto accede a un entendimiento diferente de sí mismo a partir de una experiencia distinta de sí mismo que le permite “poner en cuestión las jerarquías que [están] a la base de las relaciones de sujeción y desigualdad [por las que

se produce] su dominación”<sup>45</sup>. En otras palabras, la movilidad intelectual que se configura en el contexto de la educación permite procesos de subjetivación (intelectual) que devienen en un proceso de sujeción, si se quiere, heautónimo. Si la educación se concibe como un catalizador de esos procesos, esta será ineludiblemente política independientemente de las inclinaciones ideológicas de la institución que la ejerce porque la naturaleza estética de la educación supone la posibilidad de que sus estudiantes ejerzan una ciudadanía política, luego, esta implica horizontes políticos de subjetivación.

A manera de cierre, algunas cuestiones adicionales alrededor de la educación se pueden esbozar, por un lado, a propósito del pensamiento estético-político de Rancière y, por otro lado, a partir de esta misma investigación. Quintana reflexiona en su artículo acerca de la relación entre el plano institucional y la acción política. Si se puede identificar una estética de la educación ¿cómo se articularía con el plano institucional, por ejemplo, de una escuela? El mismo Rancière ya sugiere a lo largo de varias entrevistas ciertos horizontes para pensar qué es y en qué podría consistir una institución política; horizontes que Quintana retoma para elaborar sus reflexiones, no solo en su artículo, sino en el quinto capítulo de su libro *Política de los cuerpos*<sup>46</sup>. Las consideraciones de Quintana sobre la posibilidad de imaginar instituciones políticas hacen pensar que la escuela podría concebirse, justamente, como una forma de eso que ella describe, de la mano de Rancière, como una institución de lo político. No obstante, sería necesario considerar las críticas de Rancière sobre la educación pública *En los bordes de lo político* donde plantea que la “escuela ha sido el lugar privilegiado en que se ejerce la sospecha de la no verdad de la democracia, la crítica de la separación entre su forma y su realidad”<sup>47</sup>. Partiendo de que en la escuela pública es problemático el “fracaso” de una gran mayoría de niños y niñas que provienen de contextos populares en la medida que no consiguen resultados académicos bajo el mismo racero de calificación que se aplica al resto de la población, se concluye que

---

<sup>45</sup> Laura Quintana, “Institución y acción política: Una aproximación desde Jacques Rancière”, *Pléyade* Vol. 11 (2013): p. 148.

<sup>46</sup> Cfr. Laura Quintana, *Política de los cuerpos: Emancipación desde y más allá de Jacques Rancière*, “¿Instituciones del desacuerdo, instituciones de lo común?” (Barcelona, España: Herder, 2020), pp. 313-392.

<sup>47</sup> Jacques Rancière, *En los bordes de lo político* (Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cebra, 2007), pp. 76-77.

esta no contribuye verdaderamente a la realización de una igualdad social y que, por el contrario, garantiza solapadamente un estado de desigualdad. Pero también es necesario resaltar que el mismo Rancière establece ciertas condiciones, como bien lo subraya Quintana en su libro, por las que se podría hablar de instituciones emancipatorias, a saber, que estas puedan “crear, afirmar, prolongar y multiplicar el poder de cualquier cuerpo de intervenir sobre lo común”<sup>48</sup>. El problema es que esto supone para la autora instituir la igualdad y la libertad como principios de la institucionalidad, pero para eso es necesario repensar los dos tiempos de lo político en los que se suelen mover las consideraciones sobre el tema: por un lado, su representación homogénea “que asume que todo combate debe traducirse necesariamente en arreglos institucionales dados, con lo cual no hace sino reproducirse el tiempo de la dominación (...)”<sup>49</sup> y, por otro lado, aquella temporalidad más propia de la escuela crítica de Frankfurt o de la llamada estrategia revolucionaria que identifica la desigualdad como la constante del presente de modo que la igualdad se vuelve “un objetivo a ser realizado progresivamente en la historia, subordinando el presente a un futuro por hacer”<sup>50</sup>. Si retomamos la tesis fundamental de *El maestro ignorante* y se parte por suponer la igualdad de las inteligencias, lo importante se volvería, dice Rancière, “lo que a cada momento permita la presentación, la declaración, la encarnación de un poder de igualdad (...)”<sup>51</sup>. En otras palabras, la relación entre presente y futuro se invierte. De ello se sigue la necesidad de pensar el “crecimiento de las potencialidades del presente, las cuales no se definen por cálculos estratégicos, sino por nuevas capacidades que pueden surgir, desarrollarse [o] confirmarse en cualquier momento”<sup>52</sup>. En este orden de ideas, valdría la pena preguntarse cómo hacer de la contradicción estética de la educación una nueva forma de temporalidad crítica escolar, si se quiere, que sea capaz de privilegiar institucionalmente *el crecimiento de las potencialidades del presente*.

---

<sup>48</sup> Quintana, *Política de los cuerpos*, p. 339.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 339.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 339.

<sup>51</sup> Rancière, *El tiempo de la igualdad*, p. 240.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 240.

## Bibliografía

Aristóteles. *Política*. Madrid, España: Editorial Gredos, 1988.

Balibar, Etienne. "Is European citizenship possible?", *Public Culture* Vol. 8, Núm. 2 (1996): pp. 355-376.

Balibar, Etienne. "Propositions on citizenship", *Ethics* Vol. 98, Núm. 4 (1988): pp. 723-730.

Biesta, Gert. "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière and the Subject of Democratic Education", *Studies in Philosophy and education* Vol. 30 (2011): pp. 141-153.

Brown, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Nueva York, Estados Unidos: MIT Press, 2015.

Immanuel Kant, *Crítica del juicio*. Editor digital Titivillus, 2017.

Quintana, Laura. "Institución y acción política: Una aproximación desde Jacques Rancière", *Pléyade* Vol. 11 (2013): pp. 143-158.

Quintana, Laura. *Política de los cuerpos: Emancipación desde y más allá de Jacques Rancière*. Barcelona, España: Herder, 2020.

Rancière, Jacques. "Democracy, republic, representation", *Constellations* Vol. 13, Núm. 3 (2006): pp. 297-307.

Rancière, Jacques. "Diez tesis sobre la política" en *Disenso: Ensayos sobre estética y política*, editor Steven Corcoran. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2019.

Rancière, Jacques. *El método de la igualdad: Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2014.

Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2007.

Rancière, Jacques. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cebra, 2007.

Rancière, Jacques. "La dimensión estética: estética, política, conocimiento", *Ciencia política* Vol. 10, núm. 19 (2015): pp. 21-43.

Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1996.

Rancière, Jacques. *El malestar en la estética*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual, 2011.

Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Editorial Herder, 2011.

Ruitenbergh, Claudia W. "The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education", *Democracy and Education* Vol. 23, Núm. 1 (2015): pp. 1-9.

Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona, España: Acantilado, 2021.

Schiller, Friedrich. *Textos y documentos clásicos del pensamiento y de las ciencias: Kallias*, editor Antonio Alegre. Barcelona, España: Anthropos Editorial, 1999.