

EDUCACIÓN Y POLÍTICA. DIVERSOS ESQUEMAS DE JUSTICIA, IGUALDAD Y SUBJETIVACIÓN EDUCATIVAS

Leonardo Colella*

Resumen

En el presente artículo se busca desarrollar las características políticas de la educación a través del marco conceptual de Alain Badiou. Asimismo, se intenta aplicar esa caracterización a los ejemplos pedagógico-políticos de San Pablo y Jacotot. Se proponen también diversos esquemas de subjetivación política en torno a la educación, de acuerdo a diferentes consideraciones acerca de la “justicia” y la “igualdad” para el ámbito de las políticas educativas.

Palabras clave: Educación política. Subjetivación política. Justicia educativa. Igualdad de las inteligencias. Jacotot.

Resumo

Este artigo procura desenvolver as características políticas de educação tendo como embasamento teórico os conceitos de Alain Badiou. Também tenta aplicar esta caracterização aos exemplos pedagógico-políticos de San Paulo e Jacotot. Igualmente, são propostos vários esquemas de subjetivação política na educação, de acordo com diferentes considerações acerca da "justiça" e da "igualdade" para o campo das políticas educativas.

Palavras-chave: Educação política. Subjetivação política. Justiça Educacional. Igualdade das inteligências. Jacotot.

Especificidad del campo político en la educación

El concepto de “verdad”, en 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 y 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.

* Profesor Universitario en Filosofía y Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. E-mail: leonardojcolella@yahoo.com.ar

En este sentido, Badiou considera lo educativo, preponderantemente, con un interés político. ¿Qué haría, entonces, de la educación un “fragmento” de la política? En su *Abrégé de métapolitique* (1998), Badiou busca distinguir un acontecimiento político (y demás conceptos ligados a él, tales como verdad y sujeto) de un acontecimiento amoroso, científico y artístico. Para ello realiza una descripción puntualizada de aquellas condiciones y características propias de un procedimiento político.

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

En primero lugar, un acontecimiento es político porque supone y soporta un requerimiento de todos. En este sentido, el *pensamiento* político involucra a todos. Si bien en los otros campos (amor, arte y ciencia) las verdades se dirigen a todos, para el caso específico de la política, lo universal es constitutivo de ella y no indica solamente una dirección o una orientación.

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

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

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

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

Pero dado un acontecimiento político y la construcción de un sujeto, éste asume la característica distintiva (con respecto a los demás campos y formalismos subjetivos) de fijar la indeterminación de aquel exceso asignándole una medida. Badiou denomina “prescripción política” a esta fijación de la escala de la superpotencia estatal. En tal sentido, el cuerpo fiel al acontecimiento, una vez asignada la medida sustraída del error de la superpotencia, utiliza esa medida para fijar una distancia mensurable respecto del Estado.

Empíricamente, en un estado de normalidad educativa (o en un estado no-político, en términos de Badiou) existe un sometimiento de las partes al Estado producto de la inconmensurabilidad de su poder de cuenta. El sujeto fiel, a través de la medida fijada por un acontecimiento, toma distancia del Estado y configura el grado de fuerza que éste posee, hace visible la figura de su poder. Así es como, lo que antes no era considerado un problema, toda vez invisibilizado el sometimiento de las partes al estado por el error de su potencia, una vez fijada la medida de su distancia (que es el valor de su exceso) la política lo torna visible y cuantificable. El sujeto político educativo interrumpe los poderes alienantes de aquella indeterminación.

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

Un sujeto político en la educación atraviesa, mediante el principio igualitario, el infinito ontológico “integrantes de un encuentro educativo”¹. La infinitud subjetiva es el punto de partida de la política. Afirmamos, entonces, que la numericidad de tal procedimiento dispone como su primer término al infinito.

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

¹ Lo hace en la medida en que logra sortear el criterio de cuenta estatal que lo define como “parte” (estudiante, docente, directivo, etc.).

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

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

Si, con Badiou, asignamos a la igualdad el número uno, tenemos que la fórmula del procedimiento político parte del infinito para concluir en el uno, mediado por el acto de prescripción. La numericidad de la política va del infinito al uno, hace advenir en el múltiple del colectivo el uno de la igualdad.

Veamos a continuación un ejemplo propio de Badiou para un acontecimiento político, en el que San Pablo es reconstruido por el autor como el fundador del universalismo. Nos interesará extraer de este caso aquellas características que puedan emplearse para el caso de la educación, y para ello, intentaremos ponerlo en diálogo con la experiencia de Joseph Jacotot enunciada por Rancière en *Le maître ignorant* (1987).

Un encuentro político y educativo: San Pablo y Jacotot

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

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

Encontramos, por ejemplo, la oposición entre verdadera y falsa universalidad. Un buen ejemplo reciente nos lo brinda el propio Alain Badiou, quien, al comienzo de su ensayo sobre San Pablo opone un verdadero universalismo de la igualdad (eliminando o deponiendo diferencias genealógicas, antropológicas o sociales tales como Judío y Griego, Hombre y Mujer, Amo y Esclavo, cuyo principio fue transmitido por el Cristianismo y después secularizado por el republicanismo moderno) y un falso universalismo o “simulacro” de universalismo (aunque podrían surgir problemas derivados del hecho de que el simulacro es en un sentido mucho más real, o efectivo, que la versión “verdadera”), esto es, el universalismo del mercado mundial liberal (o quizá de la representación liberal del mercado mundial), el cual se basa no en la igualdad sino en la equivalencia, permitiendo por tanto una reproducción permanente de identidades rivales al interior de su homogeneidad formal (BALIBAR, 2007).

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

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

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

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

El acontecimiento “Cristo” no tiene para Pablo connotaciones fácticas, sino, consecuencias subjetivas². No se trata de ningún conocimiento, ni las verdades del sabio ni las predicciones del profeta, sino de la fidelidad a la potencia universal que el acontecimiento ha abierto. La universalidad postacontecimental iguala a los hijos en la disolución de la particularidad de los padres: judíos o griegos paganos. La declaración del hijo (Cristo también es un hijo) no es una declaración milagrosa o predictiva, tampoco es argumentativa o probatoria. El declarante del acontecimiento rompe con la figura del maestro sabio y profético.

² Para una perspectiva crítica a la interpretación de Badiou sobre San Pablo, puede confrontarse con Kostas Mavrakis (2009).

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

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

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

Badiou se encarga de señalar que el caso de Pablo no refiere a un aspecto fáctico de la historia sino, en tanto se ocupa de la particularidad del mito de resurrección, constituye una cesura teórica. Más allá de eso rescata al apóstol como un exponente del universalismo:

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

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

Cuatro esquemas de subjetivación política

En una conferencia del año 2012 en Buenos Aires³, Badiou distingue cuatro esquemas políticos según sea el vínculo que cada uno de ellos establezca entre sus cuatro componentes principales: el Estado, la organización, las ideas y el movimiento. Estos cuatro esquemas son: el fascista, el revolucionario, el parlamentario de derecha y el parlamentario de izquierda. La subjetivación política será el ingreso de los individuos en alguno de estos esquemas, por lo que nos encontraremos con una subjetivación fascista, una revolucionaria y dos parlamentarias. Intentaremos elaborar, en analogía a los esquemas políticos badiouianos, cuatro modelos de subjetivaciones políticas en la educación.

El esquema fascista, señala Badiou, se caracteriza por ser una política de “fusión”, es decir, en él se fusionan todos los elementos: las acciones colectivas de masas, el tipo de organización, el conjunto de ideas y el Estado. Como es sabido, al admitir sólo la fusión, el “todo” integrado, propone la exterminación del adversario, de lo diverso. Si bien no es común hallar actualmente una educación política marcadamente fascista, podríamos asimilar su esquema con la educación

³ Se trata de la disertación “Acontecimiento y subjetivación política”, llevada a cabo el 9 de mayo de 2012 en la Universidad Nacional de San Martín. Puede hallarse el contenido de la conferencia en Colella (2012) y López (2013).

de imposición cultural o de adoctrinamiento ideológico. Al igual que la política fascista, ésta buscaría la asimilación de un contenido único y no admitiría la diferencia.

La subjetivación propuesta por este esquema es el ingreso en la fusión. Destaca Badiou que le es propia la figura del “jefe”, en tanto símbolo que representa la fusión. Las dos características que comparten este esquema con su análogo educativo son el carácter homogéneo de la fusión (la homogeneidad en los contenidos ideológicos) y la presencia de líderes o de figuras de autoridad que representen y transmitan aquella fusión.

Los dos esquemas parlamentarios, pueden dividirse en el conservador (de derecha) y en el reformista (de izquierda). El primero de ellos tiene por objetivo sostener el orden establecido, defender *lo que hay*, el estado de cosas. Se prescinde en él de los grandes movimientos sociales. El ingreso a este esquema es a través del Estado.

Una educación conservadora es, asimismo, la que busca adaptarse a su contexto, a su mundo. Es la educación que únicamente está atenta a las exigencias del mercado. Ella “forma” para adaptarse al mundo tal cual *es*, a la sociedad de la información. Por eso requiere, fundamentalmente, la transmisión de elementos técnicos. Y por eso premia objetivamente la incorporación a la sociedad del conocimiento: la educación conservadora es, ante todo, meritocrática. Y la subjetivación que propone, en consecuencia, es también meritocrática, con una ética centrada en la objetividad respecto de los criterios del progreso educativo y social.

El esquema de la política parlamentaria de izquierda, describe Badiou, es la que aspira a organizar los movimientos sociales desde el Estado, quien proveerá las ideas políticas sustanciales. La alianza entre la organización o el Partido de izquierda con los movimientos sociales tiene por objetivo el acceso y la permanencia en el poder del Estado. El ingreso subjetivo no se realiza directamente

como parte del Estado, como en el caso de una subjetivación conservadora, sino a través de una idea (de Estado). De allí su reformismo.

La educación del esquema reformista es similar. Su interés apunta a una idea de habitar mejor el Estado (o un Estado “mejor”). Para ello se ocupará de las reglas de convivencia de un nuevo Estado. Su tarea principal será la transmisión de los derechos y obligaciones ciudadanas. La subjetivación propuesta será cívica o ciudadana. Este esquema también admite una variante de intensidad. Es posible que en la disputa de poder con el esquema conservador, deba reforzar su propia ideología reformista del Estado, abandonando los criterios meritocráticos para asumir un sesgo *aristocrático* debido a la necesidad de reemplazar la exigencia de contenidos técnicos por cierta afinidad o ideología partidaria. En este caso, la subjetivación ciudadana se confunde con la del militante del partido de Estado.

El esquema revolucionario, que Badiou denomina indistintamente “política de emancipación”, es el que parte de las ideas políticas. Las ideas se originan en las acciones colectivas y éstas disponen la organización. El Estado no es el objetivo principal de las ideas ni de los movimientos. No es posible el ingreso subjetivo revolucionario a través del Estado. La subjetivación revolucionaria surge del vínculo entre movimiento e ideas.

La subjetivación emancipatoria en educación surgirá, entonces, a partir del vínculo entre acciones colectivas e ideas. La emancipación supone el encuentro de la igualdad con el pensamiento. Ahora bien, de acuerdo a la teoría del sujeto de Badiou, la subjetivación requiere de un acontecimiento.

¿Qué significaría, en este contexto, un acontecimiento político capaz de desencadenar procesos de subjetivación? Efectivamente, los acontecimientos para Badiou se vinculan con grandes sucesos que han quedado inscriptos en la historia, como por ejemplo, el inicio de la Revolución Cultural china o de la Revolución rusa, la Comuna de París, Mayo del 68, etc. Esto generaría una aparente contradicción con la perspectiva de Rancière, quien se ocupa mayormente de historias de obreros marginados. Resulta algo problemático hallar grandes

acontecimientos ligados a la educación, sin embargo, Badiou no descarta los pequeños acontecimientos:

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

De este modo, se desprendería de las propias afirmaciones de Badiou que un proceso de subjetivación en la educación podría desencadenarse, en consonancia, a partir de pequeños acontecimientos locales. Un acontecimiento es, puntualmente, aquello que crea un nuevo “posible”: aquello que vuelve posible lo que hasta ahora se pensaba imposible. No se trataría entonces del descubrimiento o la vivencia de un nuevo “real”, sino de un nuevo “posible” en lo real. Podría ilustrarse esto a través del lema de Mayo del 68: “deseen lo imposible”. Pero también Jacotot, forzado por el exilio, transformó en *posible* lo que hasta ese entonces (se) creía imposible: que aquellos estudiantes holandeses podían, a través del ejercicio de su propia inteligencia, que era la misma que la suya, la de Fénelon y la de cualquiera, aprender francés sin un maestro explicador.

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

De la descripción de los diversos esquemas políticos se desprende que sólo la subjetivación revolucionaria funciona por fuera del Estado. Análogamente,

únicamente la subjetivación emancipatoria se produce por fuera del estado de las situaciones educativas.

Los análisis políticos sobre la educación podrían diferenciarse según el esquema educativo al que le refieran mayor importancia por sobre los otros. Existen así, cuatro grandes enfoques teóricos sobre educación: los centrados en la diversidad (que generalmente utilizan argumentos importados de la filosofía posmoderna), los científico-técnicos que se ocupan del grado y los métodos de transferencia (para los que utilizan criterios estadísticos), los ético-ciudadanos (con influencias de la psicología cognitiva y de las éticas discursivas) y los que se ocupan de pensar la igualdad y la emancipación. Estas perspectivas pueden presentarse, eventualmente, entremezcladas, aunque generalmente adoptan una posición más marcada que otra.

Igualdad y justicia en la educación

La igualdad no es algo que le pertenece únicamente al esquema emancipatorio. En general, si bien la perspectiva de la diversidad es reticente al concepto de “igualdad”, las representaciones científico-técnicas y ético-ciudadanas buscan apropiárselo.

Dubet (2010) realiza un breve estado de la cuestión sobre el campo de la justicia social agrupando las interpretaciones en dos tendencias diferenciadas: las que sostienen la “igualdad de oportunidades” y las que proclaman la “igualdad de posiciones”. La primera de ellas estaría orientada a compensar las desigualdades de origen para asegurar una competencia social justa, y la segunda apuntaría más bien a reducir la distancia entre las diversas posiciones sociales que expresarían las diferentes condiciones materiales de vida. Para ambas posturas, el autor analiza diversas variables: el rol del Estado, el desempeño de los movimientos sociales, los servicios públicos, el papel de la escuela, las identidades de los grupos minoritarios y las cuestiones de género.

En referencia a la escuela, la “igualdad de posiciones” se identifica con la escuela laica, gratuita y obligatoria de finales del siglo XIX: la escuela republicana que brindaba a todos la posibilidad de obtener la misma cultura, los mismos valores y la misma lengua. La educación era considerada un valor por sí misma, no buscaba la igualdad de oportunidades futuras ni transformar la estructura social, sino que a través de su centralismo y su uniformidad, la igualdad se jugaba más bien en la unidad de la oferta escolar. La “igualdad de oportunidades”, en cambio, apunta a la movilidad social individual convirtiendo a la escuela en el espacio de distribución de los estudiantes según criterios meritocráticos de resultado. Desde la década de 1960, principalmente en Francia, la sociología de la educación (BOURDIEU y PASSERON, 1970; BAUDELOT y ESTABLET, 1971) apunta su crítica a la incidencia del medio social en el que nacían y crecían los alumnos con respecto a los rendimientos escolares, demandando la atención para la compensación de estas desigualdades iniciales.

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

La igualdad de oportunidades, si bien también interpreta la educación como un programa igualitario, lo hace esperando que ésta compense los saberes, las competencias y las aptitudes respecto de los desfavorecidos (que han “heredado” tales carencias), para situarlos en igualdad de chances de éxito, generalmente con respecto al ingreso al mercado laboral. En efecto, habitualmente se asocia esta posición con los conocimientos científico-técnicos requeridos por el universo productivo.

En la actualidad, ambas perspectivas se hallan entremezcladas. En la última década, principalmente desde las ciencias de la educación, en la Argentina, se abre una línea de discusión en relación a las políticas educativas que incluye un debate sobre los conceptos de “igualdad”, “equidad” y “justicia”. Tedesco (2007) define a una “educación para la equidad” como aquella que tiene en cuenta la “igualdad” pero que no desestima el respeto por la “diversidad”. Una educación “justa”, entonces, sería aquella que forma “ciudadanos” respetuosos del “diferente” y con responsabilidad social, pero que además sean capaces y competentes para desempeñarse en el mercado de trabajo. El riesgo pasaría por una especie de despotismo ilustrado en el que unos pocos concentren la posesión de conocimientos y que, en consecuencia, las decisiones sólo puedan ser ejercidas por éstos, y no por todos. La igualdad demandaría una libre distribución del conocimiento educativo que traería, en efecto, la posibilidad de democratizar las decisiones. Se trata, entonces, de transformar las “representaciones” de los favorecidos, para incluir en la escuela a los marginados y así lograr una sociedad “justa” sin conflictividad social.

La postura de Tedesco es una clara combinación del esquema de diversidad (respeto por la diferencia), el ético-ciudadano (formar ciudadanos y con ello la posibilidad de democratizar las decisiones) y el científico-técnico (educarlos para que sean capaces y competentes para el mercado de trabajo). Responde a sendos esquemas estatales, ya que cada uno de ellos asume al Estado como figura substantiva: ya sea como medio para evitar el “horror” de la fusión, para ser parte de él tal cual es, o para reformarlo.

¿Qué significaría el término “justicia” en cada esquema teórico? La justicia adquiere también una pluralidad de sentidos. Una educación justa podría ser aquella que transmite una pluralidad de culturas o ideologías (a través de una lengua de origen o de diversos lenguajes), o bien aquella que distribuya por igual las tradiciones culturales, la información actualizada, etc., o bien aquella que suministre los conocimientos y habilidades requeridos para sobrevivir a las

exigencias del mundo actual, en especial a los que no pueden obtenerlos por otros medios.

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

Ninguno de estos sentidos dados a lo educativo coincidiría con el concepto de “igualdad” y de “justicia” en Badiou. La igualdad, sobre todo en el contexto de una educación política, propugna que el miembro de una situación educativa sea representado por aquella capacidad propia de la actividad humana: el pensamiento. La igualdad en Badiou se opone a la noción de equidad, no se vincula en absoluto con un programa social. La igualdad, del mismo modo que para Rancière, es subjetiva, es una declaración, una prescripción.

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

Badiou rechaza toda noción de “justicia” en su acepción programática y referida a lo social. La categoría de justicia tiene sentido si designa a un sujeto político fiel a una máxima igualitaria. Una educación “justa” sería, en estos términos, aquella que proponga la construcción colectiva de un sujeto fundado igualitariamente en la capacidad intelectual común del “pensamiento”.

Como hemos afirmado previamente, tanto para Badiou como para Rancière, la igualdad es un postulado de la acción, y no un elemento o programa a

conquistar. En este sentido, ambos autores sostienen que una auténtica educación política, lejos de comprobar una desigualdad (la diferencia de saberes entre individuos) e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. La inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien, como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la explicación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda emancipadora.

De este modo, el maestro no se constituye en un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de mostrar, verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra, y cuando admite a cualquier otra como igual a la suya. En este sentido, la igualdad no refiere a los procedimientos, a los contenidos, a la didáctica o al método, sino al principio que se halla detrás de acto elemento educativo.

Referencias

BADIOU, Alain. **Abrégé de métapolitique**. París: Seuil, 1998.

BADIOU, Alain. "Acontecimiento y subjetivación política (2012)". **La hipótesis comunista**. <http://lahipotesiscomunista.blogspot.com.ar/2013/07/acontecimiento-y-subjetivacion-politica.html>: Diciembre 2013.

BADIOU, Alain. "¿Qué es pensar filosóficamente la política?". En: **Reflexiones sobre nuestro tiempo**. Interrogantes acerca de la ética, la política y las experiencias de lo inhumano. Buenos Aires: Del Cifrado, 2000.

BADIOU, Alain. **Saint Paul. La fondation de l'universalisme**. París: Presses universitaires de France, 1997.

BALIBAR, Étienne. “Sobre el universalismo. Un debate con Alain Badiou (2007)”. **European institute for progressive cultural policies**. <http://eipcp.net/transversal/0607/balibar/es>: noviembre 2013.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: SXXI Editores, 1974.

BOLÍVAR, Antonio. “Equidad Educativa y Teorías de la Justicia”. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 3, N° 2, 2005, (42-69).

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**. México: Fontamara, 1995.

DUBET, François. **Les places et les chances. Repenser la justice sociale**. Seuil: La République des idées, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle**. París: Fayard, 1987.

TEDESCO, Juan. “¿Para qué educamos hoy?”. En: DUSSEL, Inés y POGRÉ, Paula. **Formar docentes para la equidad**. Buenos Aires: Propone, 2007.

Recebido em 06/03/2014
Aprovado em 30/06/2014