



# REVISTA DE FILOSOFÍA

...MARIO DI GIACOMO: **La teoría fenomenológica de la intuición: Husserl a la luz de la interpretación de Levinas.**...  
MARÍA TERESA MUÑOZ SÁNCHEZ: **Wittgenstein: terapia frente a fundacionismo epistémico.**...  
FABIOLA NEGRÓN Y KARINA NAVARRO JIMÉNEZ: **Sátira ilustrada y fragmentación posmoderna en el *Sobrino de Rameau*.**...  
GUSTAVO URDANETA RIVAS Y BELIN VÁZQUEZ: **Pensar desde modelos eurocéntricos o pensar-nos en y para la dialogicidad descolonizadora.**...  
LEONARDO COLELLA: **La educación como "fragmento" de la política. Igualdad y emancipación a través de las filosofías de Badiou y Rancière.**...  
RAFAEL LÁREZ PUCHE Y GERMÁN PIRELA PINEDA: **De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y experiencias.**...  
VATTIMO Gianni. **De la realidad. Fines de la Filosofía.**...  
MÉNDEZ, JOHAN; MORÁN LINO: **Pensamiento Positivista venezolano ante la condición humana.**...

Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"  
Maracaibo - Venezuela

**Nº 80**  
**2015-2**  
Mayo - Agosto

## **La educación como “fragmento” de la política. Igualdad y emancipación a través de las filosofías de Badiou y Rancière.**

Education as a “fragment” of politics. Equality and emancipation through the philosophies of Badiou and Rancière.

*Leonardo Colella*

*Consejo Federal de Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET)*

*Buenos Aires, Argentina*

### **Resumen**

El artículo propone indagar en los aspectos políticos de la educación de acuerdo con las consideraciones filosóficas de Alain Badiou y Jacques Rancière. Para ello, plantea, por un lado, abordar las características ontológicas de la política, y por el otro, examinar el problema de los múltiples sentidos otorgados por diversas perspectivas teóricas a los conceptos de “igualdad” y “justicia” en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Política educativa; emancipación intelectual; justicia educativa; igualdad de las inteligencias.

## Abstract

This paper analyzes the political aspects of education according to the philosophical considerations of Alain Badiou and Jacques Rancière. To do this, raises, one hand, address the ontological characteristics of politics, and secondly, examine the problem of multiple senses given by various theoretical prospects to concepts of “equality” and “justice” in education.

**Key words:** Educational policy; intellectual emancipation; educational justice; equality of intelligences.

## Ontología política de 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.

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*<sup>1</sup>, Badiou busca distinguir un acontecimiento político (y demás conceptos ligados a él, tales como “verdad” y “sujeto”) de un acontecimiento amoroso, científico y artístico. Para ello realiza una descripción puntualizada de aquellas condiciones y características propias de un procedimiento político.

Del mismo modo, 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 la siguiente

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

interrogante: ¿qué significa que la educación pueda admitir en sí misma un acontecimiento y un sujeto de carácter político? Las condiciones que hacen que un procedimiento dependa de verdades políticas obedecen a tres criterios: la “materia” del acontecimiento, la relación con el “estado de la situación” y la “numericidad” del procedimiento. A continuación desarrollaremos estos tres aspectos.

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

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

La política guarda con la educación la necesidad de lo colectivo. Esto no significa restarle cierto relieve a la autoeducación, tan vinculada 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 desplegado en la educación asigna una medida a la potencia estatal. Pero, ¿qué significa esto?

Siguiendo las descripciones ontológicas badiouianas, el “estado de una situación” establece una segunda operación de cuenta sobre los subconjuntos o partes de la situación. Ahora bien, la potencia del estado o de la metaestructura es siempre superior a la de la situación. Una de las tesis ontológicas de Badiou afirma que esta excedencia con respecto a la potencia estatal no asume una

medida fija, sino que es indeterminada. Para una situación educativa, en estado de normalidad, el exceso de la potencia del Estado no es mensurable. No es posible, para este caso, asegurar en qué medida la re-presentación del Estado excede a la presentación del encuentro educativo entre individuos.

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

Empíricamente, en un estado de normalidad educativa (o en un estado no-político, en términos de Badiou) existe un sometimiento de las partes al Estado producto de la inconmensurabilidad de su poder de cuenta. No obstante, el sujeto fiel, a través de la medida fijada por un acontecimiento, toma distancia del estado y revela el grado de fuerza que éste posee, hace visible la figura de su poder. Así es como, lo que antes no era considerado un problema, toda vez invisibilizado el sometimiento de las partes al estado por el errar de su potencia, cuando es 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”<sup>2</sup>. La infinitud subjetiva es el punto de partida de la política. Entonces, 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

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

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.

La fórmula del procedimiento político en la educación nos indica que inicia su proceso en el infinito múltiple que constituye el encuentro y que, como señalamos inicialmente, a éste se le opone el infinito indeterminado de la potencia estatal. Pero también mencionamos que dado un procedimiento político disruptivo existe una prescripción de aquel exceso regido por el Estado, que permitirá desplegar su máxima igualdad: “La máxima igualdad 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”<sup>3</sup>.

En este sentido, para que la práctica de una máxima igualdad sea posible, es necesaria la prescripción política y la puesta a distancia del Estado, mediante la asignación de la medida de su potencia. El poder de la desigualdad radica en su indeterminación, en su turbación, en la falta de claridad que impone la ceguera respecto de aquello que no 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 igualdad una práctica en apariencia imposible.

Si, con Badiou, asignamos a la igualdad el número “uno” (debido a que ella enfatiza en la diversidad de un colectivo la identidad dinámica común entre sus componentes, esto es, la “igualdad de las inteligencias”), tenemos que la fórmula del procedimiento político parte del infinito para convocar al uno, mediado por el acto de prescripción. La numericidad de la política está constituida por el infinito y por el Uno: hace advenir en el múltiple del colectivo el uno de la igualdad.

Veamos a continuación un ejemplo propio de Badiou para un acontecimiento político, en el que la figura de San Pablo es reconstruida por el autor como fundadora del universalismo. Nos interesará extraer de este ejemplo aquellas características que puedan emplearse para el caso de la educación y, para ello, intentaremos ponerlo en diálogo con las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot enunciada por Rancière en *Le maître ignorant*<sup>4</sup>.

3 BADIOU, Alain. *Abrégé de métapolitique*. Op. cit. p. 114.

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

En un texto intermedio a sus dos grandes obras sobre ontología y lógica, *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*<sup>5</sup>, 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<sup>6</sup>.

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

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

6 BALIBAR, Etienne. “Sobre el universalismo Un debate con Alain Badiou”. *European institute for progressive cultural policies*, 2007, p. 53. Disponible en <http://eicpc.net/transversal/0607/balibar/es>

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<sup>7</sup>.

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

El acontecimiento “Cristo” no tiene para Pablo connotaciones fácticas, sino, consecuencias subjetivas<sup>8</sup>. No se trata de ningún conocimiento, ni de las verdades del sabio ni de las predicciones del profeta, sino de la fidelidad a la potencia universal que el acontecimiento ha abierto. La universalidad postacontecimental iguala a los hijos en la disolución de la división de los padres: judíos o griegos paganos. La declaración del hijo (Cristo también es un hijo) no es una declaración milagrosa o predictiva, tampoco es argumentativa o probatoria. El declarante del acontecimiento rompe, a la vez, con la figura del maestro sabio y con la del maestro profético.

Es en este sentido que puede pensarse el acontecimiento “San Pablo” ligado a la educación. Guarda con Jacotot la relativa similitud sobre la impugnación del maestro-sabio y sobre la postulación de una *igualdad*. Cierto 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

7 BADIOU, Alain. *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. Op. cit. p. 45.

8 Para una perspectiva crítica a la interpretación de Badiou sobre San Pablo, puede confrontarse con la de Kostas Mavrakis.



es en realidad una impostura. Hay que destituir al maestro y fundar la igualdad de los hijos<sup>9</sup>.

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

Badiou se encarga de señalar que el caso de Pablo no refiere a un aspecto fáctico de la historia sino que, en tanto se ocupa de la particularidad del mito de resurrección, 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<sup>10</sup>.

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, a la figura del militante fiel al acontecimiento.

9 BADIOU, Alain. *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. Op.cit. p. 63.

10 Ibid., p. 119.

## La subjetividad política emancipatoria

En una conferencia del año 2012 en Buenos Aires<sup>11</sup>, 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 los movimientos sociales. Estos cuatro esquemas son: el modelo de fusión, el revolucionario (o emancipatorio), el parlamentario de derecha (o conservador) y el parlamentario de izquierda (progresista). En tal sentido, la subjetivación política será el ingreso de los individuos en alguno de estos esquemas.

Badiou centra su atención en la subjetivación emancipatoria, que surge, según el autor, a partir del vínculo entre “acciones colectivas” e “ideas”. En analogía, la emancipación en educación supone el encuentro de la “igualdad” (verificada en acciones colectivas) con el pensamiento (ideas). 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 microhistorias de obreros marginados. Resulta algo inusual 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<sup>12</sup>.

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

11 BADIOU, Alain. “Acontecimiento y subjetivación política”. *La hipótesis comunista*, 2012. Disponible en <http://lahipotesiscomunista.blogspot.com.ar/2013/07/acometimiento-y-subjetivacion-politica.html> Esta disertación fue llevada a cabo el 9 de mayo de 2012 en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

12 Ibid., p.4

lo que hasta ese momento se pensaba imposible. No se trataría entonces del descubrimiento o la vivencia de un nuevo “real”, sino de un nuevo “posible” en lo real. Podría ilustrarse esto a través del lema de Mayo del 68: “deseen lo imposible”. También Jacotot, forzado por el exilio, transformó en *possible* lo que hasta ese entonces (se) creía imposible: que aquellos estudiantes holandeses podían, a través del ejercicio de su propia inteligencia (que era la misma que la suya, la de Fénelon y la de cualquiera), aprender sin un maestro explicador.

Ahora bien, la subjetivación sería algo fugaz de no ser por la fidelidad, por el deseo de que aquella disrupción continúe. La fidelidad de Jacotot lo hizo ser permeable a la primera experiencia, y arriesgarse a intentar repetirla a través de sus nuevos cursos de piano y de pintura, disciplinas que ignoraba por completo. Rancière escribe el lema de la fidelidad badiouiana: “todo lo que ocurre al menos una vez puede repetirse siempre”<sup>13</sup>. Puede notarse que, desde la perspectiva de Badiou, para un procedimiento político es menos importante la disrupción como tal (como marca histórica ligada a los grandes acontecimientos) que las consecuencias subjetivas que ésta desencadena.

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

La igualdad no es algo que le pertenece únicamente al esquema político emancipatorio. En general, desde diversas perspectivas de análisis se han abordado las nociones de “igualdad” y de “justicia” aplicadas al ámbito educativo suscitando así una pluralidad de sentidos. No es nuestro propósito dar cuenta de todos los enfoques desplegados a la largo de la historia, otros trabajos han desarrollado estas temáticas en forma detallada y compleja<sup>14</sup>. Nos propondremos, en cambio, delimitar los conceptos presentes en nuestro trabajo, diferenciándolos brevemente de algunos sentidos extendidos actualmente en el discurso educativo.

Dubet<sup>15</sup> ha realizado un breve estado de la cuestión sobre el campo de la justicia social agrupando las diversas interpretaciones respecto de la noción de “igualdad” en dos tendencias diferenciadas: las que sostienen la “igualdad de

13 RANCIÈRE, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. Op. cit. p. 26.

14 Entre ellos, tal es el caso de CONNELL, Robert, *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid, 1997. 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, pp. 42-69.

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

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

En referencia a la educación, la “igualdad de posiciones” se identifica, según el autor, con la escuela laica, gratuita y obligatoria de finales del siglo XIX: la escuela republicana que brindaba a todos la posibilidad de obtener la misma cultura, los mismos valores y la misma lengua. La educación era considerada un valor por sí misma, no buscaba la igualdad de oportunidades futuras ni transformar la estructura social, sino que a través de su centralismo y su uniformidad, la igualdad se jugaba más bien en la unidad de la oferta escolar. La “igualdad de oportunidades”, en cambio, apunta a la movilidad social individual convirtiendo a la escuela en el espacio de distribución de los estudiantes según criterios meritocráticos de resultado. Desde la década de 1960, principalmente en Francia, la sociología de la educación<sup>16</sup> apunta su crítica a la incidencia del medio social de los alumnos en sus rendimientos escolares (de lo que se desprende una demanda de compensación de aquellas desigualdades iniciales).

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

La igualdad de oportunidades, si bien interpreta a la educación como un programa igualitario, lo hace esperando que ésta compense los saberes, las competencias y las aptitudes de los más desfavorecidos (que han “heredado” tales carencias), para situarlos en igualdad de chances de éxito, generalmente,

16 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, *La Reproducción*, Fontamara, México, 1995. BAUELOT, Charles; ESTABLET, Roger, *La escuela capitalista en Francia*, SXXI Editores, Madrid, 1974.

con respecto al ingreso al mercado laboral (habitualmente, en la actualidad se asocia esta posición con los conocimientos científico-técnicos requeridos por el universo productivo).

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

En las últimas décadas, en Latinoamérica, se ha abierto una línea de discusión en relación a las políticas educativas que incluye un debate sobre los conceptos de “igualdad”, “equidad” y “justicia”.

Tedesco<sup>17</sup> define a una “educación para la equidad” como aquella que tiene en cuenta la “igualdad” pero sin desestimar el respeto por la diversidad. Una educación “justa” sería, entonces, aquella que forma ciudadanos respetuosos del diferente y con responsabilidad social, pero que además sean capaces y competentes para desempeñarse en el mercado de trabajo. Según esta perspectiva, el problema político-educativo estaría constituido por una especie de despotismo ilustrado en el que unos pocos concentren la posesión de conocimientos y que, por tanto, las decisiones sólo puedan ser ejercidas por esta parte-ilustrada y no por todos. La igualdad demandaría una libre distribución del conocimiento que traería, en efecto, la posibilidad de democratizar las decisiones. Tedesco concluye en que la tarea sustancial de la educación sería transformar las “representaciones” de los favorecidos, para poder incluir en la escuela a los marginados y así lograr una sociedad “justa” sin conflictividad social.

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

Ahora bien, ¿qué significaría el término “justicia” en estos diversos esquemas políticos educativos? La justicia adquiere también, como la igualdad, una multiplicidad de sentidos. Una educación *justa* podría ser aquella que transmita una pluralidad de culturas o ideologías (a través de una lengua de origen o de diversos lenguajes), o aquella que distribuya por igual las tradiciones culturales y la información técnica actualizada, o aquella que suministre los conocimientos y

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

habilidades requeridos para subsistir a las exigencias del mundo actual, en especial a los que no pueden obtenerlos por otros medios.

De esto podría derivarse una propuesta educativa que apunte a garantizar los contenidos curriculares comunes a todos los individuos, esto sería, asegurar los conocimientos, competencias y valores fundamentales que posibiliten la vida ciudadana y el acceso al mercado laboral<sup>18</sup>. En este sentido, se busca garantizar a los individuos su condición ciudadana, que trascendería el plano económico e incluiría el ámbito educativo brindando, paralelamente a la reivindicación de una “renta básica”, un “salario cultural mínimo” que aportaría al desarrollo de las capacidades para la integración de la ciudadanía.

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

Justicia no es más que una de las palabras con las que la filosofía intenta aprehender el axioma igualitario inherente a una secuencia política verdadera. Este axioma se formula en enunciados singulares, característicos de la secuencia, como la definición de la conciencia pública por Saint-Just, o la tesis de la autoeducación inmanente del movimiento de masas revolucionario propugnado por Mao<sup>19</sup>.

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

Sólo el esquema político-educativo emancipatorio supondría, en términos de Badiou, una educación auténticamente “justa”. Ya que otros esquemas (por ejemplo: el de la diversidad, el científico-técnico, el ético-ciudadano), cada uno por sus propias exigencias, se ven forzados a definir al estudiante como un

18 BOLÍVAR, Antonio. Op. cit. pp. 42-69.

19 BADIOU, Alain. “¿Qué es pensar filosóficamente la política?” *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y las experiencias de lo inhumano*, Del Cifrado, Buenos Aires, 2000, p. 82.

desigual: ya sea para integrar o incluir su “diferencia”, para suplir sus carencias técnico-científicas, o para configurar sus hábitos jurídico-ciudadanos. Por el contrario, una educación “justa” sería, para Badiou, aquella que proponga la construcción colectiva de un sujeto fundado igualitariamente en la capacidad intelectual común del “pensamiento”.

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. Ambos autores sostienen que una auténtica educación política, lejos de comprobar una desigualdad (la diferencia de saberes y capacidades 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.



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

# REVISTA DE FILOSOFÍA

N° 80-2

---

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en agosto de 2015, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)  
[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)  
[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)