



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia  
Colombia

Cerletti, Alejandro

IDENTIDAD, IGUALDAD Y EDUCACIÓN

Praxis & Saber, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2013, pp. 17-33

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248391002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



### Alejandro Cerletti

Doctor en Filosofía  
Universidad de Buenos Aires  
(Argentina) - Universidad París  
8 (Francia).

Profesor e investigador de  
la Universidad de Buenos  
Aires (UBA) y la Universidad  
Nacional de General Sarmiento  
(UNGS), Argentina

Director de los proyectos  
de investigación *Programa  
para el mejoramiento de  
la enseñanza de la filosofía*  
(Facultad de Filosofía y Letras,  
UBA) y *Repetición y creación  
en la enseñanza de la filosofía*  
(Instituto del Desarrollo  
Humano, UNGS)

[alejandrocetletti@yahoo.com.ar](mailto:alejandrocetletti@yahoo.com.ar)

Artículo de Reflexión

Recepción: 14 de noviembre de 2012

Aprobación: 2 de mayo de 2013



Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## IDENTIDAD, IGUALDAD Y EDUCACIÓN

### Resumen

Nuestro mundo actual se nos presenta como “un” mundo, único y omnipresente: el mundo del capitalismo globalizado en el que todas las relaciones, en mayor o menor medida, se han mercantilizado y todo (productos o informaciones) puede llegar a cualquier rincón del planeta. La diversidad es asumida como un elemento más de la circulación de mercancías (comerciales o culturales) y completa un cuadro homogéneo en el que cada cosa tiene su lugar asignado. En este trabajo emplearemos algunos aportes de Alain Badiou para abordar esta cuestión, intentando mostrar su entramado constitutivo, y ofrecer algunas perspectivas alternativas. En especial nos interesará exhibir la posibilidad de pensar un mundo que dé lugar a todos los mundos posibles, y que no sea el mero sometimiento planetario a la expansión del capital ni la simple aceptación “tolerante” del “otro”. Esta concepción del vínculo entre los humanos será la base para repensar la cuestión educativa en el mundo de hoy.

**Palabras clave:** identidad, igualdad, subjetividad, educación igualitaria.

## IDENTITY, EQUALITY, AND EDUCATION

### Abstract

Our current world introduces itself as a unique and omnipresent world: the world of the globalized capitalism in which all the relationships, to a greater or lesser extent, have been commercialized, and everything (products and information) can arrive to every corner of the planet. Diversity is accepted as one more element of the (commercial or cultural) merchandise's circulation, and fits a homogeneous frame in which everything has an allocated place. Some contributions from Alain Badiou are employed in this work in order to deal with this matter, trying to show its constitutive scheme, and to offer some alternative perspectives. The main interest is to display the possibility of thinking a world that makes space to all the possible worlds, and not a world that is the result of the mere planetary subjugation to the expansion of the capital, nor the simple "tolerant" acceptance of the "other". The link among humans' conception will be the basis to re-think the education matter in today's world.

**Key words:** identity, equality, subjectivity, egalitarian education.

## IDENTITÉ, ÉGALITÉ, ÉDUCATION

### Résumé

Notre monde actuel nous est présenté comme "un" monde, unique et omniprésent: le monde du capitalisme globalisé dans lequel toutes les relations, d'une manière plus ou moins importante, se sont commercialisées et tout (produits ou informations) peut atteindre n'importe quel endroit de la planète. La diversité est assumée comme un élément supplémentaire de la circulation des marchandises (commerciales ou culturelles) et complète un tableau homogène dans lequel toutes les choses ont un lieu qui leur est assigné. Dans ce travail, nous utiliserons certains apports

d'Alain Badiou pour aborder cette question, en essayant de démontrer sa trame constitutive et d'offrir quelques perspectives alternatives. Nous nous intéresserons plus spécialement dans le fait de présenter la possibilité de penser un monde qui donne lieu à tous les mondes possibles, et qui ne soit pas la simple soumission planétaire à l'expansion du capital ni la simple acceptation "tolérante" de "l'autre". Cette conception du lien entre les humains sera la base pour repenser la question éducative dans le monde actuel.

**Mots clés:** identité, égalité, subjectivité, éducation égalitaire.

## IDENTIDADE, IGUALDADE E EDUCAÇÃO

### Resumo

O mundo atual se nos apresenta como "um" mundo único e onnipresente: o mundo do capitalismo globalizado, no que todas as relações, em maior ou menor medida, têm-se mercantilizado e tudo (produtos e informações) podem chegar a qualquer canto do planeta. A diversidade é assumida como mais um elemento da circulação de mercadorias (comerciais ou culturais) e completa um quadro homogêneo no que cada coisa tem seu lugar destinado. Neste trabalho usaremos alguns aportes de Alain Badiou para afrontar esse quesito, tentando mostrar seu tecido e oferecer algumas perspectivas alternativas. Interessa-nos especialmente pôr à vista a possibilidade de pensar um mundo que dê abertura a todos os mundos possíveis, e que não seja só o submetimento planetário à expansão do capital nem a simples aceitação "tolerante" do "outro". Essa concepção do elo entre os humanos será a base para repensar a educação no mundo de hoje.

**Palavras chave:** identidade, igualdade, subjetividade, educação igualitária.

## El mundo mercado

Vivimos en un mundo globalizado en el que se ha ido construyendo la ficción de que todos formamos parte de él. Cada uno a su manera y de acuerdo a sus posibilidades, compartiría una pertenencia común en un orden universal que integraría las vidas individuales y colectivas. El “nuevo orden mundial” de la posguerra fría y el mercado planetario son las dos caras de una misma moneda que definen el horizonte de realización de la vida humana y sus posibilidades de transformación. Algunos han llamado a este período el “fin de la Historia”, con la expresa intención de anunciar que los grandes conflictos ideológicos han concluido y que el momento que vivimos es una homogeneización victoriosa de *lo mismo*, en el que las diferencias son sólo de matices y, en última instancia, integrables al conjunto. En esta gigantesca construcción ideológica, la economía ha subordinado a la política, convirtiendo a esta última en una simple herramienta técnico-administrativa de gestión regional o nacional de un único mundo posible.

Badiou se ha referido largamente a la forma política que ha asumido el capitalismo contemporáneo, y a cómo se ha reconvertido la “democracia” en el instrumento más eficiente de esta época para administrar su inexorable expansión. A esa forma política la ha llamado, de manera provocativa, “capital-parlamentarismo” (Badiou, 2004, 2008a y 2009). Para él, el concepto de democracia no concierne hoy a la política *en general*, sino más bien a *una* política: la que garantiza el libre funcionamiento y el despliegue de un mercado mundial. El mecanismo eleccionario sería, más que nada, el procedimiento técnico que permite la renovación periódica de los funcionarios que llevan adelante la *gestión* del capital; la participación de la gente está regulada y acotada a momentos precisos y básicamente delegativos. Las diferencias “políticas” entre quienes se ofrecen para gobernar (o sea gestionar el estado de las cosas) son *matices* de administración que, con mayor o menor prolijidad, hacen operar el mismo proyecto (algunos lo harán con mayor sensibilidad social, otros con menos, etc.). Se trata de gestionar “lo que hay”, y lo que hay se supone inevitable. Esta concepción actual de la democracia ha logrado naturalizar una modalidad de distribución de la riqueza y de circulación de los bienes, en un mundo jerarquizado. En estas condiciones, lo que importaría, en el mejor de los casos, sería que las desigualdades que el mundo actual produce incesantemente no generen conflictos incontrolables, y que cada uno se reconozca ocupando un lugar en ese mundo. La función del Estado

es, en este caso, normalizar un sistema de lugares y asegurar un modo de distribución. La construcción subjetiva que sostiene este andamiaje es la ficción de pertenencia a un mundo globalizado, en el que todos nos reconoceríamos como formando parte de él: es, en última instancia, el mercado planetario, la aguda anticipación de Marx, en el que la mercancía es el equivalente universal que reúne, regula y, a la vez, singulariza. El “mundo” de la “mundialización” es el de los signos monetarios y los flujos financieros; el mundo de la “libre” circulación de los productos y, como valor supremo, la libre competencia. En definitiva, todos seríamos, esencialmente, individuos productores/consumidores en el que todo tiene su precio y cuya forma dominante de relación es la transacción. Sobre esto se basaría el “universalismo” contemporáneo: la imposición a toda la humanidad de esas pautas de vida comunes.

La forma democrática del capitalismo contemporáneo ha impuesto la ley eleccionaria del número, tal como lo ha hecho el mundo unificado por las mercancías con su ley monetaria. Esa “ley del número” impone que todo es, o debe, ser contado. Todo debe ingresar en la contabilidad general. Y la política también. La formalidad de una gestión se da a partir de administradores que ocupan sus funciones luego un procedimiento que los selecciona. Para Badiou, los procesos eleccionarios contemporáneos han vaciado políticamente la discusión sobre nuestro mundo común. El proceso eleccionario es un espectáculo en el que los candidatos son expuestos y vendidos como cualquier producto del mercado. Las campañas políticas son más campañas publicitarias —de imagen, de efectos sensibles, etc.— que discusiones políticas de fondo. Todo se resuelve en polemizar sobre diferencias de matices, sobre la base de un consenso común: lo inexorable del mercado planetario.

Pero en este mundo unificado, cuando en algún lado la diferencia no es de matices, sino que toca aspectos cruciales de lo político, los demócratas suelen dejar de serlo. O al menos dejan de serlo momentáneamente para imponer su criterio de democracia. A los que cuentan mal, no cuentan, o son mal contados, se les impondrán las leyes contables de la “buena” cuenta, por la fuerza. Cuando las cuentas no dan, se imponen la violencia y la guerra para ordenar. La democracia y el capital se expandirán juntos bajo la bendición de la libertad (del libre mercado). La buena cuenta, es decir la buena democracia, debe saber elegir, y la buena elección es, irremediabilmente, la de gobiernos afines a las potencias occidentales. Deben formarse clientes dóciles, incorporados, por las buenas o por las malas, al nuevo orden mundial.

Todo esto evidencia que en realidad no existe un mundo de todos, sino un falso mundo cerrado, mantenido así por la fuerza.

## Otro mundo posible

Badiou intenta mostrar que este panorama no es inexorable y que hay otras posibilidades de pensar y vivir nuestro presente. La ficción de unidad del mundo-mercado recubre las enormes diferencias que existen no sólo entre los países, sino fundamentalmente dentro de ellos. Las desigualdades generadas por el mundo-mercado global producen diversos mundos dentro de ese mundo, separando países, regiones, grupos humanos. El acceso a la riqueza, a la salud, a la educación, marcan hacia adentro los límites de esos mundos. Las diversas acciones correctivas que suelen implementarse desde los organismos internacionales o los gobiernos nacionales —por ejemplo las políticas compensatorias, sociales o educativas—, tendientes a amortiguar las diferencias generadas por el mundo-mercado no pueden eludir la paradoja de constituirse en remedio y condición de posibilidad de la desigualdad. En nuestro mundo contemporáneo es de una significatividad estratégica distinguir la desigualdad legítima (por mérito, capacidad, etc.) de la ilegítima (supuestamente, por origen), ya que en las sociedades capitalistas y liberales, *cualquiera* debería poder llegar, por caso, a ser rico. Pero, a la vez, es su función constitutiva permitir, justificar y promover la acumulación de algunos en detrimento de otros. La “igualdad” es interpretada como igualdad de oportunidades, ya que debe legitimarse algún tipo de promoción social (por ejemplo, en función del mérito, el talento, el esfuerzo, etc.) en la que el origen social, de etnia, de género, etc., no debería ser una condena anticipada a las pretensiones de progreso individual<sup>1</sup> (Cerletti, 2010).

Por otra parte, desde la ideología de lo políticamente correcto se suele preconizar la “igualdad” de las diferencias o el respeto por las diversidades; pero ocurre que cuando esa diferencia no es de simples matices sino que es realmente significativa, o cuando el eventual “otro” no acepta mi criterio de respeto por las diferencias o de tolerancia, ese respeto se transforma rápidamente en imposición y condena. Se acepta al otro cuando ese otro comparte mi criterio de aceptación del diferente, es decir cuando el otro no es un “otro” en sentido fuerte, sino una variante moderada de mí

---

1 Para un análisis del “mito” de la igualdad de oportunidades ver Dubet (2011). Como una referencia general sobre los conceptos de igualdad y equidad en las políticas educativas tener presente a Bolívar, Botía (2005).

mismo. Esa construcción de un otro moderado y respetuoso, de acuerdo al propio criterio de respeto, ha permitido integrar, bajo el universalismo del mercado, diversas expresiones culturales, étnicas, etc., definiéndoles un lugar en el universo del consumo.

La preocupación de Badiou ha sido denunciar la falsa igualdad del mundo globalizado que homogeneiza en cuanto miembros forzados del mercado mundial, pero que discrimina brutalmente en cuanto a las posibilidades reales de acceso a la riqueza o de desarrollo independiente; y, al mismo tiempo, se ha propuesto recuperar una idea de igualdad que no signifique la imposición arbitraria de un conjunto de valores a todos (aunque éstos fueran, incluso, de tolerancia, respeto por las diferencias, etc.). Y, más precisamente, se plantea cómo recuperar la idea de igualdad en tanto referencia central de las políticas de emancipación. Habrá que cambiar, entonces, en primer lugar, el punto de partida. *“El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad. Hay que empezar a pensar políticamente desde otro punto de partida, otro principio que nos llevará a caminos muy diferentes: se trata de partir de las diferencias (lo cual no significa quedarse en las diferencias), de partir de la multiplicidad (y no de lo Uno)”* (Badiou, 2007: 105).

El punto de apoyo que encuentra Badiou para esta empresa se concentra en una declaración: “Hay un solo mundo”. Esta declaración se inscribe sobre la supuesta unidad de mundo que exhibe el mercado planetario, que no es más que la fachada cruel de la división, en dos mundos, que produce ese mundo: el de los poderosos y el de los dependientes, el de los ricos y el de los pobres, el de los incluidos y el de los excluidos. La afirmación de Badiou sobre la existencia de un único mundo es performativa: hay que *decidir* que sea así, a modo de un principio de acción o un imperativo político. Habrá que ser coherente con este enunciado-axioma, y se tratará de extraer de él todas las consecuencias que entraña (Badiou, 2008a: 81ss). *Hay un solo mundo* significa que “ese mundo es justamente, en su unidad misma, un conjunto de identidades y diferencias” (Badiou, 2008a: 84). La cuestión es, entonces, elucidar cómo ese mundo puede ser un mundo de todos. ¿Cómo articular igualdad, universalidad e identidad? ¿Cómo pensar políticas igualitarias que no sean homogeneizadoras, y anuladoras, de las diferencias? ¿Cómo es posible construir y compartir un mismo mundo, desde cada particular identidad?



Resulta evidente que habrá que responder a una objeción inmediata, de circularidad: *Ese* mundo que se afirma como único, es *el* mundo de quien lo afirma, es decir el que *él* cree que debe ser igual para todos. Por lo que no se haría más que imponer una particularidad o una diferencia, y para formar parte de *ese* mundo, todos deberían aceptar, al menos, sus valores fundamentales, es decir, deberían *integrarse* (o, de lo contrario, quedarían afuera). Pero si se imponen condiciones para formar parte del mundo, se arruina lo esencial de la idea del mundo único (como principio político). Para Badiou, las diferencias no sólo no representan una objeción a la unidad del mundo, sino que, por el contrario, constituyen su principio de existencia<sup>2</sup>. Si para vivir en este mundo se requiere ser los mismos, es el mundo el que se cierra sobre sí y se transforma en otro mundo dentro de él. Y, como se sabe, esos mundos cerrados sobre sí sólo dan lugar a muros, patrullas, controles, discriminación, desprecio por los otros.

## Identidad dinámica, identidad estática

Pero, ¿cómo es posible que convivan en un mundo infinitudes de diferencias, o bien, infinitudes de identidades? Para avanzar en esto, es necesario revisar los conceptos de identidad y diferencia, en el planteamiento de Badiou (2007 y 2008a).

En principio, la “identidad” es caracterizada como una serie de rasgos, de deseos, de prácticas, o un conjunto abstracto de propiedades que sostienen algún tipo de invariabilidad en lo que se es. Es lo que permite reconocer a un artista, una comunidad, un género, como *sí mismo*. La identidad, en función de esa invariabilidad, está referida de dos maneras a la diferencia. Por un lado, la identidad es lo que no se hace diferente, lo que en el devenir no se transforma. A esta dimensión de la identidad Badiou la va a llamar *identidad dinámica*. Por otro lado, la identidad es lo

2 Desde el punto de vista filosófico, Badiou fundamenta la unicidad del mundo a partir del concepto de “trascendental” que es, en su marco teórico, una ley lógica immanente, lo que da lugar y regula las diferencias: “*Un solo mundo quiere decir que la medida transcendental de las intensidades de identidad —por lo tanto de las diferencias— es en todas partes accesible a todos, debido a que es la misma. Una unidad que para tener el derecho de figurar en ella haya que ser idéntico a todos sus elementos, no podría ser ‘un mundo’ [...] El mundo único es precisamente el lugar donde existe la infinitud de las diferencias. El mundo es transcendentalmente el mismo porque quienes viven en ese mundo son diferentes*” (Badiou, 2008a: 84-85). El concepto de transcendental está desarrollado en extensión por Badiou en 2008b, libro II.

que hace diferente de lo demás, lo que diferencia frente al resto. Para ella utiliza el nombre de *identidad estática*.

Si vivimos en un mismo mundo, se debe afirmar, en todos, el derecho a mantener y desarrollar la propia identidad. El derecho a la diferencia es entonces, fundamentalmente, el derecho a la identidad, a no verse obligado a convertirse en algo diferente de lo que se es o se desea ser. La afirmación identitaria reviste, para Badiou, dos aspectos diferentes. Por un lado, concierne al deseo de que los cambios se mantengan internos a lo que se es. Que el cambio no transforme en algo diferente. Que las transformaciones que puedan ocurrir sean interiores a la identidad y no la anulen o eliminen. Esto quiere decir, también, que la identidad (dinámica) se va construyendo siempre en un devenir. No se trata de algo fijo que no cambia, sino que en cada nueva situación se mantiene esa identidad, reinventándose. Cada identidad se crea a sí misma, continuamente, en su propio desarrollo.

Pero, por otro lado, la identidad (estática) distingue respecto de los otros. Es la voluntad de remarcar que no se es el otro, de recalcar la diferencia y la distancia. Para Badiou, estos dos aspectos suponen, en la identidad, dos usos distintos de la diferencia. Un uso afirmativo, que es el que muestra la potencia propia (de creación o producción), y un uso negativo, que es el que defiende de la corrupción que generaría mezclarse con el otro. Toda identidad tiene siempre una mezcla de ambos aspectos; supone una dimensión de creación (identidad dinámica) y otra de purificación (identidad estática). Se trata, en todo momento, de un juego dialéctico entre ambas dimensiones. De acuerdo a la mayor o menor incidencia que tengan estos aspectos, se tendrán disposiciones más renovadoras o más conservadoras, más abiertas o más cerradas.

Propongo como hipótesis que una proposición universal, o un esfuerzo hacia lo universal para ser más modestos, consiste siempre en dar la vuelta a la postura conservadora, es decir, intentar que el elemento creador prevalezca sobre el purificador. Teniendo en cuenta que los dos están siempre presentes en cada identidad, que esa relación entre creación y purificación es constitutiva de la identidad. Incluso en una identidad en la que durante largo tiempo haya prevalecido el elemento conservador, existe siempre en alguna parte un recurso creador. Hay proposición universal cuando se da la vuelta a la posición conservadora y el elemento creador prevalece sobre y contra el elemento purificador. En ese momento, cuando predomina el elemento creador, surge algo que necesariamente se

dirige a todos. [...]Un enunciado universal es lo que dirige a todos una nueva posibilidad creadora. Ese universal, el anuncio de una nueva posibilidad creadora, nace en una identidad, está hecho con los elementos de una identidad, pero se dirige a todos como una nueva posibilidad de la creatividad humana (Badiou, 2007: 112-115).

Afirmar que cuando en una identidad el elemento creador prevalece sobre el elemento purificador o conservador se abre la dimensión de lo universal, lleva a preguntarnos cómo es posible que esto suceda. Cómo puede emerger lo nuevo que implica la creación en un contexto de repetición de lo existente. En Badiou, esta cuestión es desarrollada a partir de su teoría del acontecimiento, concepto clave de toda su obra filosófica para pensar la novedad (Badiou, 1999 y 2008c). No nos detendremos aquí en abordar en profundidad esta temática<sup>3</sup>, pero presentaremos algunas reflexiones al respecto, referidas puntualmente al ámbito de la educación, tratando de circunscribirla en especial a la idea de subjetividad.

## Subjetividad y educación

La posibilidad de constitución de subjetividad en un horizonte identitario como el expresado hasta aquí, debe estar ligada a la aparición de algo diferente a lo esperable, o a lo prefigurado por las condiciones de *normalidad*. En un sentido amplio podemos decir que toda institución, como por ejemplo la educativa, queda delimitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que, entre otras cosas, definen un *adentro* y un *afuera*, que establecen a su vez cierta identidad. El *adentro* está regulado —es regular y regularizador—, y su destino es asegurar las condiciones que permiten su reproducción. En otras palabras, administra la persistencia de lo mismo. El desafío será pensar la aparición de algo nuevo. Esto consistirá entonces —de acuerdo a la figura del *adentro* y el *afuera*—, en elucidar qué debe suceder para que se pueda constituir un *afuera* en un *adentro*, para que integrando algo se lo pueda transformar y transformarse. El riesgo es, obviamente, que lo nuevo termine siendo una variante de lo anterior. Que la identidad estática termine prevaleciendo sobre la dinámica. En términos de Castoriadis, lo nuevo no aparece sino sobre los restos de lo anterior. Ese *resto* puede afectar lo *nuevo* hasta el punto de lograr asegurar su continuidad. Entonces, ¿podrá ser lo nuevo algo diferente, no subsumible a un resto de lo anterior?

3 Nos hemos ocupado en detalle de ella en otro trabajo (Cerletti, 2008, en especial la parte I).

Diversos autores, cada uno desde su punto de vista, han vislumbrado la posibilidad de pensar la disrupción de algún tipo de novedad en el marco de la educación y las instituciones escolares. Es posible encontrar, entonces, algunas aproximaciones teóricas que nos muestran qué podría significar la inscripción de lo otro en lo mismo o de un afuera en el adentro, o cómo una identidad estática se puede dinamizar a partir de nuevas disposiciones. A continuación exploraremos algunas de estas propuestas de modo que nos permitan echar alguna luz sobre la cuestión.

Graciela Frigerio ha utilizado, en referencia a la educación, la noción derridiana de *extranjeridad* (Frigerio, 2003), que da cuenta, en un sentido genérico, de una figura (el/lo extranjero/extraño) que en cierto momento aparece, cuya llegada produce un desconcierto en el (buen) orden establecido. Esta disrupción singular pone en juego prácticamente todos los recursos de la estructura de normalidad (por caso, una institución, que es lo que aquí nos interesa) para intentar *administrar* su eventual inclusión o justificar su exclusión. La forma de recepción de *lo que viene de afuera*, la acogida de *lo otro*, la asimilación de *lo extraño*, definirá cómo lo instituido se pone frente a frente con los límites de su propia capacidad estructurante e identitaria. Y es un límite porque se tiene que cuestionar, radicalmente, la ficción constituyente de poder dar cuenta de *todo*.

Ahora bien, si el/lo otro es *verdaderamente* otro (es decir, si no es lo mismo transfigurado o si no es una variante disimulada de la propia identidad), no podrá ser reconducido o reelaborado por las experiencias o los saberes propios. Si lo fuera, no consistiría, en última instancia, más que en un *resto* de lo anterior. Esto nos pone, en principio, en una aparente encrucijada: o *lo extranjero* se va integrando (y, por lo tanto, pasa a ser progresivamente lo mismo) o no lo hace (y, en consecuencia, no puede estar *adentro*). ¿Cómo salir de esta disyuntiva? Habría que encarar la situación desde otro punto de vista. Tendríamos que encontrar la posibilidad de que en algo de lo mismo exista un punto en el cual ese algo se desliga. Si nos hacemos cargo de que la idea de totalidad es ilusoria, entonces, consecuentemente, cualquier *adentro* o *lo mismo* no pueden constituir un todo. La existencia de ese punto de fractura o de desligamiento interno hace que, cuando se intenta hablar de un *todo* (cerrado y compacto), solo se lo pueda hacer a costa de obturar *eso* que es constitutivo y que, en última instancia, define su ser. De lo que se trata, entonces, es cómo abordar aquello que es constitutivo, inefable desde lo mismo, que quiebra, en definitiva, la lógica del adentro y el afuera. ¿Cómo reconoceremos sus efectos? ¿Qué

se puede hacer a partir de su irrupción? Las formas en que se dan los *conflictos con el extranjero* exhiben, ejemplarmente, que el problema no es, en última instancia, *el otro*. El problema crucial es qué hacer con lo que hay en uno mismo, con aquello que resulta indescifrable y de lo que no se puede dar cuenta sino anulándolo con la imagen tranquilizadora de un otro malo o un afuera siempre amenazante y hostil.

Para Frigerio, no se podría hablar de sujeto si no se lo considera en relación con un extranjero (que aparezca como realmente otro) y, además, si no se puede pensar como resultante de un exilio. Estos dos aspectos, si bien están estrechamente relacionados, comportan matices que conviene observar. La noción de *extranjero*, como se indicó, apunta fundamentalmente a la presencia de un otro (en una institución, en lo mismo, en una estructura, en general) que, de alguna forma, desacomoda el orden configurado, ya que interpela la ley o la norma instituyente. La figura del *exilio* remite más bien a una renuncia, a lo que hay que abandonar para poder inscribirse de pleno derecho en una (nueva) legalidad o normalidad<sup>4</sup>. Es interesante analizar cómo operan estas dos ideas (extranjería y exilio) en el marco específico de la institución educativa y qué tipo de articulación es posible establecer con la noción de *transmisión* (de una herencia cultural, en sentido general; de conocimientos y prácticas específicas, en sentido particular), verdadera piedra de toque de toda educación institucionalizada.

Marcelo Caruso e Inés Dussel sostienen que la institución educativa impone, de entrada, una renuncia en la enseñanza y en el aprendizaje: *“Todo vínculo pedagógico surge en el lugar de una renuncia: a aprender por cuenta propia, a producir el propio camino de conocimiento, a enseñar según las demandas de los que aprenden”* (1996: 59). Y no se trata, por cierto, de una renuncia menor. Tanto el que enseña como el que aprende están renunciando a tomar una posición subjetiva respecto del conocimiento. Deben dejar de lado las decisiones que habrían debido tomar frente al abismo del no-saber, deben anular los desafíos que supondría tener que construir el vínculo entre los nuevos conocimientos y sus trayectos personales. A propósito de estos, los autores recuerdan la prédica nihilista de Nietzsche (1984: 47) que denuncia el retiro del sujeto que puede llegar a consumir la acción educativa: *“La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo,*

4 Por ejemplo todo ingreso a una institución supone una forma de exilio, en tanto necesidad de un corte o distanciamiento respecto de otra ley.

*mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodere de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general*". Pero estas renunciaciones, ¿clausuran efectivamente la subjetividad o bien ponen ante otras (nuevas) decisiones, frente a otras apuestas subjetivas? O, más radicalmente aún, ¿esta renunciación es inevitable para la educación? O, desde otro punto de vista, ¿la institución puede efectivamente conducir el pensar de otro?

Ahora bien, ninguna ley puede normarlo todo. Pretender dar cuenta de todo —del *Todo*— es una ficción. Siempre está la amenaza del quiebre o las rupturas que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora (y totalitaria). La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de las rupturas definirá su identidad. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, disrupciones en la continuidad de su efectución. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfunción lo que permite habilitar la novedad: que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Tampoco hay posibilidad de adquirir conocimiento sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos), sin deseo de lo extraño.

En función de lo anterior, sostendremos que la novedad, pensada desde las figuras del extranjero y el exilio, se da paradigmáticamente en el lugar de la irrupción del *pensamiento* del otro. Esta irrupción hace un *hueco* en los saberes de la situación, en los conocimientos transmitidos, interpela la norma instituyente y abre la posibilidad de una constitución subjetiva. En última instancia, la institución educativa debe enfrentarse con la pregunta: ¿qué hago con el pensamiento del otro?, ¿cómo administro su novedad?

Pensar interrumpe la aplicación repetitiva de la regla, supone el deseo de lo extraño, el reto de abrirse a lo nuevo. Así como podemos decir que la difusión de conocimientos puede ser, en cierta forma, controlable, administrable —ya que al deseo de conocer lo no-conocido (por el alumno) siempre se le puede contraponer la simple *explicación* de lo conocido (por el profesor y la institución: los contenidos prescriptos)—, pensar implica atravesar, apropiarse o confrontar con los saberes de una manera inédita. En las instituciones educativas, más que promover el pensamiento, lo que se suele hacer es transmitir el pensamiento de otros (usualmente cristalizado en la forma de *conocimientos*). Ahora

bien, ¿la institución admite el pensamiento (del otro, del extranjero)? Las ideas, cuando se presentan como interrogaciones, pueden aparecer como intrusas, como un intento de conmover no se sabe qué en el interior, en el *adentro* cuidado y reglado. ¿Sería posible una *hospitalidad* (en términos de Derrida) hacia ellas? ¿Qué hospitalidad *real* puede haber? Parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el *afuera* siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye.

Mireille Cifali y Francis Imbert han remarcado el cuidado de Freud por hacer notar la reacción que suelen tener los poderes instituidos frente a toda expresión del deseo, vinculándolo con el conocer y la habilitación al pensar. A propósito de ello señalan que: “*Al deseo de saber del niño, como al del investigador y, de manera más general, al de cada uno, las autoridades oponen su deseo de sujetos sujetos, sometidos a una ‘prohibición de pensar’.* La liberación del yugo de las autoridades es el precio a pagar para desligarse del infantilismo y de las mutilaciones intelectuales y afectivas” (1998: 24). La referencia a Freud nos hace presente su célebre caracterización del educar como una de aquellas profesiones imposibles (Freud, 1996), porque, en última instancia, nunca se podrá completar. Nunca se puede realizar totalmente, de allí su persistencia.

Un particular enfoque desde la pedagogía propone, en perspectiva lacaniana, María Eugenia Toledo Hermosillo, quien ha emparentado la constitución de la subjetividad —específicamente en la institución escolar— con la invención en el aula (con el surgimiento de algo nuevo). Considera que cuando el maestro da lugar a la subjetividad puede surgir algo inesperado tanto para él como para el alumno. Es decir, se debe tratar de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno. Los contenidos no deben ser el vehículo de la repetición, sino que deben ser *pre-textos* para que el otro pueda construir sus propios textos (Toledo Hermosillo, 1998). Un espacio escolar, sensible a la recepción de lo nuevo, debe constituirse en un ámbito de búsqueda. En esas condiciones, quizá se pueda hablar de que lo nuevo no correrá el destino de la domesticación y permitirá decisiones subjetivas que posibiliten transitar nuevos rumbos. El *maestro ignorante* de Rancière nos puede dar una lección: “*Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. [...] Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar* (2003: 48)”.



## Conclusiones

El principio de existencia de un solo mundo no contradice el juego infinito de las identidades y las diferencias, sino que implica, como axioma de la acción colectiva, que las identidades subordinan su dimensión negativa (la contraposición con los otros) a la afirmativa (el despliegue de sí). Cuando prevalece el elemento creador sobre el purificador surge algo que necesariamente se dirige a todos (y no sólo a una parte, a los miembros de un grupo). Las acciones políticas consecuentes con el axioma *hay un solo mundo* apuntarán a consolidar lo que es universal en las identidades. De esto, Badiou deriva una definición de la política: *“la política es un operador para la consolidación de lo que hay de universal en las identidades”* (Badiou, 2008a: 89). Hay un único mundo, entonces, en el que existimos igualitariamente. Es decir, en el que convergemos en lo universal de nuestras identidades, en el intercambio igualitario de experiencias y aspiraciones. Aquí, el significado de *universalidad* no es el de una “propiedad” de todo el mundo o algo que se pueda afirmar de todos, sino algo que es *dirigido a todos*. Lo universal no tiene una condición identitaria específica, pero mantiene la existencia de las identidades. Hay identidades y, al mismo tiempo, surge algo que va más allá de ellas. Un enunciado universal, entonces, es lo que dirige a todos una nueva posibilidad de la creatividad humana. Nace en una identidad, está tramado por los elementos diferenciales de esa identidad, pero está dirigido a todos. El hecho de que se dirija a todos, más allá de la condición identitaria, presupone la igualdad. Porque se dirige *indiscriminadamente* a todos; se dirige a todos, sin condiciones.

El pensamiento de Badiou apunta a modificar la mirada estatal de la acción política que posiciona y subjetiva desigualitariamente (incluso el punto de vista militante es casi siempre estatal, aunque no se participe de una gestión de gobierno). La acción política del Estado es la distribución de lugares y la gestión de esos lugares. Y en este cuadro, la dimensión de lo que “se puede hacer” de acuerdo con el “realismo político” no es más que que paliar las diferencias más ostensibles.

La palabra igualdad debe ciertamente ser deslindada de toda connotación economicista (igualdad de las condiciones objetivas, de los estatus, de las fortunas). Hay que restituirle su filo subjetivo [...] ya que “igualdad” es “inmediatamente prescriptiva, y el encarnizamiento moderno en denunciar su carácter utópico es un buen signo, el signo de que esta palabra ha reencontrado su valor de ruptura” (Badiou, 2003: 234).



En la línea de Rancière —que, en este aspecto, Badiou adopta explícitamente—, considerar a la igualdad como un punto de partida y no de llegada es, en primer lugar, una decisión política.

La igualdad no depende en modo alguno del ámbito de lo social, de la justicia social, sino del régimen de los enunciados y de las prescripciones; y que por esta razón es el principio latente (...) de toda política de emancipación. Sí, puede haberla, hay, aquí y ahora, una política de la igualdad, justamente porque no se trata de realizarla, sino, postulándola, de crear aquí o allá, por la práctica rigurosa de las consecuencias, las condiciones de una universalización de su postulado (Badiou, 2009: 88).

La proclamación igualitaria de un mundo único significa una ruptura con la constatación trivial de las condiciones habituales de existencia. La decisión por la igualdad implica construir, entre todos, aquello que nos une, y no universalizar una particularidad hegemónica.

Educar para la emancipación en el mundo de hoy significará, si somos coherentes con lo antedicho, educar para un mundo que nos contenga a todos. Pero esto no significa meramente que la voluntad política de dicha educación sea incluir a los excluidos, sino que el postulado igualitario deberá guiar nuestras acciones docentes. En esto radicará nuestra creatividad como maestros y profesores.

## Referencias

- BADIOU, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- (2003). *Condiciones*. México: Siglo XXI.
- (2004). ‘Sobre la elección presidencial de abril/mayo de 2002’. *Circunstancias* (pp. 15-45). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2007). ‘Universalismo, diferencia e igualdad’. *Acontecimiento*, XVII, (pp. 33-34, pp. 103-121) (edición original: ‘La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad’, transcripción de la intervención de Badiou en el encuentro *La potencia de lo abierto: universalismo, ciudadanía y emancipación (II)*, co-organizado por la revista *Archipiélago*, el Centro de Cultura Contemporánea Arteleku y la Universidad Internacional de Andalucía UNIA arteypensamiento, 9 y 10 de octubre de 2006).
- (2008a). ‘De quoi Sarkozy est-il le nom?’ *Circonstances*. Paris: Lignes.
- (2008b). *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires: Manantial.

- (2008c). *Lógicas de los mundos (El ser y el acontecimiento 2)*. Buenos Aires: Manantial.
- (2009). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2005). 'Equidad Educativa y Teorías de la Justicia'. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, N° 2, (pp. 42-69).
- CARUSO, M. & Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CIFALI, M. & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. París: PUF.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2010). 'El concepto de igualdad en las políticas educativas. Una aproximación filosófico-política'. Trevisan, A., Tomazetti, E. & Rossatto, N. (orgs.). *Diferença, Cultura e Educação* (pp. 35-45). Porto Alegre: Editora Sulina
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1996). 'Prefacio para un libro de August Aichorn'. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRIGERIO, G. (2003). 'Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias'. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Cem/Noveduc.
- NIETZSCHE, F. (1984). *La gaya ciencia*. Madrid: Sarpe.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- TOLEDO HERMOSILLO, M. E. (1998). 'Enseñanza: de la subjetividad a la invención'. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.