



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

## ¿Qué significa un cambio en la educación? Aportes desde la analítica trascendental de Alain Badiou y la noción de "igualdad" de Jacques Rancière

What does a change in education mean? Contributions of Alain Badiou's transcendental analysis and the notion of "equality" by Jacques Rancière.

**Leonardo Colella**

Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET)

### **Resumen:**

El objetivo principal del artículo es caracterizar ciertos elementos fundamentales de la educación contemporánea a partir de la analítica trascendental de Alain Badiou. Las situaciones educativas son representadas como estructuras complejas de repetición que se encuentran expuestas a posibles interrupciones. Éstas se hallan ligadas a los cambios de las reglas lógicas de un ámbito particular, en nuestro caso nos interesaremos por el ámbito educativo. Estas reglas son las que disponen el régimen de existencia y de relaciones para los integrantes del universo educativo. Sostenemos, en consonancia con los aportes de Jacques Rancière, que el ámbito pedagógico hegemónico está atravesado por un trascendental que denominamos explicativo, que posee dos características fundamentales: la de clasificar a sus integrantes según su posesión o no-posesión de determinados saberes y, en consecuencia, la de propugnar las actividades de transferencia e incorporación de aquellos contenidos. El artículo también se propone desarrollar el concepto filosófico de "cambio" o "acontecimiento" aplicado a la educación.

### **Palabras clave:**

Cambio; Sujeto educativo; Trascendental explicativo; Emancipación intelectual.

### **Abstract:**

The main objective of the paper is to characterize certain fundamental elements of contemporary education from the transcendental analytic of Alain Badiou. Educational situations are represented as complex structures of repetition that are exposed to possible disruptions. These are linked to changes in the logical rules of a particular field, in our case we will be interested in the field of education. These rules are those that dispose the regime of existence and relations for the members of the educational universe. In keeping with the contributions of Jacques Rancière, we hold that the hegemonic pedagogical field is crossed by a transcendental one that we call explanatory, which has two fundamental characteristics: that of classifying its members according to their possession or non-possession of certain knowledge and, in consequence, to advocate the activities of transfer and incorporation of those contents. The article also aims to develop the philosophical concept of "change" or "event" applied to education.

### **Keywords:**

Change; Educational subject; Explanatory transcendental; Intellectual emancipation.

Recepción: 11/02/2018

Aceptación: 11/06/2018

## Lógicas de la educación

En *L'être et l'événement* (1988), un libro central en la obra de Alain Badiou, el autor exponía principalmente sus tesis ontológicas. Allí caracterizaba una ontología de lo múltiple: si se sustraen las cualidades de un múltiple consistente, el "hay-uno" de la estructura puede pensarse, reducido a su ser, como una multiplicidad compuesta por otras multiplicidades (y así infinitamente), ya que ninguna unidad última se encontrará en su conformación. Apoyado en la "teoría de conjuntos" de la matemática, el autor señalaba que detrás de todo múltiple consistente no hallaremos lo Uno, sino el vacío. La tesis de *L'être et l'événement* enunciaba, entonces, que la ontología, el pensamiento del ser en tanto ser, era la matemática.

Veinte años después, con la publicación de *Logiques des mondes* (2006) podemos inferir que la preocupación para Badiou es otra. Ya no se trata de pensar las formas puras del ser, sino cómo ese *ser* aparece en un mundo particular. La matemática no puede dar cuenta de la asignación o la localización de un múltiple en un mundo particular, ya que el "aparecer" (o el *ser-ahí*) no se vincula a las formas del ser, sino a "formas de relación". Un múltiple, en tanto ser-ahí, está definido por un sistema de diferencias e identidades que lo vinculan con los demás múltiples. Badiou propone denominar "lógica" a la teoría formal de estas relaciones que sobrepasan el alcance de la ontología matemática. La lógica es, entonces, la teoría del *aparecer* de un múltiple en un mundo.

Badiou distingue, entonces, la ontología matemática, dedicada a pensar las multiplicidades en tanto conjuntos de conjuntos-compuestos, de la lógica, teoría del aparecer orientada a tratar las diferencias cualitativas y los grados de identidades de los múltiples. Asimismo, el autor sostiene que el vínculo entre el ser y el aparecer es contingente (Badiou, A. 2009, 43). Esto significa que puede darse el caso de dos múltiples que sean ontológicamente diferentes pero que "aparezcan" en un mundo determinado como similares: la diferencia ontológica no coincide necesariamente con la diferencia del ser-ahí. Dos multiplicidades pueden no repetir ninguno de sus componentes en tanto ser-múltiples pero, una vez fijadas en el mundo constituido, por ejemplo, por el campo de visión de un individuo particular, pueden *aparecer*

como "iguales" debido a la similitud que existe entre ellas, *percibida* por la presura de aquella mirada.

De este modo, podemos afirmar que si tenemos dos elementos situados en un *mundo* particular, les corresponderá un grado de identidad entre ellos que dependerá de la intensidad en la "diferenciación" y en la "identificación" existente entre ambos. En el caso de que ambos elementos "aparezcan" como iguales, diremos que el grado de identidad existente entre ellos es muy elevado y, por el contrario, si ambos términos "aparecen" como totalmente diferentes, señalaremos que el grado es exiguo o débil. Una *diferencia* ontológica absoluta puede, sin embargo, aparecer en la lógica de un mundo particular como una *identidad* plena.

Apliquemos esta teoría que Badiou denomina *Lógica* al ámbito de la educación. Los diversos individuos que participan de una situación educativa, desde el punto de vista ontológico, pensados como multiplicidades de multiplicidades, difieren entre sí constituyendo un encuentro aleatorio y complejo a partir de aquella diversidad (Colella, L. 2015). Pero su "aparecer" en el mundo constituido por la perspectiva pedagógica a través de la *lógica de la explicación*<sup>1</sup> (en la que determinados individuos son nombrados "alumnos" y definidos a partir de la carencia de ciertos contenidos que deberán aprender), indica que el grado de identidad existente entre ellos es máximo. Dado el elevado grado de identidad, los individuos ontológicamente diversos "aparecen" de forma homogénea.

Podremos notar cómo lo que cierta pedagogía propugna en términos de diversidad cultural, étnica, o en la consideración de cualquier tipo de minorías, debería responder menos al resultado de una fuerza homogeneizante proveniente de alguna voluntad dominadora que busca imponer unilateralmente su posición hegemónica, que al producto de una lógica del aparecer directamente relacionada con los fundamentos y la estructura de las situaciones educativas. En efecto, los criterios del "aparecer" obedecen a cuestiones de Estado, pero sostenemos que no simplemente a programas o posiciones políticas más o menos contemplativas respecto de una u otra

---

<sup>1</sup> Para una descripción más precisa de la noción de "Lógica de la explicación" caracterizada a partir de los aportes de Jacques Rancière puede consultarse: Colella, L. (2014).

minoría específica, sino a los propios fundamentos pedagógico-políticos que, estatalmente, se imponen de forma "universal" e incuestionada.

Como señalábamos, los grados de identidad que asignan elementos a través del entramado de relaciones que constituye un mundo están supeditados a una estructura de orden: existen grados menores y mayores. Dos múltiples que aparecen totalmente diferentes tienen un grado de identidad nulo entre ellos y, por el contrario, dos términos que aparecen totalmente idénticos poseen un grado máximo de identidad. Postulamos, entonces, que la estructura de orden de los grados adopta un *máximum* y un *mínimum*.

Afirmamos que una situación educativa guiada por la *lógica explicativa* podría suponer el grado de identidad máximo entre los elementos definidos como "estudiantes" y un grado mínimo entre los conjuntos "alumnos" y "docentes". El criterio de la posesión/carencia de saberes/contenidos identifica a un estudiante con otro (ambos carecen de aquellos saberes) y, a la vez, como conjunto, los diferencia de los docentes (éstos poseen esos contenidos que aquéllos no). El *mundo pedagogizado*, a través de su *máximum* y su *mínimum*, tiende a erigirse a la vez como homogeneizante y jerarquizante.

Sin embargo, podemos notar cómo de la experiencia pedagógica de Joseph Jacotot (caracterizada por Rancière en *Le maître ignorant*, 1987) podría desprenderse la suposición de un *máximum* entre los individuos en relación con la inteligencia (que se asume como potencia universal), y la admisión de grados de identificación más débiles vinculados con la voluntad. Más allá de la experiencia histórica concreta de Jacotot, la propuesta rancieriana y las de autogestión educativa (por ejemplo, el caso de diversos bachilleratos populares y seminarios universitarios auto-organizados<sup>2</sup>)

---

<sup>2</sup> En Argentina, el contexto político surgido luego de la crisis económica e institucional del año 2001 evidencia ciertos modos de intervención social diferentes de los tradicionales: trabajadores que se organizan para recuperar las fábricas declaradas en quiebra, vecinos que se autoconvocan para asumir decisiones locales en asambleas barriales, etc. En este contexto de ciertas demandas de "autonomía", "horizontalidad" y "autogestión", se constituyen algunas experiencias educativas críticas de la lógica tradicional. En la última década, en diversas universidades empezaron a conformarse experiencias de autogestión educativa, que buscaban transformar los modos de subjetivación de la institución académica. Estudiantes, graduados y docentes generaron espacios colectivos de aprendizaje y reflexión

parecieran constituir un *mundo* educativo en el que el ser-ahí de los múltiples participantes tiende a *aparecer* según un grado de identidad máximo, dado que el principio pedagógico que sustenta el encuentro no es la diferencia de saberes sino la verificación de una potencia común (son idénticos en tanto participantes de esa potencia intelectual que es común a todos). Asimismo, paradójicamente, el *mundo* educativo cuyo principio es la "igualdad de las inteligencias" establece un grado mínimo de identificación que hace aparecer a sus integrantes con la máxima diferencia (libera las particularidades por tenerlos en cuenta más allá de lo que carecen), mientras que el *mundo pedagogizado* cuyo principio es la "diferencia en la posesión de contenidos" asigna un grado máximo de identidad que fija la existencia de sus miembros como iguales u homogéneos dentro de los subgrupos (en relación a la desposesión o posesión de saberes).

De este modo, podríamos extraer de la experiencia de Jacotot que la igualdad entre los miembros de una situación educativa se refiere al principio que da sentido al propio encuentro: verificar o actualizar esa igualdad respecto de una potencia intelectual universal. De un modo diferente, la igualdad en la lógica explicativa refiere a una condición de necesidad ("carecen" de contenidos, *por tanto*, "necesitan" contenidos). En el primer caso, la "identidad" refiere a una igualdad entre "todos", en el segundo, en cambio, únicamente refiere a una "parte" previamente designada como tal: aquellos que carecen de saberes y habilidades (los estudiantes).

Ahora bien, a ese sistema de grados de intensidades, conjugados según su estructura de orden, su *máximum* y su *mínimum*, Badiou lo denomina *trascendental*. Tal es así, que pueden existir dos mundos absolutamente diferentes, pero compuestos por los mismos múltiples a nivel ontológico, si es que sus trascendentales difieren. Es el caso de similares encuentros,

---

que intentaron diferenciarse de la construcción de vínculos jerárquicos y de la apropiación individual y pasiva de conocimientos. Paralelamente, se construyeron en diversos barrios del país, principalmente del Área Metropolitana de Buenos Aires, bachilleratos populares, muchos relacionados con las fábricas recuperadas por los trabajadores, que oficiaban de espacios de formación de nivel secundario e intentaban romper con los lazos, prácticas y fundamentos de la educación tradicional, e incorporaban a jóvenes y adultos que habían sido marginados por la institución escolar (Ampudia, 2010 y 2012; Elisalde y Ampudia, 2009).

situaciones y grupos educativos, que pueden constituir *mundos* diferentes de acuerdo a los diversos trascendentales. Si bien la realidad educativa en sus situaciones prácticas opera con diversos matices de trascendentales, ya que incorpora otros múltiples (directivos, administrativos, evaluadores institucionales, graduados, preceptores, etc.) y establece grados de identidades intermedios entre el mínimo y el máximo, llamaremos *trascendental explicativo* al sistema que fija el *mínimum* de identidad entre "estudiantes" y "docentes", ya que dispone el acto educativo como la tarea de reducir la distancia entre aquellos que saben y aquellos que no; y denominaremos *trascendental emancipatorio* al que establece el *máximum* entre ellos, debido a que sostiene como principio educativo la comprobación de una identidad común respecto de una potencia intelectual y creativa (a pesar de las evidentes distinciones). En otras palabras, el trascendental explicativo resalta la diferencia de los términos (por un lado, quien enseña, por otro, quien aprende), mientras que el emancipatorio se concentra en lo que en ellos hay de iguales (su potencia intelectual, a pesar de las notorias diferencias).

Además de la relación establecida entre dos términos distintos, Badiou se ocupa del vínculo de un múltiple consigo mismo. Denomina "existencia" al grado de intensidad del aparecer de una multiplicidad en un mundo particular:

Dados un mundo y una función de identidad que toma sus valores en el trascendental de ese mundo, llamaremos "existencia" de un múltiple que aparece en ese mundo al grado trascendental asignado a la identidad de ese múltiple consigo mismo (Badiou, A. 2009, 64).

De forma análoga a lo que desarrollamos anteriormente, si el grado de identidad de ese múltiple consigo mismo es máximo, ese múltiple existe plenamente. Si, en cambio, el grado de identidad merma, la intensidad de su existencia tenderá a ser débil. Pero si su grado es mínimo, diremos que ese múltiple *no existe* en ese mundo determinado: este término es en el mundo pero su existencia es una no-existencia. Es decir, si bien el múltiple cuya identidad es mínima es, su existencia supone una renuncia a su propia identidad. El aparecer de ese múltiple será el de un inexistente: "el ser-ahí

de ese ser es ser un inexistente del mundo” (Badiou, A. 2009, 65).

El trascendental explicativo del mundo pedagogizado, aunque amparado en la retórica de la “diversidad”, forzaría al múltiple convertido en “estudiante” hacia grados de identidad muy débiles respecto de sí mismo, al reducir su “existencia” en situación al principio de la no-posesión (recordemos que este trascendental suponía el *máximum* entre los estudiantes). Esto no quiere decir que los “estudiantes” no tengan *ser*, o que el ser intelectual de los estudiantes sea puesto en duda, la *inexistencia* es una categoría específica del “aparecer”. Lo que quiere significar es que lo que está puesto en duda durante una situación pedagógica es su existencia como protagonistas del mundo educativo. Será necesario para que el inexistente cambie su grado de aparecer, que el trascendental del mundo de la educación sea trastocado.

### **Universalismo: entre la identidad y la diferencia**

Como mencionamos en nuestra descripción ontológica, Badiou reconoce que el ser de la humanidad es múltiple. Por tanto, el universalismo, desde su punto de vista, debe partir de la diferencia, de la multiplicidad. Distinguimos dos principios respecto del universalismo: la regla de la inmanencia y la regla de la igualdad. La primera regla exige que la diferencia sea enunciada por quien experimenta la diferencia. La segunda regla establece la igualdad de las diferencias, evitando cualquier tipo de jerarquías entre ellas. Sin embargo, Badiou rehúsa de una postura relativista y escéptica de la diversidad. Si bien parte de la multiplicidad, requiere la exigencia de la igualdad, por lo tanto, ésta es abordada como un proceso prolongado de interacción y de creación de lo común. Lo universal será, entonces, un devenir abierto en permanente construcción.

El problema del universalismo remite directamente a la distinción entre “identidad” y “diferencia”. Badiou señala que la identidad podría referir a aquellos rasgos presentes en un múltiple (prácticas, deseos, características, creaciones) que permanecen, en cierta medida, por algún margen razonable de tiempo. Es decir, aquellas propiedades que no sean fugaces y que sean parcialmente invariables. La identidad sería un elemento dinámico, aquello por lo que un individuo o un colectivo se reconoce a sí mismo en el tiempo.

Aunque consideremos que las identidades no son absolutas ni eternas, éstas requerirán cierta consistencia y estabilidad.

Ahora bien, la identidad demanda en su dinamismo que los rasgos que le son propios no sean "diferentes", incesantemente, en el transcurrir del tiempo. Sin embargo, necesita de una "diferencia" estática, es decir, requiere que esos rasgos se distingan de los demás para adquirir identidad. Una identidad también puede ser definida como aquello que es diferente de lo otro. En este último sentido, no se incorporaría el elemento del tiempo, más bien sería una diferencia que apela a un corte sincrónico de la escena. La diferencia dinámica refiere a los rasgos invariables en un devenir que siempre admite ciertas novedades, mientras que la diferencia estática refiere a los rasgos que se distinguen de lo que uno no-es.

Tenemos entonces dos aspectos o dos formas de identidad. La primera, requiere una potencia afirmativa de producción o creación de uno-mismo en el tiempo, la segunda refiere a una potencia negativa de distinción respecto de lo ajeno-a-uno. Entonces, la identidad es producto del vínculo entre afirmación dinámica y diferenciación estática.

Si bien ambas dimensiones se hallan siempre presentes, podríamos mencionar dos esquemas de identificación según predomine un aspecto por sobre el otro. Badiou llama "conservador" al esquema en el que la identidad estática subordina a la dinámica: cuando la "diferenciación" subordina a la "creación". Por el contrario, en toda propuesta "universal" la identidad dinámica predomina por sobre la estática: la creación se impone por sobre la distinción.

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 (Badiou, A. 2007, 115).

Definimos al trascendental explicativo como aquel que, en primera instancia, distinguía los elementos "estudiantes" de los "docentes", bajo el criterio de la posesión o carencia de contenidos. Esto lo realizaba con la intención de reducir esa desigualdad. En una situación educativa definida por el trascendental explicativo predominan las identidades estáticas (la definición, ante todo, de "educadores" y "educandos"). De hecho, desde su propia perspectiva, ese predominio es el que le da sentido a la propia educación: que exista esa diferencia inicial entre aquellos que saben y aquellos que no, es lo que posibilita y lo que fundamenta el propio acto educativo. Aun en el caso de que la educación se contemple como instrumento homogeneizante, como formadora de una identidad nacional común, o de una ideología común, etc., el aspecto dinámico de la identidad está supeditado a la distinción inicial que le da sentido al acto educativo: entre aquellos que están habilitados para transferir (y que poseen) contenidos (de cultura, ideología, valores, etc.) y aquellos que (aún) no. El trascendental explicativo, entonces, refiere al esquema que prioriza la identidad estática por sobre la dinámica.

El trascendental emancipatorio, en cambio, hace de una situación educativa el espacio fundamental para la afirmación de una potencia común. El acto educativo consiste, ante todo, en la afirmación de esa potencia intelectual compartida entre todos. Admite la diferencia estática entre sus miembros, pero el sentido de todo acto educativo para él es la verificación de esa igualdad. Por tanto, el trascendental emancipatorio refiere al esquema universal. Subordina aquella diferencia sincrónica al acto de creación de un sí-mismo, actualizando incesantemente la igualdad de las inteligencias. El sujeto colectivo de la educación configura, a pesar de las diversas multiplicidades que lo constituyen, una identidad dinámica, siempre abierta, a través de la afirmación y la creación inagotable de su sí-mismo.

De este modo, toda proposición universal, si bien parte de una identidad particular, se dirige a "todos" como una nueva posibilidad creadora. Una proposición universal no presupone jamás ninguna condición identitaria. Cualquiera puede ser protagonista, en tanto partícipe de la inteligencia

humana, del pensar colectivo propuesto por el trascendental emancipatorio. En cambio, el trascendental explicativo requiere definir condiciones identitarias porque necesita distribuir los elementos para darle sentido al acto educativo. Se trataría aquí de un "universalismo" en tanto "derecho" o "acceso" a un servicio usufructuado por todos. Ese derecho que se presenta como "universal" requiere definiciones identitarias, en tanto toda situación educativa reglada *incluye* a los individuos según su condición de ciudadanos/no-ciudadanos, estudiantes/no-estudiantes, de uno u otro nivel educativo, con uno u otro grado de avance, etc. Por tanto, requiere identidades en sentido diferenciador: demanda y produce diferencias estáticas.

Mencionamos que el trascendental emancipatorio se dirigía a todos más allá de cualquier condición identitaria. Esto es debido a que presupone la igualdad más allá de las diversas identidades. Una vez más se trata, no de negar las diferencias de los términos que constituyen toda situación educativa, sino de distinguir el "principio" que fundamenta toda situación educativa: ¿se trata de una desigualdad que se intenta reducir o una igualdad que se intenta verificar? La proposición universal no niega las desigualdades reales sino que, a pesar de ellas, afirma la igualdad como un axioma que fundamenta su propuesta educativa.

### **Acontecimiento y enunciado primordial**

A partir de la incorporación de la *lógica* como nueva herramienta teórica, podríamos afirmar que una verdad es, para Badiou, resultado de la alteración en las prescripciones trascendentales que establecen el aparecer de los múltiples en un mundo determinado. Si el elemento *inexistente* permanece o cambia su grado de existencia a una intensidad menor al máximo, Badiou denomina esta mutación como una *singularidad débil*; si, en cambio, el *inexistente* adquiere el valor máximo de existencia, entonces la mutación será llamada *singularidad fuerte* o *acontecimiento*.

Una vez ocurrido un acontecimiento, señala Badiou, sólo quedan sus consecuencias. Entre ellas, como mencionamos, subsiste la variación del elemento inexistente que asume el grado máximo, cuando antes su valor era

nulo. El proceso de una verdad está ligado al aparecer de aquello que antes era inexistente. De este modo, un acontecimiento en la educación, ya sea desplegado en el campo de la política, de la ciencia, del amor o del arte, traerá consigo la *aparición de un inexistente en su grado máximo*: en el amor, tal es el caso de la experiencia compartida de pensar, aprender y enseñar que rompa con la consideración de lo Uno, con el mandato de las tareas y los roles individuales; en política, la vivencia colectiva de pensarse y decidir sobre el propio destino, aunados bajo el principio de la igualdad de las inteligencias; en ciencia, generando un nuevo tipo de vínculo con los contenidos que supere la transmisión o la recepción de saberes, habilidades y valores instituidos; y en arte, desplazando las fronteras de las formas de lo educativo, más allá de las lógicas de las didácticas convencionales.

El nombre propio *Jacotot* refiere al "surgimiento" de los estudiantes holandeses que, al dejar de ser definidos principalmente por su carencia respecto del conocimiento de la lengua francesa, fueron protagonistas intelectuales al disertar, debatir y actuar en público a través del nuevo idioma recientemente aprendido. Lo que enuncia o "declara" el inexistente, tras la mutación de la experiencia pedagógica que adquiere el nombre propio de *Jacotot*, es lo siguiente: "la educación es un acto de emancipación intelectual", o lo que es lo mismo, "hay que reinventar la educación". Badiou denomina *enunciado primordial* a esta declaración, inexistente previamente, que adquiere el grado máximo de ser-ahí (de aparecer) luego de un acontecimiento.

### **¿Qué significaría un cambio en la educación?**

Un cambio real, aquel que opera como una ruptura radical y efectiva de un mundo (en nuestro caso, del mundo educativo), no puede ser inscripto dentro de la Lógica o Analítica Trascendental. El pensamiento de la singularidad, en tanto múltiple irreductible a un contexto mundano, trasciende la lógica del aparecer.

El dinamismo propio de las relaciones que establecen diversos términos, en tanto múltiples que aparecen en un mundo, no podría ser definido como un "cambio real", sino como *modificaciones* necesarias y constitutivas de ese

mundo. Es decir, las "modificaciones" no representan más que la inclusión de elementos en un mundo particular, y no son más que los cambios producidos por las relaciones que constituyen su aparecer.

Las "modificaciones" son variaciones regulares ocurridas bajo un trascendental fijo e invariable. De este modo, estas variaciones no son más que el movimiento prefigurado del ser-ahí ordenado y reglado por el trascendental. Las modificaciones no sólo no son "cambios reales" sino que constituyen la absorción trascendental de estos cambios. Badiou señala: "Llamaremos 'modificación' al aparecer reglado de las variaciones intensivas que un trascendental autoriza en el mundo del que es el trascendental". (Badiou, A. 2006, 399-400)

Estas modificaciones en el campo de la educación, con frecuencia presentadas como "reformas educativas", dan cuenta de un sistema dinámico de relaciones bajo el mismo trascendental pedagógico. Es el caso de las históricas reformas de las leyes nacionales de educación, o más localmente, las revisiones de carreras universitarias, o cualquiera de las numerosas reformas impulsadas por los Estados o por las instituciones en cuestión. Pero también podemos mencionar posiciones críticas a esas reformas que proclaman, por caso, "otras reformas" para subsanar las primeras.

En nuestros términos, lo sustancial sería evaluar en qué medida estas *modificaciones*, efectivamente realizadas o propositivamente pendientes, no operan más que como absorción de un *cambio real*, y en qué medida afectan (o no) las reglas del *trascendental* del mundo de la explicación.

En este punto, es preciso presentar el concepto de "sitio" desarrollado por Badiou en su ontología, pero ahora incluyendo nuestras perspectivas lógicas. Un *sitio* es un múltiple en el que su propio *ser* subvierte su aparecer. Es decir, un sitio puede denominarse como un término que se da su propia indexación más allá del trascendental del mundo del que es objeto: "un sitio es un múltiple al que le ocurre comportarse en el mundo con respecto a sí mismo como con respecto a sus elementos, de tal suerte que es el soporte de ser de su propia aparición" (Badiou, A. 2006, 403). Es, entonces, un ser que existe por sí mismo, que se asigna su propia intensidad de existencia.

En el mundo *Jacotot*, aquellos estudiantes holandeses eran el *inexistente* respecto de la capacidad de decidir sobre su propio aprendizaje. A partir de

los devenires contingentes que constituyen las experiencias de aprender sin las *explicaciones* de un maestro, ocurre en aquel mundo particular una transformación radical de sus leyes trascendentales. Es allí donde “aparece” una capacidad antes invisible, una potencia novedosa. Aquellos estudiantes llegan a *aparecer*, tras la presión del ser, como elementos de una misma potencia intelectual para afirmar la máxima igualitaria declarada.

Desde el punto de vista del trascendental explicativo, aquella capacidad no es posible, no *existe*. No obstante, no existe por igual para los maestros ilustrados de la modernidad, para muchos de los docentes convocados por el Estado contemporáneo y para gran parte de los propios estudiantes que hablan ese mismo lenguaje, porque efectivamente no se trata de una u otra voluntad, de una u otra creencia individual, sino del trascendental que regula lógicamente el aparecer de todos los componentes del mundo pedagogizado.

El encuentro educativo denominado Jacotot es un *sitio* en tanto se impone a todos los términos apelando a la indistinción de su ser-intelectual y, en consecuencia, demarcando una nueva designación trascendental de sus intensidades. En este sentido, el sitio subvierte las reglas del aparecer, abriendo la posibilidad de la existencia de los estudiantes como seres intelectuales dotados de una capacidad igual a la de cualquiera.

¿Qué otra cosa podría significar el sitio “asamblea” en los bachilleratos populares, sino la emergencia en el existir del inexistente “estudiantes” con respecto al objeto “capacidad política” de la lógica institucional que, a lo sumo, admite centros de estudiantes prolijamente organizados? Se impone en la asamblea, bajo presión del ser, una novedosa evaluación trascendental de la intensidad de sus miembros: todos son capaces de decidir sobre cada uno de los aspectos que intervienen en su propia educación. El sitio fuerza una indexación trascendental inédita más allá de la lógica de la explicación.

Ahora bien, para teorizar sobre los “cambios”, Badiou propone centrar la atención en los grados de intensidad y las consecuencias de los sitios. Cabe la posibilidad que un sitio sea, debido a su débil existencia, poco diferente de una “modificación”. Hemos señalado antes, que lo común para el ámbito educativo, sobre todo para la educación institucionalizada, es que las singularidades sean reconducidas a meras modificaciones del curso normal del mundo pedagógico.

Sin embargo, podemos establecer claramente una diferenciación con respecto a los diversos tipos de variaciones posibles. Hemos denominado *modificaciones* al devenir normal y reglado de las relaciones entre elementos de un mundo: ellas no nombran ningún sitio. Son, desde el punto de vista ontológico, estables, y desde la perspectiva de una lógica trascendental, regulares: esto es lo que son las reformas educativas programadas y las propuestas programáticas de reformas a esas reformas.

Asimismo, hemos llamado *sitio* a la condición ontológica supernumeraria del vacío sobre un múltiple cuyos efectos trastocaban la lógica de su aparecer. Pero a su vez, un sitio puede adquirir un grado de existencia no-máximo, lógicamente débil, al que Badiou denomina *hecho*.

Por otro lado, una tercera forma de cambio (además de las modificaciones y los hechos) nos exhorta a desarrollar otro concepto tratado en la ontología badiouiana: la singularidad. La singularidad es ontológicamente supernumeraria y, desde una perspectiva lógica, adquiere un grado de existencia máximo. Hemos mencionado el caso de Jacotot y el de algunas experiencias educativas autogestivas a los que postulamos como singularidades en tanto escapaban al cierre metaestructural estatal, al trascendental explicativo, y adquirirían un grado máximo de existencia de acuerdo a la interpelación de sus integrantes en tanto seres intelectuales dotados de una potencia y de una capacidad común a la de cualquier otro.

Una vez distinguidos las modificaciones de los sitios y, a su vez, según adquieran éstos un grado máximo de existencia o no, definidos como singularidades o hechos respectivamente, conviene discernir, para el ámbito educativo, los diversos tipos de singularidades existentes, según expresa la *lógica de los sitios* de Alain Badiou. Para distinguir entre una singularidad "débil" y una "fuerte", tendremos que fijar la atención en la magnitud de las *consecuencias* que el sitio desvanecido acarrea.

La máxima consecuencia disruptiva es hacer aparecer en un mundo aquello que inexistía previamente en él. De este modo, podemos caracterizar a una *singularidad fuerte* como aquella que tiene por consecuencia hacer existir lo que no existía en el sitio. Reservaremos el concepto de *acontecimiento* para nombrar a una singularidad fuerte.

Entonces, un acontecimiento en educación tiene por resultado llevar a

la existencia a aquellos participantes del encuentro educativo que permanecían inexistentes en el circuito previo a su despliegue. Efectivamente, el *acontecimiento Jacotot* no tuvo por efecto la destrucción final del régimen explicativo. Pero tampoco la Comuna de París (postulada por Badiou como un *acontecimiento*) logró la desintegración definitiva del grupo político dominante ni evitó la reconstrucción “democrática” contemporánea de aquella sujeción. Sin embargo, así como la Comuna representa una *destrucción* en el orden de una incapacidad subjetiva (“no están inseguros de su capacidad los trabajadores del campo y de las ciudades”, se lamenta un reaccionario de la época), Jacotot revoca la postulación de la desigualdad intelectual, y ambos proscriben el criterio de legitimación de un inexistente.

Tal es así, que lo que antes no *valía* nada (el grado nulo del inexistente), luego del fulgor acontecimental, *vale* todo (el grado máximo de existencia), y esto es producido por la destrucción de algún aspecto del trascendental. Sea para los obreros parisinos o para los estudiantes holandeses, antes considerados inexistentes en tanto *incapaces*, luego de la Comuna o de Jacotot, fueron tenidos en cuenta por sus capacidades políticas e intelectuales.

## **Bibliografía**

- Ampudia, Marina. 2012. Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *Revista Osera*, 6: 1-15.
- Ampudia, Marina. 2010. “Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000”. En Ampudia, Marina et al, *Trabajadores y Educación*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Elisalde, Roberto, y Ampudia, Marina. 2009. *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, Alain. 1988. *L’être et l’événement*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Cerdeiras, R., Cerletti, A. y Prados, N., *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1999].

- Badiou, Alain. 2006. *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento, 2*, Buenos Aires, Manantial, 2008].
- Badiou, Alain. 2007. Universalismo, diferencia e igualdad. *Revista Acontecimiento*, 17(33-34): 103-121.
- Badiou, Alain. 2009. *Second manifeste pour la philosophie*. París: Fayard. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Segundo manifiesto por la filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2010].
- Colella, Leonardo. 2015. Multiplicidad y encuentro educativo. Un aporte de la filosofía de Alain Badiou para pensar los cambios y los procesos de subjetivación en el ámbito educativo. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(1): 11-20.
- Colella, Leonardo. 2014. Igualdad y diversidad en la educación. *Revista Fermentario*, 8: 1-17.
- Rancière, Jacques. 1987. *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard. [Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].