

# ALAIN BADIOU Y LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE SUBJETIVACIÓN A TRAVÉS DE VERDADES

## Alain Badiou and education as a process of subjectivation through truths

WENCESLAO GARCÍA PUCHADES\*

Universidad de Valencia, Valencia/España

Wenceslao.Garcia@uv.es

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0919-9816>

### Resumen

El siguiente texto presenta algunas tesis acerca de lo que puede aportar la obra del filósofo francés Alain Badiou en el debate acerca de la situación actual de la educación. Para ello se hará una lectura de su obra en clave propedéutica. La hipótesis de partida es que dicha obra puede leerse como un proyecto de recuperación de la filosofía entendida como una educación a través de verdades. Para ubicar esta tesis en el debate educativo contemporáneo se utilizará la teoría elaborada por Gert Biesta, quien ha construido en las últimas décadas un sistema de pensamiento que ofrece un marco teórico con el que fundamenta propuestas educativas alternativas a las tendencias individualistas, funcionales, mediadoras y controlables del modelo neoliberal dominante. Para Biesta (2013a), la educación ha sufrido un proceso de ‘aprendificación’, que prioriza sus funciones socializadora y cualificadora y olvida su función subjetivadora. El texto argumentará en qué medida el modelo de educación propuesto por Badiou contribuye a recuperar la función subjetivadora de la educación. La educación como proceso de subjetivación a través de verdades ofrecería a los docentes la posibilidad de fomentar experiencias educativas que interrumpen el carácter individualista, funcional, mediador y controlado del modelo educativo hegemónico. El texto reivindica mayor influencia del pensamiento de Alain Badiou dentro de la pedagogía crítica a la hora de fundamentar propuestas educativas acordes a modelos docentes más democráticos y cooperativos.

### Palabras clave

Badiou, Biesta, verdad, subjetivación, educación, aprendizaje.

**Forma sugerida de citar:** García Puchades, Wenceslao (2021). Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, pp. 167-188.

\* Licenciado en Filosofía y Educación Física por la Universidad de Valencia y Doctor Europeo en Arte: Producción e Investigación por la Universidad Politécnica de Valencia. En la actualidad ejerce como profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Como investigador su ámbito de trabajo se ha desarrollado en torno a la filosofía de la educación estética y política.

### Abstract

The following text presents some theses about what the work of the French philosopher Alain Badiou can contribute to the debate about the current situation of education. To do this we will read his work from a propaedeutic point of view. Our starting hypothesis is that his work can be read as a project of recovery of philosophy understood as an education through truths. To locate this thesis in the contemporary educational debate we will use the theory developed by Gert Biesta, who has built in recent decades a system of thought that offers a theoretical framework in order to ground alternative educational proposals to individualistic, functional, mediating and controllable tendencies of the dominant neoliberal model. For Biesta (2013a), education has undergone a learnification process which prioritizes its socializing and qualifying functions and forgets its subjectivizing function. The text will argue to what extent the education model proposed by Badiou contributes to recovering the subjectivation function of education. Education as a process of subjectivation through truths would offer teachers the possibility of encouraging educational experiences that interrupt the individualizing, functional, mediating and controlled character of the hegemonic educational model. The text claims for giving greater importance to Alain Badiou's thought within critical pedagogy when it comes to establishing educational proposals according to more democratic and cooperative teaching models.

168



### Keywords

Badiou, Biesta, truth, subjectivation, education, learning

## Introducción

Alain Badiou es el nombre de uno de los filósofos franceses en vida más importantes. Pero también es el nombre de un matemático, un militante político, un dramaturgo y un novelista. Pocos de los filósofos contemporáneos despliegan en sus argumentos filosóficos un conjunto tan heterogéneo de disciplinas. Frente a la tendencia hacia la especialización del saber contemporáneo, sus textos evidencian no solo un dominio de la terminología propia de la filosofía, sino también de la política, del psicoanálisis, de las matemáticas, de la ciencia, de la historia universal, de la historia del arte y de los estudios filmicos, literarios, poéticos o teatrales.

Su obra ha inspirado a diferentes teóricos a explorar las consecuencias de su pensamiento en diversas disciplinas, dando lugar a publicaciones en numerosas revistas de prestigio internacional. Sin embargo, en comparación con lo dicho en otras áreas, poco se ha hablado acerca de cómo influye su pensamiento en la situación educativa contemporánea. Entre los trabajos más destacados en lengua anglosajona, uno de los primeros en esa línea fue el realizado por Cho y Tyson (2005). Estos autores analizaron, en diálogo con la propuesta pedagógica de Freire, las implicaciones potenciales de los conceptos más relevantes del filósofo francés en la teoría y práctica educativa.

El recurso de explorar las implicaciones educativas de la obra de Badiou poniéndolo en diálogo con teóricos de la educación consolidados

ha sido una estrategia común en buena parte de los textos que continuaron esta tarea.

Un hito que destacar es la publicación de un número especial en la revista *Educational Philosophy and Theory*. Buena parte de los textos que aparecen en dicho número aspiraban a justificar la lectura pedagógica del pensamiento de Badiou contrastándola con algunas de las teorías de la educación más relevantes del siglo XX. Por ejemplo, Kesson y Henderson (2010) relacionaban la filosofía y la ética de Badiou con teóricos del currículum estadounidense como Dewey, Green, Eisner o Pinar; mientras que Sthran (2010) lo hacía con teóricos de la pedagogía crítica como Apple y Ozga.

Por su parte, Jagodzinski (2010) articulaba el concepto de inestética de Badiou a través de los tres registros lacanianos (real, simbólico e imaginario) y los trabajos de Deleuze y Rancière. Este último filósofo, a pesar de que no es específicamente un pedagogo, aparece como un teórico muy presente en muchos de estos estudios educativos acerca de la obra de Badiou gracias a su obra *El maestro ignorante*.

Así, mientras Jagodzinski (2010) destaca los desacuerdos entre Badiou y Rancière en el campo de la educación estética, Barbour (2010) hace lo propio en el campo de la educación política.

Fuera de este número especial, cabe destacar el trabajo de Den Heyer (2009), quien utiliza los conceptos claves del pensamiento de Alain Badiou para realizar una propuesta curricular de educación ética tomando como base la teoría curricular de Doll (1990). También es importante el trabajo realizado por Bartlett (2006, 2011) quien fundamenta la teoría de la educación a través de verdades en el pensamiento platónico. En los estudios realizados en lengua española, encontramos los realizados por Cerletti (2008, 2013), García-Puchades (2011b, 2013, 2016) y Colella (2015, 2016 y 2018). Todos ellos utilizan la teoría del sujeto de Alain Badiou para proponer modelos educativos opuestos al modelo neoliberal dominante. Para esta tarea, al igual que para muchos de los teóricos anteriormente citados, resulta constante el diálogo con Jacques Rancière y su obra *El maestro ignorante*.

En la línea de estos trabajos, el siguiente texto continúa explorando las consecuencias del pensamiento de Alain Badiou en el debate acerca de la situación educativa contemporánea. Aunque a diferencia de las anteriores propuestas, para esta tarea se ayudará de la obra de Gert Biesta, un filósofo de la educación que ha construido un sistema de pensamiento con el que fundamentar propuestas educativas alternativas a las tendencias individualistas propias del modelo neoliberal dominante.

Con ello se pretende conseguir dos objetivos principales. En primer lugar, justificar en qué medida es posible pensar la obra de Alain Badiou en tanto que proyecto de recuperación de la filosofía entendida como educación para la subjetivación (o emancipación) a través de verdades. En segundo lugar, ubicar la propuesta de educación filosófica de Badiou en un marco teórico elaborado específicamente dentro del ámbito de la filosofía de la educación y favorecer así la aplicación de su pensamiento en dicho ámbito. En síntesis, este estudio aspira a que aquellos teóricos críticos con el modelo educativo dominante encuentren en el pensamiento del filósofo francés un aparato conceptual con el que justificar otros modelos alternativos y más democráticos.

Para llevar a cabo esta tarea, el texto argumentará, en primer lugar, en qué medida la teoría del sujeto de Badiou puede ser entendida como una educación filosófica a través de verdades. Posteriormente expondrá las tesis fundamentales en las que se sostiene la crítica de Gert Biesta a la situación actual de la educación y, en concreto, su teoría acerca de las funciones educativas. Finalmente, a modo de conclusión se argumentará en qué medida la noción de educación a través de verdades de Badiou se ajusta y complementa la teoría educativa de Biesta, siendo una excelente herramienta para pensar propuestas educativas alternativas a las dominantes.

170



## La obra de Alain Badiou como propedéutica filosófica

A pesar de que la obra de Alain Badiou resulta difícil de abordar por su multidisciplinariedad, sus textos no muestran toda esta diversidad de una forma desconectada, sino que pueden ser atravesados por un vector que los hace converger hacia una orientación común, a saber, la exposición y transmisión didáctica de la idea de ‘contemporaneidad’. Para Badiou (2010a, 2010b), el filósofo no debe desistir de ningún modo de pensar y presentar con claridad y sistematicidad la época en la que vivimos por muy vaga que parezca. Es trabajo de la filosofía mostrar de un modo sistemático el presente, es decir, obtener su imagen o, con palabras de Platón, acceder a su Idea (Badiou, 2010b).

Ahora bien, para Badiou (2010a, 2010b), una idea solo se muestra con claridad en torno al acontecimiento. Entendiendo por ‘acontecimiento’ el surgir de un suceso que interrumpe el saber dominante de una situación histórica determinada y que exige a cada uno de sus elementos que se posicionen respecto a él:

El acontecimiento estructura una situación de acuerdo con dos tipos de figuras lógicas: una figura excepcional, a la que Badiou denomina ‘verdad’, que pretende transformar la situación a partir de la nueva lógica genérica que evidencia el acontecimiento, y una figura dominante que reacciona ante la lógica excepcional del acontecimiento para tratar de debilitarla y regresar así a la situación pre-acontecimental [*pré-événementiel*]. Para Badiou, además, la figura excepcional o ‘verdad’ puede evolucionar hacia figuras lógicas oscuras y violentas que buscarían la destrucción completa de su figura opuesta a partir de la postulación de formas ficticias (García-Puchades, 2012, p. 24).

En el pensamiento de Badiou (2011) solo el acontecimiento puede estructurar una situación y condicionar la tarea filosófica de pensar el presente. En otras palabras, para que la filosofía muestre con claridad la idea de ‘contemporaneidad’ deben haberse producido acontecimientos capaces de crear figuras post-acontecimentales. A estas figuras Badiou (2008a, 2010b) las llamará figuras subjetivas o, sencillamente, sujetos. Por tanto, un sujeto es un resultado lógico y emocional de un acontecimiento. La labor del filósofo es identificar sus figuras fieles, reaccionarias y oscuras, elaborando así una teoría del sujeto del presente.

Ahora bien, para Badiou (1990, 2003), la historia de la humanidad ha mostrado que han existido cuatro ámbitos en los que se han producido acontecimientos y, por tanto, figuras subjetivas: el arte, como revolución formal de una disciplina artística; la política, como revolución política emancipadora; la ciencia, como revolución epistemológica; y el amor, como revolución en la vida de una pareja a partir del encuentro amoroso. El filósofo debe estar atento a estos cuatro ámbitos para identificar la existencia de las figuras subjetivas contemporáneas, si las hubiera:

[E]n el ámbito artístico, la existencia de nuevas configuraciones formales (verdades artísticas) que irrumpen frente a las tendencias dominantes de un arte espectacular y multicultural sin caer en la nostalgia de un arte clásico; en el ámbito político, la existencia de nuevos movimientos emancipadores e igualitarios (verdades políticas) que irrumpen frente a las políticas desigualitarias sin caer en recetas totalitarias pasadas; en el ámbito científico, la existencia de nuevos métodos epistemológicos (verdades científicas) que irrumpen frente a los métodos científicos dominados por la innovación tecnológica y la industria sin caer en viejos dogmas; en el ámbito amoroso, la existencia de nuevos procesos de enamoramiento (verdades amorosas) que irrumpen frente a las concepciones libertinas y contractualistas de la pareja sin que por ello caigan en figuras románticas (García-Puchades, 2012, p. 26).



Para Badiou (2003, 2010b), la tarea de la filosofía consiste en presentar la idea de contemporaneidad haciendo ‘composibles’ las figuras subjetivas de cada una de estas cuatro figuras. Sin embargo, de la misma manera que lo fue para Platón, para Badiou (2010a, 2011), el filósofo no se debe satisfacer con tener una representación intelectual de la idea, sino que además debe transmitirla. Dicha transmisión, a diferencia de lo que postulaba la doctrina platónica, no debe ir dirigida a unos pocos elegidos, sino que debe aspirar a ser universal y democrática. En otras palabras, la labor de la filosofía es transferir la idea de que cualquier individuo puede tomar parte del presente que está viviendo si previamente es consciente de las novedades artísticas, políticas, científicas y amorosas. Siguiendo a Bartlett (2011) y García-Puchades (2013), se puede concluir este apartado afirmando que la originalidad del pensamiento de Badiou reside en la defensa de una filosofía entendida no tanto como elaboración teórica de la idea, sino como pedagogía de su transmisión a partir de las verdades existentes en una época.

172



## La educación filosófica como proceso de subjetivación a través de verdades

Para Badiou (2008a, 2008b), la educación filosófica es una educación que aspira a la emancipación intelectual del individuo, en la medida en que el encuentro con una verdad, en tanto que supone una novedad respecto al saber dominante en una época, le permite decidir si quiere ser sujeto de sus actos. En este sentido, para el filósofo francés el sujeto correspondería al conjunto de elementos finitos que permiten a una verdad mantenerse activa a lo largo del tiempo. Así, la educación filosófica debe entenderse como un proceso por el cual una persona descubre la existencia del sujeto de las verdades actuales (Badiou, 2010a). Este proceso es denominado proceso de subjetivación. Al finalizar dicho proceso, una persona puede decidir si quiere ser responsable de sus acciones e incorporarse al devenir de una verdad en una época o no.

La filosofía como proceso de subjetivación de los individuos a través de verdades se aleja de una concepción académica de la filosofía, en tanto que disciplina universitaria ligada a un cuerpo teórico de conocimientos. El modelo filosófico que defiende Badiou (2010a) tiene su fundamento en el pensamiento de Platón. Al igual que para Platón, la filosofía para Alain Badiou (2017b) debe entenderse dentro del proceso educativo pensado para la formación del ciudadano. La filosofía no es

la educación, sino uno de sus atributos. De esta manera, la educación puede ser, o no, filosófica. En este sentido, la educación no filosófica sería útil para desarrollar competencias y socializar a los individuos a la hora de asegurar el buen funcionamiento de la ciudad. Sin embargo, en Badiou (2017a, 2017b), la educación filosófica aspiraría a que todo individuo pueda reflexionar sobre cómo transformar la organización de ciudad para que todos los ciudadanos puedan vivir una vida feliz y digna. Una educación filosófica debería incluir un pensamiento sobre una novedad radical, pero no una novedad cualquiera, una novedad universal y eterna. Una novedad que sea capaz de integrar la felicidad de todos y no solamente la de unos pocos. Desde este punto de vista, para Badiou (2017b) la naturaleza política de la educación filosófica es evidente en la medida en que invita a la incesante reflexión acerca de cómo conseguir un mundo más justo: un mundo en el que cualquiera pueda participar en su organización con la intención de vivir una vida digna.

Con otras palabras, en Badiou (2011), para conseguir la idea filosófica es necesario un tipo de educación que permita que el ciudadano reflexione sobre la organización de la ciudad en términos de novedad y universalidad. En la época de Platón, esto implicaba una ruptura con el *statu quo*: en una época donde dominaba el consenso en torno al relativismo de la lengua y a la idea de que la validez de las opiniones dependía del buen uso de la retórica, cualquier intento de defender una opinión universal era clasificada como dogmática. En dicho contexto, la educación filosófica para Platón tenía como tarea la de transformar dicho consenso y conseguir que todo ciudadano pudiera creer que no solamente existen opiniones relativas, sino también opiniones universales.

Ahora bien, ¿qué diferencia existía entre una opinión relativa y una opinión universal en el pensamiento de Platón? Mientras que las opiniones relativas poseen criterios de validez que no son conocidos más que por un solo individuo, las opiniones universales poseen criterios de validez transparentes y accesibles a cualquiera. Una opinión universal tiene como referente una verdad, porque una verdad no es otra cosa que un objeto al que todas las personas tienen acceso y pueden demostrar su validez. Por ejemplo, dentro de sus *Diálogos*, Platón utiliza el teorema de Pitágoras como ejemplo de verdad matemática acerca de la cual se genera una conversación entre iguales. Cualquiera puede participar en ella libremente con opiniones diferentes.

Ahora bien, en la medida en que avanza la conversación, Sócrates se esfuerza en que todas las opiniones particulares tengan como objeto de referencia el teorema, de manera que, progresivamente, estas devienen



opiniones universales. El resultado final es un consenso sobre el verdadero sentido del teorema de Pitágoras.

En resumen, la propuesta de Badiou (2019) de una filosofía entendida como un proceso de subjetivación a través de las verdades podría ser entendida como una traducción de la teoría platónica de la educación filosófica aplicada a la contemporaneidad. Para Badiou (1990, 2003, 2008b), esta traducción se sostiene principalmente en una reinterpretación de su idea de verdad, la cual se centra en cinco puntos: (1) las verdades no son abstractas, sino que tienen una dimensión material e inmanente; (2) no existe una Verdad, sino múltiples verdades; (3) las verdades son una interrupción singular de los saberes existentes; (4) las verdades son universales porque pueden ser reconocidas por cualquiera, pero no pueden describirse con el lenguaje existente; (5) las verdades son eternas, pero no tienen por qué ser visibles en todas las épocas. A continuación, se tratarán cada uno de estos puntos con más detalle:

174



- En primer lugar, las verdades no son entidades abstractas, sino procedimientos que tienen un componente material. Las verdades no son entidades inmateriales, ni pensamientos ocultos en la mente de algún individuo. Poseen una corporalidad que es orientada por un sujeto dentro de una situación particular; de ahí su componente inmanente. Toda verdad queda presentada y situada por su sujeto. Por esa razón, para Badiou (2007, 2008a), hay sujetos políticos, artísticos, científicos y amorosos. La corporalidad del sujeto político está constituida por los individuos de los movimientos sociales; la artística por las diferentes obras y su componente material; la científica por las declaraciones, fórmulas y teorías; y la amorosa por los individuos que comparten juntos su vida en una relación de pareja.
- Esto nos conduciría al segundo punto: no hay una Verdad, sino múltiples verdades. La verdad política correspondería a los movimientos de emancipación popular; la científica a las consecuencias de sus revoluciones epistemológicas; la artística a las revoluciones formales que llevan a cabo los movimientos artísticos; y la amorosa a la revolución en la vida privada que comienza con una declaración de amor.
- Así, dado su carácter revolucionario, las verdades se muestran como perturbaciones del saber actual. Las verdades suponen una interrupción del saber particular que domina el ámbito de la política, ciencia, arte y amor. Dentro del ámbito de la política,



la verdad se sustrae al modo de organizarse de las instituciones políticas o sindicales. Dentro de la ciencia, una verdad es una excepción a las teorías científicas existentes. En el mundo del arte, la verdad escapa al modo de actuar del artista narcisista y a las leyes del mercado del arte. Y en el dominio de las relaciones amorosas, la verdad elude una concepción romántica y unitaria de la pareja, el contrato matrimonial y el libertinaje sexual.

- El cuarto punto reinterpretaría el carácter universal de las verdades. Para Badiou (2007), la verdad no es universal como consecuencia de un saber particular, sino por la interrupción de dicho saber. De manera que su estructura de inteligibilidad queda fuera de todo régimen de conocimiento existente. Por esta razón, sus elementos se presentan sin identidad, sin propiedades, según el régimen simbólico dominante. Se trata, por tanto, de una lógica genérica que demuestra la igualdad entre sus elementos. Ahora bien, no se trata de una sola lógica genérica, sino que existen tantas como verdades. La lógica genérica de una verdad política afirmarí­a que toda persona puede pertenecer a una colectividad sin diferencia de raza, nacionalidad, clase social, etc. Desde el punto de vista artíst­ico, su lógica genérica afirmarí­a que toda forma, nota musical, línea o fotograma puede formar parte de una composición artíst­ica, con independencia del movimiento artíst­ico al que pertenezca. La lógica genérica de una verdad amorosa afirmarí­a que toda persona puede vivir una vida en pareja, sea cual sea su sexualidad, clase social, riqueza, etc. Y, finalmente, desde el punto de vista de una verdad científica, la lógica genérica afirmarí­a que toda declaración puede ser analizada por esta teorí­a, y contribuir así a mejorar su coherencia, sea cual sea la teorí­a a la que pertenecí­a.
- Finalmente, el quinto punto reinterpretaría el carácter eterno de las verdades. Para Badiou (2007), las verdades tienen un lenguaje eterno, pero su aparición es intermitente. Las verdades han aparecido, aparecen y aparecerán en cualquier época, sin embargo, no siempre están presentes. Las verdades renacen, una y otra vez, de una manera acontecimental e imprevisible, gracias a su naturaleza infinita.

Así, tanto para Badiou como para Platón, la educación filosófica no se encuentra ligada a la cualificación y socialización de un ciudadano, sino a su conversión en sujeto. Pensar en la educación como un proceso

de subjetivación significa favorecer el reencuentro de un individuo con los sujetos de las verdades (políticas, artísticas, amorosas y científicas) de una época. Por esta razón, para Badiou (2011) el enseñante debe organizar situaciones educativas en las que se dialogue sobre la existencia de estas verdades, sobre la presencia de lógicas que no pueden ser explicadas ni clasificadas con el conocimiento existente en el arte, la política, la ciencia y el amor. Dentro de estos diálogos, los alumnos deberían analizar si es cierto que estas lógicas son excepcionales. El reto del profesor, al igual que del maestro socrático, es conseguir que la validez de las opiniones allí afirmadas pueda ser contrastada por cualquiera de los participantes, de manera que el debate finalice con un consenso acerca la naturaleza genérica, excepcional y eterna de la lógica identificada.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la idea de educación esbozada anteriormente dentro de las teorías contemporáneas de la educación? Esta noción de educación como subjetivación a través de las verdades esbozada anteriormente se ajustaría y complementaría en buena medida la teoría de la educación de Gert Biesta. Para Biesta (2006a, 2010) la educación está sufriendo en las últimas décadas un proceso de ‘aprendificación’ [*learnification*] que reduce sus funciones a socializar y cualificar al alumnado.

Como consecuencia de este proceso se ha neutralizado una tercera función educativa, la subjetivación. Biesta (2013a) afirma que una educación de calidad y democrática requiere recuperar esta función y esto pasa por interrumpir el proceso de ‘aprendificación’ de la educación. Más adelante se mostrará en qué medida la educación a través de las verdades esbozada anteriormente contribuye a recuperar la función de subjetivación de la educación interrumpiendo el proceso de ‘aprendificación’ de la educación. Por el momento, se desarrolla la teoría de la educación propuesta por Biesta y el papel que la subjetivación juega en ella.

## Gert Biesta: La subjetivación educativa como interrupción del aprendizaje

Para Biesta (2010) aquello que constituye una buena educación debe ser capaz de responder a tres funciones: socialización, cualificación y subjetivación. La función socializadora ofrece la oportunidad a diferentes individuos de formar parte de un particular orden social, cultural y político. El uso socializador de la educación queda constatado cuando determinadas tradiciones profesionales, culturales o religiosas transmiten determinadas normas y valores con la intención de conservar y mantener



dichas tradiciones. La función cualificadora provee a los niños, jóvenes y adultos, conocimiento, habilidades y capacidades que les permiten hacer algo. Esta función constituye una de las principales razones para la justificación de la educación pública. Esto se debe principalmente, aunque no de manera exclusiva, a su relación con la preparación de una fuerza de trabajo adecuada que favorezca el desarrollo y el crecimiento económico de un país.

Sin embargo, para Biesta (2017), la educación no debe limitarse a ofrecer oportunidades a los niños y jóvenes para mantener y conservar determinados órdenes (sociales, culturales, religiosos, etc.), sino que debe ofrecerles oportunidades para que actúen por sí mismos con independencia de dichos órdenes. La función de subjetivación ofrece la oportunidad a aquellos que son educados de convertirse en sujetos responsables de sus propias acciones y pensamientos. En este sentido, la subjetividad es algo que el profesorado no puede enseñar de manera voluntaria, ya que, si fuera así, el alumnado dejaría de ser responsable de sus propios actos. La subjetividad surge de una manera azarosa e impredecible. Por esta razón, la función de subjetivación se diferencia de la socializadora y cualificadora en que no es instrumental, pues no se encuentra unida a un conocimiento previo que le permita al profesorado planificarla. En este sentido, Biesta (2010) señala que la subjetividad puede ser experimentada solo en ocasiones y siempre como consecuencia del encuentro con situaciones nuevas, indescriptibles e impredecibles. En este punto, la propuesta de subjetivación de Biesta adopta similitudes con el proceso de creación teorizado por Collingwood (1938) en su teoría del arte. Para este autor los creadores artísticos no producen nada porque no están actuando con la intención de alcanzar un fin ni seguir un plan preconcebido.

Ahora bien, aunque el profesorado no puede forzar o planificar la subjetivación de los estudiantes, para Biesta (2013b) sí se puede tratar de hacer más probable su aparición. Para conseguirlo debe construir situaciones educativas que favorezcan la diferencia y la pluralidad (Biesta, 2006a, 2010). Por un lado, la subjetivación de un individuo va ligada a la experiencia de un ‘nuevo inicio’, un acto de radical creatividad en y con el mundo. El profesorado debe ofrecer la oportunidad al alumnado de llevar a cabo acciones más allá de conocimiento convencional asumido por una comunidad. Revisando las teorías de Linguis (1994), Biesta (2010) considera que en ausencia de conocimiento al que acudir, un individuo solo puede valerse por sí mismo para buscar nuevas posibilidades para la acción y relacionarse con el mundo que le rodea a través de nuevos significados. Solo en esas ocasiones un individuo no puede ser sustituido por

otro individuo, de manera que se experimenta a sí mismo como completamente responsable de su acción.

Esto nos lleva a la segunda de las características de la subjetivación: la pluralidad. Biesta (2010) adopta este concepto de la teoría de la democracia de Arendt (1979). Para ambos autores, todo acto de creatividad radical supone una demostración de nuestra libertad, sin embargo, este acto no es solipsista, sino que está sujeto a sus consecuencias en los otros. De manera que solo se es sujeto de una acción en aquellas situaciones en las que sus actos creativos son adoptados por los otros, de manera que también sean una oportunidad para llevar a cabo sus propios actos creativos. En este sentido, la experiencia de la subjetividad requiere también de la experiencia de la pluralidad democrática.

Al introducir la pluralidad como requisito de esta experiencia, Biesta (2010) logra sacar la subjetivación, y con ello la singularidad de un individuo, del ámbito privado. La singularidad no es algo que dependa exclusivamente de uno mismo, sino de una situación pública o intersubjetiva. Esta concepción de singularidad tiene sus fundamentos en la obra de Linguis (1994). Para este filósofo, el carácter único del ser humano solo se da en aquellas situaciones en las que es irremplazable. La singularidad no es algo que lo haga diferente, sino algo que le convierte en alguien único en una situación determinada. Lo importante de este matiz es el lugar donde se ubica el origen de la singularidad. Para Linguis (1994), no es la identidad, un conjunto de caracteres diferentes, lo que hace singular a un individuo. Es la situación la que convierte una acción en algo singular. La singularidad de la situación exige al individuo que sea él y no otro el que la realice. Ahora bien, ¿cuándo una situación es singular? Cuando no exige que actúe haciendo uso del saber obtenido de los discursos y prácticas de la comunidad o tradición a la que pertenezco. Ya que, si fuera así, podría ser reemplazable por cualquier otro miembro de la comunidad que tuviera el mismo saber. Así, en estas situaciones en las que no se puede hacer servir el saber cómo miembro de la sociedad, se tiene la responsabilidad de actuar como un individuo único, como un sujeto. Tal y como afirma Biesta (2010), para Linguis (1994), existe una comunidad racional que comparte una estructura relacional y una comunidad 'otra' que presenta los problemas de dicha estructura. Un individuo vive la mayor parte del tiempo en la comunidad racional, actuando de acuerdo con dicha estructura, sin embargo, en ocasiones esporádicas la comunidad 'otra' aparece y se ve en la necesidad de actuar al margen de dicha estructura. Son en estas ocasiones cuando un individuo es responsable de su acción.

178



Tal y como se mostrará más adelante, el ubicar la subjetividad del individuo en la situación o contexto, acerca la teoría de la educación de Biesta a las premisas materialistas sobre las que se sostiene la teoría del sujeto de Alain Badiou. La educación a través de verdades propuesta por Badiou nos ofrece la oportunidad de crear esas situaciones singulares y plurales, esas comunidades ‘otras’ en las que cualquier individuo pueda experimentarse como único individuo responsable de su acción. En el siguiente apartado desarrollaremos esta idea. Por lo pronto, se argumentará en qué medida la situación actual de la educación impide la subjetivación y limita sus funciones a la cualificación y socialización.

## La situación educativa dominante: la educación como proceso de aprendificación

Para Biesta (2013a), en las últimas décadas, la educación ha sufrido un proceso de *aprendificación* que queda patente en el modo en que se ha transformado el lenguaje utilizado en el ámbito educativo: se diferencia entre ‘enseñanza’ y ‘aprendizaje’; los maestros son considerados como ‘mediadores’ o ‘facilitadores del aprendizaje’; o la escuela se considera como un ‘ambiente de aprendizaje’. Este lenguaje ha sido consolidado como consecuencia de una serie de desarrollos:

- 1) el impacto de nuevas teorías del aprendizaje en el campo de la psicología que han dado lugar al surgimiento de teorías, como la constructivista, que focalizan la atención en los estudiantes y sus actividades más que en los profesores y sus aportaciones, tal y como han sido estudiado por Fosnot (1996) y Lave y Wenger (1991);
- 2) la crítica posmoderna a las formas autoritarias de enseñanza que, según Giesecke (1985), ha trasladado el acento de la enseñanza al aprendizaje, en la medida en que ha cuestionado la idea de que los educadores puedan liberar y emancipar a sus estudiantes;
- 3) la ‘explosión silenciosa’ del aprendizaje analizada por Fiel (2000), que pone de relevancia su diversidad en la educación de adultos; y
- 4) el impacto individualizador de las políticas liberales sobre la educación traslada los deberes y responsabilidades del Estado a los deberes y responsabilidades del individuo (por ejem-



plo, atribuir los problemas sociales y políticos a problemas de aprendizaje). Tal y como afirman Biesta (2006b, 2013a) y Fejes (2006), este cambio de perspectiva hace que el aprendizaje no sea asociado a la búsqueda de un ‘tesoro interno’, sino a una presión personal: el aprendizaje de por vida interioriza el proceso de gobernabilidad propio del estado como una necesidad.

Para Biesta (2010, 2013b) el debate actual acerca de la situación de la educación se limita a reflexionar sobre cómo reescribir el proceso educativo en términos de una transacción económica entre el alumnado, el profesor, la institución educativa y el mercado. Este debate se llevaría a cabo asumiendo la existencia de un consenso acerca de los cuatro pilares que constituyen un proceso de aprendizaje:

- 1) individualidad, en el que trata de satisfacer los deseos de un alumno que sabe o debería saber en lo que quiere formarse y por qué quiere aprenderlo;
- 2) funcionalidad, en la medida en que estos deseos se ajustan a las necesidades profesionales de la sociedad y las demandas de una economía global;
- 3) mediación, en la medida en que la institución educativa y el profesorado ofrecen oportunidades al alumnado para adquirir conocimientos y competencias flexibles que permiten integrarse en la sociedad;
- 4) mensurabilidad, en la medida en que aspiran a conseguir unos resultados que deben ser cuantificados para determinar la eficacia del proceso y ofrecer seguridad al docente.

Sin embargo, para Biesta (2006b, 2010), llevar a cabo este debate a partir de un consenso sobre estos cuatro pilares relega al olvido la cuestión acerca de qué es una buena educación y cuáles son sus funciones. Esto supone un riesgo en la medida en que dicho consenso oculta el modo en el que el proceso educativo ha limitado sus funciones a la socialización y cualificación. El proceso de aprendizaje entendido como adquisición efectiva de conocimientos y habilidades de acuerdo con las necesidades sociales del individuo evita pensar en la subjetivación del alumnado. Porque mientras que los propósitos cualificadores y socializadores de la educación contribuyen a empoderar a los individuos para actuar en una configuración socio-política existente y dotarles de unas competencias y conocimientos adecuadas, el subjetivador se orienta ha-



cia la emancipación y, por tanto, a la transformación del orden existente, pues presenta o encarna en su propia acción modos de hacer diferentes.

En este sentido, afirma Biesta (2010, 2013a), aspirar a una buena educación pasa por recuperar su función subjetivadora a través de la construcción de situaciones educativas que sean diferentes y plurales. Para ello es necesario interrumpir el consenso acerca de los rasgos esenciales sobre los que se sustenta el proceso de ‘aprendizaje’. Esto implica recuperar una educación que no solo se sostenga en la promoción de las satisfacciones particulares del aprendiz, la adquisición de conocimientos y habilidades útiles, la postulación de un mediador; o un sistema de control que mida su eficiencia.

Llegados a este punto es adecuado ubicar las consecuencias educativas que se derivan de la teoría del sujeto de Alain Badiou en la revisión de la situación educativa que propone Gert Biesta. El uso de las verdades, tal y como son teorizadas por Badiou, en la educación nos ofrecería la oportunidad de crear esas situaciones singulares y plurales que hacen más probable el acontecimiento de la subjetividad. En el siguiente apartado mostraremos cómo el encuentro con las verdades de una época podría interrumpir el proceso de aprendizaje dominante, ya que genera situaciones educativas que, al ser sustraídas del saber hegemónico, son accesibles a cualquiera y les impide ser evaluadas en términos de eficiencia y utilidad.

## La educación como interrupción del aprendizaje por las verdades

Anteriormente se ha expuesto cómo Biesta (2010), siguiendo a Arendt (1977), justifica que la educación no debe de ser vista simplemente como un instrumento que prepare al estudiante para algo, sino como un espacio democrático donde los individuos puedan ser sujeto de sus acciones y puedan llevar a cabo sus ‘nuevos comienzos’ en el mundo, de manera que no obstruyan los comienzos de los otros. La cuestión que se le plantea al profesorado es la de cómo es posible que los individuos puedan ser sujetos si la subjetivación no se puede conceder, planificar o programar. Para Biesta (2010, 2013b) la respuesta pasa porque el docente sepa que la lógica del aprendizaje que domina la situación educativa actual no posibilita que el estudiante sea dueño de sus acciones, ya que estas son determinadas por los órdenes existentes. La educación debe interrumpir dicha lógica y ubicar al estudiante en un vacío respecto al saber que legitima dichos órdenes, de manera que le permita experimentarse

como sujeto de sus acciones al tiempo que tengan en cuenta las posibilidades de los otros para ser sujeto. Con otras palabras, el objetivo de la educación no solo debe ser la socialización y cualificación, sino la subjetivación para todos.

De la mano de Biesta (2010) se ha definido la subjetivación como un ‘venir al mundo’ en el que los nuevos comienzos son asumidos por los otros de manera que no les evitan llevar a cabo los suyos. Con otras palabras, el venir al mundo de individuos únicos solo puede ser entendido como un proceso creativo que necesariamente depende del carácter plural del mundo.

El reto de una concepción de la educación democrática donde quepan estas situaciones basadas en la singularidad y la pluralidad de las acciones pasa por responder a la cuestión de si es posible interrumpir el carácter individualista, funcional, cualificador y controlable sobre el que se sustenta el proceso educativo dominante.

La educación filosófica implícita en la obra de Badiou ofrece posibilidades para ello. Para Badiou (2003, 2007), solamente ante una verdad es posible llevar a cabo una acción singular en la que cualquiera pueda participar y que al ‘agujerear’ el saber existente no puede ser medida ni controlada. La educación filosófica, entendida como proceso de subjetivación por las verdades, es una ruptura con el consenso dominante. En efecto, esta educación interrumpiría el consenso acerca los cuatro pilares sobre los que sostiene el debate acerca del estado actual de la educación:

- La educación filosófica implica una interrupción de los discursos relativistas que dan lugar a las teorías individualistas de la educación. El proceso de subjetivación a través las verdades se desarrolla en una situación educativa en la que las opiniones individuales devienen en opiniones universales como consecuencia de su adecuación al principio de transparencia evaluativa: todo individuo participante debe poder corroborar las declaraciones del resto de miembros. A fin de cuentas, el objetivo del debate generado es el de construir un consenso acerca de la identificación de la lógica genérica de las verdades políticas, científicas, amorosas y artísticas existentes hoy en día.
- La educación filosófica supone una interrupción de la educación como instrumento funcional. Gracias al proceso de subjetivación a través de verdades, un individuo experimenta una ruptura radical con el saber puesto al servicio de la conservación y legitimación de un orden determinado. Para Badiou





(2007), un individuo deviene sujeto como consecuencia de la incorporación a una verdad, la cual podría ser denominada una novedad imposible. Contrariamente a las novedades posibles, las imposibles ‘agujerean’ el régimen simbólico del saber establecido que legitima un estado de cosas. La novedad posible es previsible de acuerdo con dicho saber, sin embargo, la imposible no puede ser deducida o pensada con él. Para Badiou (2008a), subjetivarse significa participar en las consecuencias que se derivan de dotar de máxima existencia a esa novedad imposible para el orden dominante en una situación. Es decir, dotar de máxima existencia al cuerpo-sujeto de un nuevo movimiento de emancipación ciudadana, un nuevo movimiento artístico, una novedad científica o una relación amorosa invita a una práctica expeditiva dentro de la política, el arte, la ciencia y las relaciones personales, en busca de un saber que cuestiona la funcionalidad del sistema.

- La educación filosófica implica una ruptura con la institución educativa y, en concreto, el maestro como instrumento mediador en el proceso educativo. Para Badiou (2010a), al igual que para Biesta (2017), el maestro no puede planear la subjetivación del alumnado porque desconoce cómo es el despliegue de una verdad en una situación concreta. Sin embargo, puede favorecer dicha subjetivación presentándole el carácter excepcional de las verdades existentes. Subjetivar significa ubicar al alumno dentro del abismo de la comunicación, dentro de los límites del discurso racional, con la intención de que descubra por sí mismo si quiere participar en la construcción de una novedad imposible. Asomado a este abismo, el alumno descubre que no existe discurso que le puedan transmitir. Las verdades interrumpen el flujo de conocimiento, aquello que puede decirse y comunicarse. En referencia a una verdad, ningún elemento de una situación puede enunciar algo con sentido haciendo uso del saber existente. Sin embargo, las verdades no provocan la destrucción de todas las formas de sentido, sino de las que pueden articularse a partir de un cierto régimen. Las verdades son una experiencia única que provocan una perturbación con aquello que puede decirse con sentido en el ámbito de la política, el amor, la ciencia y el arte. Dentro de un contexto educativo, el alumno comprende que debe explorar la estructura indescriptible de una verdad por sí mismo. Pero



también comprende que, para validar los resultados de dicha exploración, sus opiniones deben poder ser corroboradas por cualquiera de los presentes en dicho contexto.

- La educación filosófica implica una ruptura con la lógica de control y seguridad. Para García-Puchades (2011a), ubicar la verdad al centro de la situación educativa requiere que el maestro no sea capaz de prever la evolución del proceso de subjetivación: no conoce el camino que deben seguir sus alumnos. Siguiendo a Rancière (2003), no hay más que dos postulados que le guían en esta tarea: animar a sus alumnos a que continúen explorando lo que ignoran relacionándolo con lo que ya conocen, y a hacer transparentes los criterios de validación de sus resultados. En consecuencia, el maestro, con la intención de subjetivar a su alumnado, debe tomar riesgos y ubicar el proceso educativo a una cierta distancia de su zona de confort.

184



## Conclusión

El texto comenzaba preguntándose qué podía aportar la obra de Alain Badiou al debate actual acerca de la educación. El punto de partida que se ha escogido es la crítica de Gert Biesta al modo en que la educación ha sufrido un proceso de ‘aprendificación’, olvidando la cuestión acerca de cómo implementar su función subjetivadora. Siguiendo la línea de investigación de algunos autores contemporáneos, se ha leído la obra de Alain Badiou desde la perspectiva educativa. Dicha obra presenta una propuesta educativa para la subjetivación o emancipación intelectual de los alumnos basada en el encuentro con prácticas novedosas, a las que denomina verdades, en el ámbito del arte, la política, la ciencia y el amor. Esta propuesta, leída desde la teoría de la educación de Biesta, interrumpiría el consenso dominante acerca de una educación entendida como proceso de adquisición de conocimientos y habilidades individualmente justificadas, funcionales, completamente mesurables y guiadas por la autoridad de un mediador.

La educación como proceso de subjetivación por las verdades ofrecería a los docentes la posibilidad de fomentar experiencias educativas fundadas en proyectos de investigación creativos y democráticos. El hecho de que estas verdades sean una excepcionalidad en el saber artístico, político, científico y amoroso, supone un riesgo a la hora de llevar a cabo dichos proyectos, pues el profesor carece de modelo al que acudir para

poder medirlos, evaluarlos y controlarlos. En este sentido, el docente no puede ser entendido como un mediador, sino como un investigador más que participa junto con su alumnado en el desarrollo de dicho proyecto en términos de igualdad.

Para finalizar, se puede afirmar que la obra de Badiou tiene mucho que ofrecer a los teóricos de la educación. Aunque ella directamente no se dirija al ámbito educativo de una manera sistemática, su obra se puede entender como un espacio ideal para presentar alternativas al modelo educativo dominante. Puesto en diálogo con la pedagogía crítica, su pensamiento ofrece un sugerente marco conceptual capaz de fundamentar propuestas educativas acordes a modelos docentes más democráticos y cooperativos.

## Apoyos y soporte financiero de la investigación



Este texto se enmarca en el proyecto I+D+i «De la participación al agnismo: Prácticas artístico-políticas para una educación de la ciudadanía democrática», subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (HAR2017-85230-R).

## Bibliografía

- ARENDDT, Hannah  
1977 What Is Freedom? En H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp. 143-171). Harmondsworth, UK: Penguin.
- BADIOU, Alain  
1990 *Manifiesto por la filosofía* (trad. Victoriano Alcantud Serrano). Madrid: Cátedra.  
2003 *Condiciones* (trad. Eduardo Lucio Molina y Vedia). México D. F.: Siglo XXI editores.  
2007 *El ser y el acontecimiento* (trad. Raúl J. Cerdeiras, Alejandro A. Cerletti y Nilda Prados, Buenos Aires: Manantial.  
2008a *Lógicas de los mundos: El Ser y el acontecimiento, 2* (trad. María del Carmen Rodríguez). Buenos Aires: Manantial.  
2008b *Teoría del sujeto* (trad. Juan Manuel Spinelli). Buenos Aires: Prometeo Libros.  
2019 *Le Séminaire - Pour aujourd'hui: Platon! (2007-2010)*. Fayard: Paris.  
2010a *La philosophie et l'événement. Alain Badiou avec Fabien Tarby*. Paris: Germina.  
2010b *Segundo manifiesto por la filosofía* (trad. María del Carmen Rodríguez). Buenos Aires: Manantial.  
2011 *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, Paris: Germina.

- 2017a *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes* (trad. Adriana Santoveña). Barcelona: Malpaso.
- 2017b *Metafísica de la felicidad real*. Adriana Hidalgo editora: Buenos Aires.
- BARBOUR, Charles
- 2010 Militants of Truth, Communities of Equality: Badiou and the ignorant schoolmaster. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 251-263. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00488.x>.
- BARTLETT, Adam
- 2006 The Pedagogical Theme: Alain Badiou and an Eventless Education, *Anti-Thesis*, 16, 129-147
- 2011 *Badiou and Plato: An Education by Truths*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- BIESTA, Gert
- 2006a *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Londres, Paradigm Publisher.
- 2006b What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3/4), 169-180.
- 2010 *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Boulder: Paradigm Publishers.
- 2013a Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15.
- 2013b *The Beautiful Risk of Education*. Londres: Routledge.
- 2017 Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73.
- CERLETTI, Alejandro
- 2008 *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- 2013 Identidad, Igualdad y Educación. *Praxis & Saber*, 4(7), 17-33.
- CHO, Daniel y TYSON, Lois
- 2005 Education and Event: Thinking Radical Pedagogy in the Era of Standardization. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 5(2), 1-11. <https://doi.org/10.3138/sim.5.2.001>
- 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. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(1), 11-20.
- 2016 Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière. *Estudios de Filosofía*, 52, 165-182
- 2018 ¿Qué significa un cambio en la educación? Aportes desde la analítica trascendental de Alain Badiou y la noción de "igualdad" de Jacques Rancière. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3.
- COLLINGWOOD, Robin
- 1938 *The Principles of Art*. New York. Oxford: Oxford University Press.
- DEN HEYER, Kent
- 2009 Education as an affirmative invention: Alain Badiou and the purpose of teaching and curriculum. *Educational Theory*, 59, 441-463. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00330.x>.

- DOLL, William  
1990 Teaching a Post-modern Curriculum. En James T. Sears and Dan Marshall (eds.) *Teaching and Thinking About Curriculum: Critical Inquiries* (pp. 39-47). Nueva York: Teachers College Press.
- FEJES, Andreas  
2006 *Constructing the Adult Learner: a governmentality analysis*. Linköping: Linköping University.
- FIEL, John  
2000 *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trent: Trentham Books.
- FOSNOT, Catherine  
1996 *Constructivism*. Nueva York: Teachers College Press.
- GIESECKE, Hermann.  
1985 *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GARCÍA-PUCHADES, Wenceslao  
2011a El pensamiento de Jacques Rancière: un platonismo contra Platón. *Res pública*, 26, 201-210.  
2011b La educación para la emancipación política a través del arte en el pensamiento de Alain Badiou. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 11, 199-208.  
2012 *El lugar del cine en el pensamiento filosófico de Alain Badiou*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/14862>  
2013 Alain Badiou y la filosofía como presentación didáctica del ser en común. *Isegoría*, 49, 583-598. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.12>  
2016 La inestética como educación ética según las verdades del arte. *Lógoi*, 29(30), 85-104
- JAGODZINSKI, Jan  
2010 Badiou's Challenge to Art and its Education: Or, 'art cannot be taught it can however educate!'. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 177-195, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00531.x>
- KESSON, Kathleen y HENDERSON, James  
2010 Reconceptualizing Professional Development for Curriculum Leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 213-229, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00533.x>
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne  
1991 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINGUIS, Alphonso.  
1994 *The community of those who have nothing in common*. Bloomington: Indiana University Press.
- PETERSON, Thomas  
2010 Badiou, Pedagogy and the Arts. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 160-176. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00530.x>
- RANCIÈRE, Jacques  
2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (trad. Núria Estrach) Barcelona: Laertes.

STHRAN, Anna

2010 The Obliteration of Truth by Management: Badiou, St. Paul and the question of economic managerialism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 231-250. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00534.x>.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2020

Fecha de revisión de documento: 15 de febrero de 2021

Fecha de aprobación de documento: 20 de mayo de 2021

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2021

188

