

Repensar la figura docente como parte de un sujeto educativo colectivo

Leonardo Colella

El presente trabajo busca describir el proceso de investigación llevado a cabo entre 2012 y 2015 en el marco de la elaboración de la tesis presentada en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello, presentaremos una introducción al problema de investigación, inscrito en el área de filosofía y educación, y luego desarrollaremos un esquema con diversos núcleos teóricos y señalaremos cómo estos fueron vinculándose entre sí para el armado final de la tesis.

Perspectivas y problemas

En la investigación doctoral hemos propuesto analizar los procesos de transformación y subjetivación desplegados en la educación actual a partir de la recreación de una “analítica trascendental” y de una “teoría del sujeto” basadas en los aportes del filósofo Alain Badiou, y, a la par, hemos intentado reconstruir, para el ámbito educativo, los conceptos de “igualdad” y “emancipación” en diálogo con la filosofía contemporánea, principalmente con la obra de Jacques Rancière.

La relación de la filosofía con las ciencias es un tema que ha generado, a lo largo de su propia historia, diversas interpretaciones. Desde una concepción epistemológica tradicional, se ha considerado a las ciencias como “saberes por causas inmediatas” o como “saberes con

supuestos”, y a la filosofía, reputada como el saber de las causas últimas, se le ha atribuido la función de otorgarles a ellas determinados fundamentos. De este modo, y más específicamente, a la filosofía de la educación se le ha demandado por mucho tiempo la tarea de elaborar una fundamentación de carácter antropológico o axiológico: ella debía definir una “esencia” del hombre y deducir de ello un determinado “fin” para la educación.

Por el contrario, la perspectiva adoptada en nuestro trabajo ha reconstruido conceptos que trascienden diferentes disciplinas y ha considerado su abordaje filosófico en el sentido de una actividad problematizadora y cuestionadora de supuestos que no se encuentra limitada por los confines de los campos de estudio particulares. Si bien ha partido de la elaboración de una ontología y de una teoría del sujeto (principalmente en articulación con la filosofía contemporánea), también ha trazado vínculos con otras disciplinas, como la pedagogía, la historia y la sociología; no obstante, lo ha hecho buscando trascender y problematizar los supuestos de estos campos científicos particulares.

Respecto de la problemática abordada, hemos considerado que fue a partir de la modernidad cuando se registra con mayor notoriedad la tensión ocasionada entre una educación pretendidamente emancipadora y una educación destinada a la transmisión cultural para asegurar la cohesión social. En este sentido, hemos considerado que la educación moderna ha instalado una problemática que se inscribe entre sus propios fundamentos. ¿Qué significaría que la educación, que se propone como transmisora de conocimientos, admitiera un lugar para pensar e intervenir en las novedades del presente? ¿Cómo sería posible un vínculo entre la transmisión de los saberes instituidos y la recreación de nuevos problemas impulsados desde la actualidad? Y en referencia al sujeto, ¿cómo es posible que la educación suponga la formación de individuos gobernables a través de la incorporación de contenidos prefigurados y, a la vez, admita para sí la conformación de sujetos críticos con ciertas capacidades para intervenir y transformar aquellos

saberes establecidos? Estos interrogantes dominaron, implícita o explícitamente, gran parte de las perspectivas teóricas sobre educación de los últimos tiempos.

En este sentido, diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales han analizado los procesos de subjetivación que intervienen en la construcción de las identidades de los individuos. Cada perspectiva ha enfatizado, según lo demandara su campo, en algún aspecto particular del proceso de constitución de identidades, tales como las formas de adquisición de los conocimientos, los valores morales, las prácticas ciudadanas, etc. Esta pluralidad de enfoques define diversos tipos de sujetos: el sujeto cognitivo, el pedagógico, el psicológico, el moral, el sujeto de derecho, etc. Todas estas perspectivas, consideradas en sus expresiones dominantes, se han diferenciado del enfoque adoptado en nuestra investigación porque ellas han abordado, esencialmente, los procesos de subjetivación en la educación en sentido individual: han tenido en cuenta los múltiples dispositivos que producen la subjetividad de cada individuo.

A diferencia de estas perspectivas, hemos admitido en nuestro análisis, además de individuos y grupos de ellos, una dimensión azarosa y aleatoria producto de las multiplicidades que un “encuentro educativo” conlleva. Por tanto, hemos partido de lo educativo ya no como una unidad o un conjunto de unidades, sino como multiplicidades.

Esto nos ha permitido interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupciones y novedades (aquellos que podrían surgir producto de las multiplicidades que los análisis basados en la unidad o la pluralidad han omitido). No obstante, hemos reconocido que la habitualidad de la educación se constituye a partir de un estado de normalidad en el que generalmente nada significativamente nuevo podría surgir más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En este sentido, hemos adoptado como referencia filosófica inicial para nuestra propuesta la obra de Alain Badiou. Una vez consi-

derada la ontología propuesta por el autor, a la que incorporamos un detallado análisis de su parecer *lógico*, profundizamos en las normas que componen y regulan el mundo educativo. Estas normas organizadoras (sintetizadas bajo la noción de *trascendental*), que constituyen el régimen de “existencia” y de relaciones de los integrantes de un encuentro educativo, se hallan muchas veces afectadas o interrumpidas por diversas experiencias disruptivas en las que esos criterios o fundamentos son puestos en cuestión. En tal sentido, postulamos que un sujeto en la educación se encuentra ligado a la construcción de un cuerpo colectivo vinculado a las interrupciones acontecidas con respecto al trascendental hegemónico. Este trascendental, en tanto régimen de aparición y existencia de los componentes educativos, se halla atravesado por la estructura del triángulo pedagógico, que nosotros hemos asociado con lo que Rancière denomina *lógica explicativa*: la estructura pedagógica que delimita un contenido, un poseedor y un “desposeído” de ese contenido.

De este modo, hemos postulado que este determinado trascendental educativo, el *explicador*, ordena sus normas según dos criterios fundamentales. En primer lugar, parte de una desigualdad, aquella que delimita un poseedor y un desposeído respecto de ciertos contenidos. Realiza esta diferenciación porque, en segundo lugar, le atribuye a la educación la tarea sustancial de transferir e incorporar esos contenidos.

Ahora bien, existen diversas experiencias que ponen en cuestión, en mayor o menor medida, algún aspecto de los dos pilares del trascendental explicativo sin por ello perder su potencia y su identidad educativas. Tal es el caso de las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, estudiadas por Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2007). Rancière destaca de Jacotot la puesta en juego de la igualdad de una potencia intelectual común entre maestro y alumno, antes que la diferenciación en la posesión de contenidos presupuesta por la educación tradicional. Junto con esta experiencia hemos analizado los casos, en la Argentina contemporánea, de los bachilleratos popu-

lares y de los seminarios universitarios autogestionados, en tanto experiencias que se proponen, de cierta manera, como alternativas a la educación “explicadora”. Esto nos ha llevado a definir una situación educativa en sentido amplio o genérico, más allá de sus prescripciones explicativas. Por lo tanto, en oposición a la lógica de la explicación, cuyos pilares son la desigualdad (que hay que reducir) y los saberes (que hay que transferir), los dos atributos que hemos postulado para definir una situación educativa disruptiva son representados por el concepto de *igualdad* y el de *pensamiento*.

Para abordar cada uno de estos dos aspectos hemos recurrido a Jacques Rancière y a Alain Badiou, respectivamente. El primero de ellos se destaca por su novedosa propuesta acerca de la noción de *igualdad* como punto de partida. Podríamos mencionar brevemente que una situación educativa, de acuerdo con Rancière, se erige a partir de la igualdad de una potencia intelectual común a todos los hombres. En referencia al segundo aspecto, Badiou propone el concepto de *pensamiento* para designar la toma de posición subjetiva respecto de la continuidad de los saberes. Por ello, una situación educativa no sería definida por su actividad de circulación de saberes, sino, más bien, como aquella que propone, mediante el ejercicio colectivo del pensamiento, interceder e interrumpir la continuidad de los contenidos prefigurados.

Una vez sustraída la educación de la lógica de la explicación hemos sostenido que una teoría del sujeto en educación debía trascender el aspecto individual o grupal (derivado de las operaciones de posesión/no-posesión y de transferencia/incorporación entre individuos) para ocuparse de la construcción de un sujeto colectivo vinculado a las consecuencias de las rupturas, en situación, del trascendental explicativo, y ligadas, por tanto, a los atributos de igualdad y pensamiento.

El enfoque propuesto en esta investigación sobre los procesos de subjetivación en la educación nos ha permitido abordar una nueva perspectiva de la relación entre los saberes instituidos y la intervención

que en ellos elabora el sujeto colectivo del encuentro educativo, y asimismo nos ha permitido revisar los supuestos de la educación en los que este sujeto se sustenta, junto con la consideración de otras variables en torno a la relación entre la educación y la igualdad.

Desde la perspectiva rancieriana, la *explicación* constituiría también un problema de orden político, porque el problema es, al mismo tiempo, de orden vincular. La lógica de la explicación, al partir de una desigualdad que intenta reducir, obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva, dado que divide las partes vinculadas y afirma, aun sin proponérselo, la capacidad intelectual de una por sobre la incapacidad “provisoria” de la otra.

Además del problema vinculado al concepto de igualdad, la educación presenta una tensión con respecto a la lógica de los “saberes”. El problema radica en la paradoja ocasionada entre la transmisión de conocimientos instituidos y el pensamiento/intervención sobre las novedades del presente. Hemos postulado en nuestro trabajo que la educación podría admitir la “puesta en escena” de estas dos dimensiones: una que incluye la transferencia e incorporación de contenidos prefigurados (saberes, habilidades, valores, etc.), y otra que refiere al acto del pensamiento como intervención en aquellos conocimientos preestablecidos y como participación creativa en las novedades del presente.

La tesis que hemos desarrollado sostiene que la educación, considerada desde la perspectiva ontológica de Badiou, parte de una multiplicidad aleatoria que supone un encuentro y que, debido a ello, no puede ser analizada como una “unidad”, sino que debe ser pensada como una multiplicidad estructurada “en situación”. Las situaciones educativas son estructuras complejas de repetición que se encuentran expuestas a posibles interrupciones. Estas se hallan ligadas a los cambios de las reglas lógicas de un ámbito particular; estas reglas son las que disponen el régimen de existencia y de relaciones para los integrantes de un encuentro educativo. Hemos planteado, asimismo,

que el *ámbito pedagógico hegemónico* está atravesado por un trascendental, que denominamos *explicativo*, y que posee dos características fundamentales: la de clasificar a sus integrantes según su posesión o no posesión de determinados contenidos, y, en consecuencia, la de propugnar las actividades de transferencia e incorporación de aquellos contenidos. En este sentido, hemos afirmado que el trascendental explicativo, como demuestra Rancière, parte de una desigualdad de origen y ordena la circulación del saber. Hemos señalado también que estos dos postulados confrontan con los dos atributos propuestos para definir genéricamente a la educación: la igualdad y el pensamiento. De este modo, hemos sostenido que un sujeto colectivo en la educación es aquel que se constituye a partir de la disrupción respecto del trascendental explicativo, que opera contra sus presupuestos fundacionales, la desigualdad y la transferencia, en favor de sus opuestos, la igualdad y el pensamiento.

Organización de la investigación

La estructura conceptual de la tesis ha sido desarrollada en diversos momentos teóricos:

En primer lugar, nos propusimos contextualizar el problema del sujeto de la educación, aquel sostenido en la paradoja, en especial moderna, de la formación de sujetos críticos, y, a la vez, de individuos gobernables para una sociedad o una nación ordenada. Para ello sintetizamos brevemente los aportes de Rousseau (1988) y Kant (1993) para extraer los problemas emancipatorios de finales de siglo XVIII, con el objetivo de caracterizar el contexto en el que se despliegan las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, analizadas por Jacques Rancière. En este sentido, hemos perseguido la intención de identificar las problemáticas que evidencian cierta continuidad con la educación contemporánea a través de la noción rancieriana de explicación. Analizamos en profundidad, a través de los conceptos elaborados por Rancière, las características propias de la lógica explicativa. Para ello

recurrimos al axioma de “la igualdad de las inteligencias” y al concepto de *emancipación intelectual*. Distinguimos la propuesta jacotista de diversas teorías educativas antiautoritarias y de las perspectivas espontaneístas, y, asimismo, buscamos vincularla con el enfoque multicultural. El objetivo del primer apartado de la tesis ha sido construir las reglas propias del modelo explicativo, aquello que luego denominamos el *trascendental del mundo pedagogizado*.

En segundo lugar, continuamos con lo que, en términos de Badiou, podríamos denominar una línea “antifilosófica”. Esto significa que utilizamos los conceptos de verdad y sujeto de forma crítica; los procesos de subjetivación aquí no estuvieron vinculados a una “novedad” o a un “cambio”, sino a modos en los que el poder se despliega para el sometimiento de los individuos. En este sentido, identificamos una “lógica de verdad” en Foucault (2003), que asociamos a la lógica de la explicación rancieriana. Esto nos ha permitido incluir el poder desplegado a través de la educación explicadora como un modo de subjetivación que se inscribiría en una *técnica de sí* (Foucault, 1988), resaltando la connivencia y la predisposición del sujeto con respecto a su propia sujeción, a diferencia de un ejercicio del poder dominante más directo y más visible. A consecuencia de ello presentamos a la lógica de la explicación como un poder que desborda el control directo estatal, y que se encarna en las diversas prácticas sociales. La introducción de este marco teórico tuvo la intención de no desestimar estas lógicas incluso en experiencias educativas que se encontraran en los márgenes del dominio estatal. Posteriormente, recurrimos a Nietzsche (2007) para destacar en Rancière la potencia creativa de la igualdad, y resguardarla así de las posturas críticas que hacen de la inteligencia una operación o habilidad técnica e hiperracionalizada, ligada más al destino cultural específico de la modernidad occidental que a una capacidad universal propia de la humanidad. De este modo, buscamos redefinir la noción igualitaria de la inteligencia rancieriana a partir de su carácter “poético” y creador.

En tercera instancia, abordamos diversas experiencias educativas que, de algún modo, se presentan como alternativas a la educación institucionalizada formal. Tal es el caso de los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados que en Argentina adquieren cierto protagonismo luego del año 2001. Estas experiencias no han sido abordadas por su carácter fáctico, sino porque a partir de ellas hemos podido identificar algunos aspectos novedosos que ilustraron, posteriormente, nuestro constructo conceptual. Por tanto, concentramos nuestro interés en subrayar de estos casos los aspectos que nos permitieron pensar, en algún sentido, otra educación, no por el hecho de que consideramos que estas experiencias hayan sido por sí mismas del todo ajenas a las prácticas educativas tradicionales, sino porque habíamos asumido la posibilidad de encontrar en ellas algunos aspectos que, en cierta medida, nos iban a permitir postular algún atributo disruptivo respecto de la lógica explicadora.

En cuarto orden, luego del desarrollo de lo que denominamos una “antifilosofía de la educación”, nos propusimos construir un aporte a la “filosofía de la educación”. Es decir, intentamos reconstruir diversos conceptos, antes desplegados de forma crítica, como es el caso de las nociones de verdad y sujeto, para resignificarlos y emplearlos propositivamente. De este modo, nos ocupamos, a partir de aquí, en construir una ontología para el ámbito de la educación desde los aportes de Alain Badiou. En tanto hemos ampliado el universo educativo para que trascendiera la educación formal, tomamos la decisión teórica, entonces, de analizar las situaciones educativas ya no desde la figura del triángulo pedagógico, sino más bien partiendo de un “encuentro” de individuos con una doble exigencia: la igualdad y el pensamiento. Asimismo, hemos introducido la noción de “acontecimiento” en la educación como aquello que interrumpe el estado de “normalidad” de las situaciones educativas. Definimos a la *normalidad* como el estado de representación, regulación y ordenamiento de todo aquello que la situación presenta. La interrupción de ese estado de normalidad es

producto de un exceso de la situación sobre aquello que las reglas del modelo explicador pueden controlar. De este modo, puede percibirse que partimos de lo educativo ya no como una unidad o un conjunto de unidades (pluralidad), sino como multiplicidades. Esto nos permitió interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupciones y de novedades, sin dejar de reconocer que la habitualidad de la educación la constituye aquel estado de normalidad que obtura lo significativamente nuevo, más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En quinto lugar, analizamos la educación en tanto componente del campo político. Para ello, consideramos las características propias de un acontecimiento político en la educación. En especial, intentamos delimitar la significación de un acontecimiento “colectivo”, interpretando lo universal como constitutivo de la educación desde una perspectiva política. A continuación, abordamos un ejemplo propio de Badiou (1999) para un acontecimiento político, en el que la figura de San Pablo es reconstruida por el autor como el fundador del universalismo. Nos ha interesado extraer de este caso aquellas características que puedan emplearse para el ámbito de la educación, y, para ello, buscamos ponerlo en diálogo con las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot. Posteriormente, exploramos diversos esquemas de subjetivación política en la educación y examinamos diferentes significaciones de los conceptos de igualdad y de justicia.

En sexto lugar, luego de abordar en instancias anteriores la noción de igualdad como primera exigencia de una educación emancipatoria, postulamos como un segundo atributo para un proceso educativo disruptivo el concepto de *pensamiento*. Presentamos la idea de pensamiento en un sentido radical y vinculado a un proceso acontecimental. De este modo, hemos asumido al pensamiento como la toma de posición subjetiva que interviene disruptivamente en los saberes preestablecidos. Por ello, hemos realizado, a continuación, una caracterización de estos saberes como operadores enciclopédicos que actúan según

discernimiento y clasificación, y cuya propiedad fundamental es su transmisibilidad. En relación con esto hemos planteado dos posturas respecto de la educación: una educación fundamentada en la circulación de saberes enciclopédicos y otra basada en el ejercicio colectivo del pensar. Ambas posturas educativas se relacionan con diversos modos de interpretar la tarea filosófica: una filosofía asumida como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, y otra comprendida como una actitud cuestionadora (o un gesto crítico) que trasciende la explicación escolar para ser practicada, experimentada y vivida junto con otros. En tal sentido, la filosofía es planteada por Badiou (2007; 2011) como una actitud respecto de las verdades, y estas como aquello que rompe con la continuidad del saber. Esto nos hizo repensar la relación entre educación y filosofía, e investigar diversas propuestas de autores que utilizan a Badiou para estudiar el ámbito educativo, enmarcadas bajo la denominación de *educación por verdades* (Bartlett, 2011; Biesta & Bingham, 2010).

En una séptima instancia, hemos elaborado una articulación de todos los momentos teóricos anteriores. Nos ocupamos en identificar las posibles críticas que tanto la postura de Rancière como la de Badiou pudieran admitir. Destacamos que esas críticas apuntan, en su mayoría, a denunciar la ausencia de uno de nuestros dos atributos planteados: para el caso de Badiou, afirmamos que a partir de su distinción entre verdades y opiniones podría desencadenarse una “educación por verdades” que descuide el aspecto “igualitario”, y, para el caso de Rancière, indicamos que, debido a su concentración en la noción de igualdad, esto podría descuidar las temáticas que tratan la reproducción de saberes y opiniones prestablecidos. Realizamos un esfuerzo teórico por demostrar que estas críticas son infundadas a partir de los propios textos de los autores. Asimismo, elaboramos una comparación propia de ambas propuestas y consignamos similitudes y divergencias entre ellas. Abordamos inicialmente las diferencias entre ambos autores respecto de sus teorías del sujeto, sus

relaciones con el platonismo y sus propuestas ontológicas. Consideramos, en primer lugar, una coincidencia fundamental acerca del carácter prescriptivo del concepto de igualdad, y, en segundo lugar, una divergencia respecto de la presencia de una teoría del sujeto y de las consecuencias disruptivas acontecidas a partir de la declaración igualitaria en la educación.

En octavo lugar, incorporamos entonces una analítica trascendental o una lógica de las situaciones educativas a partir de la propuesta realizada por Badiou, principalmente, en *Lógicas de los mundos* (2008). Definimos el *trascendental explicativo* como tal a través de una reconstrucción de los conceptos de identidad y diferencia aplicados a las situaciones educativas. De este modo, hemos propuesto que el trascendental pedagógico se encuentra compuesto por leyes o criterios que configuran un régimen de aparición (y de relaciones) de los componentes de un encuentro educativo, y que opera, fundamentalmente, a través de una lógica explicativa: se trata de la estructura del triángulo pedagógico que delimita roles prefigurados y que designa los objetivos de la educación. Una vez caracterizado el trascendental pedagógico, elaboramos, para el ámbito educativo, una teoría de los diversos tipos de “cambios”, que comprende desde las modificaciones (que definimos como variaciones regulares y regladas bajo un trascendental fijo) hasta los acontecimientos (que suponen la ruptura y transformación de los aspectos propios del trascendental).

En penúltimo orden, propusimos la elaboración de una teoría formal del sujeto para la educación. Para ello, partimos de la reconstrucción del campo subjetivo y de los procesos de subjetivación compuestos por diferentes figuras propuestas por Badiou. El autor plantea un estrecho vínculo entre la noción de sujeto y la de verdad. En este sentido, el sujeto produce verdades en tanto *sujeto fiel*, las niega en tanto *sujeto reactivo* y busca ocultarlas en tanto *sujeto oscuro*. Cada una de estas figuras subjetivas fueron abordadas teniendo en cuenta las experiencias educativas concretas tratadas previamente, como el caso

de Jacotot y los casos contemporáneos locales (bachilleratos populares y seminarios universitarios autoorganizados).

Por último, hemos realizado una breve indagación en referencia a la construcción de un cuerpo colectivo en la educación. Para ello, caracterizamos los rasgos que podría asumir un cuerpo de verdad en la educación e ilustramos cada movimiento teórico remitiéndonos a las experiencias educativas alternativas descritas previamente.

Sintéticamente, podríamos describir la organización de la investigación de forma inversa, comenzando por el final: por la caracterización del concepto de sujeto colectivo. Debido a que el *sujeto* es definido por Badiou como aquello que surge en una disrupción respecto de un trascendental, hemos requerido previamente caracterizar el trascendental pedagógico contemporáneo (momento octavo). Para ello, recurrimos al concepto de *pensamiento* que refiere a la interrupción de la circulación del saber, como atributo de una educación que trastoque el principio de transferencia propio de la lógica explicativa. Es así como los momentos teóricos sexto y séptimo han referido a las nociones de verdad, pensamiento, enciclopedia y filosofía. Para reconstruir estos conceptos en el ámbito educativo, debimos previamente desplegar los diversos elementos de la ontología badiouiana y su teoría de los cuatro campos o procedimientos de verdad (momentos cuarto y quinto). Sin embargo, para tratar la ontología de las situaciones educativas más allá de su aspecto tradicional, precisamos incorporar anteriormente, en el tercer momento de la investigación, una descripción de diversas experiencias educativas alternativas a la lógica explicativa. De este modo, ante la necesidad de recurrir a experiencias que se hallaran en el límite de la prescripción directa del Estado, nos encontramos obligados a considerar previamente, en segunda instancia, elementos de regulación estatal que trascendieran las normativas jurídicas y que operaran a través de modos de subjetivación y técnicas de poder como las desarrolladas por Michel Foucault. Asimismo, estas experiencias fueron analizadas en el marco conceptual rancieriano

principalmente a partir de la noción de emancipación y en vinculación con la experiencia de Jacotot, que abordamos en los comienzos de nuestra tesis (momento primero). Del mismo modo, este momento inicial ha configurado el eje igualdad/desigualdad, requerido para la construcción del trascendental pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. (Trad. R. Cerdeiras, A. Cerletti y N. Prados). Buenos Aires: Manantial (Original en francés, 1988).
- Badiou, A. (1999). *San Pablo. La fundación del universalismo*. (Trad. D. Reggiori). Barcelona: Anthropos (Original en francés, 1997).
- Badiou, A. (2011). La confesión del filósofo. (Conferencia pronunciada en el Centre International d'Étude de la Philosophie Française Contemporaine. París, Centro Georges Pompidou, 2004). *Acontecimiento*, 20(40), 59-75.
- Badiou, A. (2008). *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2. (Trad. M. Rodríguez). Buenos Aires: Manantial (Original en francés, 2006).
- Badiou, A. (2007). Philosophy as Creative Repetition. *The Symptom*, 8. Recuperado de http://www.lacan.com/symptom8_articles/badiou18.html
- Bartlett, A. (2011). *Badiou and Plato. An Education by Truths*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Biesta, G., & Bingham, Ch. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum International Publishing Group.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Kant, I. (1993). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

- Nietzsche, F. (2007). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Trad. C. Fagaburu). Buenos Aires: Libros del Zorzal (Original en francés, 1987).
- Rousseau, J. (1988). *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Madrid: Tecnos.