

**ENSEÑAR CON ESPIRITU FILOSOFICO: UNA LECTURA DE LA ENSEÑANZA  
DE LA FILOSOFÍA DESDE LA TEORÍA DE LA VERDAD DE ALAÍN BADIOU**

**CARLOS MARIO MONTES VERGARA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C**

**2023**

**ENSEÑAR CON ESPIRITU FILOSOFICO: UNA LECTURA DE LA ENSEÑANZA  
DE LA FILOSOFÍA DESDE LA TEORÍA DE LA VERDAD DE ALAÍN BADIOU**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Presentado por:**

**CARLOS MARIO MONTES VERGARA**

**Asesor:**

**ALIEX TRUJILLO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C**

**2023**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi esposa e hijas por su paciencia, comprensión y apoyo.*

*Al profesor Aliex Trujillo por ayudarme a pensar*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
1. EL PROCESO DE VERDAD EN ALAIN BADIOU .....	10
1.1. Situación y estado .....	10
1.2. Intervención .....	14
1.3. Fidelidad .....	16
1.4. Verdad y sujeto .....	18
2. PABLO DE TARSO: LA MATERIALIZACIÓN DEL PROCESO DE VERDAD.....	23
2.1. Pablo: El militante del acontecimiento .....	25
2.1.1. El acontecimiento: La visión en el camino a Damasco.....	25
2.1.2. Declaración y fidelidad al acontecimiento .....	27
2.2. Una verdad acontecimental.....	31
2.3. El sujeto de la verdad.....	34
3. LA TEORÍA DE LA VERDAD DE BADIOU: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA- DE LA FILOSOFÍA-.....	38
3.1. Aportes de la filosofía de Alain Badiou a la educación.....	39
3.2. Una palabra sobre la enseñanza .....	45
3.3. Acerca de la educación filosófica .....	48
4. UNA CONVICCIÓN: ENSEÑAR FILOSOFÍA CON ESPÍRITU FILOSÓFICO.....	51
4.1. Más allá de la dialéctica: Enseñar filosofía o enseñar a pensar .....	52

4.2.	Enseñar con espíritu filosófico.....	61
4.3.	La intuición filosófica: La nada como punto de partida. ....	66
4.4.	Enseñar filosofando, condición necesaria para formación del espíritu filosófico. .	69
4.5.	La enseñanza de la filosofía es la enseñanza de un proceso fiel.....	72
5.	LA LECTURA DEL <i>ION</i> DE PLATÓN COMO SITUACIÓN FILOSOFICA .....	77
5.1.	La indagación filosófica.....	77
5.2.	El profesor como posibilitador del acontecimiento. ....	79
5.3.	Del <i>Ion</i> y el texto filosófico para la indagación filosófica.....	83
	CONCLUSIÓN .....	90
	BIBLIOGRAFÍA.....	95

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía constituye un problema filosófico porque evoca una serie de preguntas y cuestionamientos para quien pretende enseñarla, cuestionamientos que enriquecen las preocupaciones por los instrumentos y las técnicas de la enseñanza de cualquier saber y, aún más, del saber filosófico. Como problema moviliza al profesor de filosofía a preguntarse ¿qué es la filosofía? ¿cuál es su utilidad? ¿es posible enseñar? ¿Cómo enseñarla? ubicándolos en el papel de pensadores, más que simples transmisores de un saber que supuestamente dominan o técnicos de la enseñanza que aplican estrategias didácticas que son diseñadas por expertos (Cerleti, 2008, pág. 11)

Las investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía se han enfocado mayoritariamente a crear propuestas didácticas para su enseñanza y/o la implantación de propuestas didácticas y su impacto en los procesos de aprendizajes. En un estudio realizado por Cruz, Patiño y Lara (2018) analizan cuáles son las tendencias de las investigaciones realizadas en Colombia acerca de la enseñanza de la filosofía, entre los cuales señalan *modo de vida, experiencia, utilidad, métodos, pensamiento crítico, saber, formación filosófica, argumentación, ejercicio filosófico, enseñanza de la filosofía, habilidades de pensamiento, crítica reflexiva, experiencia filosófica, competencias* (Cruz Vargas, Patiño Cuervo, & Lara Buitrago, 2018, pág. 58). Este estudio reafirma que la tendencia sigue siendo acerca los métodos de la enseñanza de la filosofía y sus implicaciones en el desarrollo de aptitudes y habilidades que se enmarcan en el pensamiento crítico. Cabe resaltar que el estudio muestra otras aristas de la enseñanza de la filosofía como el de su finalidad ya sea para crear una experiencia filosófica en el aula o fomentar la educación filosófica como estilo de

vida. Este trabajo se enmarca en estas búsquedas de comprensión de la enseñanza de la filosofía, se centrará en la figura de quién pretende enseñar filosofía, del profesor de filosofía, más que en el binomio enseñanza-aprendizaje.

Así, el propósito es tratar de defender que una de las formas de pensar y analizar la enseñanza de la filosofía es la de concebir *el espíritu filosófico* como la marca sustantiva del profesor de filosofía, una convicción que no brota de la profesionalización del profesor, ni de una espontaneidad, sino de un proceso de verdad. Enseñar filosofía es más que aprender técnicas, instrumentos o habilidades es una forma de ser que consiste en estar enamorado de una asignatura.

Para abordar la cuestión, se revisará la teoría de la verdad de Alain Badiou, un filósofo contemporáneo cuyos planteamientos filosóficos permiten articular lo que está en juego en la educación actual. Para Badiou, la verdad es producto de un proceso de fidelidad a un acontecimiento y este proceso configura al sujeto.

En el primer capítulo se revisarán los elementos constitutivos del proceso de verdad para Badiou, dichos elementos muestran cómo un sujeto fiel a un acontecimiento puede abrir un horizonte de posibilidad para transformar su existencia y la de otros, para renovar el orden establecido e instaurar la novedad, una renovación y una novedad que no consiste en la crítica al *status quod* ni mucho menos en la superación de éste.

En el segundo capítulo se revisará cómo acontece este proceso de verdad en la figura del apóstol Pablo, un estudio de Badiou sobre su figura que ayuda a pensar la enseñanza como un proceso de verdad, en la que el profesor reconoce su enamoramiento a la asignatura como acontecimiento y organiza su enseñanza a partir de esta experiencia transformadora. Así, el acto

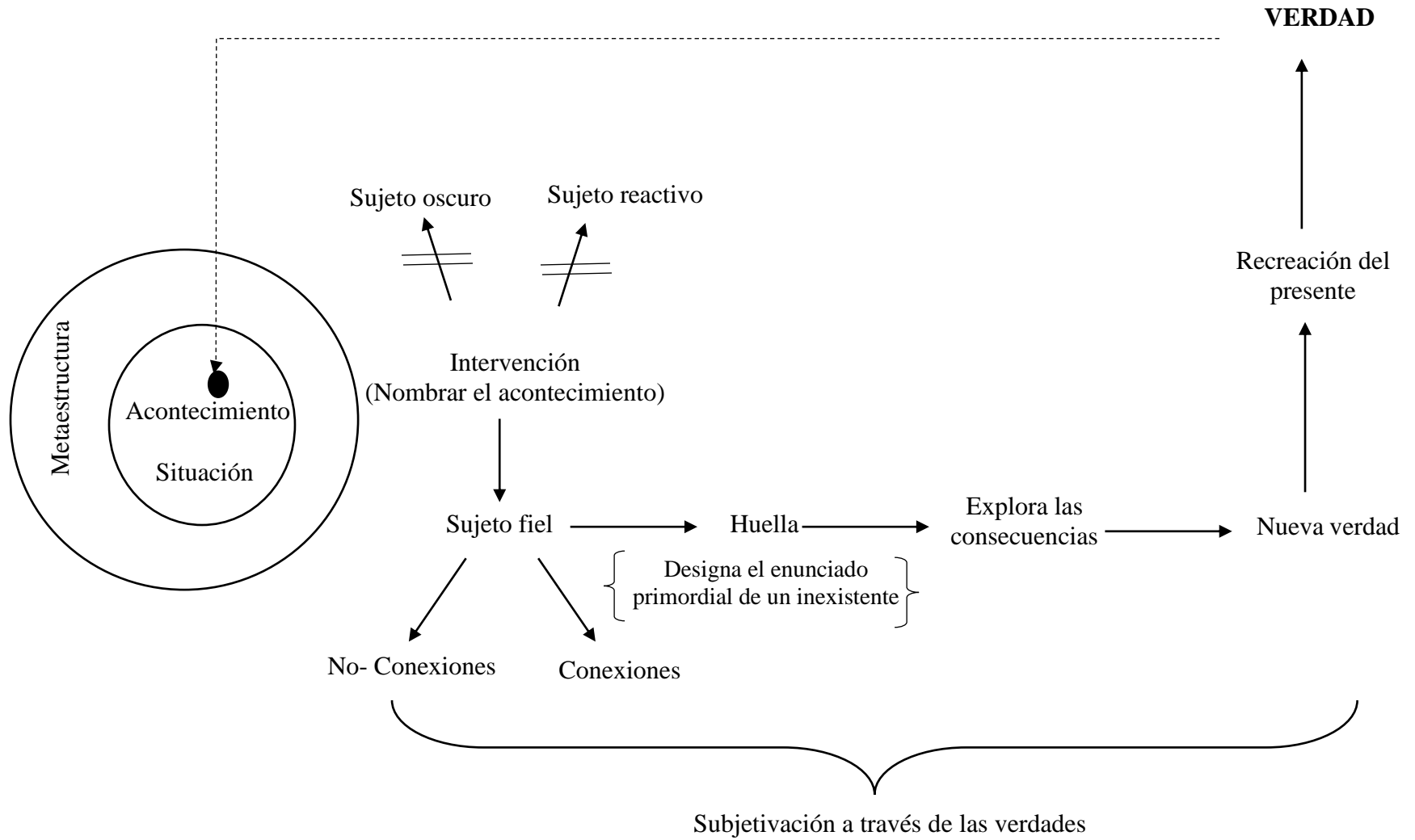
de enseñar consiste en ser fiel a ese acontecimiento, es un intento de hacer presente su enamoramiento en el trabajo con sus estudiantes.

En el tercer capítulo se mirará las posibles implicaciones pedagógicas tanto para la educación como para la enseñanza de la filosofía de la teoría de la verdad de Badiou, insistiendo que esta forma de entender la educación y la enseñanza restituyen el proceso de subjetivación a la educación a través de las verdades y resignifica el lugar del profesor en el proceso educativo, lugar que según Gert Biesta, por la lógica del aprendizaje, está desapareciendo.

En el cuarto capítulo se intentará defender, a la luz de la teoría de la verdad, que del proceso de verdad del profesor de filosofía, deviene la convicción que para renovar la enseñanza de la filosofía hay que hacerla con *espíritu filosófico*. El espíritu filosófico es la marca distintiva de su trabajo, es la huella que deviene del enamoramiento, del acontecimiento. Marca que puede ser apagada u olvidada por discursos que se enfocan en lo instrumental, en la planificación de la enseñanza, en una educación enfocada en los resultados de aprendizajes, en el uso de estrategias didácticas que no tienen otro fin que el de responder a los estándares educativos; como si el único propósito de la enseñanza de la filosofía fueran el aprendizaje de contenidos, habilidades o aptitudes que se enmarcan en la categoría pensamiento crítico y no el aprendizaje como creación de sentido o de comprensión.

Finalmente, en el capítulo quinto, se pretende compartir una experiencia de lectura de un texto filosófico con niños de sexto grado (6°). Un ejercicio que no busca reafirmar ninguna teoría didáctica, sino que está enfocado en entender el aprendizaje de la filosofía desde la perspectiva de la comprensión y el concebir que para enseñar filosofía con espíritu filosófico hay que recurrir a donde habita el espíritu filosófico: los textos filosóficos.

*Proceso de verdad en Alain Badiou*  
*Elaboración propia*



# 1. EL PROCESO DE VERDAD EN ALAIN BADIOU

## 1.1. Situación y estado

En el pensamiento filosófico de Badiou la verdad proviene de un acontecimiento y este, a su vez, procede de una situación. Por tanto, la situación es sitio de la verdad, es en una situación política, científica, artística y amorosa donde aparece el acontecimiento, dice Badiou: “Lo que ocurre en el arte, en la ciencia, en la verdadera y escasa política, en el amor (si es que existe), es la aparición de lo indescifrable del tiempo...que detenta en su ser múltiple todos los rasgos comunes del colectivo considerado y, en ese sentido, es verdad de su ser” (Badiou, 1999a, pág. 26). Para Badiou estas son situaciones históricas porque contienen un elemento singular que desestabiliza la situación ordinaria, normal. “Llamaré históricas a las situaciones en las cuales figura al menos un sitio de acontecimiento”” (Badiou, 1999a, pág. 199)

Badiou describe esta situación como una *presentación*<sup>1</sup>, como una cuenta de lo que hay, así la situación es una multiplicidad de elementos compuesta por cosas diferentes, llámense personas, cosas, acciones, conocimientos, políticas, la situación es una multiplicidad. Ahora bien, aunque multiplicidad, los elementos que la componen no son un conjunto de elementos aleatorios o fragmentados, sino que se presentan dentro de un marco categorial que los define como situación. Según la ley<sup>2</sup> de la cuenta-por-uno, toda situación es una estructura y está estructurada (Badiou,

---

<sup>1</sup> Define *Presentación* como un término primitivo de la metaontología (o de la filosofía). La presentación es el ser-múltiple tal como se despliega de manera efectiva. *Presentación* es recíproco de *multiplicidad inconsistente*. Lo Uno no es presentado, sino que es un resultado. De este modo hace consistir a lo múltiple” (Badiou, 1999a, pág. 566).

<sup>2</sup> Para Badiou la cuenta-por-uno es una ley porque es algo que se aplica independientemente de la composición del múltiple, esto es “Si la cuenta-por-uno se ejerce dando la consistencia de ser un-múltiple a los múltiples, ella también se ejercerá si estos múltiples son, término a término, reemplazados por otros” (Badiou, 1999a, pág. 80). Esto significa que la consistencia de una situación presentada no depende de los múltiples que la componen sino del axioma cuenta-por-uno que organiza la situación e instituye su permanencia.

1999a, pág. 35). Esta cuenta-por-uno determina qué es lo que se cuenta y lo que no se cuenta. Es el orden natural establecido y se acomoda a cualquier cosa. Por ejemplo, un ser humano como ser viviente, per se, no podría formar parte de una situación de Badiou, ha de ser un estudiante o ciudadano para ser parte de una situación educativa o política, es decir, como organismo vivo será un elemento de la situación si entra en las categorías de estudiante y ciudadano.

En ley de la cuenta-por-uno los elementos, organizados por categorías lingüísticas que los agrupan, pierden su individualidad, su originalidad. Así, en la categoría estudiantes o ciudadano solo se manifiesta su caracterización de ser aprendiente y ser ciudadano, es decir aquellas particularidades que los unifican o estandarizan en la cuenta-por-uno. La multiplicidad de las cosas constituye la situación, sin embargo, para Badiou los elementos de una situación estructura hacen parte de una segunda estructura operatoria, “toda situación ordinaria implica una estructura, segunda y suprema a la vez, por medio de la cual la cuenta-por-uno que estructura la situación es, a su vez, contada por uno” (Badiou, 1999a, pág. 113). Por tanto, no hay una unidad ontológica sino una multiplicidad que operan de tras de los bastidores, controlar el vacío, el acontecimiento, lo que escapa a la cuenta-por-uno.

Este planteamiento de Badiou, deriva de las matemáticas y la teoría de los conjuntos con “el axioma del conjunto de los subconjuntos” que le permiten distinguir dos tipos de relaciones entre los múltiples. Este axioma afirma que, si un conjunto de elementos es presentado (situación-estructura), también existe el conjunto que contine todos los subconjuntos (Estado de la situación-metaestructura). Aquí Badiou indica que los dos tipos de relaciones que pueden existir entre los

múltiples, la relación de pertenencia<sup>3</sup> y la relación de inclusión. Esta distinción entre pertenencia e inclusión le permite a Badiou establecer dos propiedades para pensar el vacío: “- el vacío es el subconjunto de todo conjunto, está incluido universalmente, - el vacío posee un subconjunto que es el vacío mismo” (Badiou, 1999a, pág. 102). El vacío es conjunto que tiene una propiedad que no se revela porque está vacío de contenido, sin embargo, aunque este vacío de contenido no se puede afirmar que no exista. Es un conjunto que escapa a la presentación, a la cuenta por uno, es insituable que expone la vaguedad de la presentación, en tanto que se sustrae a la cuenta. Y esta sustracción es la que requiere una doble presentación, presentación y representación para anular y bloquear el vacío:

De alguna manera, toda operación de cuenta-por-uno (de los términos) se encuentra duplicada por una cuenta de la cuenta que asegura, en todo momento, que la distancia entre el múltiple consistente (el cual, compuesto de unos, es un resultado) y el múltiple inconsistente (que sólo es la presuposición del vacío y no presenta nada) sea verdaderamente nula, de modo que no haya ninguna posibilidad de que se produzca ese desastre de la presentación que sería el advenimiento presentador, en torsión, de su propio vacío (Badiou, 1999a, pág. 112)

Este vacío, esta sustracción de la situación, que está por fuera de la normalización abre la posibilidad para nuevos elementos puedan surgir en la situación sin restricción. Volviendo al ejemplo de la categoría estudiante, esta no cobija solamente a los estudiantes que pertenecen a la escuela, sino también a los estudiantes de universidades e institutos de educación técnica, a los

---

<sup>3</sup> Badiou lo explica así: Desde el punto de vista filosófico, diremos que un término (elemento) pertenece a una situación, si es presentado y contado por uno por esa situación. la pertenencia remite a la presentación, mientras que la inclusión remite a la representación. (Badiou, 1999a, pág. 566)

estudiantes de educación no formal, a los estudiantes de un curso de natación. Por tanto, es necesario limitar este concepto de estudiantes según el interés, es decir, hacer una reagrupación del conjunto estudiante de escuelas es expulsar a los elementos inestables como, por ejemplo, estudiantes universitarios. Es decir, el estado de la situación se piensa el dominio categorial para controlar el vacío, así la multiplicidad adquiere consistencia por la reestructuración y la combinación de la presentación y la representación.

Una situación que ha sido estructurada y, luego, reestructurada tiene un marco más definido, esto es lo que se conoce con el nombre de “estado de la situación”. Es una situación a la que se ha llegado por la inconsistencia de la situación, se ha requerido una nueva reconfiguración de la situación que controla lo inestable. Así como el Estado, un país no se ocupa de los individuos particulares sino de los subconjuntos de ese país, el *estado de la situación* no se encarga de elementos individuales del subconjunto. El Estado de un país siempre gestiona y controla los subconjuntos que conforman la sociedad, previene y evita el desorden social a través del control del grupo social. De cierta manera define lo que es la normalidad de la situación.

En el estado de la situación, después de la reestructuración, quedan excluidos algunos elementos los cuales, aunque no se incluyan siguen perteneciendo a la situación. Por tanto, estos elementos, aunque no representados en la situación siguen estando ahí, como elementos sobrantes. Por ejemplo, alguien que se haya matriculado en una escuela, pero no asista a la escuela (como cuando una adolescente queda en embarazo y es desescolarizada) o alguna persona que no figure en el registro público como ciudadano colombiano<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Badiou llamará también a estos elementos singularidades, son elementos que pertenecen a la situación, pero no están representados en ella. Es un atributo esencial para el ser histórico y el sitio de acontecimiento (Badiou, 1999a, pág. 568).

## 1.2. Intervención

Para Badiou, algunos elementos de la situación se reúnen para formar lo que él denomina el *acontecimiento*. Sin embargo, no todos los elementos que se reúnen son acontecimiento. Se concibe la naturaleza –lo estable, el orden - como una normalidad y el lugar de las singularidades lo llamará lo histórico. Son estas singularidades, que son parte de la situación pero que no son representadas por ella las que posibilitan el acontecimiento.

Badiou llama a esta anormalidad *sitio de acontecimiento*. Es un múltiple que está presentado, pero ninguno de sus elementos lo está, es un elemento que, de la situación, pero no parte de ella (Badiou, 1999a, pág. 197). Los acontecimientos surgen por la existencia de estos elementos en una situación, es decir, en el sitio acontecimental. Cuando no están presentes no hay acontecimientos. Ahora bien, para Badiou, el sitio acontecimental no es absoluto porque un múltiple puede ser anormal en una situación, pero no en otra, por un procedimiento normalizador, por tanto, el sitio es sólo condición para que se dé el acontecimiento.

Ahora, para que un acontecimiento se forme en un sitio acontecimental, esto es para que los múltiples se constituyan en un-múltiple, es necesario el procedimiento de enunciación, de nombramiento. Este es el comienzo del acontecimiento. Cuando es un-múltiple que agrupa los elementos inexistentes de una situación es nombrado, dejan de ser una serie de elementos esporádicos para convertirse en un acontecimiento. Es por esta razón, que un sitio o situación histórica solo puede recibir el nombre de *sitio acontecimental* de un modo retroactivo por el mismo acontecimiento (Badiou, 1999a, pág. 202).

El procedimiento de dar nombre a estos elementos inconexos y reagruparlos bajo ese nombre, es lo que Badiou denomina *intervención*. “llamo intervención a todo procedimiento por el cual un

múltiple es reconocido como acontecimiento” (Badiou, 1999a, pág. 226). Este acto de nombrar el acontecimiento es el contenido de la intervención y el acontecimiento es el resultado de este nombrar. Para explicar la intervención, Badiou utiliza varios ejemplos en cada una de las condiciones de la filosofía, para ilustrar, Badiou usa el ejemplo de la “Revolución Francesa” y como este concepto o nombre recoge todos los elementos que componen su sitio, es decir la Francia entre 1789 y 1974. Todos los hechos y situaciones que abrieron camino a una revolución, el historiador los recoge bajo este nombre. Sin embargo, cuando retroactivamente se nombra un sitio acontecimental a través de la intervención, no quiere decir que se crea una situación nueva o se incluyan elementos nuevos en la situación. Lo único que hace la intervención es agrupar, esos elementos presentados y no representados, bajo un nombre conveniente para que puedan manifestarse en la situación existente.

Entonces, el acontecimiento se produce retroactivamente, de la misma manera en que dos sujetos dicen estar enamorados, luego de haber compartido sentimientos, emociones y comportamientos que no encajan en lo habitual de las relaciones sino en un ámbito de exclusividad. Lo nombran amor a posteriori.

Cuando se produce un acontecimiento mediante el proceso de intervención, no se crea una situación nueva ni se añade un elemento nuevo a la situación, sino que se trata de un cambio, una reconfiguración de la situación

“un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por sí mismo creación de una realidad. Es creación de una posibilidad, abre una posibilidad. Nos muestra que hay una posibilidad que se ignoraba. En cierto modo el acontecimiento es solo una

propuesta. Nos propone algo. Todo dependerá de la manera en que esta posibilidad propuesta por el acontecimiento sea captada, trabajada, incorporada, desplegada en el mundo” (Badiou & Tarby, 2013, pág. 21).

Entender el acontecimiento como posibilidad tras la intervención, diluye la idea de pensarlo como evento extraordinario excepcional o milagroso. Entendido como posibilidad, el acontecimiento aparece como una irrupción significativa que abre caminos para pensar el presente y la realidad de otro modo. Para que exista el acontecimiento se hace necesario el advenimiento de lo imposible, lo imposible se hace posible. Según Badiou (Badiou & Tarby, 2013) el poder, el Estado, las instituciones pretenden tener el control y el monopolio de las posibilidades, dicen qué es lo posible y lo imposible. Ahora bien, esta posibilidad tiene que ser aceptada por el sujeto, debe trabajarla porque si no se acoge entonces no hay acontecimiento sino un suceso, no hay múltiple sino múltiples inconexos.

### **1.3. Fidelidad**

Para Badiou, la actividad que sigue al procedimiento de intervención es la de la investigación continua de la situación (Badiou, 2004, pág. 100). Esta investigación consiste en analizar las conexiones entre los elementos de una situación, tras la intervención y el nombramiento del acontecimiento, se comparan los elementos que hacen parte del acontecimiento con otros elementos de la dicha situación. de esta manera se distinguen entre los elementos que tienen relación con los elementos del acontecimiento para incluir en él y los elementos que no tienen relación para excluirlos. A propósito, dice: “el procedimiento de fidelidad consiste en disponer de un criterio relativo a la conexión o no conexión de cualquier múltiple presentado con este elemento

supernumerario  $a_x$ ” (Badiou, 1999a, pág. 260). De esta manera, la fidelidad se manifiesta como un proceso de indagación, investigación.

Para Badiou, esta operación pertenece al sitio acontecimiento. Es decir, que la fidelidad funciona en el marco de la situación, aclarando que lo que la especifica no es la situación como tal sino el acontecimiento. El análisis de las conexiones no es equiparable con los procesos de estructura de la situación como el de pertenencia e inclusión, para Badiou este análisis responde a la convicción del sujeto militante, que por la sola creencia en lo eventual del acontecimiento. así, cada momento de la investigación somete a prueba dicha convicción.

El sujeto fiel, indaga sobre esto desconocido, cree puede haber algo, una verdad. para Badiou esta creencia se presenta bajo forma de un saber (1999a, pág. 437). Conocer esta creencia para Badiou significa:

“el operador de fidelidad discierne localmente, a través de indagaciones finitas, las conexiones y desconexiones de los múltiples de la situación con el nombre del acontecimiento. Ese discernimiento es una *verdad aproximativa*, ya que los términos indagados positivamente están por venir en una verdad” (Badiou, 1999a, pág. 347)

Entonces, la creencia denota que no hay una reunión azarosa de los elementos de la situación, sino un trabajo riguroso del sujeto fiel. Es por esto por lo que la fidelidad no es una virtud, constituirse sujeto responde a una vinculación afectiva con el acontecimiento, de aquí que la fidelidad tampoco es una cualidad subjetiva debido a que está formalmente en relación con el acontecimiento. La fidelidad es un estado de actividad continua, un seguimiento riguroso del

acontecimiento. Es este procedimiento lo que hace que el acontecimiento permanezca y no desaparezca en el tiempo.

Para cerrar este apartado de la fidelidad, Badiou señala que este procedimiento de fidelidad está relacionado en algo con el estado de la situación, en la medida en que trabaja con los múltiples de una situación, el operador de conexión analiza y cuenta los elementos de la situación para determinar su conexión o no conexión con el acontecimiento. Esto significa que para Badiou, un procedimiento de fidelidad tiene algo de institucional. Sin embargo, la organización de los elementos no se hace en función del estado sino en referencia al acontecimiento. Por tanto, la fidelidad organizará de otro modo la situación, formando lo que Badiou llama “conjunto genérico”. Es el conjunto de los elementos que eran indiscernibles para la situación presentada.

Decir que la fidelidad tiene algo de institucionalidad, estatal, permite que la fidelidad pueda aprovechar todos los elementos que presenta la situación sin estar sometida al estado de la situación sino al acontecimiento. Lo cual puede significar que un sujeto fiel, militante, es una posibilidad que se abre para se inicie una nueva forma de existir en la situación.

#### **1.4. Verdad y sujeto**

El acontecimiento, creado por la intervención se desarrolla y profundiza mediante el proceso de fidelidad, militancia -como también lo llama Badiou-. Para Badiou, cuando esto ocurre, cuando el acontecimiento es ampliado y profundizado por un proceso de fidelidad, se encuentra en estado de ser “verdadero”. Es decir, se genera la verdad, el acontecimiento se hace verdad a medida que es sometido a un proceso de indagación que va identificando cuáles son los elementos que forman parte o no del acontecimiento, al procedimiento de fidelidad. Badiou define la verdad así:

- “La *verdad* propiamente dicha, que es ese múltiple interno a la situación que construye, poco a poco, la fidelidad; aquello que la fidelidad reagrupa y produce (Badiou, 2004, pág. 100).
- “Una verdad reagrupa todos los términos de la situación que están conectados positivamente con el nombre acontecimiento” (Badiou, 1999a, pág. 372)

Como se puede ver en la cita anterior, para Badiou un acontecimiento surge del nombramiento de los elementos que siempre estuvieron presentes en una situación, el acontecimiento adiciona un nuevo elemento a la situación, al conjunto de elementos que la componen, elemento que se ha indagado para encontrar las conexiones y desconexiones de aquellos elementos que pertenecen o no al acontecimiento. Esta variedad de elementos, este múltiple interno, es la verdad para Badiou, que es reagrupada y producida por el proceso de fidelidad.

Para Badiou, la verdad esta por fuera de los saberes establecidos porque ella se forma por las conexiones positivas de elementos que, reagrupados, no se vinculan con ese saber, sino que responden a un proceso de indagación que no hace parte de la situación sino la intervención y el nombramiento. Dice Badiou: “la indagación no tiene nada que ver con un determinante” (Badiou, 1999a, pág. 374). La indagación es un procedimiento que aparece del azar, no está predeterminado por ningún saber<sup>5</sup>, tiene su principio en el acontecimiento que va profundizando. Es algo que los

---

<sup>5</sup> Para Badiou, los saberes establecidos se plasman en la *enciclopedia*, la cual “debe entenderse como una sumatoria de juicios [discernimientos] bajo un determinante común” (Badiou, 1999a, pág. 364). El determinante común clasifica los saberes bajo una propiedad que los caracteriza, para Badiou estos son “dispositivos ideológicos”. En Ocho tesis sobre el Universal, sobre la enciclopedia dice Badiou: Llamamos “enciclopedia” al sistema general de saberes predicativos internos a una situación, esto es todo lo que sabemos sobre la política, los sexos, la cultura o el arte, las técnicas, etc. Hay ciertas cosas, enunciados, configuraciones, fragmentos discursivos, que no son decidibles, en cuanto a su valor, a partir de la enciclopedia. Tienen un valor incierto, flotante, anónimo; constituyen el margen de la enciclopedia. (Pavez, 2011-2012, pág. 416)

saberes establecidos no logran entender. Badiou dice que este resultado del proceso de fidelidad, la verdad, tendrá un gran impacto en el compendio de saberes existentes, escribe:

Una verdad "agrieta" los saberes, es heterogénea a ellos, pero es también la única fuente conocida de saberes novedosos. Diremos que la verdad *fuera* los saberes...la ruptura es la potencia de una verdad, solo violentando los saberes establecidos y en circulación, esta retorna a lo inmediato de la situación, o bien reorganiza esta suerte de enciclopedia portátil de la que se extraen las opiniones, las comunicaciones y la sociabilidad. Si una verdad como tal jamás es comunicable, implica, sin embargo, a distancia de sí misma, poderosas recomposiciones de las formas y de los referentes de la comunicación -sin que, por otro lado, estas recomposiciones "expresen" la verdad, o indiquen un "progreso" de las opiniones. Así, todo un saber musical se organiza rápidamente a partir de los grandes nombres del estilo clásico, saber anteriormente informulable. (Badiou, 2004, pág. 103)

En la cita anterior, Badiou afirma que la verdad es la creación de agujeros en el orden establecido, en los conocimientos que dominan la situación, la estructuran. Es la verdad la que pone en evidencia las lagunas del saber enciclopédico, expone la imperfección de la estructura, del orden, de la cuenta por-uno. Como respuesta a la irrupción y a la puesta en evidencia, la situación se reestructura aceptando la verdad e intentando hacer una nueva versión de los conocimientos, expulsando aquellos elementos que no se acomodan a la verdad.

De este modo, la verdad, para Badiou, no tiene el poder de negar la estructura y su sistema de saberes, como tampoco de probar su falsedad. Lo que hace la verdad, según Badiou, es forzarla a replantearse, a reorganizar la situación. Dice:

“una verdad, forzada según lo indiscernible que produce un procedimiento genérico de fidelidad, bien puede sostener enunciados verídicos *suplementarios*, lo que releja que el acontecimiento en el que se origina el procedimiento ha sido nombrado en exceso de la lengua de la situación. Ese suplemento, sin embargo, no puede revocar sus grandes principios de consistencia, dado que la fidelidad es un proceso interior a la situación” (Badiou, 1999a, pág. 458)

Entonces, hay dos puntos de vistas entorno al forzamiento. Por un lado, desde los saberes establecidos, el forzamiento es la imposición de la verdad a una reorganización de la estructura y, por el otro, desde la verdad, el forzamiento es el establecimiento de la verdad dentro de esa estructura. Este procedimiento de fidelidad que hace que el acontecimiento devenga como verdad, Badiou lo llama ruptura inmanente, porque es algo que no viene de afuera, es decir, no es una inserción a la situación, no es un elemento adicionado a ella; sino que es algo que estaba ahí sin ser presentado. La verdad es ruptura porque se hace desde dentro de la situación, se forma a partir de lo ya habido, de los elementos existentes. Es ruptura porque, aunque sea aceptada y reconocida por el saber enciclopédico transforma la situación. Dice Badiou:

“Una verdad forzaría la situación a disponerse de manera tal que esa verdad, en un principio contada por uno de manera anónima únicamente por el estado, puro exceso indistinto sobre los múltiples presentados, sea finalmente reconocida como término, e interna. Un procedimiento fiel genérico hace inmanente lo indiscernible”. (Badiou, 1999a, pág. 380)

En Badiou, las verdades no son singulares. Hay verdades. Hay verdad en la política, en el arte, la ciencia y el amor, incluso puede haber verdades sobre una misma situación, sobre un mismo objeto. En Badiou hay una pluralidad de verdades.

Ahora, según Badiou estas verdades son producidas por el sujeto. Mediante el procedimiento de fidelidad al acontecimiento el sujeto produce la verdad, es el realizador del proceso de verdad. Badiou, el sujeto no es una entidad a priori, lo diferencia del sujeto psicológico, para él el sujeto adviene del proceso de verdad, se hace sujeto post- acontecimental al mismo tiempo que produce la verdad. Es decir, solo en el procedimiento de fidelidad verdad y sujeto adviene, se crean, producen. A propósito, dice Badiou:

Se llama “sujeto” al sostén de una fidelidad; luego entonces, al sostén de un proceso de verdad. El sujeto no preexiste para nada al proceso. Es absolutamente inexistente en la situación “antes” del acontecimiento. Se dirá que el proceso de verdad induce al sujeto. (Badiou, 2004, pág. 73)

En Badiou el sujeto post-acontecimental excede al sujeto psicológico. Propone como ejemplo al sujeto amoroso, en el encuentro amoroso el sujeto no es un amante porque estaría inserto en la lógica pasional, sino que en su lógica cada individuo entra en la composición de *un* sujeto amor que los excede. El sujeto del amor es generado en proceso de serle fiel al acontecimiento del amor en una situación amorosa, solo puede existir en proceso de fidelidad y en la creación del acontecimiento del amor. Lo mismo ocurre con el sujeto artístico, su fidelidad al acontecimiento esta más allá de él, lo excede, excede su individualidad como artista. Del mismo modo el sujeto político, solo puede existir junto al acontecimiento de la revolución y después de ella. El sujeto no se autoconstituye sino adviene, es aleatorio, azaroso. En este punto, para Badiou el proceso de

creación del sujeto es el proceso de creación de la verdad y el proceso de creación de la verdad es el proceso de fidelidad, así tanto la fidelidad, la subjetividad y la verdad, son elementos diferentes de un mismo proceso. El sujeto entonces es el despliegue del acontecimiento, es quien convoca a una verdad que ha sido localizada, es fiel a ella y la produce como verdad. La verdad no está en el sujeto, la crea; no la posee, deviene, por tanto, lo trasciende.

En Badiou, el sujeto es un sujeto sin objeto: “Mantengo además que un sólo concepto, el de procedimiento genérico, reúne la desobjetivación de la verdad y la del sujeto, haciendo aparecer el sujeto como simple fragmento acabado de una verdad post-acontecimiento sin objeto” (Badiou, 1989, pág. 64). Así, a falta de saber qué es lo verdadero, se arriesga a reconocer algo azaroso, indiscernible para la situación, y nombrarlo, hacer una intervención que nombre a esos elementos e iniciar una indagación que despliegue y profundice al nombre acontecimiento. Esto es reconocer el vacío.

La teoría de la verdad de Badiou versa sobre lo no autorizado, lo indiscernible, requiere una lectura distinta de los contextos sociales y los saberes establecidos, centrándose en aquellos que no son reconocidos por la estructura, el estado de la situación. Su teoría de la verdad corresponde a un pensamiento militante (Badiou, 1989, pág. 53).

## **2. PABLO DE TARSO: LA MATERIALIZACIÓN DEL PROCESO DE VERDAD**

Para Badiou el proceso de verdad anteriormente descrito se refleja en la figura de Pablo. Para él Pablo representa el paradigma del proceso de verdad y subjetivación, su gesto militante recoge su teoría de verdad expuesta en *ser y el acontecimiento*: “Para mí, Pablo es un pensador-poeta del

acontecimiento, al mismo tiempo que el que practica y enuncia rasgos invariantes de lo que se puede llamar la figura militante” (Badiou, 1999b, pág. 2). Para Badiou, Pablo es un hombre que logra separarse de la individualidad, la particularidad, para abrirse e incorporarse a un proceso de verdad que encuentra su raíz un acontecimiento, a saber: la muerte y resurrección de Jesús: “Separar tajante cada proceso de verdad de la historicidad «cultural» donde la opinión pretende disolverla: tal es la operación a donde nos guía Pablo” (Badiou, 1999b, pág. 7). Es una figura vehemente de la declaración acontecimental, es el militante de una causa que se desvanece al ser desplegada por el procedimiento de verdad. Es un antifilósofo porque está más allá de la conceptualización, se ubica en la ruptura; es una crítica al orden establecido y porque atestigua lo indecible tanto con vida como su obra.<sup>6</sup>

Badiou estudia a Pablo no desde la perspectiva teológica o la hermenéutica, sino como un proyecto filosófico y revolucionario para mostrar su interés por la novedad. La figura de Pablo le permite embarcarse en ese proyecto que, a su vez, le permite responder a sus inquietudes actuales sobre la cuestión de la verdad y la militancia política<sup>7</sup>. Para Badiou Pablo es un contemporáneo porque deja atrás o abole la ley: “el gesto inaudito de Pablo es sustraer la verdad del control comunitario...Lo que es la verdad no se remite a ningún conjunto objetivo, ni según su causa ni según su designación” (Badiou, 1999b, pág. 6).<sup>8</sup> Es una militante del acontecimiento, sus cartas

---

<sup>6</sup> Para Badiou este aspecto es muy importante porque el antifilósofo incluye su biografía en su obra, que a menudo adquiere un carácter confesional como ocurre, por ejemplo, en las Confesiones de Rousseau, Ecce Homo de Nietzsche y las Epístolas de Pablo. Dice: “Para un antifilósofo es evidente que la posición enunciativa forma parte del protocolo del enunciado” (Badiou, *San Pablo: La fundación del universalismo*, 1999b, pág. 18)

<sup>7</sup> En el *Manifiesto por la filosofía*, reflexiona sobre la proclamación de la imposibilidad de la filosofía. (Badiou, 1989, pág. 10) Este pensamiento también se percibe en Badiou sobre el amor, la política, la ciencia y el arte, hacen falta verdaderos líderes político que militen acontecimientos como el mayo 68.

<sup>8</sup> Para resaltar lo contemporáneo de Pablo Badiou en capítulo III, trae a colación un guion de Pasolini sobre la vida de Pablo.” Pasolini, uno de los grandes poetas de nuestro tiempo, para quien la cuestión del cristianismo llevaba a la del comunismo. Impresionado por el tema del paso de la santidad a la militancia, quiso hacer un film sobre San Pablo situado en el mundo actual. La película no fue realizada, pero tenemos el guion detallado...La finalidad de Pasolini era hacer de Pablo un contemporáneo sin modificar en nada sus enunciados...Para Pasolini, Pablo deseo destruir de manera revolucionaria un modelo de sociedad fundada en la desigualdad social, el imperialismo y la esclavitud...La

son de un dirigente a un grupo que milita con él, son intervenciones y rupturas que se hacen concretas en la vida del apóstol. Veamos cómo se este proceso de verdad en la figura de Pablo que le permitirá refundar una teoría del sujeto.

## **2.1. Pablo: El militante del acontecimiento**

### ***2.1.1. El acontecimiento: La visión en el camino a Damasco***

Badiou retoma la vida de Pablo tal y como se presentan en los escritos neotestamentarios, para explicar la cuestión el acontecimiento y la subjetivación de Pablo como un gesto novedoso para pensar el presente. Reconoce que el inicio de la militancia de Pablo se encuentra en su visión camino a Damasco, el libro de lo hecho de los apóstoles lo narra así:

<sup>3</sup> Sucedió que, yendo de camino, cuando estaba cerca de Damasco, de repente le rodeó una luz venida del cielo, <sup>4</sup> cayó en tierra y oyó una voz que le decía: «Saúl, Saúl, ¿por qué me persigues?» <sup>5</sup> El respondió: «¿Quién eres, Señor?» Y él: «Yo soy Jesús, a quien tú persigues. <sup>6</sup> Pero levántate, entra en la ciudad y se te dirá lo que debes hacer.» <sup>7</sup> Los hombres que iban con él se habían detenido mudos de espanto; oían la voz, pero no veían a nadie. <sup>8</sup> Saulo se levantó del suelo, y, aunque tenía los ojos abiertos, no veía nada. Le llevaron de la mano y le hicieron entrar en Damasco. <sup>9</sup> Pasó tres días sin ver, sin comer y sin beber. (Biblia de Jerusalén, Hechos 9, 3-9)

---

tesis de Pasolini es triple: 1) Pablo es nuestro contemporáneo porque el azar fulminante, el acontecimiento, el puro encuentro, están siempre en el origen de una santidad. Ahora bien, la figura del santo nos es hoy necesaria, incluso si los contenidos del encuentro instituyente puedan variar. 2) Si se transpone a Pablo y todos sus enunciados a nuestro siglo, se verá que ahí encuentran una sociedad real tan criminal y corrupta como la del imperio romano, pero infinitamente más resistente y flexible. 3) Los enunciados de Pablo son intemporalmente legítimos. (Badiou, 1999b, pág. 39)

En sus análisis Badiou, dice que Pablo es movido, interpelado por una verdad que cuestiona su práctica y lo hace sujeto, transforma su mundo. Esta verdad, cuestionara su práctica porque según los relatos bíblicos obre su vida, era un perseguidor de la causa cristiana, los perseguía porque proclamaban que el Mesías ya había venido y, siendo él mismo fariseo, esta proclamación amenazaba la autoridad de la ley y, transforma su mundo, porque a partir de este momento el pasa a ser un perseguido. Para Badiou, este encuentro imita al acontecimiento fundador de una verdad que Pablo desplegara y profundizara. Pero cuál es esta verdad irrumpe en la cotidianidad de la vida de Pablo: *la resurrección de Cristo*, -se puede decir que entra en el cristianismo de manera acontecimental- este enunciado será su foco.

Después de esta experiencia acontecimental Pablo, inicia un camino de conversión a partir de su fe en el enunciado fundador: *la resurrección de Cristo*. Aquí Badiou señala que esta conversión no es realizada por nadie excepto por Pablo, él no es un oyente de la fe cristiana, el evangelio no se le ha predicado; por tanto, está por fuera de la situación presentada -predicación cristiana- y representada -la iglesia-. Este estar al margen de la situación, al margen de la enciclopedia es un rasgo característico del acontecimiento.

Para Badiou, es de vital importancia, que Pablo no va a presentarse a las autoridades religiosas, a los apóstoles institucionales, quienes han conocido de hecho a Jesús. El no necesita confirmar el acontecimiento que lo hace sujeto cristiano, apóstol. Se queda fuera de todo sello oficial (Badiou, 1999b, pág. 20). Pablo estará suspendido a una verdad que, si bien hace parte de la situación presentada, será una verdad novedosa porque él no ha sido testigo de la vida de Jesús, sus milagros y obras, de su predicación. Lo único que ha recibido Pablo es una llamado, el yo soy Jesús convoca al “yo soy” de Pablo. Él no estaba entre los apóstoles, no hacia parte de la situación cristiana, sin

embargo, estaba ahí, impresentado, era una habitante más de Jerusalén. Un elemento que no era contado por la situación, sin embargo, pertenecía a la situación.

Esto es lo azaroso del acontecimiento, irrumpe en la historia, se hace decible lo indecible. El surgimiento del sujeto cristiano dice Badiou, es incondicionado; solo hace una ruptura en la cotidianidad de la vida. El sujeto cristiano no preexiste al acontecimiento que declara (la resurrección de Cristo) (Badiou, 1999b, pág. 15)

### ***2.1.2. Declaración y fidelidad al acontecimiento***

Según Badiou, el acontecimiento debe ser nombrado, etiquetado como una nueva verdad, requiere ser reconocido como acontecimiento. Es a través de los esfuerzos del sujeto y su fidelidad como se configura el acontecimiento. En últimas lo que hace que un suceso sea un acontecimiento son sus consecuencias, desplegadas por un sujeto comprometido y fiel. Esto último indica, como se había mencionado anteriormente, que el acontecimiento requiere de una intervención interpretativa por parte del sujeto que lo experimenta, lo reconoce. “llamo intervención a todo procedimiento por el cual un múltiple es reconocido como acontecimiento” (Badiou, 2003, p. 226). El objetivo de la intervención es darle nombre a lo acontecido, el acontecimiento en sí mismo no es suficiente, necesita que alguien lo reconozca como múltiple no representado: “la esencia de la intervención consiste en nombrar ese "hay" del acontecimiento y desplegar sus consecuencias de esta nominación en el espacio de la situación a la que pertenece el sitio” (Badiou, 1999, pág. 227) Como irrupción en la situación, el acontecimiento no hace parte de cuenta, es decir, carece de legalidad y para que sea legitimado en la situación, en la figura de Pablo esto se hace evidente, debe existir un sujeto que apuesta por su existencia, que acepta y despliega sus consecuencias. Para Badiou esta legitimización deriva de la decisión del sujeto.

La paradoja de esta decisión, según Badiou, es reconocer lo acontecimental de un múltiple y reconocer su pertenencia a la situación. Esto es reconocer que algo ilegal aparece en la legalidad de una situación. “Se trataría de construir una nueva situación desde dentro de la situación existente mostrando la <<fidelidad>> de sus elementos a la nueva regla de inclusión que se deriva del acontecimiento” (García, 2012, p. 151).

El procedimiento de fidelidad es un único camino para demostrar la existencia de un acontecimiento. Badiou define fidelidad así: es el nombre del proceso: se trata de una investigación continua de la situación, bajo el imperativo del acontecimiento mismo; es una ruptura continuada e inmanente. (Badiou, 2004, pág. 100). Entonces, el objeto de la fidelidad es indagar cómo hacer que acontezca el cambio en la situación con la novedad o la verdad que revela el acontecimiento. Ser fiel al acontecimiento significa negarse a volver a la situación ordinaria, al *satus quod*, es encontrar las razones suficientes y necesarias en el pensamiento de las consecuencias acontecimentales. Pablo es el ejemplo más vivo de este proceso de nombramiento y fidelidad.

Dice Badiou, la verdad es enteramente subjetiva (es del orden de una declaración que testifica una convicción en cuanto al acontecimiento) (Badiou, 1999b, pág. 15) y complementa, la fidelidad a la declaración es crucial, y que la verdad es un proceso, y no una iluminación (Badiou, 1999b, pág. 16). Estas dos afirmaciones se materializan en el nombramiento del acontecimiento-Cristo y el proceso de fidelidad de Pablo, él estructura su pensamiento y su acción en torno a la declaración que promulga. Pablo es el sujeto de la verdad, “es en Pablo mismo la (re)surrección del sujeto (Badiou, 1999b, pág. 19). Es en el despliegue de las consecuencias de la declaración en que el individuo se hace enteramente humano (en oposición al ser humano meramente biológico). El acontecimiento- Cristo, para Pablo no es un recuerdo, como un momento del pasado que hay que

recordar, sino que ha de materializar en la vida, se ritualiza con el bautismo y se practica en la vida cotidiana como el presente, lo que hay, se ha de vivir en ella y para ella. Para ejemplificar el despliegue de las consecuencias de la declaración, Badiou retoma la conferencia de Jerusalén, que data según los exégetas, hacia el año 50 y que Pablo narra en Gálatas 1-10, en este encuentro entre Pablo y los apóstoles institucionales Badiou encuentra dos posiciones: la primera, la judeocristiana y, la segunda, la desvinculación del acontecimiento-Cristo con la situación dentro de la cual surgió. Esta conferencia muestra las dificultades que Pablo tendrá con la posición Judeo-cristina respecto a varios temas que atañen a la fe a saber: la imposición de los ritos a los paganos, la circuncisión y el cumplimiento de la ley. Badiou encuentra que Pablo tendrá una relación tensa con la institución porque su irrupción conlleva una nueva verdad, hay una lectura de la ley. Es por esto, lo que muestra Pablo, que las verdades son subjetivas, estas no se apegan a las costumbres y las tradiciones.

Para Badiou, Pablo evita que el cristianismo se vuelva una secta judía, un nuevo iluminismo; su compromiso con la declaración lo lleva a incluir a otros en el plan de salvación. En Gálatas 3, 27-28, dice Pablo: En efecto, todos los bautizados en Cristo os habéis revestido de Cristo: ya no hay judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer, ya que todos vosotros sois uno en Cristo Jesús. Así, la figura de Pablo para Badiou deja ver que no son los signos de poder lo que importa, ni las vidas ejemplares, sino aquello de lo que es capaz una convicción, aquí, ahora, y para siempre (Badiou, 1999b, pág. 31). Así, lo que acontece a la comunidad judía, no necesariamente está dirigido a ella.

En los análisis de Badiou, el despliegue del acontecimiento-Cristo y la profundización de indagaciones de Pablo, le llevan a distinguir al sujeto fiel de otros dos tipos de sujeto. En esa misma conferencia a la que hace referencia Badiou, Pablo será designado como Apóstol de las naciones,

sin embargo, Pablo hará referencia de dos entidades o sujetos en específico: a los judíos y los griegos. En el apartado ‘fidelidad’ se decía que el proceso de indagación consiste en analizar las conexiones entre los elementos de una situación, tras la intervención y el nombramiento del acontecimiento, se comparan los elementos que hacen parte del acontecimiento con otros elementos de la dicha situación. Es esto justamente lo que hace Pablo, identifica dos discursividades que va a diferenciarse de su discurso, el discurso judío constituye una subjetivación profética, un discurso del signo; el discurso griego, constituye una subjetivación sabia, un discurso que dispone el sujeto a la razón. Para Pablo, según Badiou, estas dos subjetividades no se contraponen, sino que son *las dos caras de una misma figura de maestría* (Badiou, 1999b, pág. 45), la ley judía busca interpretar el mundo y el logos griego pretende incorporar al hombre al orden del mundo. Nota Badiou, que ambos discursos son discursos del Padre, en la medida en que ambos hacen referencia a una ley exterior; la ley judía o el logos. En su proceso de indagación y despliegue del acontecimiento, Pablo intenta mostrar que hay que partir del acontecimiento-Cristo, lo acósmico e ilegal, de un discurso nuevo el discurso del Hijo. Este nuevo discurso no regla que haya que ser o judeocristiano o griego cristiano para participar del acontecimiento-Cristo.

En este proceso de fidelidad Pablo se autoproclama apóstol. La autoridad de Pablo radica en su fidelidad al acontecimiento-Cristo, dice Badiou, recusa explícitamente la pretensión de aquellos que, en nombre de lo que fueron y de lo que han visto, se creen los garantes de la verdad (Badiou, 1999b, pág. 47). Y más adelante afirma, esta es la convicción de Pablo: el debate sobre la resurrección no es, en su opinión, un debate de historiadores y de testigos (Badiou, 1999b, pág. 48). Pablo abandona los discursos que, institucionalizados a fin de declarar y reconocer un nuevo orden, las posibilidades que este acontecimiento abre.

## 2.2. Una verdad acontecimental

Para Badiou, el acontecimiento-Cristo en Pablo, es una verdad acontecimental. Cuando él define el acontecimiento no hace referencia a los aspectos cotidianos de la vida, sino a aquello que irrumpe en la historicidad y transforma al sujeto que lo declara. Es una experiencia que transforma la forma de pensar y ser en el mundo. Un acontecimiento es la irrupción de lo nuevo, cuyo efecto se sostiene en el tiempo por alguien que lo declara. La experiencia acontecimental de Pablo en el camino anónimo de Damasco irrumpe en su historicidad, lo transforma, es algo que no puede ser percibido desde la lógica del logos y del signo, sino que trata de establecerse a partir de un nuevo lenguaje que articule con la situación.

Ese acontecimiento, seguido de un proceso de fidelidad, hace advenir una verdad que transforma tanto al sujeto que lo declara como a su entorno. Así, provisto de esta verdad Pablo irrumpe en el cristianismo de su época, desafiando las leyes que lo rigen y proponiendo un nuevo estado de la situación. En Pablo hay una fuerza, un forzamiento como lo llama Badiou, que busca alterar el orden de las cosas, insistiendo en la reconfiguración de la ley y comunidad cristiana. La ley ya no se basa en la estricta observancia de las costumbres y ni en el gueto judío, el acontecimiento de la resurrección borra toda barrera que impide la experiencia del resucitado. De ahora en más, solo la fe en Cristo es la única ley.

En el apartado *verdad y sujeto*, se decía que para Badiou la verdad acontecimental no tiene el poder de negar la estructura y su sistema de saberes, como tampoco de probar su falsedad. Lo que hace la verdad, según Badiou, es forzarla a replantearse, a reorganizar la situación. En el relato del famoso incidente en Antioquía que Pablo relata en Gálatas 2, 11-14 dice:

Mas, cuando vino Cefas a Antioquía, me enfrenté con él cara a cara, porque era digno de reprensión. Pues antes que llegaran algunos del grupo de Santiago, comía en compañía de los gentiles; pero una vez que aquéllos llegaron, se le vio recatarse y separarse por temor de los circuncisos. Y los demás judíos le imitaron en su simulación, hasta el punto de que el mismo Bernabé se vio arrastrado por la simulación de ellos. Pero en cuanto vi que no procedían con rectitud, según la verdad del Evangelio, dije a Cefas en presencia de todos: «Si tú, siendo judío, vives como gentil y no como judío, ¿cómo fuerzas a los gentiles a judaizar?»

Aquí Pablo esta furioso con Pedro porque no ha respetado los acuerdos convenidos en la conferencia de Jerusalén, le reprocha que él no cumple lo que dice profesar. Pablo no lucha contra la estructura, no trata de eliminarla, es consiente a qué situación pertenece, sin embargo, está convencido de puede hacerse de manera diferente. Él reconoce y acepta las diferencias que hay entre él y los otros miembros de la comunidad, aun así, estas diferencias para Pablo son superadas por la indiferencia a la ley antigua y la nueva verdad que trasciende esas diferencias. Nótese que esta trascendencia de la nueva verdad no pretende eliminar las costumbres y prácticas judeocristianas, sino que insiste en la reconfiguración de estas. Una verdad acontecimental solo ofrece indiferencia ante las diferencias.

En este sentido, Badiou, hace una reconceptualización de la verdad distinta a las verdades promulgadas por los sistemas filosóficos: la verdad como correspondencia o adecuación y como consenso. Dice: en todo caso, está fuera de lugar definir la verdad como "adecuación del sujeto y del objeto". (Badiou, 1989, pág. 64). En Badiou, la verdad es un proceso de elaboración subjetiva que reagrupa unos enunciados que tienen su origen en el acontecimiento. El acontecimiento

antecede a la verdad, la verdad es posterior al acontecimiento por lo que una verdad será siempre verdad acontecimental.

La verdad acontecimental de Pablo, de la que devienen sus discursos y su práctica, abre la posibilidad a una nueva época, hace posible lo imposible: “su sentido verdadero es que testimonia la victoria posible sobre la muerte, muerte que Pablo considera...no como una facticidad, sino como una disposición subjetiva” (Badiou, 1999b, pág. 48). Esta verdad acontecimental no puede ser captada por el filósofo o el judío, el conocimiento o la interpretación del signo, sino que es declarada sin ningún objeto. Por lo tanto, la verdad acontecimental no deviene ni de arriba ni de abajo, sino de la nada, dirá Badiou, de la Gracia. Es el sujeto sin objeto, el sujeto que declara una verdad sin pruebas porque no quiere demostrar nada, “para Pablo, en revancha, es precisamente la ausencia de prueba que fuerza la fe lo que constituye al sujeto cristiano”. (Badiou, 1999b, pág. 54). Es lo incalculable de la verdad acontecimental.

El acontecimiento adviene en verdad por el proceso de fidelidad, es un proceso creativo porque crea rupturas y recrea continuamente la situación. Como se evidencia en la figura de Pablo, este proceso no es reductible a un resultado, porque la verdad excede al sujeto que la declara. Pablo declara una verdad que deviene de sus indagaciones, pero esa verdad no se agota en él porque, en el lenguaje de Badiou, es finito. Él solamente es configuración local del acontecimiento-Cristo, pero no es la verdad, sino la composición de convicción, certeza y fe ante lo que surge como acontecimiento y lo que deviene de él: “un sujeto, que efectúa una verdad, no es sin embargo conmensurable con ella, puesto que él es finito y la verdad es infinita” (Badiou, 1999a, pág. 436). Así, la verdad acontecimental no es un contenido a transmitir sino una vivencia que convence a otros, el sujeto fiel interviene, resiste y convence como sujeto acontecimental.

### 2.3. El sujeto de la verdad

A partir de lo expuesto anteriormente, ¿cómo se podría caracterizar al sujeto de la verdad? ¿Quién es- en resumen- este sujeto? Se señalarán 3 aspectos que podrían recogerse para dar un perfil del sujeto de la verdad.

- *El sujeto de la verdad es quien despliega el acontecimiento, decide y asume las consecuencias.* Para Badiou, el sujeto no hace referencia a un individuo o actor social, sino a quien posibilita el acontecimiento, actúa sobre él para conocerlo y profundizarlo. Aunque es quien nombra el acontecimiento, no es la causa de este sino su efecto. Efecto de una decisión que asume las consecuencias de declarar algo azaroso como acontecimiento. El sujeto no elige una verdad, sino que la crea a través de un proceso de indagación y fidelidad, constancia y trabajo. No es alguien que existe antes del acontecimiento, sino que deviene sujeto en y con él. El caso de Pablo ilustra perfectamente este perfil del sujeto de la verdad, desde el encuentro entre Pablo y el resucitado, él decide declarar este momento de su historia como un acontecimiento y a partir de allí su vida cambia e intenta cambiar la situación.
- *El sujeto de la verdad tiene una nueva constitución: fe y la gracia.* En el capítulo VII de San Pablo: la fundación del universalismo, Badiou hace un análisis de la enseñanza de Pablo. Hay dos enunciados que identifica: el primero, es la salvación mediante la fe y no a través de las obras y, el segundo, el sujeto ya no está bajo la ley, sino bajo la gracia. En la Badiou, la constitución del sujeto está vinculada con el cuestionamiento de la ley, resulta inapropiada para el sujeto de la verdad porque pertenece al poder estatal, es la que controla el orden. La ley establecida impide la posibilidad del acontecimiento de pasar de la finitud

a la infinitud, que Badiou reconoce en Pablo como la sobreabundancia de la gracia. La ley y su estructura mortifica al sujeto de tal manera que separa su pensamiento del forzamiento necesario del acontecimiento, es lo que Badiou llama “la impotencia el pensamiento”. Que la vida de Pablo y su práctica, la coherencia entre su pensar y hacer se sostenga en el tiempo es lo que hace un procedimiento de verdad.

- *El sujeto de la verdad recrea la situación.* Al desvincular al sujeto de ley estatal, el sujeto de la verdad ya no está esclavizado, sino que esta liberado por una ley *tans-literal, de una ley del espíritu* (Badiou, 1999b, pág. 94). Esta es una ley revelada por la fe, que pertenece a la vida y al espíritu. En Romanos 10, 4 Pablo dice “la ley tiene su cumplimiento en Cristo” y en Romanos 13,10 dice: “el amor es la plenitud de la ley”. En el pensamiento paulino el amor es la fidelidad al acontecimiento, es el llamado a vivir de una nueva manera y revertir el orden estatal, a recrear la situación. El acontecimiento exige una reconfiguración de la situación, un nuevo mapeo para identificar elementos nuevos y reagruparlos para formar un nuevo conjunto, un nuevo lenguaje.

#### **2.4. El acontecimiento es gracia**

Para Badiou el acontecimiento adviene como gracia. Acaece sin causa, no es el resultado de nada o consecuencia que deviene de otra cosa. No hay un porqué que explique su aparición, una razón que fundamente su existencia, simplemente hay acontecimiento. Al separar al sujeto de la verdad (Pablo) de la ley estatal, este se abre un horizonte de posibilidad. La ley, como ya se mencionó anteriormente, impide la irrupción de lo extraordinario porque es repetitiva, autómata.

“que una verdad surja en acontecimiento exige que este fuera de número, fuera de predicado, que sea incontrolable. Esto es precisamente lo que Pablo llama la

gracia: lo que adviene sin estar sentado en un predicado, lo que es trans-legal, lo que acontece a todos sin razón de ser asignado” (Badiou, 1999b, pág. 83)

El sujeto, en la predicación de Pablo según Badiou, está dividido entre la carne y el espíritu, a la carne pertenecen la muerte y al espíritu la vida. En la muerte ubica Badiou la ley y las obras y en la vida la gracia y la fe. Ahora bien, para Badiou la Ley obstaculiza el surgimiento de la gracia, objetiviza la salvación, en tanto que su predicado es del orden de la singularidad. En la operación de la ley acontece todo lo que es debido, lo que simpatiza con ella, y la gracia es del orden de la fe de lo que no es debido y esto abre la posibilidad al acontecimiento.

La gracia es puro encuentro, para Pablo este encuentro se da en Damasco y por la fe declara el acontecimiento-Cristo. Desde este momento Pablo inicia un camino de conversión que tiene su fundamento en este encuentro acontecimental. Este encuentro es don porque, como se decía anteriormente, no tiene una causa que lo justifique, no hay una razón que acontezca. A partir del encuentro, por la sola fe, y nada más que la fe, el sujeto se moviliza con un carisma que lo trasciende y, por eso, es algo que se comunica a otros. “El sujeto constituido por el carisma en la práctica de la gratuidad de la dirección a todos sostiene necesariamente que no hay diferencias” (Badiou, 1999b, pág. 71). En el encuentro el sujeto es transido por lo que sucede, es afectado por una verdad acontecimental, esta afectación lo mueve a entregarse a algo que vale la pena para él y los otros.

En el análisis de Badiou sobre Pablo, encuentra que él no justifica su eventualidad desde el sufrimiento sino desde la debilidad de la gracia (del acontecimiento), que está en contravía de la racionalidad del logos y la observancia de la ley, Pablo es un sujeto del orden de la locura. El encuentro es gracia porque adviene azarosamente sin ningún objeto que la fundamente.

En el encuentro Pablo se topa con el Hijo, que ha resucitado. La resurrección es del orden de la vida, según Badiou, que no es oposición a la muerte, la muerte y la resurrección son solo puntos localizables del acontecimiento. La muerte es un dato en el acontecimiento porque lo importante es el sí de la resurrección. El sí a la vida.

Como el acontecimiento es la resurrección, el discurso que acompaña su despliegue es el del Hijo, es un discurso de la gratuidad y del amor. La nueva Ley es el amor, en esta ley el sujeto fiel “vuelve a encontrar la unidad viviente del pensamiento y el hacer” (Badiou, 1999b, pág. 95). La ley del amor surge para articular la vida de la comunidad. “la verdadera subjetivación tiene como evidencia material *la declaración pública* del acontecimiento, bajo su nombre que es la resurrección” (Badiou, 1999b, pág. 95). Así, una verdad es militante o no es verdad.

Para Badiou, el amor en Pablo no es oblativo sino militante del amor, es fidelidad al acontecimiento. Sólo en el amor el sujeto puede llegar a ser algo distinto, o lo que es lo mismo, solo en la fidelidad al acontecimiento el individuo deviene sujeto de verdad. El amor es la fuerza, la energía, que potencia al pensamiento. Por tanto, el sujeto está dado a su labor en el amor (fidelidad) y no solamente en la declaración, para Pablo la verdad es “la fe que actúa por medio del amor (Gál 5,6).

La gracia del acontecimiento, entonces, hace surgir al hombre nuevo cuyas operaciones subjetivas son la fe, la esperanza y la caridad, que Badiou renombra como convicción, certeza y amor. De estas estas operaciones, se ha visto la articulación entre la fe y el amor, ¿qué pasa con la esperanza? Para Badiou la esperanza no es esperanza de una victoria objetiva, es decir, aunque el proyecto de Pablo era llegar a todas las naciones en concreto eso no sucede. Pablo logra establecer pequeños grupos de cristianos que se identifican con su predicación, por lo tanto, la victoria

acontecimental es una victoria subjetiva que se justifica en la fidelidad al acontecimiento. al respecto dice Badiou, en las circunstancias publicas esta tentativa diagonal no conoce más que pequeños éxitos, sólo reúne a compañeros anónimos y poco numerosos. Así empieza toda la verdad (Badiou, 1999b, pág. 30).

### **3. LA TEORÍA DE LA VERDAD DE BADIOU: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA- DE LA FILOSOFÍA-**

Badiou es un filósofo contemporáneo que tiene como proyecto refundar la filosofía a partir de las verdades. La verdad para Badiou, como ya se ha señalado deviene de un proceso de fidelidad que tiene su comienzo en la declaración de un acontecimiento. Estas verdades existen en cuatro ámbitos: la política, la ciencia, el arte y el amor (Badiou, 1989, pág. 15), por lo tanto, la filosofía no es un ámbito en el que se produzca verdades, sino que ella tiene como condición el que existan verdades en cada uno de los órdenes donde éstas son atestiguables. Su filosofía ayuda a pensar la educación filosófica, la enseñanza de la filosofía, y en general a la educación desde un punto de vista diferente.

Las categorías que desarrolla en su pensamiento: situación, estructura, metaestructura, acontecimiento, fidelidad y verdad, se relacionan con el contexto educativo y permiten hacer un análisis del estado actual de la educación. Repensar la educación, la enseñanza y que quehacer del profesor bajo esta categoría permite pensar que la novedad es posible, que se puede tener una experiencia educativa viva que transforme al estudiante en un sujeto de verdades.

Hay varios autores que ya vienen relacionando la filosofía del acontecimiento de Badiou con la educación como, por ejemplo, Alejandro Cerletti (2008), en su texto *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político* toma los aportes de Badiou para hacer una ontología de la educación institucionalizada mostrando desde el pensamiento de Badiou la complejidad de las escuelas actuales, la urgencia de pensar la novedad en la escuela y abrir un camino distinto a la comprensión del sujeto educativo, no como producto de unos saberes objetivos sino como resultado de un proceso de fidelidad al acontecimiento. García Puchades, Wenceslao (2021), hizo su tesis de doctorado sobre *el lugar del cine en el pensamiento de Badiou*, su trabajo le valió para abordar la educación como un proceso de subjetivación a través de las verdades. Hacer indagaciones de los conceptos políticos con niños, a través de la metodología de la comunidad de indagación, y plantear algunas reflexiones en torno a la aprendificación y la imposibilidad del acontecimiento en la escuela. Por su parte, Leonardo Colla (2016), ha retomado el trabajo de Cerletti, lo ha profundiza y ampliado, rescatando algunas nociones del pensamiento de Badiou para aplicarlo al campo educativo tales como *pensamiento, singularidad, colectividad, sujeto político* relacionado sus reflexiones con el trabajo de Ranciere, (El maestro ignorante) y la emancipación intelectual. Así como lo aportes que hace Badiou a la educación, sin hacer una reflexión filosófica de ella, resultan operativos para repensar la educación, la enseñanza y el aprender.

### **3.1. Aportes de la filosofía de Alain Badiou a la educación**

La educación es pensada como una totalidad, como una unidad, en la que múltiples elementos se encuentran para formar un todo. La educación acontece en lugares específicos, la familia, las

universidades, la escuela, entre otros. Sin embargo, casi siempre que nos referimos a la educación aparecen como lugar común la escuela. La escuela reúne una serie de múltiples (Cerletti A. , 2008, pág. 16), los ordena, los cuenta y asigna un rol a cada uno de sus múltiples: los profesores, los estudiantes, los conocimientos que se transmiten, entre otros. La escuela, ontológicamente en la terminología de Badiou, es una estructura, es una representación que, a su vez, está representada por la estructura del Estado.

Como multiplicidad la escuela está llena de situaciones, en este caso de situaciones educativas, el discurso educativo que ordena y cuenta estas situaciones es el discurso del Estado. El Estado busca producir un sujeto que se identifique con ese orden, que lo legitime y lo repita, este sujeto se circunscribe con la lógica del Estado. Así, una educación estatal se esfuerza para que esos medios de producción descarten el surgimiento de sujetos en el sentido en Badiou lo propone. Además, se esfuerza por limitar al mínimo la existencia de condiciones que den vía libre a dicha existencia. En este sentido, en la educación estatal la posibilidad que acontezca algo azaroso del que devenga una verdad es *casi* imposible. Cuando Badiou, analiza la figura de Pablo, lo contrapone a la Ley, la ley era el discurso institucional que impedía la inclusión de otros en el acontecimiento-Cristo. La ley impedía la novedad porque esta implicaba una reestructuración de la Ley (el caso de circuncisos y no circuncisos). El sujeto de ley era un sujeto de la observancia y las prescripciones judías.

La escuela entonces desde la lógica estatal es un lugar situacional de producción y reproducción de sujetos y conocimientos. Ahora bien, la propuesta de la filosofía de Badiou es pensar al sujeto, en otros términos, a saber, desde el acontecimiento y la fidelidad. La figura de Pablo para Badiou es quien materializa estos conceptos. Siguiendo sus análisis sobre esta figura y aplicados a la educación se puede decir entonces que el sujeto de la educación es aquel que puede ser transido

por un acontecimiento, lo reconoce y lo nombra acontecimiento y a partir de él inicia un trabajo en el cual deviene sujeto produciendo una verdad. Este trabajo (fidelidad) del sujeto, va a constituir el surgimiento de una verdad que hará una ruptura en el conocimiento estatal. Desde esta perspectiva, se puede entender la educación como un proceso de subjetivación por las verdades, como un proceso en el que el individuo deviene en sujeto al reconocer que algo ha pasado, la realidad ya no es la misma. Este sujeto educado desde las verdades podría ser la posibilidad de hacer evidente que la subjetivación estatal es amañada a unas lógicas que la estructuran y a unos intereses que la conforman. La educación del Estado, en términos de Badiou, no subjetiva, no puede enseñar este proceso porque no le interesa. Aun así, no hace imposible la subjetivación desde un acontecimiento.

En el orden del pensamiento de Badiou, la educación y escuela podrían reconfigurarse a partir de las verdades. Es decir, la educación como educación para las verdades<sup>9</sup> se moviliza con el trabajo del sujeto fiel, operando desde un modo de pensamiento que organiza las situaciones educativas para que las verdades se manifiesten, distinguiendo su fuerza del conocimiento repetitivo y dominante del Estado. Esto es lo que señala Badiou en Pablo, su fidelidad al acontecimiento-Cristo forza la situación para que se reconfigure el mensaje cristiano, recrea las condiciones para que el mensaje de Cristo trascienda las particularidades (Incidente de Antioquía)

Entender la educación desde las categorías: acontecimiento-fidelidad-sujeto-verdad, abre la posibilidad de repensar el triángulo pedagógico de la educación: profesor-conocimiento-

---

<sup>9</sup> Es importante decir aquí la educación no constituiría un campo de producción de verdades, sino que ella, bebiendo de los campos enunciados por Badiou, posibilita la subjetivación a través de las verdades. A propósito, Colella dice: “Como señalamos, la educación, para Badiou, no es considerada como un ámbito independiente de producción de verdades. Esto significa que no existirían “verdades educativas” sino, por ejemplo, verdades “políticas” o “amorosas” en el ámbito específico de la educación”. (Colella, Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière, 2016, pág. 180)

estudiante. En *primer lugar*, en una situación educativa acontecimental todos los sujetos pueden ser sujetos del acontecimiento, es decir que no hay rol específico que este clasificado. Mientras que en la comprensión educativa estatal la clasificación profesor-estudiantes esta mediada por la posesión o no posesión del conocimiento. Es decir, que la relación que se establece entre el sujeto y el acontecimiento no está mediada por dicho conocimiento, sino por el pensamiento y la acción que devienen de él. En este sentido, todo sujeto del acontecimiento es potencia de pensamiento. Aquí la relación entre el profesor y estudiantes se reconfigura estableciendo una relación más allá de la transmisión de un saber.

“Entonces, aunque actualmente la educación sea asociada a sus propiedades regulares, esto es, por un lado, a la presencia de educadores y educandos, y por otro, a la transferencia de contenidos, afirmamos que una situación educativa genérica, a pesar de no ser lo habitual, podría definirse a través de los atributos de igualdad y pensamiento: antes que disponer necesariamente las figuras del triángulo pedagógico, una situación educativa podría presentar individuos indiferenciados estableciendo un vínculo con los saberes, más allá de su transmisión” (Colella, Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière, 2016, pág. 169).

En *segundo lugar*, en la lógica estatal la relación pedagógica, mediada por el conocimiento, se piensa regularmente que el estudiante quien debe aprender. Es el sin conocimiento, el sin luz. En el sentido que Badiou plantea la lógica acontecimental, la cuestión educativa abre dos perspectivas de subjetivación: por un lado, la del profesor que se hace sujeto a través del reconocimiento de “algo que pasó” o “pasa”, ya sea en una clase o un descanso. Es transido por algo. El profesor reconoce ese algo e inicia un trabajo de indagación que lo hace sujeto y sujeto de una verdad. Esta

verdad lo moviliza a convencer a otros (sus estudiantes), ahora bien, este proceso de convencimiento no está mediado por el saber sino por el amor, la gracia, con la que se declara el acontecimiento<sup>10</sup>. Lo que acompaña su proceso de fidelidad es la sola intuición que hay algo nuevo, la fe. Esta debilidad de la intuición es potencia del acontecimiento, dice Badiou: “Dejemos la verdad a su “sin voz” subjetivo, pues solo el trabajo de su declaración la constituye” (Badiou, 1999b, pág. 56). La segunda línea de esta subjetivación es la de convencer a otros, “el apóstol solo debe ser el contable de lo que los otros ven y oyen, es decir, de su declaración” (Badiou, 1999b, pág. 55). La fuerza de una verdad para Badiou radica en que está orientada a todos a partir de subjetivación de sí mismo, por tanto, ninguna verdad acontecimental es solitaria, está más allá del sujeto que la declara para sí y para otros. Así, la relación entre el profesor y el estudiante está dada no por el conocimiento o un saber específico sino por una verdad que adviene de un proceso fiel. En este orden, el estudiante ya no es un receptor de conocimiento sino el testigo u oyente de alguien que dice estar enamorado de algo.

Dice Badiou: “Para Pablo no se trata de una cuestión de conocimiento sino de pensamiento” (Badiou, 1999b, pág. 53). El conocimiento está asociado a la estructura, al Estado, a la ley. El Estado es quien determina los saberes que han de transmitir en una situación educativa, regula y controla su transmisión. “El saber responde a la sociedad del conocimiento, que se haya bastante distanciada de lo que, con Badiou, podríamos denominar a *sociedad del pensamiento*” (Colella, 2015a, pág. 633). El conocimiento es del orden de lo transmisible mientras que el pensamiento del orden de la actualización, personal y comunitaria. En la educación el conocimiento esta capturado, es extraído de las situaciones cotidiana para erigirse como una asignatura o una disciplina

---

<sup>10</sup> Cabría en este ejemplo Foucault, sus indagaciones responden a una intuición original ¿cómo nos hemos hecho sujetos? A partir de entonces realiza una serie de investigaciones que configuran como tal: sujeto de verdad. Véase: Noguera Ramirez, C. E. (2009). Foucault profesor.

académica. “Lo habitual de las situaciones educativas es que sus propios protagonistas no “piensen” sobre lo que está ocurriendo en la propia situación” (Colella, 2015a, pág. 637). Quiere decir esto entonces que el conocimiento no tiene nada que ver con el acontecimiento, en lo absoluto, lo que se pretende decir es que hay que establecer una nueva relación con el saber, reconfigurarlo, nombrar nuevas relaciones, establecer otros criterios. El conocimiento hace parte de la situación y, como tal, es un elemento de ella. Dice Badiou “una fidelidad no puede depender del saber. No se trata de un trabajo sapiente sino de un trabajo militante” (Badiou, 1999a, pág. 365). Esta consideración sobre el lugar conocimiento, como un elemento del triángulo pedagógico, en el que su fundamento radica en su trasmisibilidad, la educación estaría basada en la aplicación de técnicas y habilidades que posibiliten su transmisión dando lugar a procesos subjetivos de orden cognitivo que den respuesta a las exigencias de una sociedad embarcada en la lógica el aprendizaje. El profesor se preocupará por adquirir dichas herramientas didácticas más que enseñar desde la lógica de las verdades. En cambio, si se asume una educación por las verdades, la exigencia del pensamiento se inscribe en el orden del ejercicio del pensar, pensar el presente, de cómo nos hacemos sujetos. Es un ejercicio que vincula el pensamiento y la vida. En resumen, la diferencia entre el conocimiento y el pensamiento es que este último es la posición que asume el sujeto frente a los saberes que dominan la situación. Se podría entender aquí que “pensar” es una acción que atraviesa y reconfigura los saberes que presentan la situación. El pensamiento es una irrupción con respecto a los saberes, que Badiou llama enciclopédicos porque representan el orden de las cosas, lo que hay.

### 3.2. Una palabra sobre la enseñanza

Como se ha visto, para Badiou la verdad es un proceso post-acontecimental, es decir, después de una intervención por parte de un individuo que reconoce y nombra al acontecimiento. El nudo del proceso es la fidelidad que, para Badiou, responde a una decisión (Badiou, 2011, pág. 15). Esta decisión despliega la indagación para conectar aquellos elementos del orden establecido que se identifican con el acontecimiento y los que no, que conlleva una reconfiguración de ese orden, una recreación de la situación. Para Badiou, si hay algo que pueda recrear la situación es el amor, que el también llama fidelidad: “El amor es exactamente aquello de lo que es capaz la fe...En el pensamiento de Pablo, el amor es precisamente fidelidad al acontecimiento-Cristo...El amor es lo que hace del pensamiento una fuerza” (Badiou, 1999b, pág. 97) La verdad es siempre para Pablo “la fe que actúa por medio del amor” (Gál. 5,6)

En este sentido, el amor es el trabajo del sujeto de la verdad, de un verdadero militante que irrumpe, crea una grieta en el orden y asume las consecuencias que devienen de ella. El amor es constancia y resistencia a los envites a los que se ve enfrentada la declaración del acontecimiento. El amor pues, es la fuerza para forzar la situación a darle cabida al pensamiento, a una nueva manera de entender el mundo, la vida, la educación. El amor actualiza, por la sola fe en el acontecimiento lo que ha sucedido.

Ahora bien, dice Badiou que para Pablo “el acontecimiento-Cristo es una *venida* es lo que interrumpe el régimen anterior de los discursos. Cristo es, en sí y para sí, lo que nos sucede” (Badiou, 1999b, pág. 52). A partir de esto, se puede decir que el amor es algo que no se puede elegir, es algo que adviene y presiona desde afuera. Cabría decir que es una experiencia que afecta al individuo y lo mueve a tomar una decisión.

Este modo de comprensión que propone Badiou sobre el amor, como un proceso fiel abre la posibilidad de pensar la enseñanza en otro sentido. Por ejemplo, los planteamientos de Badiou se conectan con lo que Biesta está proponiendo en torno a una reconceptualización de la enseñanza, él dice:

“la tesis que deseo explorar es si tal vez la idea de la enseñanza solo tendría significado si conllevara una cierta idea de “trascendencia”, es decir, si entendiésemos la enseñanza como algo que proviene radicalmente de fuera, como algo que trasciende al ser del “que aprende”, que trasciende al que está siendo enseñado” (Biesta, 2017, pág. 64).

La idea de entender la enseñanza como algo que viene y transforma la vida tanto del sujeto que enseña como de quien es enseñado irrumpe con el discurso de transmisibilidad del conocimiento. Ya no se trataría de entrenar a los estudiantes en una serie de habilidades y capacidades para afrontar el mundo sino de convertirlos en sujetos de una verdad, en hombre y mujeres capaces de asumir las consecuencias de una decisión en la persistencia y la constancia de un proceso fiel.

Si además de esta posibilidad de trascendencia que acuña Biesta a la enseñanza también podría encontrar sentido en la afirmación a un acontecimiento, un encuentro que le sucede al profesor, un encuentro con un campo saber: una materia o asignatura. En este sentido el acto mismo de enseñar se comprendería como procedimiento de fidelidad, una profesión amorosa por algo que existe en el mundo. Aquí el profesor sería un militante que por la sola convicción de que esa forma de pensar, ese saber, puede aportar a la transformación de la vida y el mundo de sus estudiantes. Así, el profesor sería -siguiendo la lectura de Badiou en Pablo- un testimonio público de una

declaración que está orientada a otros. Desarrollando así las dos vías de subjetivación que se proponían anteriormente: la subjetivación del profesor y la subjetivación del estudiante.

En esta línea, la enseñanza podría tener otro lugar en la educación o más bien tener otra comprensión distinta que la que se da en los procesos educativos actuales, que según Biesta, están bajo la lógica de aprendizaje (Biesta, 2016, pág. 120). Una comprensión en donde los resultados se entiendan a largo plazo y se despliegue el pensamiento más que el conocimiento. Este es ámbito del profesor que declara su fidelidad al acontecimiento porque devela su amor por una materia o un campo de saber que lo ha llamado.

En Pablo, Badiou, reconoce un aspecto del acontecimiento, que este *viene* como puro don, gracia, acontece como gratuidad. Sin forzar demasiado esta comprensión de la gratuidad en Badiou, que no es otra que el exceso de la verdad y la orientación hacia otros, se podría entender la enseñanza como una donación. En dos sentidos, el primero, el acontecimiento como venida es algo que le sucede al individuo. En algún punto de su historicidad el profesor fue transido por su encuentro amoroso con un saber, que le llevó a la decisión de enseñarlo. No es algo milagroso, es más bien epifánico, porque irrumpe en la vida de alguien y éste debe reconocerlo, intervenir, posibilitando la apertura a al pensamiento. En el segundo sentido, el acontecimiento exige un trabajo y una disciplina que, a su vez, según Badiou, lo conduce a una declaración pública a incorporar a otros en esta verdad. En despliegue del acontecimiento-Cristo de Pablo, buscó siempre compartir la experiencia del resucitado, sin embargo esto no, como don, no siempre fue recibido. Es famosa la anécdota de la predicación de Pablo a los griegos, su predicación fue rechazada, se burlaron de él. De esto podría desprenderse que la enseñanza como don no siempre está en el orden de los resultados, desde Badiou, el aprender es una decisión del estudiante que lo dispone a recibir una verdad. Así, la educación como don no se orienta a procesos que se enmarcan en la lógica del

aprendizaje -siguiendo el planteamiento de Biesta- sino en lógica de la gratuidad. La educación podría consistir entonces en una gratuidad que orienta al sujeto hacia una verdad, busca convertir a otros a una verdad e incorporarlos a un proceso de subjetivación que los llame a la vida. Esta idea de la orientación se opone a la idea del facilitador.

### **3.3. Acerca de la educación filosófica**

Sobre la educación filosófica, consideremos tres aspectos de la filosofía desde la perspectiva de Alain Badiou: *La filosofía no es un lugar de producción de verdades, la tarea del filósofo es mostrar que hay que hacer una elección y explicarla -mostrar la inmanencia de las verdades- y, la educación filosófica es un encuentro entre dos.*

En Badiou la filosofía, el saber filosófico, esta prescrito por sus condiciones que son los cuatro procedimientos genéricos: la ciencia, la política, el arte y el amor. El lugar de la filosofía entonces es enunciar un “hay” verdad y su posibilidad. Ella se apodera de la verdad, este es su acto, es un acto que se dirige a todos para que todos puedan captarlo y asumirlo. Al apoderarse de la “verdad” la filosofía se distancia del discurso institucional, por eso, la filosofía es sustractiva, en el sentido que agujerea e irrumpe para que la verdad sea dicha. De ahí que la filosofía no es una interpretación de la experiencia sino un acto racional que esta más allá del sentido. Al no pretender una interpretación de la experiencia el ejercicio filosófico, en varios ámbitos, es improductivo. Es un ejercicio sin objeto, requiere un sujeto sin objeto, parte de un encuentro que abre la posibilidad para surja una verdad.

De aquí la tarea del filósofo (profesor de filosofía) es hacer que emerjan esas verdades. Mostrar que existen en el mundo y materializarlas mediante el procedimiento de verdad. La tarea de la filosofía es pensar estas apariciones y creaciones de verdades-en-los-mundos. Así pues, la filosofía

se ocupa de la aparición de verdades. El filósofo debe pensar lo que es imposible pensar dentro de las categorías dadas de los discursos, lo cual pasa por una lectura profunda de las situaciones en las que está inmerso. En este sentido la filosofía y la labor del filósofo es realmente aquello que ayuda a cambiar la existencia.

Para Badiou, el filósofo, de su lectura del presente, “decide por sí mismo que problemas son importantes, y propone nuevos problemas. La filosofía es, ante todo, inventar nuevos problemas (Badiou, 2011, pág. 13). La decisión es un elemento importante en el proceso de verdad de Badiou, sin elección no hay acontecimiento y no hay subjetivación. La educación filosófica entonces es una educación que propende por la adultez, el estudiante se hace responsable de las consecuencias de sus decisiones y las despliega en un proceso de fidelidad.

El profesor de filosofía debe pensar el acontecimiento, la excepción y estar en condiciones de enunciar aquello que no es usual. Es llamado a pensar la transformación de la vida (Badiou, 2011, pág. 18). Entonces, entre sus tareas, dice Badiou, están:

— Aclarar las posibilidades de elección fundamentales del pensamiento. Esa elección es siempre, en última instancia (como hubiera dicho Althusser), la elección entre lo interesado y lo desinteresado.

— Aclarar la distancia entre el pensamiento y el poder, entre las verdades y el Estado; medir esa distancia y saber si es o no posible salvarla.

— Aclarar el valor de la excepción, el valor del acontecimiento, el valor de la ruptura, resistiendo, por cierto, al simple fluir continuo de la vida, resistiendo al conservadurismo social. (Badiou, 2011, pág. 21)

Si el profesor de filosofía quiere cambiar la realidad educativa, hacer de su clase un encuentro, es necesario que acepte el acontecimiento, lo acoja y lo declare. Que mantenga distanciada de los discursos institucionales que ordenan su práctica pedagógica e instrumentalizan su enseñanza. Además, ha de mostrar su convicción de *algo ha venido* con la fidelidad a este, es decir, se debe convertir en un testimonio viviente de la indagación como consecuencia de su elección. Dejando ver lo inconmensurable de lo que ha sucedido. Desde este punto de vista, la educación filosófica ha de propender por mostrar el valor de la vida, aquí y ahora, y no solamente reflexionar en torno a ella y sus problemas. Entrando así, en el envite de las relaciones paradójicas que permean el ámbito educativo, estableciendo una relación de no relación entre ellas, por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos académicos y la vida.

La educación filosófica como *encuentro*. Badiou la retoma desde los planteamientos de Platón. Dice: “hay en la filosofía algo que requiere una figura de la relación con el otro que debe ser, al menos metafóricamente, amorosa” (Badiou, 2013, pág. 73). En la educación filosófica, desde la perspectiva de Badiou, la enseñanza y el aprendizaje están mediados por una relación en la que hay un reconocimiento del otro, ese otro es un exceso, me sobrepasa. En su planteamiento retoma la postura de Lacan sobre el amor de transferencia, así la relación pedagógica está mediada por una relación afectiva, un reconocimiento amoroso por quien habla. La enseñanza de la filosofía excede el valor de transmisión, es decir, hay un saber filosófico acumulado que debe ser transmitido, pero es también un ejercicio intelectual que emancipa, por lo tanto, no puede transmitirse como una enciclopedia de la historia del pensamiento filosófico.

En esta dinámica del *encuentro* la comunicación se hace verdadera en tanto hay dos individuos que devienen sujetos con relación a una verdad. Esto supera las relaciones de transacción que acontecen en el aula y en general en la educación (yo-poseo el conocimiento y el yo-necesito el

conocimiento) y transforma la mirada hacia el estudiante como un usuario que compra un producto: el conocimiento. Sino que plantea la relación pedagógica como la incorporación de dos individuos a un proceso de verdad que hace del acto educativo una experiencia singular (Badiou, 2013, pág. 84).

#### 4. UNA CONVICCIÓN: ENSEÑAR FILOSOFÍA CON ESPÍRITU FILOSÓFICO

La propuesta de Alain Badiou de la educación filosófica como un proceso de subjetivación a través de las verdades, abre la posibilidad de repensar la enseñanza de la filosofía teniendo como punto de partida que para enseñar filosofía hay que hacerlo *en el espíritu filosófico*. Esta sería la marca sustantiva del profesor de filosofía, como la condición de posibilidad de un pensar crítico<sup>11</sup>, creativo y actual en el aula de clase. La noción de *espíritu filosófico* es útil, en primer lugar, porque ayuda ir más allá de la discusión dialéctica si lo que se busca es enseñar filosofía o enseñar a filosofar, una propuesta kantiana que ha marcado la discusión en la enseñanza de la filosofía<sup>12</sup>. En segundo lugar, es útil, en la medida en que centra la discusión en el profesor de filosofía y su enseñanza, es decir, no se cuestionaran las prácticas de enseñanza filosófica sino por el *ser y el hacer* del profesor, la actitud, el espíritu y las formas de enseñar con el que acompaña su ejercicio

---

<sup>11</sup> Asumimos que todo pensar es crítico, en tanto ejercicio que problematiza y cuestiona lo establecido. Piedrahita (2015), como se citó en (Pineda & Gutiérrez., 2020) hace una distinción entre pensar y pensamiento: [...] pensar — como infinitivo y devenir— y pensamiento —como sustantivo—. En la concepción de pensamiento se enuncian sistemas que surgen como inamovibles y únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de sujeto; el pensar se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El pensar vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional socializada.... El pensar crítico es mucho más que un sistema de pensamiento; hace relación a fuerzas y movimientos constitutivos de los posicionamientos éticos y políticos [...]. Lo que impulsa el pensar crítico no es la razón, sino la afectividad y el deseo, y en esta forma de pensar se descubre una forma de vivir en movimiento y apertura: es subjetivarse en la desidentificación, la mutación, la fuga y el diálogo con lo emergente.

<sup>12</sup> Según García Moriyón es una oposición poco fructuosa (García Moriyón, 2006, pág. 100)

pedagógico. Y, en tercer lugar, es útil, porque ubica como importante en la discusión *lo que se enseña* más que el ejercicio didáctico, el cómo se enseña.

#### **4.1. Más allá de la dialéctica: Enseñar filosofía o enseñar a pensar**

La enseñanza de la filosofía se ha centrado más en la aptitud que en las actitudes. Uno de los objetivos actuales de la enseñanza filosofía en Colombia es que el estudiante logre desarrollar una serie de aptitudes y capacidades que se enmarcan en la expresión *“pensamiento crítico”*. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), le compete a la filosofía: *“la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando”* (Gaitán, López, & Quintero, 2010, pág. 23). Este énfasis en las aptitudes se puede ver reflejado también en la modificación que hizo el MEN con el Icfes, en las pruebas saber 11° en 2014, en las que no se evalúan contenidos disciplinares sino una serie de capacidades que se encuadran en lo que se denomina Lectura Crítica. Más allá de la discusión de la eliminación de esta disciplina de la evaluación estatal, interesa resaltar la vinculación de la filosofía con una serie de capacidades que ella debe desarrollar en el aula de clase, las cuales, a saber, no corresponde únicamente a la filosofía y la enseñanza de la lengua castellana, sino a todo el plan de estudios que cuyo objetivo es cumplir con los objetivos de la educación.

Para Obiols y Frasseneti (1993) el *“pensamiento crítico”* congrega una serie de aptitudes y capacidades tales como

“realizar esquemas conceptuales de temas filosóficos, comparar tesis filosóficas, explicitar criterios que se hayan implícitos en clasificaciones, caracterizaciones y/o definiciones en textos filosóficos, reconstruir argumentos, adoptar posiciones frente

a tesis propuestas justificando su aceptación o rechazo, formular objeciones frente a textos filosóficos, formular ambigüedades terminológicas, etc.” (pág. 7)

Sin embargo, estas habilidades y aptitudes se pueden desarrollar desde otras disciplinas, por ejemplo, las ciencias sociales requieren que los estudiantes tomen una posición crítica frente a hechos y acontecimientos de la historia. La enseñanza de la lengua castellana requiere que los estudiantes aprendan a identificar y construir argumentos que sustenten la tesis que están planteando. Y así, se podrían enumerar cómo las demás asignaturas logran trabajar estas aptitudes.

Este enfoque en las aptitudes muestra que, en primer lugar, en dicha enseñanza hay una racionalidad instrumental de la filosofía en el aula de clases. Y, en segundo lugar, el concepto de pensamiento crítico -característico de la filosofía, pero no exclusivo- ha sido capturado por el discurso institucional, el orden que organiza la situación. La lógica instrumental muestra su materialización así, por ejemplo: Del lado de los objetivos educativos, lo que se propende es que el estudiante sepa procesar, asimilar y analizar la información, desarrollando un set de habilidades, aunque no necesariamente con espíritu filosófico, es decir, que se desarrollen ciertas competencias abocadas al pensamiento crítico que no necesariamente implican el pensar. Del lado del diálogo con otras disciplinas, estas únicamente sirven como herramientas o instrumentos para abordar contenidos y problemas y ser trabajados desde una perspectiva filosófica. Por mencionar un ejemplo, en los procesos de enseñanza filosófica con niños y jóvenes se usan novelas y cuentos, las cuales han sido creadas con un interés didáctico. Esto preocupa en la medida se ha generado una cultura de una didactización de la escritura como una práctica artificial que tiene como fin el aprendizaje. Al respecto, uno de los presupuestos filosóficos educacionales de filosofía para niños dice: *“Los personajes de ficción en la novela filosófica pueden servir como modelos de diferentes formas de conducta razonable para los niños reales que están en la clase”* (Kohan W. &., 2000,

pág. 27). Si bien la literatura, como escenario artístico y creativo, ha servido para pensar la existencia desde la filosofía porque tiene una mediadora. *Este uso mediador de la literatura se fundamenta en una capacidad de seducción del arte que el concepto filosófico no posee* (García Puchades, 2020, pág. 332). De manera que será la seducción artística de la literatura la que usa el profesor para incorporar a los niños a las cuestiones filosóficas. Este aspecto se pierde cuando se fabrican novelas filosóficas en función del aprendizaje y el desarrollo de habilidades y aptitudes.

Cuando se afirma que el pensamiento crítico ha sido capturado por la lógica del aprendizaje es porque su intención radica en el despliegue de ciertos de las aptitudes y capacidades que señalaban Para Obiols y Frasseneti. El desarrollo de dichos procesos cognitivos en el estudiante no presupone el despliegue del *pensamiento* desde la propuesta de Badiou, en este sentido, la crítica es un ejercicio de distanciamiento con los discursos del poder y con el orden estatal, que por eso que una de las tareas del filósofo es *“Aclarar la distancia entre el pensamiento y el poder, entre las verdades y el Estado; medir esa distancia y saber si es o no posible salvarla”* (Badiou, 2011, pág. 21).. En su texto sobre la crítica Foucault dice que esta no es más que *“el arte de la in-servidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva”* (Foucault M. , 1995, pág. 8). Tanto para Badiou como para Foucault la crítica tiene una dimensión de distanciamiento respecto al orden que gobierna la situación, que la presenta, y una dimensión que toca la existencia del sujeto, la transforma. La crítica altera las formas en las que el pensamiento filosófico llega a nutrir y vigorizar los procesos educativos. Si decimos que la filosofía *“es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera”* (Kohan W. , 2008, pág. 84), estamos afirmando que ella nos conecta con nosotros mismos, con nuestra existencia en este mundo y con el mundo. En este sentido, una enseñanza

filosófica que prioriza los objetivos educativos y un trabajo cognitivo sobre el “pensamiento crítico” obstaculiza, en cierta medida, la indagación filosófica que abre un camino en la filosofía y que basándose en la experiencia despliega al sujeto del pensamiento a otras formas de comprenderse, pensarse en el mundo y transformar su existencia.

Reducir la enseñanza al desarrollo del pensamiento crítico empobrece el trabajo filosófico en el aula. No se está negando la riqueza de esta habilidad, sino que se está enfatizando que no es el objetivo fundamental de la enseñanza filosófica ni de la filosofía. Sin duda alguna, el “pensamiento crítico” es una herramienta útil que ayuda a los estudiantes a enfrentar las incertidumbres que el mundo de la información y la comunicación proveen, a vivir en un mundo capitalista con cierta actitud crítica, mediante la puesta en práctica de ciertas capacidades tales como: el análisis de argumentos, juzgar la credibilidad de una fuente, observar y juzgar los informes derivados de la observación, entre otras. Sin embargo, esto minimiza la fuerza emancipadora de la filosofía (Biesta, 2017, pág. 418), dado que no alcanza a tocar la vida del estudiante, su actuar, sino que reduce la actitud crítica a un ejercicio cognitivo e intelectual más no existencial y transformador. Por tanto, si el trabajo filosófico en el aula se centra exclusivamente en el desarrollo de aptitudes y habilidades de orden argumentativo, crítico, lógico, el aporte de la filosofía a la educación es solo instrumental más no emancipador.

Este problema en la enseñanza de la filosofía, sobre sus objetivos, finalidad y didáctica, deviene de la discusión si enseñamos filosofía o enseñamos a filosofar. En el primer caso se concibe a la educación filosófica como la transmisión de conocimientos ya configurados -la historia de la filosofía-. En el segundo, como una tarea que promueve la creación de nuevos conocimientos, problemas y experiencias -el filosofar-. Ambos enfoques corresponden a las dos caras de una misma moneda, porque no se puede enseñar a filosofar sin que se tenga la apropiación de los

pensamientos de los grandes filósofos, de tal manera que le permitan al profesor hablar con suficiente propiedad y de un modo claro que muestre cómo ellos le hablan al hombre de hoy. No se puede enseñar filosofía sin que ella desemboque en la práctica del filosofar propiciando una lectura del presente a luz de dichos planteamientos. Teniendo en cuenta lo anterior, ambas comprensiones en la enseñanza de la filosofía son complementarias, haciendo poner en diálogo esa tensa relación entre una pedagogía que se basa en los contenidos filosóficos y la otra centrada en el ejercicio del filosofar. La primera cargada de los problemas que se han estudiado a lo largo del pensamiento, creando conceptos, teorías y sistemas filosóficos que a su vez surgen del ejercicio o la práctica filosófica de muchos filósofos. Por tanto, enseñar filosofía podría decirse que consiste en fomentar una cultura filosófica, *en el espíritu filosófico*, en los estudiantes que implica, a su vez, formar hábitos<sup>13</sup> de reflexión y reconocimiento de la novedad.

En este sentido, la dicotomía entre la pedagogía de la filosofía y del filosofar es superada porque ambas son partes constitutivas en el ámbito académico. Las dos orientan el quehacer de los docentes y procuran, como señala Bondy, “*despertar en el estudiante la inquietud por la problemática universal e iniciarlo en el pensar crítico, trascendente y orientador*” (Salazar-Bondy, 2002, pág. 21). Es decir, introducir al estudiante en el universo de los sistemas filosóficos de pensamiento y en la actitud reflexiva y creativa que caracteriza al ser humano por las cuestiones fundamentales de su existencia, fomentadas desde *el espíritu filosófico*.

---

<sup>13</sup> Para los griegos los hábitos eran una perfección intrínseca, un perfeccionamiento de las facultades. A propósito de esta comprensión de los hábitos, Sellés dice que “Los hábitos y las virtudes son una *perfección intrínseca* de las *facultades* que no tienen soporte orgánico, a saber, de la *inteligencia* y de la *voluntad*, que crecen como potencias, es decir, que no son un *principio fijo*, sino que pueden crecer como principio<sup>17</sup>. La inteligencia, desde que va adquiriendo *hábitos*, no es la misma inteligencia, sino que es *más* inteligencia. Perfeccionada, no es un principio fijo, sino que es un principio perfectible como tal. Y la voluntad, desde que adquiere *virtud*, es *más* voluntad que antes, de modo que las cosas que quiere ahora las quiere más y *mejor* que antes. (Sellés, 1998, pág. 20)

En las últimas décadas la propuesta pedagógica de Kant<sup>14</sup> (Redondo Sánchez, 2003, pág. 11), de buscar que el proceso educativo contribuya a que los estudiantes adquieran la mayoría de edad, al aprender a pensar por sí mismos, toma relevancia. En la enseñanza de la filosofía en particular se vienen desarrollando una serie de reflexiones y de trabajos que se enfocan en la formación de la actitud filosófica, entre los autores que desarrollan este enfoque están Salazar Bondy (1967), Guillermo Obiols (1993), Alejandro Cerletti (1996,2008), Matthew Lipman (2002), Estella Accorinti (2015), Walter Kohan (2000,2008), entre otros. Estos últimos inscritos en la propuesta de Lipman y lo que se denominó Filosofía para niños, un programa que intenta, además de acercar la filosofía a los niños, pretende el desarrollo de habilidades a través de una serie de novelas filosóficas para ser leídas en lo que él denomina la comunidad de indagación y que tienen como fin cultivar y sostener la actitud filosófica en los niños. Los innumerables aportes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía recalcan la imperiosa tarea de recuperar el *espíritu filosófico* con el que se imparte la clase de filosofía,

“por cierto, lo que va a caracterizar una práctica teórica específica, como la filosofía, es la manera de abordar ciertas cuestiones. Poner el acento en alguno de los dos aspectos referidos es lo que suele diferenciar las diversas modalidades de encarar la didáctica filosófica (con sus respectivos reduccionismos: restricción de la filosofía a su cariz lógico formal, o propensión a abundar en la información sobre filósofos y sistemas). Una posibilidad de superar la eventual contraposición de estas

---

<sup>14</sup> Redondo retoma una cita de Kant que reza: “A alguien que no pueda filosofar no se le puede llamar en general filósofo. A filosofar sólo se puede aprender por medio del ejercicio y del uso propio de la razón. ¿Cómo se podría aprender también propiamente filosofía? Todo pensador filosófico construye su propia obra, por así decir, sobre las ruinas de otro, pero nunca sucede que una obra llegue a estar completa en todas sus partes. Por ello, ya fundamentalmente, no se puede aprender filosofía, porque nunca está dada”. (Redondo Sánchez, 2003, pág. 11)

dos instancias es hacer hincapié en la actitud filosófica (crítico-transformadora) del profesor de filosofía” (Cerletti A. &., 1996, pág. 149).

En esta cita la actitud filosófica es una condición de posibilidad para que acontezca el filosofar en la escuela. La actitud filosófica como condición de posibilidad es una forma de pensar y actuar frente a las verdades que el mundo presenta, es decir, no se conforma con las primeras impresiones, sino que se aleja de ellas para comprenderlas y emprender otras indagaciones. Es el amor por el saber. Esta se ubica en el plano académico de la enseñanza que pretende desarrollar habilidades tales como la argumentación, el análisis, la reflexión y la investigación. Sin embargo, no implica, necesariamente una concepción práctica de la filosofía porque asiste al desarrollo de un pensamiento crítico. Sin embargo, sin estas disposiciones del pensamiento y del pensar general sería difícil formar el espíritu filosófico, que necesita de la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, de esa actitud insistente en revisar todo supuesto que se presenta como obvio, normal o natural. Ahora bien, estas disposiciones del pensamiento han de estar acompañadas por una vida filosófica, esto es, por un estilo de vida que busque la transformación de sí mismo, que busque la verdad para obrar hacia el bien, que armonice el conocimiento y la vida. Es la vida como un testimonio de lo que se enseña. Es por esto por lo que se sostiene que sin *el espíritu filosófico* la enseñanza de la filosofía es vacía, hueca, es una falsificación de la filosofía misma. Y esta tarea es esencialmente responsabilidad del profesor quien acompaña al otro en la práctica del filosofar, convirtiéndose en su estímulo, en alguien que lanza una invitación con la teoría y la práctica. Esta preocupación o mejor, este camino de salida, a algunos problemas que se plantean en la enseñanza de la filosofía, ha posibilitado un sin número de prácticas que están encaminadas al desarrollo de la actitud filosófica.

Ahora bien, para dar un paso más allá de estas propuestas y discusiones sobre la enseñanza de la filosofía, retomemos algunos planteamientos filosóficos de Badiou. El primero, *la verdad*: se decía anteriormente que la filosofía no crea verdades, sino que ella captura las verdades de las cuatro condiciones que producen verdades. Se puede decir entonces que en la enseñanza de la filosofía los contenidos filosóficos podrían no determinar su corpus, es decir, el profesor podría traer a la clase otro tipo de conocimientos para hacer su clase (por ejemplo, la literatura), no quiere decir esto que se prescindan de los saberes filosóficos, ya se ha dicho que son necesarios, lo que se sostiene es que no son exclusivos en el ejercicio del filosofar. Por tanto, los contenidos filosóficos serían complementados por las verdades no-filosóficas en vía de un ejercicio de pensar el presente. Dice Badiou: el filósofo es aquel que crea sus propios problemas, aquel que inventa problemas... Un verdadero filósofo decide por sí mismo que problemas son importantes, y propone nuevos problemas. La filosofía es, ante todo, inventar nuevos problemas (Badiou, 2011, pág. 13). Para Badiou, la filosofía no reemplaza las verdades del presente por su historia pasada. Así la historia de la filosofía sería un elemento circunstancia en la enseñanza de la filosofía.

El segundo: *La fidelidad*. El filosofar no acontece entre la trasmisión de los saberes y la actitud (la actitud filosófica no deviene como resultado), sino que sucede en el proceso de indagación que hace el profesor a razón de un acontecimiento que deviene en verdad. Indagación misma que es ya un filosofar porque es un proceso de elección, distanciamiento y reconocimiento de una novedad en el presente. El profesor de filosofía aparece aquí como aquel que testifica haber encontrado una verdad, esta verdad podría equiparse a un problema crucial para su vida y la vida de sus estudiantes, dado que la educación no es un campo de producción de verdades. Fiel a este problema que recobra importancia por su actualidad el profesor despliega una investigación que comparte con sus estudiantes, él es entonces un ejemplo vivo del filosofar, no es un facilitador ni un

mediador sino alguien que orienta a otros, los incorpora un en proceso de verdad, en la indagación de un problema. En este sentido, la actitud filosófica desde Badiou es el acto mismo de la fidelidad, no una condición de posibilidad sino la exigencia del acontecimiento-problema. Dice Badiou:” Uno podría decir que lo que identifica a la filosofía no son las reglas de un discurso, sino la singularidad de un acto”. (Badiou, 2007, pág. 3)

El tercero: *el sujeto: igualdad y diferencia*. Desde la filosofía de Badiou la Clase es una multiplicidad de elementos, que a su vez se diferencia de los otros y comparten la universalidad de un acontecimiento-problema porque se busca incorporar a este proceso de verdad. En este escenario poner la atención solamente en la actitud crítico-transformadora del profesor desvincula a los estudiantes de la situación acontecimental. En la clase de filosofía todos están en condiciones de desplegar un procedimiento de fidelidad a un problema que se reconozca como acontecimental, sin embargo, cada uno puede declarar un acontecimiento. Así, lo que propone es que se haga hincapié en el proceso de fidelidad que se despliega.

El cuarto: *El acontecimiento*. Para Badiou el acontecimiento es el elemento fundacional del proceso de verdad, pero a su vez no constituye la verdad. Es la irrupción de la novedad que es reconocida por una intervención. Por tanto, lo esencial es la intervención y sus consecuencias. Así que crear, inventar o capturar un problema es solamente el inicio, el punto de partida. Un punto de partida al cual el sujeto declarante debe volver. Para Badiou la filosofía es una repetición creativa porque, aunque el acontecimiento sea novedoso para el sujeto declarante no tiene la primera palabra sobre él. Los problemas que el filósofo pueda plantear tendrán ya otras voces que lo anteceden, la cuestión pensarlos aquí y ahora, desde la misma existencia. A propósito, dice: “Quizá una imagen musical pueda ayudar. El desarrollo de la filosofía está dado en la forma clásica de tema y variaciones. Repetición, el tema, y novedad constante, las variaciones. Pero ambos llegan

después de algunos acontecimientos en política, arte, ciencia, amor. Acontecimientos que proveen la necesidad de una nueva variación para el mismo tema” (Badiou, La filosofía como repetición creativa, 2007, pág. 4). Este elemento de lo actual es algo que puede caracterizar la enseñanza de la filosofía.

Entonces, si la convicción es que para enseñar filosofía hay que hacerlo con el espíritu, lo que se pretende es ubicar la educación filosófica no en el plano del aprendizaje sino en una cuestión mucho más existencial, es orientar e incorporar al estudiante la declaración de un problema que adviene como novedad. Convencerlo en el espíritu filosófico que *lo que sucede* es también un llamado para él, ahora este convencimiento no hace desde la retórica sino de la misma práctica del filosofar, esto es en el espíritu filosófico.

#### **4.2. Enseñar con espíritu filosófico**

¿Qué se podría entender por enseñar con espíritu filosófico? Enseñar *con espíritu filosófico* implica en el profesor de filosofía dos cosas: la primera, conocer con suficiente propiedad los diversos sistemas filosóficos, los problemas que se han abordado a lo largo de la historia desde la filosofía y ejercitar el filosofar en el aula de clases. Dicho esto, se puede decir con Hoyos-Vásquez, que el filósofo no es un profesional, “*es decir que su competencia no es tal que le permita la manipulación científica de los objetos para obtener de ellos resultados tangibles, que hagan posible la competencia de la profesión-filosofía con otras profesiones en el mercado de trabajo de una nación*” (Hoyos-Vásquez S.J., 2016, pág. 58). No es posible comparar al profesor de filosofía con los profesionales de otras áreas del conocimiento porque sus reflexiones no buscan un cambio inmediato en los estudiantes, sino que pretende despertar en ellos el deseo de saber, la curiosidad por el conocimiento. Por tanto, los resultados en este tipo de enseñanza son a largo

plazo. Estanislao Antelo afirma: *“el o los resultados de una enseñanza -claro que la enseñanza tiene resultados-, los que suelen ser los más importantes, llegan tarde y no siempre están en manos de los enseñantes”* (Alliaud & Antelo, 2011, pág. 33). El autor explica con claridad que el saber o el aprendizaje siempre llegan a posteriori, después de los hechos estudiados, ¿Cómo se comprueba que aconteció la enseñanza? Porque hay una orientación en la vida, se llega a algún lugar, solo ahí se puede decir que el plan funcionó -Para Badiou esto la incorporación de un individuo a un proceso de verdad-. Para ilustrar mejor su planteamiento, Antelo recurre a un relato de Perrenud (2007) en el que Elías Canetti explica el origen de su amor desmesurado por la lectura, quien ubica su deseo y curiosidad por la lectura en las lecturas del periódico de su padre. Los autores encuentran en este relato dos cosas: el primero, el aprendizaje es una decisión y, la segunda, quien aprende puede ser indiferente al intercambio en la relación enseñanza-aprendizaje. Entonces, esta relación no opera en los términos del principio de causalidad como se suele pensar comúnmente, sino desde una perspectiva diferente: *el a priori*, que en la terminología de Badiou se llama acontecimiento.

Lo anterior conduce a la pregunta: ¿Cómo se forma un profesor de filosofía para que enseñe con espíritu filosófico? Podrían caber aquí los diversos programas de formación en la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, esto no garantiza el resultado. Un profesor de filosofía, no se debería formar únicamente con la adquisición de los contenidos filosóficos y pedagógicos para luego ponerlos en juego en el aula de clases. Conocimientos que a veces se yuxtaponen en el ejercicio de aula, *“un profesor dispone de una multiplicidad de teorías, por lo general inconexas, inestables, desarticuladas, algunas hasta contradictorias entre sí, que ha ido incorporando, fundamentalmente, en su experiencia inicial como alumno, luego como estudiante de profesorado y finalmente como profesor novel”* (Cerleti, 2008, pág. 54). En este itinerario el profesor de

filosofía, además aprender y apropiarse de los sistemas filosóficos a de entrenarse en el ejercicio del filosofar; sin embargo, esto no suele suceder en los estudios universitarios.

Durante el período de formación de quién escribe, hay pocos recuerdos en el que los profesores que orientaban las asignaturas disciplinares de la licenciatura promovieran el ejercicio del filosofar, es decir, estaban ausentes las reflexiones críticas sobre la fundamentación de creencias básicas, las teorías filosóficas se presentaban como sistemas constituidos mas no como teorías abiertas a rectificación y revisión, por tanto, las discusiones y debates tenían poco espacio e importancia en lo implica el ejercicio del filosofar, entendido como habilidad o un conjunto de habilidades que se puedan potenciar ejercitándolas. Las clases tenían como objetivo que el estudiante asimilara los grandes sistemas filosóficos en cada una de las etapas de la filosofía, es decir, la preocupación estaba centrada en la apropiación de contenidos más que en la formación *con espíritu filosófico*. Se puede decir entonces, que esta formación solo trabaja una sola cara de la moneda.

Siguiendo el esquema propuesto por Cerletti, el profesor enseña cómo le enseñaron. ¿Cómo solventar este vacío? ¿Cómo puede el profesor de filosofía completar su formación filosófica? Es posible que el ejercicio de la docencia y las exigencias del contexto, contribuyan una reflexión sobre su propio quehacer pedagógico. Pues enseñar implica establecer una relación pedagógica con sujetos dinámicos e imbricados en el lenguaje, con la intención de causar algún efecto en ese sujeto, de transportarlo a otros mundos, otras formas de pensar, hacer una grieta en su cotidianidad. El profesor de filosofía es un sujeto que cuestiona constantemente su quehacer pedagógico, su actitud filosófica lo convoca a interrogar la totalidad del orden del mundo y los fundamentos que lo soportan. A propósito, Arias afirma:

Se hace necesario que el ejercicio docente asuma no solo una actitud, sino una actitud filosófica, un pensar por sí mismas, una crítica frente al entorno, una disposición y un ánimo expresados de una manera abierta al valor del pensamiento y la palabra de los niños, para lograr en ellos actitudes reflexivas frente a su aprendizaje (Arias Sanabria, 2016, pág. 253).

Se puede decir entonces, que el profesor de filosofía para enseñar *con espíritu filosófico* ha de caracterizarse por la actitud filosófica (segunda cuestión). Si el filósofo tiene como tarea — Aclarar las posibilidades de elección fundamentales del pensamiento, aclarar la distancia entre el pensamiento y el poder y aclarar el valor de la excepción, el valor del acontecimiento, el valor de la ruptura, resistiendo, por cierto, al simple fluir continuo de la vida (Badiou, 2011, pág. 21). Puede entender entonces que la actitud filosófica es:

- a) *Una actitud decisiva*, el filósofo debe elegir entre dos clases de pensamiento el irruptivo o el prescriptivo. El primero lo ubica aceptar que algo nuevo puede pasar en cualquier momento, además es convocado para que esa novedad sea posible en medio de la imposibilidad. El segundo lo ubica en la acomodación a un orden, a la planificación de la enseñanza como alguien que tiene que cumplir con el desarrollo de un currículo. En últimas es aceptar el acontecimiento.
- b) *Una actitud crítica frecuente*, que le exige vivir despierto, estar alerta y deshabitado al mundo que lo rodea. Podría entenderse como vivir en un constante inconformismo con todo aquello que se da por supuesto, es decir, revisar constantemente y discutir las razones que pretenden justificar como válido esto o aquello. En este sentido, la clase de filosofía daría espacio a la actitud crítica, entendiendo está como una condición necesaria para el ejercicio del filosofar y, a su vez, como principio didáctico de su enseñanza.

c) *Una actitud crítica transformadora*, que implica desplegar en todos los ámbitos esa actitud cuestionadora. Esto es, revisar, cuestionar y reconfigurar aquellos discursos y prácticas que buscan legitimar y reproducir un tipo de docente que responde a las exigencias del mercado o a su discurso empresarial de la educación, en los términos de Badiou es lo que se conoce como el forzamiento. En este sentido, el profesor de filosofía se sacude de la lógica del docente ejecutor de una planeación didáctica, de ese rol de gestor de saberes y reproductor de conocimientos; y se ubica en un papel más activo en su práctica docente, en alguien que recrea la situación. El profesor de filosofía se pregunta constantemente por su práctica, la reflexiona, la reformula, la transforma y puede, entre otras cosas, hacer consciente los intereses que subyacen en su intervención pedagógica y los recrea.

Esta característica contribuye a repensar esa dicotomía entre el profesor transmisor de conocimiento y el creador de conocimientos, entre el filósofo y el profesor de filosofía.

Se ha dicho que la marca distintiva del profesor de filosofía es *el espíritu filosófico*, por tanto, tanto el primero como el segundo, han de procurar enseñar filosofía filosofando - filosofar enseñando.

d) *Una actitud creadora*: el profesor de filosofía no saca de la manga los problemas, vienen a él, su tarea es reconocerlos y crear una variación. El punto aquí es cómo el instaurar la novedad a partir de la repetición. En esto consiste la originalidad del profesor, es él quien ha reconstruir y declarar los problemas que se le presentan, teniendo como punto de referencia las experiencias de sus estudiantes, las circunstancias en las que circunscriben los contenidos revisados, él va al pasado para revisar cómo dichos problemas han sido abordados y los proyecta hacia futuro para ver cómo pueden incidir en la subjetividad de sus estudiantes, desplegando una mirada propia con la intención de inventar nuevas preguntas. Es el desafío de

la actualización de su comprensión de la filosofía. La clase entonces será un espacio para recrear los problemas y las preguntas del pasado, reconocer los del presente, desde la subjetividad de cada uno de los participantes y desde la universalidad del saber filosófico. Como diría Badiou: *“el futuro de la filosofía es, como su pasado, una repetición creativa. Debemos hacer durar nuestros pensamientos toda la noche para siempre”* (Badiou, 2007, pág. 4)

Se había anotado anteriormente que para enseñar *con espíritu filosófico* se requiere del dominio de los contenidos filosóficos y ejercicio del filosofar en el aula de clase. En un texto titulado “Cómo detectar a un filósofo” escrito por Francisco Rodríguez Latorre (2020), en el que cuenta, las formas particulares en las que se puede acercar la filosofía a no filósofos se pueden extraer dos elementos esenciales en el profesor de filosofía para enseñar con espíritu filosófico y fomentar el espíritu filosófico: el primero de ellos, es la intuición del profesor de filosofía por las cuestiones filosóficas y, el segundo, enseñar a través del ejemplo, es decir, filosofar en el aula con los estudiantes.

#### **4.3. La intuición filosófica: La nada como punto de partida.**

Si bien el autor no expone una teoría de la intuición, con ejemplos personales de sus “atisbos filosóficos” deja ver que el profesor de filosofía ha de convertirse en un investigador y clarificador de sus intuiciones filosóficas, ¿Cuáles son esas intuiciones? ¿qué las constituye? Parten de lo más cotidiano de la vida, tienen como fuente la experiencia con el entorno, los otros, consigo mismo y las formas de trascendencia. Son esas preguntas que rondan en su cabeza uno y otra vez, como una gota de agua que cae constantemente. Al respecto dice:

“La fuente profunda de dónde la Filosofía, con mayúscula, mana, bebe y toma fuerza para seguir adelante es en su indagación incesante...La filosofía es un

preguntar incesante. En ocasiones es la misma pregunta una y otra vez; en otras, es diversa.” (Rodríguez Latorre, 2020, págs. 17-18).

Anteriormente se mencionaba que una de las características del profesor de filosofía es justamente la de tener una actitud frecuente, pues aquí se vuelve sobre ello. Las intuiciones filosóficas son una fuente para el ejercicio de la enseñanza de la filosofía, pueden constituir un punto de partida, una novedad, para iniciar una reflexión filosófica con los estudiantes o plantear el desarrollo de la asignatura no desde los libros de textos o las orientaciones dadas por el MEN, sino desde las cuestiones propias del maestro. En este sentido, hay involucramiento más existencial del profesor con su quehacer, en la medida en que nacen de sus propias búsquedas e inquietudes personales y desplegar la búsqueda en las respuestas a sus interrogantes a sus estudiantes o cautivar, asombrar a sus estudiantes con sus preguntas de tal forma que estos las sientan como propias. Renovando así el asombro en ellos. Esto es lo que Badiou llama proceso de fidelidad, es la manifestación amorosa de la indagación.

En su libro Rodríguez, trae a colación los juegos cuasifilosóficos y las anticipaciones filosóficas o científicas, como esas primeras intuiciones que generaron angustia en él: *“Esas obsesiones generaron mucha angustia, a veces vértigo, pero en ocasiones, también debo decirlo, fueron las responsables de una profunda emoción intelectual. Hoy no sé si la angustia llevaba a estos pensamientos o estos pensamientos excéntricos producían angustia”*. (Rodríguez Latorre, 2020, pág. 31). Esto muestra que el profesor de filosofía está en constante formación, en constante búsqueda, es alguien que presta atención a sus inquietudes y busca cómo resolverlas. Asume las consecuencias de lo que implica tomar en serio la declaración de esas inquietudes.

Un ejemplo cercano a lo que se quiere enfatizar es Michael Foucault, en una entrevista del 25 de octubre de 1982, Rux Martin le pregunta: ¿Por qué decidió venir a la Universidad de Vermont? Y responde:

“Vine para intentar explicar con mayor precisión, a algunas personas, qué tipo de trabajo estoy haciendo, descubrir qué tipo de trabajo están ellas haciendo y establecer relaciones permanentes. No soy un escritor, ni un filósofo, ni tampoco una gran figura de la vida intelectual: soy un profesor.” (Foucault M. , 1990, pág. 141)

El aborda su enseñanza como un investigador, cada uno de sus cursos muestran la exploración de temas, problemas, preguntas que lo invitaban a la indagación incesante; pero, además, son una invitación a seguir pensándolos. Es un profesor, un maestro que escucha sus intuiciones más profundas. Carlos Noguera (2009), hace un análisis del perfil de Foucault como maestro, destacando, entre otras cosas: *“un profesor que cambia de idea entre una y otra clase, anuncia y abandona temas”, “estructura la clase cuidadosamente en función del problema elegido a ser presentado”, “asume una actitud: pensar de otro modo”*-que el autor interpreta como gesto, como acontecimiento porque abre un nuevo horizonte de interpretación-, un profesor que *estructura de cada clase es cuidadosamente diseñada en función del problema elegido para ser presentado*, introduce una categoría pedagógica *la pesquisa, la investigación*. Las clases del profesor Foucault siempre estuvieron sustentadas en un trabajo de investigación. (pág. 143). Es interesante este ejercicio porque muestra que el interés de Foucault, como profesor, no era que sus alumnos acumularan cierto conocimiento o lo adquirieran, sino mostrar una herramienta de trabajo para pensar, analizar, revisar las cuestiones referidas al discurso, el sujeto y el poder. Dice Noguera, *“Su actitud fue un ejercicio sobre sí mismo, una práctica de sí en la perspectiva de su*

*transformación: la ética como una estética, se constituye como una actitud”* (Noguera Ramirez, pág. 144). Finalmente, el autor señala que el punto clave del ejercicio pedagógico de Foucault es que es un maestro que enseña no el resultado de su investigación sino una herramienta, una forma de investigar, de trabajar, de estudiar, de pensar.

Estos dos ejemplos, permiten constatar, en primer lugar, que la intuición es un motor que impulsa el ejercicio del filosofar, es puro don, es lo que lo pasa al filósofo; es una fuente de la que puede emanar un ejercicio pedagógico que se base en la investigación, un quehacer pedagógico que podría instaurar una nueva forma de acompañar y enseñar la filosofía en el aula de clases. En segundo lugar, que la indagación misma que es ya un filosofar porque en el despliegue de su investigación aclara sus elecciones, toma distancias de los saberes recibidos para encontrar sus propias respuestas y, a su vez, reconoce que hay un problema que lo afecta. Es la singularidad del acto.

#### **4.4. Enseñar filosofando, condición necesaria para formación del espíritu filosófico.**

La filosofía es un camino, es la búsqueda del ser humano a sus preguntas más inquietantes, por tanto, se puede pensar que lo importante en la enseñanza de la filosofía no son las respuestas a las que se puedan llegar sino el ejercicio mismo del filosofar, el proceso mismo de la indagación. ¿Cómo se acompaña esto en el aula de clase? ¿Cómo se puede transmitir esto? Rodríguez dice que no hay forma más antigua y popular de acercar a alguien a una idea que el ejemplo. En el desarrollo de su texto, ofrece tres ejemplos que buscan acercar a un no filósofo al ejercicio del filosofar, el primero de ellos está inspirado en Pascal, el cual desarrolla varios casos análogos tomados de diversas áreas del conocimiento para mostrar de cierta manera los alcances de la filosofía; el segundo ejemplo, tiene como trasfondo la argumentación, dice que si se quiere trabajar

en los estudiantes esta habilidad no hay nada mejor que examinar las distintas pruebas de la existencia de dios para poner a prueba el razonamiento de los estudiantes; en el tercer ejemplo, Rodríguez, continua con el análisis o las pruebas de la existencia pero no desde los planteamientos filosóficos sino más bien literario, para ello trae a estudio el argumento ontológico de Borges. El autor hace un análisis de los argumentos de Borges para demostrar la existencia de Dios. Y, finalmente, cierra su ejemplificación en cómo trabajar la argumentación en los no filósofos con el tema de los celos, para mostrar que el razonamiento y la capacidad argumentativa tienen sus límites empíricos (Rodríguez Latorre, 2020, pág. 172).

De este ejercicio se puede inferir que el profesor de filosofía convence e incorpora a otros en un proceso de fidelidad, trabajando en sus propias preguntas, elaborando sus propias problematizaciones. La intención de su filosofar es implantar la duda allí donde se dan por ciertos discursos y prácticas que buscan modelar la conducta, el pensamiento. Es develar *“las falsas evidencias que adormecen el espíritu y lo preparan para claudicar ante las opciones esenciales”* (Gómez Pardo, 2007, pág. 45). Por tanto, no se enseña filosofía y no se aprende filosofía hablando de ella sino filosofando, ¿quiere decir esto entonces que se abandonan los contenidos y los sistemas filosóficos estudiados? No, estas son la base para dicho ejercicio. Sin embargo, el profesor ha de preguntar siempre si está pensado la filosofía o su enseñanza desde la transmisión de los contenidos o de conversión -utilizando ejemplo de Pablo, analizado por Badiou-, si está logrando pensar su presente y el de sus estudiantes desde esas comprensiones históricas, si está logrando que sus estudiantes identifiquen y declaren problemas y preguntas que los incorporen a un proceso de subjetivación a través de verdades.

José Gaos, en su texto *la filosofía en la universidad de 1956* menciona en otras palabras lo aquí se pretende explicitar, dice:

“Participar en el trabajo, en cualquier trabajo, es trabajar por su parte, y para trabajar por su parte, en cualquier trabajo, es lo normal tener que aprender a trabajar, y a trabajar, en cualquier trabajo, no se aprende más que poniéndose a trabajar bajo la dirección de quien ya sepa hacerlo, lo que implica: trabajar en aquello mismo en que trabaja aquel bajo cuya dirección se va a aprender a trabajar; ver cómo trabaja éste, tratar de imitarlo, ser corregido por él, ir trabajando cada vez mejor, más personalmente, más originalmente, hasta poder prescindir del maestro, e incluso renegar de él, rectificándolo, superándolo, en suma, innovando. No hay otro camino o método. Y no lo hay, porque aprender a trabajar es adquirir unos hábitos, y los hábitos no se adquieren por pura información teórica, sino tan solo por ejercitación práctica: por el ejercicio o la repetición “sin prisa y sin pausa”. Esto es aplicable a cualquier trabajo. Incluso al intelectual. Incluso al que pretende tradicionalmente ser el más intelectual del intelectual: al filosófico” (Gaos, 1956, págs. 42-43)

Esta perspectiva de la enseñanza de la filosofía desde Gaos está en línea con idea de concebir *el espíritu filosófico* como la marca sustantiva del profesor de filosofía y con la potencia transformadora de la enseñanza de la filosofía desde la propuesta de Badiou. Hay un carácter formativo en las palabras de Gaos que muestra una vez más, la superación de la dicotomía entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, la propuesta esta igualmente en sintonía con el ejemplo mencionado anteriormente de Foucault, aquí hay una tarea, una realización de un trabajo que contribuye cultivar una práctica, un quehacer, una actitud verdaderamente filosófica. Aquí el profesor es más que un mediador entre el conocimiento y el estudiante, él es ejemplo vivo y patente del filosofar, un orientador que muestra cómo hacerlo, como incorporarse a un procedimiento de verdad, muestra cómo emitir un juicio sobre aquello se supone aprendido:

filosofía. Como se mencionaba anteriormente, al mencionar a Foucault, es el profesor un transmisor no solamente de contenidos filosóficos o de sistemas filosóficos sino también alguien que brinda las herramientas metodológicas para el ejercicio del filosofar.

El texto de Gaos explica en otras palabras lo que implica declarar el acontecimiento, aceptar que algo nuevo “vino”, “*hay aquí y ahora*” y hacer un despliegue de él es un trabajo apasionado, arduo, que el sujeto de la verdad asume. Lo devenga de ese trabajo a veces será acepta y otras, rechazado. No depende del sujeto declarante y fiel tal condición porque lo que se presenta como acontecimiento se ofrece como don, regalo.

#### **4.5. La enseñanza de la filosofía es la enseñanza de un proceso fiel**

Si aceptamos que la actividad central de la enseñanza de la filosofía es mostrar un proceso de fidelidad en el que el sujeto fiel reconoce una novedad -pregunta, problema o intuición- este puede llegar a ser imitado por otros a través de un proceso de convencimiento no retórico sino testimonial entonces se puede decir que hay algo de transmisible en la filosofía: el espíritu que acompaña dicho proceso, que no es otro que el espíritu filosófico.

La filosofía es un saber que piensa su enseñanza, la hace un problema filosófico, porque el concepto de enseñanza se complejiza, se pregunta ¿Qué se puede enseñar de la filosofía? ¿Qué se puede aprender de la filosofía? ¿Cómo se relaciona eso que se dice que se enseña y lo que enseña? ¿Qué es lo que se enseña? Si enseñar filosofía no es transmitir una serie de conocimientos o sistemas filosóficos entonces ¿Qué es enseñar filosofía? En este sentido, la enseñanza de la filosofía es más que un problema didáctico, instrumental, técnico; envuelve al profesor de filosofía

en una problematización de su ser y su actuar en torno a la enseñanza de la filosofía, ¿Qué es para él la filosofía? ¿Qué relación tiene con ella? ¿Qué piensa del enseñar y el aprender filosofía? ¿Para qué enseña filosofía? Todas estas preguntas consideraciones en torno a la enseñanza de la filosofía la constituyen como problema filosófico.

Entender la enseñanza de filosofía como problema, implica asumirla *con espíritu filosófico*, implica asumir la enseñanza como la define Pulido:

No es sólo un procedimiento operativo de técnica y forma de transmitir conocimiento; no es la manera como se diseñan y crean nuevos escenarios y ambientes para el aprendizaje, ...; no se comprende solamente como la relación afectiva y efectiva de los sujetos involucrados en el acto educativo: maestro-alumno. El enseñar se puede ubicar, más bien, como concepto cercano al pensamiento, como ejercicio artístico. Es decir, como técnica de comprensión y cuidado de sí. (Pulido Cortés, 2011)

Desde esta perspectiva la enseñanza de la filosofía tiene un carácter subjetivante, se entiende como forma y expresión del pensamiento, es experiencia que traspasa lo prescriptivo, hace un quiebre en las planeaciones didácticas. Así, supera la discusión entre los objetivos y los procedimientos, entre la filosofía y el filosofar, no elige entre la lectura de los textos filosóficos como historia del pensamiento o como ejercicio de análisis lógicos para desarrollar unas habilidades. El centro estaría en incorporar al estudiante en un proceso de verdad, para García Puchades, 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. (García Puchades, 2021, pág. 183). Esto es insertar

al estudiante en un ejercicio investigación, en una práctica expeditiva en cada uno de los campos que so condiciones de la filosofía.

Para Cerletti, A., Obiols, G. y Ranovsky, A *el interés pedagógico de la filosofía se encuentra en la formación moral de los estudiantes* (Cerletti A. O., s.f., pág. 11) . Este sería mismo el campo en el que desemboca un proceso de verdad, la ética. Dice:

“La ética de las verdades, que solo dará *consistencia* a ese "alguien" que somos, y cuya perseverancia animal resultó ser el sustento de la perseverancia intemporal del sujeto de una verdad es al mismo tiempo lo que intenta contrarrestar el Mal, por la vía de su inclusión efectiva y tenaz en el proceso de una verdad (Badiou, 2004, pág. 127)

Para los autores, la filosofía o el ejercicio del filosofar transita por el ideal de una vida filosófica, ese que se denomina “un modo de vida”, es decir, que la formación filosófica o la enseñanza de la filosofía propenden a configurar un estilo de vida en el que el sujeto-estudiante asuma una actitud filosófica ante la vida y e incorporea procesos de verdad, esto examinar críticamente los códigos que organizan la realidad. Esta es una comprensión de la filosofía como modo de vida, experiencia, práctica y ejercicio de conocimiento de uno mismo como un llamado de la filosofía misma a la realización propia.

Enseñar o formar en la actitud intelectual o filosófica es más que enseñar estrategias de lectura crítica, procedimientos lógicos para correcta interpretación de textos, no es tan solo procurar que los estudiantes adquieran una serie de habilidades y capacidades para enfrentarse a los textos del contexto, no es un entrenamiento en las lógicas de la argumentación, sino que consiste en involucrar a los estudiantes con la capacidad asombro, intuición e indagación, que son propiamente

características de la filosofía. Es una actitud que *“convertida en actividad sostenida en el tiempo deriva en cristalizaciones teóricas originales acerca de las grandes preguntas y permite la comprensión de las teorías antiguas verificándolas”* (Cerletti A. O., pág. p. 12)

Este sostenido en el tiempo es proceso de fidelidad que aquí se ha pretendido defender como centro de la enseñanza de la filosofía. El despliegue de este proceso es el comienzo de un camino que exige una postura ante la vida, el mundo, los otros, el conocimiento y uno mismo. Exige pensar por sí mismo estas circunstancias, reflexionarlas y tomar decisiones frente a sus propuestas. Es un ejercicio de investigación ética sobre sí mismo, tal y como lo señala Noguera acerca de Foucault:

No se trata de la moral del profesor, de las normas que aquel debe seguir como ejemplo y modelo de sus alumnos. Una actitud ética es la elección de una forma de estar en el mundo, de una forma de habitar en él, y si es una pesquisa, tal como Foucault la desarrolló, fue una tentativa de pensar de otro modo. Su actitud fue un ejercicio sobre sí mismo, una práctica de sí en la perspectiva de su transformación: la ética como una estética, se constituye como una actitud. (Noguera Ramirez, 2009, pág. 144)

En este proceso fiel del pensamiento es espíritu filosófico se presenta como una actitud Cerletti y otros definen esta actitud como:

La actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar... Esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. (2008, pág. 28)

A partir de lo anterior, se puede caracterizar este ejercicio de fidelidad como una *investigación*. Una investigación sobre sí mismo y sobre el orden establecido, es una inquietud por saber quiénes somos en realidad, que es lo que nos constituye, cómo hemos sido sujetos, que discursos y prácticas nos han configurado. Como *un modo de vida* porque se sostiene en el tiempo, como una actitud constante, persisten e incesante por intentar comprender aquello que nos hace ser lo que somos, por comprender el mundo que se habita, una forma de ser y participar en el mundo con los otros. Como *elección* porque depende el sujeto el querer incorporar a un proceso de verdad, de investigación que se expresa en un proceso crítico, creativo y ético. Como *asombro y novedad* porque las cosas adquieren una nueva significación, representan tan otros significantes y exigen que se las comprendan de otro modo. Este es el ambiente en que ha de estar el profesor de filosofía, es el aire que ha de respirar, porque justamente esto es lo quiere comunicar, en esto es lo que quiere involucrar a sus estudiantes. Solo el profesor con *espíritu filosófico* puede superar los problemas didácticos que involucra la enseñanza de la filosofía, actualizando vivencialmente el quehacer de la filosofía.

Cuando el foco de la enseñanza no es el saber sino un proceso de fidelidad, el aprendizaje se asume como un proceso y no como resultado. Esta es una forma distinta de acercarse tanto a la enseñanza como al aprendizaje de la filosofía porque tanto el *qué* y el *cómo* de la enseñanza filosófica pasan por la experiencia del pensamiento de quien enseña y aprende. Es una propuesta de trabajo sobre sí mismo que podría hacer un quiebre intempestivo tanto en quien enseña como en quien aprende, dado que es un trabajo sobre el alma que fuerza al pensar, al pensamiento y a las situaciones, a ubicarse en otro lugar, que no es el establecido.

Es un proceso que escapa al control del profesor porque quien participa puede estar o no dispuesto a asumirlo. En la clase el profesor puede estar extasiado haciendo con sus estudiantes un

ejercicio filosófico de reflexión sobre el imperativo categórico kantiano, pero si éste no está dispuesto es difícil que la intención pedagógica<sup>15</sup> lo alcance, al contrario, si su participación y escucha son activas se podría producir en el alma un efecto, una transformación, un aprendizaje, el inicio de un trabajo sobre sí mismo, un acontecimiento.

## **5. LA LECTURA DEL *ION* DE PLATÓN COMO SITUACIÓN FILOSOFICA**

En el desarrollo del trabajo se ha entendido a la filosofía como algo que se hace, como una reflexión seria sobre el acontecimiento -entendiendo aquí como un problema, una pregunta o un concepto que irrumpe en la situación educativa- y, que, a su vez deviene de él un procedimiento que transforma la vida de los estudiantes. En este apartado se comparte una experiencia de aula en la que se buscó crear una situación filosófica y rescatar el texto filosófico como el continente del espíritu filosófico.

### **5.1. La indagación filosófica.**

Como se ha defendido anteriormente, el centro de la enseñanza de la filosofía es la indagación filosófica, la cual consiste en analizar preguntas, problemas y conceptos que resultan significativos para alguno de los individuos que participan en la clase. Esta significación deviene de una relación entre el problema, pregunta o concepto y la vida de quien lo identifica como significativo. Es un

---

<sup>15</sup> Estanislao Antelo (2010) afirma que “para que haya una educación tiene que haber, entonces, una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad” (p. 163) Cuando se habla de intención pedagógica se entiende como ese acto consciente de influenciar a los otros desmesuradamente para transformar su ser.

encuentro entre lo que se presenta como *significativo* y el individuo, creando en él una ruptura en el pensamiento, en su cotidianidad.

Para que esta investigación filosófica surja el individuo tiene que decidir *-intervenir-* entre seguir el curso de la vida e ignorar que algo le ha pasado o hacer un alto en camino y pensar qué es lo que ha pasado. Así, la investigación filosófica es una elección entre dos pensamientos: el de la ruptura y el orden-poder. Dice Badiou: “El acto filosófico está siempre en la forma de una decisión, una separación, una distinción clara” (Badiou, 2007, pág. 3). La investigación filosófica como acto de reagrupar los conocimientos adquiridos y las vivencias del individuo, le da un lugar para pensar al individuo, pensar qué, su vida y su relación con aquello que se presenta, su forma de pensar y actuar en el mundo.

El fruto o, mejor dicho, las consecuencias de la investigación filosófica es un devenir sujeto. Retomando las palabras de Gaos (1956) el individuo interviniente asume las consecuencias de su elección, esta elección puede o no ser aceptada en la clase, lo que exige tal proceso es que se trabaje. En ocasiones los estudiantes proponen un problema o hacen una pregunta o se sienten inquietos por un concepto que carcome su existencia, sin embargo, no es tomada en cuenta por el desarrollo del currículo que el profesor debe cumplir en la lógica del aprendizaje. La indagación filosófica crea una grieta en esta lógica, la reconfigura, es decir, si habrá aprendizaje, pero no al modo como se ha planeado. En otras ocasiones es el profesor a quien le pasa lo mismo y la estructura, el orden institucional le prohíbe salirse del currículo. Hay como un temor en la ruptura, e la grieta que pueda causar tal investigación.

## 5.2. El profesor como posibilitador del acontecimiento.

Para Badiou una situación filosófica se caracteriza por establecer las elecciones fundamentales del pensamiento, esclarecer la distancia entre el pensamiento y el poder y esclarecer la importancia de la ruptura (Badiou, 2004, pág. 26). Convertir la clase de filosofía en una situación filosófica es tarea del profesor, es el quien construye las condiciones y adecua los elementos que conforman la clase para que suceda la ruptura y así dar lugar a la indagación filosófica con las consecuencias que devengan de ésta.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía ubica al profesor como alguien que posibilita ruptura en la enseñanza de ésta, y al estudiante, como el sujeto que se incorpora a un proceso de indagación. El profesor como posibilitador del acontecimiento le da otro lugar a los contenidos y los métodos que ya conoce, repiensa los caminos pedagógicos y didácticos que ha recorrido. Es por ello por lo que las preguntas ¿Qué es enseñar filosofía? ¿qué filosofía enseñar? ¿se puede enseñar o transmitir la filosofía o el filosofar? ¿qué es lo transmisible en la enseñanza de la filosofía? Se vuelven acuciantes para su oficio.

Para Badiou, la filosofía son tres cosas: *“Es un diagnóstico de la época ¿Qué es lo que la época propone? Es la construcción, basada en esta proposición contemporánea, de un concepto de verdad. Es, por último, una experiencia existencial relativa a la verdadera vida.”* (Badiou, 2013, p. 172). Esta definición de filosofía que propone Badiou, rompe con la cultura de la transmisión de la tradición pedagógica. En ella no hay conceptos o contenidos que transmitir. Lo cual a su vez constituye un problema para la enseñanza de la filosofía porque no puede evadir el hecho de misma transmisión. Entonces, ¿qué es lo que transmite en la enseñanza de la filosofía? Y ¿Qué es lo intransmisible de ella? De acuerdo con esta definición se puede llegar a afirmar que en la filosofía

no hay nada de la filosofía que se pueda transmitir, excepto el deseo del sujeto que experimenta el filosofar, esto es una indagación con espíritu filosófico. Sin embargo, tampoco esto es transmisible. Es más un acto que se puede imitar, seguir. Ubicando la enseñanza la filosofía en el plano de la relación el maestro pueda establecer con las verdades. Así, el profesor afirma su deseo y amor por la investigación filosófica en el espíritu filosófico con el que filosofa y enseña lo que filosofa. Por tanto, enseñar y aprender filosofía transita en la esfera de la sensibilidad con la que el profesor asume su tarea y el alumno se dispone a recibirla.

El maestro crea un espacio de pensamiento, un espacio de encuentro en el pensamiento, que posibilita una nueva forma de pensar lo pensado, recreando los saberes. Es la invitación a iniciar de nuevo camino, partir desde otro punto de vista para vigilar pensamiento. Es reconstruir ese concepto de verdad que ha sido dado (por la realidad, el mundo, las cosas...) se juega entonces, en la enseñanza de la filosofía una relación filial, en la que la seducción y la conversión a través de un despliegue del pensamiento atrae al sujeto-estudiante al filosofar. Badiou, como ya se había mencionado antes, dice que *debe existir una relación metafóricamente amorosa* en la transmisión de la filosofía. Se puede imaginar aquí a Sócrates, en sus caminatas y los jóvenes acompañantes, seduciéndolos para que vieran el mundo como él lo veía.

El profesor: posibilitador de acontecimiento propone un espacio para recrear el pensamiento, para pensar el presente, pensar ¿cómo hemos llegado a ser esto que somos? ¿qué es lo que la época nos propone? ¿Cuál es mi verdad? Lo explora para sí, lo explora con otros (sus alumnos), se podría decir que es un trabajo sobre el conocimiento de sí mismo en el que los otros (sus alumnos) juegan un doble rol: el de espectadores, porque asisten al espectáculo del filosofar; y el de interlocutores porque aparecerán preguntas que ayuden a pensar

El profesor de filosofía, poseedor del espíritu filosófico, no porque le haya sido dado sino como fruto de sus propias intuiciones e investigaciones, podría hacer aparecer esas interrupciones en la cotidianidad de la vida de la escuela, en el estado establecido de las cosas. ¿Cómo podría hacerlas aparecer? En primer lugar, se puede señalar, el distanciamiento de la lógica de la *explicación* y la *repetición sin sentido* de conceptos o conocimientos que se quedan exclusivamente lo intelectual. En segundo lugar, leer la clase como un encuentro, los encuentros siempre tienen algo de fortuito, en el encuentro el profesor puede toar distancia del currículo y dar apertura a que se inicien procesos de subjetivación a través de preguntas, problemas o conceptos que resultan relevante para sus estudiantes, vigilando que la planificación tecnológica educativa domine el encuentro. Y, por último, darle importancia a sus intuiciones y el despliegue de estas en sus clases, darle lugar a las experiencias teóricas y prácticas de sus estudiantes. sobre esto se puede señar lo siguiente:

- a) Para Badiou la filosofía promueve un cambio subjetivo que esta más allá de la lógica explicativa y la repetición de conceptos y conocimiento racionales. Su transmisión escapa a los argumentos racionales y se vincula con la trasmisión física a través de la existencia de la indagación filosófica, que impide que la explicación y repetición reduzcan el pensamiento filosófico a los textos escritos o separen el pensamiento filosófico de su autor. No se pretende demonizar la explicación y la repetición, sino que busca señalar que cuando esta lógica domina el acto educativo, no como método sino como política estatal, obstaculiza la experiencia filosófica, *la ruptura acontecimental*.
- b) Desde la filosofía de Badiou, se puede decir que el Estado no considera las individuales de una situación educativa, sino que los conglomera en la cuenta-por-uno como estudiantes y profesores. Esto porque el criterio de clasificación es la posesión o carencia del conocimiento. Esta comprensión de situación hace difícil pensar la situación educativa, la

clase, como una situación filosófica, un encuentro filosófico, como algo que se da entre iguales, en tanto que todos tienen a potencia del filosofar. Aquí el profesor puede pensarse, no como el poseedor del saber filosófico o del conocimiento filosófico, sino como alguien que, poseído por el espíritu filosófico, filosofa; como una autoridad en el quehacer filosófico no porque sepa más sino porque su pensamiento y vida lo muestran; como una voluntad que intencionalmente invita a otros al filosofar y porque convence a otros que hagan su camino, que hagan la experiencia del filosofar. En este sentido, el profesor es posibilitador de acontecimiento: *“Y para dar la vuelta y romper el consenso conservador hace falta un acontecimiento. Sólo así el elemento creador predomina”* (Badiou, 2007, pág. 6).

- c) Si bien en el contexto escolar contemporáneo, el profesor no puede escapar de la planificación educativa, dado que esta se ha instaurado como un mecanismo que busca mantener el orden. Si puede vigilar para que el diseño y la planificación de la experiencia educativa no la mine. Desde la publicación de *“La educación encierra un tesoro”* de Delors, se ha producido un excesivo énfasis en el aprendizaje, una “aprendificación” de la enseñanza (Biesta, 2017, pág. 7), las teleologías educativas del aprendiz eterno y el aprender a aprender promueven el didactismo de los saberes y la planificación de lo que pasa en el aula, de tal manera que reducen la posibilidad de que devenga la experiencia educativa. En el sentido en el que acto de aprender constituya un acontecimiento transformador de subjetividades y de que el estudiante se deje tocar por el acto de la enseñanza. Sin embargo, aunque el protagonismo en la lógica dominante del aprendizaje a sus preguntas y problemas no se les da el valor que se debería, porque prima su desarrollo cognitivo.

### 5.3. Del Ion y el texto filosófico para la indagación filosófica.

En Badiou, en el desarrollo de su pensamiento filosófico sobre las verdades, se puede evidenciar cómo un texto del pasado se hace contemporáneo. Sus planteamientos fundamentales provienen de los textos de Platón y, luego, para ejemplificar su teoría de la verdad retoma los escritos de un personaje del pasado, Pablo de Tarso. Se hace esta mención para decir que los textos del pasado aún pueden hacer pensar el presente, con otras variaciones. En su texto *la filosofía como repetición creativa* Badiou presenta varios ejemplos de cómo se vuelve a lo mismo, entonces, ¿en qué consiste la contemporaneidad de lo pasado? ¿qué es lo creativo en el acto filosófico?, responde:

“Si el acto filosófico es formalmente el mismo, y el retorno de lo mismo, debemos tener en cuenta el cambio del contexto histórico. Porque el acto tiene lugar bajo algunas condiciones. Cuando un filósofo propone una nueva división y una nueva jerarquía para las experiencias de su tiempo, se debe a que una nueva creación intelectual, una nueva verdad, acaba de aparecer. En realidad, es porque, en sus ojos, debemos asumir las consecuencias de un nuevo acontecimiento en las condiciones reales de la filosofía” (Badiou, 2007, pág. 4).

Por tanto, proponer la lectura de un texto del corpus filosófico del pasado para construir una situación filosófica, es apelar a definición de la filosofía como una reorganización tanto de las ideas como de la práctica, para crear una variación en el pensamiento que implique unas consecuencias para la vida del sujeto. De ahí la naturaleza para la lectura del Ion de Platón con un curso de sexto grado, con niños de edades que oscilan entre los 11 y 12 años.

El objetivo del ejercicio se enmarca en la comprensión de un texto filosófico y la exploración de ideas o problemas filosóficos que subyacen en el texto. Se pretendía acercar a los estudiantes al texto filosófico como continente del espíritu filosófico, no interesaba probar ninguna teoría didáctica sobre el aprendizaje del filosofar sino revisar qué se podía entender de lo que se leía. Usualmente se piensa que los textos filosóficos son difíciles de entender, pesados para que los niños los trabajen. Sin embargo, hay en los textos filosóficos ideas o problemas que se pueden volver a pensar y que ayudan a pensar el presente.

Se toma el texto del Ion por varias razones. Unas de orden pedagógico y otras de orden filosófico. De orden pedagógico se pueden señalar la extensión del texto y el lenguaje que utiliza. El Ion es un diálogo breve de Platón en el que se discute el origen del conocimiento poético, su extensión permite hacer una lectura pausada y seguida en varias sesiones de clase. Su lengua, quizá por el problema que plantea, asequible al vocabulario de los niños. Las palabras que resultaron más extrañas para los niños fueron los nombre tanto de los lugares como de las personas. Como criterio filosófico se tuvo en cuenta que el Ion es un dialogo en el que Platón no está de acuerdo con el saber que los poetas y rapsodas, es decir, hay un distanciamiento entre el saber institucional y el saber de la inspiración. Este criterio se adecuada a lo que Badiou mencionaba como criterio para construir situaciones filosóficas.

La metodología que su utilizó en el ejercicio fue la lectura completa de la obra en 5 sesiones de clase, el debate o el dialogo como ejercicio de comprensión y exploración de las ideas o problemas y el diario filosófico como herramienta de conceptualización y consignación de lo que se iba comprendiendo y lo que el texto iba suscitando en los niños.

Durante el ejercicio los estudiantes exploraron tres ideas en particular: el problema entre el discurso establecido y el discurso inspiracional, el tema de la inspiración como potenciador de la verdadera poesía y el debate como un ejercicio para confrontar las ideas.

La crítica de Platón al ejercicio de los rapsodista como meros intérpretes, cuya habilidad se basa en un conocimiento racional de los poetas mas no en un ejercicio inspiracional, fue captada por los estudiantes de la siguiente manera:

“Hoy continuamos con la lectura, nos habla que el talento de Ion no proviene de un efecto del arte, sino de un conocimiento de Homero. El texto nos pone el ejemplo interesante sobre que la musa es la que da inspiración y le poeta le provoca lo mismo a las personas que lo escuchan. También se habló de que las personas al igual que Ion se versan en un tema en el cual son buenos, pero cuando se saca del tema no son tan buenos. Además, nos habla de que los rapsodistas son intérpretes de la realidad. La lectura de hoy me pareció interesante y muy filosófica, además al igual que lo que se hablaba en el texto también me pasó a mí, sentí inspiración provocado por el texto, la trascendencia de las cosas entre otras cosas” (Samuel, 11 años Clase del 26 de julio 2022)

“Cada vez que leo la lectura entiendo más el texto, me parece algo interesante el texto y la forma de hablar y pensar, hay ciertas palabras que no reconozco y hasta ahora entiendo. El texto nos enseña que hay diferentes poetas, algunos buenos y otros malos porque no se basan en la inspiración” (Samantha, 11 años Clase del 26 de julio 2022)

El ejercicio de la escritura permite observar que los estudiantes lograron captar la crítica que Platón, a través del personaje Sócrates, hace a la rapsodia. Claramente no se menciona que hay un conflicto y

una distancia ante el saber establecido, pero se entiende que Sócrates no está de acuerdo con la forma de hacer poesía. Nótese que el estudiante muestra claridad que respecto de donde proviene el talento en Ion el talento no es un efecto de arte sino de un estudio de Homero. A su vez, el estudiante señala que la musa es la fuente de inspiración. Otro aspecto que se puede señalar es cómo ellos caracterizan el problema: los poetas buenos su base es la inspiración y los poetas malos, su base es la razón.

Esta forma de captar los problemas filosóficos es la base para la exploración filosófica. Aquí se dialogó con los estudiantes sobre como todo lo que se presenta como verdad en realidad merece una indagación, hay discursos que dirigen la vida de las personas.

El segundo tema que surgió a partir de la lectura fue el de la inspiración, este concepto fue trabajado por estudiantes como la fuente fundamental de que todo lo que hace debe estar cimentado en la inspiración para que sea verdadero. La inspiración es entendida desde la perspectiva de los estudiantes, a partir de la lectura, como el espíritu que acompaña la verdadera acción. A propósito, escriben:

“Lo que entendí del texto es para cualquier cosa o acción necesitamos inspirarnos en algo o también para hacer una carta, poema o canción, etc. Necesitamos pensar en algo específicamente. Es decir, cada que hacemos algo nos inspiramos en una persona u objeto” (Laura, 11 años – Clase 21 de agosto de 2022)

“Lo que entendí del texto fue que la musa (inspiración) es la rama para hacer cualquier cosa hacia una actividad cotidiana ya que todo lo que hacemos tiene un propósito para dar el paso a hacer una nueva cosa” (Samuel 11 años – clase 2 de agosto)

El concepto de inspiración llevó a los estudiantes a hacer sus propias conexiones con su vida. Estas conexiones entre el concepto inspiración y las vivencias personales escapan al control de los

aprendizajes y son fruto de las comprensiones que ellos van haciendo de los conceptos. Llamo la atención el siguiente escrito:

“Hoy me levante con una inspiración, esta mañana al haber recordado a una persona muy importante para mí, con esa persona he hecho muchas cosas y seguiré haciéndolas. Con la lectura me sentí muy bien, porque mientras el profesor leía yo me concentraba, mientras Sócrates e Ión hablaban sobre que poetas son buenos y malos. Mi punto de vista esto me da a entender que hay personas que se fijan más en las apariencias que en lo que son” (Samuel, 12 años Clase del 26 de julio 2022)

En este fragmento de escritura, se evidencia que la lectura va dejando una huella, es decir, se sigue pensando el tema de la inspiración más allá de la clase. Estas huellas son las que permiten el ejercicio de la indagación filosófica. Es un estudiante que se siente inspirado por un recuerdo, el recuerdo de una persona que lo motivo, quizá, a prestarle más atención a la lectura, nótese que dice “mientras el profesor leía, o me concentraba”, las conexiones que hacen los estudiantes con los conceptos o los problemas que hay en los textos escapan a la lógica tanto de la explicación y la planificación. Es por eso, que se habla de creación o construcción de condiciones que posibiliten que algo nuevo ocurra. Aquí, hay una conexión existencial entre lo que el texto dice y la vida del estudiante.

Otro ejemplo de las posibles conexiones es de un chico que se plantea la pregunta de Dios, escribe:

“Hoy hablamos sobre un libro de la filosofía, yo sentí que lo que decía Sócrates es verdad, me pareció muy interesante ya que decía cosas abiertas y a veces estos libros me ponen a pensar y a decir, en serio, es verdad la existencia de un ser poderoso?” (Ian, 11 años)

Los estudiantes tienen sus propias preguntas, sus propios problemas, sus propias búsquedas; son estos asuntos personales lo que permiten vincular en la indagación un concepto o un problema con las experiencias personales.

Sobre el tema del debate y el diálogo como un camino válido para pensar las propias circunstancias de la vida, los estudiantes anotaron:

“se relaciona en que es algo bueno hacer más preguntas de respuestas para tener más conocimiento a fondo de algo” (David, 11 años - Clase del 19 de julio 2022)

“me llamó atención que Ion se cerraba en el pensamiento que Homero era el mejor poeta y que los demás o lo eran. Puedo asociarlo como mi vida cuando miro algún youtuber y digo que él es único que puede saber hacerlo, ya que nos cerramos en eso” (Paula, 11 años Clase del 19 de julio 2022)

“la discusión de Ion con Sócrates se parece a la discusión entre mi abuela y madre porque ambas dan su opinión sobre algún tema” (Niño de 11 años-Clase del 12 de julio 2022)

“a mí me llamó la atención el desarrollo del problema, la discusión de Sócrates e Ion ya que trataban de dar respuesta a una pregunta y después hacen preguntas de la respuesta y así hasta llegar a un punto donde se puede observar que se devuelven a la primera pregunta, no se sabe cómo hacer más preguntas o como hacerlas” (Sebastián, 11 años-Clase del 19 de julio 2022)

“La lectura me pareció muy interesante y lo podemos relacionar con nuestra vida cotidiana, ya que siempre estamos discutiendo con nosotros mismos, pero tenemos la seguridad de saber lo que somos” (Heidy, 11 años Clase del 26 de julio 2022)

Se puede notar que en sus escritos los estudiantes valoran el debate y diálogo como un camino que permite ampliar los pensamientos, confrontar las ideas propias con las de demás para tener más claridad y comprender mejor un tema. También se puede notar como lo relacionan con la vida cotidiana, las referencias a los ejemplos concretos de vida, permite decir que esto está presente en las esferas más simples de la vida del ser humano. Para ellos el debate sobre un problema o concepto, contribuye a hacer una indagación de lo que se piensa, en aras de comprender mejor lo que la vida les presenta.

En conclusión, la lectura de los textos filosóficos con niños, más allá de las limitaciones cognitivas que puedan existir, fundadas en el uso de un vocabulario especializado, permiten la exploración filosófica, ayuda a pensar los conceptos y problemas como también a hacer conexiones existenciales. Tal vez no son las conexiones que el profesor espera, pero son las conexiones que los estudiantes realizan, hay que aprovecharlas para inducir el ejercicio de filosofar en la clase. Cuando la lectura tiene un objetivo específico como fortalecer las competencias de lectura crítica y escritura creativa, es posible que solo se vea como un ejercicio intelectual y cognitivo, sin embargo, si se encamina la lectura en el orden de la comprensión de un texto es posible que se tenga en cuentas otras aristas.

## CONCLUSIÓN

El punto de partida de la tesis fue que para enseñar filosofía hay que hacerlo con espíritu filosófico. Para indagar en esta convicción se tomó la teoría de las verdades de Alain Badiou como un proceso de subjetivación tanto del profesor como del estudiante, a través de la indagación filosófica como un proceso fiel que deviene de un acontecimiento. también se tomó algunas ideas de Gert Biesta que, en la línea filosófica de Badiou, propone una comprensión de la educación como un proceso que no responde a la lógica del aprendizaje y permite restituir la figura del maestro como un orientador, desubicándolo del rol de facilitador que se le ha asignado en la lógica del aprendizaje.

Entender la enseñanza de la filosofía desde la propuesta de la teoría de las verdades, permite entre otras cosas, entender el proceso educativo como una indagación, es decir, como una indagación en la que los resultados no se miden por la inmediatez del proceso sino como un efecto de largo alcance que el estudiante desarrolla. Esto hace un quiebre con la lógica del aprendizaje en la que los resultados se miden desde las habilidades adquiridas y el conocimiento que el estudiante puede ir adquiriendo.

También permite ubicar al profesor como un orientador porque orienta la investigación filosófica. Esta idea ubica al profesor como un investigador que, en el espíritu filosófico que lo caracteriza, explora e indaga sus intuiciones filosóficas y las lleva al aula de clase para convencer a sus estudiantes de algo de lo que él está convencido. El profesor no es ya un poseedor del conocimiento filosófico sino alguien que hace filosofía e invita a otros al ejercicio del filosofar, por tanto, deja de ser un facilitador y el contenedor del saber y se pone en el mismo plano de sus estudiantes porque todos tienen la potencia del filosofar.

En este sentido, el estudiante está llamado a ser un buscador e investigador que, en el ejercicio del filosofar explora sus propias verdades. Es decir, el estudiante ya no es un receptor del conocimiento y de los saberes acumulados sino participa activamente en el proceso de la indagación. El aprendizaje de la filosofía pasa por la investigación de las intuiciones propias, intuiciones que podrían ser un acontecimiento en la mediada que marcan un antes y un después en su proceso de aprendizaje. Este proceso de indagación, que en la teoría de Badiou se llama fidelidad, genera un proceso de subjetivación y emancipación intelectual, porque el sujeto va encontrando sus propias verdades, toma distancia del saber institucional y se inserta en un camino de búsqueda y exploración de las dudas que le acompañan.

Otro aspecto que permite comprender en una lógica distinta la propuesta de Badiou es el currículo. Desde la perspectiva de Badiou, el saber filosófico, aunque necesario y fundamental para la clase, no es lo primordial. Si lo que se busca es que el estudiante, a través del proceso de fidelidad investigue las verdades, éstas están en otros ámbitos: la ciencia, el arte, la política y el amor. Por tanto, los saberes de estos cuatro ámbitos entrarían a formar parte de una propuesta curricular que se aleje del saber filosófico le dé espacio a otros saberes que permitan el ejercicio del filosofar, mediante la indagación. Esta idea, rompe con los currículos tradicionales que dan un lugar privilegiado a la historia de la filosofía o los problemas filosóficos -como lo propone el MEN-. No se trata de que desaparezcan los saberes filosóficos de la clase, sino que no sean exclusivos en ella. Para Badiou, estos cuatro campos son condiciones esenciales para hacer filosofía a través de una investigación filosófica de las verdades e ideas que ellas contienen.

La idea de pensar la clase de filosofía como una situación filosófica, cuyas características son: establecer las elecciones fundamentales del pensamiento, esclarecer la distancia entre el pensamiento y el poder y esclarecer la importancia de la ruptura. Resulta importante para entender

que su enseñanza de ha de hacer con espíritu filosófico, solo un profesor guiado por el espíritu filosófico podrá entender que el ejercicio del filosofar es un decisión personal e intransferible, no se obliga a nadie a filosofar, el profesor construye las condiciones para que esa elección acontezca, pero es una decisión primero de quien pretende enseñar filosofía y, segundo, de quien pretende hacer del ejercicio del filosofar una tarea para su vida. El espíritu filosófico ayuda a establecer una distancia entre el orden establecido y el pensamiento, en el despliegue del pensamiento, en el ejercicio del filosofar, tanto el profesor como el estudiante, van pensando la vida y las formas en las que es posible transformar la existencia. Finalmente, el espíritu filosófico que guía al profesor en su tarea de orientador, ayuda al profesor a reconocer aquello que se presenta como novedoso y darle un lugar en su vida y en la vida de los estudiantes.

Se ha criticado en este trabajo el menos precio de los textos filosóficos para un trabajo con niños. Los textos filosóficos contienen en sí mismos el espíritu filosófico porque fueron escritos y pensados en el espíritu filosófico de alguien. Ellos contienen una riqueza filosófica como los conceptos, preguntas y problemas que se han trabajado a lo largo de la historia y que han sido abordados desde la filosofía. El ejercicio realizado con el curso de sexto grado permitió revisar varias cosas, entre ellas el objetivo con el que se leen los textos filosóficos. Usualmente se acerca a los niños y los estudiantes en general a los textos filosóficos desde la fragmentación de estos, pero casi nunca desde la lectura de una obra. Esto se debe porque la utilización de los textos está enmarcada en un aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas y no para comprensión de una obra y el pensamiento del autor. Aunque los niños con quienes se trabajó no entendían muchos conceptos de la obra, comprendieron la problemática y la relacionaron con sus vidas, en aspectos tan simples como las discusiones entre sus familiares.

Pensar la clase de filosofía, desde las categorías que propone Badiou y entender la educación la educación como un proceso educativo por las verdades, abre la posibilidad de fomentar experiencias educativas que, animadas por el espíritu filosófico, se fundamenten en la indagación de conceptos, ideas, preguntas, procesos creativos porque recrean las situaciones en el aula de clase, recrean los textos filosóficos, recrean las comprensiones de la vida todos; procesos educativos más democráticos porque el profesor ya no es el transmisor de un conocimiento sino un investigador filosófico que invita a otros a filosofar con él, porque todos están capacitados para ello. Aquí está lo que Biesta llamó el riesgo de educar, porque el aprendizaje no depende del profesor sino de una elección, la del estudiante. Es por esto por lo que la enseñanza se comprende como un don, es algo que el profesor desde sus investigaciones da a sus estudiantes con el riesgo de ser aceptado o no.

El acercamiento a la propuesta filosófica de Badiou, permite afirmar que sus formulaciones son un aporte valioso a la educación y a los procesos de subjetivación que en ella se dan. Como ya se ha dicho, aunque su filosofía no fue pensada para el ámbito educativo, sus análisis entorno al sujeto y la verdad, abren la posibilidad de pensar la educación desde otra perspectiva y pensar en modelos de enseñanza y aprendizajes distintos al modelo actual, analizar el triángulo pedagógico desde el concepto de pensamiento, en el cual todos tenemos la posibilidad de pensar. El dialogo entre la filosofía de Badiou y la pedagogía es fructífero porque propone una forma distinta subjetivación, en la que el sujeto juega un papel preponderante.

Badiou, en el seno de la filosofía, constituye un acontecimiento. En una época en la que todo se relativiza, en la que el discurso filosófico parece todo y nada, se alza con una Idea: Verdad. Se incorpora a esta idea y la despliega en el desarrollo de su filosofía y, también, con su vida. Esta Idea le permite a Badiou repensar la posibilidad del acontecimiento en la historia, a partir de ella

propone una nueva forma de entender al sujeto no como el producto de unos saberes sino como el resultado de un proceso de fidelidad, retoma también los conceptos de justicia y verdad, los cuales analizará desde la filosofía del acontecimiento. La verdad en Badiou ya no es Una, sino que se esparce en las cuatro condiciones que dan lugar al acontecimiento: la política, la ciencia, el arte y el amor. Estas verdades acontecen en el aquí y el ahora, es el hombre quien inicia dicha tarea y la despliega en la exploración de sus consecuencias, es en este proceso en que el ser humano deviene en sujeto(s)-de-verdad(es).

Finalmente, para quien escribe el encuentro con la filosofía de Badiou ha significado un acontecimiento en varios sentidos. El primero de ellos entorno a la enseñanza, sin la pretensión de señalar un antes y un después, la comprensión de la enseñanza que se tenía se ha venido modificando desde el concepto de pensamiento. Éste ubica al profesor en un ámbito de igualdad con respecto al estudiante, ya no se es más un poseedor de un conocimiento sino un orientador, desde la propia, en la búsqueda de la verdad. El segundo sentido gira en torno al aprender, se comprende ahora con más claridad que el aprender es algo a posteriori y que, además, es una decisión del estudiante. El profesor seduce, provoca, convoca, sin embargo, es algo que escapa del poder del profesor. Y, el tercer sentido, gravita en torno al conocimiento porque hay que migrar hacia el pensamiento, el conocimiento implica una condición de verdad, por lo tanto, es un elemento necesario para andar en el sendero del pensamiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires (Argentina): Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. F. (comps.), *Educación: Ese acto político* (págs. 173-182). Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Arias Sanabria, C. J. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237–261. Obtenido de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Badiou, A. (1989). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Nueva Visión.
- Badiou, A. (1999a). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (1999b). *San Pablo: La fundación del universalismo*. Barcelona (España): Antrophos Editorial.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Comp. Yoel, *Pensar el cine I: Imagen, ética y filosofía* (pág. 256). Buenos Aires (Argentina): Manantial.
- Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Mexico: Herder.
- Badiou, A. (2007). La filosofía como repetición creativa. *acontecimiento*(XVII), 33-34.
- Badiou, A. (2007). La potencia de lo abierto: Universalismo, diferencia e igualdad. *Revista Acontecimiento*(33-34), 103-121.
- Badiou, A. (2011). *Filosofía y actualidad. El debate / Alain Badiou, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Badiou, A. (2011). Pensar el acontecimiento. En A. & Badiou, *Filosofía y actualidad. El debate* (págs. 13-46). Buenos Aires (Argentina): Amorrortu editores.

- Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento. Seguido de una breve introducción a la filosofía de Alain Badiou / Alain Badiou, Fabien Tarby*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Badiou, A., & Tarby, F. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*(44), 119–129.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. España: Ediciones SM.
- Biesta, G. (2017). Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 415-452.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Cerletti, A. &. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires (Argentina): La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico*. Buenos aires: Del Estante editorial.
- Cerletti, A. O. (s.f.). *La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosóficos en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones*. Ficha de cátedra N° 2, UBA, Didáctica especial, Buenos Aires. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/508632779/Obiols-Cerletti-Ranovsky-La-Ensenanza-El-Estudio-1>
- Colella, L. (2015a). Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de "pensamiento" de Alain Badiou. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29(58), 631-646.

- Colella, L. (2015b). 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*, 11-20.
- Colella, L. (2016). Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière. *Estudios de Filosofía*(53), 165-182.
- Cruz Vargas, I. D., Patiño Cuervo, D., & Lara Buitrago, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En Ó. Pulido Cortés, Ó. O. Espinel Bernal, & M. Á. Gómez Mendoza, *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* (pág. 362). Tunja: UPTC.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (U. A. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Ed.) Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de filosofía*, 5-25.
- Gaitán, C., López, E., & Quintero, M. y. (2010). *Documento # 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gaos, J. (1956). *La filosofía en la universidad*. México: Facultad de filosofía y letras, UNAM.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Puchades, W. (2020). Arte Político después del Giro Comunicativo. *Escritura e Imagen*, 327-345.
- García Puchades, W. (Julio de 2021). Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(31), 167-188. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4418/441867990006/441867990006.pdf>

- Gómez Pardo, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Filosofía.
- Hoyos-Vásquez S.J., J. (2016). El profesor y el "profesional" de la Filosofía. *Universitas Philosophica*, 2(3). Obtenido de Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/16913>
- Kohan, W. &. (2000). *Filosofía para niños. Dscusiones y propuestas*. México: Ediciones Novedades educativas.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aries: Libros del Zorzal.
- Noguera Ramirez, C. E. (2009). Foucault profesor. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149.
- Obiols, G. A. (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria* (2 ed.). Buenos Aires , Argentina.
- Pavez, J. (2011-2012). Ocho tesis sobre lo universal/Badiou, Alain. *Archivos: Revista de Filosofía*(6-7), 411-424.
- Pineda, M. C., & Gutiérrez., E. G. (2020). Crítica y pensar crítico. Nociones y devenires. En M. C. Pineda, & E. G. Gutiérrez., *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. (págs. 65-94). Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido Cortés, Ó. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*(11). doi:<https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Redondo Sánchez, P. (2003). ¿Se enseña filosofía o a filosofar? El filósofo ante sus alumnos. *REVISTA DE FILOSOFÍA "DUERERÍAS"*, 10-25.

Rodríguez Latorre, F. (2020). *Cómo detectar un filósofo*. Bogotá, D.C., Colombia: Aula de Humanidades.

Salazar-Bondy, A. (2002). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: SISBIB.

Sellés, J. F. (1998). Hábitos y virtud (II). Naturaleza de los hábitos y de la virtud. *Cuadernos de Anuario Filosófico*.( Serie Universitaria n° 66). Obtenido de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/6002>