

“MAESTRO ¿PORQUÉ NO DEJAS A LOS NIÑOS PENSAR?” ENSAYO CRÍTICO SOBRE LA OBRA DE J. RANCIÈRE

César Tello

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen.- El presente ensayo intenta delinear algunos aspectos centrales sobre la obra de J. Rancière, atravesando por los ejes singulares de sus postulados e ingresando finalmente en una realidad donde las salidas no se ven con claridad; particularidad de aquellos que elegimos el camino de la filosofía de la educación. Pero así mismo intentamos ingresar al callejón sin salida para realizar un análisis simultáneo y multidimensional de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más específicamente en el proceso de interrelación docente y alumno. Se intenta remarcar en el presente ensayo el carácter antropológico de la obra de Rancière, pero a la vez se busca provocar en los lectores un “sacudón” respecto a la realidad educativa actual y se pone en tela de juicio el concepto de enseñanza y de explicación.

Palabras Claves.- sistema educativo, cultura, emancipación

Abstract.- The present test tries to delineate some central aspects on the work of J. Rancière crossing by the singular axes of its postulates and entering finally in a reality where the exits are not seen with clarity; particularity of which we chose the way of filosofía of the education. But asi same we tried to enter the impasse to make a analisis | synchronize and multidimensional of the factors that take part in the process of enseza and learning, but específicamente in the process of educational interrelation and student. It is tried to the present remarcar in test the antropologico character of the work of Rancière but simultaneously one looks for to cause in the readers “sacudón” with respect to the present educative reality and the concept of enseza and explanation is put in judgment fabric.

Key words.- educative system, culture, emancipation

Presentación

Este trabajo intenta presentar algunas notas centrales acerca del abordaje que realizamos sobre la obra de Rancière con el propósito de situar el interrogante sobre el sistema educativo actual. La disyuntiva que nuestra pregunta despliega oscila entre la toma de conciencia de la cruel realidad, o la negación de la misma.

En este último caso y parafraseando a Rancière la negación se convertirá en el mecanismo que permita “seguir construyendo escuelas”; de este modo no habrá componentes que perturben la conciencia y la vida propia de los educadores reproductores de ladrillos en la pared.

Estamos convencidos que el lector después de introducirse en *El Maestro Ignorante*, no logrará permanecer igual porque Rancière provoca, sensibiliza, conmueve, desestabiliza, interpela, compadrea. Si planteamos estas características de la obra estamos obligados a preguntar ¿Quién se atreve con Rancière? ¿Quién se anima a explorar un mundo y proposiciones de la que quizás no se pueda salir? O en el mejor de los casos se lleve a cabo una argumentación que no conducirá a otro camino más que a un callejón sin salida; si pudieramos sintetizar la obra en una frase elegiríamos esta última “un callejón sin salida”.

No hay una verdadera salida, esa es la realidad. *Todos somos un ladrillo más en la pared.*

Es así que nos detenemos en la afirmación de Rancière “es imposible seguir construyendo escuelas” porque lo único que lograría es continuar reproduciendo maestros atontadores.

Otro Ladrillo en el Muro

Nosotros no necesitamos
educación.
Nosotros no necesitamos control
de pensamiento.
No oscuro sarcasmo en el aula.
Maestro, deja a los niños solos.
Hey, maestro, ¡ déjanos solos !
Después de todo es solamente
otro ladrillo en el muro.
Después de todo ustedes son
solo otro ladrillo en el muro.

The Wall - Pink Floyd

Algunos Conceptos Fundamentales

Rancière nos trae las ideas de Joseph Jacotot, un pensador del siglo XIX que viene a proponernos un planteo tan radical como *desabrido*, tanto para sus contemporáneos como para los que lo abordamos en la actualidad.

Rancière narra la experiencia de Joseph Jacotot en lo que el denomina “una experiencia intelectual”. Jacotot -afirma el autor- se puso a enseñar lo que el ignoraba y a proclamar la emancipación intelectual; se puede aprender sin maestro explicador: la instrucción es como la libertad, no se da, se toma. Y de este modo Jacotot lleva a cabo una experiencia con un grupo de alumno que querían aprender de él, pero el no explica ni enseña, les ofrece un diccionario. Y así sus seguidores aprenden, de esa experiencia surge todo el planteo de Rancière.

El autor en su introducción infiere que la propuesta de Jacotot “se trata de una voz única” de “una disonancia que hay que olvidar para poder continuar edificando escuelas”, para *seguir viviendo*.

Rancière plantea que la escuela gestada para *achicar* la brecha entre el afuera y adentro, no hace más que reafirmar y consolidar esa distancia, es decir contribuye a **la desigualdad**.

Conceptos Claves

1) Igualdad: concepto que debe ser explicado en un determinado contexto socio-cultural, como todas las categorías que hemos utilizado. Es indudable que las definiciones ideológicas establecidas en general por las clases hegemónicas, se manifiestan sobre las esferas de las clases sociales convirtiéndolas en explicaciones naturales a todos los estamentos de la estructura social en el sentido de Gramsci.

En Francia, después de la Revolución, se consideraban a sí mismos los propulsores de haber acuñado toda una serie de ideales que sustentaron en el plano de las ideas, las políticas desarrolladas para la construcción del Estado y de la sociedad, donde una de las preocupaciones centrales giraba en torno a la realidad del nuevo ciudadano en un orden social que pretendía ser democrático.

La igualdad entonces significaba en ese contexto post-revolucionario, que cada ciudadano tenía que adaptarse pacíficamente a un orden social que estaba en plena transformación, teniendo que cumplir con determinados derechos y obligaciones propios del estado de derecho.

2) Desigualdad: entendiéndolo como una situación injusta, ... pero ¿a quiénes se considera como desiguales? ¿Quién queda afuera y dentro de esa categoría? ¿Quién lo determina?

¿Un ejemplo argentino? Sarmiento también influenciado por las ideas de la Revolución Francesa deseaba la igualdad –o mejor dicho la homogeneidad-, pero *la desigualdad que quería igualar* estaba destinada a los inmigrantes y otros integrantes de la sociedad; gauchos y aborígenes *quedaban afuera*. Por eso no consideramos ingenuas las preguntas planteadas y afirmamos que podemos hablar de igualar la desigualdad pero ¿para quiénes?. ¿O acaso no se han cometido crímenes de lesa humanidad *en nombre* de la desigualdad?

Los burócratas responsables de la educación en Francia en 1830, suponían que la escuela era la forma que suprimiría la diferencia que existía entre los sujetos en sus capacidades, conocimientos y habilidades, siempre teniendo en cuenta el objetivo principal de integrar *ordenadamente* a estos individuos a las sociedades. Así, la desigualdad se convertía en el punto de partida de toda propuesta que implicara la instrucción, dejando a muchos afuera de este proceso *civilizador*, y la igualdad se convertía en el objetivo preciado a ser conseguido: *como ciudadanos responsables en el mundo*.

Los dichos de Jacotot cobran sentido en este contexto: él considera que nunca se debe partir de una situación de desigualdad, al contrario, cree que dicha acción tendrá un efecto opuesto al esperado, porque la igualdad debe ser el punto de partida.

3) Embrutecimiento: el acto de explicar a otro es un acto de desigualdad, o mejor dicho, un acto de *embrutecimiento*, Jacotot considera que la educación así concebida no hace otra cosa que confirmar la incapacidad en la misma medida en que intenta superarla "(...) *hay embrutecimiento cuando una inteligencia está subordinada a otra inteligencia*".¹

La función de la instrucción era confirmar una incapacidad por el propio acto que pretende reducirla. El embrutecimiento que la escuela genera en nombre de la igualdad, no hace más que perpetuar la desigualdad.

"Yo no sé si estoy equivocado. Es difícil en una discusión no adoptar un tono afirmativo a veces. Pero recuerden que todas mis afirmaciones sólo son razones para la duda. Busquen la verdad por ustedes mismos"
Jacques Rosseau

4) Emancipación: opone la educación entre el embrutecimiento y la emancipación. Entre un esquema generador de libertad o un sistema reproductor de las capacidades y habilidades reconocidas por la sociedad y la cultura. En ese marco de *reconocimiento social y cultural se justifica* al maestro que embrutece, porque es necesario que el niño atravesase determinados circuitos para ser un "*hombre adaptado socialmente*" y la escuela garantiza esos circuitos en su afán moderno por el

progreso social dentro de los esquemas culturales establecidos: así embrutece.

Vemos con claridad en este último punto como Rancière ataca la nevadura: el "hombre adaptado socialmente" se garantiza a través de ciertas instituciones principalmente la escuela. En este sentido Kohan (1998) parece apropiarse de las palabras de Rancière y plantea que en la educación contemporánea, los sujetos ya no son doblemente sujetos, como infería Foucault, sino triplemente: a) por el control y la vigilancia; b) a sí mismos; y c) a la propia institución educativa, por las prescripciones que avalan y refuerzan a través de ella aquellas dos formas originarias de sujeción.

"*El niño es arrancado a menudo, en una forma de tensión casi insuperable desde el jardín de infantes de las relaciones inmediatas acogedoras, cálidas y experimenta súbitamente en la escuela por vez primera el trauma de la alineación. La escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alineación social*"²

A partir de estas afirmaciones podemos tomar el camino inverso ¿qué es ser ignorante?

Jacotot plantea que ambos parten del conocimiento y de la ignorancia, y demuestra que el educador –a partir de la experiencia de Jacotot- también puede aprender de ellos. Y es en ese contexto que Jacotot descubre que la explicación no tiene sentido, pero esta lógica tenía / tiene como postulado la igualdad, descubriendo amargamente que la explicación no logra otra cosa que su opuesto "*explicarle una cosa a alguien es, antes que nada, demostrarle que no puede comprenderla por sí solo*"³, demostrarle que es un ignorante.

Como dijimos ante esta cruel situación habría otra posibilidad que es la de disimular *mirando para otro lado*. En nuestro ensayo tratamos de alejarnos de esta actitud y creemos, por el contrario, que logramos el cometido del autor: *compadrearlo, enfrentarlo, irritarlo y porque no, desafiarlo*.

Dijimos que no hay salida y que el cambio es imposible, pues entonces hacia ese lugar nos dirigimos. En última instancia creer en ese cambio, es el único resquicio que nos ofrecería la posibilidad de proyectar una transformación, entendiendo este proceso dentro del marco de la filosofía de la educación que plantea Kohan⁴ como *un campo minado de polémicas*, y de este modo nos permitiría optar por la vida: seguir respirando y no ahogarnos con la presión que nos ejerce Rancière.

Por tanto exigimos asumir una nueva postura de modo urgente frente a la educación y al sistema educativo en particular, caso contrario seguiremos construyendo escuelas y reproduciendo maestros atontadores.

¹ Rancière J. (2002) El Maestro Ignorante pág. Editorial Alertes. Barcelona

² Adorno, T. (1998) Educación para la Emancipación. Ediciones Morata. Madrid.

³ Rancière J. (2002) El Maestro Ignorante pág. Editorial Alertes. Barcelona

⁴ Kohan, W., *Filosofía de la educación. Algunas Perspectivas Actuales*, 1998, p. 142.

Desarrollo

En estas líneas no tenemos muchas opciones, más que las planteadas: la muerte, mirar para otro lado o ingresar *al callejón*.

Con la muerte se acabarían muchas de las dificultades cotidianas que nos aquejan a diario y entre ellas la angustia que nos provoca Rancière si preferimos escuchar sus ideas. *Mirando para otro lado* podemos seguir con nuestras vidas e inferir “este tipo está loco”, disimulando la provocación e ignorando sus postulados, *para seguir construyendo escuelas*.

Para los que decidan ingresar al callejón podríamos pensar en la alternativa. Soy de los que prefieren el callejón, prefiero la derrota antes que la incertidumbre. No será tarea fácil por eso asumimos como propias las palabras de Nietzsche, para enfrentar este desafío:

Hemos abandonado tierra firme, nos hemos embarcado.

Hemos dejado el puente atrás, rompimos vínculo con tierra firme.

!!Ehh, Barquita...!! !Tené cuidado! A tu lado está el océano, no siempre brama, y a veces parece de seda y oro, y es amable. Pero llegará el momento en que veas que es infinito."

Nietzsche, F

El maestro debe ser ignorante, afirma Rancière

El maestro debe ser ignorante: esta afirmación planteada en este momento de la historia es contradictoria.

Se entiende y se entendía en la época de Jacotot, que el maestro era el que sabía -a diferencia del ignorante- y por eso debía transmitir a sus alumnos el conocimiento que *poseía*. Y este “poseía” puede traernos serios problemas, precisamente porque allí está la dificultad: ¿qué conocimientos posee Ud.? ¿Y Ud.? ¿Qué es el conocimiento? Pero no en el sentido gnoseológico del término. En el sentido socio-histórico. ¿El saber cambia? Por supuesto... ¿qué es saber?

Y esta es una categoría socio-cultural que prevalece en nuestras instituciones educativas y por supuesto, en el sentido común.

En este caso debemos afirmar que el maestro debe ser ignorante y conocedor, como todos los que comparten su condición humana, como se lo planteaba Rousseau: “*Busquen la verdad por ustedes mismos*”.

Postulados principales y filosofía de la educación

Podríamos inferir que tenemos varios motivos para fundamentar que la propuesta de Rancière es una propuesta provocadora desde la filosofía de la educación ¿qué es la filosofía de la educación sino hacernos la pregunta? Sino plantearnos ante las situaciones que quiebran y *desembocan en una nueva realidad, como dice Kohan “la filosofía de la educación aunque difícil de definir”* tiene que venir a darnos una mano en las situaciones cotidianas de la pedagogía, nos debe poner en actitud reflexiva sobre la práctica. A partir de este argumento tomaría la propuesta de Rancière como un planteo íntimamente ligado a la filosofía de la educación. Porque él quiebra, hace pensar, nos pone en actitud de desencaje, y eso es hacer filosofía de la educación según el camino que venimos haciendo con Kohan.

Hemos dicho: la filosofía de la educación nos debe llevar a tener una actitud filosófica frente a las situaciones críticas, y creo que Rancière al traernos a Jacotot tuvo esa capacidad: sintetizar todas esas situaciones críticas de la educación. Porque resumió la nevadura: la institución, como después veremos hacia el final del artículo.

Tuvo la capacidad de hacer un macro análisis de la realidad educativa, de los sistemas educativos modernos.

Y por eso digo que es una filosofía de la educación porque logró el cometido de la misma, hacernos reflexionar sobre los quiebres pedagógicos que él mismo proponía. Una filosofía que provoca la pregunta, que interpela los sentidos-razones. Por lo tanto, para hacer filosofía de la educación según el razonamiento que seguimos, debe haber al menos dos situaciones: a) la situación crítica, b) la actitud reflexiva de hacer filosofía frente a esa situación crítica, que por un lado sería nuestra actitud y por otro también la de Rancière, porque él hace eso en la fórmula Rancière-Jacotot: problematiza y hace filosofía-traer el problema es hacer filosofía de la educación, *porque es tomar conciencia de algo*.

Ahora bien, para los que constituimos el sistema educativo actual y que somos los que debemos llevar adelante este método-postura de Kohan-descubrimos que allí tenemos el problema. Un problema que algunos podrán referir como perteneciente al sistema o que posee características estructurales, pero lo cierto es que ese es *nuestro problema*.

Y en este punto nos vamos a detener, creo que acá tenemos mucho que aprender de Rancière en el sentido filosófico.

Durante un encuentro académico, a partir del planteo del texto del *Maestro Ignorante* observaba como todos nos exasperábamos para encontrar respuestas a esta situación que se planteaba en sus postulados y la imposibilidad de llevarlos a cabo.

Permitámonos tiempo, dejemos que duela, que carcoma. Si no, vamos a caer precisamente en lo opuesto a la propuesta de Rancière porque a un *Maestro Explicador* bien le correspondería un Filósofo Contestador: apresurado por la respuesta. Por la respuesta a la pregunta que quizás no la tiene, y si no la tiene, también es hacer filosofía de la educación: en la medida en que nos provocamos la reflexión acerca de nuestras prácticas o ante una situación de conflicto. Y como dice Kohan hacer filosofía de la educación es practicarla.

En esta segunda parte donde la realidad verticalista abate le pedimos ayuda a T Adorno cuando dice: "(...) *penetrar cognitivamente en el contexto de ofuscamiento y descifrarlo les exige ese esfuerzo doloroso del conocimiento que la organización de la vida y, no en última instancia, la industria cultural totalitariamente hipertrofiada, les veda*"⁵ (el resaltado es nuestro).

La cultura es... pero debemos tener la capacidad de *asomarnos* un poco más allá... de develarla, como propone Adorno, para interpretar la realidad, podríamos decir desde una perspectiva hermenéutica, para dejar que los problemas nos interpelen, nos provoquen los sentidos. Si aceptamos estos postulados iniciales, de los cuales algunos no podemos ignorar, entonces sí, podemos enfrentar una nueva forma de ver y dejarnos *sacar a pasear* por Rancière y permitirnos que nos muestre lugares inexplorados, permitirnos subirnos a la barquita de Nietzsche para empezar otro camino.

Rancière afirma que "**Jacotot quería responder a los deseos de ellos**" que hay allí sino un deseo por llevar a cabo sus ideas que consistían en satisfacer esas necesidades que estaban presentes en los otros.

Por tanto podemos decir que para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que haber voluntad, ganas de conocer y deseo de hacerlo -como fue el caso de los discípulos de Jacotot-. De otra manera se torna imposible iniciar cualquier planteo educativo. También **existía un lazo**: entre el deseo de aprender y el querer satisfacer ese deseo estaba el *Telémaco*. ¿No hemos re construido así la clásica tríada educativa? No queremos llevar la propuesta Rj para esos oscuros caminos de los clásicos y de las definiciones acartonadas, pero sí queremos afirmar que hay acto pedagógico, acto educativo. Entendiéndolo desde otras variables que no dependen de las instituciones, ni de **dispositivos** controladores y menos aún de maestros explicadores (concepto que abordaremos en las siguientes líneas). Pero nos encontramos con una realidad irrefutable: hay educación. Podríamos pasar "largo rato" discutiendo qué entendemos por esta categoría socio-histórica-cultural. Pero lo que podemos afirmar es que:

No es la educación de la escuela moderna ... ¿será la educación jacotista?

⁵ Adorno, T., *Educación para la Emancipación*, capítulo 1 *¿Qué significa superar el pasado?*, Ediciones Morata, Madrid, p.25.

En la experiencia que Jacotot tiene con los discípulos que querían aprender, descubrió que podía prescindir de un elemento esencial considerado por la pedagogía antigua, tradicional y moderna como era el **acto de explicar**.

Entonces de esta forma hay que empezar a responder algunas preguntas de la propuesta.

¿Están en contra de la educación? Es claro que no, porque de hecho la hay

¿Están en contra de las instituciones educativas? Sin duda.

¿Están en contra de la forma tradicional de enseñar? Sí, y de cualquier forma tradicional, moderna o posmoderna. Ya veremos por qué.

Así vamos quitando los obstáculos que no nos permiten ver con claridad la propuesta

Veamos si podemos seguir este camino de *quitar obstáculos* un poco más: en un momento da un ejemplo con respecto a un libro que cae en manos de un niño y se pregunta ¿por qué ese niño necesita de un maestro explicador? ¿por qué el niño no puede comprender por sí sólo ese texto? Y aquí le damos intervención al planteo que hicimos sobre la cultura, Jacotot sabía lo que les estaba planteando a sus alumnos, sabía que estaba “dentro de su alcance” ¿era muy difícil la propuesta? Sí, pero lo hizo en un determinado contexto cultural y estableciendo un lazo: el *Telémaco*.

Lo mismo sucede con ese niño al que *le cae* el libro en sus manos hoy, está dentro de un contexto cultural, y eso lo hace partícipe de una determinada estructura cognoscitiva y una forma de aprender, impuesta por la cultura en cuanto a ideología dominante o no, de esta forma comenzamos a interpelarnos acerca de la inteligencia o de las estructuras cognitivas. Inteligencia y estructura cognitiva que en otro tiempo pudieron haber sido definidas o entendidas como categorías desde otra perspectiva, la de la inteligencia, concepto que como veremos más adelante con el *caso del barómetro* tiene múltiples acepciones.

Contextos

¿El niño entenderá el libro sin maestro explicador? Depende de su contexto o de los lazos socio-cognitivos –siguiendo el método jacotista- que él pueda establecer.

Sin duda que estos contextos se pueden romper o pasar por alto, pero esa actitud no la tuvo Jacotot, a pesar de que los alumnos no sabían el idioma, la propuesta estaba dentro de “su alcance” al menos en el sentido determinado por la cultura, con el *Telémaco*. Es aventurado Jacotot, pero no prescindió *totalmente* del contexto, sino en *forma parcial*. Si hubiera prescindido totalmente del contexto no hubiera habido lazo: no hubiera habido *Telémaco*.

Tomando las palabras de Bruner⁶ (1995) “(...) *no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su “forma” y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura*”, lo que no plantea Bruner es la dominación que ejerce la clase hegemónica sobre la misma.

Ahora vamos viendo como Jacotot es por demás interesante y su propuesta no es tan imposible de alcanzar.

A partir de su experiencia Jacotot infiere que la explicación no es necesaria y sigue: el maestro explicador necesita de la incapacidad del ignorante para ejercer su función. El explicador es el que constituye al ignorante como tal⁷. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo.

Y aquí está la cuestión a partir de la cual iniciaremos nuestra argumentación: no es necesario explicar para aprender. La necesidad de explicar se convierte, en palabras de Rj, en una

⁶ Bruner, J., *La Educación puerta a la cultura*, Editorial Visor, Madrid, 1998.

⁷ Rancière J., *El Maestro Ignorante*, Editorial Alertes, Barcelona, 2002, p.15.

necesidad de ejercer el poder sobre el otro; en tanto y en cuanto el surgimiento de la escuela moderna se dio como desarrollo de una realidad, donde había una sustitución de la clase dominante, feudalismo-burguesía-proletariado, no debe asombrarnos que en ese contexto el ejercicio del poder se continúe llevando a cabo a través de la explicación: los que saben a los que no saben, convirtiéndose en una expresión de la clase hegemónica de la historia de la humanidad.

La Revolución francesa y el inicio de la escuela moderna, no fueron otra cosa que el cambio en los modos de producción del sistema feudal-súbdito del modelo burgués-proletariado moderno, situación que en definitiva seguía asegurando las ideologías hegemónicas.

Por todo esto pensamos en el maestro liberador o emancipador. Pero... *¿pensamos en el mismo Maestro?* O como dice Jacotot "(...) *el maestro atontador es tanto más eficaz* (para el sistema y los cánones culturales), *cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe*". O en el maestro de Adorno "(...) *el maestro es agente del proceso civilizatorio de los alumnos, de ese proceso de nivelación*"⁸, que no sería otra cosa para Rancière que un Maestro Atontador.

Rancière y Adorno parecen tener más diferencias que puntos de contacto pero veremos que no es tan así. Sin duda, una de las cuestiones que más los distancia, está dada por el sistema institucional, ya que Adorno tiene esperanza y le asigna un rol a la instrucción política, afirmando que en Alemania está de moda denigrarla cuando en realidad si es practicada responsablemente los resultados son más positivos de lo que se cree. En cambio Rancière no se permitiría jamás ese postulado, ya que el camino de la emancipación no tenía camino, o Rancière lo consideraba con otros elementos que no coinciden con los de Adorno.

Aquellos, los hombres y mujeres de aquel tiempo, se encontraban en los albores de la escuela moderna. En aquella sociedad nuestro protagonista no ha de haber tenido demasiado éxito, ya que si descubrimos que sus planteos los lleva a cabo en medio del apogeo de la escuela, como consecuencia emergente de la nueva "libertad, igualdad y fraternidad", debe haber sido considerado paradójicamente como un conservador y anti-emancipador. Todo lo contrario de lo que él quería expresar con sus postulados.

La escuela tenía esa función en el contexto en que él desarrolla su hipótesis, la nueva forma de encontrarse con la emancipación y la posibilidad de ser libres, estaba dada por la inclusión dentro de la educación. Pero la *emancipación* estaba sellada en un contexto cultural determinado y es allí donde Jacotot podía ser tomado como un *demente* o un *conservador*. Esta última concepción la tomamos en el sentido que argumentábamos en líneas anteriores: si la escuela (institución moderna de la Revolución francesa) significaba una posibilidad de democratización y de emancipación, con fundamentos que se basaban en la igualdad social ¿Jacotot no sería *uno de esos* que enmascarado detrás de justificativos sinuosos intentaba volver al orden anterior, como lo hacían muchos de su tiempo? No sería una pregunta que se harían sus contemporáneos, que no llegaban a avizorar la honestidad de sus planteos.

Sin duda que en el ayer, en la efusividad de la escuela moderna Jacotot debe haber pasado desapercibido. Nos podríamos preguntar o rastrear quién habrá escuchado en *el ayer* a Jacotot o, cómo encontró Rancière a este personaje. No creo que nadie lo haya caratulado como innovador progresista, porque lo innovador-progresista era la escuela, y esas eran las categorías socio-culturales del contexto histórico de su época.

En cambio hoy *cargamos* con doscientos años de escuela moderna sobre nuestras espaldas y en el hoy y con la crisis de esta institución, nos encontramos ante una encrucijada: a Jacotot lo entendemos pero no lo podemos *seguir*. Estamos institucionalizados y hoy lo consideraríamos un anarquista, antipedagógico y antisistema. *¡Jacotot, de ortodoxo a anarquista...!*

Por otro lado en la realidad actual a Jacotot –debido a la crisis institucional- nadie puede negarle algo de razón; pero como tenemos el carácter impreso de la cultura, las instituciones nos han moldeado de tal forma que, inherentes a ellas es la capacidad intrínseca de sus bondades e inculcación de las mismas en todos nosotros, y es allí donde se torna imposible seguir sus postulados.

Pero de manera paradójica se oye en los pasillos "la escuela así no va más" "la escuela no sirve". Sin darnos cuenta de que es la propia institución a través de sus **dispositivos** por los

⁸ Adorno, T., *Educación para la Emancipación, Tabúes sobre la profesión de enseñar*, Ediciones Morata, Madrid, 1998, p.74.

cuales optamos. Pero para estas situaciones problemáticas sólo hay *lavaditas de cara*: ponemos las sillas en círculo y creemos que estamos siendo parte de una transformación pedagógica, ponemos las sillas en círculo pero para risa de Rancière no hacemos otra cosa más que **explicar**.

“Lo escolar hoy es tomado como si fuera un valor en sí mismo, reemplaza a la realidad y no hay nada más alejado de ella que la propia escuela”, dice T. Adorno en un posible punto de contacto con Rancière y fundamentando los comentarios de los maestros en el pasillo: *la escuela así no va más* y por eso se ponen las sillas en círculo, pero seguimos reproduciendo los **dispositivos** institucionales en el sentido de Foucault.

La pregunta es: dónde está la filosofía de la educación en las escuelas, dónde está el conmoverse ante las situaciones críticas y cotidianas y ante esas situaciones hacer filosofía como método de análisis reflexivo de las prácticas escolares en el sentido que lo plantea Kohan⁹.

¿Ustedes creen que si los educadores siguieran el método que mencionábamos llegarían a estar tan lejos de Rancière, y acusarlo como el “señor antisistema”? Probablemente muchos sí; pero también muchos otros tomarían conciencia de una realidad distinta. De algo que están pensando (“la escuela así no va más”) pero no le encuentran palabras o categorías de análisis. Porque muchos no quieren *lavaditas de cara* sino cambios radicales y serios.

¿Dónde esta la filosofía de la educación en las escuelas?

¿La actitud de interpelarse ante la realidad ?

¿Las instituciones que moldearon a los docentes, a través de su formación se habrán encargado de quitar de sus propias conciencias toda posibilidad de hacer filosofía en la escuela?

Contextos Culturales ¹⁰

Hemos tomado algunas categorías: conservador, demente, antisistema, anarquista, progresista, categorías...sólo eso y nada más que eso, pero más que eso.

La realidad actual se convierte simultáneamente y a un ritmo vertiginoso en un mundo muy poco predecible y armónico para la vida; constante cambio y transformación: este es el universo de lo inesperado.

Trataremos de entender las complejas circunstancias actuales como el fruto del proceso de las transformaciones que la sociedad en su conjunto, y desde los diversos contextos culturales, ha atravesado de una manera u otra, emergiendo de ellas la conceptualización de muchas de las categorías citadas en las primeras líneas de este apartado. Infiriendo de plano y sin negociar que las categorías cambian.

Intento remarcar en estos párrafos el carácter antropológico e histórico de las transformaciones de la cultura y la sociedad, ya que con mayor o menor conciencia de las partes que la constituyen es innegable que *la humanidad participa*: proyectándose a través de las manifestaciones explícitas o implícitas con un rol más o menos protagónico; por todo esto decimos que la misma sociedad se *expresa* como estructura: los contextos culturales son gestados por la propia sociedad.

Ahora bien, hay que desenmascarar esta situación y tomar las palabras de Marx *“las ideas dominantes de una época siempre fueron las ideas de la clase dominante”*, esto es, que los contextos culturales sean gestados por la propia sociedad implica que las concepciones de las categorías utilizadas en diferentes momentos históricos responden a la hegemonía de una clase dominante. Por tanto que *“(…) las ideas son emanaciones o productos de la realidad social. Pues bien, el modo de pensar ideológico lleva a convertir conceptos que sólo responden a relaciones sociales determinadas históricamente, en conceptos válidos universales”*¹¹,

⁹ Kohan, W., op.cit., p. 144.

¹⁰ Entendemos cultura en el sentido antropológico del término en oposición a manifestaciones culturales como el arte o la ciencia, que la constituyen. Pero no se reducen a estos elementos/manifestaciones.

¹¹ Villoro, L., *El concepto de ideología en Marx y Engels*, Universidad Aut. Metropolitana Iztapalapa, México, p.20.

creyendo y naturalizando de tal manera esas categorías que se convierten en parte de la cultura. Este punto es central para nuestra conclusión.

En el sentido de que las transformaciones conceptuales de las categorías se van haciendo cultura y de ellas nos desprendemos, debemos tener en cuenta que en los contextos culturales está la manifestación de la clase hegemónica en el sentido gramsciano del término, y allí se crean las categorías, que responden a una época determinada y a los intereses de la clase dominante. Por eso decimos...

¡ Jacotot apareció en mal momento hace dos siglos!

Debido a lo que significaba la escuela de la modernidad como hemos explicado.

¡ Jacotot apareció en mal momento dos siglos después!

Por todo lo que hemos dicho acerca del carácter impreso de las instituciones que cargamos sobre nuestras espaldas.

La cultura está, es y se transforma, hemos pasado de la oralidad como forma de comunicación en tiempos antiguos a la escritura y así a la imprenta y llegamos a la Internet ¿Será el nuevo soporte de comunicación? ¿Y una nueva forma de abordar el conocimiento ya no a través del libro lineal y dando vueltas las páginas sino "clikeando" en nuevas pantallas que nos van llevando a un circuito impredecible? Lo veríamos imposible, pero esto existe y es el soporte técnico de la Internet que se denomina hipertexto, cada vez más aproximado los contextos culturales y educativos.

La verdad, la conciencia, las instituciones, los valores son categorías impuestas por la cultura, sin rebatir que es gestada por la propia sociedad. Esta afirmación no es una contradicción, hay hegemonía pero también *hay permiso* de las clases sociales a veces consciente y otras no, como plantea Villoro cuando toma a Engels y lo parafrasea "(...) *la ideología se expresaría, pues, en una falsa generalización, por la que se*

presentan como universalmente válidos ciertos conceptos sobre la realidad y ciertos valores que rigen en una formación social dada, cuya vigencia corresponde al interés de dominio de una clase. Este no es un proceso consciente, semejante al engaño deliberado o a la mentira, sino una operación espontánea de la que rara vez se percata el ideólogo..."¹²

*En la primera noche ellos se acercaron
y recogieron una flor de nuestro jardín
Y no dijimos nada.
En la segunda noche, no se ocultaron y pisaron las
flores. Y tampoco dijimos nada.
Luego, mataron a nuestro perro: y no dijimos nada.
Hasta que un día el más débil de ellos: entró sólo a
nuestra casa, nos robó la luna y, conociendo nuestro
miedo, nos arrancó la voz de la garganta. Y porque no
dijimos nada, ahora ya no podemos decir nada.
Maiakowsky. Poeta Ruso*

Hemos convocado a T. Adornos para nuestro trabajo pero qué vinculación tiene con la propuesta de Ranciere

La cuestión es que *Adorno dice que Rancière tiene razón*. Preferimos, de todos modos, no entrar en la cuestión, tan difícil y tan cargada de responsabilidades, de hasta qué punto ha podido llegarse en los intentos de ilustración pública sobre el pasado, y si no habrá venido la insistencia en ello, a pesar de la tenaz resistencia, a dar como resultado lo contrario de lo que se buscaba. Si no enunciaba previamente al autor de la cita no sabríamos de cual de los dos era esa frase. Por momentos hay una simbiosis entre la propuesta Ranciere y Adorno y por momentos hay una muralla que los separa inevitablemente: lo institucional.

Es enfrentando el texto de *Educación para la Emancipación y El Maestro Ignorante* donde podríamos decir que ambos sienten el sabor amargo de los Maestros Explicadores. Adorno lo hace en referencia a la filosofía, pero no considera que el maestro por sí mismo sea *atontador*, sino que le asigna ciertas características a determinados maestros que pueden caer en esta categoría de Rj, aunque no utiliza este concepto de atontador dice: "(...) *la filosofía convertida en materia de examen, acaba por mutar en su contrario; en lugar de atraer así a los adeptos, sólo sirve para dejar claro ante sus ojos, y ante los nuestros, lo profundo del fracaso de la*

¹² Villoro, op.cit., p. 22.

*formación cultural, y no sólo en lo que afecta en los candidatos, sino en general*¹³, el sabor amargo de la derrota, el efecto contrario de lo que se quiere lograr, es lo que ambos postulan.

*“Hoy los estudiantes prefieren los grandes cursos donde aparezca la lección magistral dogmática más que algún tipo de seminario donde se obtiene poca correspondencia”*¹⁴ la cultura es responsable de la corrosión del carácter, y de estar acostumbrados al maestro explicador y al alumno ignorante.

*“Max Sheler dijo en una ocasión que él había tenido influencia pedagógica por la sencilla razón de no haber tratado pedagógicamente a sus alumnos. Algo que desde mi propia experiencia personal corroboraría si se me permite una referencia personal. Es evidente que el éxito como profesor universitario se obtiene gracias a la ausencia de todo cálculo respecto de la adquisición de influencia, gracias a la renuncia a persuadir”*¹⁵ Es lo mismo, sólo que al lector atento delata la autoría de esta cita “el éxito como profesor universitario”, dentro de una institución. Pero Adorno quería convertirse, al igual que Rancière, en un maestro emancipador y por momentos hasta nos confunden los caminos.

Aparece en Adorno el siguiente postulado, quizás acercándose mucho más a Rancière: *“(...) la ciencia como ritual dispensa del pensamiento y de la libertad” ¿otra vez? ¿no están diciendo lo mismo?, ¿no están diciendo que hay cuestiones institucionales en uno y estructurales en otro que no logran su cometido?, esto, que parece que es para lo que está, en realidad no logra eso para lo que está, es más, produce el efecto contrario, concluyen ambos. Uno opta por desechar la posibilidad de la existencia institucional que legitima el acto del Maestro explicador y el que no sabe mientras el otro toma otro camino, el de resignificar y achicar la brecha del poder ejercido entre el que sabe y el “ignorante”, diría Adorno parafraseando a Rancière.*

Hasta en el diagnóstico parecen confundirse las palabras de ambos pensadores, pero después, en la búsqueda de los caminos, se vuelve a levantar el muro divisor. Adorno plantea partir de la realidad institucional-estatal para propulsar la transformación, Rancière plantea la destrucción, la desaparición, la nada. O mejor dicho lo que llamamos aquí el método del lazo o jacotista.

Si tuviésemos que sistematizar estas ideas en a) diagnóstico b) camino c) finalidades, me atrevería a decir que Rancière y Adorno coinciden en a) y c)-

Adorno plantea que *la escuela debe tener la función y que debe servir a los individuos a salir de la barbarie* como opuesta a la formación cultural. *La escuela debe ayudar a salir de ella y a superarla.*

La escuela por su seriedad moral es la única que puede trabajar de modo inmediato en el sentido de la superación de la barbarie por parte de la humanidad. Barbarie en el sentido de represión, genocidio, tortura. ¿No están diciendo lo mismo Rancière y Adorno? ¿No están hablando de emancipación, de la liberación del sujeto a través de la autoconciencia? No, creo que no. Adorno utiliza las categorías a las que Rancière precisamente se opone...pero hay roce de ideas, de eso estoy seguro...

El conocimiento como categoría cultural

Entonces por qué no poder rebatir el hecho, partiendo del sentido de las categorías y el apartado del contexto cultural, de que el conocimiento escolar es parte de una categoría cultural y lo único que produce es conciencia falsa, (como hemos afirmado a lo largo de todo este trabajo), que lo que hacemos en la escuela es calcar a través del sistema nuevas formas de reproducción y alimentar así la cultura hegemónica del sistema *siendo un ladrillo más en la pared.*

¿Qué es el conocimiento sino categorías impuestas?. Y esto se da con mucha más fuerza en el ámbito escolar, en tanto y en cuanto el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural, y siempre dependen de la utilización de recursos culturales, sean éstos

¹³ Adorno, T. (1998) Educación para la Emancipación. Capítulo 2 La filosofía y los profesores. Pág. 44 Ediciones Morata. Madrid

¹⁴ Adorno, T. (1998) Educación para la Emancipación. Capítulo 4 Tabúes sobre la profesión de enseñar Pág. 71 Ediciones Morata. Madrid.

¹⁵ Adorno, T. (1998) Educación para la Emancipación. Ediciones Morata. Madrid.

simbólicos o materiales. En el método del lazo que proponemos, encontramos las dos categorías cada una con un matiz inherente:

Lazo Cultural Carismático: los alumnos reconocían en Ranciere al “maestro”-(en esta línea aparecen tres categorías culturales: carismático, alumno y maestro)

Lazo Cultural Material: El *Telémaco*. Aunque no compartían el idioma, había un instrumento que permitía con mucho esfuerzo, lograr el lazo.

Como ya hemos desarrollado el tema en cuanto a categorías, no haremos más hincapié sobre él y sólo ejemplificaremos a modo de ilustración:

EL BARÓMETRO

El profesor Alexander Calandra, de la Universidad de Washington en Saint Louis, cuenta una anécdota que enseña más sobre el pensamiento crítico que muchas páginas de explicaciones abstractas. Esta es la anécdota: “Hace algún tiempo me llamó un colega para preguntar si yo estaría dispuesto a servir como árbitro en la calificación de un examen. Parecía que él estaba dispuesto a ponerle cero al estudiante por su respuesta a una pregunta de física, mientras el alumno reclamaba que debía tener la máxima calificación, y que de hecho la tendría si el sistema no estuviese cargado en contra de los estudiantes. El profesor y el alumno se pusieron de acuerdo en someter la cuestión al juicio de un árbitro imparcial, y yo fui el escogido. “Fui a la oficina del colega y leí la pregunta que decía así: ‘Explique cómo determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro’. La respuesta del estudiante fue: ‘Lleve el barómetro hasta lo más alto del edificio, amárrele una cuerda larga, haga bajar el barómetro hasta la calle, súbalo de nuevo y mida el largo de la cuerda. El largo de la cuerda corresponde a la altura del edificio’. “Ahora, esta es una respuesta muy interesante, pero: ¿debería el estudiante obtener crédito por ella? Yo señalé que el alumno de veras tenía un buen argumento para reclamar la máxima calificación, puesto que había respondido de forma correcta y completa. Sin embargo, si le hubiese dado el crédito total esto implicaría que el estudiante obtuviese muy alta calificación en el curso de física. Una alta calificación supuestamente certifica que el estudiante sabe bastante de física, pero la respuesta a la pregunta no confirma que así fuera. Con este dilema en mente, sugerí que el estudiante tuviese una segunda oportunidad para responder la pregunta. No me sorprendió que mi colega estuviera de acuerdo, pero sí me sorprendió que el alumno aceptara de inmediato. “Así pues le di seis minutos al estudiante para responder la pregunta, con la advertencia de que su respuesta debía mostrar algún conocimiento de la física.. Al término de cuatro minutos no había escrito nada. Le pregunté si deseaba rendirse, dado que yo tenía otra clase que atender, pero él dijo que no, que no se rendiría, que tenía muchas posibles respuestas a la pregunta, y que solo estaba pensando cuál de ellas sería la más acertada. Me excusé por haberlo interrumpido y le pedí que siguiera adelante. En el minuto siguiente él rápidamente escribió su respuesta. Era esta: lleve el barómetro a lo más alto del edificio. Deje caer el barómetro. Midiendo el tiempo de caída con un cronómetro. Después, utilizando la fórmula $d=1/2 at^2$ (la distancia en caída equivale a la mitad de la aceleración por el cuadrado del tiempo transcurrido), calcule la altura del edificio’. “En este punto le pregunté a mi colega si él estaba dispuesto a rendirse. Él hizo la concesión, y yo le dí al estudiante casi la máxima calificación. Cuando salía de la oficina de mi colega, recordé que el estudiante había dicho que tenía varias respuestas al problema. “Ah sí, dijo el estudiante. ‘Hay muchas formas de saber la altura de un edificio con la altura de un barómetro. Por ejemplo, uno podría sacar el barómetro en un día soleado y medir la altura del barómetro, el ancho de su sombra, y el largo de la sombra del edificio; y utilizando simple proporción, determinar la altura del edificio.’ “‘Bueno’, dije, ‘¿y las otras?’ “‘Sí’, dijo el estudiantes. ‘Hay una forma de medición básica que a usted le gustará. En este método, usted toma el barómetro y empieza a subir las escaleras. A medida que sube, coloca el barómetro sobre la base de cada escala, marca con un lápiz la altura alcanzada, y vuelve a colocar el barómetro sobre la marca, hasta llegar al piso siguiente. La suma de los pisos le dará la altura del edificio en unidades barométricas. Es un método muy directo’. “Claro que si usted desea un método más sofisticado, puede amarrar el barómetro a una cuerda, hacerlo oscilar como un péndulo, y determinar el valor de g [la aceleración de la gravedad], a nivel de la calle y a nivel del punto más alto del edificio”. “Finalmente, concluyó, ‘si ustedes no me limitan a soluciones físicas al problema, existen muchas otras respuestas, tales como llevar el barómetro al primer piso y golpear en la puerta del conserje. Cuando él abra la puerta, usted le dice: Querido señor

conserje, aquí tengo un fino barómetro, si usted me dice la altura del edificio, yo le doy este barómetro...”¹⁶

El proceso de enseñanza-aprendizaje

En general mucho se disiente con Rj en uno de los puntos, quizás el más neurálgico, y es que se considera que la intervención del educador en la construcción del vínculo pedagógico es de vital importancia por varias razones, una de ellas es que sin educador no hay educando y viceversa, lo que nos encerraría en una contradicción porque educador-educando es signo de conocedor / ignorante y Rj reduce la relación (y no vamos a decir educador-educando) a la explicación, ciertamente hay relación entre sujetos, pero él mismo deja ver que esa relación se puede dar a través de otras formas que no son las de la explicación y no necesariamente tiene que haber intervención, **pero sí relación –que se transforma en interventora, pero porque el propio sujeto de aprendizaje es interpelado-**, y teniendo en cuenta lo que plantean Rj que “*comprender no es más que traducir, esto es, suministrar el equivalente de un texto, más no su razón*”. Así es que Jacotot les acerca el *Telémaco*. Y esa es la relación, como hemos dicho el lazo: acercar el *Telémaco*. Porque se contextualizó social-histórica y culturalmente.

Aunque él no da cuenta de esta situación, no por una cuestión “perversa” o de ocultamiento de un error o por miedo a la contradicción, sino porque lo que él quiere afirmar es que en la relación docente-alumno (ahora sí el término es utilizado con intencionalidad) la cuestión del embrutecimiento se da a través de la explicación. Es un circuito argumentativo, pero en el desmenuzamiento nos encontramos con otras novedades, como la que estamos planteando: el lazo.

Para los que desean aprender, Jacotot se vuelve su propio método de enseñanza, él con sus discípulos. Ese es el método, que sin duda no consistiría en forma institucionalizadas, o en esquemas de la psicología educacional que responden a un modelo de la clase dominante (sino veamos todo el enfoque psicométrico de los test, con los cuales se mide la inteligencia desde hace varias décadas) sino que el método está dado por el lazo: las relaciones. El método Jacotot es, indudablemente, un método de relaciones a-institucionales, pero no anacrónicas. *Es indudablemente un método novedoso.*

Jacotot creía que partir de una situación de igualdad, es concebir las inteligencias de los maestros y de los alumnos análogamente, no hay en esta concepción diferencias en la capacidad del hombre para comprender.

La paradoja que aparece en Rj es que pareciera que Jacotot enseña cosas que él mismo ignora y de esta manera el enseñar y el aprender no son lineales. No se puede interpretar su propuesta dentro de este tipo de circuitos, donde los límites son claros y bien establecidos a diferencia de la vida misma.

Sin embargo, hay cosas que se enseñan y hay cosas que se aprenden, siempre y cuando antes puedan emanciparse tanto el docente de sus prejuicios hacia los alumnos, como los alumnos que están convencidos de que necesitan las explicaciones del maestro para aprender. Es necesario desprenderse de estas categorías que responden a los circuitos lineales y para esto volvemos a citar a T. Adorno “*Hoy los estudiantes prefieren los grandes cursos donde aparezca la lección magistral dogmática más que algún tipo de seminario donde se obtiene poca correspondencia*”¹⁷

A todos los pedagogos Rancière les dice que un hombre puede comprender la palabra de otro hombre, por lo tanto su inteligencia está en acción en todas las relaciones humanas.

¿Es posible seguir a Jacotot?

Siguiendo la línea de la presentación nos consideramos jóvenes seguimos ingresando en *el callejón para no ser un ladrillo más en la pared*; preferimos subirnos a la barquita de Nietzsche, y dejar que Rancière y Adorno nos muestren algún nuevo paisaje.

¹⁶.Adaptado de Current Science, Teacher’s Edition, Vol. 49, N° 14, Enero/6-10-1994)

¹⁷ Adorno, T. (1998) Educación para la Emancipación. Capítulo 4 Tabúes sobre la profesión de enseñar Pág. 71 Ediciones Morata. Madrid.

Es necesario, para develar esta cuestión empezar por algún lado: *-de que forma sería*

- dónde deberíamos situarnos -y para dónde deberíamos ir.

Partamos de un planteo que hace Kohan cuando dice que aquel que quiere tener una actitud filosófica frente a la realidad, no puede comportarse de manera ahistórica, y es allí donde esta la clave de este planteo. Y desde allí realizaríamos un recorte de la propuesta Rj tomando **el método del lazo** y su concepción de emancipación en el sentido actual de T. Adorno.

Por todo esto será necesario hoy, delinear un nuevo paradigma que parta de la *diversidad cultural*, para poder repensar la *igualdad* en términos que no atenen a ésta con la negación de la *diferencia*, y menos aún que, con *la bandera de la igualdad* dejemos a muchos afuera. Que no se identifique *diversidad* con *desigualdad*. Es tiempo de pensar una nueva escuela de una vez por todas encontrándonos con nuestra propia realidad histórica para hacer un planteo desde la filosofía de la educación:

Por un lado... los oscuros... 1-Una realidad socio cultural, con categorías que se desprenden de la ideología hegemónica, de conocimiento, igualdad, emancipación, lo cual nos lleva a no poder seguir de forma "textual" los postulados de la propuesta Rj.

2-Desde una perspectiva filosófica sabemos, vemos y entendemos que tiene una clave: la del maestro emancipador pero el rol legitimador en las instituciones es el del atontador.

3-La historia institucional (de las instituciones) no nos permitiría avanzar hacia un cambio radical.

4-La revolución de manera fáctica no acabaría con las instituciones.

Por otro lado... los grises... Descubrir que hay educadores que están en búsqueda de algo más que poner las sillas en círculo.

Y en este sentido la construcción de una nueva perspectiva puede comenzar a tomar materialidad. Esta propuesta que plantean la dupla Rj, contextualizada en el marco de T. Adorno nos puede venir *como anillo al dedo*, porque sí hay algo que es indiscutible: sea neoliberalismo, post modernidad o post capitalismo, es que estamos en un tiempo de transicionalidad y esta transicionalidad trae consigo lo que la sociología actual denominó desinstitucionalización es decir, el quiebre de las instituciones, estas instituciones gestadas en la modernidad poco a poco van perdiendo identidad.

Y acá están las cartas sobre la mesa, ¿Quién está jugando ese juego? ¿Qué nueva lógica tendrán esas instituciones que nacieron con la modernidad, que Jacotot criticaba y que hoy están en crisis?

Los educadores como intelectuales ¿qué papel ocupamos en esa reconstrucción de la desinstitucionalización? ¿Qué aporte nos puede hacer Jacotot cuando nos damos cuenta de que las instituciones "así no van más"? ¿O el neoliberalismo será el agente encargado de reconstruir la desinstitucionalización, convirtiendo a la escuela en dispositivo reproductor de su hegemonía?

Por eso tomaremos la propuesta Rj, en tanto recorte, como traslado histórico, como inspirador, provocador e interpelador del HOY. Como él lo hizo en su tiempo y aquí viene la idea de "jacotitizar" a la escuela de Adorno.

En este sentido Adorno plantea una escuela llevada a cabo por el estado, sin duda que hemos planteado varios puntos de contacto entre Adorno y Rancière, quizás nunca se hubieran puesto de acuerdo desde el principio, por ese muro que era la institución, pero sin duda hubiesen coincidido en muchas concepciones como emancipación, embrutecimiento, igualdad, superación del pasado, como lo hemos demostrado a lo largo de todo el trabajo.

(Rancière-Adorno) Toman un tren distinto, pero nos dejan una importante fundamentación argumentativa, nos desencajan, nos plantean un desarrollo epistemológico de los problemas planteados... creemos que como grandes pensadores de la humanidad nos dejan *las fichas sobre la mesa...* ¿cómo jugamos con ellas?

¿Cómo pensamos un nuevo paradigma, o desde dónde pensamos ese nuevo paradigma?
¿Una nueva escuela? ¿Cómo hacemos filosofía de la educación?

Mi inferencia final: Poder llevar a cabo el método del lazo en la escuela emancipadora de T. Adorno

Vamos a intentar enhebrar el análisis y las propuestas desarrolladas al mismo tiempo que realizaremos una síntesis del artículo... este intento puede llevarnos a buen puerto o podemos terminar "diciendo una grosería" que será rebatida o desdeñada en su totalidad por quienes estén interesados en esta cuestión.

La categoría de análisis que puede venir a auxiliarnos es el concepto de **dispositivo** de Foucault.¹⁸

Siguiendo esta línea, llamamos dispositivo al conjunto de saberes, principios, leyes, formas, instrumentos, espacios, tiempos, estilos de relación, etc. propios de una institución que corresponde tanto a *lo dicho como a lo no-dicho*.

El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos, al servicio de objetivos bien definidos.

Características particulares de los dispositivos institucionales:

Son construcciones históricas que respondieron a una época, o una idea, a una necesidad de un determinado grupo. Si se han creado es con objetivos bien definidos. Un ejemplo de esto lo da Adorno cuando plantea que un matrimonio le increpa una situación escolar a una directora y ella responde "esta es aquí la costumbre", nadie sabe muy bien porqué el dispositivo sigue en pie, pero dominan el hoy y el ayer de la práctica escolar. Tiene la capacidad de permanecer en el tiempo y en distintas épocas más allá de los distintos cambios que puedan ir dando o de las personas que pasen. Puede cambiar los discursos pero luego en las prácticas siguen vigentes. c) Son construcciones que las personas perciben como naturales y como únicas formas, cuando en realidad no lo son. d) Los dispositivos tienen la capacidad de producir determinados procesos. Influyen sobre los cuerpos, los espacios y los tiempos de las personas. Producen un modelado en nuestro comportamiento, que se exterioriza en las instituciones

Son **tiempos de crisis** de las instituciones con dispositivos de otras épocas: identidades muy fijas pero a la vez sin sustento, anacrónicas, uniformes, con esquemas de organización piramidales y con fuerte sentido de autoridad.

Contribuyen a esto un estilo de actos, de docentes, frases que se repiten, un determinado tipo de encuentros y hasta una forma de relación opuesta al método del lazo.

"Haga silencio", "Nos ponemos de pie", "No trajo el trabajo: tiene un uno", "Usted es un insolente", podríamos seguir...

Es importante abrir sospecha sobre las distintas formas, prácticas, estilos, ritos (dispositivos) de la idea de Escuela. Más ligada a la uniformidad, al orden en el proceso, a la disciplina, a la formación de líderes, a la contribución en la formación del Estado Nacional que a un verdadero camino de emancipación.

Pensemos en un ejercicio de análisis institucional, tomando la categoría de **dispositivo** de Foucault.

a) *En primer lugar deberíamos poder* identificar dispositivos-prácticas en la escuela (ritos, frases, estilos, eventos, de tiempo, espacios) y así describirlos.

b) *Luego, una vez que realizada la lista de dispositivos, intentar responderse las siguientes preguntas:*

-¿Qué se puede decir de ellos tomando un poco de distancia? -¿En que medida los dispositivos que se encontraron y describieron contribuyen al perfil de Escuela deseada? -¿Qué tipo de escuela generan los dispositivos que describieron? -¿Qué dispositivos de la escuela provocan la emancipación y cuáles logran el efecto contrario? -¿Qué dispositivos de la realidad llevan a pensar al alumno de manera uniforme? -¿Qué Filosofía de la Educación hay detrás de ese conjunto de dispositivos?

Creo que si seguimos esta línea de análisis como categoría para hacer filosofía de la Educación después de haber leído *El Maestro Ignorante y Educación para la Emancipación*, la

¹⁸ Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un Dispositivo?" en Michael Foucault, Filósofo. Barcelona, Editorial Gedisa

historia que podríamos escribir en este tiempo de desintitucionalización sería otra, con los propios docentes.

Como mensaje final y porque no queremos ser un ladrillo más en la pared: nos resistimos, no sabemos muy bien cómo ni para dónde, pero tomamos las palabras de Adorno y decimos "(...) en lugar de darse por satisfecho con el argumento de que todo está mal y nada puede hacerse en contra, hay que reflexionar sobre esa fatalidad y sus consecuencias... ese sería el comienzo de esa filosofía que sólo cierra su puerta a quienes prefieren dejar en la penumbra las razones por las que se cierra"

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1998) Educación para la Emancipación. Ediciones Morata. Madrid.
- APPLE, M. (1990) Ideología, reproducción y reforma educativa. ALTBACH, P. y KELLY, G. Nuevos Enfoques en Educación Comparada. España: Editorial Mondadori
- BOURDIEU, P Y PASSERON, J C (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial LAIA. Barcelona, España.
- BRUNER, J., La Educación puerta a la cultura, Editorial Visor, Madrid, 1998.
- DELEUZE, G. (1990) "¿Qué es un Dispositivo?" en Michael Foucault, Filósofo. Barcelona, Editorial Gedisa
- FOUCAULT, M. "Derecho de muerte y poder sobre la vida" en Historia de la sexualidad (volumen 1- La voluntad de saber)
- FOUCAULT, M. (1999) Las mallas del poder. EN: FOUCAULT, M. Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. España: Paidós.
- GRAMSCI, A. (1979). Los intelectuales y la organización de la cultura. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- PORTANTIERO J. C (1999). "Los usos de Gramsci". En J. C. PORTANTIERO Los usos de Gramsci. Editorial Grijalbo / Conceptos. Buenos Aires, Argentina.
- PORTELLI, H. (1973). Gramsci y el bloque histórico. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- RANCIÈRE J., El Maestro Ignorante, Editorial Alertes, Barcelona, 2002,
- TADEUZ DA SILVA, T. (1995). Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (2001) Unidad II. La escuela como organización. EN: TENTI FANFANI, E. Sociología de la Educación. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. (Cuadernos Universitarios N 1).
- VILLORO, L, (2002) El concepto de ideología en Marx y Engels, Universidad Aut. Metropolitana Iztapalapa, México