

1

Emancipación intelectual y afirmación de igualdad: la intervención conceptual de Jacques Rancière

Myriam Southwell¹

Jacques Rancière es un filósofo francés nacido en Argel en 1940. En su juventud, integró el equipo de intelectuales dirigidos por Louis Althusser en la Escuela Normal Superior de París. En la década de 1960, Althusser tenía gran protagonismo en el ámbito político e intelectual de Francia, e impulsó una serie de presentaciones sobre marxismo que luego confluirían en un volumen colectivo en el que Rancière colaboró (Para leer *El Capital*, 1965). Sin embargo, a partir de las experiencias vividas en Mayo de 1968, Rancière se distanció de Althusser a partir de entender que la distinción althusseriana entre “ciencia” e “ideología” terminaba por instituir, para Rancière, un monopolio intelectual del saber que establecía una superioridad de la ciencia por sobre los saberes prácticos de las masas (*La lección de Althusser*, 1974).

La voluntad de superar ese cientificismo orientó el trabajo de Rancière. En este sentido, en “El método de la igualdad” (2006), reivindicó del Mayo francés la denuncia al “cientificismo”, que entendía que la causa del dominio de las masas era que no poseían una ciencia que les permitiera percibir la propia opresión de la que eran víctimas. Esta perspectiva lo llevó a repensar dos conceptos claves en su obra: el de emancipación y el de igualdad. Siguiendo con esta línea de indagación, comenzó a investigar los archivos históricos de trabajadores del siglo XIX (*La noche de los proletarios*, 1981; *Louis Gabriel Gauny. El filósofo plebeyo*, 1985), elaborando la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino que era obra de sus protagonistas y que era, ante todo, una emancipación de carácter intelectual. Esto confirmaba su ruptura con el legado de Althusser y con el deseo de transmitir una ciencia objetiva a las masas como medio para su liberación.

1. Agradezco enormemente la colaboración de Leonardo Collella en la preparación de este texto.

De este modo, podemos advertir que Rancière no vincula la política con la instrucción del pueblo o la “toma de conciencia”, por parte de éste, de su propia condición, sino más bien con la voluntad de romper con el lugar social asignado en lo que tiempo después denominará un nuevo “reparto de lo sensible”, observado ya en las historias de los obreros indagados previamente. El término opuesto a “política” que propone Rancière es el de policía (*El desacuerdo*, 1996). El concepto de policía, como contrapunto designado respecto de la noción de “política”, representa el sistema de distribución de lugares y poderes, y el régimen de legitimaciones que justifican tales designaciones. Rancière alude explícitamente a Foucault como “inspirador” de la utilización de aquel concepto (Rancière, 1996, p. 43), a través de un sentido de lo policial más amplio que el que lo circunscribe a diversas actividades represivas o de seguridad interna. En este sentido, afirma Rancière, la policía trasciende lo que se denomina “aparato de Estado” (Althusser, 1988). La policía, el sistema de distribución de rangos y sus legitimaciones, no es propiedad exclusiva del Estado, sino que lo excede: “La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales” (Rancière, 1996, p. 44). Un orden policial, entonces, configura los modos de ser, de hacer y de decir, y establece, por tanto, lo que es visible y lo que es decible.

En ese contexto, cuando revisaba aquellos archivos de diversos trabajadores del siglo XIX, Rancière descubrió al pedagogo Joseph Jacotot, quien luego sería presentado en diferentes artículos y libros durante la década de 1980 hasta convertirse en la figura principal de su obra más reconocida: *El maestro ignorante* (1987).

Por esos años, en Francia, comenzó a tomar vigor en el ámbito de la educación una polémica que, con algunas reformulaciones, continúa hasta la actualidad. Por un lado, aquellos que promulgaban una enseñanza especializada para los sectores desfavorecidos, inspirada en la sociología educativa (principalmente de Pierre Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber como medio para la igualdad. Este escenario dirigía los problemas educativos hacia una coincidencia que parecía indiscutible: la educación es (o debería ser) un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un programa o un fin a alcanzar mediante la transmisión de ciertos contenidos. Jacotot despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad como punto de partida, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo. Veamos, entonces, más detalladamente de qué se trata la propuesta de Joseph Jacotot.

La experiencia de Jacotot

A finales del siglo XVIII, Joseph Jacotot fue funcionario de diversas instituciones de la Primera República Francesa luego de la Revolución. No obstante, a comienzos del siglo XIX, durante la restauración monárquica, Jacotot se vio forzado al exilio y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés, sin embargo, a través de una edición bilingüe de Telémaco de Fenelón, sus alumnos lograron un aprendizaje “sorprendente”.

“La experiencia, sin embargo, superó sus expectativas. Les pidió a los estudiantes que se habían preparado de esta manera que escribieran en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. “Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. En efecto, ¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva? ¡No importaba! Era necesario ver adónde los había conducido ese camino abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses. (...) Él no les había dado a sus “alumnos” ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado la ortografía ni las conjugaciones. Habían buscado por su cuenta las palabras francesas que correspondían a las palabras conocidas, y las razones de sus desinencias. Habían aprendido solos a combinarlas para luego construir oraciones francesas: oraciones cuya ortografía y gramática se volvían cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro, pero sobre todo oraciones de escritores y en absoluto de escolares”. (Rancière, 1987, pp. 16-18)

Es así que Jacotot fue sumando otras experiencias en las que lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro.

“...puesto que había mostrado al menos que no era el conocimiento del maestro lo que instruía al alumno, nada impedía al maestro enseñar otra cosa que su saber, enseñar lo que ignoraba. Entonces Joseph Jacotot se dedicó a variar las experiencias para repetir, intencionalmente, lo que la casualidad había producido una vez. De este modo, se puso a enseñar dos materias en las cuales su incompetencia era probada, la pintura y el piano” (Rancière, 1987, pp. 16-18).

Situado en un momento bisagra de la historia universal, Rancière recoge de esta serie de experiencias pedagógicas diversos problemas políticos y filosóficos sustanciales. La Ilustración había impulsado el ideal de emancipación que orientaba a los hombres a servirse de su propia razón para interrumpir las tutelas ajenas. Es el momento en el que comienzan a desarrollarse los grandes sistemas nacionales de enseñanza y, con ellos, una serie de ideales y prácticas que gobiernan nuestro presente. Rancière emplea la biografía de Jacotot para describir el proceso por el cual la explicación fue designada como el principio pedagógico fundamental para la instrucción del pueblo. El profesor debía dominar una ciencia y explicarla a sus alumnos. Debía transmitir aquello que poseía, de acuerdo a determinado orden y mediante determinadas prácticas, a quienes aún no habían comprendido. Sin embargo, Jacotot había descubierto, por el contrario, que a medida que el maestro retiraba su propia inteligencia de la escena pedagógica sus estudiantes lograban un aprendizaje “superior”. Pero ese aprendizaje no era evaluado en términos de cantidad, calidad o velocidad de asimilación: “eran oraciones de escritores y no de escolares”. ¿Qué significa concretamente esto? Que luego de leer a Fenelón o a Racine, la palabra del “alumno” era la de un escritor, la de un “igual”, la de un protagonista. Y no, justamente, por la técnica de su prosa. Habían sido interpelados como hombres (discúlpese el reduccionismo de género propio de esa época) y no como estudiantes. Aprender algo, para Jacotot, era sentirse partícipe de una potencia intelectual común a todos los hombres, vivir una experiencia de igualdad. Esto significa que los efectos de uno u otro “método” tenían consecuencias de orden político.

“Más exactamente, su problema no era la instrucción del pueblo: se instruye a los reclutas enrolados detrás de un estandarte, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se pretende gobernar (de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y sólo según jerarquía de las capacidades). Su problema era la emancipación: que cada hombre del pueblo pudiera concebir su dignidad de hombre, medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso. Los amigos de la Instrucción aseguraban que ésta era la condición para una verdadera libertad. Luego, reconocían que debían la instrucción al pueblo, aun a riesgo de enfrentarse al decidir qué instrucción le darían. Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes que imponen sus instructores. Por el contrario, percibía en todo el asunto una nueva forma de embrutecimiento. Quien enseña sin emancipar, embrutece” (Rancière, 1987, p. 33)

Según la lectura que Rancière hace de Jacotot, podemos deducir, entonces, dos grandes paradigmas que vinculan la educación con la política. O,

más concretamente, dos grandes paradigmas de “igualdad” que atraviesan la educación y otros ámbitos de la vida social. Por un lado, el orden explicador (embrutecedor) y, por otro, el emancipador. Desarrollemos cada uno de ellos con mayor profundidad.

El orden explicador

La explicación para Rancière no es simplemente un modelo o una forma de enseñanza. Es algo mucho más complejo porque opera a través de las representaciones mismas que poseen los individuos respecto del sentido de la educación, del motivo que fundamenta un encuentro educativo, del tipo de vínculo que se presupone entre los involucrados en una situación educativa, de las relaciones que se establecen con los conocimientos, etc. No es simplemente un conjunto de pautas que organizan la transmisión gradual de determinados contenidos, sino que es determinante de la propia estructura que da existencia a un modo de significar y resignificar diversas prácticas y subjetividades.

El orden explicador parte de una premisa fundamental, el maestro es tal porque domina una materia y establece, originariamente, una distinción respecto de aquellos que no poseen ese dominio, sus alumnos. La lógica de la explicación determina que todo acto educativo se cimienta en esa desigualdad fundante. El objetivo del orden explicador es reducir la distancia entre dos individuos o grupos desiguales: sabios e ignorantes, capaces e incapaces, etc. Reducir una desigualdad, lograr la equidad, tender a la igualdad. Según Rancière, el paradigma del orden explicador le asigna un lugar claramente definido a la “igualdad”: el de un objetivo a perseguir.

“La revelación que captó Joseph Jacotot conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. (...) El mito pedagógico divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y

una superior. (...) Tal es el principio de la explicación. Y, en adelante, ése será para Jacotot el principio del embrutecimiento. (Rancière, 1987, pp. 10-11)

Al asociarse la “inteligencia” con la posesión de determinados conocimientos, habilidades, aptitudes, etc., el acto educativo que parte de la constatación de una carencia intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. En este sentido, la explicación operaría a favor de la constitución de una subjetividad no-emancipada.

No obstante, no toda intervención de otro individuo (o de un maestro) en el aprendizaje de otra persona deviene en un acto opuesto a la emancipación. Es decir, no se deduce de la propuesta de Rancière que la única posibilidad de una educación emancipatoria es la del aprendizaje individual. Lo que embrutece (o emancipa) es la lógica que ordena ese vínculo, es el lugar desde donde nos interpelamos unos a los otros. Señalamos anteriormente que, según Rancière, el orden explicador encontraba su opuesto en la emancipación. Veamos de qué se trata para Jacotot la emancipación intelectual.

Emancipación intelectual

Para Joseph Jacotot, el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. Entonces, un vínculo educativo entre dos o más individuos implica, en realidad, dos relaciones y no una sola: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del ámbito de la inteligencia. En este sentido, Rancière denomina “emancipación” a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia no obedece a otra, aunque una voluntad sea influenciada por otra. En una experiencia emancipatoria, la presencia de un maestro puede darse, principalmente, en el plano de la interacción de las voluntades pero reparando en no subordinar, dividir o clasificar las inteligencias.

La emancipación es la comprensión de que la inteligencia es una, que no existe una inteligencia superior y otra inferior, que todo hombre es parte de una misma potencia intelectual. Un individuo emancipado es aquel que cree en la igualdad de las inteligencias y que actúa de acuerdo a ese principio. Un maestro emancipador es aquel que sostiene un encuentro educativo a partir de un principio igualitario (referido a aquella capacidad intelectual común a todos) y que fundamenta ese encuentro en la comprobación de esa igualdad. El maestro embrutecedor busca reducir una desigualdad, el emancipador busca verificar una igualdad.

En tal sentido, la emancipación requiere que el maestro “emancipador” deba él mismo estar emancipado, que deba reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual igual a la de cualquier hombre. A este reconocimiento acerca de la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina emancipación, se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual.

De este modo, lo que obtura la emancipación no proviene de los componentes netamente pedagógicos, de las formas particulares de enseñanza o aprendizaje, sino que procede de una lógica que atraviesa a la sociedad en su conjunto y que podría hallarse en otros múltiples ámbitos de la vida social. Por ejemplo, Rancière, en *El espectador emancipado* (2010), vincula cierta lógica pedagógica con el ámbito artístico:

“...es la misma lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación” (Rancière, 2008, p. 20).

En tal sentido, el maestro emancipador no se propone simplemente como un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra, y cuando admite a cualquier otra como igual a la suya.

“...quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre. El impresor de Jacotot tenía un hijo discapacitado mental. Se desesperaba por no poder hacer nada. Jacotot le enseñó hebreo. Y después de esto, el niño se convirtió en un excelente litógrafo. El hebreo, va de suyo, nunca le sirvió para nada, sino para saber lo que seguían ignorando las inteligencias más brillantes y más instruidas: no se trataba del hebreo” (Rancière, 1987, pp. 33-34).

La emancipación no es una condición que se adquiere, que reconfigura una esencia individual, sino que es un proceso siempre inacabado. Está

emancipado aquel que cree en, y que verifica, el principio de la igualdad de las inteligencias. Sin embargo, no es una condición “perpetua”, ya que la exigencia le fuerza a que en cada acto sostenga ese principio igualitario. Por tanto, la creencia en la igualdad, la emancipación intelectual, no es una condición adquirida que podrá tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no-emancipados.

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el orden explicador. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ser partícipe de una potencia intelectual y de una experiencia igualitaria. El maestro ignorante, ignora ante todo, los principios desiguales. Su tarea es comunicar la voluntad de ignorar aquella desigualdad (no para negarlas diferencias, sino para que no se transformen en el fundamento de la propia acción).

“Todo emancipado puede ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales. La emancipación es la conciencia de esta igualdad...” (Rancière, 1987, p. 58)

La igualdad y la inteligencia

¿De qué se trata esta potencia intelectual que es común a todos? ¿Qué es aquello que sustenta la igualdad que Rancière nos insta a verificar? Jacotot afirma que el pensamiento se traduce para un otro, y que ese otro a la vez conformará una nueva narración: una voluntad que quiere comunicar y otra que desea adivinar lo que la primera ha pensado y sentido, y que para ello debe ser capaz ella misma de poetizar. La imposibilidad de una “traducción” plena hace del decir una improvisación incesante. Alguien piensa o siente algo y para comunicarlo necesita traducirlo en palabras o en obras. Pero a la vez necesita de alguien que contra-traduzca esas palabras u obras para adivinar las ideas o sentimientos del primero. El maestro, según Jacotot, no es quien mejor transmite sus conocimientos sino aquel que poetiza, que traduce e invita a otros a practicar este arte. De este modo, para Rancière el sentido de la educación no sería intentar reducir la desigualdad que existe entre maestro y alumno a través del método explicativo, sino verificar la igualdad de la potencia poética de las voluntades que participan de un encuentro educativo.

“Nos creemos Racine y tenemos razón”. Esta creencia no tiene nada que ver con ninguna pretensión de ilusionista. No implica de ninguna manera que nuestros versos valgan como los de Racine, ni que muy pronto lo valdrán. Significa en primer lugar que entendemos lo que Racine tiene para decimos, que sus pensamientos no difieren en absoluto de los nuestros y que sus expresiones no se consuman sino mediante nuestra contra-traducción. Sabemos antes que nada por él que somos hombres como él. Y conocemos también por él la potencia de la lengua que nos hace saber esto a través de la arbitrariedad de los signos. Conocemos nuestra “igualdad” con Racine como fruto del trabajo de Racine. Su genio consiste en haber trabajado según el principio de igualdad de las inteligencias, en no haberse creído superior a quienes hablaba (...). Debemos seguir verificando esa igualdad, conquistando esa potencia por nuestro propio trabajo. Esto no quiere decir hacer tragedias iguales a las de Racine, sino emplear la misma atención, la misma búsqueda en el arte para relatarlo que sentimos y, de esta manera, hacer que los demás lo experimenten a través de la arbitrariedad de la lengua o a través de la resistencia de toda materia a la acción de nuestras manos. (Rancière, 1987, pp. 94-95).

El maestro emancipador sabe que todo acto de traducción requiere una contra-traducción y que todo poema es la ausencia de otro poema. Por eso sabe que cualquiera puede poetizar, sólo basta una voluntad que quiera comunicar y otra que quiera adivinar, y viceversa. Aunque el lenguaje no pueda decirlo todo, el artista confía en la voluntad creativa que intenta una palabra, una figura, y que a la vez pueda ser descifrada. Rancière opone la función embrutecedora del explicador a la tarea emancipadora del artista. Cualquiera que ante la experimentación o la práctica de un oficio busque expresarse o comunicarse asume una tarea “artística”. Y para ello debe suponer que cualquier “otro” podrá comprenderlo, que cualquiera es capaz de traducir, contra-traducir, poetizar y adivinar. El maestro-artista precisa de la igualdad tanto como el maestro-explicador necesita de la desigualdad.

“De esta manera se puede soñar con una sociedad de emancipados, que sería una sociedad de artistas. Una sociedad como ésta repudiaría la división entre los que saben y los que no, entre quienes poseen o no la propiedad de la inteligencia. Sólo sabría de espíritus que actúan: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y transforman así todas sus obras en medios para señalar la humanidad que está en ellos, como en todos. Hombres como éstos sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es

sólo el fruto de su aplicación en el manejo de las palabras, tan encarnizada como la de cualquier otro en el manejo de sus herramientas” (Rancière, 1987, pp. 95-96).

La igualdad como axioma político de la educación

Como hemos mencionado antes, en la década de 1980, surgía un debate teórico sobre la educación entre dos marcadas posiciones: por un lado, aquellos que promulgaban una serie de compensaciones para atender la especificidad de los sectores “desfavorecidos” de la sociedad, a través de una especial transmisión del saber (inspirada en la sociología educativa, principalmente de Pierre Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber como medio para lograr la igualdad.

Este debate formulaba y reformulaba los problemas educativos más elementales a través de la suposición de que “el saber es un medio para la igualdad”. El contexto en el que interviene Rancière está dominado por las políticas educativas que tuvieron en cuenta las críticas elaboradas por la sociología de la educación. A fines de la década de 1960 y principios de la de 1970, principalmente en Francia, se desarrollaron diversas teorías referidas a la educación que ubican a la escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social. Sus textos más representativos son *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Althusser, 1970) y *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1974). Específicamente, la intervención de Pierre Bourdieu apuntaba a denunciar como causa de la desigualdad escolar la violencia simbólica implícita en los devenires del campo cultural, que operaba de manera subrepticia a favor de la reproducción de los sectores acomodados y en contra de las clases populares. Rancière dirige su crítica hacia los “reformadores gubernamentales” que dedujeron de la sociología de Bourdieu ciertas bases teóricas para elaborar un programa cuyo objetivo era reducir la desigualdad a través de la educación, mediante la adaptación de los contenidos para hacerlos accesibles al pueblo:

“Los reformadores gubernamentales (...) dedujeron entonces un programa que apuntaba a reducir las desigualdades de la Escuela, reduciendo la gran cultura legítima y haciéndola más accesible, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las capas desfavorecidas, es decir, básicamente los hijos de la inmigración. Ese sociologismo reducido, por desgracia, sólo afirmaba con más fuerza el presupuesto central del progresismo, que le ordena a aquel que sabe ponerse ‘al alcance’ de los desiguales y confirma así la desigualdad en nombre de la igualdad por venir” (Rancière, 2002, p. 11).

En ese contexto, el reproductivismo encontró su aparente contracara en la ideología republicana que postulaba que la igualdad era el resultado de la distribución equitativa y universal del saber. Rancière señala que la intención de su trabajo fue la de salir de ese círculo republicano-sociologista. Tanto la universal distribución del saber, que pretendía una escuela separada de la sociedad, como el privilegio de formas de adaptación del saber para las poblaciones menos favorecidas (que profesaban la mediación de la escuela para intervenir en las lógicas sociales y productivas), le asignaban al sistema educativo la competencia de impulsar la igualdad social o, en todo caso, de reducir la desigualdad. De este modo, ambos enfoques coincidían en una cuestión elemental: en ambos casos la transmisión del saber se propone como un medio para la igualdad. Jacotot se oponía a ambas perspectivas proclamando que el saber por sí mismo no comporta ningún efecto igualitario y que la tarea fundamental de la educación era la emancipación intelectual basada en la igualdad de las inteligencias.

Escuela, producción, igualdad

En un texto publicado el año siguiente de *El maestro ignorante* (1987), titulado *Escuela, producción, igualdad* (1988), Rancière realiza un análisis histórico de la Francia post-revolucionaria que le permite identificar y abstraer la forma-escuela (cuyo paradigma remonta hasta la *scholè* griega), y sustraer varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que se presenta como una forma “simbólica” que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que es definida principalmente por la figura del ocio. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo.

La escuela es pensada en este texto por Rancière como una “forma” de carácter simbólico y no fáctico. No se trata de alguna escuela histórica particular, sino de caracterizar ciertos rasgos propios de la idea de *scholé* para centrarse en una abstracción formal que le permitirá analizar un aspecto afirmativo de la escuela: la igualdad. La forma-escuela permite evidenciar aquel aspecto fundamental que toma distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. La forma-escuela propicia un escenario de

igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio.

Según Rancière, la escuela moderna ha “olvidado” que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad, sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario. En este sentido, señala que la escuela actual se percibe en “crisis”, principalmente, no por los problemas propios del aprendizaje, sino por intentar hacer coincidir dos lógicas disímiles: la de la igualdad (en relación a la separación de los usos del tiempo) con la de la producción (promoción en el mercado de trabajo). Anteriormente, el tiempo igualitario de la escuela (el ocio de los iguales) se constituía como tal por sustraer a los “iguales” del universo de la producción (que demandaba la inclusión de mano de obra desde edades tempranas). Los avances técnicos y la masificación de la educación, actualmente, hicieron coincidir los tiempos de ocio igualitarios con los de las exigencias de la maduración de los individuos (por lo que aquella sustracción con respecto a la producción se contempla como “natural” o respondiendo a los tiempos biológicos iniciales). Los avances técnicos y de organización de la producción demandan ahora ese tiempo de maduración. De este modo, una vez que se halló la escuela completamente adaptada a la lógica productiva, no pudo dar respuesta a la redistribución social, al no tener impacto por sí misma en la producción y en el empleo:

“La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadaptada a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988, pp. 12-13).

La “forma-escuela” (o la escuela en tanto “forma” simbólica), para Rancière, no es definida como el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, como un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica desigualitaria de la explicación y la producción.

La forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite identificar el aspecto igualitario de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia universal común. La igualdad, y esta es la principal tesis de Rancière, no es un programa a conquistar sino una declaración, un axioma inicial de toda propuesta que se pretenda emancipadora. La igualdad es producto de la “iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2002, p. 13).

Imperativos para la escuela de hoy

La muy relevante intervención de Rancière brinda reflexiones profundas y productivas para las instituciones en las que trabajamos cotidianamente. Las decisiones sobre la enseñanza encierran profundos dilemas éticos, aun cuando no son explicitadas. Porque además de la decisión política de expansión de una buena escolarización por parte de los gobiernos y sus instituciones, es necesaria la decisión pedagógica de buscar cotidianamente la inclusión plena, la decisión irrenunciable que lleva como sustento la convicción de que todo ser humano siempre puede desarrollarse y crecer. Ello lleva implícita la afirmación de la igualdad como punto de partida.

Los educadores nos jerarquizamos poniendo en funcionamiento la imaginación pedagógica como motor que búsqueda –he ahí un imperativo ético– crear situaciones y dispositivos para que una persona pueda decidir conocer, respetando su voluntad. Movilizar a los estudiantes es conmovellos para que puedan elegir aprender, y abrir el camino del saber dándole al conocimiento de estos jóvenes un camino emancipador, mostrando las transformaciones que produjeron en la historia del mundo y en nuestras biografías. Enfatizar esa capacidad emancipadora es una manera de poner al saber en el centro, y para eso necesitan tener delante adultos que a su vez se emanciparon mediante el conocimiento y pueden transmitir el valor de eso.

Existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ellas se manifiestan en la suposición de que las y los estudiantes no pueden aprender o prosperar, o tener una vida distinta de la que vienen teniendo; también se hace notoria la suposición de que la escuela no tiene nada, o tiene poco para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas. Por ello, política, saberes y una posición ética en la enseñanza, son de las maneras más productivas y duraderas de jerarquizar la docencia.

Masschelein y Simons (2014), impulsan la noción de suspensión retomando la idea de la *scholé* griega, y plantean que si hay algo que escuela ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los y las jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden

natural desigual y, con ello, la escuela ofreció tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre.² Es por ello que las propuestas de re-enlazar la escuela al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es una forma de domesticación. Un intento de convertir de nuevo el tiempo libre, en tiempo productivo. Una forma en la que la escuela dejaría de ser escuela. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas, y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014, p. 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar) que es permitir a los estudiantes que se separen momentáneamente del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporariamente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

Este modo de pensar la experiencia escolar como construcción de un espacio emancipador, pone de relieve la potenciación de recursos pedagógicos que se ponen en juego para propiciar que suceda allí un proceso formativo que no se da en ninguna otra agencia social. Convertir lo que no era libre en libre, para que allí quede despojado de ciertas ataduras y pueda ejercitarse en un espacio de formación que ha vuelto público lo que no era común, sin estar tan directamente condicionado por la racionalidad causa-efecto. La potencia de esta reflexión impacta significativamente en los modos contemporáneos de organizar la escuela.

2. Agregan incluso que justamente por ese carácter democratizador y tendiente a la igualación, la elite privilegiada trató a la escuela con gran desprecio.

Bibliografía

- Althusser, L. (1965). *Lire le capital*. Paris: Maspero.
- (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva visión. [Edición original: (1970) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. *La pensée*, 151, 3-38]
- Baudelot, C. y Establet, R. (1974). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, J. (1985). *Louis Gabriel Gauny. El filósofo plebeyo*. París: Presses universitaires de Vincennes/La découverte.
- (1988). Escuela, producción, igualdad. En Renou, X. (ed.), *L'école de la démocratie*. París: Edilig/Fondation Diderot. Recuperado de <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- (2002). Prólogo. En Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (pp. 7-13). Buenos Aires: Libros del zorzal.
- (2003). La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière. [Realizada el 24 de enero de 2003, a cargo de Vermeren, P.; Cornu, L. y Benvenuto, A.]. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), pp. 43-57.
- (2006). La méthode de l'égalité. En Cornu L. y Vermeren P. (Comps.), *La Philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Actes du colloque de Cerisy. Lyon: Horlieu. Recuperado de la versión en español de http://www.dooos.org/articulos/textos/Jaques_Ranciere.htm
- (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- (2010a). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- (2010b). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta limón.
- (2013a). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: INADI-UNGS.
- (2013b). *La lección de Althusser*. Buenos Aires: Galerna.

Myriam Southwell es PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012) y *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014).