

Tecnologías, cuerpos y ruptura de la forma escolar. Hacia la construcción de saberes emancipatorios

HARRACÁ, Mariano Andrés / IDICE, FFHA, UNSJ - CONICET – marianoharraca@gmail.com

VILA COSTA, María José (Orientadora) / IDICE, FFHA, UNSJ - vilamariajose@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: tecnologías del yo – forma escolar – saberes emancipatorios – cuerpos – prácticas innovadoras

› **Resumen**

El presente escrito se propone explorar la posibilidad de construir saberes emancipatorios en espacios educativos, a partir de reflexionar sobre sus vínculos con los conceptos de *tecnologías, cuerpos y forma escolar*. Para esto parte de tres proyectos de investigación en curso: *La condición dramática de la relación pedagógica* (IDICE, UNSJ); *Análisis de la Educación de Gestión Social en San Juan y Mendoza* (UNSJ- FLACSO - CONICET) y *Análisis de las relaciones entre tecnologías educativas, innovación en la enseñanza y mejoramiento del aprendizaje en ISFD de San Juan* (UNSJ- UNC-CONICET). Las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Qué características tiene la construcción de *saberes emancipatorios* en el campo educativo? ¿En qué medida la aplicación de *tecnologías* y el lugar del *cuerpo* bajo la *forma escolar* potencian o limitan la construcción de este tipo de saberes? Se recupera como enfoque metodológico la necesidad de avanzar en procedimientos que atiendan fundamentalmente a la investigación del *proceso* (Luria, Leontiev, Vigotsky, 2004). Se busca desarrollar preguntas que nos den la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno en profundidad, con una pregunta inicial amplia que se vuelve progresivamente más focalizada durante el proceso de investigación (Achilli, 2005). Se trabaja para profundizar en los

significados, comprender la realidad como una totalidad compleja y no fragmentada en variables (Sirvent, 2006).

Aspectos preliminares

¿Para qué sirve la escuela? ¿Cómo hacemos para que los chicos se interesen por la escuela? ¿Qué aprendizajes consideramos significativos en la actualidad? Estas preguntas son parte de los grandes interrogantes de la educación contemporánea. Ponen en juego nuestra experiencia como docentes, el lugar de la escuela en la sociedad y las tradicionales formas de enseñanza-aprendizaje. El avance de nuevas formas de educar que intentan dar respuestas a estas preguntas es un hecho que comienza a ser relevante. Se habla de la necesidad de llevar adelante prácticas innovadoras, pero aún no hay una idea clara sobre qué significan las mismas. Dichas prácticas, además, empiezan a ser pensadas desde la búsqueda de saberes que emancipen a cada sujeto inmerso en su contexto, el cual a su vez es visto no sólo como un elemento externo del proceso de conocimiento sino como parte de mismo, en clave de una ecología de saberes (Santos, 2006). De lo expuesto, decanta la necesidad de emprender investigaciones en los campos que aquí confluyen, de generar movimientos de acercamiento al conocimiento de la praxis emancipatoria de los sujetos y las instituciones. Vamos a analizar en detenimiento este fenómeno educativo desde la matriz de la forma escolar, el lugar que ocupan los cuerpos y la incorporación de las tecnologías en la misma, para acercarnos así a la posibilidad de pensar la construcción de saberes emancipatorios en este campo.

Forma escolar

Como mencionamos en el apartado anterior, se observa en la actualidad que la escuela y su gramática específica quedan reveladas como una forma o configuración posible, pero no única, para realizar la tarea educativa dentro de una sociedad. Myriam Southwell plantea que el nombre *forma escolar* remite a “una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se

impuso a otros modos de socialización” (2011, p.36). Podemos precisar además que esta configuración socio-histórica se compone de diversas dimensiones:

... la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado *gramática escolar* o *componentes duros del formato escolar*. Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la «forma escolar». (comp. Baquero et al., 2007, p. 8)

En este trabajo nos centraremos en los aspectos que hacen a la clasificación y distribución de los cuerpos (el lugar del cuerpo en la forma escolar) y su vínculo con las formas de organización del conocimiento (implementación de tecnologías en el marco de la forma escolar), para pensar la posibilidad de construcción de saberes emancipatorios.

Cuerpos

En su obra *Vigilar y Castigar* de 1975 Michel Foucault abre al mundo una perspectiva con fuertes implicancias en la que se analiza el poder en su relación intrínseca con el saber y cómo este par opera en la conformación de las modernas instituciones de encierro (prisiones, hospitales, fábricas, escuelas) de las sociedades disciplinarias. En esta obra será central el análisis del cuerpo en tanto que “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (2002, p. 34). El desarrollo de la escuela como institución moderna de encierro y su gramática propia (la *forma escolar* presentada en el apartado anterior) suponen entonces para Foucault un tratamiento específico, propio e intrínseco del lugar que ocupa el cuerpo, donde se impone una relación de docilidad-utilidad. La disciplina, en la sociedad y por tanto en la escuela, se pone en marcha a través de diversos medios de vigilancia jerárquica,

la sanción normalizadora (que otorga premios y castigos), el examen, es decir, todos los actos de prueba, de sanción o vigilancia que nos clasifican, califican y castigan.

En los espacios educativos tradicionales, síntomas como la violencia, la deserción, el desgranamiento y el aburrimiento (Corea y Lewcowicz, 2004) muestran que el disciplinamiento de los cuerpos tiene una contrapartida, algo que pulsa por salir a la superficie. Este tratamiento específico del cuerpo en la escuela es un punto central en propuestas educativas que intentan ser alternativas a la forma escolar tradicional. Por ejemplo en las experiencias de Educación de Gestión Social (E.G.S.) analizadas en San Juan y Mendoza, podemos observar que se promueve un movimiento instituyente en el que colocan al cuerpo en una nueva posición de protagonismo. Se reconoce y recupera la potencia de los cuerpos de forma explícita, por ejemplo en la mención a Baruch Spinoza en el Encuentro Nacional de E.G.S., quien afirmaba en el siglo XVII que “nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo” (2012, p. 136) y que este es el primer género de conocimiento, vinculado a la capacidad de afectar y ser afectado. (Deleuze, 2003). En el siguiente fragmento de una entrevista, podemos observar la perspectiva de un docente de E.G.S de la provincia de Mendoza:

...acompañar el proceso de aprendizaje pero por medio de sus propias experiencias, para que eso sea internalizado, enriquecido, deben ser de su propio interés [...] han cambiado las formas de aprender menos la escuela, hoy no leemos un libro sentados en un banco, lo hacemos quizá parados en el colectivo, arriba de un árbol...En la educación formal sucede todo en el banco, en el banco hago Matemática, en el banco hago Ciencias, en el banco hago Lengua o Artes, todo lo hago en el banco. (Gastón, docente de E.G.S en Mendoza, comunicación personal, mayo de 2015)

El Proyecto de investigación *La condición dramática de la relación-pedagógica* recupera también, desde su perspectiva singular, estos interrogantes. Como indica su documento fundacional:

Se trata de un desarrollo teórico-práctico sobre la relación de enseñanza-aprendizaje como una relación de comunicación total, que involucra a

toda la persona, incluyendo la decodificación de innumerables signos emitidos desde lo racional (aspectos inteligibles a través de la inteligencia verbal), lo emocional y también los producidos por otras formas de conciencia y expresados fundamentalmente por el cuerpo (...) [Se busca así] la producción, por parte del docente, de distintos tipos de mensajes, a través del uso total del cuerpo (haciendo uso de todos los recursos con que cuenta como persona integral e integrada), que permitan otra suerte de comunicación con el alumno. (Mugas, 2016, p. 4-5)

Esta preocupación por el lugar del cuerpo y el uso del mismo se aborda a través de un tamiz muy particular, ya que el proyecto recupera la figura del autor, docente y dramaturgo Jerzy Grotowski y sus reflexiones sobre el teatro y la formación de actores como analogía para pensar la relación pedagógica. En su libro *Hacia un teatro pobre* Grotowski plantea que el teatro “puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía [sin embargo], no puede existir sin la relación actor-espectador en la que se establece la comunión perceptual, directa y «viva»”. (1968, p. 3). A partir de esta reflexión, el proyecto propone pensar la relación docente-alumno como la contradicción básica que rige la Pedagogía o Ciencia de la Educación. Será entonces éste el ámbito donde desarrollar una formación específica para que el docente trabaje, a modo de artesano, sobre la materia primordial de su tarea: ya no los contenidos a transmitir, sino esa relación singular docente-alumno. Toda esta serie de propuestas se vuelcan en una tarea práctica que los integrantes del proyecto de investigación llevan adelante en sus propios espacios de docencia (asignaturas dictadas en la UNSJ, ISFD, Diplomaturas, etc., todas ellas vinculadas a la formación docente). Se proponen disposiciones áulicas diversas (la conocida “ronda”; la división de la clase en cuadrantes en los que el docente pueda circular; los estudiantes tomando el lugar del docente y disponiendo del espacio y el docente sentado en el lugar del estudiante; la propuesta de moverse a espacios públicos cercanos como plazas, entre otras) y otros dispositivos que promueven la percepción del propio cuerpo como herramienta central de trabajo. Esta práctica implica un proceso de desarrollo en donde se va transformando la relación inicial dada (docente-alumno) en un movimiento espiralado hacia la autosubjetivación, la posibilidad de convertirse en autor, la capacidad de transformarse y adentrarse en aquello que se pensaba como

peligroso o dañino en tanto que desconocido. En palabras de Grotowski “El actor se entrega totalmente; es una técnica del «trance» y de la integración de todas las potencias psíquicas y corporales del actor, que emergen de las capas más íntimas de su ser y de su instinto, y que surgen en una especie de «transiluminación».” (1968, p.2) Una de las propuestas que se realizan, es la de establecer un vínculo especial con el alumno bajo el acuerdo de trabajo “Nada de lo que digas será usado en tu contra”. Bajo esta premisa básica, que busca correr el lugar típico de la examinación y el miedo al error, se propone la lectura de un documento central, iniciático: la *Declaración de principios* (texto original de Grotowski y modificado por el Director del proyecto Dr. Héctor Mugas). Este documento recupera algunos lineamientos centrales, como refleja el siguiente apartado:

Vemos al oficio docente, especialmente en su aspecto carnal y palpable, como un lugar de provocación, como un desafío que el docente se propone a sí mismo y, directamente, al alumno. El acto docente sólo tiene sentido si nos permite trascender nuestra visión estereotipada, nuestros sentimientos convencionales y costumbres, nuestros arquetipos de juicio, no sólo por el placer de hacerlo, sino para tener una experiencia de lo real y entrar, después de haber descartado las escapatorias cotidianas y las mentiras, en un estado de inerte revelación para entregarnos, descubrimos y descubrir al otro. (Mugas, 2016, p.2)

Otro aspecto central de la propuesta es la práctica de objetivación de pensamientos, sensaciones y percepciones generales de lo que acontece en los encuentros a través de la herramienta de la *bitácora* o registro escrito. Esta práctica permite exponer o poner afuera lo que se encontraba como mero “ruido mental” dentro, y habilita así la posibilidad de un posterior trabajo de análisis puesta en común de lo producido. Una de las estudiantes escribía en su bitácora: “Me llamó la atención como, quizás por primera vez en mi carrera, miré a mis compañeras a los ojos, y ellas me miraron a mí”. Esto se vehiculizó con una simple consigna inicial: sentarse en ronda, pararse para hablar, elegir el tono de voz y mirar a los ojos.

Consideramos que estos preliminares registros de testimonios y experiencias invitan a pensar en nuevas prácticas educativas donde el cuerpo no se encuentre reprimido, sino que sea un

vehículo de autopercepción y expresión que permitan al sujeto ser más consciente de la importancia de sí mismo en la construcción de saberes.

› ***Las tecnologías y la educación***

Nos interesa aquí explorar los límites del concepto de *tecnologías* en su aplicación en el campo educativo. Las tecnologías educativas se presentan por los especialistas como un “campo en construcción” (Litwin, 2005). Consideramos que esta afirmación quizás dé cuenta de que más allá de la multiplicación de producciones científicas o de divulgación, siguen existiendo potencialidades inexploradas dentro del campo. Proponemos comenzar el apartado compartiendo una escena escolar actual y observar allí algunas de esas potencialidades:

Ayer caminaba por los pasillos del ISFD donde doy clases y escuché un sonido, una voz amplificadas. Me asomé y había una profesora con un micrófono bastante profesional en la mano, sentada al frente del aula, a mucha distancia del resto, a la distancia máxima que permite el aula entre ella y el último alumno. Y al lado de ella, en su escritorio, había un parlante de tamaño mediano, con una intensa luz LED azul que indicaba la conexión Bluetooth al micrófono de la docente. Por lo que percibí, usaba esta herramienta para no lastimar sus cuerdas vocales y poder ser escuchada en todo el salón.

Esta escena escolar grafica una situación quizás cotidiana y no por ello menos perturbadora. Encierra, al menos, una paradoja: la tecnología en tanto mediación. La idea preconcebida, el prejuicio, de que un elemento técnico (el parlante, el micrófono) funcionará, casi en un acto mágico, como puente entre identidades y entre generaciones. La idea, en definitiva, de que algo externo a la humanidad de esas personas que se encuentran, puede lograr la conexión, el vínculo, el deseo, que no está presente. Partimos de una situación concreta: la incapacidad de comunicarnos y generar un clima de escucha en las aulas. Los docentes se dañan la voz, seguramente al elevarla o usarla de manera poco consciente, ante una situación áulica donde no se logra equilibrio. Entonces, toman la decisión de mediar su voz a través de la tecnología. Lo paradójico es que esta mediación claramente funciona como una barrera, como algo que separa

en vez de unir. En este caso, la docente está a la máxima distancia posible de sus alumnos y no sólo eso, sino que sus propios tonos, sus propios matices de voz están intermediados por un aparato, pierde dominio sobre sus facultades de comunicar. Y está sentada, al principio (al fondo) del aula. No la recorre. El parlante está fijo (aunque es portátil), ella también. Por otro lado, es interesante detenerse en lo atractiva que es la luz intensa del Bluetooth y lo llamativo de escuchar una voz amplificadora. Eso podría ser sin lugar a dudas una herramienta para promover un encuentro, un intercambio, algo en común, un interés compartido con los estudiantes: Circular ese micrófono, esa voz amplificadora; jugar con sus tonos específicos; probar la propia voz proyectada en el aula. Observamos que, en la escena descrita, se le da un sentido opuesto, como una forma defensiva, como resguardo ante el otro, no como apertura o exposición. Es posible profundizar sobre esta reflexión al ponerla en relación con los sentidos que se construyen de manera hegemónica en torno al vínculo entre tecnologías y educación. Así, los abordajes de mayor circulación son los que piensan este vínculo desde las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y tematizan el campo en torno al problema *instrumental* de la aplicación de recursos digitales en marcos analógicos. Se repiten imágenes de frustración en el cruce cotidiano entre “nativos digitales” (los alumnos) y un grupo de adultos “analógicos” (docentes) ignorantes de las bondades tecnológicas del nuevo siglo. Esta versión simplista no deja de ser una de las miradas más reproducidas a nivel de sentido común pero también en actividades científicas, y dan cuenta de todo un paradigma dentro del campo educativo. Observamos que las propuestas y los análisis se centran en los recursos y herramientas existentes (pensados como sinónimos de *tecnologías*) y su uso (la capacidad/incapacidad por parte de “viejos docentes decimonónicos” o “nóveles docentes digitalizados” que logran descifrar el nuevo código). Lo que vemos aquí es la ausencia de la *pregunta pedagógica* en esta relación, esto es, una irreflexividad profunda sobre objetivos, modos, intersticios y oportunidades que se abren en la situación de vínculo, escucha y aprendizaje con otro y que la aparición de nuevas tecnologías aplicadas al campo educativo potencia. Como lo observa la especialista en tecnología y educación Emilse Carmona:

[En] espacios mediados por TIC, TAC, TEP y en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje, se encuentra la relación entre saber/poder, es el gran “panóptico virtual”. El profesor o tutor, a través de las estadísticas que brindan automáticamente estos

entornos puede conocer cómo un estudiante realiza sus recorridos al interno de estos espacios, si cumple con los objetivos planteados, si tiene dificultades para desenvolverse en dicho entorno. En función de ello, si tiene una visión inclusiva, intentará acompañar, guiar, y favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos según la disciplina, evitando el desgranamiento del curso. Si no tiene esa mirada, lo descartará eliminándolo del grupo al estudiante por “no haber realizado las tareas en los tiempos estipulados”. En base al control ejercido podrá establecer un tiempo de recuperación, para luego decidir, si no cumple con las expectativas del curso, su exclusión. Me pregunto ¿Hasta qué medida podemos entonces hablar de TAC? ¿O de TEP en esos casos?. (2017, p. 6 y p. 12)

Vemos en este ejemplo que no alcanza con una simple modificación de siglas y conceptos. Pensar las TIC como TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) o como TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación) supone un profundo proceso interno de reconstitución de una matriz perceptiva. Si no podemos dejar de ver la tecnología como un elemento externo que se aplica y tiene efectos más allá de los sujetos que la practican y del vínculo que se establece entre los mismos -y con ellos mismos-, no podremos dar el salto de la Información (TIC) al Aprendizaje (TAC) a la Participación (TEP). Es sólo bajo esta profunda transformación *interna* que será potente la aplicación de una tecnología educativa, siempre bajo el signo de un sentido pedagógico. Y esto no tiene vuelta atrás. “Para bien o para mal (o, como solemos decir, para bien y para mal), las nuevas tecnologías se tornarán –ya lo han hecho- indispensables para la práctica de la enseñanza” (Burbules y Callister, 2001, p. 4). Nos lo recuerda también la gran pionera argentina en este campo, Edith Litwin “Distinguir las buenas causas en el uso de las tecnologías de otras que se vinculan más a los negocios de turno, reconocer el valor pedagógico de las diferentes propuestas –en síntesis: alcances, límites y posibilidades” (2005, p. 3).

Proponemos entonces avanzar aquí con una exploración singular (heterodoxa, o herética) del concepto de *tecnologías*. Para esto resulta de gran utilidad la perspectiva filosófica y epistémica que abre Michel Foucault cuando introduce, hacia el final de su vida y obra, la noción de *tecnologías del yo*:

[son aquellas que] permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad. (2008, p. 48)

Esta perspectiva reclama una dimensión específica y extraviada del concepto, asociada a su raíz en la palabra griega tekne (arte). La tecnología puede significar tanto un conjunto de teorías y técnicas de aplicación práctica como un lenguaje propio de una ciencia o arte. Si las tecnologías políticas del cuerpo y las tecnologías del alma se encuentran vinculadas para Foucault al arte del disciplinamiento, las *tecnologías del yo* aparecen como posibilidad de articular un arte de vivir propio de cada subjetividad. Si las tecnologías del poder-saber actúan sobre los individuos desde el exterior “sometiéndolos a una subjetivación coactiva y heterodirigida, las tecnologías del yo actúan sobre los individuos desde su interior permitiendo su constitución en sujetos éticos”, vinculado a “un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una aspiración a construirse a sí mismo como una obra de arte” (Martínez, s.f). Podemos observar en esta perspectiva senderos poco recorridos en el campo científico que atañe al vínculo entre tecnologías y educación. Consideramos que los mismos pueden ser de gran utilidad para explorar las potencialidades prácticas de este campo en la educación del siglo XXI.

› ***Hacia la construcción de saberes emancipatorios***

Si observamos con detenimiento la escena escolar propuesta, podemos encontrar entre líneas una segunda paradoja, que llamaremos la paradoja del saber. Se sintetiza en una famosa frase: “Sólo sé que no sé nada”. Es atribuida a Sócrates, uno de los grandes sabios sobre los que se basa nuestra cultura greco-latina. Pareciera que Sócrates nos susurra al oído, en tono algo burlón, un primer y último consejo pedagógico: ¿Quién sabe? y ¿Qué es lo que sabe? En la escena escolar analizamos el uso que se hace de la tecnología como forma defensiva, como resguardo ante el otro, no como apertura u oportunidad, ni como asunción del riesgo que implica

todo acto de aprendizaje. Aquí es donde el saber (el poder-saber del docente) se presenta como barrera, como repetición, como muerte, como ignorancia práctica. Quizás también como violencia. Con la paradoja del saber, cae la promesa emancipatoria de la escuela ¿No existe siempre en el sistema educativo una promesa de *libertad*, expresada o anhelada, por detrás de la infalible promesa de *igualdad*? ¿No nos educamos, acaso, para lograr la “mayoría de edad”, el pensamiento autónomo, la conciencia crítica, la ciudadanía responsable? ¿Qué es esto si no la promesa de emancipación, emanciparse del tutelaje del Adulto, del Padre, del Estado? Pero vemos, junto con la escena, que ese saber no está garantizado –¡ni siquiera para el mismo Sócrates!- y que la promesa no es más que la circularidad de pasar a cumplir nosotros mismos, como adultos, la función de poder-saber. Se desnuda el carácter fuertemente reproductivo de la promesa emancipatoria de la escuela, donde la ilusión de un futuro mejor se nos impone como un presente de obediencia y docilidad. No queda sino avanzar en otras perspectivas y promesas (o mejor aún, prácticas) emancipatorias. Nos interesa en particular sobre este punto la obra de Jacques Rancière. El filósofo y educador francés Jacques propone una variación fundamental al pensar la emancipación no ya sobre una transformación en el nivel de la conciencia o del conocimiento, sino en el acto y decisión singular del ser humano sobre sí mismo:

La emancipación no es llegar ser consciente de una explotación, de una alienación o de una indiferencia (...) El acto de la emancipación es el acto de alejamiento del modo por el cual se tiene asignado un lugar en el orden social (...) La emancipación no es un cambio en términos de conocimiento, si no en términos de ubicación o de posicionamiento de los cuerpos. En y con este acto se confirma el poder de la igualdad (...) confirma y demuestra la igualdad de una capacidad: la inteligencia como capacidad de hablar y de pensar. (Simons et. al., 2011, pp.22-24)

Esta perspectiva plantea una transformación relevante respecto de otros autores que abordan el fenómeno de la emancipación, cuyo análisis será motivo de otra publicación. Sobre este punto, queremos adelantar entonces la presentación de una categoría de análisis propia, a desarrollar, resumida como *saberes emancipatorios*: saberes y prácticas vinculadas a actos emancipatorios, en cuanto proponen, permiten y/o potencian oportunidades para poner en acto una decisión que

sólo el sujeto, desde su singularidad, es capaz de tomar y a partir de la cual se auto-emancipa de sus propios y singulares condicionamientos. A partir de esto podemos pensar en la relación docente-alumno que nos toca vivir diariamente, como una arena de reflexión y acción muy potente, donde sin dudas se expresa, ante una nueva promesa de emancipación, la posibilidad concreta de la misma. Desde la universidad, se plantea esta relación docente-alumno como asimétrica, entre un portador/emisor/profesor de un saber y un receptor del mismo. Aunque esto ya es conocido e incluso abordado de manera crítica en un nivel conceptual, discursivo y analítico, sigue funcionando como matriz en las maneras cotidianas de hablar, compartir, opinar, caminar, mirar. Sería muy interesante aquí incorporar la perspectiva de Rancière de emancipación como un *acto sobre uno mismo*. Esto se complementa con su mirada particular sobre la igualdad, que introduce en su obra en la figura del *maestro ignorante* y la *igualdad de inteligencias* (tomadas a su vez del pedagogo revolucionario francés del siglo XIX, Joseph Jacotot). En este sentido, Rancière diferencia la igualdad de oportunidades en tanto regla institucional (la que conocemos y se pregona de manera diaria en el sistema educativo), de la igualdad de inteligencias. Este tipo de igualdad no dice: “todos los estudiantes son iguales, sean blancos o negros, masculinos o femeninos, etc. Solo demanda a quienes se dirigen a esos estudiantes hacerlo según la presuposición de que tienen la misma inteligencia que ellos”. Por lo tanto “Una práctica igualitaria en la escuela es una práctica que busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias” (Giuliano, 2017, p. 214). Con esta pequeña premisa como consejo, quizás nos encontremos con un mundo nuevo para percibir y empezar a habitar en nuestras propias clases. Aunque “piolas”, “inclusiv@s”, “populares”, “revolucionari@s” y “progresistas” (o no), casi seguro que somos *profesores*, que profesamos un saber que el otro no tiene (eso puede ser real) y que lo hacemos con el ingenuo prejuicio de que el “otr@” no es tan “rápido”, “inteligente”, “no tuvo las mismas posibilidades” que nosotros. ¿Y si nos ponemos a descubrir algo juntos? ¿Y si leemos por primera vez (docentes y estudiantes) un artículo, o un poema, o escuchamos una canción, o cantamos con el micrófono -que llevamos en primera instancia para no dañarnos la voz-, qué pasaría allí? Sería una manera de poner en práctica las preguntas ¿Quién sabe? y ¿Qué es lo que sabe?, de dejar la forma defensiva y de resguardo ante

el otro, para abrimos y entendernos mutuamente afectables y vulnerables, y en ese mismo riesgo, capaces de aprender.

Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (Comp.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, España: Granica.

Carmona, E. (2017) “¿Qué subjetividades se entrelazan a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación?” Para el *XVIII Congreso de Asociación Filosófica de la República Argentina*.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Giuliano, F. (2017) *Rebeliones éticas, palabras comunes*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Grotowski, J. (1970) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.

Litwin, E. (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Madrid, España: Amorrortu Editores.

Luria, Leontiev, Vigotsky (2004); *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal Editor.

Martínez, F.J. (Sin fecha) *Tecnologías del yo*. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias_yo.htm

Mugas, A. (2016) Proyecto de investigación *La condición dramática de la relación pedagógica*. San Juan. IDICE, FFHA, UNSJ (Inédito)

Sirvent, M.T. (2006) *El proceso de investigación* (Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA) Recuperado de: <http://docplayer.es/33233855-El-proceso-de-investigacion.html>

Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (ed.) (2011) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti. *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 35-70) Rosario, Argentina: Homo sapiens.

