

La igualdad en la relación pedagógica: ¿una aporía?

Acevedo Sosa Maria Elisa

El liberalismo democrático hoy tan difundido, presenta como connatural la relación entre el supremo valor democrático del ejercicio de la soberanía popular, y el del liberalismo del respeto de las libertades individuales. Como sostiene Mouffe, es aquí donde se evidencian las contradicciones de la sociedad moderna. Esta autora que viene de la corriente postestructuralista, hace patente la pretensión de los teóricos liberales por eliminar las tensiones constitutivas de las dos tradiciones políticas presentes en la democracia moderna (la democrática y la liberal). Se esconde así la expresa intención de presentar el actual estado de cosas como incuestionable. Esto es así, ya que en la práctica política lo que se da es una limitación de la soberanía popular en nombre del respeto por las libertades individuales. El supuesto es que, si se incita a la participación popular en las decisiones políticas, se producirá una contaminación de la esfera política por parte de los intereses particulares, que terminarán finalmente por poner en riesgo las libertades individuales. De esta manera, y en el marco de esta sociedad pedagogizada se traza una nítida delimitación entre la esfera privada y la pública. El motivo de tal demarcación es expresado con claridad por Rancière: estrechar cada vez más los márgenes de lo político y reducir la cantidad de actores que pueden moverse en esa esfera. Como en la escuela, en la que no todos llegan al máximo nivel de excelencia académica y de calificaciones, la política no es para todos. El sistema de dominación establece capacidades diferentes. El llamado sistema policial según Rancière (1996) es el que distribuye los lugares sociales:

Generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución. [...] Propongo llamarlo *policía*. (p. 43).

En la construcción de la incapacidad del otro, es decir, de una subjetividad que se define por la negativa (por lo que le falta al sujeto “otro” para ser pleno) es que se juega el juego del poder. Pero no existe una imposibilidad que impida un proceso de subjetivación alternativo al impuesto por el poder dominante. La *emancipación* se produce cuando el sujeto de la exclusión social construye una mirada de sí mismo que no se corresponde con la socialmente difundida. En el artículo *¿Quién es el sujeto de los derechos del hombre?* Rancière afirma que hombre y ciudadano son “nombres excedentes, nombres que plantean una pregunta o disputa (litige) acerca de quién es incluido en su cuenta” (Rancière, 2004, p14). Y el emancipado está

dispuesto a llevar a cabo dicha batalla. Es así que empuja las barreras y límites de la esfera política para ser incluidos en ella.

Es interesante la tensión constitutiva en las reflexiones filosófico-políticas-educativas de Rancière, que se mantiene en pie hasta sus últimas consecuencias. Desde la política, afirma la necesidad de disputar el nombre o etiqueta que el sistema policial coloca a las personas como no aptas o incapaces de la participación política, para ser incluidos en ese sistema policial que están cuestionando. Es una disputa política, en la cual se produce un proceso de subjetivación política, por el que, desconociendo la incapacidad que se le ha atribuido, el sujeto se emancipa y construye una identidad alternativa. Se muestra capaz de construir un escenario de confrontación con el poder instituido. Desde esta perspectiva, la política no es “lo dado”, sino un campo de confrontación, en el cual se van erigiendo hegemonías de poder fluctuantes. Por otro lado, en el marco de la relación pedagógica, ve la posibilidad de establecer una relación maestro-alumno que se base en la suposición de la igualdad de las inteligencias, pero sin renunciar a la existencia de un maestro, sino asignándole otro rol.

Aquí, así como en la sociedad misma, hay “incluidos” y “excluidos” según la atribución de una capacidad o incapacidad. El incluido –el maestro- incluye o eleva por medio de su explicación al alumno. La enseñanza es concebida como una actividad tutorial de “traducción”, por la cual se supone que el alumno no puede comprender por su sola inteligencia un texto y necesita de la explicación del maestro. En otras palabras, la inteligencia inferior necesita de la mediación de la superior para poder transvasar sus límites y aprender. Y este es más que un buen motivo para reflexionar en nuestra tarea como docentes. En muchas ocasiones, y ante nuestro afán por que los alumnos “entiendan” existe el peligro de caer ante la tentación de “explicar” reiteradas veces, y repetir vez tras vez, con la secreta convicción de que “la repetición es la madre de la retención”. Es que, hay conceptos acerca de qué es enseñar y qué es aprender que tenemos sumamente naturalizados en nuestro inconsciente, y marcados a fuego por tantos años de escolarización, en los que, desde el papel de alumnos, hemos añorado con cariño el ejemplo de muchos de nuestros docentes, en cuyas prácticas pedagógicas subyacían estos supuestos. La dificultad ante la que nos encontramos, es la de no plantear estas experiencias educativas que hemos tenido a lo largo de nuestra vida desde una perspectiva crítica. Y es que, no se hace evidente en muchas de las propias prácticas educativas ni en las ajenas, la expresa intención de un autoritarismo, ni la de una anulación del otro como sujeto con voz, en suma, como interlocutor. Pero no hay que olvidar que la enseñanza es un acto complejo y que, como afirma Philippe Meirieu en su *Frankenstein educador* su efectividad en términos de aprendizaje no depende de la calidad de nuestra transmisión. Refiriéndose a la imposibilidad de considerar la enseñanza como un acto de “formar” o “construir” al otro como obra propia, Meirieu (1998) afirma:

... pero la fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. (p.75).

En ese mismo libro aparece la expresa instigación al docente a “salir” de la lógica de la *razón pedagógica*, que es difícil apartar de nuestras prácticas en el aula. Hay que entender, y reflexionar acerca de que el trabajo que llevamos a cabo en las escuelas, no es unidireccional, ni depende única y exclusivamente de nuestro empeño por lograr que los alumnos repitan de manera ejemplar las “respuestas correctas” a un examen. Muy por el contrario, tengo la convicción de que es un trabajo con el otro, al cual no debo querer subsumir bajo el *Uno* para que se adapte a mis exigencias personales. No se consigue el efecto deseado –una apropiación del conocimiento por parte de los alumnos que les permita construir un punto de vista propio – tratando de transformar al otro en obra mía. Y el resistir a la tentación de asentir aunque sea de manera implícita en nuestra práctica docente a la noción que la educación tradicional tiene sobre el rol del profesor y del educando, es sumamente difícil aunque tengamos buenas intenciones.

En pos de querer asegurar la *correcta* aprehensión del conocimiento y las *correctas* conclusiones a las que hay que llegar (que siempre son las nuestras), podemos anular al otro como ser dotado de razón, igual que nosotros, y hasta llegar a ofuscarnos por la “osadía” de aquél alumno que se atreve a disentir con nosotros. Allí es que hay que volver a pensar –con Meirieu- que no vamos a llegar a la situación de perfección que la ingenuidad de la escuela tradicional nos planteaba, de una perfecta aceptación, recepción y repetición de nuestra enseñanza. Tampoco es deseable que esto ocurra, precisamente porque aunque lo que no inste a esta pretendida perfección sea el sincero deseo de que el alumno aprenda el contenido de nuestra enseñanza de la mejor de las maneras, su resultado es la exclusión y marginación de aquel que no cumple con nuestros requerimientos. Así es que se construye la incapacidad del alumno “que no puede”, “que no le da la cabeza”. De esto habla Rancière en su *Maestro ignorante* cuando reflexiona acerca de las buenas intenciones de la pedagogía progresista y sus consecuencias prácticas. Allí nos previene de la trampa de erigirnos como “mesías” para nuestros alumnos, sea en el papel de traductores de “lo que quiere decir” el texto que presentamos como excusa de nuestro enseñar, sea como “emancipadores” o aquellos que les van a “enseñar a pensar”. La subjetivación del alumno como carente de posibilidades de entender por sí mismo, no lo motiva a construir ni sostener el deseo por el conocimiento. Antes bien, como afirma Meirieu (1998):

...hay que admitir que lo normal, en educación, es que la cosa <no funcione>: que el otro se resista, se esconda o se rebele (...) no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (p.73).

Con esta sencilla reflexión en mente, que no es tan simple si tomamos en cuenta lo frecuentemente que la pasamos por alto, es posible sostener con Rancière que nuestro papel

como profesores no es el de tutelar la inteligencia del alumno, sino sostener su voluntad de aprender. Una relación de igualdad implica el expreso reconocimiento de que el alumno puede llegar a entender por sí solo los productos culturales que la humanidad ha acumulado.

Pero, paradójicamente a lo que se puede pensar a partir de afirmaciones tales como las de que “un maestro puede enseñar lo que no sabe” o “que cualquier inteligencia puede llegar a adquirir cualquier conocimiento baste que tenga la voluntad de hacerlo y de relacionarlo con lo que ya conoce”, nuestro autor no niega la necesidad del rol docente. Pero lo piensa de una manera que no había sido pensada antes. La relación pedagógica se establece sobre el vínculo entre la voluntad del docente que sostiene la voluntad del alumno de querer aprender, es decir, que lo pone en la obligación de que sea él el que establezca un vínculo entre su propia inteligencia y el conocimiento. La igualdad no es una meta a la cual aspirar, es el punto de partida si se quiere que se concrete en la realidad. La escuela republicana tradicional propone la idea de la carrera al mérito, por la cual no toma en cuenta los diversos factores socio-económicos y contextuales que pueden llevar al alumno a lo que ella denomina “fracaso escolar”, es decir, el incumplimiento de las expectativas que ella tiene de los estudiantes. La igualdad de todos los educandos no reconoce ningún obstáculo particular y personal del alumno por el que se le dificulte llevar la trayectoria escolar ideal en tiempo y forma. Es así que se culpabiliza al educando por este “fracaso”, si no lo logró es porque no se esforzó lo suficiente...La escuela compensatoria concibe la discriminación positiva como el medio para que aquellos alumnos que se encuentran en situación de “desventaja” por su origen socio-económico obtengan éxito. Las políticas compensatorias, tratan de colocar en igualdad de oportunidades a los menos aventajados, “subsidiarlos” por la desigualdad que sufren en el marco de la estructura social. Pero, ¿cómo se entiende aquí la igualdad? Desde la misma perspectiva que en la escuela republicana según Rancière. Se admite la diferencia estructural como connatural al sistema capitalista, y no se trata de combatirla ni cuestionarla. Sino que se considera que la justicia viene de la mano de elevar al desdichado al nivel del que no lo es. Se quiere combatir la diferencia instituyéndola, conservándola, suponiéndola. El trato para con el otro no es de igualdad, sino que construye una discapacidad-inferioridad, por la que el “integrado” al sistema se erige como capaz de determinar lo que el otro necesita y de elevarlo por encima de sus propias posibilidades-capacidades.

En esto consiste el enseñar del “maestro atontador”: “confirmar una incapacidad en el acto mismo que se pretende reducirla”. La fundación del acto educativo mismo debe darse sobre el reconocimiento de la inteligencia del alumno como igual a la propia, como sujeto que tiene una capacidad y unos saberes sobre la base de los cuales poder establecer un diálogo. Hay que forzar, poner en la obligación al otro de que reconozca también su capacidad y la lleve hasta sus últimas consecuencias, y, en esto consiste la emancipación. No somos aquellos que por tener un título habilitante que nos “legitime” como docentes, tenemos la “habilitación” para imponer al otro lo que necesita, lo que sabe y lo que no sabe. Somos en todo caso, la *excusa* para que otra inteligencia tenga el compromiso de aprender, y más relevante aún, para que

tenga el conocimiento de que es capaz de conocer sin necesidad de mediaciones. Lo primero, lo anterior a todo ejercicio de la pedagogía sería pues, la verificación de la igualdad de inteligencias.

La posibilidad misma para que exista el cambio y se alcancen nuevos derechos es que existan personas que hayan elaborado un proceso de subjetivación por el cual se reconozcan a sí mismos como iguales, y que por tal motivo no esperen “al mesías” que hable por ellos, sino que sean capaces de presentar una *confrontación* en el sentido en que lo plantea Heidegger. La “confrontación” o “destrucción” para este autor no posee el sentido peyorativo que por lo general tiene, es decir, no implica la eliminación de aquél que opina contrariamente a nosotros. Por el contrario, en su *Historia del Ser* Heidegger afirma que desde el punto de vista de su filosofía que parte de la verdad del Ser como acaecer, se debe entrar en continuo diálogo con la “metafísica” o mirada entitativa del Ser, porque constituye parte de la Historia del Ser, y como tal no puede ser negada. De la misma manera, para emanciparse los sujetos deben presentar una confrontación contra el sistema policial que les atribuye un lugar. Pero no en el sentido de destrucción de este sistema que los oprime, sino como forma de abrir los márgenes y estirar las fronteras de los sujetos que son admitidos como *capaces* de asumir un rol activo en materia política. Esto, en el sentido de diálogo histórico que reconociendo la entidad del sistema político que organiza a la comunidad, es capaz de darle una respuesta. En suma, se erige a sí mismo como interlocutor, dotado de logos en su doble acepción de palabra e inteligencia.

En el plano educativo, Rancière extrae las mismas consecuencias. Lo que se pone en el centro de la escena es la emancipación del individuo por la acción de sostén de su voluntad por parte de la voluntad emancipada del maestro. Así, se produce la abolición de la *razón pedagógica* no solo en el sentido de eliminar su tradicional basamento en la desigualdad de las inteligencias como medio para el pasaje de la ignorancia a la sabiduría, sino en la mismísima base triangular que le da sentido a la relación pedagógica: maestro y alumno relacionados por un conocimiento. Y esto, porque se produce una escisión fundamental en la relación pedagógica que la disocia de los saberes. El maestro puede ignorar lo que enseña, porque no ejerce su maestría en el sentido de transmisión o formación del otro. Sino que es la suposición de la igualdad de inteligencias como premisa a actualizar que lo lleva a ver que realmente el vínculo maestro-alumno no es entre una inteligencia superior y una inferior. Muy por el contrario, la relación se establece entre dos voluntades, la del maestro que sostiene la del alumno que es más débil y necesita ser obligada a llevar a cabo el proceso de aprendizaje. El maestro obliga, pone contra la pared a una voluntad a probarse a sí misma la igual capacidad de su inteligencia con las otras inteligencias.

Debería otorgársele al filósofo francés el que en los tiempos que corren y en nuestra práctica docente diaria, en donde encontramos numerosas resistencias de los adolescentes a aprender, es de fundamental importancia el entender el acto educativo como la excusa para sostener la

voluntad del otro a ampliar los márgenes de su acervo cultural. La tarea docente es una actividad de *adición* o suma, en la cual tenemos la responsabilidad profesional y moral de ofrecer a los “nuevos” algo que no conozcan, para que el aprendizaje de la cultura sea una excusa para hacerse de herramientas que les permitan pensar el mundo en el que viven y en su propia existencia con autonomía. al igual que Jacotot vio en el *Telémaco* de Fénelon la excusa para establecer una relación con sus alumnos -con los cuales no compartía ni siquiera un idioma en común- nuestro autor considera la cultura como la excusa para el probarse a sí mismo que se puede aprender sin explicaciones mediadoras. De esta forma, y en el marco de la realidad educativa en la que nos encontramos inmersos, donde las resistencias antes mencionadas van desde la indiferencia hasta la violencia verbal y física contra los educadores (lo cual se hace visible socialmente por los medios de comunicación), la propuesta rancericiana toma más vigor aún. Como el mismo Rancière afirma, la igualdad de inteligencias es un supuesto a verificar o actualizar como punto de partida educativo, pero imposible de conseguir por medio de determinados pasos. Pero ello no le resta fuerza ni valor a la propuesta, ya que tomándola no como meta a alcanzar, sino como el fundamento de nuestro proyecto pedagógico personal, podremos contribuir a disipar las asperezas que se producen cuando nuestros alumnos se resisten a convertirse en un “producto” nuestro. Todo esto, renunciando a erigirnos en el papel de “salvadores” de las personas cuya educación nos ha sido confiada, y de establecer lo que necesitan o no para “elevarse hasta nuestro nivel”. Pero siempre ofreciéndonos en calidad de docentes como un “libro abierto”, para todos aquellos que por intermedio de su propia inteligencia, pretenden corroborar que ellos pueden comprender de igual forma que los demás.

Bibliografía

- Bertolini, Marisa. (Sin datos del año). „Sospechas a propósito de El maestro ignorante de Jacques Rancière“. En: *Conversación*, pp. 58-64.
- Husserl, Edmund. (1996). *Meditaciones Cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin. (2011). *Historia del Ser*. (Manuscrito o traducción de Dina Picotti no publicada). Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mouffe, Chantal. (2003). *La Paradoja Democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Obiols, Guillermo. (2002). *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pabón S. de Urbina, José M. *Diccionario bilingüe. Manual Griego clásico-Español* (Vigésimocuarta edición: febrero de 2011), p. 76, 371-372.
- Rancière, Jacques. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, Jacques. (2010) „¿Quién es el sujeto de los derechos del hombre?“. En: *Derecho y Barbarie*, Nº 3, pp. 10-19.