



Polis, Revista de la Universidad Bolivariana

ISSN: 0717-6554

antonio.elizalde@gmail.com

Universidad de Los Lagos

Chile

Rubio, Graciela

La crítica de Rancière a la educación moderna. Notas para una discusión sobre las tramas de la pedagogía

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 13, núm. 37, 2014, pp. 203-217

Universidad de Los Lagos

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531107012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La crítica de Rancière a la educación moderna. Notas para una discusión sobre las tramas de la pedagogía

Graciela Rubio

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Email: grubio@academia.cl

Resumen: Reconociendo la crisis de la educación y la necesidad en los contextos actuales, de abrir la reflexión sobre la trama pedagógica moderna institucionalizada, se analizan algunos de los postulados desarrollados por Rancière en “El maestro ignorante”. En particular; la paradoja del principio de la igualdad social proclamada por el proyecto ilustrado y su relación con la desigualdad de las inteligencias legitimada por la pedagogía institucionalizada y “el método explicador” de la enseñanza, como administrador de las desigualdades sociales e intelectuales. Desde una reflexión pedagógica, se enfatiza el valor e incidencia que alcanzan el aprendizaje entre iguales, el texto como punto de encuentro para la emancipación y la necesidad de relevar la experiencia educativa y de revisitar la crítica del pensamiento sobre la educación y la práctica educativa desde enfoques críticos ajustados, desde la acción, y abiertos a una razón transitiva para potenciar la reflexión y generación de conocimiento propiamente pedagógico.

Palabras clave: Educación moderna, Epistemología de la educación, enfoques críticos, saber pedagógico.

Rancière's critique of modern education. Notes for a discussion about the plots on pedagogy

Abstract: Recognizing the crisis in education and the need in current contexts of open reflection on modern institutionalized pedagogical frame, some of the principles developed by Rancière in “The Ignorant Schoolmaster” are discussed. In particular, the paradox of the principle of social equality proclaimed by the Enlightenment project and its relation to inequality of intelligences legitimized by institutionalized pedagogy and “the explainer method” of teaching, as administrator of social and intellectual inequalities. From a pedagogical analysis, the text outstands the value and incidence that the learning among equals can reach, the text as a meeting point for the emancipation and the need to enhance the educational experience and revisit the critical view on educational thinking and educational practice springing from adjusted critical approaches, from the action, and open to a transitive reasoning to enhance thinking and the generation of a proper pedagogical knowledge.

Key words: Modern education, Epistemology of education, critical approaches, pedagogical knowledge.

A crítica de Rancière à educação moderna. Notas para uma discussão sobre as tramas da pedagogia

Resumo: Reconhecendo a crise na educação e a necessidade nos contextos atuais, de ter uma reflexão aberta sobre a trama pedagógica moderna institucionalizada, discutem-se alguns dos postulados desenvolvidos por Rancière em “O mestre ignorante”. Em particular; o paradoxo do princípio da igualdade social proclamado pelo projeto iluminista e sua relação com a desigualdade das inteligências legitimada pela pedagogia institucionalizada e o “método explicador” do ensino, como administrador das desigualdades sociais e intelectuais. A partir de uma reflexão pedagógica, enfatiza-se o valor e o impacto atingindo; a aprendizagem entre pares, o texto como ponto de encontro para a emancipação e a necessidade de relevar a experiência educacional e de revisitar a crítica do pensamento educacional e prática educativa desde abordagens críticas ajustadas, a partir da ação e abertos a uma razão transitiva para promover a reflexão e a geração de um conhecimento propriamente pedagógico.

Palavras-chave: educação moderna, Epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

* * *

La necesidad de discusión sobre pedagogía

Los contextos de transformación aguda acompañados de crecientes cuotas de desigualdad experimentados por las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), unidos a la ineficacia de las políticas educativas estandarizadas y globalizadas y a un pensamiento restrictivo, caracterizado por instalar discursivamente a la educación en el dominio público como fundamento único del progreso económico y que atribuye al conocimiento un papel providencial en la conquista de la felicidad, la riqueza y el progreso humanos, silenciando las razones y condiciones propiamente económicas que generan la desigualdad en los sistemas neoliberales actuales, demandan abrir espacios de reflexión sobre el rol de la educación en la promoción de nuevas formas de pensar e imaginar el bienestar desde principios humanos y justos. (Gentili, 2014)

Se requiere reflexionar sobre los propósitos, las prácticas, las fuentes de conocimiento y los contextos diferenciados a través de los cuales la educación transita así como, revisitar permanentemente las visiones alternativas que el pensamiento y las tradiciones pedagógicas han levantado para orientar la mirada y la acción. Se requiere de reflexiones ajustadas, que reconozcan como rasgos propios del fenómeno educativo, sus múltiples dimensiones e intersecciones con el campo de la política, la economía y la sociedad; su complejidad e indeterminación y su vínculo permanente con la acción (Gimeno, 1999) para constituir desde estas zonas, un saber específico que remite a la pedagogía.

Este campo del saber complejo, se ha constituido históricamente por una diversidad de disciplinas que afirmando su compromiso con la forma-

ción y la mejora humana y han delimitado sus zonas específicas de incidencia sobre el fenómeno educativo, introduciendo explicaciones y enfoques que han amalgamado el discurso de “las ciencias de la educación”, desplazando a la pedagogía hacia una función transmisora de conocimientos, confundiéndola con la acción en las instituciones y sistemas educativos. Se ha consolidado la visión de ésta como una “actividad” dependiente de otras ciencias, que opera ideológicamente como una forma política para mantener o transformar la apropiación del poder implicado en los discursos existentes. (Foucault, en Bedoya, 2006) Desde esta perspectiva, el complejo corpus de conocimientos que la conforman, la vincularía más, al hacer, que a la producción de conocimiento. (Bedoya, 2006)

Por otra parte, asumiendo la acción pedagógica desde su complejidad, se ha reconocido que la pedagogía posee un dominio discursivo propio, que reconceptualiza los conocimientos como un “saber pedagógico” abordable desde las formas discursivas que se despliegan en la práctica (Zuluaga, 1987), pudiendo establecer a través de genealogías, su orden y trayectoria en la escuela, en las sociedades modernas. (Martínez Boom, 2011). También, desde miradas más centradas en el presente, se ha reconocido, el saber pedagógico, como un saber elaborado y operacionalizado por los docentes que articula los saberes sociales hegemónicos entramados en los procesos de formación en un contexto histórico específico, siendo éste el objeto central del discurso pedagógico. (Tezanos, A. en Bedoya, 2006)

Entre los tópicos de reflexión recurrentes del entramado pedagógico podemos mencionar; la práctica pedagógica; la viabilidad de la relación entre teoría y práctica, el peso e incidencia específica que asume la teoría en la acción; la apertura a la base social y la transformación permanente como condiciones de posibilidad de la práctica pedagógica y el ejercicio de la profesión docente; y el rol de la escuela como espacio de redefinición y producción específica del conocimiento para educar. (Pineau et al, 2001)

Desde el enfoque de historia cultural crítica de la educación, se ha enfatizado, cómo se articulan en torno al fenómeno de la escolarización; la generación de prácticas y de conocimiento diferenciado del científico en el ámbito de la enseñanza disciplinar (Cuesta, 1997; 2011) y la organización de poderes en los que se enlazan formas ideológicas y conocimientos en el currículum así como, la participación de las ciencias de la educación en la ingeniería social para la constitución de identidades específicas. (Popkewitz, 2000) Enfatizando, también, las articulaciones del conocimiento proveniente de corrientes de pensamiento social y su anclaje en el pensamiento educativo, desde un enfoque sustentado en el “pensar histórico” (Granja, 2007) que vincula la práctica pedagógica con la historicidad del conocimiento que la ha constituido.

Por su parte, los enfoques críticos latinoamericanos sobre la pedagogía, asumiendo su base social y su carácter transformativo y emancipador la vinculan con los movimientos sociales, proponiendo comprender la práctica pedagógica como una intervención; que integra pensamiento y

acción como una necesidad propia de este conocimiento, para pensarse a sí misma desde presupuestos éticos vistos como definiciones políticas (Osorio y Rubio, 2007) contruidos desde vínculos activos y reflexivos con la subjetividad en la que se generan las apropiaciones discursivas históricas. (Silver, 2011) Se propone concebirla como un saber en tensión con otros saberes; el saber popular vs la ciencia; la Pedagogía y las Ciencias de la educación y el saber técnico y el cotidiano. Como un enfoque para activar la acción crítica que permita pensar el potencial de la práctica pedagógica desde una mirada multidimensional, en relación crítica con la historia, comprensiva de su presente y movilizadora hacia la acción transformadora. Es posible afirmar que la pedagogía como ciencia humana (Flórez Ochoa, 1994) reconoce como objeto de estudio el campo de la educación como realidad y acción para la búsqueda de la configuración eficaz y racional de la praxis educativa y de su transformación. Constituye un área de saber multidisciplinario que integra cuestiones ontológicas, éticas, argumentos teóricos de sus disciplinas afines y saberes técnico operativos que posibilitan y estimulan su empiria, lugar donde confluyen saberes de distinta proveniencia y que deben relacionarse entre sí sinérgicamente. (Nervi y Nervi, 2007)

Los postulados de Rancière, se enmarcan en una crítica que no proviene desde la acción pedagógica, sino desde una apuesta filosófica sustentada en una necesidad de desnaturalizar el pensamiento institucionalizado sobre la educación desde la modernidad. La crítica se construye a partir de las disposiciones histórico políticas de la condición social (Villalobos, 2013) para enunciar las paradojas que han constituido a la pedagogía moderna que demandan a quienes ejercen la ejercen y la piensan, a reflexionar sobre las implicancias políticas y sociales presentes en el acto de enseñar. En particular, sobre el carácter del maestro, sobre los principios y constitución de la igualdad defendida por el pensamiento ilustrado que ha sustentado los sistemas educativos y en el carácter de la emancipación propuesta en dichos contextos y los actuales. La propuesta por Rancière viene bien a los tiempos actuales, nos desplaza a una zona de reflexión sobre los principios institucionalizados de la pedagogía moderna que requieren ser discutidos para su re-conocimiento como campo de saber y la acción y para desatar sus continuidades que legitiman las desigualdades actuales.

Ejes de reflexión sobre la pedagogía moderna en Rancière

Rancière recupera las reflexiones del profesor Jacotot, quien sin saber holandés logró que sus estudiantes de la Universidad de Lovaina aprendieran francés, a través de la lectura de *Las Aventuras de Telémaco* (1699), una novela de **François de Salignac de La Mot Fénelon**. A partir de esta experiencia, Jacotot fundó una propuesta educativa basada en el “método natural universal”, que rechazó a los “maestros explicadores” y abogó por los “maestros emancipadores”, aquellos que adhieren a la idea de que; “todas las inteligencias son iguales y que es posible enseñar lo que se ignora”.

La experiencia de Jacotot abre un intersticio de **reflexión pedagógica** sobre las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza. Desata las dimensiones socio políticas implicadas en el proyecto ilustrado que luego de los procesos revolucionarios, institucionalizaba la pedagogía a través de la escuela pública como parte del proyecto de igualdad social de derechos. La pedagogización se basaría en el “método explicador”, sustentado paradójicamente, en la desigualdad de las inteligencias y en el mito pedagógico de la superioridad de un saber y de la necesidad de un docente explicador. La apuesta por recuperar la experiencia y reflexiones del profesor Jacotot evidencia el peso invisibilizado del **continuum de la “acción pedagógica”**, como unidad referencial implicada en múltiples procesos; narrativos, temporales y prospectivos. Y también, que es posible la ruptura temporal del progreso, -salirse de la lógica explicativa y desigual- y que es posible pensar la experiencia pedagógica de otro modo y desde otro lugar. Presentamos a continuación, algunos ejes de reflexión.

El desmantelamiento de los principios del progreso e igualdad atribuidos a la educación moderna

La experiencia de Jacotot, cuestiona el pensamiento ilustrado que en su afán de consolidar un presente inmóvil basado en la desigualdad de las inteligencias necesarias al orden social, articuló un discurso de novedad y progreso cada vez mas distanciado del pasado, asumiendo que, “(...) la capacidad individual definiría los rangos sociales y la instrucción sería la encargada de desarrollarla” (Ranciére, 2003:64-65). La pedagogía institucionalizada revestida de la promesa de la igualdad a partir del aprendizaje, se constituiría de un corpus de saberes, métodos, recursos y dispositivos que prescribirían y controlarían la enseñanza a través de la demostración. El principio de la desigualdad de saberes visto como retraso, debía ser superado a través del llamado, “arte de la distancia”.¹ “Toda práctica pedagógica explica la desigualdad como un mal reducible mediante una progresión indefinida hacia el orden.” (Ibid: 65)

Si bien, esta construcción generaría una absolutización social de los presupuestos de la pedagogía, jamás el alumno alcanzaría al maestro ni el pueblo a la elite ilustrada. La esperanza de logro consolidaría el camino de la explicación (de un sabio a uno que no sabe) y demandaría una mayor diversificación de su repertorio. Métodos, teorías y dispositivos de enseñanza pasarían a ordenar la distancia entre el saber y no saber. El ordenamiento de la pedagogía hacia el progreso así establecido, cristalizaría en una “revolución pedagógica permanente” basada en la desigualdad de las inteligencias, que consolidaría la dominación. Valga para las reformas actuales para la escuela y la universidad que ordenadas desde criterios economicistas asociados al rendimiento y el conocimiento, exigen rendición de cuentas con un método infinitamente renovado e ineficaz que consolida la desigualdad. Por su parte, la lógica explicativa ordenaría la realidad desde, un antes a un después (Causa) y desde; el bien y el mal, consolidan-

do la institucionalización del pensamiento, es decir; cuando las ontologías sustituyen a los hombres.

En este marco, según Rancière; formas actuales como la educación continua, evidencian una co extensividad de la institución explicativa de la sociedad.

...no dejan de perfeccionarse para explicar mejor, para hacer comprender mejor, para aprender mejor a aprender sin que podamos medir nunca un perfeccionamiento correspondiente en la susodicha comprensión. Más aun, comenzará a formarse el triste rumor que no cesará de ampliarse, el de una reducción continua de la eficacia del sistema explicativo, el cual necesita obviamente de un nuevo perfeccionamiento, para convertir las explicaciones más comprensibles para aquellos que no las comprenden. (Rancière, 2003:8)

La superioridad del docente como carta de distinción soberana

La distinción interesada de la soberanía del proyecto ilustrado estado se basó en la desigualdad de las inteligencias y el rol asistencial que asumió la pedagogía². El modo de ajustar la pedagogía al orden del progreso basado en la desigualdad de las inteligencias, se sustentó en la ficción de la incapacidad de los que debían aprender, para consolidar la superioridad de los que enseñan. Ello supuso la instrucción del pueblo de carne y hueso y su reconocimiento como representantes del concepto soberano del pueblo. Instruir sería dar medida a la incapacidad (evidenciar el estado de la desigualdad mediante la evaluación) enunciando la contradicción del principio soberano, o al menos, la designación selectiva e interesada de éste:

Quien ha aceptado la ficción de la desigualdad de las inteligencias, quien ha rechazado la única igualdad que puede implicar el orden social, solo puede correr de ficción en ficción y de ontología en corporación para conciliar pueblo soberano y pueblo atrasado. (Rancière, 2003:72)

La pedagogización posibilitó la constitución de una sociedad que paradójicamente defendió la igualdad de hombres desiguales y facultó a la instrucción pública en particular, para elaborar y reafirmar su ficción social, definiendo la desigualdad como un retraso; trocando la emancipación libertaria "natural", por la instrucción del pueblo. (Rancière, 2003) Esto permitiría la cohabitación relativa del sueño antiguo de la soberanía (el rey filósofo), con el moderno (el pueblo como iguales). Relativa, porque según Rancière, el poder único no es real y para consolidarse requiere del poder de los otros. La institucionalización del progreso por la vía pedagógica supuso así, una renuncia a la aventura intelectual y moral de la igualdad.

El texto como encuentro entre enseñante e ignorante

Cobra relevancia la consideración del texto (el libro en la experiencia de Jacotot), como un espacio abierto a la ruptura con la tradición, portador de una disponibilidad permanente a ser traducido/apropiado desde el deseo y la necesidad. En tiempos actuales, el texto pasa a ser la zona de mediación entre el sujeto y la acción. La historia como referencia de identificación y móvil de la acción no está del todo disponible. Para potenciar la acción de transformación en cualquier ámbito en los tiempos actuales, se debe luchar contra las políticas de la memoria, el olvido instalado, la fractura y dispersión temporal. Condiciones que debilitan a la historia como marco narrativo para la identificación y la reflexión sobre las experiencias sociales.³

En cambio, el texto; de base social y pedagógica si, estaría disponible al menos, de manera más continua y diversificada. Es más, desde otros enfoques, el texto puede ser visto desde lo que le precede (el pasado) y lo que le excede (presente) para vincularlo con la acción.⁴

En el caso de los estudiantes de Jacotot, la comprensión movida por el deseo rompió con la ficción de la desigualdad y el arte de la distancia entre el saber y el aprender. Catalogado como un “método del azar”, propició la apertura de la experiencia, una suerte de incisión en la práctica pedagógica. Este “aprendizaje” abrió la acción validando a los individuos como seres reales revelando a la sociedad establecida como una ficción. La acción vinculada al texto permite reflexionar sobre la implicancia política de las modalidades pedagógicas. Es posible entonces, vislumbrar en cada acción pedagógica; el reconocimiento, en que los miembros de una sociedad desigual desarrollaron acciones (lectura y comprensión) que les llevaron “al círculo de la potencia”, a partir del mutuo reconocimiento como iguales.⁵

Este reconocimiento de la experiencia desarrollada comporta una elección y posicionamiento del hacer docente; entre una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales.⁶ La práctica desarrollada por los estudiantes de “traducir” el texto, revela el potencial del aprendizaje autónomo y da cuenta de una forma de “Desrazonar”, en medio de la racionalidad imperante, verificando (por la acción de aprender), la igualdad de las inteligencias en medio de la locura desigualitaria institucionalizada. (Rancière, 2003)

Asumir la distancia como viajeros al país de los signos

Según Rancière, la acción pedagógica se constituyó como “arte de la distancia”, es decir; un saber sustentado en la ficción de la desigualdad de las inteligencias, destinado a medir el grado de la ignorancia prescrito entre aprender y comprender y orientado a desarrollar una especialización creciente que impidiera la pretendida igualación o, la reducción de la distancia.

Ante el propósito de enseñar, la pedagogía institucionalizada reconoció la importancia de la distancia para ordenar la relación entre su corpus conceptual y la acción. Organizó el conocimiento desde el método (la repetición) y desde la explicación (sus causas) para el aprendizaje del inferior y subordinó la acción a un marco analítico restringido de la experiencia pero paradójicamente, múltiple y versátil en su repertorio, compuesto de una variedad de Teorías del enseñante, del aprendiz, sobre el aprendizaje, métodos y didácticas, entre otras.⁷

La experiencia de Jacotot evidenció la incapacidad del corpus explicativo existente para dar cuenta del aprendizaje autónomo de sus estudiantes y abrió la reflexión sobre los procesos de distinto orden, implicados en la acción pedagógica, todo aquello que sucede, antecede y excede en la experiencia de enseñar-aprender; observación, diálogo, comprensión, distancia, reconocimiento, cálculo, estimativas éticas disposición y ejecución de estrategias, organizaciones del tiempo, disposiciones afectivas, dudas técnicas y existenciales, imaginaciones, resistencias, redefiniciones, acuerdos, proyecciones futuras, posiciones políticas, entre otras.⁸

Dichos procesos; intersubjetivos, múltiples, indeterminados, de carácter situacional e inasibles como totalidad, manifiestan una tensión permanente con las tecnologías implicadas en el acto de enseñar y demandan asumir la distancia como una continuidad inevitable y transitar en la experiencia desde una episteme abierta a la contingencia y a la multirreferencialidad que se aleja de la ficción del control y asume la distancia como una condición generativa de lo que llamamos una **“observación ajustada”** y situada de la acción. **“La observación ajustada”** a la que nos referimos despliega, narrativas sutiles sobre la acción, abre espacios de extrañamiento de aquello que ha sido familiar y permite asumir críticamente la realidad definiendo permanentemente, cómo hablar de ella desde la razón, emoción y una apreciación moral. (Ginzburg, 2000)

El posicionamiento del observador destinado a recuperar la experiencia que articula la acción pedagógica demanda abrir el cerco epistémico/político, a otros enfoques mas congruentes con la multirreferencialidad e inconmensurabilidad de la acción pedagógica. En ese trayecto no queda más que asumir la distancia insalvable y transitar desprovistos del método explicador, liberar sus prescripciones de la acción y propiciar la apertura a **los indicios** que emergen de la propia experiencia en donde “el golpe de vista y la intuición” orientan la construcción de “conjeturas provisionarias” acerca de lo que va sucediendo, desde sus vestigios para captar la profundidad en la levedad. (Ginzburg, 2000).⁹

Salirse del sistema explicador¹⁰ y asumir la distancia en la experiencia pedagógica supone; reconocerse iguales; transitar leyendo indicios(interpretando y sintiendo) leyendo las huellas de la búsqueda, “(...)cruzando la curva de cada signo; caminando por el giro de cada verbo como posibilidad; dudar de los métodos(abrirlos a la experiencia situada de iguales); esperar a nuevos indicios(claves para la toma de decisiones) y ;

sorprenderse de los aprendizajes no esperados (Se verifica lo que ha encontrado el alumno). Es aquí donde se valida la experiencia como potencia". (Ranciére, 2003:21) En suma, reconocernos como viajeros y forasteros al país de los signos.

La emancipación y la disponibilidad

La igualdad de las inteligencias negada por la ideología del progreso puede abrirse a la emancipación. En este aspecto observamos convergencias con otros proyectos emancipadores (Freire) en donde, la igualdad no es un punto de llegada sino de partida que exige verificación permanente. Para ello Ranciére propone sustituir el principio socrático que conduce al inferior a reconocerse en la verdad, por el lema: "Conócete como hombre" (**igual**). "Soy hombre, luego, pienso", validando el pensamiento como atributo de la humanidad. Aprender, implica entonces, una vuelta sobre sí¹¹ que exige verificar en la práctica, la emancipación basada en la igualdad de las inteligencias. Estos principios suponen el despliegue de ciertas capacidades docentes que deben expresarse en la práctica pedagógica para activar la potencia del estudiante:

-Ser aficionado al discurso. No reconocer jerarquía entre el orden moral que precede al acto de hablar y escribir. Asumir que el nombre de un hecho no es su causa sino a lo sumo, su metáfora-.

-Validar la intención de comunicar. Vivenciar la reciprocidad con el otro y verlo como sujeto intelectual capaz de comprender lo que otro sujeto intelectualmente quiere decirle.

Para iniciar el camino de la emancipación se debe sostener una crítica a las causas establecidas que explican la desigualdad de las inteligencias y apostar a la voluntad y al deseo hacia un cuestionamiento y una transformación por- venir.

Para Ranciére, es imposible negarse a sí mismo y por lo tanto, negar la potencia. Lo que padece el "desigual", es un "atontamiento" producido por la pedagogización social antes descrita que inhibe la visión de la potencia. Por ello, Decir; "no puedo, es una frase de olvido de sí mismo", es pereza para avanzar.

En este aspecto el autor manifiesta puntos de encuentro con las pedagogías críticas que proponen para la emancipación que quien aprende debe asumirse, "pensar acertadamente" y estar "disponible" para la revisión de su estado y sus decisiones. (Freire, 1996:35) Así, desde el conocimiento de sí mismo (la potencia y como igual)¹², la verdad deja de ser concebida como lugar que une a los hombres desde la desigualdad y pasa a ser "principio de la veracidad" como centro de la experiencia emancipadora.

No es la llave de ninguna ciencia sino la relación privilegiada de cada

uno con la verdad, aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador. Este principio es el fundamento moral del poder de conocer. (Rancière, 2003:34)

El desafío de emanciparse implica reconocerse como iguales en una sociedad desigual. Crear una nueva comunidad de sentido que acontece según Rancière, en un momento de razón en donde se ejercen voluntades razonables basadas en un reconocimiento recíproco y en una apertura a una “razón desrazonante (la sociedad nunca será razonable) e ir verificando (acción) la igualdad de las inteligencias en medio de la locura desigualitaria. (Desrazonar)”. (Ibid: 55) Es lo que corresponde en el pensamiento Freiriano, al “pensar acertadamente” que implica; asumirse como hombres en proceso permanente de constitución histórica y social. “Pensar acertadamente”, se hace y se vive; abre paso a actos comunicantes en que el entendimiento media el diálogo entre iguales. “Pensar acertadamente”, no es algo que se transfiere sino que es coparticipado. (Freire, 1996)

La proyección de la acción pedagógica desde la igualdad de las inteligencias, supone abrir nuevas líneas de entendimiento de la acción, orientándola desde: La transformación permanente; El descentramiento de la relación saber/poder y enseñanza/aprendizaje; la apertura de la pedagogía a la vida y acción como potencia y; la instrucción de sí mismo. Desde “la coparticipación”, sólo un hombre puede emancipar a otro hombre. Esto exige mantener una actitud crítica ya que, “(...) nunca una institución emancipará a una persona”. (Ibid: 56)¹³. El docente que aspira a invertir estas relaciones y que se encuentra inmerso en las instituciones educativas debe desde estos planteamientos, iniciar desplazamientos desde la zona del sabio al enseñante que explica el saber de otros, al sabio que busca la verdad con otros; proyectarse desde lo que se sabe a lo que se ignora; considerar que se enseña lo que se hace y deslizarse de explicar, a enseñar de este nuevo modo.

La crítica a la pedagogía moderna en la actualidad, trasciende los ejes propuestos por Ranciere y resitúa el debate del “Maestro ignorante” frente a nuevas referencias sociales, culturales y del pensamiento. En efecto, la llamada pedagogía crítica ha puesto de relieve la complejidad en el fenómeno educativo como constitución de la experiencia que exige abrir nuevos enfoques tales como **el ecorreflexivo**, que valida la experiencia en que se plasma la pedagogía y reflexiona sobre aspectos de gran significación que la constituyen como; la remirada del sujeto social descentrado y la expansión de los espacios por los que transita la pedagogía, más allá de la escuela y en relación con ella. Se consideran como criterios para la reflexión socio pedagógica; el rol de los movimientos sociales en la definición de los presupuestos y finalidades de la educación y en su relación con las tradiciones pedagógicas en la historia reciente y el tiempo largo. Se considera que la articulación de estas bases de pensamiento en la Investigación Acción que puede desarrollar el docente, potencian la apertura de la acción pedagógica a una relación entre el enseñar e investigar desde bases; interpretativas, creativas, comunitarias y dialógicas; abiertas al contexto,

posibilitando la teorización inductiva para la construcción de un conocimiento pedagógico auténtico, orientado desde una **razón transitiva**, responsable de su propia historicidad. (Osorio y Rubio, 2010)

Desde las pedagogías críticas emancipadoras, La educación es el espacio y la plataforma donde se gestan la esperanza y la utopía que brindan energías a nuestra lucha por sociedades donde el ser humano sea algo más que un valor de cambio y el conocimiento un bien común del que todos puedan apropiarse. (Gentili, 2014)

Notas

¹ El arte de la distancia se basó en el principio de la incapacidad del que aprende y exigió un método explicador en el cual sólo el Sabio enseñante estaba capacitado para medir la diferencia entre el conocimiento existente y el esperado. Los caminos de la modernización requerirían desarrollar de manera infinita las variaciones del método explicador en consonancia con las demandas económicas y tecnológicas consolidando técnicos y especialistas en métodos, (didácticas, formas de validación de las acciones en educación; acreditaciones, rendiciones de cuentas, etc.) y en la actualidad, las eternas y “necesarias” actualizaciones de las reformas educativas. Correlato de esta apuesta del orden fue la instalación de otra universidad como nueva desigualdad que dejó satisfechos a los viejos conservadores. Ya no se trataba de unos privilegiados nobles que indagaban sino que era toda la sociedad la que se perfecciona y que piensa su orden bajo el signo del perfeccionamiento.

² No asumido como tal en el discurso pedagógico.

³ Ver (Kosseleck, 1993). Consideramos que “el texto” que articula la relación entre memoria e historia es una vía para potenciar la disponibilidad de la Historia para la acción.

⁴ Ver (Ricoeur, 2001)

⁵ Ranciére argumenta que si la igualdad de las inteligencias se asumiese como una verdad natural se eliminaría la obediencia y por lo tanto el orden de la sociedad. Por ello, se establece la desigualdad por ley (2003:49).

⁶ Según el autor, la desigualdad es una pasión primitiva, es el vértigo de la igualdad. En suma, una pereza ante la tarea infinita que la igualdad supone

⁷ La lógica de la explicación comporta el principio de una regresión al infinito. El profesor es el único juez de una pregunta vertiginosa; ¿Ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? Ranciére se pregunta entonces; en vez de pagar a un explicador, puede un padre de familia simplemente entregar un libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del niño? Y si no los comprende; ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarían lo que no ha comprendido? Son éstos de otra naturaleza?

⁸ Muchas de ellas abordadas por las formas de investigación cualitativas, críticas y hermenéuticas actuales

⁹ La apertura a los indicios no significa abandonar estrategias y métodos sino poner éstos en suspensión para a partir de los indicios, tomar decisiones y no al revés en donde el camino aparece delineado y ya transitado.

¹⁰ La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de incomprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción de la estructura explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés

¹¹ Ranciére cuestiona el planteamiento Socrático en tanto el encuentro del saber que está en sí mismo, en la medida que demuestra su saber, al mismo tiempo, evidencia su

impotencia. Quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no de los sabios.

¹² La inteligencia es potencia de hacerse comprender pasando por la verificación del otro en igualdad de inteligencias razón y voluntad.

¹³ La enseñanza universal no es ni puede ser un método social .No debe institucionalizarse. Pues, para el autor, toda institución es una explicación del acto de la desigualdad.

Bibliografía

Bedoya, José (2006), *Epistemología y pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. ECOE Bogotá.

Cuesta, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Ediciones Pomarés-Corredor. Barcelona.

Idem (2011) "Historia con memoria y didáctica crítica". En *Con-Ciencia Social. El lugar de la memoria en educación*. N 15. Diada. España. 15-30.

Flórez Ochoa, Rafael (1994), *Pedagogía del conocimiento*. McGRAW-HILL.

Freire, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fullart, Octavi (1992), *Filosofías de la educación*. Paideia, Barcelona.

Gentili, Pablo (2014), *La educación como coartada*. <<http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html>>

Gimeno Sacristán, José (1999), *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.

Ginzburg, Carlo (2000), *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Península. Barcelona.

Granja, Josefina (2007), "Pensar histórico como dimensión del conocimiento". Ponencia congreso de investigación educativa. Area 8. Filosofía y campo de la educación. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0491-F.pdf>

Kosseleck, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona.

Martínez Boom, Alberto (2011), *Memorias de la escuela pública*. Colección bicentenario, Bucaramanga.

Nervi, María Loreto y Nervi, Hugo (2007), *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Editorial Universitaria, Santiago.

Osorio Jorge y Rubio Graciela (2007), *La cualidad, reflexividad, investigación Acción y enfoque indicial en educación*. Escuela de Humanidades y Política. Santiago.

Osorio, Jorge y Rubio Graciela (2010), "Investigación acción desde un enfoque ecorreflexivo. Consideraciones para el desarrollo de un programa crítico hermenéutico". En Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, año 9, N8, septiembre

Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (2000), *Sociología política se las reformas educativas*. Morata. Madrid.

Rancière, Jacques (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona.

Ricoeur, Paul. (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica, II*. Argentina. FCE.,

Silver, Julia. (2011), “Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿Dónde habitas?”. 22-27. Hillert Flora et al Comp. En *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Facultad de filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.

UNESCO, (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>>

Villalobos Ruminott, Sergio (2013), “El procedimiento Rancière”. Volume 4, 2013DOI: <<http://dx.doi.org/10.3998/pc.12322227.0004.002>>

Zuluoga, Olga (1987), *Pedagogía e Historia*. Ediciones foro Nacional. Colombia.

* * *

Recibido: 26.02.2014

Aceptado: 26.03.2014