



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Alfaro Tuillang, Yuing
DE NORMAS Y PALABRAS: PARA PENSAR LA ESCUELA EN CLAVE
PERFORMATIVA
Praxis & Saber, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2013, pp. 103-118
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248391006>

- 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

Yuing Alfaro Tuillang

Doctor en Filosofía

Profesor Universidad de Playa
Ancha Chile

Grupo Investigación Campus
San Felipe
tuillang@yahoo.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 20 de noviembre de 2012

Aprobación: 26 de febrero de 2013

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

DE NORMAS Y PALABRAS: PARA PENSAR LA ESCUELA EN CLAVE PERFORMATIVA¹

Resumen

El artículo explora una hipótesis según la cual el carácter performativo de la norma ofrece generosos rendimientos para pensar la escuela. Para ello se revisa primeramente el aporte de Canguilhem, atendiendo a la mecánica que tiene lugar en el despliegue normativo, y cómo ello se corresponde con procesos históricos-institucionales en los que la escuela tiene un lugar protagónico. Además, se apela a las indagaciones de Foucault y Esposito que complementan dicho aporte en el ámbito institucional, mostrando el carácter productivo y performativo de las normas. Finalmente, se analizan algunas de las contribuciones de Rancière en torno al orden explicador y al protagonismo de la palabra del maestro, como fundamentos y sostén de la institución escolar. Más que conclusiones, el cruce de estas ideas permite elaborar sugerencias que liberan perspectivas de análisis para pensar la pedagogía y la escolaridad desde una perspectiva en la que el valor constitutivo de la norma ilumina el cruce de relaciones de saber y poder.

Palabras clave: norma, institucionalización, escuela, palabra.

1 El presente artículo se enmarca dentro del programa de desarrollo disciplinario Educación y desarrollo local, focalizado en la atención a la diversidad, perteneciente al Campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha, dirigido por la Dra. Ruth Galindo N.

OF NORMS AND WORDS: IN ORDER TO THINK SCHOOL IN A PERFORMATIVE CODE

Abstract

This article explores a hypothesis stating that the performative character of norms offers many important points to think school. Thus, in the first place it is checked Canguilhem's contributions related to the way the normative development works, and how it has to do with historical-institutional processes in which school plays a key role. Besides, it is appealed to Foucault and Esposito's inquiries which complement such contributions in the institutional field, showing the productive and performative character of norms. Finally, some contributions by Rancière related to the explanatory order and the prominence of teacher's word as basis and support of school institutions are analyzed. Instead of conclusions, the convergence of these ideas allows to state suggestions generating analysis perspectives in order to think pedagogy and schooling from a perspective in which the constitutive value of norms sheds light on the crossing of relations between knowledge and power.

Key words: norm, institutionalization, school, word.

DES NORMES ET DES PAROLES: POUR PENSER L'ÉCOLE DE MANIÈRE PERFORMANTE

Résumé

Cet article examine une hypothèse selon laquelle le caractère performant de la norme proportionne des rendements généreux pour penser l'école. Pour ce faire, on révisé d'abord l'apport de Canguilhem, répondant au mécanisme qui tient lieu lors du déploiement normatif, et sa correspondance avec les processus historico-institutionnels dans lesquels l'école a une place d'importance. De plus, l'on fait appel aux investigations

de Foucault et Esposito qui complémentent ces apports dans le domaine institutionnel, en montrant le caractère productif et performant des normes. Finalement, on analyse quelques contributions de Rancière au sujet de l'ordre de l'explicateur et du rôle principal de la parole du maître, en tant que fondements et soutien de l'institution scolaire. Plus que des conclusions, l'entrecroisement de ces idées permet d'élaborer des suggestions qui libèrent des perspectives d'analyses permettant de penser la pédagogie et la scolarité d'un point de vue duquel la valeur constitutive de la norme illumine le croisement des relations de connaissance et de pouvoir.

Mots clés: norme, institutionnalisation, école, parole.

DE NORMAS E PALAVRAS: PARA PENSAR A ESCOLA EM CLAVE PERFORMATIVA

Resumo

O artigo explora uma hipótese segundo a qual o caráter performativo da norma oferece generosos ganhos para pensar a escola. Para isso revisa-se primeiramente o aporte de Canguilhem, atendendo à mecânica que tem lugar na expansão normativa, e como isso se corresponde com processos histórico-institucionais nos que a escola tem um lugar de destaque. Além disso, se apela às indagações de Foucault e Espósito que complementam dito aporte no âmbito institucional, mostrando o caráter produtivo e performativo das normas. No final, analisam-se algumas das contribuições de Rancière em torno à ordem explicadora e ao protagonismo da palavra do maestro, como fundamento e coluna da instituição escolar. Mais do que conclusões, o cruzamento de estas ideias permite elaborar dicas que liberam perspectivas de análise para pensar a pedagogia e a escolaridade desde uma perspectiva na que o valor constitutivo da norma ilumina o cruzamento de relações de saber e poder.

Palavras chave: norma, institucionalização, escola, palavra.

¿Cuál es el lugar de las normas en la conformación del saber y la institucionalidad pedagógica? ¿Cómo y bajo qué mecánicas ocurre este encuentro? ¿Cómo se vincula la normalización con la palabra del maestro?

Antes que dar respuesta a estas interrogantes, las siguientes líneas buscan elaborar y desarrollar estas preguntas: darles la espesura suficiente para poder siquiera re-plantear los problemas, sugerir senderos y abrir un campo de indagaciones posibles. En fin, nada resolutivo. Con todo, nuestro interés persigue dar sustento a la siguiente sospecha: la palabra del maestro actúa normativamente, constituyendo realidades, produciendo distritos discursivos y espacios de visibilidad. A su vez, la pedagogía —en tanto ensamble de discursos y dispositivos—, hilvana escenas en las que funda su ejercicio y su propia legitimidad. Tomar noticia de estos repartos y estas tramas constitutivas, ofrece oportunidades para diagramar o al menos bosquejar tanto los efectos que la educación ha dejado en la historia, como también las tareas que tiene por hacer.

Ahora bien, en ningún caso se pretende desconocer el enriquecedor análisis que ha hecho la filosofía de la relación entre el lenguaje y lo performativo —que va desde los pioneros trabajos de Austin sobre el *speech act*, hasta su aplicación en la pregunta por la producción normativa de identidades hecha por Butler, pasando por Barthes, Derrida y Lazzarato, entre otros. Sin embargo, hemos preferido deliberadamente mantener el sentido de lo performativo en un sentido lato, grueso pero generoso, donde pueda advertirse y destacarse la posibilidad que guarda el lenguaje en su uso —local e históricamente situado—, de inaugurar, configurar, dar forma y sentido, a una realidad hasta el momento inexistente. En todo caso, esperamos desarrollar con mayor demora este punto en trabajos posteriores que consideren con detalle los debates que hasta ahora han tenido lugar.

La norma social y su valor performativo

Veinte años después de la presentación de su tesis de medicina, Georges Canguilhem (1971) lleva a cabo una revisión de sus postulados fundamentales. La discusión de las ideas expuestas en *Lo normal y lo patológico* incorpora tanto las observaciones de los cursos realizados como la lectura de estudios posteriores. Entre estas extensiones, Canguilhem otorga especial dedicación al lugar que tiene la noción de *norma* en el plano social. En efecto, todo el desarrollo de *Lo normal y lo*

patológico, se dirigía a preguntar por la normalidad tal como había sido pensada y presentada por las ciencias de la vida, vale decir, en una zona que se pretendía rigurosamente biológica, o en último término, médica. Por el contrario, estas nuevas consideraciones se inician con un apartado llamado ‘De lo vital a lo social’, y en ellas Canguilhem demanda por la especificidad y diferencia que habría de signar a las normas sociales.

Ahora bien, al inicio de su análisis, Canguilhem realiza una mención que nos parece curiosa pero a la vez relevante:

Es posible que lo normal sea una categoría del juicio popular porque su situación social es vivamente, aunque de un modo, confuso, sentida por el pueblo como no siendo recta. Pero el propio término “normal” pasó a la lengua popular y se naturalizó en ella a partir de los vocablos específicos de dos instituciones, la institución pedagógica y la institución sanitaria [...] “Normal” es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica (Canguilhem, 1971:185).

De este modo, Canguilhem sugiere un interesante parecido de familia entre la educación y la salud cuando éstas cultivan su vocación pública. Ambas instituciones —principalmente la escuela y la clínica—, han puesto en circulación la normalidad como un asunto cotidiano que habita al interior de las poblaciones. Un asunto que se entrelaza con la emergencia del proceso de normalización.

Pero Canguilhem no se detiene a divulgar ni a dar noticia de los detalles de este parentesco. No se trata por el momento de comunicar la articulación común de estas instituciones. Sin embargo, el autor se permite algunas especulaciones que notifican la lógica performativa —constructora de realidad—, sobre la que reposa la norma social, en otras palabras, la operación en virtud de la cual la norma *actúa* normativamente.

Según el autor, la norma social se dispone como fruto de una elección o arbitraje que es exterior al objeto calificado como tal. Así por ejemplo, “[...] *un cuenta-gotas normal es aquel que está calibrado para dividir en XX gotas en caída libre un gramo de agua destilada [...]*” (Canguilhem, 1971: 186) cumpliendo así con los fines médico-farmacéuticos convencionales. En virtud de lo anterior, lo normal se predica de aquello que materializa una norma y que en ese sentido permite ser tomado como referencia o modelo. Así lo normal rinde homenaje a una cláusula: mostrarse fiel a

una exigencia y desplegarla ante los demás. ¿Ante qué o quiénes? Ante aquellas cosas o ante aquellos que están retrasados respecto de ese estado, o ante aquello que simplemente se escapa de dicha concurrencia. He ahí, para Canguilhem, el sentido más profundo de la norma social: exponerse ante el diferendo. Desde esta perspectiva, la norma requiere y se pone al servicio de lo que cae fuera de su definición. Si la norma se expone, es porque hay todo un distrito que la antecede y la reclama, o al menos simplemente la desconoce: *“Una norma extrae su sentido, su función y su valor del hecho de la existencia fuera de ella de aquello que no responde a la exigencia que ella atiende”* (Canguilhem, 1971: 187).

Lo normal revela de esta forma, su carácter “dinámico y polémico”. La norma gana su sentido primario en el ejercicio de normar: *“significa imponer una exigencia a una existencia”* (Canguilhem, 1971: 187), a una realidad que obedece a una legalidad propia, ignorante de los propósitos de los cuales la norma es portavoz.

Esto nos indica otra idea: la norma es también calificadora y performativa. La norma comunica una legalidad e inaugura un orden en torno al cual se dispone una realidad que en un principio no tenía adjetivos ni significantes. La norma funda entonces una semántica que administra las cercanías y diferencias alrededor de un índice. No obstante, en esta función anida una tensión paradójica cuya consistencia señala toda la espesura de la norma.

Por una parte, se puede señalar que la norma requiere, necesita de su contrario, puesto que su valor se mide sólo en relación con aquello que le desobedece. Para Canguilhem, es el vínculo de la norma con lo anormal, lo que comunica con más severidad esta oscilación del ejercicio normativo. Lejos de una relación de contradicción y exterioridad, la norma acusa una inversión respecto de lo anormal. La implementación de la norma no puede ser sino la proposición —y no la imposición— de un orden: *“A diferencia de una ley de la naturaleza, una norma no condiciona necesariamente su efecto”* (Canguilhem, 1971: 187). En ese sentido, es la norma la que crea *performativamente* la anormalidad. Es su ejercicio el que bautiza, por descalificación o déficit, una realidad que no puede ser sino inversa. Por el mismo motivo, la norma no adquiere sentido de tal en la simplicidad o en la inmediatez: refiere inevitablemente a otras posibilidades, a eventuales anormalidades sobre las cuales reclamar su vocación normativa. Expresada como regla, necesita arreglar, procura nombrar aquello torcido para explicitar el valor de su tarea.

Pese a todo, no es lo anormal en cuanto tal lo que antecede la operación normativa. Aquella dimensión que en cierta medida pre-existe a la norma, está lejos de definirse en virtud de la propuesta normadora. Al contrario, parece ser que aquel distrito pre-normativo gana enunciabilidad sólo a partir de la regla que denuncia su desvío y lejanía respecto de la norma. De este modo, el problema se formula también como un problema de lenguaje: la norma permite decir, permite nombrar —como anormal—, aquello que anteriormente anidaba en otros regímenes de enunciación y otros cánones semánticos. Pero no sólo eso, la vocación sustantivadora de la norma también permite ver: elabora y configura a través de la palabra una realidad, que a partir de ese momento, establece un contrato de sentido con un orden específico que lo abastece de significaciones y adjetivos. He ahí su fuerza performativa.

Quizás esta sea una de las mayores ganancias de las instituciones normativas. Si como nos ha advertido Canguilhem, principalmente a través de la educación y la salud, la idea de norma ha penetrado e invadido el sentido común, es porque han estrenado un mundo: han inventado un código de desciframiento que, sostenido por el saber y validado por la autoridad, bautiza y jerarquiza la dispersión y la heterogeneidad de un escenario plagado por una fauna informe y movediza.

Hacia una pregunta por la anormalidad

No es de extrañar entonces que uno de los más célebres discípulos de Canguilhem —Foucault—, se haya sumergido en el territorio polvoriento de la conformación de las instituciones y su relación con el saber.

Desde luego, para Foucault esta dimensión operativa de la norma no ha pasado inadvertida y es, por el contrario, materia fértil para una aproximación a las relaciones de poder que enfatiza la productividad más que la represión, y que ofrece sustento para el análisis de las prácticas institucionales que se van implementando entre los siglos XVIII y XIX. En efecto, este autor desprende sugerentes análisis de lo que Canguilhem ha indicado en el contexto de la conformación del “*poder de normalización*” (Foucault, 1999: 49). Es así como en el curso del Collège de France, del año 1975, Foucault intenta, como es su estilo, la pesquisa histórica de los elementos que constituyen la categoría de anormalidad al interior del entramado médico-jurídico que provee la pericia judicial —principalmente la psiquiátrica—, con el fin de mostrar cómo ha tenido

lugar un solapado desplazamiento en el aparato judicial, gracias al cual se hace posible el castigo, ya no de la falta o el delito, sino del individuo. Las figuras —diseñadas psicológicamente— del delincuente, del individuo peligroso, del depravado o el perverso, constituyen el resultado de un desplazamiento que Foucault pone bajo sospecha.

Bajo esta misma óptica, Foucault se detiene en el modo de funcionamiento del poder que organiza la ciudad apestada, en oposición al modelo exclusivo del leproso. Para enfrentar el flagelo altamente contagioso de la peste, las ciudades europeas del siglo XVIII, elaboraron un protocolo de funcionamiento que, al contrario del modo como se había enfrentado la lepra, establecía un rígido control de los grupos y los individuos que simultáneamente permitía una detallada información y una minuciosa supervisión. Más que una simple expulsión o una puesta a distancia, se trata de un poder invasivo que se implementa como una observación cercana que da cuenta del estado de los individuos: *“La reacción a la peste es una reacción positiva; una reacción de inclusión, observación, formación de saber, multiplicación de los efectos de poder a partir de la acumulación de la observación y el saber”* (Foucault, 1999: 55).

La peste ofrece uno entre los tantos casos de entramados de saber y poder, de los que Foucault se hizo lector atento, y que son analizados con cuidado bajo la denominación de “disciplinas”.

Ahora bien, la conformación de este poder disciplinario, basado en la observación microfísica, otorga al ejercicio de la norma un valor protagónico. De este modo, se genera un efecto de normalización a partir del funcionamiento conjunto de las distintas instituciones que integran mecanismos disciplinarios. Y para pensar la dimensión positiva —finalmente productiva—, de la norma, Foucault se acoge al aporte de Canguilhem, destacando, por una parte, el proceso global de normalización social en el que se inscribe la medicina y la educación, así como también el valor productivo, coercitivo y político que adquiere la norma como principio de calificación y corrección: [La norma] *“siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo”* (1999: 57).

Es, entonces, el valor performativo de la norma lo que va a servir a Foucault para desarrollar una analítica del poder que enfatiza ya no su dimensión restrictiva sino su papel productor, tanto de realidad —en el

orden social—, como de verdad, en el orden del saber. Todo lo anterior, por cierto, al interior de una trama histórica, azarosa y contingente, pero cuidadosamente delimitada:

Lo que el siglo XVIII introdujo mediante el sistema de disciplina con efecto de normalización, el sistema disciplina-normalización, me parece que es un poder que, de hecho, no es represivo sino productivo; la represión no figura en él más que en concepto de efecto lateral y secundario, con respecto a mecanismos que, por su parte, son centrales en relación con ese poder, mecanismos que fabrican, mecanismos que crean, mecanismos que producen (1999: 59).

Ahora bien, Foucault extiende, casi sin reservas ni cuidados, este valor productivo de la norma a la mecánica del poder que acompaña sus análisis. Ello se advierte de modo manifiesto en las primeras páginas de *Vigilar y castigar* (Foucault, 1998a), y en el apartado metodológico de *La voluntad de saber* (Foucault, 1998b). Pese a ello, y aun cuando tenemos claro que Foucault no deslinda su analítica del poder de las investigaciones histórico-genealógicas que se propone —a saber, la práctica penitenciaria y los discursos que conforman la sexualidad—, igualmente, podemos ver cómo Foucault se sirve del valor performativo que la norma guarda, toda vez que ésta ofrece un contrato simultáneo de sentido entre valores diversos e incluso opuestos. De este modo, el análisis de Canguilhem sugiere que la norma inaugura tanto la norma como la anormalidad; lo que se le aproxima dócilmente tanto como lo que se le opone, lo que es su dominio y lo que se le resiste. Vale la pena entonces refinar las preguntas: ¿Qué es lo que produce la norma? ¿Qué es lo que tiene lugar antes del ejercicio normativo? ¿Qué es lo que la norma permite nombrar? ¿Qué valor —operativo y semántico— posee entonces aquello que se ha denominado como anormal?

Por cierto, es Roberto Esposito (2005) quien ha reparado en Canguilhem y en su análisis de la lógica performativa de la norma. Ahora bien, Esposito atiende especialmente a la distinción entre normalidad y normatividad, que a nuestro juicio no es del todo explícita en el texto de Canguilhem. Así, al hablar de normalidad se alude al grado de cercanía respecto de la norma, es decir, al modo de pertenecer al rango de lo normal; por su parte, la normatividad indica “*la facultad de crear nuevas normas*” (Esposito, 2005: 203), lo que implica entonces una operación deconstructiva de la misma norma en beneficio de otras nuevas. De este modo, Esposito subraya la fuerza

explosiva contenida en lo que denomina “*el umbral de la infracción*”, es decir, el carácter necesariamente indómito de aquello que precede al ejercicio normativo y que está llamado siempre a escapar y restarse a la perfecta correspondencia: “[...] *además de preexistir, y, luego, resistir, a la normativización que lo reviste, lo anormal de algún modo penetra en el interior de ésta hasta modificarla*” (2005: 203).

El optimismo vitalista que Esposito atribuye a Canguilhem es razonable y justificado, pero no obstante exige ciertos matices. Efectivamente, si la atención está dirigida al organismo, y por consiguiente a la norma biológica, la tesis no solo se sostiene sino que confirma plenamente la propuesta de Canguilhem: si se entiende normal en relación con la salud y en oposición a lo patológico, el organismo es tanto más saludable cuanto más es capaz de poner a prueba, desafiar, transgredir y por supuesto romper con sus normas biológicas. Con todo, como hemos mencionado, Canguilhem también busca probar la validez de estos análisis en el ámbito social. Precisamente, el apartado que hemos analizado se titula ‘De lo vital a lo social’, y refiere a una esfera donde la normalidad ya no concurre con espontaneidad ni inmediatez, sino que obedece siempre a un proyecto normativo por definición externo e inacabado, es decir, siempre perfectible.

El orden normalizador

Luego, para completar este enfoque, no queda sino acercarse a las instituciones —a aquellos espacios socio-históricos que anudan saber y poder—, para al menos intentar elaborar algún diagnóstico que tenga el valor de la contingencia. Desde luego, si nos mantenemos en los márgenes históricos que tanto Canguilhem como Foucault han sugerido, debemos dar protagonismo a las prácticas sociales que vinculan y conforman la institucionalidad y los discursos entre los siglos XVIII y XIX, aun cuando estos límites puedan ser permanentemente sobrepasados. Para nuestros intereses, esto no es indiferente, puesto que se trata de un paréntesis epocal que reúne elementos políticos y culturales claves para la conformación de los dos principales ámbitos de la educación: la escuela y la pedagogía. Es —si nos permitimos cierta ligereza y cierta amplitud óptica para mirar la historia—, la época en la que los regímenes políticos nacientes comienzan a preguntar por la educación de su gente, por qué tipo de instrucción es necesaria, por el modo de economizar y dar diligencia a los métodos pedagógicos. En definitiva, una época en que la educación como práctica

social comienza a sofisticarse para llegar a tomar carta de identidad como saber científico e institución oficial.

Ahora bien, la tarea de revisar el proceso de conformación de la educación en todas sus facetas demanda un esfuerzo que supera extensamente los fines de nuestro trabajo. No obstante, es a nuestro juicio Jacques Rancière (2007) quien, con propósitos disímiles, nos permite sortear toda la minuciosa pesquisa historiográfica que escapa a nuestros fines y capacidades. En *El maestro ignorante*, Rancière da la palabra a la aventura intelectual de Joseph Jacotot, relato que permite construir una hipótesis que nos contentamos simplemente con sugerir.

Por cierto, esto no es mero capricho pues existen, en efecto, coincidencias. Coincidencias de época: la historia de Jacotot tiene lugar entre fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, perteneciendo por tanto al período ya mencionado de la “normalización”. Coincidencias institucionales: a través de Jacotot, Rancière impugna el sentido de la institucionalidad escolar y su soporte discursivo como pedagogía, precisamente, una de las instituciones a las que Canguilhem otorga también relevancia en la difusión del valor de lo normal. En cierta medida Jacotot es un testimonio entre tantos ensayos pedagógicos que se dan cita entre los siglos XVIII y XIX, y en los que la filosofía, los ideales y los regímenes políticos tienen puesta su mirada. En ese sentido, Rancière destaca el impacto del llamado *método universal* de Jacotot, aquel que se permite romper con la asimetría entre sabios y no sabios, entre maestros y discípulos, en definitiva, aquel método que se pone en marcha asumiendo la igualdad desde un inicio y no persiguiéndola en el horizonte del progreso:

En aquel tiempo había muchos y diferentes hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: los hombres del orden querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los hombres de la revolución querían conducirlo a la conciencia de sus derechos; los hombres del progreso deseaban, por medio de la instrucción, reducir la brecha entre las clases [...] De modo que se buscaba el medio económico para difundir el mínimo de instrucción que se consideraba, según el caso, necesario para el mejoramiento de la población trabajadora (Rancière, 2007: 32-33).

No obstante, Rancière toma recaudo de la “aventura intelectual” de un Jacotot que, iluminado sorpresivamente, advierte “*sobre la evidencia ciega de todo sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones*” (2007: 18).

A partir de esta revelación, toda empresa por pensar la trama que hilvana educación, inteligencia, igualdad y emancipación, pasa necesariamente por comunicar la lógica en la que anida toda institución educativa; ese orden a la vez restrictivo y productivo que sostiene el encuentro asimétrico entre un individuo que aprende porque otro le enseña. Un orden que es analizado por Jacotot, y cuya denuncia Rancière finiquita otorgándole un nombre: el *orden explicador*.

En términos gruesos, el orden explicador se formula como algo obvio: el alumno comprende los razonamientos porque el maestro se los explica. Es más, se llega a señalar que el alumno *solo* comprende si el maestro le explica. Pero tras un breve examen, las sentencias del orden explicador comienzan a dar muestras de fatiga. Esta fórmula puede ser pronunciada en un sentido distinto según el cual el maestro es, entonces, quien administra la comprensión del alumno. Así vista la cuestión, es únicamente el maestro quien monopoliza la prerrogativa de sentenciar si el alumno ha comprendido un razonamiento. A pesar de que sus explicaciones no son de otra naturaleza que las que pueda ofrecer un libro, el maestro considera que las suyas son las que permiten al alumno llegar a las razones que otra inteligencia ha depositado en un papel.

De este modo, se llega a un punto en que el orden explicador revela una cara abusiva que permite a Jacotot sostener que la real función del maestro es organizar y administrar la diferencia que él mismo instala entre el alumno y el saber, una diferencia que toma el nombre de *comprensión*: “*El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra*” (2007: 19). De este modo, es al interior de la palabra (*parole*) del maestro, donde reposan las metas de la educabilidad y donde la escuela gana sus significaciones fundamentales. Vale la pena entonces una demora por los dominios de esta palabra.

Sin entrar en un minucioso análisis historiográfico ni menos aún sociológico, Rancière repara en la doble soberanía que tiene la palabra en la lógica institucional de la escuela. Por una parte, esta soberanía obedece a la inercial primacía de lo oral sobre lo escrito: la explicación oral —del maestro—, viene a echar luces sobre la zona en penumbras del libro. De este modo, el alumno adquiere el estatuto de un lector insuficiente y deslegitimado cuyo encuentro con las letras depende siempre de la elocuencia y locuacidad de su maestro. Pero, además, la palabra del maestro

es también el distrito de una sentencia disciplinaria en el doble sentido del término, es decir, como un saber determinado, y como una operación de control y “orden” (Ball, 1997): ella pone en forma el dictamen de la pedagogía, aquel saber orgullosamente técnico que no solo respalda al maestro sino que en cierto modo se materializa en él. En efecto, la palabra del maestro tiene a su vez el atributo de establecer un diagnóstico, de comunicar el estatuto y perfil de aquel cuyo desempeño ha podido observar.

A la embestidura de maestro —es decir, en cuanto pedagogo—, corresponde una palabra que al ser pronunciada echa a andar una maquinaria construida con el soporte de la tradición y garantizada por la seriedad de las ciencias humanas; una maquinaria cuyo movimiento va fabricando ya no meros aprendices sino alumnos o educandos —objetos de saber—, ubicados en ciertos niveles de instrucción y con ciertos niveles de logro, pero por sobre todo de déficit, dentro de taxonomías, nomenclaturas y características debidamente definidas. En palabras de Foucault, el maestro encarna y enuncia la trama múltiple, litigante y dispersa en la que se dan cita el poder y el saber al interior de una palabra que actúa normativamente, vale decir, que da vida a los distintos modos del éxito y del fracaso.

Lo anterior son algunos de los elementos que dan forma al orden explicador, un orden que se vuelve cada vez más necesario, y más urgente de perfeccionar, en la medida que constituye la misma falta que con celeridad debe compensar. Escuela y pedagogía se enfilan bajo los ejercicios de Sísifo: ningún esfuerzo, ninguna didáctica ni prótesis puede dar término a las carencias. Es más, son éstas las que se configuran, las que ganan realidad a partir de los mismos intentos por suprimirlas. Luego, parece ser que la única manera de salir de este desplazamiento infinito es negarle realidad a la carencia y relegarla al plano de la ficción y lo imaginario. Según Jacotot para ello basta reconocer la igualdad de la inteligencia del alumno, basta declarar la capacidad del aprendiz para conjurar su estatuto carencial. Y no importa si aquello no puede demostrarse: la aventura intelectual de Jacotot permite pensar que todo inicio así concebido es ya una conquista cuya afirmación libera el dominio de la potencia, de la disrupción, de aquello impensable que rompe la fatalidad normalizadora.

Revertir y negar las premisas básicas del orden explicador revela que todos los nombres de la incapacidad, que todo retraso y debilidad, no

son más que un burdo artilugio que perpetúa la maquinaria escolar. En efecto, es ésta la que requiere del déficit y los sujetos en falta, de aquellos que supuestamente *necesitan* y demandan de otros para poder aprender. De este juego de realidades ficcionadas Rancière desprende algunas importantes consecuencias: *“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”* (Rancière, 2007: 21).

El desmantelamiento del orden explicador saca a la luz el carácter performativo de la palabra del maestro, es decir, su potencia normativa, su poder estructurante de mundos, pero a la vez indica sus límites y cesuras.

En ese sentido, es *la educación* —en su doble dimensión institucional y pedagógica—, la que brota de los labios y la pluma del maestro. Un conglomerado de dichos y escritos, de actos y discursos que permiten fundar un mundo inédito, totalmente abierto para ser gobernado por la sofisticación científica. Tal como un pequeño dios, el maestro tiene en sus manos, pero sobre todo en sus palabras, la facultad de otorgar espesura a la falta, de crear un paisaje normativo que captura toda diferencia en el territorio del déficit y la asistencia: *“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”* (Rancière, 2007: 21).

Bajo esta perspectiva, se puede entonces volver a pensar en el anuncio de Canguilhem: las dos instituciones al alero de las cuales la normalización se integra a la cotidianidad social son la educación y la salud pública. Pero no sólo eso, es necesario pensar y demorarse en las mutuas contaminaciones de ambos ejercicios institucionales bajo el registro de la norma. En efecto, lejos de constituir dominios o territorios cuidadosamente limitados, solventes y sin roces, se debe poner atención a las interferencias dadas por la atolondrada y dispersa historicidad. Se trata de apuntar a su fragilidad, a las inercias y rarezas que presentan los distritos opacos, los hemisferios híbridos e impuros, los recovecos en que lo sanitario se apoya en lo escolar, y en que la escuela se nutre del dictamen médico: ¿Qué hay tras toda la nomenclatura y los protocolos terapéuticos que, de un tiempo a esta parte,

han invadido la escuela? ¿Qué hay de la conformación de profesionales especializados encargados de dar respuesta a las enfermedades y patologías de la escolaridad? Desde luego, estas preguntas requieren un examen detenido que desborda nuestras simples sugerencias, pero si podemos al menos intentar dar a estas interrogantes un color, una tonalidad que transparente la precariedad —o simple humanidad—, de discursos educativos con pretensiones científicas, terapéuticas o taxonomizadoras. Se trata de rendir homenaje a una mirada gris que fatigue la fuerza performativa de la norma, no para devolver a una libertad originaria sino para asomar a otros escenarios y otras distribuciones.

Quizás una de las más devastadoras sugerencias de la aventura de Jacotot es que la tarea de la escuela sea en grado sumo discreta. Mucho se ha debatido acerca del desencuentro entre los propósitos declarados de la educación y su funcionalidad en el ámbito de la cultura. En efecto, se piensa que pese a la buena intención que ha abastecido todo proyecto de instrucción así como a toda reforma que busca su mejoría, aún se está lejos de frenar la perversa administración que se hace de sus efectos de asimetría y de inequidad. No obstante, lo que Rancière deja al descubierto es una escuela que —operando en la configuración de su misma institucionalidad y de su propia discursividad—, sólo se contenta con dar forma y existencia a la misma realidad carencial y deficitaria de la cual depende.

Así, más allá de las siempre posibles interpretaciones y lecturas estratégicas, se puede llegar a pensar que en un nivel inmediato, la pedagogía trabaja para sostenerse a sí misma o que al menos esa finalidad le basta como puesta en escena. No se trata en ningún caso de darle a esta sentencia un carácter último, pero sí al menos de dar a estas preguntas el estatuto y valor necesario para volver la mirada al detalle simple pero infinito de lo que en la escuela tiene lugar. Fomentar el litigio, impugnar las palabras, desafiar las gramáticas asentadas de la escolaridad, pueden ser gestos liberadores —emancipadores—, fundadores de otros tiempos y otros territorios, aquellos de la sorpresa, abiertos a la irrupción novedosa que siempre se esconde en el recoveco de las aulas.

Referencias

- BALL, S. (1997). [Comp.]. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- CANGUILHEM, G. (1971) *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1998 a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1998 b). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1999). *Los anormales*. Curso en el Collège de France 1974-1975. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ESPOSITO, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.