

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Enero - Abril 2015

ARTÍCULOS

Aplicación de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía: retos y oportunidades.
Gemma Muñoz-Alonso López

El falso dilema entre filosofía política crítica y normativa.
Luis Roca Jusmet

Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de "igualdad de las inteligencias" de Jacques Rancière.
Leonardo Colella

*Adiós a bArbArA Y VENN.
Lógica de predicados en el diagrama.*
Marcos B. López Aznar

Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del "triángulo pedagógico"
Laura Galazzi

AULAS ABIERTAS

*La República de la Educación
– un enfoque didáctico a Platón.*
Esteban Blazevic

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

ENERO-ABRIL 2015



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA
102

5

EDITORIAL

- Nuevas leyes educativas y viejos problemas sin resolver. 3

5

ARTÍCULOS

- Aplicación de plataformas multimedia en la enseñanza de la filosofía: retos y oportunidades. *Gemma Muñoz-Alonso López.* 7
- El falso dilema entre filosofía política crítica y normativa. *Luis Roca Jusmet.* 19
- Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière. *Leonardo Colella.* 27
- Adios a bArbArA Y VENN. Lógica de predicados en el diagrama. *Marcos B. López Aznar.* 35
- Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”. *Laura Galazzi.* 53

73

AULAS ABIERTAS

- La República de la Educación – un enfoque didáctico a Platón. *Esteban Blazevic.* 75

95

LIBROS

- Ciclo de conferencias 2015. Lecciones de Filosofía. 119
- Llamada a la participación/call for papers.
Aviso a los socios y subscriptores de Paideía 121

LEONARDO COLELLA.
CONSEJO NACIONAL DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
Y TÉCNICAS (CONICET).
BUENOS AIRES – ARGENTINA.
leonardojcolella@yahoo.com.ar
RECIBIDO: MARZO, 2014.
APROBADO: SEPTIEMBRE, 2014.

Un análisis sobre educación y universo productivo a partir de la noción de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière

El objetivo de este artículo es identificar los diversos sentidos empleados en las últimas décadas sobre las nociones de “igualdad” y “justicia” en la educación. Para ello, analizamos las posturas de la sociología de la educación francesa de fines del siglo XX y las contrastamos con el concepto de “igualdad de las inteligencias” de Jacques Rancière.

Palabras clave: Educación y producción – igualdad de las inteligencias - justicia educativa - sociología educativa.

The aim of this paper is to identify the different senses used in recent decades on the notions of “equality” and “justice” in education. Therefore we are analyze the positions of the French sociology of education in the late twentieth century and contrasted them with Jacques Rancière's concept of "equality of intelligences".

Key words: Education and production - equality of intelligence - educational justice - educational sociology.

Educación y universo productivo

En la década de 1980, en Francia, al mismo tiempo que ascendía al poder el gobierno socialista de Mitterrand, se generaba en el ámbito de la educación una disputa entre, por un lado, aquellos que promulgaban la compensación social a través de la transmisión del saber de forma especializada para los sectores desfavorecidos, inspirada en la sociología educativa (principalmente de Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferente del saber como medio para la igualdad.

Este escenario, absorbía los problemas educativos hacia una coincidencia incuestionada: el saber es un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un programa o un fin a alcanzar mediante la transmisión del saber. La figura del pedagogo Joseph Jacotot (1770-1840) despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad *como punto de partida*, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo.

El maestro ignorante (1987) se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Telémaco*, de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “transmisor” o “explicador”).

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada únicamente por la transferencia de saberes. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre maestro y alumnos, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

En *École, production, égalité* (1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante* (1987), Rancière realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la forma-escuela (cuyo paradigma remonta hasta la *scholè* griega), y sustraer varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas.

La forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que asume en el texto la fisonomía de una forma “simbólica” que alberga también un modelo que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por la figura del ocio. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholè* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacia de los escolares de la Academia o del Liceo, los iguales por excelencia.

El artículo de Rancière se presenta como un texto controvertible, al postular algunas cuestiones, en apariencia, contradictorias con las planteadas en el libro sobre Jacotot. No obstante, que la escuela sea asumida en este texto por Rancière como una “forma” significa que concentra la cuestión en un plano analítico, simbólico, y no fáctico. Cuando adjetiva sobre el sustantivo “forma-escuela” no lo hace sobre ninguna escuela histórica en particular, tampoco sobre la actual: “Quel rapport entre ces jeunes Athéniens bien nés et la foule bigarrée et rétive de nos collèges de banlieues? Rien qu’une forme, convenons-en: la forme-école” (Rancière, 1988, pág. 2)¹. “Nada más que una forma” (*Rien qu’une forme*) anticipa que, aunque atento a las funciones desigualitarias de la escuela moderna (y de la actual), de las que testimonia profusamente en *El maestro ignorante* y al final del texto en cuestión, elige centrarse en una abstracción formal que le permitirá analizar un aspecto afirmativo de la escuela: la igualdad. Entonces, la forma-escuela será “d’abord une forme symbolique” (en primer lugar, ante todo, una forma simbólica), es decir, no-concreta o no-fáctica.

Del mismo modo, la forma-escuela tratada en el artículo de Rancière (que admite la consigna “aprender por aprender”) toma distancia de la escuela contemporánea (“aprender para emprender”) en la medida en que el autor abre su texto con esta última consigna, atribuyéndosela como lema a las políticas educativas francesas contemporáneas (“aprender para emprender” es la consigna de un reciente ministro de educación francés). El gesto de iniciar su intervención “contra” la escuela “real” actual indica que la postulación de la forma-escuela está realizada, ante todo, en un plano analítico y simbólico.

De este modo, la forma-escuela permite evidenciar aquel aspecto fundamental que toma distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. No es ella exclusivamente ni el medio para la construcción moral de los ciudadanos ni el medio para la cualificación de la mano de obra. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholè* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuyas consecuencias serían una justa política distributiva.

Asimismo, Rancière denuncia esta función escolar como originada en el ámbito militar propio de la Revolución Francesa, antes que en el universo industrial:

Y alrededor de la Escuela politécnica, en el medio de los ingenieros formados por ella, el entusiasmo científico y militar de la Revolución generará los nuevos entusiasmos de

la industria, del productor rey y del ejército del trabajo. Paradoja del saintsimonismo: su fundador opone el nuevo modelo industrial de la administración de las cosas al viejo modelo militar del gobierno de las personas. Pero de hecho, el «nuevo» ejército, el ejército de la Revolución, es el que presta el modelo de racionalidad técnica, de entusiasmo colectivo y de promoción individual a la propaganda para la nueva religión de la industria, de la jerarquía pasional y de la clasificación de las capacidades. (Rancière, 1988, pág. 7)

En contraposición a ello, la forma-escuela admite un escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura es garantizada a través de la transferencia de ciertos saberes), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, potencia que se halla interrumpida por el mismo afán desigualitario del modelo “explicador”. “Aprender por aprender” es opuesto a “aprender a hacer/ser” y a “aprender para emprender”.

Hacia el final del texto, Rancière realiza un diagnóstico a modo de conclusión: la escuela actual se percibe en “crisis” no por problemas de aprendizaje o cuestiones pedagógicas, sino por intentar hacer coincidir dos lógicas disímiles: la de la igualdad (en relación a la separación de los usos del tiempo) con la de la producción (promoción en el mercado jerárquico de trabajo). Anteriormente, el tiempo igualitario de la escuela (el ocio de los iguales) se constituía como tal por sustraer a los “iguales” del universo de la producción (que demandaba la inclusión de mano de obra desde edades tempranas). Los avances técnicos y la masificación de la educación, actualmente, hicieron coincidir los tiempos de ocio igualitarios con los de las exigencias de la maduración de los individuos (por lo que aquella sustracción con respecto a la producción se contempla como “natural” o respondiendo a los tiempos biológicos iniciales). Los avances técnicos y de organización de la producción demandan ahora ese tiempo de maduración. De este modo, una vez que se halló la escuela completamente *adaptada* a la lógica productiva, no pudo dar respuesta a la redistribución social, al no tener impacto por sí misma en la producción y en el empleo: “La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está *inadaptada* a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988, págs. 12-13). Así, la escuela expone en forma de “crisis” un elemento que venía gestando dentro suyo desde hacía tiempo.

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

Como hemos sugerido anteriormente, el contexto político-educativo en el que interviene Rancière está dominado por las políticas progresistas que tuvieron en cuenta las críticas elaboradas por la sociología de la educación. A fines de la década de 1960 y

principios de la de 1970, principalmente en Francia, se desarrollaron diversas teorías referidas a la educación, que ubican a la escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social. Sus textos más representativos son *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Althusser, 1970) y *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1971). Al suponer que la estructura que dispone las condiciones materiales de existencia determina las conciencias, estas interpretaciones apuntan a considerar que la escuela cumple con la tarea de reproducción ideológica que asegura la dominación de una clase por sobre otra.

Más específicamente, la intervención de Bourdieu apuntaba a denunciar como causa de la desigualdad escolar la violencia simbólica implícita en los devenires del campo cultural, que operaba de manera subrepticia, a favor de la reproducción de los sectores acomodados y en contra de las clases populares. Más que contra Bourdieu, Rancière apunta su crítica contra los “reformadores gubernamentales” del Partido Socialista francés que habían advenido al poder en el año 1981. Estos funcionarios “dedujeron” de la sociología de Bourdieu ciertas bases teóricas para elaborar un programa cuyo objetivo era reducir la desigualdad a través de la educación (la incorporación de los titulados al universo productivo), mediante la adaptación de los contenidos para hacerlos accesibles al pueblo:

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

A esta postura debía sumarse la que, en apariencia, era su contraria: la ideología republicana que postulaba que la igualdad era el resultado de la distribución equitativa de la universalidad del saber. De este modo, Rancière, a través de Jacotot, intenta salir del círculo republicano-sociologista. Tanto la universal distribución del saber, que pretendía una escuela separada de la sociedad, como el privilegio de formas de adaptación del saber para las poblaciones menos favorecidas (que profesaban la mediación de la escuela para intervenir en las lógicas sociales), le asignaban al sistema educativo la competencia de impulsar la igualdad social o, en todo caso, de reducir la desigualdad. De este modo, ambos enfoques acordaban una cuestión elemental, aquella que, según Rancière, es constitutiva de la ideología progresista: en ambos casos, el saber se erige como medio para la igualdad. Jacotot se oponía a ambas perspectivas proclamando que el saber por sí mismo no comporta ningún efecto igualitario.

La forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite diferenciar el aspecto igualitario de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia universal común (“aprender por aprender”), de aquel aspecto de distribución de la ciencia en tanto saberes técnico-científicos promotores de un ascenso social individual y en tanto

saberes del funcionamiento social y de las técnicas de dominación, que se proclaman liberadores. La igualdad, y esta es la gran tesis de Rancière, no es un programa a conquistar sino una declaración, un axioma inicial de toda propuesta que se pretenda emancipadora. La igualdad es producto de la “iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2002, pág. 13).

Igualdad y justicia en la educación

Dubet (2010) realiza un breve estado de la cuestión sobre el campo de la justicia social agrupando las interpretaciones en dos tendencias diferenciadas: las que sostienen la “igualdad de oportunidades” y las que proclaman la “igualdad de posiciones”. La primera de ellas estaría orientada a compensar las desigualdades de origen para asegurar una competencia social justa, y la segunda apuntaría más bien a reducir la distancia entre las diversas posiciones sociales que expresarían las diferentes condiciones materiales de vida. Para ambas posturas, el autor analiza diversas variables: el rol del Estado, el desempeño de los movimientos sociales, los servicios públicos, el papel de la escuela, las identidades de los grupos minoritarios y las cuestiones de género.

En referencia a la escuela, la “igualdad de posiciones” se identifica con la escuela laica, gratuita y obligatoria de finales del siglo XIX: la escuela republicana que brindaba a todos la posibilidad de obtener la misma cultura, los mismos valores y la misma lengua. La educación era considerada un valor por sí misma, no buscaba la igualdad de oportunidades futuras ni transformar la estructura social, sino que a través de su centralismo y su uniformidad, la igualdad se jugaba más bien en la unidad de la oferta escolar. La “igualdad de oportunidades”, en cambio, apunta a la movilidad social individual convirtiendo a la escuela en el espacio de distribución de los estudiantes según criterios meritocráticos de resultado. Como hemos señalado, desde la década de 1960, principalmente en Francia, la sociología de la educación apunta su crítica a la incidencia del medio social en el que nacían y crecían los alumnos con respecto a los rendimientos escolares, demandando la atención para la compensación de estas desigualdades iniciales.

Estas dos variantes postulan la educación como un programa igualitario. En referencia a la igualdad de posiciones, la educación por sí misma constituiría un valor que, al ser distribuido homogéneamente, traería como consecuencia lugares sociales más equitativos. Generalmente se asocia esta perspectiva a una educación que provea conocimientos, habilidades y valores ciudadanos que le permitan a los individuos conocerse dentro del todo social como sujetos de derechos (y conocer los canales para ejercerlos, negociarlos o reclamarlos) y, asimismo, asegurar una amplia homogeneidad en cuanto a ciertos valores comunes o convenciones sociales que asegurarían cierta organización y orden jurídico y social.

La igualdad de oportunidades, si bien también interpreta la educación como un programa igualitario, lo hace esperando que ésta compense los saberes, las competencias

y las aptitudes respecto de los desfavorecidos (que han “heredado” tales carencias), para situarlos en igualdad de *chances* de éxito, generalmente con respecto al ingreso al mercado laboral. En efecto, habitualmente se asocia esta posición con los conocimientos científico-técnicos requeridos por el universo productivo.

En la actualidad, ambas perspectivas se hallan entremezcladas. En la última década, principalmente desde las ciencias de la educación, en la Argentina, se abre una línea de discusión en relación a las políticas educativas que incluye un debate sobre los conceptos de “igualdad”, “equidad” y “justicia”. Tedesco (2007) define a una “educación para la equidad” como aquella que tiene en cuenta la “igualdad” pero que no desestima el respeto por la “diversidad”. Una educación “justa”, entonces, sería aquella que forma “ciudadanos” respetuosos del “diferente” y con responsabilidad social, pero que además sean capaces y competentes para desempeñarse en el mercado de trabajo. El riesgo pasaría por una especie de despotismo ilustrado en el que unos pocos concentren la posesión de conocimientos y que, en consecuencia, las decisiones sólo puedan ser ejercidas por éstos, y no por todos. La igualdad demandaría una libre distribución del conocimiento educativo que traería, en efecto, la posibilidad de democratizar las decisiones. Se trata, entonces, de transformar las “representaciones” de los favorecidos, para incluir en la escuela a los marginados y así lograr una sociedad “justa” sin conflictividad social.

Al igual que sucede con el concepto de “igualdad”, la noción de “justicia” respecto de la educación adquiere también una pluralidad de sentidos. Una educación justa podría ser aquella que transmite una pluralidad de culturas o ideologías (a través de una lengua de origen o de diversos lenguajes), o bien aquella que distribuya por igual las tradiciones culturales, la información actualizada, etc., o bien aquella que suministre los conocimientos y habilidades requeridos para sobrevivir a las exigencias del mundo actual, en especial a los que no pueden obtenerlos por otros medios.

De esto podría derivarse una propuesta educativa que apunte a garantizar los contenidos curriculares comunes a todos los individuos, esto sería, asegurar los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que posibiliten una vida ciudadana y el acceso al mercado laboral (Bolívar, 2005). En este sentido, se busca garantizar a los individuos su condición ciudadana, que trascendería el plano económico hacia el ámbito de la educación, brindando paralelamente a la reivindicación de una “renta básica”, un “salario cultural mínimo” que aportaría al desarrollo de las capacidades para la integración de la ciudadanía.

Ninguno de estos sentidos dados a lo educativo coincidiría con el concepto de “igualdad” en Rancière. La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la comprobación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde la perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien,

como la capacidad de pensar y decidir, junto con otros, sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la transferencia escolar de los conocimientos, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1998). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. París: Seuil, La République des idées.
- Rancière, J.: “Prólogo a *El maestro ignorante*”, en Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Rancière, J.: “École, production, égalité”, en Renou, X. (1988). *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot 1988.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros del Zorzal [Citas de la traducción al español de Faguburu, C.].
- Tedesco, J. C.: “¿Para qué educamos hoy?”, en Dussel, I. y Pogré, P. (comps.). (2007). *Formar docentes para la equidad*. Buenos Aires: Propone.

Notas

- 1 ¿Cuál es la relación entre estos jóvenes atenienses nacidos en familias acomodadas y las muchedumbres heterogéneas y rebeldes de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma. Debemos admitirlo: la forma-escuela” (traducción propia).