

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
34

2010

**Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a
sus similitudes estructurales, por Sebastián Barros,
Propuesta Educativa Número 34 – Año 19 – Nov. 2010 – Vol 2 – Págs. 87 a 96**

Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a sus similitudes estructurales¹

SEBASTIÁN BARROS*

En el año 2006 fue instituido en Bolivia un subsidio que funciona como incentivo a la permanencia escolar. El subsidio se bautizó "Juancito Pinto" y se enmarca en la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario del Plan Nacional de Desarrollo. El bono alcanza a 200 bolivianos (casi 30 dólares) y benefició en un principio a niños y niñas del nivel primario hasta sexto grado, así como a alumnos de educación especial y de educación juvenil alternativa. En 2007 se incorporó al beneficio a los escolares de séptimo grado y en la gestión 2008 se amplió el pago para los alumnos de octavo. Las fuentes del financiamiento de este bono se originaron en la nacionalización de los hidrocarburos y proviene de Yacimientos Fiscales Bolivianos, de la Corporación Minera de Bolivia y de recursos del Tesoro General de la Nación procedentes del Impuesto Directo a los Hidrocarburos.

Respecto a la incidencia del bono en la permanencia escolar, el dato promedio que se tenía era de un 5 % de deserción escolar, que se redujo al 3,9 % para el 2007; para el año 2008 se calcula que ha estado entre el 3,5 y el 3,6 %, lo cual mostraría que este bono está cumpliendo el objetivo de lograr mayor permanencia de los y las estudiantes en las escuelas. El mero hecho de contar con datos sobre estos temas es novedoso ya

que "antes no se tenían registros adecuados de la población estudiantil y por tanto de la permanencia escolar. Ahora se tienen dos registros importantes: el Registro Único de Estudiantes (RUDE) y el Bono Juancito Pinto²". En el año 2007, en una entrevista, el vicepresidente de Bolivia Álvaro García Linera relató una anécdota que resalta la importancia de este subsidio.

"Evo va a la localidad de Pocoata y le pregunta a uno de los niños si ha recibido el bono Juancito Pinto (25 dólares anuales contra la deserción escolar) y qué va a hacer con el dinero. El niño respondió con una contundencia feroz: 'me voy a preparar para ser como vos'. Para mí esto resume lo que ha pasado en este país. Los indígenas, que se proyectaban como campesinos, a lo mejor, en un exceso de movilidad social, como albañiles o cabos de la policía, hoy se proyectan en todos los niveles de mando de Bolivia" (Svampa y Stefanoni, 2007, pág. 147).

García Linera describe esta proyección de los pueblos originarios bolivianos como una "revolución simbólica en las mentes y las percepciones de las personas" (Svampa y Stefanoni, 2007, pág. 147). Es decir que la política pública promovida desde el gobierno no sólo fomentó la permanencia escolar sino que también tuvo efectos políticos considera-



Ph. D, Departamento de Gobierno y Mg. en Teoría Política, Universidad de Essex, Inglaterra; Lic. en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires; Investigador, Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia, CONICET. UNPA-UNPSJB. E-mail: sbarros@unpata.edu.ar

Artículos

87

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

bles equivalentes a una revolución. ¿Dónde residen esos efectos? ¿Qué consecuencias tienen para la integración nacional en Bolivia? ¿Cómo podemos interpretar esos efectos para comprenderlos mejor? El bono Juancito Pinto condensa varios aspectos de las transformaciones que están sucediendo en Bolivia a partir de la llegada de Evo Morales al gobierno. Por un lado, condensa la importancia de la nacionalización de los hidrocarburos y la utilización de esos recursos. Por otro lado, representa también el cambio de orientación del Estado respecto a la relevancia de la educación como herramienta de transformación. Estos dos aspectos tienen sobre todo un efecto político y además permiten entender mejor las transformaciones que se producen cuando llegan al gobierno grupos históricamente excluidos y políticamente invisibilizados en ese país.

En definitiva, la pregunta más general que se nos presenta ante el bono es sobre la relación entre educación y política. Este bono, ¿hubiese tenido los mismos efectos si el subsidio hubiese sido destinado a un ingreso universal por hijo como en Argentina, por ejemplo? El hecho que el bono tenga como objetivo la permanencia en el sistema educativo dispara lógicas políticas que quizás no se encuentran en otras esferas de la política pública. Aquí reside la importancia de discutir la relación entre política y educación en los términos propuestos. En este trabajo argumentaremos que la razón para esa particularidad de lo educativo reside en la similitud estructural que existe entre la forma en que se constituye una identidad popular y la lógica que tiene la relación pedagógica. Esta aproximación será necesariamente exploratoria ya que no pretende ser una reflexión exhaustiva de la vasta bibliografía existente sobre estos temas. A pesar de estas salvedades, creemos que una reflexión desde la teoría política, más específicamente sobre la posibilidad de pensar la constitución de identidades políticas populares,

tiene conexiones que pueden ser relevantes para reflexionar sobre la educación. Para revisar este posible vínculo, comenzaré discutiendo la manera en que se puede pensar la constitución de identidades políticas. Luego repasaré la forma en que Rancière propone tratar la relación pedagógica en el texto *El maestro ignorante*, para vincular los dos argumentos a partir de la siguiente idea: la política y la educación tienen en común ser dos aspectos de la vida humana que tienen la posibilidad de dislocar la vida comunitaria aportándole una dimensión igualitaria y conflictiva a la misma.

Identidades populares e igualdad: ¿qué tiene de común la comunidad?

De lo expuesto sobre el bono Juancito Pinto nos interesa rescatar los siguientes puntos. Primero, el hecho de que antes del gobierno de Evo Morales no se contara con registros de la población estudiantil. Esto hace a una doble exclusión de ciertos grupos, sobre todo del campesinado y los pueblos originarios. Por un lado, la exclusión que arrastra las dificultades para el acceso a la educación, debido a problemas económicos, de lejanía de los establecimientos educativos y otros factores que resultan en altos índices de analfabetismo². Por el otro lado, la exclusión que supone la invisibilización de esas dificultades ante la falta de registro estatal sobre las mismas. Estos sectores del campesinado y pueblos originarios no eran registrados como parte contable de esa comunidad, era una parte inconsciente de la que no había registro. En términos foucaultianos, no eran población. Eran elementos sustraídos al "... dispositivo por cuyo conducto la población existe, se mantiene y subsiste..." (Foucault, 2006, pág. 65). Este último registro de la exclusión, que hace al no contar como parte, es importante políticamente. El hecho de "no contar" implica que es-

tos grupos eran elementos que se encontraban identificados en una determinada distribución de los lugares sociales. Esa identificación, sin embargo, no les permitía percibirse a sí mismos en tanto sujetos capaces de proyectarse en la vida política. Y esto no sólo en relación a *ser políticos militantes* como el caso de Evo Morales, sino de participar de forma igualitaria en la vida política de la comunidad ampliada que significaba la nación boliviana. Por lo tanto, aquello que García Linera llama una revolución refiere al momento en que uno de esos elementos que compone una comunidad se sale del lugar en el que está identificado y se transforma en un sujeto que pretende igualdad en el trato que esa comunidad le da. La respuesta del niño, "me voy a preparar para ser como vos", es un muy buen ejemplo de la dislocación que se produce en la representación de la vida comunitaria cuando uno de los elementos que la componen se sale del lugar que el discurso hegemónico le otorga. La respuesta asume que la educación prepara para la *igualdad* en el acceso a discusiones y decisiones que hasta ese momento estaban vedadas a ese sujeto. Lo cual, al mismo tiempo, presupone que ese sujeto tiene la *capacidad* de dar esas discusiones y tomar esas decisiones.

El momento de la respuesta del niño, los presupuestos que asume y los efectos que implica, es el momento en el que la teoría política puede aportar a una mejor comprensión de estos procesos. La respuesta es el síntoma de algo más profundo que conmueve las bases mismas de la vida comunitaria. La revolución de las percepciones de la que habla García Linera supone una radical transformación de la manera en que es pensado y entendido el orden comunitario. De Platón en adelante la filosofía y la teoría política han tenido precisamente ese objeto: pensar y explicar el orden.

Pasemos a analizar con mayor detenimiento los procesos de dislocación de las bases comunitarias.

Lo que dislocó los significados que daban sentido a la vida de la comunidad fue la transformación de un elemento, en este caso los campesinos y pueblos originarios, que hasta ese momento no estaba incorporado a lo común de la comunidad. Debe tenerse en cuenta que cuando aquí hacemos referencia a *lo común* no referimos simplemente a un atributo compartido por todos los miembros de algún conjunto, sino que lo común es aquello que hace o produce la comunidad, ya sea esto pensado en tanto el discurso que establece "*el horizonte de lo social, el límite de lo que es representable dentro de él*" (Laclau, 2005, pág. 107), o en tanto "*partición de lo sensible*" (Rancière, 2004, pág. 12). Es decir, *lo común* es un sistema de significados que expone la existencia de la comunidad y las delimitaciones que definen las partes y sus respectivos lugares. El reparto de las partes y lugares se basa en una división del espacio y de las formas de actividad, la partición de lo sensible, que "*muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad*" (Rancière, 2004, pág. 12-13). *Lo común* será a la sazón aquello que los distintos elementos, en un determinado contexto, comparten en tanto pensable y decible. Esto es importante porque la incorporación a este común no implica solamente tener presencia o estar en la comunidad, sino la posibilidad de ejercer legítimamente ciertas capacidades en ese común.

Lo que socava entonces las bases mismas de la vida comunitaria es la acción de un sujeto que "*sobreviene con independencia de la distribución de las partes sociales*" (Rancière, 2006). Esa acción de sujeto, esas "*demandas*", en términos de Laclau (2009), tienen una particularidad ya que se originan en partes de la sociedad que hasta ese momento no contaban como parte en la estructuración de lo común. El no contar como partes implica que, dentro de la forma comunitaria vigente,

no eran sujetos capaces de discutir y de decidir acerca de aquello que constituye la comunidad como tal. Estas partes no contadas que sobrevienen dislocando lo común de la vida comunitaria son algo heterogéneo al espacio de representación hegemónico. Son partes heterogéneas a ese espacio porque exceden "*lo que es diferencialmente representable dentro de él*" (Laclau, 2005, pág. 139), exceden al espacio de representación en tanto espacio de representación de lo común de la comunidad. Es por eso que algo heterogéneo va más allá de la noción de *diferencia*, dos entidades para ser diferentes tienen que tener un espacio en el que representar la diferencia. La ausencia de ese espacio común transforma a algunas demandas en heterogéneas.

Un espacio común de representación donde las diferencias puedan tener un significado no es otra cosa que la delimitación del lugar que ocupa cada una de esas diferencias y de lo que cada una de ellas puede o no hacer. Por lo tanto, la dislocación que produce este tipo de rupturas tiene implícita una dimensión igualitaria y conflictiva. Las respuestas a esa dislocación entrarán en conflicto entre sí al momento de intentar dar cuenta de la estructura dislocada (Rancière, 1996 y 2007; Laclau, 2005).

La transformación de la manera en que es pensado y entendido el todo comunitario es así condición de posibilidad de una política que pueda llamarse popular. Una identidad popular está precedida por el conflicto que transforma lo no-contado en algo heterogéneo. La emergencia de una identidad popular provoca una forma específica de ruptura de la institucionalidad comunitaria vigente a través del planteamiento de un conflicto por la distribución de los lugares y la ocupación de los mismos dentro de esa institucionalidad. Son dos entonces las características que marcarían la especificidad de una identidad popular: la transformación de una no-

parte en heterogeneidad social y la puesta en duda del espacio común de representación que da forma a lo social. El bono Juancito Pinto es parte de un proceso, entre otras que pudieran nombrarse, que resultó precisamente en un tipo de articulación política que puso en juego el espacio de representación como tal y desajustó el carácter común de la comunidad.

Esta transformación tiene como corolario que esa ahora-parte reclama la representación plena de la comunidad. Allí donde sólo había una parte que no era tenida en cuenta como capaz de hablar y ser escuchada en los asuntos públicos, ahora habrá una parte que, en nombre del daño que le provocan aquellos que los empujan a no tener parte en nada, se identificará con el todo de la comunidad. Esto es escandaloso -como bien lo percibe Rancière- y conflictivo -como bien lo expone Laclau. "*Es así como, para gran escándalo de la gente de bien, el demos, el revoltijo de la gente sin nada, se convierte en el pueblo*" (Rancière, 1996, pág. 23). En el caso de Laclau, esa ahora-parte será una *plebs* (los menos privilegiados) que reclama ser el único *populus* (el cuerpo de todos los ciudadanos) legítimo.

Las demandas populares se inscriben así en un espacio de representación oponiendo la presuposición de igualdad a los hechos de desigualdad. En este sentido, generan igualdad en relación a un querer decir y a un querer escuchar. Tener algo para decir implica que tiene que haber alguien que tiene que escuchar y no escucha. La verificación de la igualdad que emerge a partir de una demanda popular pone en escena la obligación de escuchar. "*Ser como vos*" es una escena de la verificación de esa igualdad. Los efectos más relevantes de la demanda de igualdad no consisten solamente en una simple exigencia al otro o en ejercer presión para satisfacer demandas. El efecto más importante reside en probar que efectivamente esas demandas pertenecen a la comunidad,

que se comunican en un espacio común, "que no son solamente seres de necesidad, de queja o de grito, sino seres de razón y discurso, que pueden oponer razón a las razones y esgrimir su acción como una demostración" (Rancière, 2007, pág. 72). Esto no significa que el espacio que abre una demanda popular sea un espacio que tiende al consenso racional, todo lo contrario. La comunidad se parte en dos en estos momentos de ruptura. La comunidad existe en tanto comunidad política dividida por un litigio fundamental que se refiere a la cuenta de las partes, antes incluso que a la forma de escucharse entre las partes. La emergencia de una articulación popular parte el campo de la representación entre aquellos que demandan y aquellos que no escuchan la demanda, creando una frontera interna a lo social. Las identidades populares se mueven en esa tensión entre el descubrimiento de un espacio común y la partición de la vida comunitaria que ese descubrimiento genera.

La irrupción de lo heterogéneo en los términos planteados aquí implica entonces una distorsión de la distribución de "las ocupaciones, las funciones y los lugares" (Rancière, 1996, pág. 51). Esto transforma a las identificaciones definidas en el orden institucional vigente, las arranca del lugar evidente que les otorga la constitución de la comunidad (Rancière, 1996). Este proceso de desplazamiento de un lugar sólo puede ser percibido a través de sus efectos sobre las articulaciones que dan forma a la vida comunitaria. Sería imposible mostrar precisamente el momento de esa ruptura. No podemos decir que esa dislocación de lugares se produjo en un momento preciso dentro de una cronología determinada. La dislocación no se produce en el momento mismo de hacer pública la existencia del bono Juancito Pinto, ni en el momento en que la niña o el niño lo reciben, ni en el momento preciso de la rápida respuesta al presidente. Sólo podemos destacar los efectos de esa ruptura en los discursos y las articulaciones

identitarias que se ven forzadas a dar un sentido a esa dislocación. El desplazamiento de un lugar dentro del espacio comunitario no es una cuestión historizable, sino que sólo se podrán rastrear sus efectos sobre los procesos que estemos estudiando.

El primer efecto de la irrupción de lo heterogéneo reside en la demostración de la inexistencia de lo común de la comunidad. Esto se produce a través del desplazamiento de las fronteras y límites que demarcan el lugar de los elementos respecto del orden comunitario. Estos desplazamientos revelan que no todos los elementos forman parte de la vida comunitaria. Entonces, en tanto comunidad de los iguales, la comunidad no existe porque no todos están incluidos como capaces de hablar y de ser escuchados³.

Como segundo efecto, la aparición de una heterogeneidad provoca la necesidad de redefinir el espacio comunitario. La inclusión de una heterogeneidad, a la vez que disloca lo que era percibido como una comunidad de iguales mostrando su carácter excluyente, fuerza la creación retrospectiva de una nueva representación de la comunidad. Esta comunidad estará dividida a partir de una frontera interna a lo social que separará dos campos antagónicos, siendo uno de ellos el lugar identificado con la exclusión y la negación de la capacidad para participar de los asuntos de la comunidad. Esta heterogeneidad será un sujeto insatisfecho, aunque no es hasta que esa insatisfacción es retroactivamente significada como un daño que la comunidad se divide a través de la constitución de una frontera interna a lo social.

El tercer efecto de la irrupción de lo heterogéneo hace a la nueva representación de la comunidad. En nombre del daño que esa comunidad ejerce, este nuevo sujeto reclamará para sí la representación del todo comunitario. Esa parte que irrumpe se identifica con el todo, "esa nada que es todo". La generici-

dad del proletariado en Marx hace referencia precisamente a este tipo de procesos. El proletario, al no tener nada que perder deja de tener un contenido particular y tiene la posibilidad de liberar a toda la humanidad en el mismo momento en que se libera a sí mismo.

La emergencia de una identidad popular tiene entonces estos tres efectos -la demostración de la inexistencia de lo común de la comunidad, la necesidad de una nueva representación y la encarnación de esa representación en un sujeto que expone un daño y asume para sí la representación del todo comunitario-, que luego sobredeterminarán las formas de reintegración o regeneración comunitaria posteriores. Creemos que esas formas asumirán un carácter específico a causa de estos efectos disparados por la irrupción de una heterogeneidad. Esta especificidad estará marcada por su dimensión igualitaria. Pasemos ahora a ver si esta lógica tiene algún tipo de continuidad cuando Rancière trata sobre la educación.

La relación pedagógica: entre la explicación y la obligación de escuchar

Discutiendo sobre la relación entre universalidad y particularidad en la propuesta educativa moderna, Guillermina Tiramonti (2008, pág. 7) plantea que las transformaciones sucedidas en la segunda mitad del siglo XX "muestran que en el nuevo orden cultural y social impera la heterogeneidad (...) y ya no es posible barrer a los márgenes aquello que no es susceptible de ser abarcado por la rigidez de las categorías existentes". Esta breve mención a lo heterogéneo muestra muy bien cómo dicha categoría hace referencia a aquello que está más allá de la distinción entre particular y universal y que pone precisamente en duda la utilidad de dicha distinción. Poner el acento en uno y otro polo del conti-

nuo universal-particular nos llevaría *“desde inflexibles posiciones esencialistas a extremos de fluidez en algunas de las posturas constructivistas. Desde lo inmutable al flujo sin ancla”*. Creemos que en este punto reside la relevancia de discutir las formas que adquiere lo heterogéneo, tanto en los espacios en que se analizan proyectos educativos como en los que se examinan formas y proyectos políticos. Lo que impide que se esencialice de forma inmutable una universalidad es algo heterogéneo al campo de la representación que suponen las categorías existentes. Esta heterogeneidad, al mismo tiempo que disloca esas categorías, fuerza la necesidad de una nueva representación de la experiencia. En esta sección repasaremos algunas intuiciones sobre la importancia de esas formas de la heterogeneidad para una educación democrática. Para esto comenzaré remitiendo nuevamente a Rancière.

El maestro ignorante (Rancière, 2003) comienza con una afirmación de carácter althusseriano: la educación prepara al sujeto para funcionar en base a una jerarquía dentro de la vida comunitaria. Enseñar implica transmitir conocimiento y formar el espíritu. La apropiación del saber por parte del individuo implica la formación del juicio y del gusto, según *“su destinación social”*, preparando al sujeto para funcionar según este destino. Una vez enfrascado en la discusión sobre la educación, Rancière plantea que el presupuesto de la idea de enseñar es la necesidad de dar explicaciones. Esto funcionaría de la siguiente forma: damos bibliografía a un/a estudiante y él o ella encuentra allí ciertos argumentos que a su tiempo serán debidamente explicados. La pregunta que se hace Rancière en ese momento es entonces la siguiente: ¿por qué deberían entender estos estudiantes mejor mi razonamiento o mi explicación, que el razonamiento presentando en la bibliografía? Este cuestionamiento plantea un problema, porque si aceptáramos esta premisa nos encontraríamos frente

a una regresión al infinito de explicaciones, una reproducción de razones que nunca acabarían. Se lee, se explica, se necesita otra explicación y así sucesivamente.

Lo que frena esta regresión infinita es que el explicador, el maestro, *“es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada”* (Rancière, 2003, pág. 13). La herramienta más importante con la que cuenta el maestro explicador para estos fines es la evaluación (Muriete, 2007). Esto hace a una jerarquía que tiene distintas formas de expresarse. Primero, la jerarquía del maestro, quien puede reconocer la distancia entre la cosa a enseñar y el sujeto a instruir. Rancière llama a esto *“el arte de la distancia”*. Segundo, la jerarquía de lo oral sobre lo escrito. Hay una relación entre el poder de la palabra y el poder del maestro. Poder de tener la palabra que, como vimos antes, es central para Rancière. Paradójicamente, el niño puede aprender a usar la palabra, aprender una lengua, sin una explicación, pero sólo la comprenderá con la explicación del maestro. *“Comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro”* (Rancière, 2003, pág. 15).

Para Rancière la lógica de la explicación se sustenta en los mismos principios de lo que él define como la lógica de la *policía*. Lo policial consiste en:

“...un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido” (Rancière, 1996, pág. 44-45).

La capacidad explicativa del maestro pasa por el reconocimiento del lugar y las capacidades que ese lugar implica en relación con el estudiante.

La lógica explicativa está así íntimamente vinculada, de hecho es la misma lógica que hace a la definición de la vida comunitaria de la que hablábamos en la sección anterior. Sólo aquellos que tienen ese *logos*, que pueden comprender, serán aquellos que pueden participar y decidir sobre lo común de la comunidad, educativa en este caso, sobre la distribución de ocupaciones, funciones y lugares. Esta distribución es desafiada por la irrupción de un sujeto que se vuelve heterogéneo al poner en duda el lugar que ocupa desplazándose hacia un lugar que no le corresponde. Para describir mejor esta lógica que caracterizará a la política oponiéndola a lo que él llama *policía*, Rancière toma una versión del relato de Livio de la secesión de los plebeyos en el monte Aventino comentada por un escritor del siglo XIX, Pierre-Simon Ballanche. Los plebeyos abandonan la ciudad y los patricios envían un emisario para que intente que retornen. Esto a pesar de que los esclavos hablan pero no comprenden, pues sus palabras son ruidos que expresan meros procesos fisiológicos ya que no tienen *logos*. Sorpresivamente, cuando ese emisario regresa describe una situación en que los esclavos le hablaron como si ellos también estuviesen dotados de inteligencia. Mediante esa transgresión los plebeyos se dan cuenta de que ellos también están dotados de un habla que no expresa solamente necesidad o sufrimiento, sino también razones.

La lógica inversa a la expansión de este presupuesto igualitarista puede ser rastreada en el padre del liberalismo político, John Locke. Este autor repasa la razonabilidad del cristianismo y se pregunta sobre la capacidad de las mayorías para aprender esa razonabilidad. Su conclusión es que la mayor parte de la humanidad depende de la convicción antes que de la demostración: *“la mayor parte no puede conocer, y por lo tanto deben creer”* (Locke, 1695, pág. 146). En lugar de un maestro, que debería *“aclarar dudas a través de una serie de deducciones coherentes a partir de*

un principio primero", siempre será más efectivo alguien que "viniendo del Cielo con el poder de Dios, dando evidencia y demostrando milagros (provea) reglas claras y directas de moralidad y obediencia" para encastrarlos en sus tareas y lograr que las cumplan (Locke, 1695, pág. 146). La misma idea está en la cita de un funcionario de una academia militar que es enviado a controlar la Escuela Normal Militar de Lovaina donde trabaja Jacotot:

"Cuando la educación abarca la totalidad del pueblo y su virtud primera reside en la armonía unitaria, un método perverso destruye esta unidad y escinde la ciudad en bandos opuestos (...) ¡Expulsemos esta locura de nuestro país! Los jóvenes estudiosos deben esforzarse no sólo, guiados por el amor de lo bueno y de las letras, en alejarse de la pereza como el mal más grave, sino también en acogerse a este Pudor y a esta Modestia, celebradas desde la antigüedad por los honores divinos" (Rancière, 2003, pág. 100).

Lo que encontramos en los argumentos de Locke y de este funcionario militar son discursos que no tienden a arrancar al sujeto de la naturalidad de su lugar, sino que intenta fijarlo en un espacio al que le corresponden ciertas atribuciones y capacidades. Los discursos de este tipo se inclinan por amarrar al sujeto en el lugar que el discurso dominante les otorga. La explicación, en la forma en que la entendía y criticaba Jacotot, era un discurso de este tipo. La necesidad de explicación divide al mundo entre sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y brutos, etc. El mito pedagógico dividía al mundo en dos. Por un lado, la inteligencia superior que conoce las cosas, que adquiere ese conocimiento a través de la razón, que procede metódicamente, que experimenta, que va de lo simple a lo complejo, etc. Aquí se reconoce al maestro y al no-pueblo. Por el otro lado, la inteligencia inferior que registra percepciones al azar, que repite mecánicamente,

que calcula en base a necesidades y costumbres. Es percibida como una vida casi natural, que aprende a través de la experiencia sensorial. Es el niño y el hombre del pueblo, el simple. Ahora bien, la aparición de una identidad popular tal como la describíamos en la sección anterior, también provoca la partición de la vida comunitaria en dos polos, pueblo y poderosos. Sin embargo, la partición producto de la lógica explicativa no es una partición conflictiva, no es una división que presuponga la igualdad, todo lo contrario. Para la simpleza del niño y el hombre de pueblo no se necesita una argumentación, sólo órdenes y guías precisas.

Recurro a un ejemplo patagónico. En la Patagonia, las imágenes de un territorio caracterizado por la simplicidad e inmadurez han sido (y son) recurrentes. Los imaginarios sobre esta región son de naturalidad e incontaminación ecológica y social, lugares tranquilos rodeados de naturaleza, sin los vicios de las grandes urbes. Así lo ponía el funcionario Indalecio Gómez en una conferencia de gobernadores territorianos a principios del siglo XX:

"Yo creo, Sr. Presidente, que no es necesario dictar legislaciones perfectas para aquellas regiones, sino establecer prácticas expeditivas, que aseguren la normalidad de la vida. Ya vendrán, como decía el Sr. Ministro, los tiempos en que con mayor cultura, civilización, riqueza y ponderación los territorios podrán incorporarse a la vida institucional del país"⁴.

Para la inmadurez del niño, para la simpleza del pueblo, para la imperfección institucional de estos territorios nacionales, sólo queda asegurar la normalidad de la vida de forma eficiente y expeditiva. No se necesitan argumentaciones sólidas, basadas en el raciocinio de la prueba.

Según Rancière, Jacotot pugna por invertir la lógica de este sistema explicador:

"La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicarle alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo" (Rancière, 2003, pág. 15).

Comprender es "comprender que no comprende si no se le explica". Por lo tanto, el mito pedagógico se mueve en base al principio del atontamiento⁵ que sugiere que la inteligencia superior debe adaptarse a la capacidad intelectual de la inferior para que esta pueda comprender. Es así como se instaura "...la separación entre el animal que busca a ciegas y el joven educado, entre el sentido común y la ciencia..." (Rancière, 2003, pág. 17). Esta partición del mundo de la inteligencia en dos es importante para Rancière porque demuestra la centralidad de la noción de igualdad. El niño que aprende una lengua o el estudiante perdido frente a un texto que no entiende proceden de la misma forma, a través de la voluntad de aprender y del azar. Es porque quieren aprender que van adivinando el uso de la lengua o van entendiendo un texto. Ese esfuerzo no demuestra simplemente fuerza de voluntad, no es puro voluntarismo sin sentido, sino que tiene una razón de ser que es muy relevante al pensar la relación entre educación y política. Quien aprende quiere reconocer, en la interpelación por parte del maestro o en el propio texto que lee, una palabra de un sujeto que les ha sido dirigida y a la cual pretenden responder en tanto sujetos. En palabras de Rancière: "como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad" (Rancière, 2003, pág. 20). El niño que recibió el bono Juancito Pinto responde al presidente dentro de esa lógica igualitaria. El niño indígena que se prepara para ser como el presidente está actuando

sobre la base de la presuposición de igualdad *"entre la estima de sí y la estima de los otros"* (Rancière, 2003, pág. 104).

Dijimos antes que la irrupción de lo no contado como parte de su desplazamiento a un espacio heterogéneo genera una obligación de escuchar. La necesidad de ser escuchado es presentada como una obligación porque hay alguien que no escucha lo que otro tiene para decir. Cabe preguntarse si la idea de enseñanza/aprendizaje no implica una obligación de escuchar similar. El sujeto, interpelado por el docente en la escuela o por quienes le enseñan su deporte favorito en un club, aprende en tanto desafía la distribución de las partes pretendiendo ser escuchado, reconociendo la palabra que se le ha dirigido y la respuesta que pueda dar a la misma en términos de palabras de sujeto.

Rancière vincula este argumento con la idea de emancipación. La emancipación es para él la aparición de la igualdad a partir de esa voluntad de aprender a dar un nuevo sentido a una situación que deja de tenerlo. El descubrimiento de la igualdad de las inteligencias hace libre al sujeto a través de *"la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano"*, pero también *"por la dificultad de la situación"*, *"respondiendo a la urgencia de un peligro"* (Rancière, 2003, pág. 22-24).

Esto es importante ya que si existe esa tensión frente al desafío de aprender, si aprender es efectivamente un desafío que tiene efectos igualitarios, la educación compartiría un aspecto más con la política. El acto de enseñar y aprender implicaría movilizar un sujeto en base a esos desafíos que lo arrancarían de su lugar y función. Aprender sería en cierto modo adquirir una identidad que ayude a dar sentido al desafío que se experimenta en el acto de aprender. Movilizar a alguien para que aprenda quizás tenga los mismos principios que movilizar a alguien para que participe

en política. Chantal Mouffe lo pone muy bien al momento de pensar cómo movilizar políticamente a las personas:

"La movilización requiere de politización, pero la politización no puede existir sin la producción de una representación conflictiva del mundo, que incluya campos opuestos con los cuales la gente se pueda identificar, permitiendo de ese modo que las pasiones se movilicen políticamente dentro del espectro del proceso democrático" (Mouffe, 2007, pág. 31).

¿Necesita la educación de estas representaciones conflictivas del mundo? ¿Necesita movilizar pasiones, identificaciones que provoquen inclinaciones igualitarias? La educación democrática ¿no necesita algo del orden de lo heterogéneo, del orden de la división y el conflicto?

Esto lleva inmediatamente a una pregunta, que es doble, sobre el estatus de la relación pedagógica⁶. Es doble porque tiene dos aspectos. El primero es sobre la posibilidad de enseñanza o transmisión de conocimiento cuando se pone en duda la desigualdad de la relación pedagógica. El segundo aspecto es sobre la posibilidad de pensar el aparato escolar y su funcionamiento bajo el presupuesto igualitario. La tensión entre estas dos caras de la misma moneda y el presupuesto de la igualdad es inevitable.

La transmisión de conocimiento supone una desigualdad constitutiva en la relación pedagógica, hay una parte que sabe y otra que no sabe. Sin embargo, la relación pedagógica tiene un aspecto en el cual es igual a cualquier otro tipo de relación. Dado el carácter relacional de todo significado⁷, pensar que la relación pedagógica tiene necesariamente una única dirección, del maestro al estudiante, es por lo menos ingenuo. Toda identidad es relacional y ello supone que ambas identidades, la de quien enseña y la de quien aprende, se contaminan mutua-

mente en la interacción⁸. Es en esa contaminación mutua donde podrá aparecer el momento tenso de una persona que reclama una respuesta en tanto *"ser de palabra"* en un plano de igualdad. Mientras eso no suceda, seguiremos funcionando a nivel de la concepción explicadora del mundo, donde ingenuamente creemos que un sabio explica y el otro ignorante efectivamente aprende sin que exista una articulación mutua. Por lo tanto, el presupuesto de la igualdad de inteligencias y las tensiones que puede llegar a provocar no implican que no queda espacio para la enseñanza o la transmisión de conocimiento y que allí no predomine la desigualdad. Puede haber una práctica educativa que incluya a dos elementos constitutivamente desiguales, pero que presuponga la igualdad de inteligencias. De hecho, toda práctica política supone una relación similar. La desigualdad de poder es constitutiva de la vida política, sin embargo eso no quita que esa relación pueda ser puesta en duda por una demanda o una articulación de demandas.

En relación al aparato escolar, la respuesta es similar a la anterior. También allí el presupuesto de la igualdad de inteligencias creará tensiones y conflictos. Tomemos un ejemplo citado por Caruso y Dussel (2001). Ellos mencionan a Jesualdo, un maestro uruguayo de la década del 30 que se encuentra con un grupo de niñas de entre 9 y 11 años que tenían bajo rendimiento escolar, falta de dedicación y escaso interés por aprender. Ante la posibilidad del castigo u otras propuestas dentro de las opciones que le dejaba la institución escolar, Jesualdo optó por llevar a las niñas a un patio a solas y allí increparlas: *"pero no para retarlas, sino para plantearles un acuerdo donde las etiquetas desaparecen"*. De este modo, prosiguen Caruso y Dussel, Jesualdo posicionó *"a las chicas en otro lugar: confiar en lo que ellas pueden implica no adoptar las clasificaciones escolares (los burros, los inteligentes, los desviados). A partir*

de ejercicios con mayor autonomía, las chicas empezaron a mostrar habilidades antes no trabajadas" (Caruso y Dussel, 2001, pág. 7).

Como vemos, nada impide que dentro de la esfera de lo escolar se pueda interpelar a estas niñas identificadas en una cierta distribución de los lugares y que, a través de esa interpelación, esos lugares sean desplazados. Jesualdo transforma a esas niñas en algo heterogéneo al campo de la representación posible en el discurso escolar de esa época, sacándolas de la representación en tanto burras, vagas o desviadas. El maestro uruguayo está planteando en su increpación abandonar la distribución de lugares mediante la cual la escuela de ese momento producía sus sujetos. Las desclasifica, poniéndolas en un plano de igualdad de capacidades frente a los demás niños y niñas. A pesar de esto, la escuela siguió funcionando y había una asimetría entre Jesualdo y sus alumnas. Sin embargo, la presuposición de la igualdad de capacidad de esas niñas actuó arrancándolas de su lugar y forzando una nueva representación de esa identidad. Incluso si volvemos a la anécdota con la que comenzábamos este trabajo, veremos que la respuesta del niño a Evo Morales también está marcada por esta misma lógica. El niño enuncia con seguridad que la escuela le brinda esa preparación, que esa preparación es necesaria para ocupar determinados lugares sociales, etc. El lugar de la escuela no es necesariamente cuestionado por la presuposición de igualdad.

Palabras finales

Para concluir, volvemos al lugar al que nos llevó la discusión sobre la política: al lugar de la inclinación igualitaria que se produce en las situaciones en las que emerge lo heterogéneo, lo que no tiene parte. En este sentido, creo que las preguntas para una teoría política y una teoría

de la educación democráticas son similares.

Como decíamos más arriba, hay una dimensión igualitaria implícita en las demandas formuladas al sistema por alguien que ha sido excluido del mismo. Una demanda insatisfecha contiene una dimensión igualitaria. En este sentido, hay una similitud estructural importante entre esta insatisfacción que lleva a un sujeto a demandar y la tensión del propio deseo o la dificultad de la situación que lo inspiraban a aprender. Y esta tensión y la dificultad disparan una lógica subjetiva que también tiene una dimensión igualitaria en tanto sujeto que espera que se le responda como tal. Es así que política y educación compartirían una ontología negativa que, además, sería el punto en que podríamos reconocer la posibilidad de crítica. De lo contrario, tanto la educación como la política se vuelven una forma de reproducir y reafirmar lugares y funciones.

Eso fue lo que sucedió en momentos en que la educación y la escuela comenzaron a ser cuestionadas por lo que Rancière llamó el "*pensamiento de la sospecha*" (Rancière, 2007, pág. 79). La sospecha de que el sistema educativo sólo llevaba a la reproducción de las desigualdades. Nuevamente, acechan a la educación y a la escuela el espectro de Althusser y la noción de interpelación junto a su forma de institucionalización que son los aparatos ideológicos de estado. Se sospechaba que reproducían la lógica desigualitaria, que transformaban capital social y económico en capital cultural. Esto llevó a que se desconfiara de la escuela y la educación presentándolas como herramientas de la desigualdad, antes que como un espacio común de representación de la dimensión igualitaria. Lo que perdemos de vista cuando sospechamos de la escuela y la educación de esta manera es la posibilidad crítica que nos brindan. La posibilidad de tratar a la igualdad no como una meta a lograr, un dato a exponer o una petición de principio, sino como un pre-

supuesto. Aquí reside el potencial crítico de la educación y la escuela, el presupuesto de la igualdad de capacidad, del derecho a hablar y la obligación de ser escuchado funcionan como principios dislocatorios del escenario, educativo y político, que se percibe como excluyente.

¿Cuándo se convierte la escuela en política? ¿Cuándo se politiza la educación? Cuando el presupuesto igualitario nos lleve a preguntarnos sobre la capacidad de cualquiera en relación al "*arte de la vida en común*" (Rancière, 2007, pág. 65). ¿Cuándo se politizó la familia si no fue cuando se cuestionó el lugar de la mujer en la esfera pública? No bastó al feminismo denunciar relaciones de poder entre géneros. ¿Cuándo se politizaron las demandas de los pueblos originarios sino cuando se pusieron en un plano de igualdad sus formas de propiedad con las formas liberales de la propiedad privada? En un contexto capitalista, ¿no se politiza un reclamo obrero en la experiencia de una fábrica recuperada? ¿No hay en estos tres breves ejemplos tres formas igualitarias de reclamo por participar en el arte de la vida en común?

El arte de la vida en común debe ser el arte de la vida en común dividida por una frontera interna a lo social. Esto sucede, como ya dijimos, a partir de la irrupción de ciertos elementos heterogéneos al espacio de representación de lo común de la comunidad. El desafío teórico reside en buscar las formas en que esta politización igualitaria que lleva a un niño a decirle al primer presidente indígena de Bolivia "*me voy a preparar para ser como vos*" pueda mantenerse viva como fuente de la voluntad de aprender y cambiar.

Recibido el 6 de abril de 2010
Aceptado el 3 de septiembre de 2010

Bibliografía

- BARROS, Sebastián, *Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991*, Córdoba, Alción, 2002.
- _____ "Inclusión radical y conflicto en la constitución del pueblo populista", en *Confinos de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, año 2, N° 3, enero-mayo, Monterrey, Instituto tecnológico de Monterrey, 2006a.
- _____ "Espectralidad e inestabilidad institucional. Acerca de la ruptura populista", en *Estudios Sociales*, año XVI, N° 30, primer semestre, México, CIAD, AC. 2006b.
- CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 2001.
- FOUCAULT, Michel, "Clase del 18 de enero de 1978", en *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LACLAU, Ernesto, "Hacia una teoría del populismo", en LACLAU, Ernesto, *Política e ideología en la teoría marxista*, Madrid, Siglo XXI, 1977.
- _____ *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____ "Why constructing a people is the main task of radical politics?", en *Critical Inquiry*, N° 32, Summer, 2006.
- _____ "Populismo: ¿qué nos dice el nombre?" en PANIZZA, F. (comp.), *El populismo como espejo de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso, 1985.
- LOCKE, John, *The Reasonableness of Christianity, as Delivered in the Scriptures*, Londres, C. Baldwin Printer [1824], 1695.
- MOUFFE, Chantal, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- MURIETE, Raúl, *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*, Buenos Aires, Biblos, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- _____ *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003.
- _____ *The Politics of Aesthetics*, Londres, Continuum, 2004.
- _____ "Universalizar las capacidades de cualquiera", Entrevista realizada por Marina Garcés, Raúl Sánchez Cedillo y Amador Fernández-Savater, en *Revista Archipiélago*, N° 73-74, 2006. Acceso 20 de diciembre de 2009, <http://www.archipelago-ed.com/73-74/ranciere.html>
- _____ *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, Ediciones La Cebra, 2007.
- _____ "A few remarks on the method of Jacques Rancière", en *Parallax*, vol. 15, N° 3, 2009.
- SVAMPA, Maristella y STEFANONI, Pablo, "Entrevista a Álvaro García Linera", en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, año VIII, N° 22, Buenos Aires, CLACSO, septiembre, 2007.
- TIRAMONTI, Guillermina, "Introducción: la tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar", en *Propuesta Educativa*, N° 30, Buenos Aires, FLACSO-Argentina, 2008.

Notas

- ¹ El autor quisiera agradecer los comentarios recibidos de parte de los y las participantes en el Seminario Teoría y Educación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro

de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el III Encuentro Internacional Giros Teóricos organizado por el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, del 17 al 19 de marzo de 2010 en Buenos Aires.

- 2 Nutrinet.org, "Bono 'Juancito Pinto', un aporte anual para la permanencia escolar en Bolivia", último acceso 19 de mayo de 2010, <http://bolivia.nutrinet.org/areas-tematicas/alimentacion-escolar/introduccion/estrategias/76-bono-juancito-pinto-un-aporte-anual-para-la-permanencia-escolar-en-bolivia>. Puede verse también Organización de Estados Iberoamericanos, "Bolivia - Bono "Juancito Pinto" ya pagó a más de un millón de niños/as", último acceso 19 de mayo de 2010, <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1638>.
- 3 Esto interesa en tanto existen teorías políticas que no aceptan que existen partes que no son parte. La democracia deliberativa y las políticas consensuales en términos de una teoría de la justicia no pueden hacer lugar al tipo de procesos que estamos describiendo en tanto asumen que todos los miembros de la comunidad están incluidos en la capacidad de hablar y ser escuchados. En esos casos, no hay parte de los que no tienen parte, "[n]o hay más que las partes de las partes" (Rancière, 1996, pág. 29).
- 4 *Primera Conferencia de los Gobernadores de Territorios Nacionales*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913. La cita es de Indalecio Gómez en el acto inaugural y aparece en la pág. 42 de dicha publicación.
- 5 Este principio del atontamiento no depende de la buena o mala voluntad o del interés o del miedo a perder un lugar en una jerarquía. En cierto sentido, la relación entre educación tradicional y atontamiento tiene en Jacotot un rol casi ontológico.
- 6 Debo y agradezco esta doble pregunta a quienes gentilmente evaluaron este trabajo en calidad de referato.
- 7 El carácter relacional de todo significado implica que ningún elemento en un sistema de significados cualquiera puede tener un significado por sí mismo o por su situación estructural, sino que ese significado vendrá dado por su relación con otros. Puede verse Laclau y Mouffe (1985).
- 8 Sobre la relacionalidad de las identidades y la noción de articulación puede verse Laclau y Mouffe (1985) y Barros (2002).

Resumen

En este trabajo se analizan los posibles vínculos entre la constitución de identidades populares y la relación pedagógica. Para eso se toma como punto de partida el relato de una anécdota sobre un subsidio para favorecer la permanencia escolar en Bolivia, el bono Juancito Pinto. El argumento esbozado afirma que una reflexión sobre los procesos de constitución de identidades políticas populares tiene conexiones estructurales con una manera de pensar la relación pedagógica. Dicha conexión se funda, en primer lugar, en que ambos procesos implican relacionalidad y contaminación mutua entre los sujetos que interactúan. En segundo lugar, se funda en la posibilidad que ambos procesos tienen de dislocar la vida comunitaria aportando una dimensión igualitaria a la misma. La demanda igualitaria que pueden suponer la educación y la política implica la transformación de partes no-contadas de la comunidad en elementos heterogéneos al campo de representación de la vida comunitaria.

Palabras clave

Identidades populares – Igualdad – Heterogeneidad – Educación democrática

Abstract

This article engages in a discussion about the possible links between the logic of the constitution of popular identities and a pedagogical relationship. In order to analyze these possible links, we start with an account of a voucher, called Juancito Pinto, meant to encourage regular school attendance in Bolivia. The argument presented here implies that paying attention to the constitution of popular identities might be relevant for thinking about a pedagogical relationship. The connection between politics and education has two aspects. The first one implies that both education and politics are relational processes. The second aspect is that they also share an egalitarian tendency to include uncounted parts of the community which are heterogeneous to the space of communitarian representation.

Key words

Popular identities – Equality – Heterogeneity – Democratic education