

# ENTRE EL SABER DIAGNÓSTICO Y EL NO SABER DEL MAESTRO IGNORANTE: UNA EXPERIENCIA

Cecilia Croci

Grupo de investigación Enseñanza y Psicoanálisis,  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. Montevideo, Uruguay

## Resumen

El siguiente trabajo se vincula con parte de lo apreciado en una investigación etnográfica realizada en dos grupos de bachillerato en un liceo de la zona metropolitana de Uruguay, que participan de un taller de escritura de invención en la asignatura Literatura. Se tratará en este texto de explorar la experiencia de un estudiante que recibe un diagnóstico de dificultad de aprendizaje en la escritura, y años después participa de este taller. Desde las observaciones participantes y las entrevistas a este estudiante y al docente que despliega el dispositivo mencionado, aparecen vivencias y determinadas intencionalidades pedagógicas que se harán dialogar con concepciones de Foucault (1979, 2007) y Rancière (2007), a partir de quienes el saber establecido hegemónicamente se pone en cuestión.

**Palabras clave:** dificultades de aprendizaje, saber hegemónico, emancipación

## BETWEEN THE KNOWLEDGE OF DIAGNOSIS AND THE ABSENCE OF KNOWLEDGE OF THE IGNORANT SCHOOLMASTER: AN EXPERIENCE

## Abstract

The following paper is related to part of what was appreciated in an ethnographic research of two groups of high-school students in the metropolitan area of Uruguay who participate in an inventive writing workshop in the subject Literature. This paper explores the experience of a student who received a diagnosis of learning difficulty in writing and years after participates in this workshop. From participant observation and interviews to this student and the teacher who delivers this workshop, there are experiences and certain pedagogic intentions that will be put into dialogue with concepts from Foucault (1979, 2007) and Rancière (2007), who call into question the concept of hegemonic established knowledge.

**Keywords:** learning difficulties, hegemonic knowledge, emancipation

Recibido: 18/07/2017

Aceptado: 15/08/2017

## **1. Introducción**

Este texto surge de una experiencia observada en una investigación de campo de tipo etnográfico, realizada en el marco de la finalización de una maestría en educación realizada en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). El tema a indagar son las posibilidades del taller de escritura de invención de generar una experiencia formadora al modo descrito por Larrosa (2003), que implica una transformación libre de los sujetos y que, por ende, no se vincula con intereses homogeneizantes. Para realizar este estudio etnográfico, se realizaron observaciones participantes y entrevistas a dos grupos de bachillerato en un liceo de la zona metropolitana de Uruguay y a su docente de Literatura, que despliega un taller de escritura de invención como metodología pedagógica. En este trabajo, se hará foco particularmente en la experiencia de un estudiante que, varios años después de recibir un diagnóstico de dislexia, participa del taller mencionado. Me propongo, a partir de algunos recorridos de Foucault (1979, 2007) y de Rancière (2007), revisitar lo apreciado en relación a este estudiante y su docente durante la investigación.

## **2. Escuela y saber-poder**

La escuela fue creada para construir igualdad en una sociedad que presenta desigualdades, y ha pensado esta igualdad desde la normalización y homogeneización: a todos los mismos conocimientos considerados pertinentes, a todos se pedirán las mismas actitudes consideradas deseadas en la construcción de ciudadanía. Qué es pertinente y qué es deseado ha sido objeto de decisión de pocos y ha dejado fuera importantes saberes culturales (Birgin, 2006), muchas veces vinculados a los de los alumnos que concurren a ella.

En la misma intención homogeneizante de la escuela se puede entrever la pretensión de constitución subjetiva de los que allí acuden. Según Foucault (2007), esta construcción subjetiva se ha vinculado en los centros educativos con el poder disciplinario que intenta controlar los sujetos a través de una captura extendida de los cuerpos, gestos, decires de los que concurren:

en nuestra sociedad existe algo que podríamos llamar poder disciplinario. Por ello no entiendo otra cosa que cierta forma terminal, capilar del poder, un último relevo, una modalidad mediante la cual el poder político y los poderes en general logran, en última instancia, tocar los cuerpos, aferrarse a ellos, tomar en cuenta los gestos, los comportamientos, los hábitos, las palabras (Foucault, 2007, p. 59).

Según este último el poder disciplinario implica un control permanente, uno está “perpetuamente bajo la mirada de alguien o, en todo caso, en situación de ser observado” (Foucault, 2007, p. 67). Se utiliza la escritura, el registro de lo que sucede, lo que hace y dice el individuo, que hace que permanezca el control sobre él en forma continua, ya que esa información es accesible a lo largo del tiempo, lo que asegura el “principio de omnivisibilidad” (Foucault, 2007, p. 69). Este autor señala que en sitios donde se ejerce el poder disciplinario –como los centros de aprendizaje escolares–, la escritura rodea los cuerpos, gestos, conductas, los codifica, los transmite a lo largo de la escala jerárquica y los centraliza. Así, el poder disciplinario puede intervenir incluso antes mismo de que el acto de indisciplina suceda, a través de la vigilancia y un sistema de presiones, premios, castigos. Este aspecto del poder disciplinario, que podría denominarse “carácter panóptico” (Foucault, 2007, p. 73), consiste en observar a todo el mundo todo el tiempo, implica “una acción punitiva y continua sobre las virtualidades de comportamiento que proyecta detrás del propio cuerpo algo semejante a una psique” (Foucault, 2007, p. 73). Foucault señala que a partir de los mecanismos disciplinarios –la mirada constante, la escritura que controla, el mecanismo del castigo, la proyección de la psique, los discursos que establecen una división entre qué es normal y qué es anormal– surge la función de sujeto, el poder político de este dispositivo que somete se encarna en el cuerpo y extrae un psiquismo particular dando un marco para que la subjetividad aflore. Este aspecto productivo del poder es, para este autor, una de sus características más relevantes:

si el poder no tuviese otra función que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte es porque produce efectos positivos a nivel del deseo [...] y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce (Foucault, 1979, pp. 106-107).

Acerca de esta relación necesaria para él entre poder y saber dirá:

en una sociedad [...] relaciones de poder múltiple atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (Foucault, 1979, p. 139-140).

A pesar del intento de control estructural del poder disciplinario que tiene en su producción, como se mencionó antes, discursos con valor de verdad que pretenden establecer las maneras de la normalidad o anormalidad de los sujetos, “el principio de distribución y clasificación de todos los elementos implica necesariamente un residuo; siempre hay, entonces, algo ‘inclasificable’” (Foucault, 2007, p. 74), este será el obstáculo del poder disciplinario. El que no se puede reducir a la disciplina escolar, aquel que no aprende o actúa de acuerdo a lo esperado por ella, implica un límite a su poder, lo que va a generar otros sistemas disciplinarios adicionales que los recuperen, que pretenden señalar la anomalía que para el sistema representan y normalizarla: “Los sistemas disciplinarios se caracterizan por un trabajo constante de la norma en la anomia” (Foucault, 2007, p. 76). En cada ocasión en que un individuo no se muestra capaz de adaptarse al poder disciplinario del taller, la escuela, el ejército, aparece la intervención de lo que Foucault (2007) denomina la “función psi”, vinculada a las instituciones, al discurso y a los individuos que la llevan a cabo –psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, criminólogos, psicoanalistas, etc.–, que surge como control de los dispositivos disciplinarios. De acuerdo a este autor, el discurso de las ciencias humanas intenta dar por naturales los criterios de verdad del discurso científico establecidos por ellas, cuando en realidad lo que se manifiesta allí no es más que el poder disciplinario:

La escuela [...] necesita al psicólogo cuando es preciso destacar como realidad un saber que se da, se distribuye en ella, y que deja de manifestarse efectivamente ante aquellos a quienes se propone como real. Es preciso que el psicólogo intervenga en la escuela cuando el poder que se ejerce en ella deja de ser un poder real, se convierte a la vez en un poder mítico y frágil y, en consecuencia, debe intensificarse su realidad. La psicología escolar es necesaria en esta doble condición; una psicología escolar que pone de relieve las aptitudes diferenciales de los individuos, a partir de las cuales el individuo se situará en el campo del saber en un nivel determinado, como si fuera un campo real que tuviera en sí mismo su poder de coacción, pues uno debe permanecer en el lugar en que está en ese campo del saber definido por la institución escolar. Así, el saber funciona como poder, y ese poder del saber se da como realidad [...] el individuo resulta ser efectivamente el portador de una realidad que, entonces, se manifestará doble: realidad de sus aptitudes por una parte, y realidad de los contenidos de saber que él es capaz de adquirir por otra (Foucault, 2007, p. 225).

Los diagnósticos que dan las disciplinas suelen tener valor de verdad para quienes los reciben, lo cual está vinculado con el lugar de indiscutible certeza que da poder a este saber, con las consecuencias mencionadas por este autor que tiene el poder disciplinario para la construcción subjetiva. Uno de los estudiantes que participó de la mencionada investigación, que llamaremos A, es el sujeto central de este trabajo. En la primera entrevista que realicé con

él y tres de sus compañeros, menciona que “tenía dislexia”. Al preguntar en otra entrevista en relación a esto se sorprende de haber conjugado el verbo en pasado y despliega una historia del padecimiento implicado para él en el aprendizaje formal. Para A, este diagnóstico psicopedagógico dijo sobre él y sus posibilidades de aprendizaje en relación a la escritura, polo en el que aparecía el diagnóstico de dislexia. El hablar en pasado en relación a este y la sorpresa posterior al caer en la cuenta de que lo hizo, que podría llevar a pensar en lo primero como un lapsus, quizás habla de un algo más que también ocurrió, que hizo que este diagnóstico y lo que implica no lo definieran de igual forma que en el pasado. Asimismo, esta sorpresa y la negación posterior de que lo planteado por el diagnóstico haya desaparecido, podría vincularse con el intenso poder definitorio que estos diagnósticos conllevan; de acuerdo a la cita previa, el sujeto debe mantenerse en el lugar en el que el saber lo ha colocado.

### **3. De lo apreciado en observaciones participantes**

Las sillas se colocan en forma de círculo antes de que llegue el profesor de Literatura (a quien nos referiremos como T): es necesario sentarse de esta forma para poder verse entre sí. Llega T y hay un entusiasmo particular, se preguntan qué texto traerá hoy. Se lee el escrito en cuestión, a veces es el docente, otras veces son distintos chicos que se ofrecen a leer. Párrafo a párrafo los estudiantes intervienen diciendo su opinión sobre los posibles sentidos, el profesor los escucha de modo tal que propicia otras intervenciones: “qué interesante, te pareció eso, ¿qué les pareció a los demás?”. El comportamiento paraverbal del docente es, sin dudas, habilitante y posibilita distintas miradas, no hay una declaración del canon literario sino una valoración de que es posible mirar lo uno de diversos modos. En general, T señala y define algunos de los recursos literarios usados por los escritores para construir el texto luego de que los alumnos dan su opinión. Si los estudiantes dan muestra de no comprender el párrafo o verso que se está leyendo, luego de que T pregunte “¿van haciendo pie?”, él lee frase por frase o verso por verso y hace preguntas guía o dice una interpretación que identifica como “posible”, dando cuenta de que no es única. Luego de leer, es común que T plantee una consigna para escribir un texto propio, que, a su vez, luego de ser escrito, es compartido grupalmente a partir de la lectura de quien lo escribió, si así lo desea.

En relación al entusiasmo que aparece como un aspecto insistente tanto en observaciones participantes como en entrevistas, hay un despliegue del docente para que esto ocurra: actitud vital en la manera de habitar el espacio, él también está en el círculo de

asientos, aunque también camina y se queda parado en diferentes lugares. Hay una cercanía a los alumnos, les pregunta cómo están, continúa su actitud de interés cuando estos se extienden en la respuesta, hay en su discurso un recurso al humor mientras habla de distintos temas. Impresiona como una búsqueda del docente a conmover, por la elección de los textos, por los retazos de historias que selecciona sobre los autores, por su propio discurso, por una actitud en clase que él mismo definió en las entrevistas como performática, que parece generar en los estudiantes una fascinación. A su vez, en momentos en que los estudiantes leen sus propios textos, cuando uno le gusta mucho, mira deslumbrado al alumno en cuestión. En este sentido hubo un momento paradigmático registrado en el diario de campo, vinculado a A, y que está marcado con un recuadro como si hubiera visto algo fundamental:

T está sentado sobre la parte de la silla en la que se escribe, A lee un poema que recién escribió y que es sorprendente, es hermoso. Veo que a T le brillan los ojos, se sonríe, se desliza hacia adelante como acercándose más a A y a esa mirada del mundo que acaba de inventar. Este entusiasmo de T, esta fascinación por las palabras de los estudiantes ocurre a veces, hay una rotación cuando ellos escriben, pueden ser ellos los personajes centrales, les cede el lugar. Cuando A termina de leer el poema T dice: “un poeta”, baja la mirada, pide a otro chico que lea su texto.

En clase hay un explícito discurso en relación a que no se sigue al pie de la letra el programa educativo oficial para la asignatura, que el docente aclara que no concibe como vía regia para sus objetivos pedagógicos. Solamente, dice a sus alumnos, toma algunos autores en un orden que él considera apropiado, porque no queda opción más que por lo menos en parte, a seguir el programa. En general se leen escritos seleccionados por él del programa, que pueden ser poemas, cuentos, fragmentos de novelas, palabras sueltas de versos, y se pide una interpretación posible a los alumnos. En una oportunidad, T pidió que llevaran a clase la canción preferida, con letra y música. A veces para abordar un tema se recurre a un material audiovisual. En ocasiones, se da una consigna para escribir con el texto leído previamente como disparador; en otras, son los alumnos, luego de leído el escrito que llevó el docente, los que tienen que crear una consigna para un texto propio, que puede ser un cuento, un poema, una canción, y para los que no quieren escribir otro modo de expresión es válido, como por ejemplo el dibujo, la fotografía. Las evaluaciones son planteadas como algo que, si bien es obligatorio en el sistema educativo, se realiza de un modo otro: los alumnos deben reunir textos escritos por ellos en clase (poemas, cuentos, relatos), o fotografías o dibujos vinculados a las temáticas trabajadas, dar una devolución del proceso por el que consideran que pasaron, hacer una evaluación de esta modalidad de taller y, así, se cumple con la obligatoriedad de la

evaluación, pero de manera distinta a la repetición de lo dicho por otros, sino que lo que importa es su creación y su opinión. Parece haber en el cambio con respecto al programa educativo oficial, aun con ciertas continuidades con el sistema hegemónico –por ejemplo el hecho de que existan evaluaciones, que se pase la lista con cierta frecuencia, que los estudiantes pregunten si el autor del texto que leen es bueno o no, y el docente responda, o diga previamente al texto sobre el valor que en su opinión tiene la obra–, una búsqueda. Esta metodología se repite en los dos grupos en los que realicé la investigación.

#### **4. Fragmentos de entrevistas a T**

A lo largo de las entrevistas, el docente plantea las siguientes intencionalidades pedagógicas:

debe existir, o habría que construir, un método en el cual el grupo se transforme en un equipo de trabajo. Mi objetivo es habilitar el encuentro entre los alumnos y la literatura [...] yo cuando pienso mi curso selecciono los textos, o selecciono las actividades, divido el año tratando de habilitar ese encuentro [...] y a veces en esa habilitación del encuentro se generan algunas cosas, por ejemplo que el alumno escriba sus textos, está generando su propio discurso y alguien solo puede ser cuando elabora su propio discurso, si no elabora su propio discurso no es, ¿no? [...] lo que pasa es que cuando pienso las actividades, para que se pueda habilitar este encuentro el estudiante tiene que tener un papel activo en el aula, y el coordinador de ese equipo que soy yo, tiene que tener ciertas características para coordinar ese equipo, tiene que ser muy habilitador, tiene que tratar de utilizar una metodología que sea horizontal y no vertical, tiene que pensar en las consignas, pensar en el grupo, entonces yo cuando pienso esas actividades para el equipo, para que un equipo sea activo y esté trabajando tengo que pensar actividades que tengan que ver con su autonomía, con su sentido crítico, con su creatividad, con su capacidad de análisis, sí, pero como elementos que hacen parte de un todo [...] Para transformar este grupo en un equipo tengo algunas herramientas para eso, una de las herramientas es la literatura, pero es una herramienta, no es un fin en sí mismo [...] hace algunos años que estoy apuntando a que el objetivo del sistema educativo es el encuentro, es decir, lo más importante que hay adentro del sistema educativo es el otro, y se debe conocer al otro y aprender a convivir con el otro.

Preguntando en relación a otras experiencias similares a lo apreciado en el trabajo de campo sobre A, y su opinión sobre los diagnósticos de dificultades de aprendizaje, T dice:

Claro, a mí me sirven todos los que están afuera, es más me caen bárbaro [...] Hay un problema estructural de que primero te voy a enseñar la teoría de cómo escribir y después vas a escribir, eso en el siglo XXI es insostenible, y se sostiene y sobrevive, es más hay mucha gente muy aferrada a eso y publicando textos sobre eso, entonces si me preguntás si veo una esperanza, una luz al final del túnel, no la veo, ahora mis alumnos caigo a clase y me la hacen ver, salgo

renovado de clase [...] entonces vienen mis alumnos con tolerancias porque no pueden hablar, no pueden escribir, no sé qué y como más o menos conozco el sistema prefiero no creerle al sistema, entonces como para la creatividad, como para escribir poemas a mí me sirven todos, yo no tengo problemas.

## **5. Fragmentos entrevistas a A**

En entrevista ante la pregunta sobre qué sucede en el aula en literatura señala:

Yo creo que estar en la clase de él es estar como en un nuevo mundo, porque como venimos de 3° teniendo literatura con cierta enseñanza y llegar a la clase de él y ver que la literatura no se da, no se enseña de una forma sino que se puede enseñar de distintas formas y es a veces como él dice, no es la literatura algo en general, es muy abierta y pienso yo que da muy bien las clases, es algo nuevo que viví este año por así decirlo [...] Damos nuestros aportes [...] y después se trabaja una propuesta y podemos crear un cuento, un poema [...] agarré la parte de los poemas, que nunca hice un poema en mi vida y este año escribí siete poemas creo, y es algo que vos querés expresar, y te das cuenta que ponés algo que realmente no sabías que podías, escribir digamos [...] En mi caso, yo pienso ta cuando escribía en la escuela, yo pienso como tenía dislexia, escribía con faltas de ortografía a más no poder, y la otra vez T nos decía que a veces nos fijamos en las faltas de ortografía y no en el contenido que querés expresar, y este año pasó sigo escribiendo con faltas, nunca voy a terminar de escribir con faltas, pero se da a entender lo que querés decir, porque a veces te enojás, o pasás al pizarrón, te corrigen, yo qué sé faltó un punto, o faltó una coma, pero estás dando a entender lo que querés [...] si querés expresar algo como que vas y lo escribís [...] Yo como final dejaría que este año por lo menos me dediqué a escribir poemas cosa que yo ni hacía, creo que solo buscaba el lápiz y el papel para hacer un ejercicio de matemática, o física o química y este año por lo menos pensás y lo escribís, cosa que nunca hacía, escribís palabras, las guardás y eso te sirve para aplicar en un poema o algo, es un material que tenés pero ese material vino de vos [...] me acuerdo de una imagen que era, te mostraban un personaje hecho de madera, que llevaba un tronco que se ve que era el hijo a una clase que eran todos iguales, el hijo como que era salvaje y él quería meterlo en algo que era todo lo mismo, que seguían la misma dirección, y creo que hoy en día también pasa por eso, cosa que no ves en la clase de él, por ejemplo, vos venís, te divertís, no es que tengas que ser igual a otra persona, no, somos todos diferentes, con distintas capacidades.

Al preguntar en otra entrevista sobre cómo vivencia el diagnóstico de dislexia y señalarle que en la anterior se expresó en pasado sobre él, como ya se ha apuntado, se sorprende: “¿dije eso?, no, quería decir yo tengo dislexia, bueno, yo lo sufrí, lo sufrí, porque no me tenían tolerancia, recién me la tramitaron en 5°, y para mí fue el sufrimiento total, porque cada año le decía a los profesores mire yo tengo este problema”.

## **6. ¿Un maestro ignorante?**



En *El maestro ignorante*, Rancière (2007) trae la historia de Jacotot, aquel maestro que descubre que al posicionarse en el lugar de un no saber y estimular la voluntad de los alumnos para aprender logra que de hecho estos aprendan.

A partir del ingreso de Jacotot a esta “aventura intelectual” (Rancière, 2007, p. 15) que es su experiencia docente en la universidad de Lovaina se produce algo inesperado: con él, que habla francés pero no holandés, sus alumnos, que hablan holandés pero no francés, luego de un tiempo escriben en esta última lengua como podrían escribir franceses acerca del *Telémaco*, de Fénelon, texto que los reunía. Inicialmente decide que es relevante encontrar “el vínculo mínimo de una *cosa* en común” (Rancière, 2007, p. 16), y esto en común es una edición bilingüe del *Telémaco*. Por medio de un intérprete pide a sus estudiantes que aprendan el texto en francés apoyándose en la traducción, apuntando cuando llegaron a la mitad del primer libro que “debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto, por lo menos para poder contarlo” (Rancière, 2007, p. 16). Pero no había dado explicación alguna sobre la lengua francesa, su gramática u ortografía, habían encontrado solos las palabras que correspondían a las conocidas de su idioma, a combinarlas para escribir oraciones que parecían escritas por escritores y no por escolares. Esto lo lleva a poner en foco esta experiencia, a escuchar a sus alumnos y a aprender de ellos, lo que lo conduce a una apertura al saber que construyen, y entiende que su presencia hace también a ese saber: su presencia ignorante logra establecer una rotación en el poder dado al saber desde el sistema escolar; este poder, en vez de tenerlo él, se lo da a sus estudiantes. Rancière se pregunta: “¿Entonces las explicaciones del maestro estaban de más? O, si no lo estaban, ¿para qué o quién eran útiles? (Rancière, 2007, p. 18).

De acuerdo a lo planteado por Jacotot, comprender un texto es traducirlo, es lograr relacionar y dar un equivalente, pero no la razón del texto:

No hay nada detrás de la página escrita, no hay doble fondo que necesite del trabajo de *otra* inteligencia, la del explicador; no se necesita la lengua del maestro, la lengua de la lengua, cuyas palabras y oraciones tengan el poder de decir la razón de las palabras y oraciones de un texto. [...] No hay nada más allá de los textos, sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir (Rancière, 2007, pp. 24-25).

Para esta buena nueva que llamará Enseñanza universal, el medio de aprender algo es relacionar lo que ya se sabe con ese algo, teniendo como principio que todos los hombres tienen la misma inteligencia, y que esa que se manifiesta en aquello a aprender es accesible dado, que se podrá vincular con la del lector, que es igual a la del que creó lo que se quiere

comprender. Parece de particular relevancia esta concepción a la que arriba: no hay un saber que solo algunos pueden detentar simplemente porque este saber es inexistente, “es preciso descubrir que no hay nada oculto, no hay palabras bajo las palabras, ni lengua que diga la verdad de la lengua” (Rancière, 2007, p. 40).

Se plantea aquí entonces la noción de igualdad, igualdad de inteligencias, que la escuela desconoce, según Jacotot, por partir de la desigualdad para igualar, en tanto el maestro se plantea en superioridad de conocimientos respecto a un alumno que no conoce, lo que de acuerdo a este autor, imposibilita el objetivo. Entonces, todos somos iguales en inteligencia, lo que puede diferir es la voluntad y es sobre esta que el docente trabajará:

No hay dos tipos de mente. La desigualdad existe en el orden de las *manifestaciones* de la inteligencia, según la mayor o menor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de *capacidades* intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* se llama emancipación y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber (Rancière, 2007, p. 44).

Al forzar esa capacidad que todos tenemos pero que podemos negar o ignorar el maestro estará emancipando. El sistema de explicar desde el saber docente es, en realidad, el que necesita ignorantes y de la división del mundo entre sabios e incultos, ya que explicar es demostrarle a alguien que no es capaz de hacerlo por sí mismo, este sistema embrutece, según el autor. Tomar como punto de partida el principio de la igualdad emancipa, cualquiera sea el método que se utilice; posicionarse desde la desigualdad de inteligencias, ya se considere uno superior o inferior, embrutece. La igualdad nunca es un objetivo a lograr, si no está observada como dada no es posible su existencia:

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación [...] Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de inteligencias (Rancière, 2007, pp. 9-10).

Y la única manera en la que se podrá realizar esto último es corriéndose del lugar del saber, al darle la oportunidad al otro de encontrar el conocimiento, influyendo a lo sumo en su voluntad para hacerlo:

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. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. [...] 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 [...] El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y solo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar (Rancière, 2007, p. 21).

Rancière apunta que a la escuela se le otorga el poder de llevar a cabo la igualdad entre nosotros o, al menos, reducir la desigualdad. Si un método de enseñanza tiene por objetivo disminuir una desigualdad o verificar la igualdad es, para este autor, “una cuestión política” (Rancière, 2007, p. 10). Nuestra sociedad actual se observa a sí misma, según él, como una gran escuela que tiene bárbaros a civilizar y estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociedad en la que la escuela tiene cada vez más la improbable tarea de reducir la brecha entre la igualdad que se pretende y la desigualdad que existe:

Pero la función última de esta sobreinvestidura pedagógica [...] es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela, donde el gobierno no es otra cosa que la autoridad de los mejores de la clase. [...] Es precisamente esto lo que Jacotot tenía en la cabeza: la manera en la que la Escuela y la sociedad se simbolizan la una a la otra sin cesar, y reproducen indefinidamente la presuposición no igualitaria, incluso en su negación [...] Su lección pesimista era [...] que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, solo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza [...] La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. [...] es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a 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 o colectivas, de su verificación. (Rancière, 2007, pp. 12-13).

Concepto revolucionario este que Jacotot descubre, idea que va contra lo que parece guiar el sistema educativo. Lo prioritario no es crear igualdad donde no la hay, como una medida de justicia social; lo urgente es considerar que ya somos iguales, y esta será la única manera de lograr la igualdad de hecho. Como señala Rancière (2007), esta igualdad no está dada, no es natural al sistema social, pero debe asumirse como dada para lograrla. Se podría pensar que debe inventarse allí donde no existe. Esta es la tarea del docente de acuerdo a este

autor: crear igualdad en un sistema desigual por el hecho de asumirla como una verdad que aún no está, pero que solo desde este convencimiento se volverá posible. Posicionándonos desde la ideología del sistema escolar, podríamos pensar que se plantea aquí un salto al vacío: un acto de confianza en un sistema que se estructura desde la sospecha de que el otro podría no estar a la altura de las circunstancias, que tiene la necesidad de evaluar que efectivamente haya logrado aprender estos contenidos precisos que deben imponerse para civilizar.

Las intencionalidades pedagógicas del docente parecen en buena parte alinearse con estos conceptos: la valoración como válida de cada opinión sobre lo que se lee, la inexistencia en clase de un canon literario como opinión indiscutiblemente sabia, la consciente intención que plantea de no focalizarse en el no poder que podría transmitirse desde diagnósticos de dificultades de aprendizaje, sino de reconocer el valor de lo dicho por A en sus producciones (incluso en su comentario “un poeta”, que aparece luego de que A lee un poema en clase, en lugar de dar una calificación, lo inscribe en una comunidad de pares, dado que el docente mismo es poeta) y, en términos generales, considerar que todos podemos ser creativos. Desde lo planteado por A en las entrevistas, su vínculo con la palabra escrita cambia a partir de su participación en el taller de escritura, se le ocurren palabras que escribe para aguardar a una posible producción escrita que podría ser un poema, ya no es la palabra escrita un espacio de sufrimiento sino un espacio que, por el modo de relatarlo, parece de juego placentero. Quizás este posicionamiento político pedagógico del docente, que posibilita que aparezca la mirada del estudiante como válida, habilita este cambio que se produce para A en la escritura, que entiende ahora a partir de lo que le planteó T que él logra “dar a entender” lo que quiere decir, que tal vez está contenido también en su “tenía dislexia”, como si fuera una dolencia que ya no está presente.

Entendemos por *voluntad* ese retorno sobre sí del ser razonable que se conoce en la medida que actúa. Es ese foco de racionalidad, esa conciencia y esa estima de sí como ser razonable en acto lo que alimenta el movimiento de la inteligencia. El ser razonable es antes que nada un ser que conoce su potencia, que no miente sobre ella (Rancière, 2007, p. 79).

## **7. Reflexiones finales**

Si bien se aprecian modificaciones en lo planteado por A en su relación con la palabra escrita, también se observa la fuerza que esa verdad ficcional del diagnóstico (como podríamos pensar a partir de Foucault), tiene aún: se sorprende ante el uso del tiempo verbal pasado en relación a él, quizás por la definición subjetiva implicada en el diagnóstico dado;

plantea que en la clase del profesor se entiende y se respetan las distintas “capacidades” de acuerdo a la metáfora que plantea en entrevista del hijo “salvaje”, un ser no civilizado diferente al resto homogéneo de una clase, en lo que aparece un énfasis en el respeto a lo distinto en capacidad, no una concepción de igualdad con el otro del orden del planteo de Jacotot.

La hipótesis de la igualdad de inteligencias implica un cambio de paradigma con respecto a la escuela moderna y la función psi, descrita por Foucault: la historia del maestro ignorante es una revuelta contra los rangos y las distribuciones concebidas desde el saber sabio brindado a ignorantes que deben ser corregidos; podríamos pensar que este intento de normalizar, que aparece también en el saber diagnóstico psicopedagógico, intenta proteger el poder de un saber, que aparece en ambos autores como mítico pero relevante en esa sociedad-escuela, sobre la que nos advierte Rancière que, al no considerar la igualdad como dada, perpetúa la desigualdad.

La verdad creada por el diagnóstico señala algo que ocurre y lo ingresa en un campo imaginario de definición, que parece tener efectos duraderos para quien lo recibe. Podríamos pensar que la verdad creada por Jacotot –la igualdad de inteligencias–, que tiene que inventarse necesariamente para su existencia, podría también tener efectos duraderos para quien la reciba.

### Referencias bibliográficas

BIRGIN, A. (2006). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En TERIGI, F. (ed.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 267-294.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Gedisa.

FOUCAULT, M. (2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.