

INCLUSIÓN Y TRANSMISIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Vera Waksman

RESUMEN: El problema de la inclusión está vinculado con el problema de la transmisión. La institución educativa ha puesto en suspenso la transmisión a favor de la construcción del conocimiento por parte del educando. Se examinan distintas posiciones acerca de la idea de transmisión: la educación como fabricación de Philippe Meirieu; la inutilidad de la transmisión ante las nuevas tecnologías; y la transmisión como atontamiento para Jacques Rancière. Se concluye sobre la necesidad de revisar ciertos marcos teóricos para poder pensar la mediación institucional que permite la inclusión.

PALABRAS CLAVE: transmisión, institución, emancipación

Quisiera plantear aquí más un problema que una solución o una tesis. Nos preguntamos por la inclusión porque sigue siendo un tema por resolver, porque tenemos índices altos de abandono y de fracaso escolar. La pregunta que quiero plantearme es la relación entre el problema de la inclusión y el de la transmisión.

Tomó como punto de partida, tal vez algo provocador, una conocida y extensa entrevista radial a George Steiner, de enero de 1997, en la radio francesa, publicada luego como *La barbarie de la ignorancia*. Steiner re-

flexiona acerca del valor de la cultura frente a la barbarie, puntualmente, en este caso y una vez más, la cultura europea frente al advenimiento de la violencia totalitaria. La pregunta que late en el fondo de su pensamiento resuena a la vez antigua e imperiosa: ¿por qué las humanidades no fueron capaces de proteger de lo inhumano? Y Steiner va más lejos, no solo no protegieron sino que incluso sirvieron de ornamento al horror en varios casos. Decepción empíricamente comprobada del ideal ilustrado: la educación, la cultura, no garantizan nada. Hay una fuerza, que este gran profesor llama territorial, animal, que prefiere «gustos muy primitivos», la cultura en cambio es exigente, pero «el animal humano es muy perezoso». Hay, sin dudas, un aspecto elitista de los argumentos de Steiner: su apuesta, su valoración sin fisuras de la «alta cultura», su decisión de afirmar que el jazz y la música clásica son superiores, valen más que el rap y el heavy metal. Sin poder adherir (¿desde dónde se podría hacerlo?) a semejante jerarquización, hay algo en la frontalidad de sus palabras que resulta ineludible:

Me doy cuenta otra vez, a mi edad, al cabo de cuarenta y cinco años de enseñanza, que también en la enseñanza hay una parte, a veces, de sadismo, de dominación. La palabra inglesa es muy bella, viene del latín *praepotens*: intentar imponer el propio conocimiento.

Y un par de minutos después agrega:

Cuando estuve en Berlín oriental en los años de Brezhnev y posteriores, había cinco teatros clásicos, veinte conciertos y recitales clásicos por noche. Hoy es Jackie Collins, el video porno, el teatro más banal y la última comedia musical americana. Por doquier aparecen las palabras *fast food*, los McDonald's y los Kentucky Fried Chicken del espíritu humano le ganan un millón contra uno a la cultura. ¿Con qué derecho? Es ahí donde todo se hace verdaderamente difícil y político. ¿Con qué derecho puede uno obligar a un ser humano a alzar el listón de sus gozos y sus gustos? Yo sostengo que ser profesor es arrogarse este derecho. No se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir: «Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la Historia, la filosofía». Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua (Steiner, 1999: 67).

Esta formulación desprejuiciada contiene una serie de afirmaciones importantes: 1) los teatros clásicos son mejores que Jackie Collins y que el music hall norteamericano: hay alto y bajo, superior e inferior, bueno y malo; 2) la definición de cultura que adopta Steiner resulta paradójicamente contracultural frente a agentes masivos como los McDonald's o los Kentucky Fried Chicken de la cultura: el mercado global, las incitaciones al consumo son agentes ineludibles de formación cultural; cultura o mercado, lo que no afirman una lo afirman los otros, no hay vacío en la comunicación o en la formación, «ganan un millón a uno», deplora Steiner; y 3) Hay una tensión inherente a la actividad educativa. Las palabras elegidas son difíciles: sadismo, dominación, prepotencia, despotismo... la tarea de educar tiene algo de eso, reconoce: hay una voluntad de imponer algo bueno, una voluntad de transmitir. Algo importante parece jugarse esa equivalencia, educar-imponer-transmitir. Rescato de Steiner la convicción, que podría decirse también, la fe en la cultura, la confianza en que eso vale la pena de ser entregado a otro. La conciencia de que posee un tesoro que merece ser legado.

Desde el punto de vista de la relación entre transmisión e inclusión, una primera cosa parece clara desde el punto de vista de Steiner: la de-

mocratización del acceso a la cultura es sinónimo de decadencia, la idea de inclusión es casi contradictoria con la de transmisión, entendida esta como el acceso a la cultura superior reservada a pocos... Desde esa superioridad, el profesor se arroga el derecho de *imponer* algo como valioso. Pero hay algo más en los dichos de Steiner que resulta problemático y tiene que ver con la mediación: la única instancia mediadora que prevé entre ese docente que impone y el estudiante es lo que él considera la cultura superior. Ahí está el elemento elitista, aristocrático en el sentido más etimológico de la palabra, lo único que legitima la superioridad de esa cultura es el mismo individuo profesor que accede a ella y, eventualmente, la comunidad general o universal de sabios como él. Una instancia superior universal a la que pocos acceden. El esquema es viejo como la filosofía, tan platonizante como toda filosofía que se precie... «el mundo verdadero, asequible al sabio, al piadoso, al virtuoso –él vive en ese mundo, *es este mundo*» (Nietzsche, 2002: 57).

Pensar la inclusión supone, en cambio, pensar la mediación institucional, entender que la inclusión, como la transmisión, son acciones que tienen lugar en una institución pública del Estado. Por eso, pensar la inclusión y la transmisión no puede consistir en pensar solo en la cultura o solo en cuestiones pedagógicas sino que debe incluir una filosofía política de la educación. La transmisión parece condensar una serie de problemas que acechan la discusión sobre la escuela de un tiempo a esta parte. ¿Qué se transmite? ¿El conocimiento, el saber, el modo de relación con todo eso? ¿Cómo se opera la transmisión? La transmisión parece seguir siendo objeto de críticas desde diferentes lados: por la desautorización del saber, el maestro no es el quien lo posee y lo da a quien está vacío; por la descentralización del conocimiento, aparentemente disponible y porque la transmisión parece todavía asociada al modelo legendario de la clase magistral impartida desde la tarima, modelo antiguo, perimido e inexistente, porque aunque esa forma persista, es una cáscara vacía. La transmisión queda así asociada a la educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire, a la pedagogía de la «fabricación». ¿Es este el modo más fructífero de pensar la transmisión? Para indagar esto, quisiera tomar el planteo de Marcel Gauchet en su libro *Transmitir, aprender* escrito en colaboración con Marie-Claude Blais y Dominique Ottavi, con el fin de revisar a partir

de allí algunos textos que han formado parte del debate pedagógico en los últimos años: me refiero a *Frankenstein educador*, de Philippe Meirieu, a *Pulgarcita* de Michel Serres y al *Maestro ignorante* de Jacques Rancière. La pregunta desde la que me gustaría interrogar estos textos es en qué medida ayudan o no a pensar una política de la inclusión educativa, es decir, en qué medida dan o no lugar a la mediación institucional desde la que puede encararse tanto la transmisión como la inclusión.

EL PLANTEO DE GAUCHET

Blais, Gauchet y Ottavi constatan que el aprender (centrado fundamentalmente en la actividad del educando) reemplazó a la transmisión (entendida como el legado que una generación entrega a la siguiente) en las instituciones educativas. Si bien el objeto de estudio es el caso francés, la hipótesis de cambio cultural que guía el análisis puede tener sentido en nuestro medio. A partir de un diagnóstico de crisis de la escuela y del fracaso que se verifica en cuanto a la reducción de las desigualdades, los autores plantean como hipótesis que «las dificultades evidentes con las que choca la escuela actual se explican en última instancia por las fallas de una visión de lo que significa aprender que peca de unilateralidad» (Gauchet, Ottavis y Blais, 2014: 9). La propuesta de este libro es, entonces, por un lado, elucidar el lugar y el rol de la transmisión y, por otro, elucidar la naturaleza del aprender. Es necesario entender estas actividades en lo que tienen de complementarias y apuntar a una pedagogía capaz de articularlas.

A lo largo del libro (que pretende proyectar una mirada crítica sobre la pedagogía constructivista) se analiza cómo se constituyó el modelo del aprendizaje como construcción y autoconstrucción que terminó poniendo en el centro de la actividad educativa al educando y desplazando toda actividad de transmisión y de mediación entre el individuo y el saber. La transmisión quedó asociada a la escuela tradicional y el constructivismo a la novedad. ¿Cómo ocurrió esto? Si bien desde el comienzo de la Modernidad se afirma la crítica al saber fundado en la autoridad, junto con la primacía del sujeto racional y la investigación metódica, los auto-

res muestran que durante siglos se dio una suerte de acuerdo o negociación que permitió que ambas dimensiones, de aprendizaje y transmisión, convivieran. Esto hasta los años setenta del siglo XX, cuando se dio una conjunción entre el espíritu de los saberes modernos y un avance de la lógica social del individuo. Esa década marca, así, el pasaje definitivo de la «sociedad de tradición» a la «sociedad del conocimiento». Un documento ideológico de primer orden para ilustrar el cambio es el libro de Ivan Illich *Deschooling Society* publicado en 1971, que denuncia tres separaciones arbitrarias sobre las que se apoya la institución escolar: la separación de la infancia como una edad diferente, lo cual segrega a los niños; la separación entre maestros y alumnos y la separación del tiempo exclusivo de la escuela, considerado como un *encarcelamiento*. La embestida anti-escuela defiende tres principios que, más allá del fracaso de las propuestas del propio Illich, han tenido una cierta posteridad: 1) solo hay individuos, que deben ser considerados como tales; 2) las únicas relaciones sociales admisibles son las igualitarias, no se admiten las jerarquías institucionales; y 3) la forma social ideal hacia la que se debe tender es la de la red que conecta a las personas y sus necesidades. Si bien la desescolarización que preconizaba Illich no solo no tuvo lugar sino que, por el contrario, la escuela es una institución cada vez más requerida, los autores hacen una observación sutil que deja en claro el aspecto político y no solo pedagógico de la crisis: «La desinstitucionalización opera desde el interior de la escuela. Aquello en nombre de lo cual Illich cuestionaba la institución se volvió poco más o menos el espíritu de la institución» (Blais, Gauchet y Ottavis, 2014: 48). Esto me parece un punto muy interesante para tener en cuenta.¹

Constatan que en la escuela se ha dejado de lado la transmisión de contenidos a favor de la construcción de los mismos. Sin embargo, aquella no desapareció sino que «resiste». Hay contenidos psíquicos, morales y cognitivos que se transmiten en las familias, en los grupos de pares, en las redes sociales, en los medios de comunicación. Estos circuitos más o menos informales determinan o inciden fuertemente en las trayectorias

1. Entre nosotros no fue tanto la influencia de Illich la que llevó a este proceso sino, quizá, la de Foucault, que introdujo la noción de institución disciplinaria.

académicas de los alumnos, como ya lo habían consignado los autores de la teoría de la reproducción con la noción de *capital cultural*. La transmisión persiste al menos en cuatro dimensiones centrales: en primer lugar, por la *condición temporal e histórica* que nos hace tributarios de un pasado que nos precede. La idea de educación como acogida de los nuevos, idea tan difundida de Hannah Arendt tiene su eco aquí: dar espacio a la novedad y conservar el mundo, en esa tensión se mueve la tarea educativa. Aprender supone confrontarse con algo que ya existe, hay una anterioridad masiva del conocimiento, cada generación educa a la siguiente, porque entre otras cosas la dimensión histórica remite al carácter acumulativo del conocimiento. De este modo, la condición temporal nos empuja a la transmisión, a la vez que el carácter racional y metódico de los saberes parece conferir la ilusión de que se trata de un contenido objetivo del que hay que apropiarse por la sola actividad de la razón. En segundo lugar, hay una *dimensión personal, subjetiva* del saber. A pesar, o más allá, del carácter impersonal que parecen tener los saberes enseñados, hay una repercusión subjetiva de lo que se aprende, una selección pasional de los objetos de aprendizaje. Conocer tiene implicancias identitarias, nos constituye y nos vincula con otros y tiene al mismo tiempo un riesgo, en la medida en que pone en cuestión, conmueve creencias no revisadas, etc. En este sentido, el acompañamiento de otro es fundamental, acompañamiento del maestro como la figura que permite comprender y acercarse con seguridad a algo nuevo. Esto se vincula con la tercera dimensión, referida al *carácter esotérico de los saberes* desde el que se puede encarar de otro modo la dicotomía entre el *saber qué* y el *saber cómo*. Poder hacer con el conocimiento, poder encarar un problema supone un *saber hacer* que no emana automáticamente del aspecto proposicional del *saber qué* y que requiere de la presencia de otro que nos introduzca en ese mundo, que nos familiarice no solo con el objeto de conocimiento sino con los modos de aproximarse a él. Hay una opacidad que requiere que otro nos habilite la entrada. La última dimensión en la que la transmisión se revela imprescindible, además de inevitable, es la dimensión simbólica de todo aprendizaje, en la que hay don e inserción en una herencia. Por supuesto, la relación entre lo simbólico y lo histórico o temporal es muy estrecha y se relaciona también con dos fenómenos propios de las sociedades con-

temporáneas, la destradicionalización y la desimbolización, fenómeno este último que conduce a un ocultamiento de esta dimensión.

ACERCA DE LA TRANSMISIÓN Y LOS SABERES

El planteo de estos autores no busca restaurar modelos de aprendizaje a los que no se puede volver. No intenta decir que todo tiempo pasado fue mejor, sino señalar algunas deficiencias de un modelo educativo que puso el énfasis en la construcción del saber más que en la transmisión y que hizo de esta un modelo retrógrado, en el que desde el púlpito de una clase llamada magistral se imparten conocimientos a un individuo que debe absorberlos de manera más o menos pasiva. Del mismo modo en que es imposible volver a las sociedades tradicionales, es imposible concebir la transmisión como esa imposición magistral. De alguna manera, sostiene Gauchet, se procuró sortear el problema de la desigualdad de capital cultural haciendo de los saberes unas entidades impersonales y lógicas de los que cada uno podría apropiarse con independencia de toda determinación sociocultural, por la condición lógica y metódica de esos saberes. A igual capacidad racional, igual capacidad de apropiación. A riesgo de simplificar el argumento, buena parte de la tesis contiene esta idea. Esta separación de lo metódico y lo transmitido, que coincide parcialmente con la separación de lo racional y lo pasional en el conocimiento, genera una ilusión añadida en el plano de los aprendizajes intelectuales y es la ilusión de que algo fue aprendido por el solo hecho de haberlo comprendido. Es decir, se escinde, paradójicamente, el saber cómo del saber qué, o dicho de otro modo, se anula el proceso más lento. Para dar un ejemplo: ningún tenista creería que haber comprendido la técnica del revés le exime de practicarlo mil veces hasta lograrlo. Las cuestiones físicas, admitimos, requieren un entrenamiento y un proceso que no se puede eludir. Sin embargo, quien entendió el mecanismo, la operatoria de la multiplicación, puede concebir la ilusión de que no debe practicarla porque comprenderla es saberla. Aunque practicar sin comprender, en este caso repetir las tablas sin entender qué es multiplicar, equivale a no saber; lo contrario (comprender sin practicar), sostienen estos autores, no es cierto. Pero la

racionalización de los saberes metódicos, el énfasis en la construcción, parece haber dado lugar a esa falacia. Lo que tratan de mostrar, entonces, es que la transmisión resiste, porque es imposible aprender sin que haya transmisión de algún tipo: afectiva, personal, simbólica, familiar, etc. Es en este sentido que la respuesta que se ha dado al diagnóstico de Bourdieu y Passeron en *Los herederos* o en *La reproducción* fue, desde el punto de vista de estos autores, errónea. Porque se procuró abstraer el conocimiento de los condicionamientos socio-económico-culturales para hacerlo más universal, es decir racional y metódico, y se dejó de lado el factor subjetivo de la transmisión. Pero como la transmisión es inevitable, este modelo no logró incluir y siguió reproduciendo aquello que se proponía evitar. En este sentido, afirman los autores, se pasó de un unilateralismo solo centrado en el objeto de saber y en la voz de maestro, a otro, solo centrado en la actividad del alumno. Desde este diagnóstico, entonces, una de las fallas de la inclusión tiene que ver con los problemas que encuentra el sistema educativo a la hora de transmitir, porque la transmisión ha quedado como un paradigma retrógrado. Tal vez sería momento de revisar algunas formas de transmisión, de volver a pensar qué significa transmitir.

Desde esta pregunta quisiera detenerme en algunos autores que tuvieron influencia en nuestro medio para examinar cómo presentan, cuando lo hacen, la cuestión de la transmisión.

PHILIPPE MEIRIEU Y LA EDUCACIÓN COMO FABRICACIÓN

Es probable que todos los aquí presentes conozcan el libro *Frankenstein educador* de Philippe Meirieu. A partir de la metáfora de la criatura compuesta por el Dr. Frankenstein y de otros relatos como Píngalo, el autor denuncia el modelo educativo que denomina «fabricación» y propone una «verdadera revolución copernicana en pedagogía». Esta consiste en una serie de exigencias de reconocimiento del otro, del alumno, como un ser pensante, con intereses, con una voluntad y por lo tanto con una capacidad de resistencia. El alumno, nos dice Meirieu, no

es una *tabula rasa* ni una materia informe que hay que modelar, sino un ser humano con el que debemos entrar en diálogo. El modelo de la fabricación parece ignorar este hecho y reduce la educación a una *poiesis*, a una actividad técnica que se propone como objeto «unos saberes y unos saber-hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor» (Meirieu, 2001: 62). La educación, por el contrario, está más bien del lado de la *praxis*, una acción «que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada» (ibíd.), ni un resultado que se imponga y la autonomía de los otros no es un objetivo a alcanzar sino que es el punto de partida mismo.

Entre las exigencias de la revolución copernicana contra la fabricación, la tercera concierne a nuestra pregunta y

consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone la reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu, 2001: 77).

Está claro en esta exigencia lo que Gauchet llama la consagración del educando: la actividad del alumno es lo que comanda el aprendizaje y, desde ahí, la transmisión aparece como una actividad mecánica, tosca, bancaria en el clásico sentido de Paulo Freire. No se sale de esa idea, como si no fuera a partir de un acompañamiento que supone transmisiones de todo tipo que un sujeto es capaz de generar eso que se llama «su proyecto». El planteo de Meirieu, entiendo, adolece de ese vicio tan frecuente en los escritos sobre educación que es decir cosas lindas sobre la tarea de educar. Me explico: nadie quiere ser el Dr. Frankenstein y fabricar una criatura que se le vuelva monstruosa, nadie podría estar en desacuerdo con la crítica a un modelo que se presenta como autoritario y avasallador de la libertad de otro. Ese modelo mecánico de la transmisión, en el que el alumno solo repite para aprobar la materia y pasar de grado o año, es criticado aun por aquellos que lo practican. Que sea un hecho en la educa-

ción existente no lo consagra desde hace ya mucho tiempo como modelo. Incluso los profesores más tradicionales en este sentido, no tienen más remedio que admitir la «resistencia» del otro porque la autoridad entendida en estos términos se ha vuelto insostenible. El problema, entonces, no es estar de acuerdo con la crítica, sino con la propuesta, que se presenta un poco más difusa...

Es curioso que Meirieu se apoye en Rousseau para criticar el paradigma de la fabricación. Digo curioso porque, en *Emilio*, Rousseau describe la formación de un niño desde que nace hasta sus 25 años. El preceptor de Emilio, que corresponde a lo que podríamos denominar un personaje extraordinario –en la medida en que posee un saber que no sabemos quién se lo ha enseñado ni cómo lo ha aprendido y que a la vez constituye una guía segura para su, digamos, *praxis* educativa–, este preceptor sabe de antemano lo que busca, dispone una cantidad de situaciones que le permiten generar exactamente lo que se propone, porque está convencido de que lo que se propone es lo mejor para Emilio: encontrar su lugar en medio de las cosas y los hombres, ser dueño de establecer las mejores relaciones con lo que lo rodea, etc. El preceptor, es cierto, construye la libertad de Emilio, pero no estaría tan segura de que es el niño el que diseña su propio proyecto. Está claro que Rousseau asume su cuota de «fabricación» de Emilio, la asume no solo como inevitable, sino como la condición misma de la libertad del niño. Meirieu, en cambio, nos seduce con sus exigencias, nos propone acompañar, generar condiciones, pero admite muy a medias, casi con culpa, esa parte inevitable de la educación pública, ciudadana, que constituye la transmisión. Tomemos simplemente el caso de la lectoescritura. Aprender a leer y escribir equivale a manejar un sistema cerrado de signos que hay que asimilar, incorporar, hacer suyos para poder leer y expresarse por escrito. Nada más limitado, más cerrado, más arbitrario, más coercitivo que ese sistema, el alfabeto, la sintaxis, el lenguaje, moldean nuestro modo de pensar. No es lo mismo pensar en alemán o en español o en chino. Y a la vez, ese sistema de signos en su combinatoria infinita, nos permite las mejores y más originales formas de expresión. ¿Cómo se escapa a la fabricación? ¿Es entonces solo una cuestión de grados, de maneras? Dejo planteada la pregunta y avanzo al problema de los saberes objeto de la transmisión.

MICHEL SERRES Y LA CRISIS DE LOS SABERES

Hago un breve paso por el libro *Pulgarcita* de Michel Serres. En este pequeño volumen, el epistemólogo francés describe el nacimiento de un «nuevo humano» (Serres, 2015: 21), que emerge de la tercera revolución (luego de la primera, el paso de la oralidad a la escritura, y de la segunda, advenida con la invención de la imprenta), revolución la de las nuevas tecnologías digitales. Pulgarcita es ese nuevo humano, que escribe a gran velocidad con sus pulgares en el teléfono celular. La tesis de Serres es que estamos en medio de una transformación del individuo humano y, en ese contexto, la enseñanza escolar ha quedado completamente desfasada de la realidad contemporánea. De manera un tanto simplificada, Serres entiende que la pedagogía cambió al menos tres veces:

con la escritura, los griegos inventaron la *paideia*; luego de la imprenta, pulularon los tratados de pedagogía. ¿Y hoy en día? [Y responde:] ¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? Ya está hecho (Serres, 2015: 27-28).

Un argumento como este llama la atención. En primer lugar, subsiste curiosamente la idea de que la transmisión es siempre y solamente un contenido, objetivado, que pasa de un lugar a otro. En la medida en que ese contenido circula por la Web, entonces está disponible para todos. La transmisión ha dejado de ser necesaria en la época de internet. Si está wikipedia para qué necesitamos escuela. Que la disponibilidad de la información obliga a pensar la transmisión de nuevas maneras, es evidente: eso que se llama el saber parece estar al alcance de cualquiera que tenga un smartphone. Pero sabemos también que eso es enteramente falso. El saber no está disponible para quien tiene acceso a internet sino para quien sabe ir a buscarlo, para quien tiene una inquietud, una pregunta, un interés. Quien no tiene nada de eso, solo navega, casi como un náufrago sin conocer su destino, ni su recorrido. Por supuesto que de eso puede resultar algo bueno, pero allí solo queda la contingencia del ingenio personal. Una vez más, nos privamos de pensar la instancia institucional: qué transmite

la escuela. Porque en este punto, lo mínimo que deberíamos decir es que la escuela transmite, o debiera transmitir, una cierta relación con el saber. O como dice Heidegger «el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender» (Heidegger, 2005: 77). En este punto, el nuevo humano que avizora Serres mal podría distinguir el pensar y el conocer de la manipulación de los datos, que es lo que está auténticamente al alcance en internet, más allá de algún foro o de algún tutorial en el que un maestro circunstancial oficie de mediador. Se subestima fuertemente la transmisión cuando se la piensa en estos términos y se la reduce a un bien de cambio en un mercado fluctuante. Si ya no podemos pensar el saber como un bien que posee una autoridad y que se entrega a otro que no sabe, debemos pensar otra manera de entender la transmisión. El argumento de Gauchet se vuelve particularmente esclarecedor en este sentido: negar la necesidad de la transmisión a la manera de Serres, no termina con la transmisión, porque esta resiste en diferentes ámbitos, familiares, sociales, incluso escolares. Solamente desigual, excluye, porque priva al que no lo tiene del acompañamiento que ese océano de datos que es el mundo digital requiere.

RANCIÈRE Y EL PROBLEMA DE LA EMANCIPACIÓN

El maestro ignorante de Jacques Rancière es un libro que ha dado mucho que hablar en nuestro medio. Es, sin embargo, un libro que se pronuncia abiertamente en contra de la *instrucción pública*. Tal vez de la instrucción pública del siglo XIX, positivista y republicana a la manera de los republicanos que a Rancière le interesa criticar... Aun así, vale la pena preguntarse qué aporta este libro para pensar la transmisión y la inclusión.

El punto de partida de Rancière es la aventura de Joseph Jacotot, un profesor de literatura francesa que debió exiliarse en los Países Bajos tras la caída de Napoleón y la restauración de los Borbones. Al ignorar la lengua flamenca tanto como sus alumnos flamencos ignoraban el francés, Jacotot se sirve de un ejemplar bilingüe del *Telémaco* de Fenelón, novela de aventuras con intención didáctica escrita para la educación

del nieto de Luis XIV, del que era preceptor el propio Fenelón. La novela de 1699, que narra las aventuras del hijo de Ulises conducido por la diosa Minerva en la figura de Mentor, fue considerada en su momento como una suerte de sátira de la monarquía absoluta, circuló por canales clandestinos y fue publicada oficialmente en 1717. Se trata de un texto que tuvo enorme difusión, fue traducido a diferentes idiomas y tuvo una influencia considerable en el siglo XVIII. Dejo esto asentado porque no me parece un detalle menor el hecho de que el texto que sirva de base al método de Jacotot recuperado por Rancière en *El maestro ignorante* sea precisamente este, un texto que pone en escena las aventuras del hijo del héroe de la *Odisea*. En una obra que pone en cuestión toda verticalidad en la educación y que propone la horizontalidad como principio político-educativo fundamental, el libro elegido, libro como única instancia de mediación entre el maestro y el alumno, es esta obra de Fenelón.

Jacotot se encuentra, entonces, en tierra flamenca y teniendo que enseñar francés a alumnos que ignoran completamente esa lengua. Al no tener un idioma común –aclaremos que cuando decimos idioma común solo nos referimos al francés y al flamenco, porque la cultura institucional que permite reconocer a un profesor es parte de lo que tienen en común– con los estudiantes, Jacotot utiliza el texto bilingüe para que sus alumnos por sí mismos vayan descubriendo el francés y se limita a verificar el trabajo que cada uno de ellos realiza. A partir de esta experiencia surge el método de la enseñanza universal, que postula la igualdad de las inteligencias como principio y que quiere abolir la explicación de la enseñanza, porque la explicación somete la inteligencia y atonta. Rancière/Jacotot distingue dos modelos de maestro: el maestro explicador detenta el saber y asimila la inteligencia a la voluntad, opera subordinando y sujetando la inteligencia del alumno a la inteligencia del maestro, transmite por medio de la explicación y de este modo, atonta; la inteligencia del alumno, como en la paradoja de Aquiles y la tortuga, nunca va a alcanzar la inteligencia del maestro. El maestro ignorante, Jacotot, disocia la inteligencia de la voluntad, se dirige solo a la voluntad del que aprende, verifica que el alumno realice su trabajo. Rancière/Jacotot opone así atontamiento y emancipación: en el acto de apren-

der hay dos voluntades y dos inteligencias. La coincidencia de ambas es el modelo del *atontamiento*, una inteligencia, la del maestro, se refiere a otra inteligencia, la del alumno. En el modelo de la *emancipación* se separa la inteligencia de la voluntad: la inteligencia se obedece a sí misma, se relaciona con el libro, la voluntad obedece a otra voluntad (Rancière, 1987: 26). Rancière destaca la eficiencia del método Jacotot respecto del método tradicional aunque aclara que no había nada que comparar entre ambos métodos, porque la confrontación supondría un acuerdo mínimo acerca de la finalidad de la enseñanza, esto es: «transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Pero Jacotot no había transmitido nada. No había usado ningún método. El único método era el del alumno» (*ibidem.*). En otro tiempo, el propio Jacotot había adherido a la idea según la cual enseñar era transmitir conocimientos y formar las mentes llevándolas según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. El azar lo llevó a abandonar el orden de la explicación y a permitir que cada uno aprenda según su cabeza: después de todo, nadie nos explicó cómo hablar y aprendimos a hacerlo. El maestro no tiene nada que transmitir, solo verificar que el que aprende haga su parte, use su voluntad, solo se emancipa al alumno si se lo fuerza a usar su propia inteligencia (Rancière, 1987: 29).

La apuesta, el propósito del maestro ignorante es político y filosófico, no es pedagógico. Rancière quiere oponer el poder del pueblo «ignorante» y capaz de aprender sin el orden institucional y explicador, incapaz de afirmar la igualdad de las inteligencias. El orden político estatal desigual con la promesa de igualar, pero la igualdad es un principio y, por lo tanto, no puede derivarse de ningún progreso. Se postula la igualdad o la desigualdad y el orden republicano postula esta última:

la causa de la igualdad... tiene el mismo *requisito*, la instrucción del pueblo: la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones materiales egoístas por los hombres abnegados, de los individuos encerrados en su particularismo por el universal de la razón y del poder público. Eso se llama *instrucción pública*, es decir la instrucción del pueblo empírico programada por los representantes del concepto soberano del pueblo (Rancière, 1987: 218).

A la manera de La Boétie en el siglo XVI, que hacía de la servidumbre voluntaria un vicio que la lengua se niega a nombrar, Rancière ve en la desigualdad una pasión o una ficción que genera consecuencias: un orden vertical en lugar de horizontal, todo es una ficción «solo los individuos son reales, solo ellos tienen una voluntad y una inteligencia y todo el orden que los somete al género humano, a las leyes de la sociedad y a las distintas autoridades no es más que una creación de la imaginación (Rancière, 1987: 136).

Llama la atención la repercusión que tuvo este texto en nuestro medio educativo. Me pregunto, más allá de cuán seductoras puedan ser algunas afirmaciones de Rancière, hasta qué punto contribuye a un pensamiento sobre la educación pública. ¿Cómo podría la institución escolar pensarse a sí misma desde estas premisas? ¿Podríamos realmente concebir una escuela que se niegue a la transmisión? ¿Para qué se necesita escuela si cada uno puede aprender por sí mismo? ¿Es posible pensar una institución pública como la escuela desde la pura horizontalidad? ¿No nos engañamos a nosotros una vez más diciendo cosas buenas de la educación? Pero, sobre todo, ¿cómo es posible hacer de la emancipación un programa para la educación pública? ¿De qué emancipa la escuela? Si la escuela emancipa, ¿no es acaso de las mismas cadenas que la propia escuela impone? Más aún, ¿podría emancipar la escuela si no sujetara antes de algún modo?

A MODO DE CIERRE

Comenzamos este recorrido por la idea de transmisión con una reflexión de Steiner que parece tener poco que ver con la inclusión, por su carácter elitista. O no, después de todo. Gauchet insiste en dos puntos centrales: no hay vuelta atrás, no se trata de añorar un modelo tradicional que ya está caduco y tratar de volver a la transmisión a la manera de tiempos pasados. Pero, a la vez, es preciso volver a pensar la transmisión como una instancia necesaria de acompañamiento en un proceso de inclusión educativa. Los textos examinados desatienden esta instancia y se concentran tanto en la construcción del conocimiento como en la liberación personal o la emancipación intelectual del que aprende.

Queda pendiente la mediación de la institución educativa, como si el maestro que acompaña no fuera un representante de un Estado que está formando a un ciudadano. Quisiera terminar este planteo con un recuerdo o un ejemplo, que tal vez puede ilustrar mejor que un argumento abstracto mi conclusión.

Hace muchos años trabajé con el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Este programa consta de una serie de «novelas filosóficas» que por medio de situaciones evocan conceptos o problemas de la filosofía para ponerlos a disposición de grupos de niños que dialogan y discuten sobre ellos. Lipman construyó un *currículum*, es decir, un recorrido filosófico que forma en una serie de cuestiones que hacen a la filosofía desde los 5 hasta los 17 años. Con Walter Kohan escribimos un libro en el que criticábamos mucho esta idea de programa y de currículum, y a cambio de las novelas de Lipman, proponíamos trabajar con materiales variados no sujetos a un recorrido predeterminado. Lo de filosofía *para* niños nos parecía criticable, por la verticalidad del gesto, y preferíamos filosofía *con* niños. Kohan fue más lejos y llegó a hablar de filosofía *de* los niños. Hoy ya no estoy segura de esta crítica. Por supuesto, hablar de currículum me parece excesivo cuando es un programa extracurricular, y si no fuera extracurricular, el currículum debería definirlo el ministerio o la secretaría a cargo. Pero lo que me interesa señalar es el gesto afirmativo de Lipman, de poner a disposición de los niños, no un texto, sino un programa de estudio de filosofía. Me consta que actualmente hay algunos proyectos en la Ciudad de Buenos Aires de llevar filosofía a las aulas de algunas escuelas primarias. El trabajo no se organiza a la manera de un programa, sino alrededor de textos o soportes varios sugerentes para la conversación filosófica en el aula. Más allá de cuán bueno fuera el proyecto de Lipman, esto nuevo podría no ir más allá de la forma de taller, dicho de otro modo, podría quedar librado a la buena suerte o la inventiva del maestro. El programa, para no salir de este ejemplo, se constituye en mediador entre docente y alumno, el docente se encuadra en esa perspectiva, desde ahí construye su práctica. Es cierto, da una idea muy determinada y limitada de la filosofía. Da un mensaje, la multiplicidad de textos y modalidades, pueden dar tantas que a la larga no den ninguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blais, M.-C., Gauchet, M. y Ottavi, D.
2014 *Transmettre, apprendre*, Stock, París.
- Heidegger, M.
2005 *¿Qué significa pensar?*, Trotta, Madrid.
- Meirieu, Ph.
2001 *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- Nietzsche, F.
2002 *Crepúsculo de los ídolos*, Alianza, Madrid.
- Rancière, J.
1987 *Le maître ignorant*, Fayard, París.
- Serres, M.
2015 *Pulgarcita*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Steiner, G. en diálogos con Spire, A.
1999 *La barbarie de la ignorancia*, del Taller de Mario Muchnik, Madrid.