

Igualdad, diferencia y emancipación en la educación de niños, jóvenes y adultos de escuelas nocturnas y centros comunitarios

Equality, difference and emancipation in the education of children, youth and adults in night schools and community centers

Mariela Moreno²⁰⁵

Resumen

Este trabajo indaga en las relaciones pedagógicas y los efectos que se producen al interior de dichas prácticas. La investigación describe y analiza prácticas de enseñanza en escuelas nocturnas y centros comunitarios de niños, jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los relatos que aquí se comparten permiten pensar la articulación entre los vínculos pedagógicos, la emancipación intelectual y su relación con los ejes igualdad y diferencia. Hay una premisa que recorre este trabajo: en educación de jóvenes y adultos resulta difícil pensar en la igualdad de las inteligencias. De este modo se sitúan prácticas posibilitadoras “para que la diferencia no devenga en desigualdad” y a los efectos de romper con la vieja pedagogía. Esto en el marco de una coyuntura política, económica y social de Argentina, Brasil y toda Latinoamérica en crisis, con políticas públicas que ponen el eje en la privatización en detrimento de lo público. De allí que intentamos pensar e inventar nuevas huidas en lenguajes hospitalarios. Este cruce entre política, educación y filosofía muestra lo “impensado” en la educación de jóvenes y adultos. El atractivo pensamiento de emancipación Jacotista y la invitación provocadora y revoltosa del errante Don Simón Rodríguez nos pone en movimiento inspirador. -Nos proponemos viajar en él, junto a él, en su escritura y pensamiento para avivar otros y nuevos viajes y hallar “una forma de reunir la filosofía, la educación y la vida”.

Palabras clave: emancipación intelectual, igualdad, relaciones pedagógicas, diferencia.

Abstract

This work explores the pedagogical relationships and the effects that occur within these practices. The research describes and analyzes teaching practices in night schools and community centers for children, youth and adults in the province of Entre Ríos, Argentina.

²⁰⁵ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: mariemo@live.com

The stories shared here allow us to think about the articulation between pedagogical links, intellectual emancipation and its relationship with the axes of equality and difference. There is a premise that runs through this publication: in education of young people and adults it is difficult to think about the equality of the intelligences. In this way, enabling practices are placed "so that the difference does not result in inequality" and in order to break with the old pedagogy. This in the context of a political, economic and social situation in Argentina, Brazil and Latin America in crisis, with public policies that put the axis in the privatization to the detriment of the public. Hence, we try to think and invent new escapes in hospital languages. This intersection between politics, education and philosophy shows the "unthinkable" in the education of young people and adults. The attractive thought of Jacotista emancipation and the provocative and unruly invitation of the errant "Don Simon Rodríguez puts us in an inspiring movement. We intend to travel in it, together, in its writing and thinking to fan other and new trips and find "a way to bring together philosophy, education and life"

Keywords: intellectual emancipation - equality - pedagogical relationships - difference

Recibido: 11/05//2020

Aceptado: 14/06/2020

Presentación

Este trabajo indaga en las relaciones pedagógicas y los efectos²⁰⁶ que se producen al interior de dichas prácticas. La investigación describe y analiza prácticas de enseñanza en escuelas nocturnas y centros comunitarios de niños, jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los relatos que aquí se comparten permiten pensar la articulación entre los vínculos pedagógicos, la emancipación intelectual y su relación con los ejes de igualdad y diferencia. Hay una premisa que recorre este trabajo: en educación de jóvenes y adultos resulta difícil pensar en la igualdad de las inteligencias. De este modo se sitúan prácticas posibilitadoras “para que la diferencia no devenga en desigualdad” y a los efectos de romper con la vieja pedagogía. Esto en el marco de una coyuntura política, económica y social de Argentina, Brasil y toda Latinoamérica en crisis, con políticas públicas que ponen el eje en la privatización en detrimento de lo público. De allí que intentamos pensar e inventar nuevas huidas en lenguajes hospitalarios. Este cruce entre política, educación y filosofía muestra lo “impensado” en la educación de jóvenes y adultos. El atractivo pensamiento de emancipación Jacotista y la invitación provocadora y revoltosa del errante Don Simón Rodríguez nos pone en movimiento inspirador. -Nos proponemos viajar en él, junto a él, en su escritura y pensamiento para avivar otros y nuevos viajes y hallar “una forma de reunir la filosofía, la educación y la vida”.

Asimismo, este trabajo es la re-lectura de una investigación sobre los vínculos pedagógicos y la emancipación intelectual en prácticas de enseñanza ejercidas en escuelas nocturnas y centros comunitarios de niños, jóvenes y adultos. De igual modo incluye relatos de experiencias de campo en torno a la articulación entre los vínculos pedagógicos, la posibilidad de emancipación intelectual²⁰⁷ y su relación entre igualdad y diferencia. En

²⁰⁶ “Un signo, según Spinoza, puede tener varios sentidos. Pero siempre es un efecto. Un efecto es, en primer lugar, la huella de un cuerpo sobre otro, el estado de un cuerpo en tanto que padece la acción de otro cuerpo: es una *affectio*, por ejemplo el efecto del sol sobre nuestro cuerpo, que «indica» la naturaleza del cuerpo afectado y «envuelve» sólo la naturaleza del cuerpo afectante. Conocemos nuestras afecciones por las ideas que tenemos, sensaciones o percepciones, sensaciones de calor, de color, percepción de forma y de distancia (el sol está arriba, es un disco de oro, está a doscientos pies...). Cabría llamarlos, por comodidad, signos escalares, puesto que expresan nuestro estado en un momento del tiempo y se distinguen de este modo de otro tipo de signos: el estado actual es siempre una sección de nuestra duración, y determina en este sentido un aumento o una disminución, una expansión o una restricción de nuestra existencia en la duración, respecto al estado precedente por muy próximo que éste se halle. No es que comparemos ambos estados en una operación reflexiva, sino que cada estado de afección determina un paso a un «más» o a un «menos»: el calor del sol me llena, o bien por el contrario su quemadura me repele. La afección no es por lo tanto sólo el efecto instantáneo de un cuerpo sobre el mío, también tiene un efecto sobre mi propia duración, placer o dolor, dicha o tristeza. Se trata de pasos, de devenires, de subidas y de caídas, de variaciones continuas de potencia, que van de un estado a otro: se los llamará afectos, hablando con propiedad, y no afecciones.” Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*. Barcelona. Anagrama. 1996. p. 218-219.

²⁰⁷ Es claro que el pensamiento de la emancipación intelectual no puede ser la ley de funcionamiento de una institución, sea ella una institución oficial o una institución paralela. No es nunca un método institucional. Es una filosofía, una axiomática de la igualdad, que no enseña las maneras de conducir la institución, sino que enseña a separar las razones. Ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor. Un profesor es alguien que cumple una función social. Él puede hacer pasar entre sus alumnos la emancipación, la capacidad, la opinión de igualdad, la práctica de la igualdad, eso está claro; pero no hay identificación posible entre esta transmisión o esta transferencia de la opinión, de la capacidad igualitaria, y la lógica de la institución. No hay una buena institución, hay siempre

las experiencias recogidas se observa que en la educación de y con adultos resulta muy difícil pensar la igualdad de las inteligencias. Al mismo tiempo se acercan experiencias de errancia²⁰⁸ “singulares” de alumnos y de educadores para poder pensar con ellas.

1. Vínculos pedagógicos, la emancipación intelectual y su relación con los ejes igualdad y diferencia.

En primer lugar se ha de señalar que las representaciones, etiquetamientos y diversos nombramientos observados descalifican y obturan procesos de emancipación²⁰⁹ intelectual. De allí que muchos alumnos de educación de jóvenes y adultos que transitan las aulas de escuelas nocturnas y centros comunitarios han sido nombrados en lugares “patologizantes”. Puntualmente nos referimos al hecho de nombrar como “patologías” un conjunto de operaciones:

(...) políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo, anormal, desviante; o pasible de traumatización o (des) subjetivación, a quienes son su objeto señalado.²¹⁰

La mayoría de los maestros consideran que las formas de nombrar coinciden con el diagnóstico transmitido por otras instituciones. Otros educadores desafían esta posición y

una separación de razones. Una de las cosas importantes que dice Jacotot es que es necesario separar las razones, que un emancipador no es un profesor, que un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única. Vermeren, Patrice, Cornú Laurence y Benvenuto Andrea. “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía*, N°11. Rosario, Libros del Zorzal, 2003. p. 56.

²⁰⁸ Simón Rodríguez inventa una figura singular de educador, que podríamos llamar de un educador errante, de la errancia de un educador. Así, la errancia es una de las notas significativas del hacer escuela de Don Simón. A partir de su encuentro con el inquieto Thomas en movimiento, se pone a andar e incorpora a su vida en movimiento un modo específico de andar que se caracteriza por los siguientes aspectos: a) aunque supone desplazamientos en el espacio y en el tiempo, tiene más que ver con una intensidad que con una extensión en el desplazamiento, su forma se encuentra más en la calidad que en la cantidad deslizada, más en su espesor que en su largura, más en la densidad que en la dilatación, más en el arranque y en la velocidad que en el movimiento, más en la intimidad de la relación que se afirma que en su generalidad ; b) no puede separarse de la ruptura y la revolución; errante es el que no se conforma con un estado de cosas o alguien para quien las cosas no tienen estado fijo, sino que busca interrumpir y tornar imposible la continuidad de lo que está siendo. KOHAN, Walter. *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2013. pp. 60-61.

²⁰⁹ “1. L’émancipation tire son origine du refus d’un état de fait; elle désigne, comme telle, le mouvement par lequel s’ouvrent un temps et un espace qui sont irréductibles au temps et à l’espace naturels. 2. L’émancipation est portée par un sujet collectif qui ne lui préexiste pas, mais qui se constitue dans le mouvement qui, réciproquement-, le porte.” (“1. La emancipación se origina en el rechazo de una realidad dada; como tal, designa el movimiento mediante el cual se abren un tiempo y un espacio que son irreducibles al tiempo y al espacio naturales. (...) 2. La emancipación es promovida por un sujeto colectivo que no la precede pero que se constituye en el movimiento que, recíprocamente, la promueve (...)”). NAVET Georges. Introduction en NAVET, George. *L’émancipation*. París, Editions L’Harmattan, 2002, p. 8-9.

²¹⁰ Korinfeld, Daniel. *Psicopatologización de la infancia y la adolescencia*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, p.2.

se preguntan qué hacer frente a estos lugares “patologizantes” intentando interrumpir la “profecía de fracaso”. Al respecto, se pregunta Graciela Frigerio:

¿Sería posible formar a nuevos educadores en un estilo de relación que propicie la emancipación, es decir, que se plantee como ocasión/oportunidad de desafiar a las profecías de fracaso (lo que requiere ignorar el saber que ofrecen los prejuicios)?²¹¹

En el decir de muchos educadores, numerosas conductas de los alumnos se expresan a través de la presencia de alguna “disfunción orgánica y/o psíquica”. Este cargar con ciertos comportamientos y singularidades subjetivas en un registro médico/psicológico limita y confina, y desde ese lugar es complejo –casi imposible– pensar en la igualdad de las inteligencias.

En una dirección, el modo patologizador esconde una trama social-institucional establecida de la que el alumno es objeto. En otra, este modo patologizador (des) subjetiviza y aparta a los estudiantes de construcciones sociales y singulares que los beneficien en otras vitales trayectorias escolares.

Estos lugares fijados y dictaminados para los alumnos de educación de jóvenes y adultos contienen prácticas bajo estilos discursivos “democráticos”. Sin embargo, éstos disimulan las disímiles intervenciones “pedagógicas” disfrazando tales responsabilidades educativas en complejas condiciones constitutivas, inhibiendo la necesaria tarea de subjetivación imperiosa de todo el acto creador del aprender. Cabe destacar que innumerables educadores no han sabido ver los efectos perversos de este cotidiano escolar; otros, frente a estos procesos de exclusión y de sufrimiento humano, están revisando este hacer promoviendo una institución educativa desde su carácter emancipador. Incluso se han creado nuevas formas errantes, provocando nuevos movimientos.

El término errancia²¹², como una operación capaz de desplegar efectos subjetivos, permite observar nuevas situaciones pedagógicas subjetivantes. En este sentido resulta interesante traer a colación a Walter Kohan quien piensa junto al maestro errante, Simón Rodríguez: “(...) afirmar la errancia en el cuerpo, en su encuentro con otros cuerpos y otras vidas, en la intensidad de una vida de rupturas, de hospitalidad y apuesta permanente”.²¹³ Al decir de Kohan nos permite pensar en las figuras del errante junto al (ese) maestro “Simón Rodríguez”²¹⁴, errante en su intensidad, radicalidad y apertura ante

²¹¹ Frigerio Graciela. “Acerca de lo inenseñable” en Skliar Carlos y Frigerio Graciela. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2006, p.26.

²¹² (...) el errante aprende que más vale conectarse con la transitoriedad y el devenir que ser presa del ideal. Duschatzky, Silvia. *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires. Paidós. 2007. p. 90.

²¹³ Kohan, Walter. *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2013, p.62.

²¹⁴ Con Jacotot, Rodríguez parece haber compartido su ocupación por los excluidos. Ambos piensan una educación para los descartados, los analfabetos, sobre los que más pesan los efectos de una educación al servicio de los modos de vidas dominantes en Europa y América. Ambos trabajan en las escuelas para invertir esa situación. Por cierto, hay una diferencia fundamental: Jacotot llega a considerar, después de algunos intentos frustrados, que la emancipación sólo puede darse de individuo a individuo, que no hay algo así como una emancipación social, para la que Rodríguez ha trabajado toda su vida y en la que confía siempre, más allá de lo que sucede con los diferentes experimentos escolares. Hay, entonces, una oposición insoslayable: Jacotot acaba afirmando una incompatibilidad entre institución y emancipación, que Rodríguez

un estado de las cosas. Él permite pensar de otros modos la escuela, los sujetos que la habitan y los procesos emancipatorios que se juegan en ella.

Alumno, 17 años, centro comunitario: *“Cuando me llevé ese libro pensé si lo entendería... Cuando comencé a leer, continué, y seguí... Me di cuenta que no quería dejar de leer.”*

Alumna, 50 años, escuela nocturna: *“Yo pedí leer poesía... me gusta... disfruto la poesía.”*

Docente, centro comunitario: *“Solo les dije: lean.”*

Docente, escuela nocturna: *“No podía entender lo que estaba pasando... Les di un libro para leer... y lo que trajeron fue muy interesante. Me sorprendí de los comentarios de las lecturas. Solo les dije: traigan leído este texto”* (muestra el texto).

Docente, centro comunitario: *“Veo las situaciones difíciles que acarrear, pero trato de pensar cada día cómo enseñar. Hoy les dije: Lean este fragmento del texto. El resto lo traen leído con un breve comentario para la próxima clase de Lengua.”*

También es posible constatar en algunos estudiantes cierta comodidad y victimización en la aseveración “No puedo”. Posiblemente año tras año ellos fueron nombrados desde ese lugar y hoy toman como propio lo dicho por otros; algo se detiene, la subestimación se apodera de ellos, se hace carne, se solidifica y se precipita. Con el tiempo hay una pérdida de la propia estima y allí se inicia la rutina de ausentarse de la tarea de aprender como lo refleja el siguiente comentario:

Alumna, 16 años, centro comunitario: *“No puedo”*

Alumno, 18 años, escuela nocturna: *“Yo no sé nada, no aprendo como los otros (...) No puedo entender lo que me explican... ya soy así.”*

Al ubicarse el alumno en ese lugar de víctima²¹⁵, surge una “pereza” y hasta incluso el “temor” de enfrentarse con el ejercicio del pensamiento, un impedimento para la posibilidad de emanciparse.

La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva o más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad. La pasión por la desigualdad es el vértigo

rechazaría tajantemente. Al contrario, es a través de la educación institucionalizada en las escuelas que, considera el caraqueño, puede alcanzarse algo como la emancipación que, también es preciso notar, uno y otro conciben de modo radicalmente diferente: en cuanto la emancipación jacototiana es una emancipación intelectual, de una inteligencia que sólo obedece a sí misma; en Rodríguez la emancipación es social, política, ética, estética, epistemológica, ontológica, existencial (...) Kohan, Walter. *Op cit.*, p. 118-119.

²¹⁵“Es necesario emanciparse del espectáculo de la lástima, o al menos de esta puesta en escena de males, que poco tienen que ver con los verdaderos males y que no producen ni el menor acto de verdadera humanidad (...) Con mayor razón siendo que, a diferencia de la compasión, la lástima sería elocuente. (...) La compasión apuntaría a tal o cual individuo, sería bondad, no virtud, y no se abocaría como la política de la lástima a modificar, mediante instituciones duraderas, las condiciones de vida del mundo, con el fin de aliviar el sufrimiento humano.” Navet, George. *L'emancipation*. París, Editions L'Harmattan, 2002 p. 104.

de la igualdad, la pereza ante la tarea infinita que ésta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa.²¹⁶ Sucede que pensar una educación emancipadora en jóvenes y adultos va a contrapelo de la formación docente que se “matriculó” o “inscribió” en una educación explicadora. Esto es, la vieja pedagogía, la que se vuelve más evidente en los sujetos en cuestión, ya que por su condición y caracterización de adolescentes, jóvenes y adultos deja al descubierto no sólo prácticas de dominio sino la acentuación de miradas infantilizadoras, inhabilitando esos gestos extranjeros necesarios y contingentes de todo acto educativo.

Alumna, 27 años, escuela nocturna: *“Estudio para enseñarles a mis hijos. (...) Desde que vengo a la escuela nocturna sé muchísimas cosas... Puedo enseñarles a mis hijos.”*

Si pensamos en aquello que Joseph Jacotot anunció cuando afirmaba que “un padre de familia pobre e ignorante puede emprender la instrucción de sus hijos”²¹⁷, todos nosotros deberíamos ser no sólo sus anunciantes sino también quienes mostremos al “ignorante” su poder. Hay que anunciarlo y prestarse a su comprobación: hablar al pobre, hacerle hablar de lo que es y de lo que sabe; mostrarle como instruirá a su hijo; copiar la plegaria que el niño sabe de memoria; hacerle aprender de memoria el primer libro de Telémaco del cual se le dará el volumen; prestarse a la demanda de aquellos que quieren aprender del maestro de la enseñanza universal lo que éste ignora; tomar, al fin, todos los medios para convencer al ignorante de su poder: un discípulo de Grenoble no podía convencer a una mujer pobre y vieja que podía aprender a leer y a escribir. Le pagó para que le permitiera demostrárselo. En cinco meses aprendió, y ahora es ella quien emancipa a sus nietos.²¹⁸

Cuando se habla de vínculos pedagógicos no sólo se tendría que definir sino también pensar en prácticas concretas para esas geografías singulares de las diferentes instituciones educativas que se enuncian:

Docente, escuela nocturna: *“Es muy difícil enseñar a jóvenes y adultos que no saben leer ni escribir. Por eso siempre me estoy capacitando en nuevas metodologías.”*

Docente, centro comunitario: *“Yo trabajo con el contexto, con lo que ellos traen (...) miro el contexto y lo que no tienen, lo enseño, lo compenso.”*

En educación de jóvenes y adultos, trabajar con el contexto es hacerlo —como lo expresan los maestros— con el capital cultural que ellos traen, con lo que ya conocen, con su realidad. Algunos apuntarían que siempre tienen en cuenta el contexto antes de enseñar. Al mismo tiempo, la idea de compensación viene a incorporarse al vocabulario. En

²¹⁶ Cfr. RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Tierra del Sur, 2006, p. 84.

²¹⁷ *Ibidem.*, p. 105.

²¹⁸ *Ibidem.*

palabras de un docente de escuela nocturna: “hay que compensar todo lo que no pudieron aprender en su momento de manera de igualar”. Este y otros maestros insisten en ideas de contexto y de compensación “para enseñar mejor”: se lanzan a la “ardua” tarea escolar con una firme convicción de que estos nuevos arribos de “mejores enseñanzas” tienen una casi obsesiva relación con el contexto. De allí, por ejemplo, que asistamos a la discriminación positiva, que consistiría en darles más a los que menos tienen. Como indica Estanislao Antelo, lo que subyace bajo esta concepción es la creencia en que la inteligencia es una alacena diferenciada en la cual, a más acumulación, más igualdad:

Como señala Abraham, aman la democracia que siempre pretende nivelar, igualar y equiparar, con una culposa visión de la Justicia que no entiende que la dignidad de las personas consiste en superar su estado y no en que vengan los compasivos a igualárselo (p. 61) (...) La contabilidad que practican se basa en la creencia en que la inteligencia es una alacena diferenciada en la cual, a más acumulación, más igualdad. Gustan de usar las palabras compensar, atenuar, retardo, competencias, deficiencias y atraso. Pero también están los nostálgicos del canon. Acusan a los progresistas del colapso de la escuela y repiten en todas las lenguas un verbo: volver. Backto basics. Estos, más inocentes, ya no asustan a nadie, tan sólo odian la igualdad y proporcionan temas para los papers de los pedagogos críticos. Lo que Rancière no cesa de repetir es lo siguiente: para acá o para allá, la igualdad sigue siendo para ustedes, un objetivo a alcanzar o del cual sospechar. Y la igualdad jamás viene después. La igualdad no precisa dietólogos.²¹⁹

“Contexto” y “compensación” son dos términos que se precipitan en cada espacio escolar. La preocupación y la obsesión por ambas palabras y por su “institucionalización” de manera desmedida, deja ver la manifestación (y la convicción) de que con ellas se tendrá en cuenta a los sujetos mencionados, aquellos sujetos de la “falta” y a los que “les falta” y que hoy se encuentran en escuelas nocturnas y centros comunitarios. Dicho de otro modo, los alumnos vendrían a la escuela a “completarse” con lo que les falta, a colmarse de composiciones y contextualizaciones, muchas de ellas infantilizadoras y sin sentido. Allí estará el maestro “poseedor” de saberes compensadores, desafiando a los llamados “desfavorecidos” con actividades de y en contexto (con el contexto). Allí estarán unos y otros: los que insisten (unos más sutiles que otros) en la incapacidad y los otros, intentando desbaratar los sin sentidos para volver a pensar lo que es inmediato y urgente pensar.

Docente, escuela nocturna: *“Pienso si podrán aprender.”*

Docente, escuela nocturna: *“Me resulta una tarea particular enseñar a jóvenes y adultos, de creación (...) Cuando enseño cada noche en esta escuela nocturna, en esa relación particular que tengo con mis alumnos que reclaman y solicitan que les enseñe, pienso cómo transmitir de otros modos. (...) Ellos son los que piden este espacio.”*

²¹⁹ ANTELO, Estanislao. “Nada mejor que tener un buen desigual cerca” en Cuaderno de Pedagogía Nº11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Rosario, Libros del Zorzal, 2003, pp. 100-101.

Hay que anteponerse al prejuicio de la desigualdad de las inteligencias y anunciar la potencia de las armas intelectuales. Rancière dice:

Es necesario anunciarlo a todos. En primer lugar a los pobres, sin duda: no tienen otro medio de instruirse si no pueden pagar a los explicadores asalariados o pasar largos años en los bancos de la escuela. Y sobre todo, es sobre ellos sobre los que pesa masivamente el prejuicio de la desigualdad de las inteligencias. Es a ellos a quienes hay que liberar de su posición humillada.²²⁰

Por un lado, hay un maestro que enseña la importancia de la educación y por otro, hay un conjunto de alumnos que reclaman tal espacio, otorgándole un valor y una significación a la práctica escolar. El maestro ha de animarse a tomar el riesgo de inventar espacios alternativos que no tienen que ver con la clásica transmisión educativa sino con la invención de climas emancipatorios que permitan a los alumnos que asisten a la institución-escuela mejorar la propia estima. Leamos:

Alumna, 18 años, escuela nocturna: *“Nunca aprendí a leer, me dijeron que no aprendería”*

Alumno, 35 años, escuela nocturna: *“Ellos eran inteligentes, yo no...”*

Docente, escuela nocturna: *“Por supuesto que no son iguales. (...) Estos chicos no aprenden... vinieron con este diagnóstico.”*

Sujetos jóvenes y adultos que no terminaron la escuela y hoy transitan las escuelas nocturnas y centros comunitarios, seguramente se encontraron con docentes explicadores y defensores de la desigualdad. ¿Por qué esta suposición? Porque en el decir de muchos jóvenes la figura de la desigualdad estaba presente en las historias relatadas por ellos. Dijeron que no aprenderían, dijeron que eran diferentes a los demás.

Pienso que la situación es construir, de manera que, aquello que la voluntad me pida, sea precisamente deshacerme de la opinión de la desigualdad. Una vez más, se puede -creo- traducir una voluntad en creencia, traducir voluntad en desigualdad. La voluntad del maestro tal como Jacotot la describe es una voluntad que debe efectuarse completamente en la decisión del incapaz que decide que es capaz.²²¹

Si bien muchos de los que aprecian la desigualdad recurren a métodos sutiles y disimulados, sosteniendo incluso un discurso contrario a la desigualdad de las inteligencias, las prácticas indican lo contrario. Se observa que numerosos alumnos se ubican en la pretendida desigualdad, tras haber sido colocados en ese territorio. También están los que pretenden silenciar su nombre y que el anuncio de que las inteligencias son iguales no se lleve a cabo:

²²⁰ *Op. cit.*, p. 110.

²²¹ Vermeren, Patrice, CORNÚ Laurence y Benvenuto Andrea. “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière”, en Cuaderno de Pedagogía, N°11. Rosario, Libros del Zorzal, 2003, p.49.

Y que al charlatán se le diga: ‘Por mucho que grites por escrito, los que no saben leer sólo pueden aprender de nosotros lo que tú has publicado, y seríamos bien tontos anunciándoles que no tienen necesidad de nuestras explicaciones. Si impartimos lecciones de lectura a algunos continuaremos utilizando todos los buenos métodos, pero jamás los que pudieran dar la idea de emancipación intelectual’.²²²

Rancière convoca a pensar en los silencios provocados en la educación de adultos y en la denegación de los “buenos” anuncios a quienes no saben leer. “Todas las inteligencias son iguales”²²³. De ese modo, los que valoran la pretendida jerarquía intelectual recurrirán a vínculos hostiles y dependientes de subordinación, obediencia y sumisión para dañar posibles vínculos emancipatorios y así crear lazos de dependencia visibles en la cotidianidad escolar y social. Hay momentos que un maestro puede contener rasgos explicador y emancipador. Rancière alerta sobre esto señalando:

La emancipación intelectual había fundado su ‘política’ sobre un principio: no intentar penetrar en las instituciones sociales, pasar por los individuos y las familias.²²⁴

Es arriesgado pero también oportuno pensar en modos de figuras y efectos posibles de ese maestro emancipador que apuesta y defiende espacios donde la jerarquía intelectual no ocupa ningún lugar. Por ese motivo, la tarea de los maestros es intervenir para que aquellos alumnos que se ubican en el lugar del incapaz puedan darse cuenta de que son capaces. El maestro convocará una y otra vez a sus estudiantes por sus capacidades, dirá en voz alta que son capaces. Al mismo tiempo, estará atento a las decisiones que permitan otro orden social-escolar, en la voluntad, con la “decisión del incapaz que decide que es capaz”²²⁵.

En los pasillos de las instituciones de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), escuchamos resonar voces de maestros diciendo: “Estos jóvenes son producto de la desigualdad”. Algunos se quedan prendidos de esa imagen; otros no se rinden, resolviendo guerrear inversamente con armas cargadas de palabras y miradas emancipadoras y poderosas.

Docente, escuela nocturna: “*Hacé nuevamente el texto con lo que sabés.*”

Docente, Centro comunitario: “*Quiero ver tu buen trabajo como lo hiciste ayer.*”

Por eso es interesante invitar al maestro ignorante de J. Rancière con esas poderosas armas: su palabra y su mirada. Con ellas se disparan pensamientos y se observa a los

²²² Rancière, Jacques, *Op. cit.*, pp.134-135.

²²³ “La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que exista una sociedad de hombres. Si los hombres se consideraran como iguales, la constitución se haría rápidamente.” Rancière, Jacques.: *Op. cit.* p. 98.

²²⁴ Vermeren, Patrice, *et al. Op. cit.*, 2003, p.135.

²²⁵ *Ibidem.*, p.49

alumnos de la EDJA como iguales. Conjuntamente se construye una batería de instrumentos de ese lugar desigual que les fue asignado. Inés Dussel puntualiza: “hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas.”²²⁶ Se ha de recordar que: Jacotot fue el único igualitario que percibió la representación y la institucionalización del progreso como la renuncia a la aventura intelectual y moral de la igualdad, el único que percibió la instrucción pública como el trabajo de duelo de la emancipación. Un saber de este tipo genera una soledad espantosa.²²⁷ Además, no sólo asumió esa soledad, sino que “rechazó toda traducción pedagógica y progresista de la igualdad emancipadora.”²²⁸ Romper con la vieja pedagogía y hacer un pacto con el loco²²⁹ -Jacotot- es tentador y sugestivo tanto como espinoso pues la vieja pedagogía no querrá renunciar a años de instrucción. Los docentes no sabrán qué hacer si no hay quién necesite sus “explicaciones” ni sus actos de “caridad”. Tampoco sabrán cómo proceder si quienes asisten a las instituciones de la EDJA²³⁰ toman conciencia de que “esta superioridad es exclusivamente una ficción acordada” y que los “superiores” son iguales. Habría que anunciar: “todas las inteligencias son iguales” e ir en busca del loco para que nos acompañe en esa aventura de “obligar” a pensar a adolescentes, jóvenes y adultos en la voluntad servida de esa inteligencia.

Alumno, 45 años, escuela nocturna: *“Pensar por sí mí mismo es difícil. Nunca aprendimos a pensar que somos iguales, a pesar que lo dice la Constitución. Tampoco es así, eso lo vemos.”*

Pensar políticas de Educación de Jóvenes y Adultos implica, para la mayoría de los Estados, algo así como un malestar. En este sentido, el actual contexto político, económico y social de Argentina, Brasil y de toda América Latina se presenta como un escenario incierto y desolador. Se puede observar la insistencia de ciertas políticas construidas sobre la primacía de la privatización y la expropiación de lo público. También, y del mismo modo, la “*negación*» o «*denegación*» al olvido que desprecia la semejanza entre los sujetos de la palabra”.²³¹

Si nos ubicamos en la educación de jóvenes y adultos y realizamos un acercamiento a esa “analogía entre emancipación intelectual y práctica política, entendida como práctica de ruptura del funcionamiento de la desigualdad”²³², podemos manifestar y denunciar lo que la pedagoga Lidia Rodríguez sostiene cuando afirma: “El adulto: operación discursiva que oculta al verdadero destinatario”. De allí la importancia del tratamiento de dicha práctica política. La pedagoga destaca que “el adulto de la educación es un eufemismo que

²²⁶ Dussel, Inés. Jacotot o el desafío de una escuela de iguales en Cuaderno de Pedagogía N°11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Rosario, Libros del Zorzal, 2003, p.70.

²²⁷ Cfr, Rancière. *Op.cit.* p. 140.

²²⁸ *Ibidem.*

²²⁹ El loco -el fundador- como lo llaman sus sectarios. *Ibid.*, p. 16.

²³⁰ Modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos.

²³¹ Frigerio-Skliar. *Op. cit.*, p. 132.

²³² Vermeren, *et. al. Op. cit.*, p. 56

oculta que el destinatario es un ‘marginado pedagógico’ (...) que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica”.²³³

¿Por qué este interés en emancipación intelectual, práctica política y ruptura del funcionamiento de la desigualdad en educación de jóvenes y adultos? Para poner en cuestión al sistema escolar, y no a los sujetos del sistema escolar; a ese “efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir ‘marginados educacionales.’”²³⁴ De allí que una de las tareas de la EDJA sea el resquebrajamiento de las desigualdades a través de prácticas políticas que posibiliten un pensar emancipador.

La educación de jóvenes y adultos parece desmentir este mito de la llamada “igualdad”. Si el mito se cumpliera, la misma no existiría. Y es justamente porque no se cumple que una gran cantidad de “analfabetos” interpelan desde las aulas cada día. Sin embargo, la desigualdad está ahí, y en cada rostro e historia singular de los llamados sujetos de la educación de adultos se puede observar cómo esa desigualdad sigue propugnando los mismos principios que a fines del siglo XIX, en el mejor de los casos, pero con otros matices.

Palabras de cierre

Sería interesante en el campo de la educación de jóvenes y adultos pensar en las posibles afectaciones de estas “aventuras intelectuales”, poder establecer cuáles territorios y geografías recorrer y garantizar que las diferencias no devengan en una desigualdad.

El cruce entre política, educación y filosofía muestra lo “impensado” en el pensamiento pedagógico, específicamente en lo que respecta a la educación de jóvenes y adultos. El sugestivo pensamiento de emancipación, ese poner en movimiento el alma de los alumnos de Jacotot, es una invitación provocadora y revoltosa que requiere ir donde es difícil, “enseñar lo que no se sabe”, y pensar lo que no se puede dejar de pensar, “reconocer la igualdad como necesidad de una enseñanza universal no jerarquizadora”, práctica impensada por la instrucción pública.

“El primer movimiento”, afirma Mauricio Langon: “ha de surgir del alumno”, pero sólo un movimiento lo llevará por un recorrido fructífero: “aquel que lo saque de donde está y lo lleve a ver al maestro emancipador”.²³⁵ Entonces habrá que pensar y crear otros movimientos posibles, inventar nuevas huidas, y con ellas ganarle la pulseada a la desigualdad acosadora, que insiste con nuevas alianzas colmadas de dispositivos escolares constitutivos de todo otro. Para finalizar, Rancière, intempestuoso, provoca con esa “locura loca” para mirar vínculos con registros jacotistas. Parte de esa locura es cuestionar y hurgar todos los presupuestos sobre los que se basa la razón pedagógica moderna e ir más allá. Insistir para volver la vista atrás y reflexionar para advertir la conformación de la llamada “educación de adultos”.

²³³ Rodríguez, Lidia. “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. en Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año 5 N°5, mayo de 1996, p.83.

²³⁴ *Ibidem.*, p. 83.

²³⁵ Langon, Mauricio C. “Una pregunta a Jacques Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía*, N°11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica. Rosario, Libros del Zorzal, 2003.

La propuesta es continuar pensando con Don Simón Rodríguez, así como lo hace Walter Kohan en su obra ya referida: “una forma de reunir la filosofía, la educación y la vida”²³⁶ proponiendo otros nuevos viajes provocadores y tentadores de otras vidas.

Referencias bibliográficas

- ANTELO, Estanislao. “Nada mejor que tener un buen desigual cerca” en Cuaderno de Pedagogía N°11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Rosario, Libros del Zorzal, 2003.
- DUSCHATZKY, Silvia. Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós, Buenos Aires 2007.
- DUSSEL, Inés. Jacotot o el desafío de una escuela de iguales en *Cuaderno de Pedagogía* N°11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Rosario, Libros del Zorzal, 2003.
- FRIGERIO Graciela. “Curioseando saberes e ignorancias” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante Editorial – CLACSO, 2010.
- _____. “Acerca de lo inenseñable” en Skliar Carlos y Frigerio Graciela. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2006.
- _____. “Educar: la oportunidad de deshacer profecías del fracaso” en Alejandra BIRGIN y otros (comp.). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Ediciones del Zorzal, 2004.
- KOHAN, Walter. *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2013.
- KORINFELD, Daniel. *Psicopatologización de la infancia y la adolescencia*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- LANGON, Mauricio C. “Una pregunta a Jacques Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía*, N°11, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica. Rosario, Libros del Zorzal, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Tierra del Sur, 2006.
- RODRÍGUEZ, Lidia. “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Año 5 N°5, mayo 1996.
- NAVET, George. *L’emancipation*. París, Editions L'Harmattan, 2002.
- VERMEREN, Patrice, CORNÚ Laurence y BENVENUTO Andrea. “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía*, N°11. Rosario, Libros del Zorzal, 2003.

²³⁶ Kohan, Walter. *Op. cit.*, p. 21