

De sabios e ignorantes: un diálogo entre teoría política y teoría de la educación acerca de la construcción de subjetividades pedagógicas

Scholars and Ignoramuses: an Interlocution between Political and Educational Theory on the Construction of Pedagogical Subjectivities

María Mercedes Palumbo

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras,
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICET.
Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com.

Resumen: *El propósito de este artículo es reflexionar sobre los lugares educativos, las formas de construcción de subjetividades pedagógicas y las relaciones sociales que se despliegan en la transmisión de saberes desde un abordaje inscripto entre la teoría política y la teoría de la educación. Para ello, se presenta el mito de la caverna de Platón como base de una teoría pedagógica asentada sobre la división entre sabios e ignorantes. En la continuidad de esta preocupación en la teoría política contemporánea, Rancière confronta la herencia del maestro Sócrates de Platón con la experiencia del maestro ignorante Jacotot. El supuesto que se sigue sostiene que el pensamiento de Rancière resulta relevante en la indagación de las relaciones socio-pedagógicas articuladas en torno a la transmisión de saber, pero sus silencios respecto a los procesos de selección, jerarquización y legitimación de los saberes que median dichas relaciones también requieren ser objeto de reflexión.*

Palabras clave: Platón, Rancière, Saberes, subjetividad pedagógica

Abstract: *The purpose of this article is to reflect on the educative places, the ways of construction of pedagogic subjectivities and the social relations regarding transmission of knowledge from an approach that combines political and educational theory. To this end, Plato's myth of the cave is presented as the basis of a pedagogical theory founded on the division between scholars and ignoramuses. In the persistence of this concern in the contemporary political theory, Rancière confronts the heritage of Socrates, as the Master in the writings of Plato, with the experience of the ignorant schoolmaster Jacotot. This article assumes the relevance of the perspective of Rancière in terms of inquiring the socio-pedagogical relations revolved around the transmission of knowledge. However, his silences about the processes of selection, prioritization and legitimacy of the knowledges, which are a constituent part of such relations, must also be an object of reflection.*

Keywords: Plato, Rancière, Knowledge, Pedagogical Subjectivity.

Anacronismo e Irrupción, Vol. 8, N° 14
(Mayo a Noviembre de 2018): 43-68.

 Dialnet  REDIB 

Fecha de Recepción: 27/03/2018
Fecha de Aceptación: 24/04/2018
ISSN: 2250-4982

Introducción

-La educación –dije– es el arte de dirigir este instrumento y encontrar para ello el método más fácil y eficaz. No se trata de infundirle la visión, porque ya la tiene; pero está desviado y no mira hacia donde debiera. Esto es lo que importa corregir. -Eso me parece –dijo.

(Platón, 2003: 518d)

El libro sella la nueva relación entre dos ignorantes que, a partir de ahora, se conocen como inteligencias.

(Rancière, 2006: 43)

La inquietud por la transmisión de un cúmulo de saberes, considerados culturalmente relevantes, a las generaciones venideras resulta una preocupación clásica. Ahora bien, los saberes, los sujetos y las formas de esa transmisión son, sin dudas, un objeto de disputa que se reactualiza en los distintos contextos témporo-espaciales. Ya en la apuesta platónica por delinear el Estado justo e ideal en *La República* se encuentra presente la inquietud pedagógica articulada a una teoría del conocimiento. Allí se juega, a su vez, una concepción sobre los saberes y los sujetos involucrados en el acto de enseñar y aprender. La cuestión pedagógica es centralmente epistémica en la medida en que discurre en el espacio tensional que implica el saber en tanto aquello que “se pone sobre la mesa” en las mediaciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la concepción acerca de los saberes no remite exclusivamente a los contenidos de la formación, refiriéndose también a procesos de construcción de subjetividades pedagógicas y relaciones socio-pedagógicas.

La teoría de la educación europea de la mano de G. Biesta, J. Larrosa, J. Masschelein, y M. Simons, entre otros, nos brinda una pista para pensar la pedagogía ya no respondiendo a su naturaleza disciplinar –como ciencia de la

enseñanza y el aprendizaje– sino a la significatividad analítica de sus prácticas, estrategias, vínculos y saberes. Estos autores postulan, enmarcados en el pensamiento de J. Rancière, un gesto de diferenciación entre la categoría *education* (educación) y *the educational* (lo educativo), interpretando a este último en relación con *the political* (lo político) como lógica de des-identificación respecto a un orden establecido.¹ Siguiendo a estos autores, es posible postular la diferencia pedagógica –la diferencia entre la pedagogía y lo pedagógico– a partir de la extrapolación de la lógica de la diferencia política posfundacional (Marchart, 2009) al campo pedagógico.

La diferencia pedagógica apunta fundamentalmente a características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil de materialización. La pedagogía se vincula con el despliegue del sistema educativo moderno y el fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones que colocó a la escuela como sinónimo de educación. Por lo tanto, *la pedagogía* reenvía a la dimensión óptica de la escuela moderna, la administración de lo instituido, la educación convencional, los asuntos comúnmente llamados “educativos” y las prácticas y discursos pedagógicos anclados en un conjunto de saberes (currículum) y relaciones sociales (articuladas en torno a los roles de maestro y alumno). Por su parte, *lo pedagógico* amplía el espacio de pedagogicidad dado que asume que todas las relaciones sociales montadas en torno al saber –entendido en un sentido amplio– devienen pedagógicas, descentrando –aunque no excluyendo– la mirada de su “lugar clásico”. Asimismo, se inscribe en la búsqueda de configuración de otras relaciones entre los participantes, otros dispositivos, otros lugares y otras subjetividades pedagógicas que tensionen a la escuela como definición unívoca y excluyente de educación.

¹ Estos autores se nuclean en la red SCAPE (Studies in Culture, Conflict and the Political in Education) creada en el año 2008. Cabe señalar que gran parte de los artículos de esta red no se encuentran traducidos al español. Si bien los autores no presentan una descripción y análisis profundo de la categoría *the educational*, su uso se acerca a lo que aquí se denomina lo pedagógico.

Ahora bien, el problema pedagógico vinculado a una teoría del conocimiento deviene también problema político, entendiendo la imposibilidad de escindir ambos campos y sus respectivas teorizaciones. De Platón en adelante, con su propuesta educativa para los gobernantes, la educación se tornó piedra angular de la política. El problema político que aquí interesa abordar concierne específicamente a la relación entre gobernantes y gobernados y a la dirección de los primeros sobre los segundos. Así, la división entre gobernantes y gobernados se encuentra informada –y legitimada– en un diferencial de saber y de títulos para gobernar que expresa la distinción clásica de roles de la pedagogía en torno a las figuras del docente-sapiente y el alumno-ignorante. Adicionalmente, y tal como Platón deja entrever con claridad, la cuestión de la dirección anuda política y pedagogía en tanto el filósofo debe asumir su condición de gobernante tanto como de educador de la ciudad-escuela.

El propósito de este artículo es revisitar el debate de J. Rancière con la tradición platónica, así como realizar una lectura crítica de sus silencios, en la discusión que el propio autor entabla, en lo relativo a la construcción de subjetividades pedagógicas. Estas consideraciones se inscriben en una investigación doctoral² que buscó reflexionar sobre los lugares educativos, las formas de construcción de subjetividades pedagógicas y las relaciones sociales que se despliegan en torno a la transmisión de saberes desde un abordaje inscripto entre la teoría política y la teoría de la educación.

La preocupación de la teoría política por lo pedagógico y, específicamente, por los saberes no es de reciente emergencia. Por el contrario, es una inquietud persistente, al menos, desde la época clásica. En el armado de una tradición, la

² Este artículo forma parte de las coordenadas conceptuales de la investigación doctoral: “Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)”. Esta investigación fue desarrollada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y financiada por una Beca doctoral (2013-2018) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

perspectiva platónica sella una teoría del conocimiento, que es base de una teoría pedagógica y una teoría política, asentada sobre la división entre filósofos-gobernantes-sabios y masas-gobernadas-ignorantes. En la continuidad de esta preocupación en la teoría política contemporánea, el pensamiento de Rancière se presenta como una referencia posible para quienes buscan aproximarse al campo de la pedagogía desde intelecciones filosóficas.³ En efecto, el concepto de lo pedagógico abordado en este artículo es tributario de reflexiones realizadas sobre su pensamiento, aunque nunca haya sido explícitamente postulado en su obra. Reconociendo la herencia platónica en la teoría política contemporánea, Rancière cuestiona los pilares sobre los que se asienta su teoría del conocimiento al tiempo que denuncia su recepción en las ideas y en las prácticas militantes de la tradición crítica dentro de la cual se incluye su maestro L. Althusser. He aquí el enfrentamiento del maestro Sócrates en los diálogos de Platón contra el maestro Jacotot que rescata Rancière de los archivos. Ahora bien, la tesis que se sigue en este trabajo sostiene que el pensamiento de Rancière resulta relevante en la indagación de las relaciones socio-pedagógicas articuladas en torno al saber, pero sus silencios respecto a los procesos de selección, jerarquización y legitimación de los saberes (los textos, los libros) que median la relación epistémico-pedagógica, devenidos cosas-en-común, también requieren ser objeto de reflexión.

³ El abordaje de la construcción de subjetividades pedagógicas a partir del debate entre las perspectivas de Rancière y Platón no desconoce la existencia y relevancia de otras aproximaciones conceptuales en torno al problema aquí en discusión, que igualmente articulan teoría política y teoría de la educación. Cabe citar un conjunto de autores clásicos tributarios de la teoría crítica como Lev Vygotsky (1988, 1992), Antonio Gramsci (1981, 2000), Paulo Freire (2002, 2006, 2011) e Iván Illich (2011), autores argentinos contemporáneos tales como Enrique Dussel (1980) y Adriana Puiggrós (2009, 2011); y, finalmente, un *corpus* de estudios que recuperan una perspectiva político-pedagógica latinoamericana (Caballuz Ducasse, 2015; Díaz, 2010; Walsh, 2013, 2017, *et. al.*).

1. La tradición platónica: la división del mundo en sabios e ignorantes

La imagen es conocida. Un grupo de prisioneros se encuentran encadenados mirando una pared por la que transcurren sombras y escuchando sonidos que provienen de ecos confusos desde el fondo de la caverna a sus espaldas. Están convencidos de la realidad de aquello que ven y escuchan. Un prisionero logra liberarse de las cadenas y asciende hacia lo desconocido. La armonía de la “ignorancia” se rompe. No es posible recuperar la ingenuidad perdida, pero tampoco quedarse inmóvil en la realidad superior que ofrece el saber. El prisionero que accedió al Bien tiene el deber de retornar a la caverna para educar, conducir y gobernar a los demás prisioneros.

El Libro VII de *La República*, recogiendo los términos de un diálogo entre Sócrates y Glaucón, constituye la apertura de una tradición en la cual se anudan política y pedagógica. Una ciudad buena será aquella organizada conforme al principio propuesto por el filósofo-gobernante en su condición de educador de la ciudad. Si bien este escrito no puede considerarse como una teoría pedagógica en el sentido moderno del término, la alusión al armado de una tradición implica el reconocimiento de la herencia platónica en la base de apuestas político-pedagógicas modernas y contemporáneas. Ya J. J. Rousseau en su *Emilio* afirmó la condición de tratado de educación de *La República*: “¿Queréis tener una idea de la educación pública? Leed *La República* de Platón. No es una obra de política, como piensan los que sólo juzgan los libros por sus títulos. Es el tratado de educación más hermoso que jamás se ha hecho” (2010: 43). Siglos después, W. Jaeger (2001) la considerará la máxima obra de educación jamás escrita.

Elementos subjetivos y objetivos se combinan en el tratamiento del tema pedagógico en el libro VII. Los aspectos subjetivos se condensan en la parte inicial relativa a la alegoría de la caverna. Allí queda planteada la relación de los prisioneros-sujetos de la educación con el saber, el vínculo de los sujetos de la educación con el otro –el maestro– quien acompaña y facilita ese complejo

tránsito de enseñanzas y aprendizajes; y los deberes derivados de esta nueva posición de saber para ese sujeto en relación a esos otros prisioneros que aun yacen en la oscuridad de la caverna, de la apariencia, de la conciencia ingenua. Ya avanzando el libro VII, aparecen los elementos objetivos asociados a la organización de un *curriculum* ideal para los futuros gobernantes. Lo anterior conlleva un gesto de selección, jerarquización y legitimación de saberes, rescatando específicamente la enseñanza de las matemáticas y la dialéctica, en tanto el saber teórico es concebido como la preparación para el conocimiento del Bien.

En coincidencia con la interpretación de Di Carlo y Gamba (2003), planteamos que la alegoría de la caverna muestra a sus lectores la aventura que supone el desafío de “ascender” a la virtud y “descender” a estimularla en otros. En esta línea, se inscribe el epígrafe que abre la Introducción de este artículo en el cual Sócrates define a la educación como el arte de dirección de aquellos que tienen la visión, pero no miran hacia donde debieran. Su carácter trágico se desprende de la perspectiva subjetiva del relato dado que el conocimiento no sólo se plantea como facultad abstracta, sino como inscrita en un sujeto empírico cuyo conocer se halla atravesado por pasiones, intereses y motivos, por su historia personal y colectiva.

Ahora bien, interesa detenerse específicamente en un aspecto de la alegoría de la caverna que anuda los elementos subjetivos y objetivos arriba esbozados en la producción de una serie de pares conceptuales que sellan tajantes divisiones. Estas divisiones no son inocuas en tanto conllevan la valorización de uno de los componentes del par por sobre el otro. A la división del mundo en sensible e ideal le es concomitante la división entre el interior y el exterior de la caverna, entre *doxa* y *episteme*, entre apariencia y verdad, entre lo perecedero y cambiante y lo eterno e inmutable, entre lo inferior y lo superior; y, por fin, entre ignorantes y sabios. Por lo tanto, estos pares se inscriben en una lógica de ordenamiento de los sujetos acorde a los saberes poseídos. Al decir de

Jaeger (2001), el mito de la caverna se presenta como una alegoría de la naturaleza humana y de su actitud ante la cultura y la incultura, la *paideia* y la *apaideusia*. Para la tradición platónica, ignorancia es equivalente a la sumisión al mundo sensible, a la fijación a la *eikasia* (conjetura) o *pistis* (creencia) que conforman los dos grados que componen la *doxa*.

El punto nodal en el pasaje de la teoría del conocimiento a la teoría pedagógica en el libro VII se halla en la afirmación categórica de Platón, en la voz de Sócrates, respecto a la obligación de retornar a la caverna por parte de quien ya ha transitado el proceso de elevación hacia la realidad superior mediada por el saber. Pero, ¿cómo romper las cadenas de sus compañeros que aún ven las sombras en las tinieblas de la caverna? ¿Cómo volverse un filósofo educador tanto como gobernante? Se descubre en el relato que el prisionero que logró romper sus cadenas también superó el momento del engeguamiento, en el tránsito de la oscuridad a la luz, a partir de la ayuda de un otro que le señaló el método hacia el conocimiento. Pareciera sostenerse que la compañía de un maestro que haya avanzado en el camino de la ilusión de las sombras a la *episteme* es una pieza clave del proceso. Como indican Di Carlo y Gamba (2011), la relación de enseñanza y aprendizaje está mediada por la idea platónica de igualdad geométrica en la cual las jerarquías no son incompatibles con el común reconocimiento de la dignidad. Parte de la tragedia que envuelve al mito de la caverna reenvía al componente pedagógico dado que el acto de descender nuevamente termina con la muerte del prisionero, en clara analogía con la condena a muerte de Sócrates. Su maestro aparece, así, como el modelo de filósofo-sabio, contrapunto de los prisioneros-ignorantes, puesto que conoce la verdad y busca la justicia de la ciudad.

Tal como fue sostenido en la Introducción, la educación es piedra angular de la política en la tradición platónica. La realización de la *politeia* requiere de la *paideia*. Tal como postula Nosetto (2015), la sensibilización respecto a un determinado orden político no se garantiza a partir del establecimiento de

buenas leyes sino mediante un intenso proceso educativo integral, conducido por el filósofo-rey a nivel de la vida comunitaria, que actúe de reaseguro de la efectiva asimilación de las costumbres y los modos de vida de la ciudad.

2. La crítica a la herencia platónica: el maestro socrático y su legado interpelados

La escena misma del diálogo planteado entre Sócrates y Glaucón en torno al mito de la caverna reviste implicancias pedagógicas. En *El maestro ignorante*, Rancière (2006) arremete contra el modelo de maestro socrático propuesto por Platón. Aunque en ciertos casos aparezca como antecedente de teorías pedagógicas anti-autoritarias, que enfatizan la idea de un maestro no instalado en la posición de saber, para el autor es una versión perfeccionada del atontamiento. En efecto, busca desenmascarar la ficción de la supuesta ignorancia de Sócrates sobre el asunto a tratar, declaración con la cual comienza la mayéutica, que prosigue en el señalamiento de la inconsistencia de cada argumento del interlocutor. En todo caso, estaríamos ante la “ignorancia sabia de Sócrates” (Rancière, 2006: 57) que finge provocar una incapacidad instalando la incapacidad del estudiante y la necesidad de la inteligencia superior del maestro como vía de acceso al saber. Si bien la principal crítica de Rancière apunta hacia la figura del maestro explicador antes que al maestro socrático, traza una relación entre ambos al sentenciar: “existe un Sócrates adormecido en cada explicador” (2006: 33).

Esta suposición de la división en sujetos en función del acceso al conocimiento es un elemento definitorio de las relaciones socio-pedagógicas presente en las teorías pedagógicas tributarias de la tradición platónica. Por lo tanto, la crítica de Rancière (2006) al principio desigualitario y jerárquico que organiza las relaciones socio-pedagógicas en la tradición platónica, es extensible –y tal vez podría sostenerse su radicalización– a la escuela. Desde esta perspectiva, resulta interesante señalar la presencia de los supuestos

epistemológicos y pedagógicos que articula la tradición platónica en la escuela moderna. La escuela como forma y lugar pedagógico sella el prototipo de las relaciones entre los participantes y los modos, modelos y contenidos de las prácticas pedagógicas. La alegoría de la caverna no es ajena a las concepciones de las diferencias de talento y capacidad que circulan al interior del dispositivo pedagógico escolar, conectando el orden social con el orden de la escuela.

Existe una identidad de la teoría y la práctica pedagógica basada en la clasificación de colectivos humanos en dos grandes categorías: sabios e ignorantes. Por un lado, un polo negativo encarnado en los colectivos irracionales, ignorantes, incultos, primitivos, pre-políticos y hasta salvajes (coincidentes con los colectivos subalternizados en términos étnicos, de clase y género); por otro lado, el polo positivo de los colectivos racionales, cultos, bien pensantes, exitosos en el plano económico, político y con acceso al conocimiento. A la pedagogía se le asigna una función de puente entre estos dos polos, entre la irracionalidad y la racionalidad, la ignorancia y el conocimiento, la incultura y la cultura, la inconsciencia y la consciencia (Arroyo, 2012). De allí, la fecundidad de la indagación del anudamiento entre pedagogía y política dado que los “ignorantes” pedagógicos son, a menudo, los “idiotas” políticos en el sentido griego del término.

El mito de la pedagogía (Rancière, 2006) no resulta otro que la división del mundo entre mentes sabientes e ignorantes, entre capaces e incapaces, entre inteligentes y estúpidos, entre infantes y adultos, entre el progreso y el atraso. Por lo tanto, las prácticas del maestro explicador producen un conjunto de consecuencias subjetivas, tales como la internalización de la parte ocupada en el orden desigual, la conformación de subjetividades pedagógicas identificadas fijadas en la incapacidad y la dependencia respecto a los que saben y el atontamiento de la inteligencia. No son casuales, entonces, las resonancias de la figura del *maître* como maestro y amo a las que Rancière (2010) alude.

La explicación constituye un poderoso artificio de dominación en la escuela y en la sociedad misma: postula una distancia que clasifica la inteligencia en superiores e inferiores y, al mismo tiempo, se erige en instrumento obturador de dicha distancia y dador de igualdad una vez atravesado el periplo del saber administrado por la inteligencia superior.⁴ El “círculo de la impotencia” demarca un movimiento paradójico al afirmar la virtualidad de la igualdad, pero instalar la desigualdad en torno a los títulos y los saberes para gobernar como respuesta al temor a la democracia en su sentido sustantivo (el gobierno de los sin títulos). Como señala Rancière: “Explicar una cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía” (2006: 10).

Tal como nos advierte Rancière, la división entre filósofos esclarecidos y masas ignorantes que canoniza la tradición platónica se reactualiza también fuera de la escuela, aunque conectadas a la educación, en dos figuras prototípicas. Por un lado, el experto o tecnócrata de las posdemocracias que se arroga el dominio sobre la suerte de los gobernados. Por otro lado, y aquí la crítica del autor en el seno de la tradición crítica, las vanguardias que imponen al pueblo, en nombre del saber científico, la idea de que son incapaces de descifrar las causas de su desposeimiento y de definir las condiciones de su transformación. Como señalan Gago y Sztulwark (2011) en su lectura de Rancière, la mayor parte de la tradición crítica queda comprometida en la herencia platónica concentrada en la metáfora de la caverna que supone la confusión de las masas y el ofrecimiento de intelectuales-orientadores. La repetición de esta secuencia interpretada como el camino a la emancipación resulta un callejón epistémico, pedagógico y fundamentalmente político sin salida. En este punto, se

⁴ Esta aproximación de Rancière a la explicación conlleva una crítica fuerte a la prédica liberal. Siguiendo a Singer en su recuperación de la obra rancieriana: “El discurso liberal reúne diversos subterfugios, por un lado, propone en su práctica educativa una igualdad a conquistar mientras da forma a una relación desigual entre maestros y alumnos. Por otro lado, desconsidera la condición desigual entre los alumnos respecto del saber legitimado, es decir, proclama una igualdad formal que justifica una meritocracia desigual y una teoría de la predestinación” (2012: 9).

sitúa el fuerte distanciamiento de Rancière respecto a su maestro L. Althusser. Una sociedad pedagogizada es equivalente a un gobierno de la identificación, un gobierno donde el pueblo queda preso de las ficciones de la infancia y donde la lógica social se rige por los presupuestos educativos. La sociedad le *explica* al pueblo-niño la configuración de los rangos, roles y estatus legitimando la partición vigente de lo sensible y mostrándole su incapacidad para la toma de decisiones.⁵

Señalábamos más arriba que la inquietud por los saberes transmuta en una pregunta por la construcción de subjetividades. Las identificaciones pedagógicas, resultantes de la operatoria del aparato explicador, se erigen en la repetición performativa de un repertorio de identidades disponibles con la delimitación concomitante de tareas y funciones. A saber, la identidad del alumno a quien se le asigna un conjunto de “todavía no” (Biesta, 2011): todavía no son entendidos en el tema, todavía no son capaces, todavía no son competentes, todavía no son autónomos, todavía no pueden hablar; y la identidad del maestro quien conduce necesariamente –por medio de la explicación basada en su conocimiento experto– la trayectoria de sus alumnos de la ignorancia al conocimiento. Al final del camino, el alumno se identificará con (y ciertamente repetirá) una manera de ser, de hablar, de pensar, de actuar que no es otra que la del maestro, anulando la construcción de un discurso propio.

⁵ La desigualdad de inteligencias atraviesa también a los partidos de izquierda. Interpretando a Rancière, Louis Althusser se erige en el maestro explicador del Partido Comunista francés que plantea la separación epistemológica entre saber científico y saber ideológico –el desencuentro entre intelectuales y trabajadores (o mundo popular)– equiparando al primero con la verdad y al segundo con la ideología y sobrevalorando el rol de las revoluciones teóricas. Extrapolando el concepto de sociedad pedagogizada, se podría sostener la idea de “partido pedagogizado” que establece sujetos intelectuales que piensan y “saben” las leyes del funcionamiento de la sociedad y, por otro lado, sujetos trabajadores que sólo “actúan” dado que, presos de la ideología y el falso conocimiento, resultan incapaces (ignorantes) de descifrar las causas de su desposeimiento y definir las condiciones de su transformación.

3. La afirmación de *lo pedagógico*: la invitación a la igualdad de inteligencias del maestro ignorante

La pedagogía como categoría general donde se inscribe el par la pedagogía-lo pedagógico se presenta como un terreno en disputa y un campo de relaciones de fuerza. Al decir de Grinberg: “Entendemos posible pensar en la pedagogía como un territorio que se configura como un campo de relaciones de fuerza, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran unos tipos de subjetividad” (2008: 100).

De allí la pertinencia de nociones como lo pedagógico (*the educational*)⁶, tributaria de la serie de autores del campo de la teoría de la educación europea abocados a la lectura de Rancière como G. Biesta, J. Larrosa, J. Masschelein y M. Simons, en una búsqueda teórica por conceptualizar experiencias pedagógicas que tiendan al armado de contra-dispositivos. En relación a lo pedagógico, Masschelein y Simons (2011) vuelven al concepto de profanación de Agamben. En pocas palabras, “la profanación es el contra-dispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (Agamben, 2011: 260-261). Es la reversión del “sacrificio” implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado⁷ a través de una serie de rituales, es la invitación a nuevas dinámicas de construcción de subjetividades, es la intención de oposición a las lógicas escolares a partir de postular otras metas, procedimientos y métodos de gobierno de las conductas (quizás de cogobierno). Por lo tanto, en la conformación de contra-dispositivos se juega la construcción de nuevas subjetividades, la

⁶ La selección de la noción de *lo pedagógico*, en vez de lo educativo tal como se derivaría de la traducción de los autores arriba citados, se debe a que lo educativo remite comúnmente a lo escolar en tanto la forma moderna de educación se plasmó en la escuela cercenando el gesto de ampliación que queremos reservar a esta categoría.

⁷ En la lectura de Agamben (2001), el término profanación proviene de la esfera del derecho y la religión romana. La profanación implica la restitución al libre uso de los hombres de las cosas que habrían sido consagradas –como movimiento inverso al de la profanación– a los dioses y, en consecuencia, sustraídas del libre uso y propiedad de los hombres.

distribución de otros saberes y el establecimiento de nuevas relaciones pedagógicas, políticas y epistémicas entre sus participantes. Siguiendo la clave de lectura de este artículo, la construcción de un contra-dispositivo pedagógico no reside en cambios en la didáctica de la enseñanza sino en la reconfiguración de las relaciones sociales planteadas y los saberes legitimados en las posibilidades de novedad brindadas.

La invitación del maestro Joseph Jacotot de Rancière a la emancipación intelectual de sus discípulos coloca a la ignorancia en el centro de la escena, en un contrapunto con la tradición platónica cuyo esfuerzo se concentra en los elementos subjetivos y objetivos que constituyen la sapiencia. La práctica de la ignorancia parecería rearticular las relaciones sociales con un potencial de desestructuración de los lugares educativos, las formas de construcción de subjetividades pedagógicas y las relaciones sociales que se despliegan en torno a la transmisión de saberes. El punto de partida es el siguiente: se puede enseñar lo que se ignora. Este hecho fue verificado por Jacotot. La igualdad de inteligencias se convierte en un presupuesto de partida no comprobable requerido en el pasaje del atontamiento a la emancipación. A este respecto, Rancière indica que la igualdad es un punto de partida, un axioma o hipótesis y no una promesa o un hecho empírico medible: “Nunca podemos decir: tomemos dos inteligencias iguales y coloquemoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. No podemos aislarla, medirla (...) Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” (2006: 50).

Así se configura una situación de toma de la palabra y de puesta en juego de saberes no organizada jerárquicamente, permite explorar y potenciar la inteligencia de todos los involucrados y funda una denuncia contra una determinada partición de lo sensible. Lo nodal reside en que la práctica pedagógica no se organiza en relaciones socio-pedagógicas montadas sobre la posesión-carencia de saberes. No se “sabe por el otro”, cabe la pregunta “¿Qué

piensas tú?” (Rancière, 2006:40). La emancipación se presenta, entonces, como una cuestión de (un cambio de) la relación de las partes que estructuran el orden social más que de adquisición de nuevos conocimientos. Siguiendo la respuesta de Rancière en una entrevista acerca de la elección de la adjetivación del maestro como ignorante: “*Ignorante* quiere decir, fundamentalmente, ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad” (Vermerem, Cornú y Benvenuto, 2003: 48).

La invitación rancieriana-jacototiana se resume en la aplicación de la expresión “ya son” a todos los participantes de la relación pedagógica: ya son iguales, ya son capaces, ya son competentes, ya son autónomos, ya son hablantes, ya son actuantes. El “ya son” emerge como claro contrapunto del “todavía no” que parece decir que hay inteligencias que pueden más que otras. De lo anterior no se desprende la anulación de la autoridad del maestro, pero se la desplaza de su función clásica devenida de la atribución de la posesión de un conocimiento. No es Jacotot el depositario del saber, sino la versión bilingüe (holandesa-francesa) del libro *Las aventuras de Telémaco* en su condición de cosa-en-común; no obstante, Jacotot continúa siendo imprescindible en la escena pedagógica en cuanto a su maestría para ocuparse de la voluntad de sus estudiantes. Tal como versaba el epígrafe de la Introducción: El libro sella la nueva relación entre dos ignorantes que, a partir de ahora, se conocen como inteligencias” (Rancière, 2006: 43). Se separan dos funciones entrelazadas en el maestro explicador: conocedor-especialista y enseñante-facilitador del despliegue de voluntades (Cerletti, 2003). Y esta separación demarca la diferencia entre “fabricar al otro” y “darle nacimiento” (Greco, 2007: 72), entre identificar y contribuir a subjetivar a los participantes involucrados en la relación.

La experiencia de la capacidad de cualquiera respecto a cualquier otro suspende las divisiones del mundo entre sabios e ignorantes, expresada en la distinción docente-alumno en el campo de la teoría educativa y gobernantes-gobernados en la teoría política. En este gesto, se inscribe el concepto de

subjetivación pedagógica sugerido por Simons y Masschelein (2011). Este concepto no se encuentra presente en la obra de Rancière, no obstante, Simons y Masschelein lo desprenden de la lectura de *El Maestro Ignorante* en vinculación con otros escritos del autor. En palabras de los autores, la noción de subjetivación pedagógica queda reservada para: “...la confirmación de la igualdad y, específicamente, para la confirmación de la propia «capacidad para» o la propia «potencia»” (2011: 136). Involucra la suspensión de la fijación de los sujetos al orden jerárquico del saber, la valoración de la propia capacidad como enunciadores y portadores de saberes, la interrogación de los títulos y saberes de los que supuestamente saben y gobiernan, el reconocimiento de la potencialidad de pensar y actuar en consonancia; en fin, de ser protagonistas de la experiencia pedagógica de la que se participa.

La subjetivación pedagógica incluye el compromiso con un material (textos, libros) que se tiene a disposición frente al cual los otros participantes de la relación pedagógica son percibidos como iguales, conllevando una experiencia de capacidad. Por lo tanto, la subjetivación pedagógica es centralmente subjetivación epistémica en la medida en que discurre en el espacio tensional que implica el saber en tanto aquello que “se pone sobre la mesa” en la mediación pedagógica. Este aspecto constituye un nudo problemático capital para las dinámicas de construcción de subjetividades y la consecuente disputa en torno a los sujetos y los saberes para gobernar.

Como sostiene Greco, “Si lo que se produce en la educación –en tanto institución– es un pasaje a través de uno mismo para cambiar a un estatuto diferente de uno mismo, a partir de un lazo con otro –un maestro–, la subjetivación será el nombre más íntimo y más público –a la vez– de ese proceso” (2012: 86). Ahora bien, desde la perspectiva de Simons y Masschelein (2011) es preciso diferenciar subjetivación pedagógica de política en dos sentidos: 1) la menor intensidad del efecto político de la instalación del conflicto en una relación entre maestros y estudiantes aun siendo en cierto modo pública; 2) la

innecesaria de la demostración de un equívoco como características que es propia de las subjetivaciones políticas. Consideramos que el uso de estas distinciones permite diferenciar la especificidad de los ámbitos de subjetivación así como la particularidad en la que se expresan las divisiones estructurantes de las relaciones sociales. Empero, y en línea con lo que se viene planteando en este artículo, subjetivación política y pedagógica se entrelazan en el cuestionamiento de las formas identificadas de conocimiento y subjetividad.

4. La “ignorancia” del maestro ignorante: la jerarquización y legitimación de los saberes

Rancière tematiza sólo en parte la subjetivación pedagógica. En la aproximación aquí realizada al libro VII de *La República* de Platón, sostuvimos que el tratamiento de la cuestión pedagógica combina elementos subjetivos con otros objetivos. Rancière pareciera abordar exclusivamente aquellos referidos a las relaciones socio-pedagógicas forjadas alrededor del acceso al saber, olvidando del aspecto relativo a los saberes que efectivamente estructuran dicha relación. Desde la perspectiva aquí abordada, la inquietud por la construcción, operatoria y significación simbólica de los saberes social y epistémicamente legitimados que “se ponen sobre la mesa” en el vínculo pedagógico reviste relevancia.⁸

En la experiencia del maestro Jacotot, las referencias a los saberes se circunscriben a la identificación del libro *Las aventuras de Telémaco*. Dicho libro es interpretado como la cosa-en-común entre el maestro y los estudiantes, tanto como entre los estudiantes mismos, sobre la cual se deposita la atención. Como afirma Cornelissen (2011), comprender a un libro como objeto de conocimiento coloca al maestro en la posición de quién vigila el aprender de las inteligencias de

⁸ Esta falta de tematización acerca de los saberes en *El Maestro Ignorante* contrasta con la crítica de Rancière a *La República* de Platón en otros escritos como *El filósofo y sus pobres*. Allí destaca la exclusión de poetas, artesanos y sofistas para consagrar al filósofo el dominio exclusivo del logos, condenando la ilegitimidad de los saberes portados por estas otras figuras.

sus estudiantes y que requiere la inteligencia mediadora del maestro; mientras que concebir al libro como objeto de atención lo descentra de dicha posición al ubicarlo en un estado de desposesión donde sólo puede operar como maestro de voluntades. En su calidad de cosa-en-común, el maestro no la posee. Rancière lo expresa en los siguientes términos: “No hay nada que el maestro le oculte y nada que él pueda ocultar a la mirada del maestro (...) Todo está en el libro. Sólo hay que decir la forma de cada signo, las aventuras de cada frase, la lección de cada libro. Hay que empezar a hablar” (2006: 27).

El acto del maestro de poner en juego una cosa-en-común la desconecta de su uso en sociedad y la convierte en una materia vuelta libre para el estudio y la ejercitación. De allí la apertura a la profanación, en los términos en que la entiende Agamben (2011). Los estudiantes pueden renovar su uso, pueden hacer un nuevo uso de la cosa, está a disposición de todos para su libre uso. Como sostienen Masschelein y Simons: “el maestro siente que su tarea es liberarlo para el uso común y, por lo tanto, ofrecer a los estudiantes la experiencia del uso libre y de la potencialidad frente a, o en relación a, lo que se pone sobre la mesa” (2011: 335). A contramano, el maestro explicador controla el acceso al mundo al que invita el libro, impide que las cosas se conviertan en comunes y neutraliza el acto de desprivatización dado que explica a los estudiantes cómo se debe utilizar, qué tienen que hacer con ellas, cómo se las debe interpretar.

La sección “La isla del libro” de *El Maestro Ignorante* se abre con estas palabras: “El libro. *Telémaco* u otro. El azar puso *Telémaco* a disposición de Jacotot, la conveniencia le aconsejó mantenerlo” (Rancière, 2006: 24). Sin negar la importancia de las consideraciones subjetivas en torno a la cosa-en-común, que ciertamente conlleva un replanteo del estatuto de los saberes y una reorganización de su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿cualquier libro es capaz de erigirse como cosa-en-común? ¿Es posible asignarle un valor neutral como cosa-en-común a cualquier objeto de atención? Si consideramos que existe una decisión del maestro sobre el material que deviene cosa-en-

común, ¿cuál es la epistemología que informa dicha elección? ¿Es posible dejar la elección del libro librada al azar como reacción ante el cierre implicado en la total planificación de los objetos de conocimiento?

En definitiva, el esfuerzo de Jacotot-Rancière por refundar el tipo de relación implicada en la situación pedagógica a distancia del maestro explicador, se opaca –en parte– por la omisión de la pregunta por el saber legítimo invocado por *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon.⁹ Este libro podría ser, incluso, una elección compartida con el maestro explicador o el maestro socrático, ambos objeto de crítica. Aquí hallamos una “ignorancia” del maestro ignorante. El silencio de Rancière respecto a la utilización de *Las aventuras de Telémaco* requiere ser profundizado. Por un lado, el libro representa la cultura letrada que la escuela adopta para sí. Por otro lado, el contenido del libro –una reinterpretación de la Odisea en clave de tratado de gobierno para los príncipes– nos habla de una situación político-pedagógica que está lejos de aquella que se busca practicarse en la experiencia de Jacotot: el maestro Mentor, figura del pedagogo, conduce a Telémaco en su formación como futuro príncipe. Tampoco el marcado contenido político de esta narración de aventuras aporta al gesto más político que podría derivarse de la apuesta del maestro ignorante. Más aún, el libro *Las aventuras de Telémaco* es presentado como obra universal, traducida en muchas lenguas y fácilmente disponible en librerías tal como señala Rancière (2006: 24), reproduciendo el linaje político, epistemológico y pedagógico europeizante que encuentra en la Antigua Grecia su hito fundacional.

Desplazándonos de la teoría política y educativa hacia la epistemología crítica, encontramos categorías y perspectivas complementarias para avanzar en

⁹ Cabe aclarar que la lectura propuesta de Rancière no es la única posible. Aquí se toman en consideración elementos subjetivos (la relación entre el maestro ignorante y el alumno, la apropiación subjetiva del objeto-en-común) y objetivos (la cosa-en-común, el libro, su contenido) como posibilitadores de la emancipación intelectual. Empero, existe otra lectura que entiende que lo central reside en el componente subjetivo; esto es, en la vitalidad que posee la emergencia de una relación igualitaria entre el maestro y el alumno. Desde esta perspectiva, cualquier objeto puede transformarse en cosa-en-común dado que es en la relación (siempre que se suprima la explicación) donde reside la posibilidad de la transformación del objeto en cosa-en-común entre el maestro y el alumno.

los silencios de Rancière en torno a los saberes legítimos. Claro está que, para el Platón de *La República*, el saber capaz de conseguir la “conversión” era la ciencia de los números o la aritmética. El sujeto matemáticamente educado llegaba vía la dialéctica a la meta del conocimiento filosófico. De este modo, el saber teórico emerge como preparación para el conocimiento del Bien, en desdén de otros como la gimnasia, la música o las artes profesionales. Al decir de Jaeger interpretando a Platón,

Pues la gimnasia se refiere al mundo de lo que nace y perece, al desarrollo y a la decadencia, y la música se limita a producir un ritmo y una armonía en el alma, pero no le infunde ningún saber. Y no digamos las artes profesionales que son todas ellas banales y no pueden ser tomadas, por tanto, en consideración cuando se trata de la verdadera cultura del hombre (2001: 379).

Pareciera que la furibunda crítica de Rancière a la herencia platónica se diluye en el momento mismo del cuestionamiento a la división entre *doxa* y *episteme* cuando se inscribe en el campo pedagógico. De manera diferencial, en otros escritos como *El desacuerdo*, el autor arremete contra el inventor de la filosofía política debido a la equivalencia establecida entre *demos* y *doxa* que fija al pueblo al régimen de la no verdad.¹⁰ Adicionalmente, impugna la formación del gobernante centrada en las matemáticas en tanto “(l)a política existe a causa de una dimensión que escapa a la medida ordinaria, esa parte de los que no tienen parte que es nada y todo. Esta dimensión paradójica ya detuvo la “corriente” de las grandezas mercantiles, suspendió los efectos de la aritmética en el cuerpo social” (2012: 30). Ahora bien, la experimentación de Jacotot que desestabiliza los modos de la educación moderna no llega al punto de preguntarse por los términos de la cosa-en-común en torno a la cual se estructuran las relaciones

¹⁰ Es interesante señalar que, en este punto, al igual que en otros, se registran variaciones entre las consideraciones de *El maestro ignorante* y otras obras del pensamiento político de Rancière como *El desacuerdo*. De lo anterior se desprende la inquietud por el carácter político, además de pedagógico, de *El maestro ignorante*, siendo que es un libro fundamental del autor que es utilizado en la filosofía y en la teoría política contemporánea.

entre maestros y estudiantes. ¿Cuáles son los saberes admitidos? ¿Cuáles tienen vedado su ingreso? ¿En qué modos la división entre *doxa* y *episteme* opera, en su reactualización, en la selección, jerarquización y legitimación en los espacios pedagógicos?

Según Sousa Santos, lo “no existente es producido activamente como no existente” (2006: 23) y, en consecuencia, la diversidad epistémica se encuentra amenazada por la reducción de la realidad a lo existente. La forma de producción epistémica de estas ausencias radica en la monocultura del saber y del rigor que equipara el conocimiento con el producto de la ciencia occidental, con el conocimiento fundado en las disciplinas del saber. Así, la pluralidad de saberes existentes –propios de prácticas locales y particulares– es confinada a un lugar de subalternidad, carencia e “ignorancia”. Esta diversidad epistémica se encuentra amenazada por su catalogación como saberes ausentes o no-existentes al no atenerse a los cánones de la ciencia, angostando el campo de la realidad relevante y delimitando una línea abismal que separa lo verdadero, lo universal, lo objetivo, lo neutral (la ciencia) de lo falso, lo particular, lo no científico (otros saberes).

El dispositivo escolar reafirma el estatuto legítimo de los conocimientos académicos validados como único registro epistémico, descuidando los saberes vitales y existenciales de los alumnos. Por lo tanto, la monocultura del saber y del rigor científico se corresponde con una monocultura pedagógica. De acuerdo con Sousa Santos (2003), no se trata de desechar la primera ruptura epistemológica entre ciencia y sentido común. Los maestros que se sientan parte de la tradición crítica deben abogar por enseñar (y elaborar) un conocimiento objetivo y metódicamente construido. Se trata de avanzar hacia una segunda ruptura epistemológica que implique la ruptura con la ruptura epistemológica, reconciliando a la ciencia con el sentido común. En otros términos, el reencuentro de la ciencia con las interpretaciones sociales que los legos elaboran, ponen a jugar, evalúan y recrean, también sistemáticamente, aunque con otras

reglas de juego, para orientarse e intervenir prácticamente en el mundo social (Suárez, 2008). Estas interpretaciones sociales también podrían operar como cosas-en-común.

De allí que las experimentaciones pedagógicas como la propuesta por el maestro Jacotot no sólo requieran ser pensadas en relación al aspecto relacional entre los sujetos participantes –a la manera de Rancière–, sino también a los saberes seleccionados, distribuidos y legitimados puestos en juego en la experiencia pedagógica. En este sentido, la categoría de ecología de saberes visibiliza una configuración epistémica plural que da cuenta de una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente respecto a la monocultura del saber y del rigor científico (Sousa Santos, 2010). En los términos del problema político que aquí interesa relativo al diferencial en torno a los sujetos en posesión de los títulos y saberes para gobernar, la ampliación de los saberes válidos podría habilitar una extensión de los sujetos con credenciales epistémicas para gobernar, así como podría tener consecuencias en la división entre mentes sabientes e ignorantes que informa la distinción maestro-gobernante y estudiantes-gobernados. No obstante, esta apertura debe ser enunciada en condicional teniendo en cuenta que, desde nuestra perspectiva, la emancipación intelectual no resuelve el problema de la emancipación política *in toto*.

Consideraciones finales

A pesar de inscribirse en tradiciones opuestas, Platón y Rancière coinciden en la estrecha vinculación existente entre orden pedagógico y orden político. El primero se detiene particularmente en una propuesta de educación para los gobernantes en la cual se despliegan elementos asociados a los tránsitos subjetivos del sujeto de la educación, la importancia del acompañamiento del maestro y el deber –y los riesgos– de su futuro papel de educador; tanto como

detalla cuestiones vinculadas a los saberes a los que le es imperativo acceder a los gobernantes. En este sentido, la educación se torna piedra angular de la política; la educación se vuelve base y prerrequisito de la política. El segundo postula una relación de doble vía entre pedagogía y política. Por un lado, la escuela aparece como lugar de expresión de la lógica social de la desigualdad, asumiendo una forma específica de desigualdad entre el maestro explicador y los estudiantes ignorantes. Por otro lado, habría una extrapolación de los presupuestos pedagógicos más allá de la escuela, como su lugar clásico, que lleva al autor a señalar la existencia de una sociedad pedagogizada. Claro que, luego de la afirmación de este punto de contacto inicial entre Platón y Rancière, se abre una contienda entre tradiciones en cuanto a los saberes, los lugares, el tipo de relaciones y los sujetos sabios e ignorantes involucrados en cada caso.

Ahora bien, a lo largo de este artículo, tributario de un cruce entre teoría política y teoría de la educación, se sostuvo la necesidad de realizar una crítica de la crítica de Rancière a la tradición platónica. Esta lectura que se propuso del autor, especialmente de su libro *El maestro ignorante*, entabla una polémica relativa a cómo leer y qué elementos incluir en el análisis de la construcción de subjetividades pedagógicas en procesos de emancipación intelectual. En esta línea, si bien la perspectiva rancieriana se presentó como relevante en la indagación del elemento subjetivo habilitante de la subjetivación pedagógica, vinculado a las relaciones socio-pedagógicas que se articulan en torno al saber, se identificaron silencios relativos a la inquietud por la jerarquización, selección y legitimación de los objetos que median dicha relación epistémica, pedagógica y también política. La pregunta que le realizamos al tándem constituido por Jacotot-Rancière no es otra sino por cierto formalismo que podría derivarse del privilegio del elemento subjetivo como vía hacia la emancipación intelectual, prescindiendo de una mirada sobre los objetos (los libros, los contenidos) en su función de objetos de atención y cosas-en-común.

Cabe dejar planteado un problema abierto que se desprende y, al mismo tiempo, excede las reflexiones de este artículo en torno a las consideraciones prácticas de la emancipación intelectual, de interés para pensar nuestras prácticas académicas, docentes y militantes. Señalamos en este trabajo que, para Rancière, la desigualdad se basa centralmente en un supuesto diferencial de inteligencias cuyo cuestionamiento en el cotidiano de las propias prácticas abrevaría en la emancipación intelectual de los sujetos. No obstante, el axioma de la igualdad de inteligencias no supone la igualdad social. ¿Cuáles son las vinculaciones entre el lugar de la ignorancia, ocupado por los aparentemente carentes de sapiencia, y los “carentes” en términos materiales? Y, en sentido inverso, ¿entre el lugar de “sabio” y los poseedores materiales? ¿Cómo operan los lugares de la ignorancia y la sapiencia en la búsqueda de la emancipación pedagógica, política y socio-económica? Consideramos que estas inquietudes no deben ser pasadas por alto en las aulas en las que nos toca asumir el rol de maestros y maestras tanto como en nuestras investigaciones que involucran una puesta en vinculación con actores extrauniversitarios. Como apuntan con agudeza y sentido autocrítico Gago y Sztulwark, “¿quién queda a salvo de haber soñado con la emancipación sin haberlo hecho en la lengua del atontamiento, esa que cree en la transmisión de saberes de unos hacia otros?” (2011: 211). Cuando la igualdad es despojada de su condición de horizonte a conquistar, deviene punto de partida; desafío pedagógico y político en el aquí y en el ahora de nuestras prácticas académicas, docentes y militantes.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. “¿Qué es un dispositivo?”. *Revista Sociológica*, 73, 26 (mayo-agosto 2011): 249-264.
- Arroyo, Miguel. “Os movimentos sociais reeducam a educação”. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos* Orgs. Marcia Soares De Alvarenga, Renato Emerson Nascimento, Domingos Nobre y Paulo Raposo Alentejano. Río de Janeiro: EdUERJ, 2012: 29-46.

- Biesta, Gert. “Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?”. Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Eds. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011: 149-174.
- Cabaluz Ducasse, Fabián. *Entramando Pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quimantú. 2015.
- Castoriadis, Cornelius. *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1990.
- Cerletti, Alejandro. “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière”. *Revista Educ. Soc.*, 24, 82 (abril 2003): 299-308.
- Cornelissen, Goele. “El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada”. Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Eds. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011: 41-74.
- Díaz, Cristhian. “Hacia una pedagogía en clave descolonial”. *Tabula Rasa*, 13: 217-233.
- Di Carlo, Enrique y Gamba, Ricardo. *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.
- Dussel, Enrique. *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva Americana. 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2006.
- Freire, Paulo. *Política y Educación*. México D.F.: Siglo XXI. 2011.
- Gago, Verónica y Sztulwark, Diego. “Lo que quisiéramos preguntar a Rancière”. Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Eds. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011: 211-230.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara. 1981.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000.
- Greco, Beatriz. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens, 2007.
- Greco, Beatriz. *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- Grinberg, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- Ilich, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot. 2011.
- Jaeger, Werner. “Libro tercero: En busca del centro divino”. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Platón. *La República*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- Marchart, Oliver. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten. “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”. Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Eds. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011: 305-342.
- Nosetto, Luciano. “Jacques Rancière, Leo Strauss y el sentido del idealismo político platónico”. *Leviathan*, 10 (2015): 59-79.

- Puiggrós, Adriana. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna. 2009.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue. 2011.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del Sur, 2006.
- Rancière, Jacques. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra, 2010.
- Rancière, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.
- Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: UNGS-INADI. 2013.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. Alianza: Madrid, 2010.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan. "Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière". Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Eds. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011: 107-146.
- Singer, Mariela. "Leyendo a Rancière desde experiencias de intervención político-educativa". III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, Noviembre de 2012.
- Sousa Santos, Boaventura de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 2003.
- Sousa Santos, Boaventura de. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- Sousa Santos, Boaventura. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010: 31-84.
- Suárez, Daniel. "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". *Novedades Educativas*, 20, 209 (mayo 2008): 14-21.
- Vygotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988.
- Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade. 1992.
- Walsh, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala. 2013.
- Walsh, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala. 2017.