

Los Maestros de Jacques Rancière *Jacques Rancière's teachers*

Marina Paulozzo

Instituto de Curriculum y Evaluación, Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Camino de Cintura y Juan XXIII (1832), Lomas de Zamora, Buenos Aires, Argentina
(54-11) 4282 8045 / 4283 1534
curriculumyevaluacion@sociales.unlz.edu.ar

Manuscrito recibido: 30 de agosto de 2017; aceptado para su publicación: 24 de noviembre de 2017

Resumen

Si, como dice Jacques Rancière, la osadía de Jacotot consistió en oponer “la razón de los iguales” a la “sociedad del menosprecio” es posible inferir un propósito igualitarista y emancipador en su texto “El Maestro Ignorante”, porque permite replantear cuestiones de enseñanza, revisar palabras, significantes, ritos y configuraciones del campo pedagógico al ponerlos en tensión y análisis. Cuando Ranciere define a la explicación como Mito de la Pedagogía, y narra la historia de Jacotot, se inicia un viaje a un pasado que parece demostrar que en un lugar, en un cierto momento, maestro, alumnos y un libro hicieron evidente que se puede aprender sin que el maestro explique. Así reubica el lugar de los saberes de todos y cada uno, también el de la ignorancia, y propone ese Mito, pero no para la didáctica, no para el enseñar, sino para la Pedagogía. Algunos significantes, tales como maestro, aprendizaje, enseñanza, pedagogía, saberes, metodología, explicación, comienzan a andar el camino que Ranciere propone desde la Filosofía y que la Pedagogía significa desde su propio campo.

Palabras clave: aprendizaje, discurso, enseñanza, explicación, mito

Abstract

If, as Ranciere says, Jacotot's boldness consisted in opposing "the reason of the equals" to the "society of contempt", it is possible to infer an egalitarian and emancipatory purpose in his text "The Ignorant Master", because it allows to rethink teaching issues, and to check words, signifiers, rites and configurations of the pedagogical field by putting them in tension and analysis. When Ranciere defines explanation as a Myth of Pedagogy and tells Jacotot's story, a journey back to the past begins, which seems to demonstrate that in a place, at a certain moment, a teacher, students and a book made it clear that it is possible to learn without the teacher's explanation. This relocates the place of knowledge of each and every one, and also the place of ignorance, and proposes that Myth, not for didactics, not for teaching, but for Pedagogy. Some signifiers, such as teacher, learning, teaching, pedagogy, knowledge, methodology, and explanation, begin to walk the road that Ranciere proposes from Philosophy and that Pedagogy signifies from its own field.

Keywords: learning, discourse, teaching, explanation, myth

Introducción

Si, como dice Jacques Rancière, la osadía de Jacotot consistió en oponer “la razón de los iguales” a la “sociedad del menosprecio” es posible inferir un propósito igualitarista y emancipador en su texto *“El Maestro Ignorante”*, porque permite replantear cuestiones de enseñanza, revisar palabras, significantes, ritos y configuraciones del campo pedagógico al ponerlos en tensión y análisis.

Cuando Rancière define a la explicación como Mito de la Pedagogía, y narra la historia de Jacotot, se inicia un viaje a un pasado que parece demostrar que, en un lugar, en un cierto momento, maestro, alumnos y un libro hicieron evidente que se puede aprender sin que el maestro explique. Así reubica el lugar de los saberes de todos y cada uno, también el de la ignorancia, y propone ese Mito, pero no para la didáctica, no para el enseñar, sino para la Pedagogía. Algunos significantes, tales como maestro, aprendizaje, enseñanza, pedagogía, saberes, metodología, explicación, comienzan a andar el camino que Rancière propone desde la Filosofía y que la Pedagogía significa desde su propio campo.

Desarrollo

La explicación como Mito de la pedagogía y su relación con la enseñanza

Rancière plantea que la explicación es el Mito de la Pedagogía cuando afirma que es previo al acto del pedagogo y que constituye la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos, y continúa: “La *trampa* del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto... es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar...” (Rancière, 2007)

Es un planteo dicotómico, que define un tiempo original y que sirve para describir una cierta configuración del escenario de la enseñanza.

La definición de Mito no avanza, se da por cumplida. Es por eso que, para el análisis de lo mítico de la explicación en la Pedagogía y en la enseñanza recurrir a Ernesto Laclau colabora y profundiza algunas cuestiones a tener en cuenta:

Todo sujeto es un sujeto mítico: entendemos por Mito un espacio de representación que

no guarda ninguna relación de continuidad con la “objetividad estructural dominante”. El mito es así un principio de lectura de una situación dada, cuyos términos son externos a aquello que es representable en la espacialidad objetiva que constituye a una cierta estructura. La condición objetiva de emergencia del mito es, por ello, una dislocación estructural. El trabajo del mito consiste en suturar ese espacio dislocado, a través de la constitución de un nuevo espacio de representación. La eficacia del mito es así esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados (Laclau, 1990)

¿Se busca una nueva hegemonía al plantear a la explicación como Mito, o se lo plantea para su cuestionamiento y dislocación?

Es pertinente hablar de la explicación cuando se habla de Pedagogía porque esta reflexiona sobre la educación, e implica y compromete a la enseñanza, pero también la Pedagogía comprende la reflexión sobre lo cultural, lo epistemológico, lo político, lo económico, lo ontológico, entre otros campos de análisis y de problemas sobre los que no se desarrolla ninguna idea. Lo situado y lo contextual en cada planteo son condición imprescindible para el pensamiento educativo.

La Enseñanza pertenece al campo de Pedagogía, pero, específicamente, pertenece al campo de la Didáctica. Es definida de muchas maneras, pero, en el contexto de este capítulo, puede definirse como la provocación deliberada del pensamiento de otro, con la intención de que ese otro aprenda. La Enseñanza es mostrar, y al hacerlo se hace evidente lo que se sabe y lo que se ignora.

Algunos párrafos del Maestro Ignorante permiten señalar que se ocupa de la enseñanza, y no de la pedagogía:

Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto, no era la ciencia del maestro lo que el alumno

aprendía.¹

No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender “*enseñanza universal*”.²

Hemos visto a los niños y a los adultos aprender solos, sin maestro explicador, a leer, a escribir, a interpretar música, o a hablar lenguas extranjeras.³

¿A qué maestro se refiere Rancière? O mejor, ¿a quién se refiere Rancière cuando dice maestro?

Rancière cuando dice maestro alude al maestro escolar, al que enseña al grupo de alumnos. También, en algunos ejemplos, alude a la enseñanza del hogar, de los padres, de otros ‘no maestros’ que también enseñan, aunque al definir las categorías de maestros, el ignorante, el sabio, el explicador, el emancipador, parece aludir únicamente a los maestros de escuela.

Afirmar que se puede enseñar lo que se ignora plantea un interrogante al campo pedagógico sobre su ser, sobre su ontología.

La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en un círculo arbitrario de donde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. (Rancière, 2007)⁴

La educación se aparta de la Pedagogía, el aprendizaje se aparta de la enseñanza, los maestros quedan afuera de este proceso, o por lo menos, sus saberes no hacen falta para que los estudiantes aprendan.

Carlos Melone, pedagogo argentino, docente universitario, ante la pregunta “Existe enseñanza sin explicación?” reflexiona:

Sí, puede existir enseñanza sin explicación. La educación como actividad social está

llena de ejemplos: imitación, problemas a resolver (desafíos), mayéutica. Pero el “explicacionismo” forma parte del ADN escolar: allí reside la controversia. En la escolaridad, en las prácticas escolares, explicar es casi el único camino (casi) instalado y la deriva de la lógica escolar empuja a los participantes a reclamar explicación, a efectuar explicación, a infantilizar al otro “necesitado” de la explicación.

Rancière define la tarea del maestro al expresar el mito pedagógico de la explicación:

Transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia ...sabía que el acto esencial del maestro era explicar... Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo (Rancière, 2007).

La razón de los objetos

Al hablar de enseñanza y de maestros, así como es imprescindible incluir a los estudiantes, también lo es incluir al objeto de conocimiento, que será también de enseñanza y de aprendizaje. Así se constituye la denominada tríada didáctica que intenta describir y explicar las complejas relaciones que se establecen entre estos tres componentes:

- El maestro con lo que sabe e ignora del objeto, más lo que sabe e ignora del alumno y sus saberes. El que principalmente enseña sus saberes, su capacidad y su inteligencia.
- El alumno con lo que sabe e ignora del objeto y su vínculo con el maestro y sus saberes e ignorancias. El que principalmente aprende, enseña sus saberes, su capacidad y su inteligencia.
- El objeto, con sus misterios, sus reglas, sus manifestaciones y las representaciones que sobre él tienen tanto el maestro como el alumno, y la necesidad de explicación, argumentación, práctica, experimentación que acarrearán, entre otras posibilidades.

La experiencia de Jacotot, sobre el aprendizaje de la lengua francesa en un grupo de alumnos hablantes de holandés,

sin explicaciones del maestro y con la mediación de un libro escrito en ambos idiomas abre el fuego también acerca de las características del objeto, en el planteo del *maestro explicador*:

Él los había dejado solos con el texto de Fenelón, una traducción —ni siquiera interlineal, al modo escolar— y su voluntad de aprender francés. Solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas. La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz. Y, al mismo tiempo, había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del atontamiento pedagógico. Todo se había jugado forzosamente entre la inteligencia de Fenelón que *quiso* hacer un cierto uso de la lengua francesa, la del traductor que *quiso* ofrecer un equivalente en holandés y sus inteligencias de aprendices que *querían* aprender la lengua francesa.⁵

¿Pasaría lo mismo ante la necesidad de aprender a manipular explosivos, o a realizar cirugías, o a utilizar paracaídas? Es decir, la necesaria ausencia de explicación, para lograr la emancipación, ¿se puede pensar para cualquier contenido, para cualquier objeto? ¿O será que se puede realizar esta afirmación cuando no se piensa en el objeto de la enseñanza?

Gabriel Álvarez⁶, geógrafo argentino reflexiona, ante la pregunta *¿Existe enseñanza sin explicación?* de la siguiente manera:

Una primera respuesta que se me ocurre es que probablemente las ciencias duras requieren ineludiblemente de la explicación... mientras que las ciencias sociales deberían estar en mejores condiciones de recurrir a otros modos de la experiencia... pero me parece que esto se desarma en la medida que lo que estamos contraponiendo —de algún modo— es enseñanza a explicación... No

creo que sean excluyentes... de lo que estoy seguro es que la pura explicación deja de lado la posibilidad de que los pibes aprendan en el dialogo, la motivación, la autonomía... y la sola explicación me da la idea de saberes consagrados en las disciplinas de origen sin posibilidad de ser puestas en conflicto en el aula... En ese sentido, una buena enseñanza de las ciencias naturales me parece que de ninguna manera pueda ser solo explicación, en tanto saberes y descubrimientos consagrados de una vez y para siempre. Los paradigmas actuales de las ciencias naturales ya desconfían de las certezas acumuladas y van entendiendo sobre la necesidad de pensar sus ciencias con algunas o muchas dosis de relativismo cultural o científico... Por ejemplo, hay una idea que sostiene la inexistencia de la Naturaleza, en su reemplazo se ha comenzado a hablar de las naturalezas... Si vamos al caso de la enseñanza de la Geografía deberíamos entender que ni siquiera los temas más tradicionales de ella debieran recurrir a la pura “explicación”... Veamos un recorte tradicional como la enseñanza de una cadena montañosa o un sistema de ríos de llanura o de montaña... A simple vista ya estamos ante un contenido, fruto de un recorte en particular, que deja poco aire para algo que no sea una descripción /explicación. Sin embargo, ante un tema tan “árido”, por decirlo de alguna manera, lo que el profesor de geografía debe hacer es cambiar las preguntas, problematizar de otro modo el contenido...y probablemente ya estemos ante un contenido diferente... Para explicarlo —en el caso de un río— podemos tomar un mapa y un puntero para mostrar su recorrido desde la naciente a la desembocadura, podemos enseñarles a los estudiantes sobre su longitud, su origen y formación, las ciudades que atraviesa, el caudal, etc... hasta aquí la explicación... por el contrario, enseñarlo desde un punto de vista digamos cultural y o ciudadano debería

empezar por una pregunta a los estudiantes ¿Qué actividades y modos de vida les parece que este río o sistema de ríos está en condiciones de asegurar a determinada comunidad? (Álvarez, 2016)

El objeto —su esencia, sus características— ingresa con fuerza al problema.

Así para los matemáticos, como Ives Chevallard (1997),⁷ la trasposición didáctica, la transformación del saber sabio al saber enseñado, intenta desentrañar la enseñanza de su campo:

Toda ciencia debe asumir, como primer condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima. EN ese mismo movimiento es preciso suponer en ese objeto un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir. Por eso —que vale tanto para el psicoanálisis, por ejemplo, como para la física— no es obvio cuando nos encontramos con ese “objeto” que pretendemos tan particular, como el sistema didáctico o, más ampliamente, el sistema de enseñanza (1997).

Emilia Ferreiro⁸, desde la epistemología genética, respecto de la alfabetización afirma:

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía... Leer y escribir son construcciones sociales (2001).

Las particularidades de los objetos atraviesan los planteos tanto como la de los sujetos y sus inteligencias. La tríada Maestros-Estudiantes-Objeto se desconfigura, quizás se deconstruye.

La deconstrucción no consiste en pasar de un concepto a otro, sino en invertir y en desplazar

un orden conceptual tanto como el orden no conceptual clásico, comporta predicados que han sido subordinados, excluidos o guardados en reserva por fuerzas y según necesidades que hay que analizar.⁹

La posible deconstrucción de la tríada *Maestro-Alumno-Objeto* permite analizar los juegos entre los significantes comprometidos y sus posibles reconfiguraciones para el campo de la enseñanza y de la pedagogía.

Cuando Rancière toma el Mito de la Explicación ingresa dos significantes (mito y explicación) y una forma discursiva esperable en cualquier situación de enseñanza (explicación).

Al respecto se le preguntó a un grupo de cincuenta docentes —cuarenta y ocho argentinos, un mexicano y un boliviano— *si existe la enseñanza sin explicación*.

Estos cincuenta docentes tienen muy diversas experiencias como profesores, capacitadores, inspectores, directores. Algunos de universidad, otros de primaria o secundaria. Algunos de materias vinculadas a las ciencias exactas, otros a las ciencias sociales. Algunos nóveles, otros ya retirados. Fueron veinticinco los docentes que contestaron que sí existe la enseñanza sin explicación. La mayoría de ellos explicando en qué condiciones, en qué casos, con qué objetos. También varios poniendo como ejemplos situaciones de enseñanza no escolares con niños muy pequeños.

Algunas de las respuestas, además de las ya citadas:

Sí existe. Convencido de ello. Según eso explicar es desarrollar, digamos que tú puedes poner en la mesa “la materia de donde cosecharás aprendizajes” y cada quien puede desarrollarla sin que nadie lo haga por ti. No necesitas explicador. (Luis)

La enseñanza es un acto intencional, donde a través de una planificación se prevé en los contenidos o conocimientos para ser enseñados; la explicación sería una de las formas de enseñarlos. (Delfina)

...mediante el asombro, la curiosidad, descubriendo el problema y las ganas de

saber te llevan a aprender. (Silvia)

Creo que la enseñanza no se puede reducir a una acción de transmisión. Los aprendizajes pueden darse en situaciones de construcción teórica sin que sea necesario la transmisión de algo a alguien, por lo que creo puede existir la enseñanza sin la explicación de “quien posee el saber”. (Lucas)

Me parece que puede haber enseñanza sin explicación, pero en el ámbito escolar, la palabra, el ida y vuelta en los diálogos lo carga de humanidad, el timbre, el poder seducir desde el decir más q seguro q entra de otro modo y la huella es diferente, la marca se rúbrica de otra manera. (Mercedes)

Aun cuando se afirma que es posible, se explica la circunstancia y se evidencia que es una decisión de cada maestro.

María Emilia, profesora de matemática, contesta que no se puede y dice:

No. No sé si podría decirlo para todos los objetos de enseñanza. En el caso de la enseñanza de la matemática —el campo del que me ocupó— no puede haber una enseñanza que logre transmitir con un sentido pleno saberes sin explicación, pero tampoco hay enseñanza sólo con explicación. Por otro lado, no se trata sólo de la presencia o ausencia de explicación sino del tipo de explicación y el modo en que “dialoga” o entra en interacción con los conocimientos del alumno.

Tomando a Jacques Derrida,¹⁰ respecto a la enseñanza se podría afirmar que el campo de equivocidad de la palabra se reduce por los límites del contexto consensuado, implícito, que prescribe y propone formas discursivas destinadas a ser oídas, a ser inteligibles y sobre las cuales hay consenso general. La noción de contexto da cobijo a las formas discursivas de la enseñanza en el campo pedagógico, cobijo como discurso y como significación.

Los maestros y las formas discursivas

Vinculando las formas discursivas de la enseñanza en su contexto es posible afirmar que la caracterización de los maestros que hace Rancière se refiere a dichas formas discursivas, pero sin el cobijo de los contextos en que se dan, por eso si se trata de maestros de escuela, o no, se infiere porque no ha sido incluido ni tenido en cuenta.

Rancière dice:

El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante.¹¹

Al requerirle a los cincuenta docentes tres acciones que consideraran imprescindibles al enseñar, las respuestas obtenidas fueron muy diversas, no siempre se refirieron a Formas Discursivas, en varios casos al preguntar sobre acciones de enseñanza respondieron desde acciones del aprendizaje, otros casos no se consignaron acciones sino cualidades (en la sistematización denominadas Formas vinculares). En la mayoría como imprescindibles se consignaron acciones y cualidades vinculares. También las que se denominan Formas Académicas, las que se vinculan con acciones consideradas didácticas, pedagógicas o disciplinarias.

Sobre un total de ciento cincuenta respuestas se presenta una síntesis de los resultados:

Formas discursivas consignadas	Frecuencia de aparición
Explicar	5
Preguntar, repreguntar y preguntarse	5
Dialogar	2
Ejemplificar	1
Contarles (Relatar, narrar)	1
Exponer	1

Formas académicas	Frecuencia de aparición
Planificación y preparación de la enseñanza	13
Evaluar/interpretar	12
Conocer/Saber del contenido	12
Contextualizar	5
Capacitarse constantemente	4
Reflexión sobre la propia práctica	3
Generar buenos ambientes	3
Tener objetivos claros y precisos	2
Tener información	2
Problematicar	2
Generar el interés	2
Analizar	2
Trabajar con conceptos inclusores	1
Seleccionar materiales	1
Reinventar	1
Reflexionar	1

Otros
que entiendan que ellos deben ser protagonistas de las situaciones de enseñanza que se desarrollaran...
La enseñanza propiamente tal.
Tú te callas y yo hablo, en inglés dicen "Chalk and Talk"
No veo la enseñanza sin las relaciones entre sujetos
Trabajar la didáctica
y establecer como primer punto de inicio un buen vínculo.

Entre los imprescindibles no abundan las formas discursivas, pero cabe resaltarse que una de las más frecuentes, de las consideradas imprescindibles, es *la explicación*, tanto como la *pregunta*.

Entre las formas vinculares la más frecuente es *escuchar*, le siguen *compromiso*, *empatía*, *comunicación* y *acompañamiento*.

Las frecuencias más altas aparecen en acciones didácticas

típicas: *planificar*, *conocer el contenido*, *evaluar*.

¿Qué muestran estas respuestas? Quizás que puestos a responder sobre la enseñanza prevalece el *Mito-explicación*, también las formas y categorías correspondientes a la formación inicial, incluso podrían ser respuestas que se realizan pensando que serán consideradas como correctas, o que son respuestas esperadas por el que pregunta.

En las categorías que aparecen como formas vinculares quizás se encuentre la mayor variedad y la posibilidad de observar "la mezcla" de discursos,

Por ejemplo, Karina, docente nobel, responde:

Sí, *existe aprendizaje sin explicación* (El emancipador)¹² y enseñanza donde el método puede ser orientar al alumno a que obtenga sus conclusiones.

Existe, aunque en ciertas materias y clases creo que la explicación rutinaria no beneficia al proceso de enseñanza aprendizaje. *Considero que no se puede enseñar sin conocimiento del tema.*

Considero imprescindible *no subestimar al alumno y establecer como primer punto de inicio un buen vínculo*. Como segunda acción me parece importante establecer relaciones del tema a abordar con problemáticas actuales o realidades. Y otra cuestión es que el docente actualice el material el recurso o la información del tema, *docentes informados generan motivación en el alumnado* (El sabio).

Todos los maestros, el maestro

Si no se entienden las manifestaciones, rituales y prácticas de los otros, no es tanto producto de la ignorancia de cómo opera el proceso de conocimiento, sino ausencia de un sentido de la familiaridad con el universo imaginativo en el cual las acciones de los otros se producen y se presentan como signos. Podemos entender al otro, pero esto no basta para "comprenderlo". Las significaciones

tienen un carácter público, son como un juego cuyas reglas ..., son conocidas por los miembros del colectivo social. Alicia de Alba (2006).

Si el contexto es el aula, o no, si el maestro es docente, o no, si hay textos o no, entre otras condicionantes que se podrían incluir, varían las formas discursivas que se pueden hallar y, en *cada maestro*, podrá encontrarse:

- al *emancipador* que obliga al alumno a usar su propia inteligencia,
- al *atontador* que substituye con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro,
- al *sabio* que considera que para que el alumno comprenda hay que explicarle cada vez mejor,
- al *ignorante* que lo pregunta todo, y serán solo sus preguntas, las verdaderas preguntas que le obligarán al ejercicio autónomo de la inteligencia a los estudiantes.

En las respuestas de la mayoría de los docentes que aceptaron contestar las tres preguntas se pueden identificar expresiones que dan cuenta de que en cada maestro viven el ignorante y el emancipador, el sabio y el atontador, según las categorías de Ranciere, a saber.

Mirta, profesora de educación física, responde:

—¿Existe enseñanza sin explicación?

—No. Creo que es complicado. *Desde lo motriz en muchas oportunidades se “enseña” sin explicar* (sin explicación oral), se enseña con un muestreo corporal. De hecho, es una estrategia muy utilizada en Educación Física. No hay palabras, no hay una “explicación” oral que se manifieste... Pero también podemos decir que, *sí hay una explicación, si entendemos que nuestro cuerpo “dice” al otro lo que hay que hacer.*

—¿Se puede enseñar lo que se ignora?

—Creo que *no podemos enseñar lo que ignoramos*. Justamente lo que ignoramos

no está presente por lo tanto no lo podemos enseñar. En párrafo aparte *quien aprende, tal vez, aprende de nosotros algo que nosotros no lo sabemos*, pero quien aprende posee estrategias, saberes, capacidades de poder articular de aprender, de transformar.

—Señalar por lo menos tres acciones imprescindibles al enseñar.

—Motivación (propia de quien enseña), conocimiento, empatía.

Mirta responde desde su objeto de enseñanza y duda. La explicación corporal, sin oralidad podría permitir pensar que Sí considera que puede enseñarse sin explicación, luego afirma que NO se enseña lo que se ignora. Al mismo tiempo abre la posibilidad de que el otro aprenda algo de nosotros sin que nosotros lo sepamos. Los dos maestros, ignorante y emancipador aparecen en esta profesora que agrega categorías tales como motivación y empatía.

En el caso de Gonzalo, Profesor de Historia, las respuestas fueron

—¿Existe enseñanza sin explicación?

—No. *En un sentido disciplinar no sería aconsejable* que exista enseñanza sin explicación, no considero que exista la enseñanza sin explicación. También puedo considerar que *explicar es un concepto polisémico*, para la enseñanza se pueden explicar procedimientos o conceptos entre otras cosas. *Por fuera de lo disciplinar en cambio, puede existir la enseñanza sin explicación*. Considero que en el aula o en la tarea docente en general ambas dimensiones se superponen.

—¿Se puede enseñar lo que se ignora?

—Se puede y tal vez se *deba enseñar a partir de lo que se ignora* total o parcialmente, instalar una pedagogía de la pregunta antes

que una pedagogía de la respuesta. *Pero no se puede enseñar lo que se ignora.*

—Señalar por lo menos tres acciones imprescindibles al enseñar

—Tres acciones imprescindibles son: considerar el ámbito institucional y pedagógico donde se va a desarrollar la enseñanza, luego considerar la dimensión didáctica desde la cual se ofrecerá la enseñanza y por último las consideraciones disciplinares.

Gonzalo también hace jugar el objeto de conocimiento para contestar sobre la posibilidad de enseñar sin explicar y plantea la polisemia del significante *explicación*, lo que permite recurrir a la noción de significante vacío de Laclau porque, en la perspectiva de Laclau, el vacío no es lo universal sino lo incalculable, lo impredecible, lo que está en lucha de significación, lo que lucha al ser nombrado en situación. En este sentido se podría afirmar que para Laclau el vacío no existe.¹³

Cuando intenta responder sobre la ignorancia la acepta como posibilidad de lugar de inicio, pero no como constitutiva de la enseñanza. Es quizás en la tercera respuesta en donde expresa con claridad el lugar principal que da a lo disciplinar y a lo didáctico. Lo que permite reconocer en un mismo docente la disyuntiva, la decisión permanente que la tarea de enseñar conlleva: *saber e ignorancia, la coexistencia* que plantea como superposición en la primera respuesta. Entonces se podría afirmar que, en cada maestro, según el contexto, conviven el sabio y el ignorante, el emancipador y el atontador porque todo maestro sabe e ignora, pregunta y explica, es fiel a la letra, responde.

Cada maestro conoce las formas discursivas de la enseñanza, forman parte de su “ser maestro”, es lo que se aprende del enseñar. Son parte de lo que se debe hacer para que los estudiantes aprendan.

Si cada maestro conoce las formas, si a cada uno le puede asignar un tiempo, un contexto, una situación, una secuencia, una circunstancia, si estas formas discursivas son esperables en ciertos contextos, ¿podrían considerarse ritos?

Tomando a Derrida “El «rito» no es una eventualidad, es, en

tanto que iterabilidad, un rasgo estructural de toda marca”¹⁴

La iterabilidad de cada forma discursiva de la enseñanza también depende de cada contexto, en especial la explicación en la enseñanza incluiría la posibilidad de la explicación como rito, o la posibilidad de incluir a la explicación como uno de los ritos de la enseñanza dado que el signo depende de su iteración para significar.

“No es que el mito proceda del ritual ni el ritual del mito, sino que ambos son acciones de interés político-social, porque... el mito es un retazo de lenguaje que, indiferente al concepto de veracidad, posee en altísimo grado esas dos cualidades básicas del lenguaje que son su función pragmática y su función político-social. También, efectivamente, el ritual, que combina palabras y acciones, mantiene unidas en grado máximo ambas funciones” ... “Los actos rituales, que son en un principio miméticos, pueden con el paso del tiempo volverse opacos y poco claros, pero no obstante siguen siendo simbólicos y hasta cierto punto interpretables por el grupo social que practica el rito (los maestros)¹⁵, para quienes, en cualquier caso, siguen teniendo un profundo valor y un claro significado político — social.” (López Eire, 2004)¹⁶

Conclusiones

En primer lugar, se ha querido precisar, sobre la afirmación de Rancière que la explicación es mito de la Pedagogía, que se trata de una idea que no toma cuestiones específicamente pedagógicas, que iguala, en alguna medida pedagogía con enseñanza, y no contextualiza ni sitúa ninguna de las afirmaciones sobre las que generaliza.

También se ha precisado que, ante cualquier análisis sobre la enseñanza son tres los componentes — actores necesarios e imprescindibles a incluir: maestro, estudiante y objeto de conocimiento. Las muchas posibilidades de vinculación que estos tres componentes plantean permiten inferir formas y contenidos del enseñar quizás identificadas en el texto de Rancière, como diferentes maestros.

La consulta a un grupo aleatorio de personas interesadas por la enseñanza (algunos docentes y otros no) permitió encontrar descripciones, explicaciones, argumentaciones en las que aparecían características de las cuatro formas de maestros planteadas por el autor del Maestro Ignorante. De allí, y del análisis del significante *explicación* es que

se plantea la posibilidad de encontrar en el discurso de cada maestro, respecto de sus prácticas, características de cualquiera de los cuatro maestros de Rancière: la explicación, la ignorancia, la sabiduría, el atontamiento. Es posible afirmar que los cuatro “viven” en cada maestro. Finalmente, y vinculando lo desarrollado hasta aquí con las formas discursivas características del enseñar, y particularmente con la de la explicación, la pregunta es:

Si la explicación es mito de la Pedagogía, ¿qué lugar ocupa en la enseñanza?

Lo que se ha intentado argumental hasta aquí es que, por esperada, por repetida, por empoderada, la explicación es Mito de la Pedagogía y es Rito de la enseñanza.

objeto de estas comunicaciones debería, por prioridad o por privilegio, organizarse en torno a la comunicación como *discurso* o en todo caso como *significación*...

¹¹ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. pág. 12.

¹² Los paréntesis son de la autora.

¹³ Laclau, Ernesto (1987). En la medida en que toda identidad es relacional, pero el sistema de relación no consigue fijarse en un conjunto estable de diferencias; en la medida en que todo discurso es subvertido por un campo de discursividad que lo desborda; en tal caso la transición de los “elementos” a los “momentos” no puede ser nunca completa. El Status de los “elementos” es el de significantes flotantes, que no logran ser articulados a una cadena discursiva. Y este carácter flotante penetra finalmente a toda identidad discursiva (es decir, social). Pero si aceptamos el carácter incompleto de toda afirmación discursiva y, al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad, en ese caso el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado sólo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados. No es la pobreza de significados, sino al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva.

¹⁴ Jacques Derrida. Firma, Acontecimiento, Contexto. Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa (Montreal, 1971). www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCI. Pág.15

¹⁵ Paréntesis de la autora.

¹⁶ El mito y el ritual son paradigmáticos, o sea, sirven de ejemplo, y se remontan al prestigioso pasado y consideran que lo que en ellos se explica o se reproduce es el efecto de una causa anterior y que una cosa y otra (la explicación y la reproducción) pueden repetirse una y otra vez circularmente en el tiempo, cada vez que se cuente el mito o se ejecute el ritual.... Y, lo más importante, uno y otro refuerzan la cohesión político — social de la comunidad que los practica, que cuenta los mitos y ejecuta o lleva a cabo los rituales.... No es que el mito proceda del ritual ni el ritual del mito, sino que ambos son acciones de interés político — social.

¹ Rancière, Jacques (2007) *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal. 173 p. (Colección Mirada Atenta), pág. 11.

² Op. Cit., pág. 13

³ Op. Cit., pág. 28

⁴ Op. Cit., pág. 12

⁵ Op. Cit., pág. 13, pág. 10.

⁶ Gabriel Álvarez (et al.) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*; compilado por María Amalia Lorda; María Natalia Prieto. 1ª ed. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2016.

⁷ Chevallard, Yves (1997). *La trasposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE grupo editor.

⁸ Ferreiro, Emilia (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores.

⁹ Jacques Derrida. Firma, Acontecimiento, Contexto. Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa (Montreal, 1971). www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCI.

¹⁰ Parece evidente que el campo de equivocidad de la palabra «comunicación» se deja reducir totalmente por los límites de lo que se llama un *contexto* (y anuncio todavía entre paréntesis que se tratará, en esta comunicación, del problema del contexto y de la cuestión de saber lo que ocurre con la escritura en cuanto al contexto en general)... una especie de *consensus implícito*, pero estructuralmente vago parece prescribir... comunicaciones de forma discursiva... destinadas a ser oídas y a incitar o a proseguir diálogos en el horizonte de una inteligibilidad y de una verdad del sentido, de tal manera que se pueda finalmente establecer un acuerdo general... Sobre todo, el

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Gabriel (et al.) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*; compilado por María Amalia Lorda; María Natalia Prieto. 1ª ed. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2016.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991). Análisis del discurso y educación. DIE CINVESTAV-IPN. Septiembre de 1991. Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1996). Foucault y la analítica del discurso. Ponencia para el Coloquio Aniversario del Nacimiento de Michel Foucault. ENEP-Itzaca. México, 1996.

- Chevallard, Yves (1997). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE grupo editor.
- De Alba, Alicia (2007). "Juegos de lenguaje" en de Alba, Alicia. *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la Imaginación*. México, Plaza y Valdés Editores. 227 p. pp. 41-45 (Colección IISUE Educación).
- Derrida, Jacques (1971). Firma, Acontecimiento, Contexto. Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa (Montreal, 1971). www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Derrida, Jacques (1991). *Pasiones. La Ofrenda Oblicua*. Traducción de Jorge Panesi, material de cátedra: Teoría y Análisis Literario "C", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Edición digital de Derrida en castellano.
- Ferreiro, Emilia (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México, en Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, FCE.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López Eire, Antonio (2015). *Mito y Ritual: una aproximación*. Coimbra: Facultad de Letras da Universidade de Coimbra.
- Rancière, Jacques (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saur, Daniel (2012). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso, en: Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, Colección Jornadas, 2012. (Pp.217-230) ISBN: 978-607-02-2987-9.