

LA TRANSMISIÓN: UN PROBLEMA PEDAGÓGICO ABORDADO DESDE EL CINE Y LA FILOSOFÍA

Manuel Alejandro Quaranta (Universidad Nacional de Rosario)*
manuel.quaranta@yahoo.com.ar

Recepción: 15/07/2012 Aceptado: 23/09/2012

Resumen

La propuesta es reflexionar acerca del concepto de educación como transmisión de cultura sostenido, entre otros, por Emile Durkheim a partir de disciplinas que no están relacionadas completamente con la pedagogía como son la filosofía, la literatura o el cine, fundamentalmente, en este caso, se realiza el análisis de dos films: *La soga* de Alfred Hitchcock y *Los olvidados* de Luis Buñuel. La idea es escindir ese todo-*cultura* en las tradiciones y costumbres que se transmiten dentro del seno familiar (Jacques Hassoun) y los conocimientos o habilidades que se reparten en la institución que se hizo cargo de la definición moderna de educación, esta es, la escuela (Durkheim). Una vez desplegadas las dos caras de la moneda se procura exponer un camino alternativo sólo al de la transmisión escolar puesto que el otro modo de concebir la educación lo considero imprescindible e irremplazable.

Palabras clave

Educación – Transmisión – Pedagogía – Buñuel – Hitchcock.

Abstract

The purpose is to reflect about the concept of education as transmission of culture sustained by Emile Durkheim from others disciplines (non pedagogic) like philosophy, literature or cinema, mainly, the analysis is performed on two movies: *Rope* by Alfred Hitchcock and *Los olvidados* by Luis Buñuel. The idea is to split this concept of culture into traditions and habits that are transmitted within heart of family (Jacques Hassoun) and knowledge or skills that are distributed by the school (Durkheim). Once set out

* Licenciado en Filosofía (Universidad Nacional de Rosario). Jefe de Trabajos Prácticos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

two side of the same coin it seeks to exhibit another way for the school transmission because of the other conception of education I consider essential and irreplaceable.

Key words

Education –Transmission – Pedagogy – Buñuel – Hitchcock.

*No hay ejercicio intelectual que
no sea finalmente inútil.*

Introducción

Si el origen realmente importa, debo confesar que no provengo del terreno de la pedagogía –hecho que saltará a la vista en cuanto el trabajo vaya avanzando–, sino de lugares que, aunque cercanos, adyacentes, no son netamente de su jurisdicción; circunstancia que no es obstáculo, supongo, para intentar pensar o repensar, justamente, desde otro lado, la educación entendida como *transmisión* de cultura.

En su trascendental trabajo *Educación y Sociología* (1924), publicado póstumamente, el sociólogo francés Emile Durkheim considera a la educación como un proceso de transmisión cultural que tiene como objetivo primario lograr la madurez de las generaciones jóvenes a fin de habilitarlas para una provechosa participación en la vida social –única posibilidad de que el ser animal devenga hombre:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1996, p. 70).

Siguiendo las concepciones de Durkheim, la educación formal propondría una socialización sistemática de las nuevas generaciones en instituciones creadas y dominadas por los adultos. Lo que este proceso abre es la posibilidad de continuar con una cultura mediante la transmisión de valores, conocimientos, creencias, ideales, etc., que son propios de un tiempo y un lugar determinados. A partir de esta definición clásica de educación, la propuesta es escindir (1) ese *todo-cultura* en las tradiciones y costumbres que se transmiten dentro del seno familiar y los conocimientos o habilidades que se reparten –aunque no sólo se ofrece esto– en la institución que se hizo cargo de la definición moderna de educación, esta es, la escuela.

Una vez desplegadas las dos caras de la moneda procuro plantear un posible camino alternativo sólo al de la transmisión escolar puesto que el otro modo de concebir la educación lo considero imprescindible e irremplazable.

Ahora bien, la particularidad del trabajo reside en la pretensión de pensar los conceptos a partir propuestas no sólo pedagógicas. En este sentido, François Chatelet advierte en referencia a la aparente muerte de la filosofía:

La filosofía está viva hoy allí donde se pone en relación con otras disciplinas, por ejemplo con las ciencias –no para juzgarlas, administrarlas o vulgarizarlas, sino para extraer de ellas elementos de reflexión. Esto es cierto también para la realidad política, el arte, incluyendo el pensamiento literario, poético, escrito o hablado, es decir, lo audiovisual, que me parece un lugar muy importante de expresión. La filosofía hoy, para ser de su tiempo, debe conectarse con diversas realidades donde existe la invención (Chatelet, 1994, p. 180).

La pretensión, entonces, radica en enlazar la pedagogía con la filosofía, la poesía, la literatura y, fundamentalmente, con el cine, etc., utilizar elementos de unos para interpretar conceptos de otros; *pero así son las cosas, me dice. Nadie sabe leer, nadie lee. Porque para leer, dijo Tardewski, hay que saber asociar.* Las palabras de uno de los personajes de *Respiración Artificial* escrita por Ricardo Piglia se asemejan a una declaración de principios: no existe la lectura a medias, no se puede leer más o menos, se lee o no se lee, y para leer –sin adjetivos– hay un requisito, si se me perdona la palabra, esencial: saber asociar. Se puede afirmar: la única manera de leer es asociando. Asociar significa: relacionar, unir, juntar; teniendo en vista algún fin, un objetivo. Aquí es donde el filósofo francés se encuentra con el escritor argentino; para que la letra no nazca muerta, se torna vital relacionar, asociar, abrir el juego hacia diferentes disciplinas y ciencias con el objetivo de vigorizar aquello que se lee y se escribe; éste será el ensayo.

I

En el primer capítulo de *Los gajes del oficio*, se define, en parte, la cuestión: la enseñanza es *un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro* (Alliaud-Antelo, 2009). De este modo, si el intento *tiene éxito, la transmisión es lograda*, o en otras palabras, se produce.

La definición es analizada en el mismo texto y queda descompuesta en *uno que enseña; otro que es destinatario; y algo que se transmite, se da, se pasa.* Sin duda que lo más interesante de esta manera de ver la enseñanza es la condición necesaria que plantea: *el otro*. Si no hay otro a quien pasar, dar o transmitir ese algo, el proceso educativo se frustra. Pero incluso sucede algo más notable a partir de pensar la enseñanza de esta manera; ese otro, con lo que se le reparte, puede hacer, en principio, cualquier cosa. Para ilustrar esto,

voy a introducir una lectura en clave pedagógica (2) de *La sogá* (3), film del famoso director inglés Alfred Hitchcock.

La anécdota es brevísima: dos amigos, con una trayectoria sobresaliente en la universidad, asesinan a un tercero por considerarlo inferior (4). No contentos con el crimen, colocan el cadáver en un arcón que luego les servirá de mesa para el banquete (5) cuyos invitados son la familia del difunto y el ex profesor Rupert, quien poseía una particular teoría sobre el asesinato. En el final, el sagaz profesor descubre el homicidio.

Más allá del argumento, lo que me interesa rescatar del film es la secuencia final en la que tiene lugar el siguiente diálogo:

-Brandon: ¿Recuerda cuando dijimos que la vida de los seres inferiores carecía de importancia, y usted y yo estábamos de acuerdo?, ¿que los conceptos morales del bien y del mal, de lo justo y lo injusto no son válidos para los seres intelectualmente superiores? ¿Lo recuerda?

-Rupert: Sí, lo recuerdo

-Brandon: No hemos hecho más que eso. Philip y yo hemos seguido sus reglas Convertimos en realidad lo que usted y yo teorizábamos. Sabía que los comprendería. ¡Tiene que comprendernos!

-Rupert: Brandon (...) Acabas de arrojarme a la cara mis propios argumentos y tenías derecho a hacerlo. Un hombre debe mantener lo que expresa. Pero le diste un significado a mis palabras que jamás hubiera podido sospechar. Las tergiversaste a tu conveniencia para convertirlas en la excusa que justificaría tu repulsivo crimen. Nunca significaron eso. Y no vas a escudarte en ellas. (...) Quiero decir que esta noche me has hecho avergonzar sobre cuantos conceptos he sostenido en mi vida sobre seres superiores e inferiores y te doy las gracias por esa vergüenza porque ahora sé que todos somos personas individuales, simples seres humanos con derecho a vivir, a pensar, a trabajar con plena libertad pero respetando nuestras obligaciones con la sociedad. ¿Qué derecho tienes para atreverte a decir que eres superior a la mayor parte de seres humanos? ¿Quién te dio el derecho para decidir que ese pobre muchacho que está ahí es un ser inferior y debía ser eliminado? ¿Creste que eras Dios, Brandon?

¿Es lograda la transmisión en este caso? Los pasos se fueron cumpliendo: alguien tenía algo para transmitir a otro. La transmisión tuvo lugar pero, al parecer, la interpretación fue “errónea” y lo escribo entre comillas puesto que sería difícil refutar una interpretación: ¿quién posee el criterio exacto para valorar una interpretación sobre otra? ¿Existen seres superiores que puedan erigirse como parámetro de lo correcto o incorrecto?

La equivocación del profesor Rupert reside en suponer que ese algo que se da debe permanecer indemne durante el proceso de transmisión. El parece ignorar que sus argumentos e ideas eran susceptibles de experimentar, a partir de una exégesis un poco rebuscada, notables giros, entre ellos, la puesta en acto. Los muchachos, criminales, son quienes se lo demuestran y así emerge

la paradoja: el que enseñó, luego del proceso, aparece como el nuevo receptor de algo que alguien tiene para transmitir: *te doy las gracias por esa vergüenza porque ahora sé que todos somos personas individuales, simples seres humanos con derecho a vivir, a pensar, a trabajar con plena libertad pero respetando nuestras obligaciones con la sociedad.*

Repito, aunque diferente. El profesor Rupert poseía ciertas concepciones acerca de los hombres superiores e inferiores que, en un momento dado, transmitió a sus alumnos. Algunos de estos se apropian de esas concepciones, las interpretan a *piacere* y perpetran un crimen. El profesor, al enterarse, comienza a renegar de sus propias ideas a partir de una enseñanza que sus alumnos, con el crimen, provocan. El Uno pasa a ser el otro del proceso, se invierten los roles, la democracia plena. Sin embargo, y llevando mi glosa al extremo, no estoy tan seguro de que el brillante profesor hubiera estado dispuesto a modificar o censurar sus propias ideas sin la consumación del asesinato. Es, en definitiva, un hecho excepcional que las jerarquías se trastocan (6) en la educación que acontece en la escuela o la universidad.

II

Como se indicó al comienzo del trabajo, la educación puede adquirir un matiz diferente y concebirse como *provisión de guías para obrar en lo sucesivo*. En pocas palabras: el hombre, ser incompleto, a diferencia de los animales, necesita irremediamente de un plan de acción para sobrevivir, la enseñanza será el reparto sistemático de los planes que le permitan desenvolverse en una existencia repleta de peligros. Un autor que trabaja este matiz es Jacques Hassoun en *Los contrabandistas de la memoria*, allí concluye: “porque, en fin, lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia.” (Hassoun, 1996, p. 19). ¿Y quiénes serían los encargados? Los padres, por ejemplo, poseedores de una historia, una novela familiar que deben transmitir para que los niños no se sientan desprovistos de un suelo común que los cobije, para que comprendan que una palabra los sostiene en ese enigma que siempre parece ser el pasado cuando se pretende proyectar un futuro.

De todos modos me parece pertinente indicar que en este caso los planes vitales a repartir están, así como los conocimientos transmitidos en la escuela, irremediamente condenados a la traición, las generaciones adultas transmiten un pasado común, una pertenencia, un legado que sufrirán variaciones debido a los recorridos individuales; en definitiva, el nuevo sujeto, luego de reconocerse, devendrá siempre *asesino de una herencia*.

La imposibilidad, entonces, de darse a sí mismo, desde pequeño, la guía, hace que el niño requiera irremediamente de los demás para obtenerla; huelga decir ante este hecho que la falta de un adulto mayor que ofrezca contención redundante, posiblemente, en graves inconvenientes (7). Es así que, con el objetivo de exponer las desafortunadas consecuencias que implica la falta

de medios de orientación, se exponen algunas secuencias de *Los olvidados* (1950), film dirigido por Luis Buñuel en su etapa mexicana, en el que muestra, con una estética netamente realista –tan artificiosa como cualquiera otra–, las graves dificultades que padecen niños y jóvenes marginados por una ciudad que avanza.

La intriga es simple: un joven que acaba de salir de la cárcel busca vengar a quien lo delató. Con cierta complicidad de un compañero llamado Pedro, asesina al traidor –sin pruebas concluyentes. Luego del crimen el ambiente violento del film se acrecienta hasta llegar a un desenlace, que el mismo Buñuel anticipa en la introducción, no será optimista en absoluto.

En mi opinión la cifra del problema aparece en *Los olvidados* cuando Pedro exclama o reclama a su madre: *¡yo quisiera portarme bien, pero no sé cómo!* No sabe cómo pero su madre tampoco lo sabe, ella parece al igual que su hijo no haber recibido los medios de orientación necesarios para forjarse una historia, una tradición, una moral. Es en este sentido que Antelo se pregunta: ¿qué tiene en mayor medida el que conoce y qué no tiene quien no conoce? Orientación. Se ha dejado suficientemente claro:

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes” (Merieu, 1998, p. 23).

Ahora bien ¿son los adultos, en toda ocasión, capaces de llevar a cabo esa acción? (8) En el film de Luis Buñuel se produce un diálogo revelador entre la madre de Pedro y el juez cuando aquella lo conduce a un tribunal de menores por un crimen que no cometió:

Juez: Firme usted aquí.

Madre: Pero no sé escribir señor juez.

Juez: Ponga una cruz... supongo que ahora querrá verle.

Madre: No, yo pa´ que.

Juez: A veces deberíamos castigarlos a ustedes por lo que hacen con sus hijos, no les dan cariño ni calor, y ellos lo buscan donde pueden.

Madre: Será como usted dice... pero hartito tengo con andar todo el día lavando ajeno para que podamos (sic.) comer.

Juez: Parece que usted no quiere a su hijo.

Madre: ¿Y por qué lo voy a querer? No conocí a su padre, yo era una escuincla (9) y ni pude defenderme.

Para evitar malos entendidos, vale aclarar, y no en una nota, sino en el cuerpo del texto, que no es solamente en casos de pobreza extrema en donde los medios de orientación faltan en adultos y niños, lo que sí es cierto es que

en este tipo de casos las consecuencias son más visibles aunque no necesariamente más catastróficas.

Retomo la pregunta y respondo: es indudable que no, que las guías para afrontar las dificultades de la existencia no son patrimonio de los adultos *per se* puesto que alguna vez ellos también fueron pequeños indefensos con la necesidad de aprender de otros que, como suele suceder, no pudieron o no supieron entregárselas. El problema conduce a una regresión al infinito, sin embargo, la primera conclusión –para nada original– que puedo alcanzar es la siguiente: más allá de las diferencias sociales –determinantes–, son los adultos quienes tienen la responsabilidad impostergable de conducir a las crías durante los primeros años de vida; la falta de conducción, por el motivo que fuere, implica, regularmente, dolores difíciles de subsanar.

En referencia al film, la relación madre hijo oscila entre la ignorancia y la violencia, jamás una palabra de aliento o cariño, la única herramienta que la madre está dispuesta a otorgarle a su hijo para defenderse en la vida es el golpe y Pedro, definitivamente, a pesar de esfuerzos descomunales –ya que no cuenta con ningún soporte–, quedará condenado, por supuesto que no sólo por su madre sino por una sociedad (10) que lo empuja al delito y a la corrupción (11).

III

Por mera casualidad, hace algún tiempo, tomé un libro y encontré la frase siguiente: “Enseñar no se puede en ningún lado –salta Tomatis–. No hay nada que enseñar” (Saer, 2000, p. 305). Y para Juan José Saer, no hay nada que enseñar porque, efectivamente, no existe para él –y acuerdo– una realidad absoluta previa capaz de ser asida y posteriormente transmitida.

Escribe en un poema:

*Una mirada no puede
revelar nada, porque no hay nada, pero nada, que revelar.*

Y más adelante

*...No, nadie puede despertarse, porque no hay
ninguna mañana a cuyo sol despertar* (Saer, 2000: 60-61).

El sujeto de percepción está incapacitado para ver las cosas como son puesto que hay en juego una serie de pautas sensoriales, emocionales e intelectuales que impiden su contemplación directa. En realidad, cuando el sujeto observa algo, no es ese algo que observa sino a él mismo. Por lo tanto, en este contexto, cuando alguien pretende enseñar, lo que hace es *enseñarse* a sí mismo, mostrarse.

Podría denunciar el lector que un problema filosófico como el de la realidad exterior no es pertinente en un escrito que pretende ingresar al terreno de la pedagogía, pero le respondo que la cuestión no es menor puesto que en una

ingente cantidad de textos pertenecientes a dicha disciplina, la existencia del mundo se da por supuesta antes del nacimiento del hombre.

Philippe Meireieu, por ejemplo, en *Frankenstein educador*, advierte que para el pequeño recién nacido es condición *sine qua non* la presencia y la guía de un adulto. No habría posibilidad de fundar un yo sin el otro. Por lo tanto acuerda con la definición de Martin Heidegger acerca del *Dasein*. El *Dasein* es ser-con-el-otro, pero no repara que también es el *Dasein* ser-en-el-mundo, lo que significa que no hay ser-ahí (*Dasein*) sin otro y sin mundo, pero a la vez no existe otro ni mundo sin el *Dasein* (12).

Una causa de la notoria discrepancia residiría en la ubicación de cada una de estas disciplinas en campos distintos, motivo por el cual si la pedagogía no reflexiona acerca de la realidad del mundo esto no se constituiría en una falta sino meramente en un problema gnoseológico que no le pertenece. Ahora bien, esta supuesta explicación viene contradicha por varios autores, entre ellos Verónica Edwards, para los que lo metodológico implicaría al objeto de conocimiento que se pone en juego, justamente, en esa metodología; proponen, entonces, que no es posible separar lo metodológico de la concepción que del conocimiento se tenga, lo que implica incluir dentro del campo de la Pedagogía la discusión sobre aquello que se transmite.

En esta oscilación retomo la frase que detonó la reflexión, *no hay nada que enseñar*, para ser leída dentro del ámbito de la pedagogía con el fin de exponer, como lo dejé asentado en la introducción, un camino alternativo a la educación entendida como transmisión de conocimientos en la escuela.

Es el turno del *Maestro ignorante* de Jacques Ranciere; nada mejor que sus palabras para presentarlo: Joseph Jacotot “había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia” (Ranciere, 2000, p. 11). Pero una experiencia le haría cambiar radicalmente de opinión. Instalado en los Países Bajos, preparado para impartir lecciones a un grupo de alumnos, advirtió que entre ellos y él no existía un punto común puesto que no hablaba una palabra de holandés y ellos ninguna de francés. Así decidió tender un lazo que los uniera: *Telémaco*, una edición bilingüe. Sin explicaciones de por medio pidió a sus alumnos que se ayudaran con la traducción. De esta manera los que ignoraban el francés, comenzaron a aprenderlo a partir de las lecciones de un maestro que ignoraba el holandés, es decir, sin la presencia de un profesor que hiciera comprenderles –no había lengua en la que apoyarse– el texto, en una palabra, *entregados a sí mismos*.

Semejante experiencia, es evidente, hizo cambiar de raíz la añeja concepción que tenía Jacotot acerca del oficio docente: ¿eran superfluas las explicaciones del maestro?, comienza a preguntarse y una especie de revelación, según Ranciere, se apodera de él: *es necesario invertir la lógica del sistema explicador*, lo que significa subvertir un orden que hasta el momento venía go-

bernando a la educación –y así volvemos al comienzo: uno que enseña, otro que recibe, algo que enseñar. El que enseña contaría con algo que el otro no posee y trata de transmitirlo. ¿Pero qué es en realidad eso que tenía para dar? Lo que tiene para dar es la demostración de que el otro no puede comprender por sí mismo (13):

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés; es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna 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, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Ranciere, 2000, p. 15)

Según Ranciere, entonces, este afán explicador (14) sería la causa de la división de las inteligencias en inferiores y superiores, sería el germen de esa distancia infranqueable que el maestro atontador impone con el niño ignorante. A mayor sabiduría, pues, mayor distancia con el discípulo, que se traduce en desigualdad. Pero, justamente, lo que Jacotot pretende es reducir o eliminar esa distancia, él es consciente de que no les transmitió nada de su ciencia ni les explicó nada a sus alumnos para que se apoderaran de la lengua francesa, y no lo hizo porque “no hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo de una inteligencia otra, la del explicador” (Ranciere, 2000, p. 19). Regresa a la partida la frase de Saer, *no hay nada que enseñar*, pero no porque el alumno no pueda saber algo que antes ignoraba, o porque el maestro no tenga nada que enseñar, sino, sus palabras, creo, hacen referencia a esa aspiración desmedida de suponer que unos están en la posición privilegiada del saber y otros en la oscuridad de la ignorancia. En este orden, y siempre según Ranciere, no hay nada que enseñar puesto que el maestro no hace otra cosa que atontar. Sin embargo Jacotot *les enseñó algo sin comunicarles nada de su ciencia*, lo que permite argüir que se puede enseñar aunque no se transmita nada y Jacotot *no había transmitido nada* –nada que del orden de la ciencia, al menos. ¿Qué papel jugó entonces el maestro? (15) Obligó a sus alumnos a utilizar su propia inteligencia. De esta manera ingresamos al concepto de emancipación: procurar que la inteligencia se obedezca a sí misma, *aunque la voluntad obedezca a otra voluntad*. Para Ranciere, la desigualdad surge cuando una inteligencia se subordina a otra, lo que define como atontamiento, y no cuando una voluntad obedece, lo que implicaría que las inteligencias son iguales aunque no las voluntades.

El capítulo primero finaliza con la siguiente consideración:

(...) se puede enseñar lo que se ignora y que un padre pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador... [se debe] aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual (Ranciere, 2000, p.29).

Conclusión

Antelo afirma en el comienzo del capítulo octavo de *Los gajes del oficio*: “los rasgos que lo distinguen [al docente] de otras profesiones son la entrega, la paciencia, tener algo que enseñar” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 133). Retomo de esta forma la cuestión a debatir: alguien que tiene algo para enseñar a otro. Por supuesto que comparto la creencia de que no se puede moldear a voluntad a nadie, que lo que se da, apenas sale de su origen, se pierde; que siempre que hay un original, la traducción termina por traicionarlo. Y no solamente está perdido lo que se da, sino también, el origen. Todo se torna irrecuperable.

Pretendo ahora detenerme un poco más en la afirmación: *en el acto de enseñar, el que gobierna siempre es el otro*. Para que exista *otro*, en mi opinión, inevitablemente se debe postular la existencia de Uno. Si gobierna el otro, es porque subyace la creencia en que Uno designa al otro como otro. ¿Desde dónde lo designa? Desde su posición central: yo designo al que no es yo como otro; una concepción instalada en la institución escolar durante largo tiempo y de la que aún quedan resabios; concepción que apuesta a la jerarquía y a la desigualdad como inherentes a la educación entendida en tanto transmisión escolar (16).

Esta concepción pedagógica no vería con buenos ojos que *un ignorante pudiera ser causa de ciencia para otro ignorante*, porque ¿qué tendría para transmitir ese ignorante?, ambos, dice Ranciere, se encontrarían en igual posición salvo, por un acto, que el mismo filósofo acepta: “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Ranciere, 2000, p. 25).

Pareciera contradictorio luchar en favor de la libertad y de la igualdad y a la vez obligar a alguien a determinada acción. Sin embargo, la tradición del pensamiento francés no ve al hecho como paradójico. Si leemos el *Contrato Social* de Jean Jacques Rousseau encontraríamos una frase aún más llamativa que la anterior:

A fin de que este pacto social no sea, pues, una vana fórmula, él encierra tácitamente el compromiso, que por sí solo puede dar fuerza a los otros, de que, cualquiera que rehúse obedecer a la voluntad general, será obligado a ello por todo el cuerpo; lo cual no significa otra cosa sino que se le obligará a ser libre (Rousseau, 1996, p. 19).

Lo que Rousseau intenta expresar pareciera difícil de defender en nuestros días, la idea es que obedeciendo a la voluntad general –otra– nadie pierde nada, todo lo contrario, se ganaría en libertad. De esta manera, creo, se puede empezar a comprender la afirmación de Ranciere citada más arriba en la que defendía, de cierto modo, la idea de una voluntad obedeciendo a otra.

Llegados a este punto, si el objetivo radica en resolver, con precisión algunos debates, el juego, afortunadamente, está perdido; sin embargo, una idea manifestada por Ranciere, se acerca bastante al quid de la cuestión:

Sabemos que eso es lo que define a la visión atontadora del mundo: creer en la realidad de la desigualdad, imaginarse que los superiores en la sociedad son efectivamente superiores, y creer que la sociedad estaría en peligro si se extendiese la idea, sobre todo en las clases bajas, de que esa superioridad es exclusivamente una ficción acordada (Ranciere, 2000, p. 140).

Debe quedar claro, la ficción no es el opuesto de una realidad en sí, puesto que ésta no existe –o no puede aprehenderse–, y Ranciere lo sabe muy bien dado que lo expresó de manera clara, aunque ciertamente referido al arte, en *El espectador emancipado*:

La ficción no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real. Es el trabajo que crea disensos, que cambia los modos de representación sensible y las formas de enunciación cambiando los marcos, las escalas o los ritmos, construyendo nuevas relaciones entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significado. Este trabajo cambia los datos de lo representable; cambia nuestra percepción de los acontecimientos sensibles, nuestra forma de relacionarlos con sujetos, la manera en que nuestro mundo se puebla de acontecimientos y figuras (Ranciere, 2010, p. 66).

La singularidad del caso es que en cualquier tipo de sociedad, las relaciones que entre sus integrantes surjan, tendrán siempre el carácter de ficción, porque la realidad del mundo es una ficción acordada, más allá de la orientación que tome ese mundo o esa sociedad, y si mañana las relaciones humanas se desarrollaran bajo el signo de la igualdad, no sería producto de que estuviéramos viviendo la verdadera realidad, *las cosas como son*, sino otra ficción que podría desaparecer en cualquier momento.

Para finalizar, una última consideración. Parece una obviedad en el siglo XXI decir que toda disciplina que pretenda “progresar” debe, inevitablemente, aceptar la posibilidad del error y de suscitar acaloradas discusiones o refutaciones entre los que pretenden desarrollarlas, esto sucede porque ya no existe más una verdad eterna e inmutable que dirija a las conciencias; hoy, y en un proceso que viene desplegándose hace al menos un siglo, la vida se ha tornado

un maelstrom incontrolable que gira sin dirección derribando todo a su paso, incluso, a los dioses.

La pedagogía, con certeza, no es ajena al contexto contemporáneo, por lo que sus concepciones son puestas en jaque constantemente, las respuestas a las preguntas acerca de qué enseñar, cómo hacerlo, para qué, sufren impugnaciones a cada paso, una situación que no implica una insuficiencia, sino todo lo contrario, es la gran posibilidad que tiene de acercarse a una verdad –que siempre estará un tranco adelante–, de reinventarse a sí misma, sobre todo teniendo presente que su objeto, la educación, trata nada más y nada menos que de nuestro futuro.

Notas Bibliográficas

- (1) En referencia al concepto de transmisión Sandra Carli arguye que es una noción ambigua que remite a distintos significados según los contextos discursivos.
- (2) Cito a S. Serra: *mi intención es, más bien, atender, en clave pedagógica, lo que el cine ofrece como tal, dentro o fuera del dispositivo de formación donde se lo incluya. Ensayar una mirada sobre el cine con los ojos de la pedagogía*. Serra, María Silvia. “Cine e impresiones educativas” en Frigerio G. y Diker, G. *Educar: (sobre)impresiones estéticas*, del estante editorial, Buenos Aires, 2008, p.121.
- (3) Título original: *Rope*, 1948.
- (4) Idea tomada de la novela *Crimen y Castigo* de Fedor Dostoievski.
- (5) Nótese que la traducción del título en España fue *Festín diabólico*.
- (6) Para otro trabajo queda planteado el interrogante: ¿es aconsejable que las jerarquías en estos ámbitos se alteren?
- (7) Puede funcionar como aclaración en este sentido una de las categorías que se utilizan en *Chicos en banda* para nombrar las nuevas maneras de habitar una situación inédita: la *desubjetivación*. Este término indica la imposibilidad de actuar en una situación dada, “se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad” (DUSCHATZKY-COREA, 2002: 74), hecho que puede ser producto de varios factores como por ejemplo de una simetrización de las relaciones familiares, es decir, de la pérdida de una referencia firme a la cual aferrarse. En la actualidad, el rol de los padres, ese lugar simbólico que ocupaban y que le permitía a los hijos adquirir ciertas herramientas para defenderse en la vida, está en franca decadencia; situación que se evidencia en “la caída de la frontera entre lo permitido y lo prohibido” (DUSCHATZKY-COREA, 2002: 75).
- (8) Siguiendo con *Chicos en banda*, las autoras pretenden rastrear una serie de cambios estructurales en las condiciones que sostenían el modelo paterno que constituyó el núcleo de la familia (burguesa). Por un lado, observamos la precarización de todo lo concerniente a lo laboral, y por otro el borramiento, que este proceso produce, de las fronteras generacionales. Hoy aparecerían nuevos modos de vinculación familiar que rompen definitivamente con la estructura paterno-filial. No son diferencias de matices, la misma categoría debe repensarse pues ya no hay un trueque de figuras de autoridad sino que esta figura, cualquiera sea, está perdiendo toda eficacia. Para cerrar con esta idea, le damos la palabra a las autoras: “la caída de un patrón referencial en la estructuración familiar nos invita a pensar que la familia es hoy un significante vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación” (DUSTCHAZKY, S., COREA, C., 2002: 71).

- (9) Niña en México
- (10) La única oportunidad en la que Pedro se topa con un ciudadano “decente”, éste no es más que un pedófilo en busca de niños desprevenidos.
- (11) Una breve conclusión sería: si el ser humano cuenta con un pasado, fatalmente, lo asesina; si, en cambio, no cuenta con él, se las agarra con su presente o su futuro.
- (12) *El mundo no es lo que es y cómo es por el hombre, pero tampoco puede serlo sin él.* “Entrevista del Spiegel a Martin Heidegger”, Traducción y notas de Ramón Rodríguez, en Tecnos, Madrid, 1996.
- (13) El lector podrá suponer que Ranciere atribuye un rol al docente que ya está caduco. En parte es cierto. Sin embargo, en un documental estrenado en el 2012, *La educación prohibida*, la concepción que se presenta en todo momento de la escuela y del docente manifiesta una clara imposibilidad, desde los mismos sectores relacionados a la pedagogía, de desprenderse de nociones antiguas, las cuales parecen resultar eficaces a la hora de criticar a la institución escolar.
- (14) La concepción Ranciere sería diametralmente opuesta a la planteada por David Ausubel que podría ser resumida de la siguiente manera: no se debe menospreciar el aprendizaje por recepción-exposición. Este puede ser tan eficaz, tan significativo, es decir, resistente al olvido, como el que se produce por descubrimiento (Cfr COLL, 1991: 189-198). Rancière va más allá de una discusión de si un tipo de exposición favorece el aprendizaje. El filósofo francés intentaría ampliar la noción de enseñanza y se refiere sobre todo a la no subordinación de una inteligencia en relación con otra.
- (15) En el capítulo primero de *¿Qué significa pensar?* Heidegger trabaja la cuestión del maestro, diferenciándolo del mero profesor.
- (16) Parecería conformarse una paradoja: estimo nociva la postulación de una jerarquía absoluta dentro del ámbito escolar y beneficiosa o necesaria dentro del grupo familiar.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (5º ed.). Buenos Aires: Aique.
- Carli S., “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”, [en línea] 2006. Clase preparada para el diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO. Disponible en internet: http://webiigg.socials.uba.ar/carli_Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf
- Chatelet, F. (1994). *Una historia de la razón* (3º reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, R. (1997). *Transmitir* (3 ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Mexico: Coyoacán.
- Dustchazky, S., Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V., “El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile” [en línea] 2000. Disponible en internet: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/I+I/curr%C3%ADulo_pr%C3%A1ctica_pedag%C3%B3gica_formaci%C3%B3n_docente_edwads.pdf
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria* (2º ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador* (4º reimp). Barcelona: Laertes.
- Ranciere, J. (2000). *El maestro ignorante* (2º reimp.). Barcelona: Laertes
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado* (1º ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Rousseau, J.J. (1996). *El contrato social*. Barcelona: Altaya
- Saer, J.J. (2000). *El arte de narrar*. Buenos Aire: Seix Barral
- Saer, J.J. (2000). *Cuentos Completos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Serra, M. S. (2007). Cine e impresiones educativas en Frigerio G. y Diker, G. *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Materiales Especiales

Rope [película], Alfred Hitchcock, Warner Bros. Pictures, 1948, suspenso, 80 min.

Los olvidados [película], Luis Buñuel, Ultramar Film, 1950, drama, 85 min.