



Pablo Routier

Prácticas de *conocimiento*

decisiones acerca de lo común como condición
de la subjetivación

Prácticas de conocimiento: decisiones acerca de lo común como condición de la subjetivación. Interrupciones y apuestas para pensar los desafíos en la educación

Pablo Martín Routier, UNL | pablroroutierabbet@gmail.com

Resumen

A lo largo de este escrito hemos intentado pensar ciertos desafíos para la educación en la doble dimensión de interrupciones, pero también de apuestas. Como aspecto central de esas interrupciones nos servimos de la reflexión abierta por Rancière a partir de la oscuridad que se atrevieron a iluminar algunos obreros del siglo XIX, tematizada, de las múltiples formas que *La noche de los proletarios* abre, como una crítica a un régimen particular, el régimen de la representación. Las apuestas, a su vez, también giraron en torno a lo propuesto por este autor, nombrado como lo común, y las decisiones que respecto de ello deben darse como condición para una igualdad poética. Pensamos que la escritura de Rancière podría, a través de estos recorridos, iluminar determinados puntos en nuestras prácticas hoy, las prácticas que tratamos de llevar adelante en el campo de la enseñanza. Por ello es que intentamos problematizar la categoría de «prácticas de conocimiento», ideada por Violeta Guyot, como una ocasión valiosa de interrogarnos en nuestro quehacer educativo. Pensar qué lógicas necesitamos interrumpir para visibilizar otras representaciones de nosotros y nuestras prácticas; reflexionar en qué sentidos tenemos

Palabras clave:

prácticas de conocimiento, común, Rancière

que orientar nuestras decisiones y definiciones si queremos que la enseñanza sea concebida como una oportunidad de emancipación. Para dar lugar a una enseñanza y un aprendizaje más horizontal, situado, donde se reconozca nuestra corporalidad en un espacio determinado, no se desconozcan las trayectorias de cada sujeto y, fundamentalmente, no se torne, aquella, despótica con nuestras experiencias posibles, es una exigencia, creemos, pensar al conocimiento como un efecto particular, el efecto de decisiones acerca de algo en común.

Knowledge practices: choices about the common as a condition for subjectivation. Disruptions and bets to think about educational challenges

Abstract

Throughout this paper we tried to think education's challenges, regarding its double dimension: interruptions and bets. As a central aspect of this interruptions we use the open reflection presented by Rancière from the darkness that some workers from the nineteenth century dared to enlighten. Out of the various problems that «La nuit des prolétaires» addresses we emphasize on the critic to a particular regime, the representation regime. The bets were also based on Rancière's propositions focused on the «common», and the decisions that must be taken in respect of this concept as a condition to a poetic equality. We believe that this author's writing could, through this paths, enlighten certain aspects of

Keywords:

knowledge practices,
«common», Rancière

today's educational practices. That is why we tried to problematize the category «knowledge practices», devised by Violeta Guyot, as a valuable opportunity to question our educational work; to think about logics that need to be interrupted to make visible some other representations of ourselves and our practices; reflecting over the direction we should guide our decisions if we want teaching to be conceived as an possibility of emancipation. To give place to a horizontal teaching and learning, located, where our corporality in its unique career gets recognized, and fundamentally not turning teaching into a despotic practice in respect of our possible experiences; for these reasons we believe that thinking knowledge as an effect of decisions regarding the «common» is a fundamental requirement.

Introducción: una didáctica crítica para pensar los desafíos en educación

Un desafío es, al mismo tiempo, un pensamiento sobre el futuro, algo dificultoso a lo que habría que enfrentarse, un obstáculo a superar, así como también una situación de interrupción; en efecto, desafiar es devolver, retrucar, redirigir la fuerza que venía en cierta dirección. ¿En qué sentidos estamos ante o delante de desafíos en la educación? Abrir esta cuestión exige al menos dos sentidos, y por ello el texto que aquí presentamos posee dos caras: la de la interrupción y la de la apuesta. La interrupción, por una parte, se da al nivel del régimen que distribuye visibilidades y recorres particulares entre lo que puede decirse y hacerse (Rancière: 2014). No por la aspiración futura de un estado sin repartos, sin régimen, sino por la necesidad de cuestionar el reparto actual. La apuesta, por otra parte, tiene que ver con ese constructo que nos permite preguntar por el reparto: lo común, funcionando como aquello que une y separa a la vez (Cornu: 2014), como el «entre» de cada posible alteridad.

Para pensar estos desafíos consideramos necesario situarnos desde una perspectiva de análisis crítico en Didáctica, tomando como referentes, entre otros, a Saleme (1996) y Zemelman (2006), a fin de interpelar las posiciones pedagógicas que tienden a homogeneizar los trayectos formativos, los cuales conciben las prácticas de enseñar y las de aprender como una aplicación de prescripciones a partir de las cuales debe evaluarse o comprobarse, como su necesaria consecuencia, un resultado definido de antemano. Por el contrario, intentaremos mostrar que es una exigencia de una práctica no totalizante ni, fundamentalmente, totalitaria, concebir estas prácticas pedagógicas como efectos de decisiones sobre lo común, lo que a su vez posibilita procesos de subjetivación. De otro modo, estaremos sujetos a constatar una y otra vez «el fracaso» de recetas pedagógicas, quedando sujetos a procesos de evaluaciones externas que sólo tienen por interés la cuantificación de las experiencias. Estos controles no anticipan ni posibilitan prácticas emancipatorias, solidarias y abiertas a la diferencia, sino que operan

clausurando la multiplicidad de representaciones posibles, configurando representaciones homogéneas, que cercenan la experiencia empujando no a la pluralidad, sino a la identificación y unificación de los individuos que atraviesan los espacios educativos.

Si la filosofía nos parece pertinente para interrogar este campo se debe a que atendemos a una práctica particular dentro del mismo la cual Violeta Guyot ha dado en llamar «prácticas de conocimiento», y que define como prácticas de subjetivación en el concreto acaecer de la práctica. (Guyot: 2011). Para pensar los desafíos de la manera propuesta, consideramos necesario interrogar esa relación entre prácticas y conocimiento, concebida como modos de subjetivación, desde los presupuestos epistemológicos que configuran dicha relación; y es en esa interrogación donde una cierta perspectiva filosófica puede otorgarnos herramientas para nuestra tarea. Concretamente, encontramos en los escritos de Jaques Rancière (Argel: 1940) marcas de las interrupciones del accionar pedagógico que atonta, en lugar de emancipar, a partir de una fuerte crítica de la cuestión de la representación. Y puesto que dicha crítica se inscribe en el contexto de una preocupación por la emancipación, encontraremos también ocasión de problematizar las apuestas trazadas en torno a lo común, en relación a su posibilidad emancipatoria.

La noche de los proletarios (1981) es uno de los textos de este autor en el que encontramos nociones potentes para sostener la postura crítica que proponemos: si nos proponemos interpelar posiciones estancas, volver a la noche de los proletarios de una Francia en el siglo XIX, nos permite sostener los interrogantes que necesitamos esgrimir ante la lógica homogeneizante denunciada: ¿Qué sucede con las vidas que se escapan de las representaciones hegemónicas y legitimantes? ¿Qué lugares y que tiempos encuentran? ¿Qué discursos, qué narrativas son capaces de nombrar tales experiencias irrepresentables? ¿Cuáles son las exigencias de esos discursos posibles? Asimismo, en *El reparto de lo sensible* (2000) nuestras interrogaciones adquieren una dimensión estético-política, por cuanto se vuelve posible pensar esa lógica de representaciones en el seno de un reparto particular de lo que es común entre los individuos, y la parte que a cada quien le corresponde de ese reparto, según un régimen dado. Por tanto, si lo que moviliza nuestra escritura es la indagación crítica de prácticas mutiladas y recortadas en el campo de la enseñanza, encontramos preciso preguntarnos: ¿Qué exigencias tenemos respecto de algo común en la práctica de enseñar y aprender? ¿Qué posibilidades existen de contar con algo en común? ¿Cómo se trabaja sobre algo en común de manera que no se

proceda borrando diferencias? ¿Qué estrategias son posibles, respecto de lo común, para un trabajo real con la diferencia? No pretendemos en este escrito dar una respuesta a estas inquietudes sino sostenerlas como tales para alumbrar la propia noche en la que nos encontramos.

A. Interrupciones

Una dimensión de pensar en los desafíos, dijimos, puede consistir en considerar las interrupciones, los movimientos o desplazamientos que descalzan y desarticulan una lógica particular. Ese tipo de corrimientos es el que narra Rancière en *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero* y que, según nos proponemos, puede explicitarse en dos aspectos sustantivos de la obra.

1) En primer lugar hay que dar cuenta del esfuerzo del autor por romper con las representaciones que hegemonizan los discursos acerca de las prácticas: Rancière construye una escritura según el afán de desasirse de la usual jerarquización de discursos y, sobre todo, de inteligencias. Esta escritura no es meramente estilística sino teórica e, incluso, política, al avanzar sobre construcciones estáticas del trabajador proletario que buscan fijar una supuesta identidad de él mismo. En el prólogo leemos: «la historia de esas noches proletarias querría justamente

suscitar una interrogación sobre ese celoso cuidado de preservar la pureza popular, plebeya o proletaria» (Rancière, 2017: 22); es decir, Rancière escoge las peripecias de individuos «no representativos» (ibid.) de manera explícita, con el objetivo, creemos, de que la interrogación afecte a esos discursos de la ciencia que aseguran su posición privilegiada a partir de la diferencia con esos individuos, una vez quedara fijada su identidad de *clase del trabajo manual*, subordinada a los trabajos del pensamiento.

Asimismo, 2) Los personajes de estas noches son protagonistas de un desdoblamiento de las imágenes, de un simulacro respecto de esa identidad fijada, pues, justamente, se alejan de una idea/imagen de proletario, de obrero, pero sin dejar nunca de serlo. «La noche del proletario, única para igualar el día del rico.» (Rancière, 2017: 107) son palabras de Rancière para expresar esa operatoria de apropiación de aquello que, en apariencia, no es parte del reparto para una vida proletaria —las horas de la noche, el momento del pensamiento—; el efecto de esa apropiación es la transformación de su condición. En sus noches, los proletarios se vuelven inauguradores de una heterotopía, como pensaría Foucault (Foucault, 2008), corriendo su procedencia a un espacio no identificado pero activo, positivo y posibilitante.

En el terreno de las imágenes se abre siempre un espacio de múltiples envíos de una representación a otra: estos obreros «no representativos» son, sin embargo, ocasión de una poética distinta: dislocan la representación, pero en el mismo acto configuran un nuevo reparto de visibilidades. Lo que este nuevo régimen viene a inaugurar son repartos de lo común donde puede haber parte para estas vidas «dobles» (Rancière, 2014): dobles porque realizan dos cosas al mismo tiempo: trabajar y participar de lo común, posibilidad que, según anota Rancière, viene suspendida desde la *República* de Platón. Allí artesanos y trabajadores son empujados a formar parte de los sin parte en la cosa común (la política) por la imposibilidad de ir contra un orden organicista que establecía a cada cual su único lugar y su única labor.

Desarrollaremos estas dos dimensiones de la crítica de Rancière al régimen de la representación comenzando por la cuestión del orden del discurso, que es también, en Rancière, una cuestión de escritura.

Escritura

En *La noche de los proletarios* su autor nos indica desde el prólogo que nos pondrá delante de prácticas proletarias que pueden entenderse como emancipatorias. Y a lo largo de la lectura de los capítulos encontramos, a través de una escritura narrativa, que

busca tencionadamente no presentarse de manera expositiva, las marcas de estas prácticas que intentan actualizar el principio de la igualdad de las inteligencias, cimientando de la emancipación: «la emancipación es una manera de vivir la desigualdad según el modo de la igualdad» (Rancière, 2017: 11).

Postulamos una escritura narrativa porque es una de las apuestas centrales del escrito: producir un texto que no reproduzca la desigualdad de las inteligencias, como lo haría aquél que se presentara a sí mismo como interpretación *intelectual* de la vida *manual* de los trabajadores; muy al contrario, Rancière busca suspender «la ancestral jerarquía que subordina a quienes se dedican a trabajar con sus manos a aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento» (Rancière, 2017: 20) Con ello, desea mostrar «la aventura» proletaria entrecruzando su escritura con los relatos y las producciones poéticas, narrativas, panfletarias, religiosas y teóricas de estos trabajadores desdoblados entre su vida manual —la vida diurna— y su vida intelectual —la vida noctur-

na— con el propósito de dar lugar a la elaboración de una *poética del saber*.

El discurso resultante no podrá ser, por tanto, la representación en el plano intelectual-escrito de la vida y experiencias de los proletarios. ndamentalmente, la escritura de Rancière precisa desasirse de cierta lógica de representación porque es una exigencia misma de aquello que está intentando mostrar o hacer inteligible. Estos proletarios son, como adelantamos, «no representativos» de las discursividades que tiene su época para los obreros, esto quiere decir, que no encajan con la imagen imperante del tiempo en que vivieron: trabajadores de la manualidad, ahora devenidos obreros y únicamente abocados a reproducir de forma reiterativa sus actividades, se hallan compelidos al sin opción de una labor que lejos de darse como una práctica que realiza al hombre en su trabajo, se reduce al modo único de medio de subsistencia. Se trata de la transición de un quehacer respecto de la materia que, en la práctica de la artesanía, en el orden de la manufactura, permitía al individuo soste-

ner un vínculo con la cosa producida, a la labor de los obreros, la cual excluye la posibilidad de conectar con la materia trabajada. En el fondo, lo que tienen ahora vedado en tanto que trabajadores, es la posibilidad de subjetivar su propio quehacer.

Es por ello que la noche aparece como tiempo propicio para la interrupción, para el trastocamiento y la reconfiguración de una temporalidad absolutamente controlada: la noche como un momento fuera del tiempo, en el que poder alumbrar, aún en plena noche, diferencias y extranjerías respecto de esos cuerpos obreros disciplinados. Las noches de Gilland, Vinçard, Boileau, Thierry, entre otros, empiezan a socavar esa imagen, recuperando para sí un tiempo que les había sido sustraído por un reparto singular de lo común, anterior, que estipula lo que es posible hacer, decir y dejar ver. En tal reparto, como señalamos, subsistía la exclusión del «doble» como aquél que trabaja y piensa a la vez.

Dar cuenta de esa experiencia exige, por tanto, construir una narrativa diferente de la lógica exposi-

tiva y explicativa, que muestre la interrupción proletaria como efecto de una cierta práctica, de un cierto proceso de subjetivación, y que no sucumba ella misma, en tanto que escritura, en la reproducción de la jerarquía del pensamiento respecto del trabajo manual, que los proletarios habían hecho saltar.

«La única manera de hacer justicia a esos textos y al acontecimiento que constituyen, es fabricando un tejido de escritura que logre abolir la jerarquía de los discursos. Construí entonces, con sus palabras y sus itinerarios, la trama de una historia que es la historia de la educación sentimental, intelectual y política de una generación.» (Rancière, 2017: 11).

Poética del saber/igualdad poética del discurso

El pasaje continúa:

«Y sólo podía hacerlo con mi propia sensibilidad, teniendo en mente todas las novelas, poemas, canciones, óperas o dramas que me permitían establecer resonancias con aquellas vivencias tuyas. Primero experimenté esa necesidad. Después intenté teorizarla hablando de una **poética del saber**, que tiene por principio *desandar la condición privile-*

giada que la retórica intelectual reclama para sí misma y así descubrir la igualdad poética del discurso. **Igualdad poética del discurso** quiere decir que *los efectos de conocimiento son el producto de decisiones narrativas y expresivas que tienen lugar en la lengua y el pensamiento común*, es decir en un mismo plano compartido con aquellos cuyo discurso estudiamos.» (Rancière, 2017: ibíd., cursiva, negrita y subrayado nuestros.)

Así completa Rancière la idea con la que cerramos el apartado anterior: el trabajo de escritura ha sido necesario no sólo por una exigencia externa, efecto del dislocamiento producido por las prácticas proletarias, sino que además, ese dislocamiento ha movilizó una exigencia interna del discurso: la igualdad como presupuesto, la igualdad poética del discurso, que es efecto de la construcción de una poética del saber. Lo que se moviliza en Rancière, a partir de las resonancias, de su propia sensibilidad vinculada a las sensibilidades proletarias, es deconstruir el discurso para que este mismo no vuelva a reinsertar la desigualdad que los obreros ya interpelaron a través de sus prácticas.

Al respecto de esta poética del saber, quisiéramos remarcar dos cuestiones presentes en el pasaje citado, que consideramos como punto de apoyo de esa

igualdad poética del discurso que aquélla descubre: se trata del énfasis puesto en lo común como posibilidad de decisiones que tendrán efectos de conocimiento. Recordando aquí que es esta relación entre los efectos de conocimiento y las prácticas subjetivantes lo que constituye el objeto de nuestra escritura.

Lo común, como señalamos en la introducción, pertenece a esa dimensión de los desafíos que denominamos «apuesta», por lo que trataremos este asunto en el siguiente apartado. Sin embargo, antes de ello debemos señalar cuál es el paso que damos hacia esa cuestión: el asunto de lo común es un nuevo pliegue de las exigencias de un pensamiento que se quiere emancipatorio, y esto quiere decir, que quiere actuar sosteniendo como presupuesto a verificar la igualdad de las inteligencias. Necesitamos mostrar, ahora, qué sostiene esta poética del saber, y Rancière nos indica que lo común, como pensamiento y lenguaje, es el suelo sobre el que se toman decisiones (narrativas, pero también políticas, pedagógicas, estéticas, entre otras) de las que se puede esperar efectos que permitan modos de subjetivación en los individuos.

B. Apuestas

En este punto necesitamos pensar la dimensión de los desafíos que se constituye en apuestas respecto de las prácticas de la enseñanza, y es ésta necesi-

dad la que justifica nuestra visita, junto a Rancière, a unas noches ocurridas hace casi dos siglos: ¿Qué luz arrojan las noches iluminadas por los proletarios a nuestra propia temporalidad? ¿Por qué encontramos fértil retornar a ese pasado en la interrogación de nuestro presente?

Con el objetivo de abrir estas interrogaciones, nuevamente abordaremos en dos momentos la desagregación de las inquietudes que nos movilizan: primero, para considerar de qué manera la noche proletaria permite visibilizar e interrogar nuestra situación; luego, para pensar en la relación entre las prácticas descritas y sus efectos a nivel pedagógico.

Decisiones acerca de lo común

Las marcas sobre cómo avanzar en este punto también se encuentran en el pasaje extenso de *La noche de los proletarios* que hemos citado; allí, poníamos un subrayado a la noción de «resonancias» y la mención de la «propia sensibilidad» del autor. Ambos aspectos son constitutivos de la escritura no jerárquica ni desigualitaria a la que el autor está intentando dar lugar en tanto son formas de denominar lo *común*, no sólo entre los propios proletarios, sino entre ellos mismos y el narrador de estas noches, el propio Rancière.

Lo que se entreteje, por tanto, es un entrecruzamiento complejo entre lo común y diferentes posi-

bilidades: la posibilidad —que es también una necesidad— de contar de otra manera, como también la posibilidad de producir otras textualidades y, en definitiva, otras experiencias. Por ello, precisamos concluir que esa atención a lo común entre los individuos es habilitante en muchos sentidos y da lugar, sobretodo, a modos de subjetivaciones necesarios para pensar modos de emancipación.

Los proletarios encuentran en la noche un espacio en común para comenzar a producir otras representaciones de sí mismos, y Rancière retoma lo común con ellos como una exigencia para dar cuenta de esa experiencia, pero también, como condición de una poética del saber, que descubre la igualdad poética del discurso. Sin embargo, esta igualdad poética, nos dice Rancière, no está solo en el pensamiento y en el lenguaje común sino que, como efecto de conocimiento, requiere de «decisiones narrativas y expresivas» (Ibíd.) Es decir que no basta el sólo hecho de compartir, espacios, actividades, sufrimientos o desafíos, es necesario que, respecto de lo común, se tomen determinadas decisiones que verifiquen esa igualdad, como efecto de las mismas.

Luego de presentar estas nociones ¿podemos pensar en nuestras prácticas educativas qué posibilidades hay para lo común y las decisiones que éste exige en la producción de efectos de conocimiento? En la creen-

cia de que lo que buscamos en nuestras instituciones educativas es un cierto vínculo del sujeto con el conocimiento, nos preguntamos: ¿cómo articulamos esa búsqueda con las decisiones que exige ella misma? ¿Son nuestras escuelas, bachilleratos, institutos y universidades, entre otras instituciones, ámbitos en los que es siquiera posible tomar decisiones en que lo común sea reconocido como ocasión para la emancipación? Quizás resulte necesario volver a pensar qué preguntas nos hacemos en relación al conocimiento, así como también qué lugar ocupa en nuestros espacios de enseñanza, en relación a las prácticas y en relación a los cuerpos que las sostienen.

Prácticas de conocimiento

Como anticipamos, esta categoría es construida por Violeta Guyot para aludir a prácticas que producen modos de subjetivación en lo concreto de una práctica. A través de la misma se trata de pensar en prácticas en que, en una relación particular con el conocimiento, «se da la posibilidad de un devenir sujeto» (Castells *et al.*, 2008: 5). O como lo expresa Foucault, en relación a la subjetivación: «yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de

sí.» (Foucault, 1994a: 696, la traducción es nuestra).

Estas nociones nos ayudan, en principio, a retomar los interrogantes que nos planteamos en torno a aquello que puede suceder —puesto que no siempre sucede— en una escuela o en los espacios en los que educamos y nos educamos: se dan relaciones entre individuos y diversos tipos de conocimientos, a veces los propuestos por el espacio, y muchas veces otros tipos de conocimientos o, como diría Foucault, saberes. Esta distinción entre saberes y conocimientos que propone el autor permite distinguir, a su juicio, entre aquéllas prácticas de sí mismo que permiten que el sujeto se transforme a sí mismo, e incluso se haga, mediante este trabajo de sí, y sólo mediante dicho trabajo, merecedor de la «verdad» (Foucault, 1994b). «Saber/es» designa, justamente, el proceso por el cual el sujeto trabaja sobre sí, se modifica, a fin de conocer. En otra posición se halla el conocimiento, el cual remite a la conformación de discursos sobre clases de objetos cognoscibles. Es decir que entre saber y conocimiento radica la diferencia entre

prácticas que objetivan al sujeto (como un corpus de conocimientos) y aquellas mediante las que él mismo constituye subjetividad. Entendemos que la noción «prácticas de conocimiento» está más próxima al sentido de saberes que Foucault le asigna, antes que al de conocimiento; si mantenemos su denominación actual es sobre el fondo de esta distinción.

Una vez aclarada esta distinción, retornamos a la cuestión de las prácticas de conocimiento como prácticas subjetivantes, pero ahora retomando nuestros desarrollos a partir del trabajo de Rancière con las noches de los proletarios. ¿En qué sentidos puede entenderse que tales noches constituyen «prácticas de conocimiento» según desplegamos esta noción más arriba? ¿Cuál sería la productividad de comunicar estas noches con dicha noción? Respecto a lo primero, y sin intenciones de agotar la pregunta, consideramos que, ciertamente, los obreros trabajan en sus noches transformándose a sí mismos, produciendo esas nuevas formas posibles de organización de la conciencia de sí mismo que menciona Foucault. Hemos descrito ya de qué manera interrumpen el ordenamiento de sus cuerpos, de sus subjetividades, de sus prácticas, generando condiciones para el advenimiento de otro pliegue de sus subjetividades, de otros modos de nombrarse y de visibilizar sus prácticas.

Pero esto no es todo sino que las claves de lectura de estas prácticas que nos ofrece Rancière nos permite mirar nuestra escuela —en un sentido general, como el espacio en el que acontece enseñanza institucionalizada— pensando cuáles son las exigencias de este tipo de prácticas. Guyot había propuesto un esquema complejo entre el conocimiento, quien enseña y quien aprende. Nosotros quisiéramos aportar a ese esquema las consideraciones acerca de lo común, y las decisiones respecto de lo común que son necesarias para la producción de efectos de conocimientos. Esos efectos son los que nos permitirán, posiblemente, determinados modos de subjetivación. Esta concepción de una práctica en torno al conocimiento concebida como una forma de hacer sujeto, o subjetividad, es la que queremos confrontar con otras propuestas pedagógicas que ven en el conocimiento sólo un elemento de acopio o acumulación, proyectando una enseñanza enciclopedista; también contra aquella pedagogía que ubica al conocimiento en un solo lugar y, con ello, paraliza e intercepta las posibilidades de apropiación de individuos que están en la escuela, creemos, para dar con sus propias transformaciones, su propio trabajo de sí mismos.

Sin embargo, antes de avanzar en un posible cierre, necesitamos incorporar otra dimensión, de la cual ya hemos hecho mención; se trata de la interpelación

a la lógica presentacionista que rige determinados procesos educativos, y, más en general, la comprensión acerca del conocimiento. En este escrito, dicha lógica fue puesta en cuestión en al menos dos sentidos. Uno de ellos ya fue presentado a través del gesto disruptivo de los obreros respecto de las representaciones que los ordenaban, logrando, además, producir nuevas imágenes de sí mismos, con el consecuente efecto en el reparto de lo visible y lo decible, un reparto estético asimismo mencionado.

Pero también, y en segundo lugar, la noción de «prácticas de conocimiento» es al mismo tiempo crítica de la idea del conocimiento como representación. En efecto, esta idea implica que la manera en que conocemos es como si nuestra mente se tratara de un espejo en el que se refleja la realidad. Así, debemos sostener que existe una interioridad, un yo que es sustrato o sustancia para esas representaciones. Y aún más, la forma que tendremos de saber que conocemos será comprobando y verificando nuestras imágenes en contrastación con la realidad. Pero hemos visto que la noción de práctica propone que el conocimiento acaezca como un *efecto* de un determinado hacer en el que está implicado el sujeto transformándose a sí mismo. Por tanto, no puede pensarse al sujeto como un sustrato, siempre idéntico a sí mismo, permanente, e incluso, a-histórico, sede o

receptáculo del saber. En la práctica lo que interviene es, en lugar de sólo una mente con sus representaciones, un cuerpo situado en su aquí y ahora, en el que quedan marcas y huellas, en sí mismo, de la labor que resulta conocer.

Pensemos lo dicho hasta aquí, nuevamente en el contexto de nuestros espacios educativos: la importancia de reconocer un cuerpo como sostén de la práctica, en lugar de una mente como espejo de la realidad, es habilitar las interrupciones, en el sentido de diferencias, que es necesario que se propicien para tener un vínculo subjetivante con el conocimiento y, por tanto, contribuir al advenimiento de otras formas de reparto, de otros ordenamientos posibles de la conciencia de sí.

Conclusión: de la práctica a los interrogantes y de vuelta a las prácticas

A lo largo de este escrito hemos intentado pensar ciertos desafíos para la educación en la doble dimensión de interrupciones, pero también de apuestas. Como aspecto central de esas interrupciones nos servimos de la reflexión abierta por Rancière a partir de la oscuridad que se atrevieron a iluminar algunos obreros del siglo XIX, tematizada como una crítica a un régimen particular, el régimen de la representación. Las apuestas, a su vez, también giraron en tor-

no a lo propuesto por este autor, nombrado como lo común, y las decisiones que respecto de ello deben darse como condición para una igualdad poética.

Con todo esto, pensamos que la escritura tan particular de Rancière podría, a su vez, iluminar determinados puntos en nuestras prácticas hoy, las prácticas que tratamos de llevar adelante en el campo de la enseñanza. Por ello es que intentamos problematizar la categoría de «prácticas de conocimiento», que Guyot nos había aportado, como una ocasión valiosa de interrogarnos en nuestro quehacer educativo. Pensar qué lógicas necesitamos interrumpir para visibilizar otras representaciones de nosotros y nuestras prácticas; reflexionar en qué sentidos tenemos que orientar nuestras decisiones y definiciones si queremos que la enseñanza sea concebida como una oportunidad de emancipación. Así, podemos considerar que es un desafío, para la práctica en educación, concebir la subjetividad como una forma de transformación del sí mismo y desasirnos de la metáfora especular (Rorty, 1989) que rige hoy la manera en que concebimos la relación entre los individuos y el conocimiento. Para dar lugar a una enseñanza y un aprendizaje horizontal, situado, que reconozca nuestra corporalidad en un espacio determinado, que no desconozca las trayectorias de cada sujeto y, fundamentalmente, que no se torne despótico con nuestras experiencias

posibles, es una exigencia, creemos, pensar al conocimiento como un efecto particular, el efecto de decisiones acerca de algo en común.

Sin embargo, esto que entendemos como exigencias no es, ni puede ser, una conclusión tranquilizadora acerca de los desafíos que nos propusimos abrir. Por el contrario se trata del punto de arranque de nuevos interrogantes que comienzan a interpelarnos desde su misma aparición.

¿Qué decisiones son las que descubren una igualdad poética y cuáles las que ocultan? ¿Es la verificación de la igualdad un criterio suficiente para la distinción de unas y otras? ¿Qué alcance tienen esas decisiones? ¿Por quiénes son tomadas?

¿Cómo se construye y se sostiene lo común sin por ello obturar las diferencias o alteridades con nuevas representaciones cristalizadas? O de otra manera, ¿cuál es el juego entre lo común y la comunidad? ¿Qué es lo que puede fungir como algo en común entre los sujetos? ¿Es anterior a los mismos o los presupone?

¿Cómo se da lugar a representaciones que no cristalicen sentidos sino que permanezcan siempre dinámicas? ¿Qué lógica exige el juego de la representación para no repetir continuamente la trampa de la re-presentación, es decir, la re-imposición de una o unas únicas imágenes con las que pensarse? ¿Cómo

la representación puede ser creación y no reproducción o repetición?

Sabemos que se trata de múltiples inquietudes que abren diversos caminos para indagaciones futuras, pero lo que nos parece ineludible al respecto de cualquiera de ellas, una vez las hemos pensado en el contexto de este escrito, es desplegarlas y abrirlas sobre el suelo de prácticas determinadas. Creemos que eso es, principalmente, lo que viene a exigirnos la noción de «prácticas de conocimiento» tantas veces aludida: la necesidad de reponer, desde las prácticas, las experiencias de los cuerpos que sostienen dichas prácticas. Para Rancière, Guyot o Foucault, algunos de los autores que nos han balizado el recorrido, han sido siempre prácticas concretas el punto de partida, la demanda de nuevas categorías y nuevas nociones con las que visibilizar eso que ocurre al nivel de un cuerpo situado¹.

Nota

1. A nosotros en particular nos ha movido una experiencia novedosa acaecida en el Tríptico de la Imaginación, en la ciudad de Santa Fe, en la cual nos encontramos con prácticas que, en determinados sentidos, parecen dar lugar a esos nuevos repartos entre lo visible y lo decible que distribuye lo sensible entre los sujetos. Han sido estas experiencias las que originaron interrogantes sobre lo que allí estaba ocurriendo —lo que nos llevó a la realización de la indagación que aquí presentamos— y a las que necesitamos volver para continuar abriendo nuestras inquietudes.

Bibliografía

CASTELLS, María del Carmen, María Cecilia Azzolino, María del Pilar Britos y Mariela Herrera (2008). Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45/5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISSN: 1681-5653

CORNU, Laurence (2012). Lugares y formas de lo común. Traducción de Hilda García. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija, 133-145. ISBN: 978-987-1808-31-1

FOUCAULT, Michel (1994a). *Dits et Écrits 1954-1988*, vol. IV (1980-1988), París: Gallimard.

— (1994b). *Hermenutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*. Francia: Gallimard – Seuil. Traducción española por Álvarez Uría, Fernando: *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1994. ISBN: 84-7731-177-3

— (2008) *Topologías*. *Fractal*, 48, 39-40, enero-marzo 2008, año XII, volumen XIII.

GUYOT, Violeta (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

RANCIÈRE, Jaques (2003). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Francia: Librairie Arthème Fayard. Traducción española por Estrach, Núria: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003. ISBN: 84-7584-504-5

— (2014). *La Partage du sensible. Esthétique et politique*. Francia: Le Fabrique. Traducción española por Padró, Monica: *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2014. ISBN: 978-987-574-579-7

— (2017). *La nuit des prolétaires*. Archives du rêve ouvrier. Francia: Fayard. Traducción española por Bernini, Emilio y Biondini, Enrique: *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2017. ISBN: 978-987-3687-22-8

RORTY, Richard (1989): *Philosophy and the Mirror of Nature*. USA: Princeton University. Traducción española por Fernández Zulaica, Jesús: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989. ISBN: 84-376-0432-X

SALEME, María (1996). Prólogo. En: Camilloni, Alicia. *et al.* (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Aique.

ZEMELMAN, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura para América Latina).

Datos de autor

Pablo Martín Routier

Ingresó a las carreras de Profesorado de Filosofía y Licenciatura en Filosofía en el año 2013. A partir de 2015 y hasta el año siguiente realizó una adscripción en investigación en la cátedra de Antropología, con continuación en el Seminario: Figuras Filosóficas de la Extranjería, dirigido por Senda Sferco. Dicha investigación llevaba por título «La producción ético-estética como método de trabajo en Michel Foucault.» En el marco de esa labor fue producido un escrito publicado intitulado «Dos acontecimientos cartesianos. El ‘otro’ padre de la modernidad. Aportes para una ético-estética» publicado en la Revista Controversia, Brasil, ISSN: 1808-5253, v. 12, n. 2, (2016) Link: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/issue/view/624>. También durante el 2016, realizó un intercambio estudiantil en la universidad de Granada (UGR) en Granada, España. En el 2017 se le otorgó la beca de iniciación a la investigación, Cientibeca, con un proyecto de investigación denominado «Prácticas de conocimiento como prácticas ético-estéticas emancipatorias». El mismo se encuentra dirigido por Julia Bernik y co-dirigido por Senda Sferco, en el marco del CAI+D «Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en

la región Santa Fe» dirigido y co-dirigido por Victoria Baraldi y Julia Bernik, respectivamente. Actualmente, se encuentra realizando dicha investigación a la par que finalizando sus estudios de grado.

Acerca del artículo

Investigación realizada en el marco de una Cientibeca otorgada por la UNL, cuyo título es «Prácticas de conocimiento como prácticas ético-estético emancipatorias», dirigida por Julia Bernik y co-dirigida por Senda Sferco. La misma se desarrolla al interior del CAI+D: «Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe, dirigido por Victoria Baraldi y Julia Bernik (FHUC-UNL, Santa Fe).