

**LA UNIVERSIDAD IGNORANTE:
PEDAGOGÍA Y HUMANISMO DESDE DERRIDA Y
RANCIÈRE**

**A UNIVERSIDADE IGNORANTE:
PEDAGOGIA E HUMANISMO DESDE DERRIDA E
RANCIÈRE**

**THE IGNORANT UNIVERSITY: PEDAGOGY AND
HUMANISM IN DERRIDA AND RANCIÈRE**

Enviado: 15.10.2024

Aceptado: 26.11.2024

Sebastián Chun

Doctor en Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires /
Universidad Pedagógica Nacional (Argentina).

Email: sebaschun@hotmail.com

Pensar en una pedagogía antiespecista nos impone una tarea urgente. En primer lugar, debemos reconocer la inscripción de nuestras prácticas educativas y académicas en la tradición humanista que quisiéramos cuestionar. En segundo lugar, es necesario analizar las posibilidades que este legado abre a la hora de atravesar experiencias que pretendan ir más allá del mismo. En el siguiente trabajo partiremos de dos textos que nos permitirán esbozar el itinerario a seguir en esta búsqueda y explicitar sus límites: “La universidad sin condición” de Jacques Derrida y “El maestro ignorante” de Jacques Rancière. Ambos pensadores proponen interrogar los principios sobre los que se inscribe la enseñanza y la investigación, incluyendo la escritura académica, para así abrir a otros modos posibles de estas prácticas.

Palabras clave: deconstrucción, universidad, pedagogía, igualdad.

Pensar em uma pedagogia antiespecista impõe-nos uma tarefa urgente. Em primeiro lugar, devemos reconhecer a inscrição das nossas práticas educativas e acadêmicas na tradição humanista que gostaríamos de questionar. Em segundo lugar, é preciso analisar as possibilidades que esse legado abre ao atravessar experiências que pretendam ir além do mesmo. Nesse trabalho partiremos de dois textos que nos permitirão traçar o itinerário desta busca e explicar os seus limites: “A universidade sem condição” de Jacques Derrida e “O mestre ignorante” de Jacques Rancière. Os dois pensadores propõem interrogar os princípios em que se inscreve o ensino e a investigação, incluindo a escrita acadêmica, para assim se abrir a outros modos possíveis destas práticas.

Palavras-chave: desconstrução, universidade, pedagogia, igualdade.

The question about an antispeciesist pedagogy leads to an urgent task. In the first place, we need to recognize how our educational and academic practices are enrolled in the humanist tradition, something that we criticize. Secondly, it is necessary to analyze the alternatives that this legacy offers to experiment beyond this inheritance. In this article we read two texts that outline the itinerary of this searching and explain its limits: “The University Without Condition” of Jacques Derrida and “The Ignorant Schoolmaster” of Jacques Rancière. Both thinkers question the principles of teaching and research, including academic writing, and open our practices to other possible ways.

Keywords: deconstruction, university, pedagogy, equality.

1. Introducción

¿Es posible una educación antiespecista? Este interrogante, que guía la siguiente reflexión, abre un horizonte de expectativas a cumplir, pero que aquí serán dejadas de lado. ¿Por qué? Porque se impone una cuestión previa y urgente que debemos atender para poder vislumbrar y articular una respuesta, cuya necesidad proviene de la misma empresa que estamos enfrentando. ¿Cómo escribir sobre una posible educación post-humanista? ¿Es posible que este artículo, debido a su forma e inserción académica, refiera al cuestionamiento de los fundamentos antropocéntricos y antropomórficos de la pedagogía y la educación? En otras palabras: ¿podemos aquí problematizar el legado humanista inscripto en nuestras prácticas?

Preguntas que no deben leerse desde el snobismo y la trivialidad, sino desde una vigilancia indómita que redobla la tarea que emprendemos. Porque la ciencia moderna se gesta a lo largo de Europa por fuera de la universidad medieval, signada por la escolástica, dando lugar así al nacimiento humanista de instituciones y lenguajes específicos para cada disciplina. A su vez, el nuevo saber que se inaugura, en contraste con el mito de la Edad Media, tiene como característica fundamental la publicidad. Contra la autoridad o la revelación, la ciencia ahora requiere de la comunidad científica para ser legitimada y contrastada (Rossi, 1998, pp. 11-15). Si bien es un debate vigente el que gira en torno a la continuidad o ruptura entre la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad (Lindberg, 2002, pp. 445-464) es innegable que hemos heredado también, entre otros principios rectores de nuestras prácticas, el rigor textual (Principe, 2013, p. 15). Entonces, escribir un texto filosófico para que sea publicado por una revista científica, incluso si no se inserta inmediatamente en una universidad, no deja de sostener una tradición cara al Humanismo.

Pero esto no debe conducir a la mera crítica y la imposición del silencio como única vía transitable, sino todo lo contrario. Explicitar el legado que nos habita y su multiplicidad será una forma de pensar en otro modo de pedagogía y escritura posibles, sin perder de vista el contexto argentino en el cual se inscribe este artículo. Hoy la educación pública en general y la universitaria en particular están atravesando un proceso de desfinanciamiento y desprestigio inéditos desde un gobierno neoliberal que repite viejas fórmulas pero sin dejar de recrudescerlas.

2. Derrida: la universidad sin condición

En 1998 Derrida es invitado a disertar sobre el arte y las humanidades en la universidad del mañana y decide comenzar su exposición con una profesión de fe, una confesión, asumiendo la responsabilidad de cumplir aquello que impone su creencia. ¿Por qué esta perspectiva fiduciaria a la hora de reflexionar sobre la

educación? Porque la fe es indisociable de la profesión, del modo de ser del profesor. De allí la necesidad que se le impone al filósofo franco-argelino: la de confesar su fe en la universidad y en lo que llama las “Humanidades del mañana”. A la hora de hablar, mejor dicho, a la hora de escribir, se pone en juego una dimensión pedagógica, se establece un tipo de relación de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, entramos en el orden de la promesa y de la apelación a la fe del otro. Y aquí se instaura una obligación, un deber, el de confesar la fe sobre la que se sostiene esta práctica.

La universidad moderna debería ser incondicional, afirma Derrida inmediatamente. Por moderna entiende esa institución que tiene sus raíces en el mundo medieval pero se convierte en modelo predominante tal como se desarrolla en Europa y en los Estados democráticos. ¿En qué consiste esa incondicionalidad? En la posibilidad del cuestionamiento y la proposición incondicionales, es decir, en el derecho a decir todo lo que concierne a la investigación y el pensamiento en el espacio público. Porque la universidad hace profesión de la verdad, declara y promete un compromiso con la verdad, y ese compromiso no tiene, no debería tener, límite ni condición alguna. Pero aquí debemos tomar todas las precauciones necesarias: si hay profesión de fe es porque, precisamente, no hay verdad garantizada o futura, sino solo veracidad. Prometo ser verídico, es decir, hablar o escribir manteniendo una relación con una verdad posible. Entonces, la mentira es el riesgo que se esconde detrás de esta apelación, porque no hay compromiso con la verdad sin el peligro que implica lo fiduciario.

Por otro lado, nos encontramos con un doble sentido de la noción de “pública”. La universidad es pública porque tiene el derecho a decirlo todo públicamente pero también porque no puede tener límites privados, individuales, sectoriales o de clase. Porque esos condicionamientos representarían un límite en su profesión de verdad, en su promesa y responsabilidad ante los discursos que genera. La universidad, en ese sentido, nunca puede ser el hogar del adoctrinamiento, porque su misma lógica lo impide. Si hay dogma, si hay verdad incuestionable a ser transmitida de manera irreflexiva para ser recibida desde la vacuidad de un oído carente de mediaciones, entonces no hay universidad. Si hay universidad, no existen condiciones que determinen la pregunta, la búsqueda y la publicación de enunciados que pretendan responder a esos interrogantes. Advertimos así que la universidad comprendida de este modo excede los límites institucionales, rompiendo las fronteras que nos condenan a la soñada torre de marfil.

Entonces, la cuestión es la verdad, esa que se promete, que se envía, apelando a la fe del otro. Tema indisociable de una tradición que quisiéramos poner en cuestión, desde que implica un concepto de lo propio del hombre que fundó el humanismo y las humanidades. Incluso hoy en día, afirma Derrida, la así llamada globalización esconde una mundialatinización que se realiza a partir de esa herencia. Entonces, ¿qué hacer?

Ahora bien, si el concepto de hombre parece a la vez indispensable y siempre problemático, entonces -éste será uno de los motivos de mi hipótesis o, si lo prefieren, una de mis tesis en forma de profesión de fe-, no se puede discutir ni reelaborar dicho concepto, como tal y sin condición, sin presuposiciones, más que en el espacio de unas *nuevas* Humanidades. (Derrida, 2002, p. 11)

A pesar de los críticos de la deconstrucción, una vez más debemos reafirmar que no hay un más allá entendido como una exterioridad positiva transitable, espacio libre donde respirar al resguardo de toda determinación. Pero tampoco hay un interior asfixiante y hermético. La *Universidad sin condición* y las *Humanidades del mañana* hay que inventarlas, están por venir. ¿Qué significa esto? Que exceden nuestro horizonte de posibilidad, signado por esa tradición medieval y humanista, pero se anuncian en los restos de la universidad vigente. Porque inventar implica siempre heredar y heredar requiere traicionar, ya que el legado nunca es *uno*. Se recibe una multiplicidad de elementos heterogéneos e irreconciliables a partir de una instancia unificadora. Entonces, pensar ese más allá del humanismo ordena no abandonar el legado humanista que nos constituye y en el que se inscriben nuestras prácticas docentes y académicas. Aquello que resta por venir no es un futuro posible, que será presente, sino ese hiato indómito que impide que el presente se cierre monádicamente sobre sí. El paso (*pas*) más allá siempre es un no (*pas*) más allá, ya que ese “más allá” nos más, ni menos, que el elemento corrosivo que hiere desde dentro.

Ahora bien, esto no quiere decir que estas *Humanidades del mañana* sean inútiles, ineficaces o que en su sueño reformista no hagan más que reproducir el orden vigente. Porque, a pesar de sus críticos, hay en Derrida un pensamiento emancipatorio (Derrida, 1995, p. 73) que busca romper desde dentro el estado de cosas imperante. La deconstrucción siempre implica una tarea, un deber, un compromiso con un “más allá del presente vivo en general.” (Derrida, 1995, p. 14)

Esta universidad sin condición no existe, *de hecho*, como demasiado bien sabemos. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica -y más

que crítica- frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos.
(Derrida, 2002, p. 12)

Hipercrítica significa deconstructiva, en tanto el derecho a la deconstrucción es el derecho incondicional a cuestionar la historia del concepto hombre y la historia de la noción misma de crítica. Este es un principio de resistencia incondicional que la universidad debe reflejar, inventar y plantear. Por eso, lo repetimos, no hay lugar para el adoctrinamiento, es decir, para la transmisión muda de una doctrina o dogma y la recepción sorda de la misma. Porque lo que hay es profesión: promesa y fe. Por lo tanto, también nos enfrentamos al temblor del supuesto suelo firme que sostiene nuestras prácticas, por ejemplo la escritura de textos académicos, porque en la universidad nada está exento de la posibilidad de ser criticado. Cuestionar al Estado y la indivisibilidad de la soberanía, es decir, su ser *uno* y su voracidad totalizante. Pero cuestionar, a su vez, al poder económico, incluso reivindicando al Estado cuando es necesario (Derrida, 1995, pp. 98-99). Cuestión estratégica que signa la experiencia deconstructiva en tanto *economía de violencia* (Derrida, 1989, p. 157). Criticar también al poder mediático, teletecnmediático, que se despliega ya no mediante los monopolios clásicos, sino por medio de la capilaridad de las redes sociales, gobernadas por el algoritmo soberano. Criticar la asimilación del pensamiento al cuestionamiento, incluso cuestionar la producción académica, sus instituciones, pero siempre conservando ese derecho inalienable a la publicación, a decirlo todo públicamente. En este sentido, la universidad así entendida se superpone con la definición de filosofía expresada por Deleuze en su *Nietzsche y la filosofía*: *combate toda estupidez, es decir, toda sumisión a un poder*. Por eso afirma que sirve para entristecer, porque critica, desnaturaliza, pone en entredicho (Deleuze, 2006, p. 149). ¿Es entonces la universidad una fuerza que se opone a otros poderes?

Hay que insistir más en ello: si dicha incondicionalidad constituye, en principio y *de jure*, la fuerza invencible de la universidad, aquella nunca ha sido, de hecho, efectiva. Debido a esa invencibilidad abstracta e hiperbólica, debido a su imposibilidad misma, esta incondicionalidad muestra asimismo una debilidad o una vulnerabilidad. (Derrida, 2002, p. 16)

Esa impotencia implica un riesgo para la universidad, ya que su incondicionalidad, esa soberanía excepcional, por su misma vulnerabilidad corre el riesgo de hacer que se venda a algún poder externo. La universidad carece de un poder propio, por lo tanto, está constantemente asediada por esas fuerzas que pretenden apropiarse de ella y así aniquilar su independencia y autonomía. Entonces, la universidad necesita un principio de resistencia, pero también una fuerza de resistencia. Si bien carece de un sistema inmunitario que sirva de defensa contra la intromisión de aquello extraño a su cuerpo, lo cual implicaría

su cierre solipsista y el consecuente despliegue autoinmunitario de esas mismas defensas, la deriva ético-política de la reflexión derridiana nos invita a pensar en un modo de resistencia que prevenga contra la rendición incondicional ante el capital, el Estado, o cualquier otro poder de turno. ¿Dónde hallarla? En las Humanidades, donde el principio incondicional de decirlo todo públicamente se hace presente y manifiesta su fuerza de resistencia, precisamente desde que la deconstrucción despliega su cuestionamiento sobre el concepto de hombre, la figura de la humanidad y eso que llamamos las Humanidades mismas.

Por lo menos desde este punto de vista, la deconstrucción (no me siento en absoluto incómodo por decirlo e incluso por reivindicarlo) tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las Humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento. (Derrida, 2002, p. 19)

Hay resistencia a los poderes que pretenden sujetarnos, que buscan colocar a la universidad en general y las humanidades en particular en un lugar de subalternidad. Pero esta, para no volverse mera declaración de principios carente de eficacia, debe estar orientada por una ley que exceda al derecho positivo o a la mano invisible del mercado: la justicia del pensamiento. ¿Qué entiende Derrida por esta fórmula? La justicia debe ser comprendida, en términos levinasianos, como apertura incondicional a cualquier otro, que siempre es un absolutamente otro. Alteridad que sirve de condición de posibilidad para el pensamiento, que solo puede desplegarse ante lo impensado para así poner en movimiento la dinámica auto-hetero-deconstructiva. Aquí, en esta justicia hacia el extraño extranjero, hacia aquello que excede toda condición, incluso la de ser otro humano, radica el principio rector de esta disidencia. La desobediencia civil a la que convoca el pensamiento de la deconstrucción implica necesariamente una deriva antiespecista y anticapacitista, porque su fuerza, su potencia y efectividad se miden en su efectividad a la hora de poner en entredicho el concepto de humano que hemos heredado y que asedia nuestros gestos cotidianos.

Entonces, Derrida sentencia siete tesis o profesiones de fe que, sorprendentemente, “siguen siendo (*restent*) programáticas” (Derrida, 2002, p. 65). Derribando las poco atentas lecturas que lo critican por limitarse a desafiar nuestras racionalizaciones y no dar el paso necesario hacia una respuesta afectiva a la crisis que atraviesa el mundo de hoy, el filósofo franco-argelino señala que los estudios y análisis que las *Humanidades del mañana* deben abordar no serían puramente teóricos ni neutros, sino que “llevarían hacia unas transformaciones prácticas y performativas y no prohibirían la producción de obras singulares.” (Derrida, 2002, p. 66) Esta tarea se divide, entonces, en siete campos

interrelacionados, de los cuales destacamos el primero. Este abarca el terreno abierto por la idea de “hombre” y la deconstrucción de la serie de oposiciones que permiten determinar lo “propio del hombre”. Los límites sobre los que se erige el humanismo y que permiten escindir lo humano de sus opuestos, entre ellos el animal, serán puestos en crisis desde el espacio abierto por las mismas humanidades. Si la frontera es porosa, múltiple, contingente, difusa, repleta de pasos de frontera, esos conceptos contrarios que el antropismo pretende mantener a raya se contaminan y parasitan, volviendo inestable el edificio que se erige sobre estos tenues cimientos. Y este primer campo conduce incluso a la problematización urgente, que no debe confundirse con la descalificación, de dos performativos jurídicos como son las Declaraciones de los derechos del hombre y el concepto de “crimen contra la humanidad” (Derrida, 1995, pp. 97-98).

3. Rancière: el maestro ignorante

En 1987 otro filósofo argelino, Jacques Rancière, publica *El maestro ignorante*. Texto que retorna, una vez más, cuando hoy en Argentina se repite esa acusación nada novedosa a la educación, en particular al sistema público universitario: la de adoctrinamiento. Los fiscales de la moral liberal afirman que una vez caído el Muro de Berlín, el marxismo ha garantizado su supervivencia infiltrándose en las distintas esferas culturales que proveen de contenidos al sistema educativo: ideología de género, comunismo, socialismo y defensa del vil Estado impregnan los libros que rigen el día a día en las aulas ideológicas. Acusación que pretende crear las condiciones necesarias para arrasar con el sistema educativo público en general, comenzando por el desfinanciamiento de las universidades con la excusa del equilibrio fiscal.

Cuando revisamos el *Diccionario de la Real Academia Española*, encontramos que “doctrina” puede significar:

I. Enseñanza que se da para instrucción de alguien. Los sinónimos posibles serían enseñanza, instrucción, saber, erudición. En este sentido, la acusación de adoctrinamiento resulta tautológica o poco interesante, porque implica desenmascarar que en la educación hay educación.

II. Norma científica, paradigma. Aquí, pareciera que el cientificismo imperante en las sociedades occidentales contemporáneas, heredado de la temprana modernidad, podría ser cuestionado. Pero no es este precisamente el blanco de la crítica, sino que las así llamadas ciencias duras estarían exentas de esa ideología de izquierda que contamina las nefastas ciencias humanas (vale mencionar que esta denuncia muchas veces proviene de las filas enmarcadas en pseudo-conocimientos como el “terraplanismo”, entre otros).

III. Conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo. Equivale, en este sentido, a ideología, ideario, ideales, principio, credo, fe, creencia, religión. Aquí puede ser que encontremos el verdadero objeto de esa acusación. Hay una idea o principio que se transmite en la escuela, en la universidad, en la educación inicial, y eso es lo que pretenden cuestionar. No el hecho de que se reproduzca un dogma, sino que el mismo no sea el oficial.

Y aquí encontramos un punto de comunión entre esta poco lúcida crítica y el planteo de Rancière, porque para este último el problema es el principio que rige a la educación institucionalizada, en todos sus niveles. ¿Es posible la emancipación intelectual? ¿Esa universidad sin condicionamientos, libre de cuestionarlo todo y de hacerlo públicamente, alcanza para pensar en la ruptura de todas las cadenas que nos sujetan? Este interrogante servirá de hilo conductor a Rancière a partir de un nombre propio: Joseph Jacotot. ¿Por qué se interesa en este pensador de la época de la Revolución francesa? Porque hizo sonar otra voz, una disonancia dentro de la armonía monocorde de la tradición de la pedagogía, que nos enfrenta a las paradojas que habitan el acto de enseñar.

Recordemos brevemente el momento exacto de la biografía de Jacotot que nos convoca aquí, cuando se exilia en los Países Bajos en los tiempos de la restauración de la monarquía. Allí se ve ante el desafío de enseñar francés a un público que habla una lengua que el desconoce. Allí invita a trabajar con una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón para luego verificar que, con el paso del tiempo, pero sin lección por parte del maestro, los estudiantes habían aprendido el francés. Entonces, a partir de esta experiencia Jacotot se enfrenta a su época y a la convicción de que el ciclo revolucionario debía terminar en la sociedad del orden progresivo, en la cual se alcanzaría tanto como fuera posible la igualdad entre sabios e ignorantes gracias a la institución educativa. Había una “batalla cultural” que consistía, para la perspectiva progresista del momento, en instruir al ignorante para construir esa sociedad de iguales futura. La deriva política era entonces obvia: la dirección del Estado estaría en manos del sabio y la instrucción permitiría al pueblo integrarse pacíficamente al orden. El maestro, cual Rey-Filósofo, se convierte así en garante del orden, función policial inherente a la práctica filosófico-pedagógica.

Aquí entra Jacotot en escena, provocante Schönberg de la educación, a plantearnos que el problema no es el maestro autoritario, reproductor transparente de un dogma, o al menos no es el único ni el más importante. El problema también está del lado del docente progresista, constructivista, que busca acompañar o andamiar al estudiante en su propia búsqueda, nunca

abandonada a su propio devenir. El problema no es solo el *dictum* totalitario, sino también la pregunta socrática.

[Jacotot] advirtió esto: la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como *objetivo* por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone: quien obedece a un orden debe, desde ya y en primer lugar, comprender el orden dado; en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerlo. Debe ser igual a su maestro para someterse a él. (Rancière, 2007, p. 9)

Entonces hay dos modos de la educación: uno que confirma la incapacidad al momento de pretender reducirla a su mínima expresión y otro que fuerza una capacidad, antes ignorada o negada, para que sea reconocida y que de este gesto se sigan todos los efectos afirmativos posibles. El primer modelo es el embrutecedor, el segundo es el emancipador. El primero confirma la desigualdad, la jerarquía, la distancia, quizá infinita, a salvar. El segundo verifica la igualdad de las inteligencias y, así, las emancipa.

La educación guiada por el principio embrutecedor se construye sobre ese capacitismo inescindible del especismo (Taylor, 2017) que nos remite al paradigma aristotélico: el hombre es un animal político porque posee la palabra para manifestar lo útil y lo inútil, lo justo y lo injusto, en contraposición al animal y su voz, que indica solo placer y sufrimiento (Rancière, 1996, p. 14). Quienes forman parte de la ciudad son aquellos que poseen una nota característica esencial, condición necesaria y suficiente para ser reconocidos como humanos. Si esta falta, no se pertenece a ese recorte de lo sensible iluminado por la norma, por la ley. Fuera de la polis, bestias o dioses. Pero si persisten dentro del ordenamiento social, alumnos a ser instruidos. Cuando en el 2004 Rancière vuelve a estas reflexiones para proyectarlas sobre la cuestión del espectador, explicita esta lógica oposicional binaria sobre la que se construye el modelo progresista de la educación, de la política y del arte.

Estas oposiciones -mirar/saber, apariencia/realidad, actividad/pasividad- son todo menos oposiciones lógicas entre términos bien definidos. Definen convenientemente una división de lo sensible, una distribución a priori de esas posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a esas posiciones. Son alegorías encarnadas de la desigualdad. Por eso es que se puede cambiar el valor de los términos, transformar el término "bueno" en malo y viceversa sin cambiar el funcionamiento de la oposición en sí. (Rancière, 2010, p. 14)

Si hay oposición hay capacitismo y jerarquía. Si hay lógica binaria, conceptos claros y distintos escindidos por una frontera monolítica, hay especismo y violencia ejercida sobre esa alteridad no-humana. Entonces, hay desigualdad porque hay un principio de no-contradicción que trasciende las fronteras lógico-rationales para proyectarse sobre el mundo y cartografiarlo. Hay quienes forman parte de la sociedad, acogidos nunca plácidamente por la norma, y quienes son expulsados al exterior de la misma, para así trazar el límite entre los cuerpos que importan y esos otros monstruosos, abyectos, animales (Butler, 2008). Y la frontera está dada por una capacidad: la comprensión.

Por desgracia, es precisamente esa palabrita, ese mandato de los iluminados - *comprender*- la que produce todo el daño. Es la que detiene el movimiento de la razón, destruye su confianza en sí misma, la que la desvía de su propio camino al partir en dos el mundo de la inteligencia, al instaurar el corte entre el animal que tantea y el joven instruido, entre el sentido común y la ciencia. A partir de que se ha pronunciado el mandato de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, la gran preocupación de metodistas y progresistas, es un progreso en el embrutecimiento. (Rancière, 2006, pp. 22-23)

Rancière suscribe a la denuncia que nos advierte sobre el sistema educativo y su adoctrinamiento, pero no por los contenidos viciados que transmite sino porque parte del principio de la desigualdad. Entonces, Jacotot nos invita a pensar en otro modo, no mejor, sino otro, que parte del principio contrario: el de la igualdad. Y esta deriva nos obliga también a cambiar el horizonte de la discusión, a ampliarlo, reconociendo que el problema es fundamentalmente político. En otras palabras, la pregunta es por el modo de lo político que presuponen las distintas opciones pedagógicas. Si partimos de la desigualdad, la confirmamos y asentamos incluso bajo el disfraz de la buena intención liberal, que persigue la igualdad como horizonte. Si partimos de la igualdad, tiemblan los cimientos sobre los que se construye la metafísica occidental, conformados por oposiciones conceptuales que una perspectiva interseccional busca siempre explicitar.

Pero la función última de esta sobreinvestidura pedagógica es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela, donde el gobierno no es otra cosa que la autoridad de los mejores de la clase. A esos "mejores de la clase" que nos gobiernan se les vuelve a plantear entonces la vieja alternativa: unos les piden adaptarse, por medio de una buena pedagogía comunicativa, a las inteligencias modestas y a los problemas cotidianos de los menos dotados, que somos nosotros; otros les piden, por el contrario, que administren desde la distancia indispensable para la buena progresión de la clase, los intereses de la comunidad. (Rancière, 2006, p. 12)

El problema es la democracia, la efectiva, la histórica, que no es más que una aristocracia con la aprobación del mayor número (Derrida, 1998, p. 123). La pedagogía imperante privilegia el lugar del maestro, no solo cuando este ostenta un saber del que su alumno carece y anhela, sino también cuando pretende acompañarlo en la construcción del conocimiento. En el primer caso, la traducción política de ese modelo es el gobierno preclaro que busca lo mejor para la comunidad pero a sus espaldas. En el segundo, los representantes deben descender hacia el llano, hogar de los representados, para adaptarse y responder a su agenda. Pero en ambas expresiones de esta pedagogía aristocrática, capacitista y especista, nos enfrentamos al abismo que escinde, enfrenta y condena al silencio a quienes quedan fuera de la norma vigente.

¿Es posible una educación que rompa con el paradigma de la desigualdad? En este solapamiento de lo social y la escuela, que puede resumirse bajo la fórmula deleuziana de la “competencia del sabio” (Deleuze, 2008, p. 80), Jacotot encuentra una deriva pesimista: el axioma igualitario no tiene efectos sobre el orden social. Incluso reconociendo que la desigualdad presupone la igualdad, la emancipación intelectual queda del lado del individuo enfrentado a un orden siempre alienante.

[Pero este pesimismo] señalaba la naturaleza paradójica de la igualdad, a la vez principio último de todo orden social y gubernamental y excluida de su funcionamiento "normal". Al poner a la igualdad fuera del alcance de los pedagogos del progreso, también la ponía fuera del alcance de la chatura liberal y de los debates superficiales entre aquellos que hacen que la igualdad consista en las formas constitucionales y quienes hacen que consista en las costumbres de la sociedad. La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. No consiste ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de productos a bajo precio en las góndolas de los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. Esta lección también es hoy, más que nunca, actual. (Rancière, 2006, p. 13)

La igualdad está por venir, como esa democracia prometida donde la igualdad no se anuncia como algo a construir mediante el imperio del derecho positivo ni la mano invisible del mercado, sino que habita los cimientos sobre los que se erige todo lazo social. Por esto, existen para Rancière dos modos del ser-juntos: la repartición de lugares y funciones a partir de capacidades humanas y la suspensión de esta armonía al explicitar su contingencia mediante la irrupción de otra contingencia: la igualdad de seres parlantes cualesquiera. En otras

palabras, estamos ante la schmittiana contraposición entre policía y política. La primera define la parte o la ausencia de parte de las partes. La segunda es un modo de manifestación sensible, de experimentación, de verificación de una igualdad que pone en entredicho la partición de lo sensible que signa al orden regido por la norma. Pero la política, la afirmación de la igualdad necesaria incluso para quien afirma la desigualdad y pretende que el otro comprenda la ley que lo excluye, queda obturada por el orden liberal-policial, que impone la resolución no violenta de cualquier conflicto. Por lo tanto, ese principio de igualdad debe ser verificado gracias a la producción de espacios donde este pueda manifestarse. Cuestión estética, entonces, cuestión de sensibilidad y experiencia (Rancière, 1996, pp. 44-45).

Rancière y Jacotot nos enfrentan a una tarea, la de reflexionar sobre nuestras prácticas académicas, sobre la escritura y la publicación de artículos para revistas especializadas, sobre nuestro rol docente, no ajeno a la investigación académica. ¿A qué modelo responden estas actividades? Cuestión política fundamental: ¿presuponen una desigualdad que reducir o una igualdad que verificar? Por supuesto que estas preguntas no solo buscan una respuesta, sino que nos asignan un compromiso, el de inventar, el de hacer lugar a la llegada de otros modos de universidad, investigación, sociedad y vida posibles.

4. Universidad y maestros antiespecistas

¿Qué nos permiten pensar Derrida y Rancière sobre una posible educación antiespecista? ¿Qué lección encontramos al construir un diálogo entre ambos pensadores? Por el lado de Derrida, entendemos que si cuestionamos el concepto de lo humano, su identidad, su esencia y esa tradición humanista que se erige sobre este, entonces las *Humanidades del mañana* deberán necesariamente ocuparse de la cuestión animal, reconociendo que la misma noción de “cuestión” es parte del legado humanista, capacitista y, por lo tanto, especista (Derrida, 2008). Hay que comer, por supuesto, pero entonces la pregunta será por los modos heredados de comer y sus límites (Derrida, 2005). En otras palabras, la universidad deberá seguir con cierta tradición pero reconociendo su carácter múltiple y heterogéneo, para así heredar sus espectros, que la asedian y abren a otros modos de universidad y vida académica posibles. Pero aquí nos reencontramos con una célebre crítica, la que Spivak (2011) supiera volcar sobre esos pensamientos que pretenden derrocar al sujeto-soberano sin tematizar la determinación espacio-temporal de ese gesto. Si bien esta pensadora reivindica en un primer momento a Derrida, la fe que declara este último descansa sobre una historia de la universidad y de las humanidades eurocéntrica y, aunque esto sea explicitado, por momentos pareciera pretender generalizar este gesto. En otras palabras, la *Universidad sin condición*, precisamente por esa

incondicionalidad, corre el riesgo de borrar su determinación histórica y postularse como universal, reinstituyendo lo propio de lo humano en este derecho a criticarlo todo públicamente. ¿Puede esta capacidad dar lugar a una justicia, en tanto relación no alérgica con la alteridad? ¿La deconstrucción como lo “propio” de lo humano, incluso en ese giro autocrítico, no sigue reproduciendo una lógica capacitista y especista? ¿Hasta dónde el legado, reconocido como insoslayable, no clausura la potencia misma del pensamiento aquí esbozada?

En el caso de Rancière, sus análisis siempre se mantienen en los límites de lo humano. La igualdad que resta por verificar para hacer temblar el orden policial, que distribuye roles y lugares a partir de capacidades, siempre redundando en una igualdad de seres parlantes que pueden comprender, incluso cuando lo que deben comprender es su desigualdad. Pero, ¿no resulta legítimo volver su crítica contra el propio Jacotot? En última instancia, ¿esa igualdad como principio no debe hacer estallar las fronteras que escinden lo humano de lo otro de sí? Como si la política, momento intempestivo de irrupción de la alteridad en la repartición normal de lo sensible, implicara necesariamente un ser-con el otro no-humano, sin pretender al final del recorrido reconocerlo como tal. Porque si no fuera así, permaneceríamos presos de esa palabra heredada del iluminismo y sobre la que se funda el abismo que legitima múltiples modos de la violencia: “comprensión”.

Derrida permite abrir un camino transitable para la perspectiva de Rancière: hay que criticar incluso la crítica. Si el problema es la comprensión, que implica siempre desigualdad y embrutecimiento, este se extiende hacia esa otra comprensión que funda la igualdad de seres parlantes, comprensión originaria sobre la que se erige incluso la desigualdad superficial. El derecho a criticarlo todo implica llevar hasta el paroxismo este principio de la igualdad, que señala la imposibilidad de sostener oposiciones binarias.

Rancière, por su parte, nos permite potenciar la fuerza inscripta en la deconstrucción. Si pensamos en una igualdad incondicional, incluso la deconstrucción debe dejar su lugar de “indeconstructibilidad” para explicitar su arraigo a una cultura determinada. Porque, hay que recordarlo, la desigualdad no está dada por los contenidos explícitos del programa académico de turno, sino por el principio que sostiene el encuentro pedagógico.

En ambos casos, la tarea es la invención, la creación, la manifestación que hace lugar a ese otro modo de vida, quizá uno no fascista (Foucault, 2005). Inventar, siguiendo aquí a Derrida, implica necesariamente hacer lugar a la llegada del otro, extraño extranjero (Derrida, 2017, p. 64). Entonces, pensar una posible educación antiespecista implica necesariamente mantenernos vigilantes

desde una perspectiva interseccional y a su vez proyectar este gesto hipercrítico hacia la escritura y la publicación académica, es decir, hacia las formas que seguimos en nuestras prácticas, inscriptas en ese legado que debemos heredar y, por lo tanto, traicionar.

Un hombre puede conducir un rebaño de ovejas. Pero para el rebaño PUEBLO, es necesario un rebaño llamado SOCIEDAD SABIA, UNIVERSIDAD, COMISIÓN, REVISTA, etcétera; en pocas palabras, el embrutecimiento, la vieja regla de la ficción social. (Rancière, 2007, p. 147)

Aquí reside quizá el mayor de los riesgos, el que asumimos al publicar o al abrir un espacio pedagógico, el de reproducir la desigualdad, la jerarquía, el abismo que separa capacidades, roles y lugares, es decir, el binarismo conceptual. El problema es político, por lo tanto, metafísico. Y es el pensamiento del eterno retorno nietzscheano el que, al clausurar la posibilidad de afirmar sustancias e identidades, nos abre el camino hacia esos otros modos de vida posibles (Chun, 2023). La “metafísica de la mixtura” de Coccia (2017), la traducción como “versión” de Despret (2018), la “propuesta cosmopolítica” de Stengers (2014), el “multinaturalismo” de Viveiros de Castro (2013), la “precariedad” de la vida en Butler (2006), son algunas de las apuestas que el sisma nietzscheano ha dado a luz y que signan la tarea que se nos impone. Porque si la cuestión de la animalidad implica la necesidad de inventar otro modo de relacionarnos con la alteridad (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 72), este cuestionamiento debe hacer temblar también la vida académica.

La declaración de quien profesa es una *declaración performativa* en cierto modo. Compromete mediante un acto de fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. (Derrida, 2002, pp. 32-33)

Compromiso asumido, volvemos responsables. Escribir sobre una pedagogía anti-especista, pos-humanista, anti-capacitista, debe entonces desestabilizar este texto, desde que una experiencia pedagógica está puesta en juego y, por lo tanto, también su dimensión política. ¿Desde qué principio estamos escribiendo? ¿Qué prometemos? ¿Qué anunciamos?

Bibliografía

- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Trad. F. Rodríguez. Bs. As.: Paidós.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Trad. A. Bixio. Bs. As.: Paidós.
- Chun, S. (2023). "Deconstrucción del programa animal: diferencia y repetición". En: Cragolini, M. B. *Vidas apropiadas y vidas extrañas*. Bs. As.: La cebra.
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Trad. G. Milone. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (2006). *Nietzsche y la filosofía*. Trad. C. Artal Rodríguez. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Trad. equipo editorial. Bs. As.: Cactus.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Trad. P. Peñalver. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx*. Trad. J. M Alarcón y C. de Peretti. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Trad. P. Peñalver y F. Vidarte. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trad. de C. de Peretti y P. Vidarte. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2005). "<Hay que comer> o el cálculo del sujeto". *Confines*. Trad. V. Galo y N. Billi. 17.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Trad. C. de Peretti y C. Rodríguez Marciel. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2017). *Psyché. Invenciones del otro*. Trad. M. B. Cragolini. Bs. As.: La cebra.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009). *Y mañana, qué....* Trad. V. Goldstein. Bs. As.: FCE.
- Despret, V. (2018). *¿Qué dirían los animales...si les hiciéramos las preguntas correctas?* Trad. S. Puente. Bs. As.: Cactus.
- Foucault, M. (2005). "Una introducción a la vida no fascista". *Perspectivas metodológicas*. Trad. E. Díaz. 5 (5).
- Lindberg, D. (2002). *Los inicios de la ciencia occidental*. Trad. A. Beltrán. Barcelona: Paidós.
- Principe, L. (2013). *La revolución científica: una muy breve introducción*. Trad. M. Paredes Larrucea. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Trad. H. Pons. Bs. As.: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Trad. C. Fagaburu. Bs. As.: Del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Trad. A. Dillon, Bs. As.: Manantial.

- Rossi, P. (1998). *El nacimiento de la ciencia moderna*. Trad. M. Pons. Barcelona: Crítica.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Trad. J. Amícola y M. Topuzian. Bs. As.: El Cuenco de Plata.
- Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Pléyade*. Trad. E. Feuerhake. 14.
- Taylor, S. (2017). *Beasts of Burden*. New York: The New Press.
- Viveiros de Castro (2013). *La mirada del jaguar*. Trad. L. Tennina, A. Bracony y S. Sbulatti. Bs. As.: Tinta Limón.

SEBASTIÁN CHUN

Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de las cátedras de Metafísica, Problemas especiales de metafísica y Filosofía de la Animalidad. Profesor adjunto del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el 2007 se dedica a la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles de la educación formal y en espacios no-formales. Ha sido becario del CONICET y de la UBA; como investigador ha escrito numerosos artículos y capítulos de libro sobre el pensamiento político post-nietzscheano. En 2021 publicó su primer libro: “Democracia por venir. ética y política de la deconstrucción” (Prometeo).