

archivos

Revista de Filosofía
del
Departamento de Filosofía
de la
UMCE

archivos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Rector: Raúl Navarro Piñeiro

Dirección de Extensión y Comunicaciones

Director: Hugo Jorquera Contreras

Departamento de Filosofía

Director: Fernando Longás Uranga

Secretario Académico: Víctor Berríos Guajardo

Fono: (02) 241 24 67

Email: filosofi@umce.cl

Suscripción y canje

Biblioteca Central UMCE

Email: biblio@umce.cl

Avda. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago de Chile

revista de filosofía

archivos revista de filosofía N°1 /2006
Departamento de Filosofía /UMCE

Director

Alvaro García San Martín

Consejo Editor

Víctor Berríos Guajardo
Elizabeth Collingwood-Selby Ojeda
René González Villarroel
Cristóbal Holzäpfel Ossa
José Jara García
Fernando Longás Uranga
Alejandro Madrid Zan
William Thayer Morel
Rodrigo Naranjo Cortés

Supervisión de Diseño

Andrea Goic

Se permite la reproducción total o parcial citando debidamente la fuente

ISSN: 0718-4255

ÍNDICE

Editorial	6
Artículos, ensayos, conferencias	
Patricio Marchant (Sin título)	11
Pablo Oyarzún La Filosofía en la Enseñanza Media	15
Fernando Longás Filosofía versus Educación: ¿Un contrasentido de la Reforma Educacional?	25
Alejandro Madrid Las capacidades transversales: Nota sobre poder, educación y emancipación	32
Fernando Longás La filosofía y las nuevas políticas del saber	44
Alvaro García Posmodernización de la filosofía	62
José Jara Un siglo corto de filosofía	75
Mauricio Langón Comentario sobre el documento <i>Filosofía en la educación escolar chilena</i>	89
Sergio Rojas Filosofía y Reforma: La educación del sujeto en la época de la velocidad	104
Willy Thayer <i>Filosofía de la reforma</i> y reforma de la filosofía	116

Pablo Oyarzún - Gonzalo Catalán
Letelier, la educación y un poco de filosofía 136

Reseñas y comentarios

La moderna condición humana / Fernando Longás
La moderna condición humana
Eduardo Molina 166

La crisis no moderna de la universidad moderna / Willy Thayer
Universidad sin texto, ciudad sin contexto
Ignacio López-Vicuña 172

Nihilización del Nihilismo
Sergio Villalobos-Ruminott 180

La muerte y la figura / Rodrigo Naranjo
La escritura como experiencia soberana
Jaime Donoso 195

Taller de Memorias

Distancia, espera, aburrimiento
Gastón Molina 200
Comentario: Alvaro García 212

Différance y paso de danza
Gustavo Celedón 214
Comentario: Marcela Rivero 229

Edgar Allan Poe, *not exactly the boy next door*
Elizabeth Collingwood-Selby 234

Documentos y traducciones

Sobre *El maestro ignorante*
Jacques Rancière
(Traducción: Alejandro Madrid) 254



Editorial

Un primer número siempre imprime una apuesta, lleva el sello de un riesgo. Promete acaso un gesto, una actitud, y no sólo anuncia la serie que inaugura y en la que se inscribe. Esta publicación, la Revista del Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana, responde a una voluntad de pensar desde el presente, a una inquietud de pertinencia.

El año 1997 el Ministerio de Educación sometió a “Consulta Nacional” los Contenidos Mínimos y los Objetivos Fundamentales de la Educación Media. Como quiera que se haya llevado a cabo esa consulta y cualesquiera hayan sido las críticas con que fuera colmada la propuesta ministerial por los profesionales de las distintas especialidades, la propuesta estuvo a punto para su implementación y el año 1999 la Reforma curricular de la Enseñanza Media ya se encontraba en marcha.

Ninguna insinuación había en los documentos que fueron públicos sobre la disminución horaria que se tenía prevista para el Sector curricular “Filosofía y Psicología”. De ahí que recién el 2001 se constituyeron tres agrupaciones alrededor de lo se llamó la *Defensa de la Filosofía*: la Coordinadora de Estudiantes de Filosofía, la Red de Profesores de Filosofía de Chile y el Consejo de Directores de Departamentos de Filosofía de la Universidades de Chile. El emplazamiento de estos sectores al Ministerio de Educación dio lugar a que Mariana Aylwin, entonces Ministra, ordenara la constitución de una Comisión *ad hoc* de Filosofía, presidida por Cristián Cox, entonces Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación de ese Ministerio. Después de meses de debate se obtuvo, a fines de ese año, la reposición de las horas de Filosofía en la Enseñanza Media Científico-Humanista, sancionada por el Consejo Superior de Educación. En la Enseñanza Media Técnico-Profesional fue completamente reducida, lo mismo que más tarde aconteciera con la Educación de Adultos. El desacuerdo irresuelto de las partes en conflicto, dejaron a esa Comisión sin cumplimiento de su cometido.

Las insistencias de los sectores mencionados, dieron lugar a una audiencia el 2003 con Sergio Bitar, entonces Ministro de Educación. Ante la demanda de una justificación de la decisión de reducción de la enseñanza de la filosofía en la Reforma curricular y del lugar pedagógico que se le asigna a la filosofía en la Reforma educacional, emanó un documento ministerial, en enero de 2004, titulado “La filosofía en la educación escolar chilena”, abrumado de críticas desde entonces. Asimismo, la Real de Profesores y el Consejo de Directores, hizo una presentación de su preocupación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

Entretanto, seminarios y coloquios diversos han dispuesto la escena para una discusión sobre el estado de la Filosofía y su enseñanza en Chile, sobre la educación y la imperiosidad de reforma de la enseñanza de la Filosofía. El presente volumen reúne algunas de las contribuciones leídas en esos contextos y con él inauguramos nuestra Revista de Filosofía.

A la sección central, cuyo núcleo problemático será en cada número distinto, le sigue una sección destinada a reseñas de libros recientes, otra dedicada a las investigaciones en curso de las tesis de grado y de posgrado, y una sección final abierta a la recepción de traducciones y documentos relevantes.

El Departamento de Filosofía agradece las gestiones de la Dirección de Extensión y el apoyo de Rectoría para la materialización del proyecto editorial de la Revista.

Documentos
y
traducciones

Nos hemos reunido en esta ocasión para hablar de la virtud de los maestros. He escrito una obra que se llama *El maestro ignorante*.² Me corresponde por lo tanto lógicamente defender sobre este tema la posición aparentemente menos razonable: la virtud fundamental del maestro es una virtud de ignorancia. Mi libro cuenta la historia de un profesor, Joseph Jacotot, que hiciera escándalo en Holanda y Francia durante los años 1830 proclamando que los ignorantes podían aprender solos, sin maestro que les explicara, y que los maestros, por su lado, podían enseñar lo que ellos mismos ignoraban. Despertaremos así no sólo la sospecha de sostener paradojas fáciles sino la de entretenernos con añejos y extravagancias que pertenecen a la historia de la pedagogía. Pretendemos, sin embargo, mostrar que no se trata con todo esto de un gusto por la paradoja, sino de una interrogación fundamental sobre lo que quiera decir saber, enseñar y aprender; no se trata de un viaje a través de la historia de la

*Sobre El maestro ignorante*¹

Jacques Rancière
(Traducción: Alejandro Madrid)

pedagogía entretenida, sino de la reflexión filosófica absolutamente actual sobre la manera en que la razón pedagógica y la razón social tienden la una a la otra. Iré inmediatamente al centro del asunto. ¿En qué consiste esa virtud de la ignorancia? ¿Qué es un maestro ignorante? Para responder adecuadamente a esta cuestión hay que distinguir entre diferentes niveles. En el nivel empírico más inmediato, un maestro ignorante es un maestro que enseña aquello que ignora. Es así que Joseph Jacotot es conducido por obra del azar, en los años 1820, a enseñar a estudiantes flamencos cuya lengua no conocía, los que a su vez no conocían la suya, sirviéndose de una obra providencial, una edición del *Telemaco* bilingüe, publicada en aquel entonces en los Países Bajos. Luego de ponerlo a disposición de los estudiantes les solicitó, por medio de un intérprete, que leyeran la mitad, ayudándose de la traducción, luego, que repitieran lo que habían aprendido, y, finalmente, que leyeran rápi-

damente la otra mitad escribiendo en francés lo que opinaban de ella. Se cuenta que se sorprendió al constatar que esos estudiantes, a los que él no había transmitido ningún saber, habían aprendido bajo sus órdenes suficiente francés como para expresarse correctamente, y que de ese modo les había enseñado sin que, sin embargo, les hubiese transmitido nada. Concluyó entonces que la actividad del maestro, que obliga a otra inteligencia a ejercitarse, era independiente de la posesión del saber, y que, por lo tanto, era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber aquello que él mismo no sabía. Era posible, por ejemplo, que un hombre del pueblo, un iletrado, le enseñara a otro iletrado a leer. Ese es el segundo nivel de la cuestión, el segundo sentido de la expresión “maestro ignorante”: un maestro ignorante no es un ignorante que se entretiene jugando al maestro. Es un maestro que enseña, es decir, que es para otro causa del saber, sin que transmita ningún saber. Es, por ende, un maestro que hace manifiesta la disociación entre el dominio del maestro y su saber, mostrándonos que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende de hecho dos relaciones intrincadas que convendría disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia. Pero no debemos malinterpretar

el sentido de esta disociación. Existe una manera usual de comprender: aquella que apunta a destituir la relación de autoridad magistral, privilegiando la pura fuerza de una inteligencia que ilumina a otra. Ese es el principio de un sinnúmero de pedagogías antiautoritarias, cuyo modelo es la mayéutica del maestro socrático, del maestro que finge ignorancia para provocar el saber. Sin embargo, el maestro ignorante opera de una manera completamente diferente esa disociación. Conoce, por supuesto, el doble juego de la mayéutica. Pretendiendo suscitar una capacidad, apunta en realidad a demostrar una incapacidad. Sócrates no se limita solamente a mostrar la incapacidad de los falsos sabios, sino la incapacidad de todos aquellos que no han sido conducidos por el maestro por el buen camino, aquellos que no se han sometido a la buena relación de inteligencia a inteligencia. El “liberalismo” mayéutico no es sino la variante sofisticada de la práctica pedagógica ordinaria, que confía a la inteligencia del maestro la tarea de suprimir la distancia que separa al ignorante del saber. Jacotot invierte el sentido de la disociación: el maestro ignorante no establece para nada una relación de inteligencia a inteligencia. Es solamente una autoridad, solamente una voluntad que ordena al ignorante hacer (su propio) camino, es decir, le

ordena poner en ejecución una capacidad que ya posee, la capacidad que todo hombre ha demostrado al adquirir, sin ningún maestro, el más difícil de los aprendizajes, el de esa lengua extranjera que es para cualquier niño que viene al mundo, la lengua que llamamos materna. Tal es, justamente, la lección de la experiencia fortuita que había convertido al erudito maestro Jacotot en un maestro ignorante. Esta lección apunta a la lógica misma de la razón pedagógica, en sus fines y en sus medios. El fin normal de la razón pedagógica es enseñar al ignorante, enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimiendo la distancia entre el ignorante y el saber. Su instrumento normal es la explicación. Explicar es disponer los elementos del conocimiento que se debe transmitir de acuerdo a las capacidades supuestamente limitadas de los espíritus que se deben instruir. Sin embargo, la simple idea de conformidad se revela inmediatamente determinada como una infinita huida³. La explicación es acompañada, generalmente, por una explicación de la explicación. Se necesitan libros para enseñar a los ignorantes el saber que deben aprender. Pero esta explicación es aparentemente insuficiente. En efecto, se hacen necesarios maestros para explicarles a los ignorantes los libros que les explican el saber. Se necesitan explicaciones para que el ignoran-

te comprenda la explicación que le permite comprender. La regresión podría ser infinita, si no fuese por la autoridad del maestro que la detiene en la práctica, convirtiéndose en el único capaz de juzgar cuando se ha llegado al punto en que las explicaciones no tienen ya necesidad de ser explicadas. Jacotot creyó poder resumir la lógica de esta aparente paradoja. La explicación es infinita, porque su función esencial es convertir en infinita la misma distancia que ésta se proponía reducir... La práctica de la explicación es algo muy distinto de un medio práctico al servicio de un fin. Es un fin en sí, la verificación infinita de un axioma fundamental: el axioma de desigualdad. Explicar algo al ignorante, es, antes que nada, explicarle que él no comprendería si no se le explicara, es antes que nada demostrarle su incapacidad. La explicación se ofrece como medio de reducir la situación de desigualdad en la que aquellos que ignoran se encuentran en relación con los que saben. Pero esta reducción es al mismo tiempo una confirmación. Explicar es suponer en la materia que se enseña una opacidad de carácter específico, una opacidad que resiste a los modos de interpretación y de imitación a través de los cuales el niño ha aprendido a traducir los signos que recibe del mundo y de los seres hablantes que lo rodean. Tal es la desigualdad específica que la razón

pedagógica ordinaria pone en escena. Esa puesta en escena posee tres rasgos fundamentales. En primer lugar, supone la distinción radical entre dos tipos de inteligencia: por un lado, la inteligencia empírica de los seres parlantes que se cuentan y adivinan unos a otros; por otro, la inteligencia sistemática de aquellos que captan las cosas según sus articulaciones propias: para los niños y las inteligencias populares, las historias, para los seres racionales, las razones. La instrucción aparece entonces como un punto de partida radical o un segundo nacimiento, es el momento en que ya no se trata de adivinar o relatar, sino de explicar y comprender. Su acto inicial es dividir en dos la inteligencia, remitir a la rutina de los ignorantes los procedimientos a través de los cuales la mente ha aprendido hasta allí todo lo que sabe. De allí su segunda característica: la razón pedagógica se pone en escena como el acto que levanta el velo que cubre la oscuridad de las cosas. Su topografía es la de lo alto y de lo bajo, de la superficie y de la profundidad. El que explica es el que hace emerger el trasfondo oscuro en la superficie clara, y que, inversamente, conduce la superficie, falsamente evidente, hasta el fondo secreto que da razón de ella. Esa verticalidad opone la profundidad del orden erudito de las razones a la estructura horizontal de los aprendizajes autodi-

dactas, aquellos que se desplazan de lo próximo a lo próximo, comparando lo que ignoran con lo que saben. En tercer lugar, esa topografía implica en sí misma cierta temporalidad. Levantar el velo que cubre las cosas, remitir toda superficie a su fondo y llevar todo fondo a la superficie, es algo que no sólo demanda tiempo. Es algo que supone, también, otro orden del tiempo. El velo se levanta progresivamente, según la capacidad que uno puede acordar al espíritu infantil o ignorante en tal o cual etapa. Dicho de otro modo, el progreso es siempre la otra cara del retraso. La reducción de la distancia no cesa de reinstaurar ésta, verificando así el axioma de la desigualdad. La razón pedagógica ordinaria se sostiene en dos axiomas fundamentales: primero, que hay que partir de la desigualdad para luego reducirla; segundo, la manera de reducir la desigualdad consiste en adaptarse a ella convirtiéndola en objeto del saber. El éxito de este saber que reduce la desigualdad pasa por el saber de la desigualdad. Es ese saber el que será refutado por el maestro ignorante. Ese es el tercer sentido de su ignorancia, en cuanto se revela como ignorancia de ese “saber de la desigualdad” que supuestamente condicionaría los medios de “reducir” la desigualdad. De la desigualdad, no hay nada que saber. La desigualdad no es más un dato que se deba

transformar; del mismo modo que la igualdad no es una finalidad por alcanzar mediante la transmisión del saber. Igualdad y desigualdad no son ya dos etapas. Son dos “opiniones”, es decir, dos axiomas opuestos, a partir de los cuales puede realizarse el aprendizaje. Dos axiomas que no admiten el paso a su opuesto. No se hace más que verificar el axioma que nos damos a nosotros mismos. La razón del maestro ‘explicador’ plantea la desigualdad como axioma: para esa razón, existe una desigualdad de espíritus, pero uno puede servirse de esta misma desigualdad, servir a la causa de una igualdad futura. El maestro es un desigual que trabaja para la supresión de su privilegio. El arte del maestro, que levanta metódicamente el velo que pesa sobre las cosas que un ignorante no puede comprender solo, promete que un día el ignorante será igual a su maestro. Para Jacotot esta igualdad por venir consiste simplemente en esto: que el desigual convertido en igual hará a su vez marchar el sistema que produce y reproduce la desigualdad reproduciendo el proceso de su reducción. Para Jacotot, la lógica general de este proceso que trabaja bajo el supuesto de la desigualdad merece el nombre de embrutecimiento. La razón del maestro ignorante postula, por su parte, que la igualdad es un axioma por verificar. No remite la situación de desigualdad

de la relación maestro-alumno a la promesa de una igualdad por venir —y que no vendrá jamás— sino a la efectividad de una igualdad primera: Para que el ignorante realice los ejercicios que le ordena el maestro, es necesario que comprenda primero lo que el maestro le dice. Hay una igualdad de seres parlantes que precede la relación desigualitaria y condiciona su mismo ejercicio. Eso es lo que Jacotot llama igualdad de inteligencias. No quiere decir que todos los ejercicios de todas las inteligencias se valgan. Quiere decir que sólo hay una sola inteligencia trabajando en cualquier aprendizaje intelectual. El maestro ignorante —es decir, ignorante de la desigualdad— se dirige entonces al “ignorante” no desde el punto de vista de su ignorancia sino desde su saber: el supuesto ignorante conoce ya de hecho una multiplicidad de cosas. Las ha aprendido escuchando y repitiendo, observando y comparando, adivinando y verificando. Así es como ha aprendido su lengua materna. Es así como puede aprender el lenguaje escrito, por ejemplo comparando una oración que conoce de memoria con los trazos desconocidos que forma sobre el papel el texto escrito de la misma oración. Hay que obligarlo a relacionar lo que ignora con lo que sabe, a observar y comparar, a relatar lo que ha visto y a verificar lo que ha dicho. Si rehúsa, es porque piensa que no le

es posible o no le es necesario saber más. El obstáculo para el ejercicio de las capacidades del ignorante no es su ignorancia, sino su aceptación de la desigualdad. Radica en la opinión de la desigualdad de las inteligencias. Pero esa opinión es algo completamente diferente de un retraso individual. Es un axioma del sistema, es el axioma bajo el cual funciona corrientemente el sistema social: el axioma desigualitario. Aquel que no quiere ir más lejos en el desarrollo de su poder intelectual se satisface de no “poder”, en la seguridad de que otros tampoco pueden. El axioma desigualitario es un axioma de compensación de las desigualdades que funciona a escala de la sociedad en su conjunto. No es el saber del maestro lo que puede suspender ese funcionamiento de la máquina desigualitaria, sino su voluntad. La orden del maestro emancipador prohíbe al supuesto ignorante conformarse con lo que sabe declarándose incapaz de saber más. Los fuerza a probar su capacidad, a continuar su aventura intelectual con los mismos medios con los que la inició. Esta lógica, al trabajar bajo el supuesto de la igualdad y ordenando su verificación, merece el nombre de emancipación intelectual.

La oposición entre “embrutecimiento” y “emancipación” no es una oposición entre

métodos de instrucción. No es una oposición entre métodos tradicionales o autoritarios y métodos nuevos o activos: el embrutecimiento puede pasar y pasa de hecho por todo tipo de formas activas y modernas. La oposición es propiamente filosófica. Concierno a la idea de inteligencia que preside a la concepción misma del aprendizaje. El axioma de la desigualdad de las inteligencias no afirma ninguna virtud específica de los ignorantes, ninguna ciencia de los humildes o inteligencia de masas. Afirma solamente que no existe sino un tipo de inteligencia que opera en todos los aprendizajes intelectuales. Se trata siempre de relacionar aquello que se ignora con aquello que se sabe, de observar y comparar, de decir y de verificar. El alumno es siempre un investigador. Y el maestro es antes que nada un hombre que habla a otro, que cuenta historias y remite la autoridad del saber a la condición poética de toda transmisión de palabras. La oposición filosófica así comprendida es, al mismo tiempo, una oposición política. No es política porque denuncie el saber de arriba en nombre de la inteligencia de abajo. Lo es a un nivel mucho más radical, ya que concierno la concepción misma de la relación entre igualdad y desigualdad. Es, en efecto, la lógica misma de la relación normal entre esos términos lo

que Jacotot pone en cuestión denunciando el paradigma de la explicación al mostrar que la lógica explicativa es una lógica social, la manera en que el orden desigualitario se representa y se reproduce. Esta historia de los años 1830 nos concierne directamente porque es una respuesta ejemplar a la ejecución, en esa época, de un sistema político y social inédito: un sistema en el que la desigualdad no puede ya apoyarse en ninguna realidad soberana o divina, en el que no debe reposar sobre ninguna otra base que ella misma: en definitiva, un sistema de inmanentización, y, si podemos decirlo así, de igualización de la desigualdad. Los años de la polémica jacotista corresponden, en efecto, al momento en que se erige el proyecto de un orden social reconstituido por sobre el gran quiebre de la Revolución Francesa. Es el momento en que se quiere acabar la revolución, en todos los sentidos de la palabra “acabar”, pasar desde la edad “crítica” de la destrucción de las trascendencias monárquicas y divinas a la edad “orgánica” de una sociedad que repose sobre su propia razón inmanente. Lo que implica una sociedad que ponga en consonancia sus fuerzas productivas, sus instituciones y sus creencias, haciéndolas funcionar según un solo y mismo régimen de racionalidad. Tal es el gran proyecto que atraviesa el siglo

diecinueve —entendido más como proyecto histórico que como simple corte cronológico. El paso de la edad “crítica” y revolucionaria a la edad “orgánica” pasa en primer lugar por la regulación de la relación entre igualdad y desigualdad. Es necesario, decía Aristóteles “hacer ver la democracia a los demócratas y la oligarquía a los oligarcas”. El proyecto de la sociedad orgánica moderna es el proyecto de un orden de desigualdad que haría ver la igualdad, que incluye su visibilidad a través de la regulación de la relación de los poderes económicos con las instituciones y las creencias. Es el proyecto de las “mediaciones” que instituyen entre lo bajo y lo alto dos cosas esenciales: un tejido mínimo de creencias comunes y de posibilidades de desplazamientos limitados entre los niveles de riqueza y de poder. En el centro de ese proyecto se instala el programa de “instrucción del pueblo”, un programa que no pasa solamente por la organización estatal de la instrucción pública, sino también por la multiplicidad de iniciativas filantrópicas, comerciales o asociativas que se consagran a un doble trabajo: por una parte, desarrollan “conocimientos útiles”, es decir, formas de conocimientos prácticos racionalizados que permiten al pueblo salir de su rutina y mejorar sus condiciones de vida sin tener que salir de su condición ni

reivindicar algo contra ella; por otra parte, ennoblecen la vida popular haciéndola participar, en forma apropiada, en el placer del arte y en la expresión de un sentimiento de comunidad –educación estética de un pueblo en la que la institución de sociedades dedicadas al canto proporcionan el gran modelo. La visión de conjunto que anima esas iniciativas privadas o públicas heterogéneas es clara: se trata de obtener un triple efecto: en primer lugar, arrancar al pueblo de prácticas y creencias retardatarias que le impiden participar en el progreso de las riquezas y desarrollan en éste formas de resentimiento contra las élites dirigentes; en segundo término, erigir entre las élites y el pueblo un mínimo de creencias y satisfacciones comunes que evite establecer una sociedad cortada en dos mundos separados y potencialmente hostiles; en tercer lugar, asegurar un mínimo de movilidad social que proporcione a todos el sentimiento de mejoría, y que permita a los niños bien dotados pertenecientes al pueblo ascender en la escala social y participar en la renovación de las élites dirigentes. Así concebida, la instrucción del pueblo no es solamente un instrumento o una manera práctica de trabajar para reforzar la cohesión social. Es más bien una auténtica “explicación” de la sociedad, la alegoría en acto de la manera

en que la desigualdad se reproduce “haciendo ver” la igualdad. Ese “hacer ver” no es una simple ilusión, pues participa en la positividad de aquello que yo llamo “compartir lo sensible”: relación global entre maneras de ser, maneras de hacer, de ver y de decir. No es la máscara bajo la cual se disimularía la desigualdad social. Es la visibilidad de doble faz de esta desigualdad: la desigualdad aplicada al trabajo de su supresión, que prueba en su mismo acto el carácter a la vez incesante e interminable de esta supresión. La desigualdad no se esconde bajo la igualdad. Esta se afirma en cierta manera a igualdad con ella. Esta igualdad de la igualdad y de la desigualdad posee un nombre propio. Se denomina progreso. La sociedad orgánica moderna que se asigna como tarea “acabar” la revolución opone el orden progresivo al orden inmóvil de las sociedades antiguas, un orden idéntico a la movilidad misma, al movimiento de expansión, de transmisión y de aplicación de conocimiento. La Escuela no es solamente el instrumento del nuevo orden progresivo. Es incluso el modelo mismo: el modelo de una desigualdad que se identifica con la visible diferencia entre aquellos que saben y aquellos que no saben, y que se carga visiblemente con la tarea de hacer aprender a los ignorantes aquello que no saben, y por

ende de reducir la desigualdad, pero reducirla por etapas según los medios adecuados, que sólo los desiguales conocen: medios que ofrecen a una población determinada y en el momento conveniente el saber que es capaz de asimilar de manera útil. El progreso escolar es también el arte de limitar la transmisión del saber —organizando el retardo, difiriendo la igualdad. El paradigma pedagógico del maestro explicador, al adaptarse al nivel y las necesidades de los alumnos, define un modelo de funcionamiento social de la institución escolar que se traduce en el modelo general de una sociedad ordenada por el progreso. El maestro ignorante es el maestro que se sustrae a ese juego, oponiendo el acto desnudo de la emancipación intelectual a la mecánica de la sociedad e instituciones progresivas. Oponer el acto de la emancipación intelectual a la institución de la instrucción del pueblo es sostener que no hay etapas de igualdad, que ésta está entera en acto o simplemente no existe. El precio a pagar por esta sustracción es grande: la explicación se constituye en el método social, en el método a través del cual la desigualdad se representa y se produce. Y si la institución es el lugar en que se opera esta representación, la emancipación intelectual será necesariamente opuesta a la lógica social e institucio-

nal. Esto quiere decir que no hay emancipación social ni escuela emancipadora. Jacotot opone de manera estricta el método de emancipación, que es el método de los individuos, al método social de explicación. La sociedad es un mecanismo regulado por la pesadez de los cuerpos desiguales, por el juego de las desigualdades compensadas. La igualdad sólo puede ser introducida en ella a costa de desigualizarla, transformarla en su contrario. Solo se puede emancipar a los individuos. Y lo único que puede prometer la emancipación es aprender a ser hombres iguales en una sociedad regida por la desigualdad y por las instituciones que la “explican” Esa paradoja extrema merece ser tomada en serio. Nos advierte dos cosas esenciales: en primer lugar, que la igualdad, en general, no es un fin por alcanzar. Es un punto de partida, un presupuesto que se debe verificar a través de secuencias de actos específicos. En segundo término, la igualdad es la condición de la propia desigualdad. Para obedecer un orden, es necesario comprenderlo y comprender que es necesario obedecerle. Se precisa así de ese mínimo de igualdad sin el cual la desigualdad giraría en el vacío. A partir de esos dos axiomas, Jacotot extraía una disociación radical: la emancipación no puede ser una lógica social. He intentado mostrar en *El desacuerdo* que uno

podía articularlos de otro modo, que la condición igualitaria de la desigualdad podía prestarse a secuencias de actos, a formas de verificación propiamente políticas. Pero esta demostración no coincide con el marco del problema que nos reúne aquí. Abordaré por ello otro aspecto del problema: ¿cómo pensar hoy la relación entre razón pedagógica y razón social, relación que Jacotot había situado en el centro de su demostración? A primera vista, esa relación se presenta hoy bajo la forma de una extraña dialéctica. Por una parte, la Escuela es acusada constantemente de no cumplir la tarea de reducir las desigualdades sociales. Pero, por otro lado, esa misma escuela, constantemente declarada inadecuada para su función social, aparece cada vez más como el modelo adecuado del funcionamiento “igualitario”, es decir, de la “igualdad desigual” característica de nuestras sociedades. Comenzaré por explicitar esta dialéctica del debate sobre la igualdad y la desigualdad escolar, tal como se desarrollara en Francia desde los años 60, pues creo que los términos de ese debate resumen bastante bien un problema que encontramos muchas veces bajo esa misma forma. El debate comenzó a raíz de las tesis de Bourdieu, que podemos resumir así: si la escuela fracasa en la misión de reducción de

las desigualdades es porque ignora el funcionamiento de la desigualdad. Pretende reducir la desigualdad distribuyendo a todos por igual el mismo saber. Pero precisamente esa apariencia igualitaria es el motor esencial de la reproducción de la desigualdad escolar. Ésta asigna a los “dones individuales” de los alumnos la tarea de instalar la diferencia. Pero esos dones no son en sí mismos otra cosa que los privilegios culturales interiorizados por los niños bien nacidos. Los niños de las clases privilegiadas no quieren saberlo, los niños de las clases dominadas, en cuanto a ellos, no pueden saberlo, y por ende se eliminan ellos mismos a causa del doloroso sentimiento por su ausencia de dones. La Escuela fracasa intentando realizar la desigualdad porque la apariencia igualitaria disimula la transformación del capital cultural socialmente heredado presentándola como diferencia individual. La Escuela, según esta lógica, funciona desigualitariamente porque no sabe cómo funciona la desigualdad misma, porque no quiere saberlo. Pero “negarse a saber” se puede interpretar de dos maneras exactamente opuestas: puede entenderse como ignorancia de las condiciones de transformación de la desigualdad en igualdad. Se dirá, en ese caso, que el maestro desconoce las condiciones de su ejercicio

porque le hace falta un saber, el saber de la desigualdad, saber que él puede aprender del sociólogo. Se concluirá entonces que la desigualdad escolar es subsanable a costa de un suplemento de saber que explicita las reglas del juego y racionaliza las enseñanzas escolares. Esa era la conclusión de Bourdieu y Passeron en su primer libro en común, *Los Herederos*. Pero negarse a saber puede comprenderse también como una interiorización exitosa de la lógica del sistema: se dirá entonces que el maestro es agente de un proceso de reproducción del capital cultural, el que, por necesidad inherente al funcionamiento mismo de la máquina social, reproduce indefinidamente sus condiciones de posibilidad. Cualquier programa reformista se ve en ese caso, desde un comienzo, tachado de vanidoso. A eso conduce el siguiente libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*. Hay así una duplicidad de la demostración. Pero esta duplicidad no es más que la duplicidad del “progresismo” mismo, tal como lo había analizado inicialmente Jacotot; es la lógica de la desigualdad que se reproduce a través del trabajo mismo de su reducción. El sociólogo introduce una vuelta más al incluir aún otra ignorancia o incapacidad, la ignorancia de aquel que debe suprimir la ignorancia. Los reformistas gubernamentales no quieren ver esa dupli-

cidad, propia a toda pedagogía progresista. Los reformadores socialistas, asumiendo la sociología de Bourdieu, construirán un programa que apunta a reducir las desigualdades en la Escuela: reducirán la parte de la gran cultura, haciéndola menos erudita y más coloquial, mejor adaptada a la manera de ser de los niños de sectores desfavorecidos, es decir, en lo esencial, de los niños provenientes de la inmigración. Ese sociologismo reducido no hacía más que confirmar aún más el presupuesto central del progresismo, que demanda al que sabe situarse “al alcance” de los desiguales, limitando el saber transmitido a lo que los pobres pueden comprender y les sea necesario. Se reproduce la misma andadura que confirmaba la desigualdad presente en nombre de la igualdad por venir. Por esa razón esa política suscitó rápidamente una respuesta. En Francia, la ideología llamada republicana denunció inmediatamente esos métodos adaptados a los pobres que no pueden jamás ser otra cosa que métodos de pobres, hundiendo desde el comienzo a los “dominados” en la misma situación de la que se los pretendía arrancar. El poder de la igualdad residía para este sector, por el contrario, en la universalidad de un saber distribuido igualitariamente entre todos, distribuido sin consideraciones de origen social en una

Escuela claramente separada de la sociedad. Pero la distribución del saber no comporta por sí misma ninguna consecuencia igualitaria en el orden social. La igualdad y la desigualdad no son otra cosa que la consecuencia de ellas mismas. Tanto la pedagogía tradicional de la transmisión neutra del saber como las pedagogías modernistas del saber adaptado al estado de la sociedad se mantienen del mismo lado en la alternativa planteada por Jacotot. Ambas toman a la igualdad como un fin, es decir que toman la desigualdad como punto de partida y trabajan presuponiéndola. Y es que las dos se encuentran encerradas en el círculo de la sociedad pedagogizada. Ambas atribuyen a la Escuela el poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, reducir la “fractura social”, y denuncian alternativamente el fracaso de la otra en la realización de ese programa. El sociologismo llama “crisis de la Escuela” a ese fracaso, llamando a reformar la Escuela. El republicanismo acusa a la reforma de ser ella misma la principal causa de la crisis. Pero tanto la reforma como la crisis pueden reducirse a una noción jacotista: ambas son la explicación de la Escuela, la explicación infinita de las razones por las cuales la desigualdad debe conducir a la igualdad y no conduce nunca a ella. La crisis y la reforma son de hecho el

funcionamiento normal del sistema, el funcionamiento normal de la desigualdad “igualizada” en la que la razón pedagógica y la razón social se hacen cada vez más parecidas la una a la otra. Es en realidad notable que esta Escuela declarada inepta para “reducir” la desigualdad se muestre cada vez más como la analogía positiva del sistema social. En ese sentido, se puede decir que el diagnóstico jacotista acerca de la razón pedagógica como nueva forma generalizada de desigualdad ha sido perfectamente comprobada. Jacotot había percibido en el rol que los espíritus “progresistas” de su época atribuían a la instrucción del pueblo las premisas de una nueva forma de reparto de lo sensible, de una identificación entre razón pedagógica y razón social. Había notado esto en el seno de una sociedad en la que esta identificación no era aún sino una utopía, en la que el valor y la constancia de las divisiones de clases y jerarquías eran francamente sostenidas por las élites, en las que la desigualdad era sostenida como la ley de funcionamiento legítimo de la comunidad. Escribió en una época en que los reaccionarios recordaban, junto a su pensador, Bonald, que algunas personas se encontraban “en” la sociedad sin ser “de” la sociedad, y donde los liberales explicaban a través de su emisario, el ministro Francois Guizot,

que la política era el asunto de los “hombres de ocio”. Las élites de su época confesaban sin tapujos la desigualdad y la división de clases. La instrucción del pueblo era para ellas solamente un medio de instituir algunas mediaciones entre lo alto y lo bajo: de dar a los pobres la posibilidad de mejorar individualmente su condición y de dar a todos el sentimiento de pertenecer, cada uno en su lugar, a la misma comunidad. Evidentemente ya no nos encontramos en la misma situación: nuestras sociedades se representan como sociedades homogéneas en las que el ritmo vivo y común de la multiplicación de mercaderías e intercambios aplanado las antiguas divisiones de clases y hecho participar a todo el mundo de los mismos goces y las mismas libertades. En esas condiciones la representación de las desigualdades sociales tiende cada vez más a realizarse según el modelo de la clasificación escolar: todos son iguales y tienen la posibilidad de llegar a la misma posición. Ya no hay proletarios, sino solamente recién llegados que no han llegado aún a atrapar el ritmo de la modernidad; o bien algunos atrasados que, por el contrario, no llegan ya a seguir su aceleración.

Todos son iguales, pero algunos no poseen la inteligencia o la energía necesaria para

sostener la competencia o simplemente para asimilar los nuevos ejercicios que el gran pedagogo, el Tiempo en marcha, les impone año tras año. No se adaptan, se dice, a las tecnologías y mentalidades nuevas, y se detienen, así, entre el fondo de clase y el abismo de su “exclusión”. La sociedad se representa así como una gran escuela, con sus salvajes por civilizar y sus alumnos con dificultades por recuperar. En esas condiciones, la institución escolar se encuentra cada vez más recargada por la tarea fantasmática de salvar la distancia entre la proclamada igualdad de condiciones y la desigualdad existente, cada vez más empujada a reducir desigualdades declaradas como residuales. Pero el rol último de esta sobreinversión pedagógica es finalmente confortar a la inversa a la visión oligárquica de una sociedad escuela. No sólo la autoridad estatal y el poder económico son remitidos a la clasificación escolar, sino que esta escuela se presenta como una escuela sin maestros, donde los maestros son simplemente los mejores de la clase, aquellos que se adaptan mejor al progreso y se muestran capaces de sintetizar sus informaciones, demasiado complejas para las inteligencias ordinarias. A los primeros de la clase se les propone de nuevo la vieja alternativa pedagógica convertida en razón social global: los republi-

canos austeros les demandan gestionar con la autoridad y la distancia indispensables en un buen progreso de la clase, los intereses de la comunidad; los sociólogos, politólogos o periodistas les exigen adaptarse, a través de una buena pedagogía comunicacional, a las inteligencias modestas y a los problemas cotidianos de los menos dotados, a fin de ayudar a avanzar a los retrasados, a los excluidos a insertarse y reconstituir el tejido social. Los expertos y los periodistas son las dos grandes instituciones intelectuales encargadas de apoyar al gobierno de los hermanos mayores o de los primeros de la clase, poniendo incesantemente en circulación una forma inédita de lazo social, una explicación perfeccionada de la estructura de nuestras sociedades: el conocimiento de las razones por las que los atrasados son atrasados. Es así, por ejemplo, que toda manifestación desviacionista –movimientos sociales de extrema izquierda que votan por la extrema derecha– da lugar entre nosotros a una intensa actividad explicativa a propósito del atraso de los arcaicos sindicalistas –pequeños salvajes salidos de la inmigración o pequeños burgueses superados por el ritmo del progreso. Siguiendo esa lógica embrutecedora, se acompaña esa explicación con la explicación de los medios a través de los cuales se podría hacer salir a

los atrasados de su atraso, medios que desgraciadamente se vuelven ineficaces en cuanto de hecho éstos son atrasados. Pero si bien no se puede hacer salir a los atrasados de su atraso, esa explicación se revela suficientemente eficaz para fundar el poder de los avanzados, ese poder que no consistiría en ninguna otra cosa que en ese mismo avance. Es justamente eso lo que comprendió Jacotot: esa manera en que la Escuela y la sociedad se entre-simbolizan sin fin y reproducen indefinidamente constituye el supuesto desigualitario, en su misma negación. Si he creído importante resucitar este discurso caído en el olvido, no es, digámoslo otra vez, para proponer una nueva pedagogía. No existe una pedagogía jacotista. No existe tampoco una anti-pedagogía jacotista, en el sentido que se atribuye frecuentemente a ese término. En resumen, el jacotismo no es un pensamiento sobre la educación que se pueda aplicar a la reforma del sistema escolar. La virtud de ignorancia es antes que nada una virtud de disociación. Al invitarnos a disociar el dominio (*la maîtrise*) del saber, ésta se prohíbe convertirse en principio de ninguna institución que uniera armónicamente tanto a la una como a la otra para optimizar la función social de la institución. Su crítica se dirige justamente hacia esa voluntad de armonización y

optimización. Esa crítica no nos prohíbe enseñar, no prohíbe la función del maestro. Nos insta, más bien, a separar el poder de ser, para cualquiera, causa de saber, y la idea de una función social global de la institución. Nos ordena separar el poder de ser, para otro, causa de una actualización igualitaria de la idea de una institución social encargada de realizar la igualdad. La igualdad, decía Jacotot, sólo existe en acto y para los individuos. Ésta se pierde desde que se la piensa como algo colectivo. Es posible corregir ese veredicto, pensar en la posibilidad de actualizaciones colectivas de la igualdad. Pero esa misma posibilidad supone que mantengamos separadas las formas de actualización de la igualdad, que se rechace por consiguiente la idea de una mediación institucional, una mediación social, entre las manifestaciones individuales y las manifestaciones colectivas de la igualdad. Sin duda las actualizaciones individuales y colectivas remiten al mismo supuesto: el supuesto de que la igualdad es en última instancia la condición de posibilidad de la desigualdad misma y que es posible hacer efecto de esta condición. Así, existe una analogía entre los efectos del axioma igualitario, como hay analogía entre los efectos del axioma desigualitario. Pero la analogía desigualitaria funciona

como mediación social efectiva. Es esa mediación ininterrumpida lo que Jacotot teoriza a través del concepto de explicación. Pero no ocurre lo mismo con la analogía igualitaria. El acto que emancipa a una inteligencia es por sí mismo carente de efecto sobre el orden social. Y el mismo axioma igualitario ordena rechazar la idea de tal mediación. Prohíbe pensar una razón social a través de la cual las actualizaciones individuales se transformarían por ellas mismas en actualizaciones colectivas. Pues es justamente desde allí que se insertan las razones de la desigualdad en las razones de la igualdad. La sociedad explicadora-explicada, la sociedad de la desigualdad igualada, demanda la armonización de las funciones. Nos demanda, en especial a los profesores que somos, fusionar nuestras competencias como investigadores-sabios, nuestra función como maestros que trabajan en una institución y nuestra actividad de ciudadanos en una sola energía que haga avanzar al mismo compás la transmisión del saber, la integración social y la conciencia ciudadana. Esa es la exigencia que la virtud del “maestro ignorante” nos pide ignorar. La virtud del maestro ignorante consiste en saber que un sabio no es un maestro, que un maestro no es un ciudadano, que un ciudadano no es un sabio.

No porque no sea posible ser las tres cosas a la vez. Lo que es imposible, es armonizar los roles de estos tres personajes. Esa armonización sólo se realiza en el sentido de la explicación dominante. El pensamiento de la emancipación exige la división de razones. Nos muestra que es posible hacer marchar la máquina social al mismo tiempo que se trabaja, si se quiere, en la invención de formas individuales o colectivas de actualización de la igualdad, pero que esas funciones no se confunden jamás. Exige renunciar a mediatizar la igualdad. Tal es, me parece, la lección que podemos extraer de esta singular declaración disonante al alba de la puesta en marcha de la máquina escolar-social moderna. La igualdad sólo se inscribe en la máquina social a través del disenso. El disenso no es necesariamente la querella, es distancia en la configuración misma de los datos sensibles, disociación inserta entre los modos de ser y los modos de hacer, de ver y de decir. La igualdad es tanto principio último de todo orden social y gubernamental como causa excluida de su funcionamiento “normal”. No reside ni en un sistema de formas constitucionales ni en un estado de las costumbres de la sociedad, ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de los productos a buen precio en las ofertas de

los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, actual e intempestiva, siempre remite a la iniciativa de individuos y grupos que, a contracorriente del curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, inventando formas, individuales o colectivas para su verificación. La afirmación de estos simples principios constituye de hecho una disonancia insospechada, una disonancia que es menester, en cierta manera, olvidar, para seguir edificando escuelas, programas y pedagogías, pero que también, de tiempo en tiempo, hay que volver a escuchar, para que el acto de enseñar deje de tener conciencia de las paradojas que le otorgan sentido.

Notas

- ¹ El título corresponde a la edición de la traducción. Tradujimos aquí el texto de Jacques Rancière *Sur Le Maître Ignorant* aparecido en la revista virtual *Multitudes*, Noviembre, 2004.
- ² Es fundamental comprender que la palabra *maître* en francés expresa en su polisemia diferentes cosas: por una parte, el *maître* es el maestro, el que enseña. Pero *maître* es también el señor, o el amo, es decir, aquel que domina. La relación de *maîtrise* es la relación de dominio. *Maître* es, en ese sentido, también el dueño. La cabal comprensión de esos múltiples sentidos es justamente lo que nos permite también comprender el tema central del texto, y las relaciones que establece entre educación y política.
- ³ *Fuite en avant*: la expresión francesa no posee un equivalente literal. Se emplea cuando en lugar de enfrentar un problema se prefiere esconderlo con un compromiso futuro, un “cheque a fecha” que apacigua una deuda actual.

