

Educación y emancipación: de la *experiencia*  
de Jacotot a la *expectativa* de Rancière  
*Education and emancipation: from the experience*  
*of Jacotot to the expectation of Rancière*

Xavier Laudo Castillo  
xlaudo@ub.edu  
(Universitat de Barcelona)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013  
Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

Aquest article estudia la recepció de la pedagogia de Joseph Jacotot durant el segle XIX i la seva recuperació per part de Jacques Rancière al segle XXI. Com explicar històricament que un mateix esdeveniment, una mateixa proposta, es rebutgi en una època i s'accepti en una altra? L'article tracta de respondre a aquesta pregunta. D'altra banda, la reinterpretació de Rancière dona lloc a una nova proposta pedagògica. S'examinen els seus principis i la seva relació amb altres pedagogies i models docents. Finalment, aquest treball tracta de posar de manifest l'efecte de la història i el pas del temps en la manera d'interpretar el passat i el futur de les experiències i possibilitats educatives.

PARAULES CLAU: emancipació, igualtat, història de l'educació, filosofia de l'educació, teoria de l'educació.

## ABSTRACT

This article studies how the pedagogy of Joseph Jacotot was received during the 19<sup>th</sup> century and its revival by Jacques Rancière in the 21<sup>st</sup> century. How to explain historically that the same event, the same proposal, is rejected in one time and is accepted in another? The article aims to answer this question. Meanwhile, the Rancière's reinterpretation gives rise to a new pedagogical proposal. Its principles and relationship with other pedagogies and teaching models are examined. Finally, this work aims to reveal the effect of history and the passing of time on the way of interpreting the past and future of educational experiences and possibilities.

**KEY WORDS:** emancipation, equality, history of education, philosophy of education, theory of education.

## RESUMEN

Este artículo estudia la recepción de la pedagogía de Joseph Jacotot en el siglo XIX y su recuperación por parte de Jacques Rancière en el siglo XXI. ¿Cómo explicar históricamente que un mismo acontecimiento, una misma propuesta, se rechace en una época y se acepte en otra? El artículo trata de responder a esta pregunta. Por otra parte, la reinterpretación de Rancière da lugar a una nueva propuesta pedagógica. Se examinan sus principios y su relación con otras pedagogías y modelos docentes. Finalmente, este trabajo trata de poner de manifiesto el efecto de la historia y el paso del tiempo en cómo interpretamos el pasado y el futuro de las experiencias y posibilidades educativas.

**PALABRAS CLAVE:** emancipación, igualdad, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación.

## 1. PRESENTACIÓN

No estaban, por un lado, los hechos y, por el otro, su interpretación. Existían dos maneras de contar una historia. Y lo que me correspondía hacer era precisamente una obra de traducción.

Jacques Rancière

Todas las inteligencias son iguales, dice Jacotot. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, dice Rancière. Lo uno se escribe a principios del siglo XIX, lo otro dos siglos después. En lo que sigue trataremos de, primero, traducir el significado de ambas afirmaciones, segundo, ensayar qué se puede pensar pedagógicamente a partir de ellas, y tercero, comprender por qué hoy sí puede recibirse una propuesta que fue rechazada doscientos años atrás. Con ello queremos también poner de manifiesto el efecto de la historia y el paso del tiempo en cómo interpretamos el pasado y el futuro de las experiencias y posibilidades educativas.

## 2. RELATO DE UNA REVOLUCIÓN FRUSTRADA. «JACOTOT INCOMPRENDIDO»

El pedagogo Joseph Jacotot se rebeló a principios del siglo XIX contra la que era una visión de la instrucción ampliamente compartida en su época: la instrucción del pueblo como un medio necesario al servicio de cualquier emancipación posible. *Grosso modo*, durante la Ilustración, las revoluciones liberales y, cómo defenderemos más adelante, hasta entrado el último tercio del siglo XX, no podrá empezar a ser ampliamente recibida una idea de la instrucción en el sentido emancipador que propuso Jacotot. La intervención necesaria de las instituciones en lo que hoy llamamos tareas educativas, ya sea a través de congregaciones religiosas o de los poderes del Estado, son un supuesto compartido en ese momento histórico. Incluso por parte de los liberales, podemos observar como, por ejemplo en España, en el *Discurso Preliminar* a la Constitución de 1812 en materia de enseñanza afirmaba Argüelles:

El Estado, no menos que de soldados que le defiendan necesita de ciudadanos que ilustren a la Nación y promuevan la felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme [...], aparte de universal y gratuita.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ARGÜELLES, Agustín. *Discurso Preliminar a la Constitución de 1812*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1981, pág. 125.

Aunque ahora estas posiciones nos pudieran parecer poco identificables con el liberalismo, hay que tener presente que, a principios del XIX, esta corriente pretendía cambiar una realidad que sólo se juzgaba posible llevar a cabo a través de los poderes públicos y especialmente a través de la enseñanza.<sup>2</sup> Pero lo relevante es que la idea de Jacotot no podía ser aceptada en ese contexto porque ponía en cuestión los cimientos mismos del sistema. Veamos cómo.

### 2.1. Creer en la igualdad o en la desigualdad de las inteligencias

«Todos los hombres tienen una inteligencia igual», nos dice este filósofo de la educación. Pero, atención, añade: «No busco demostrar una teoría, se trata de un hecho que voy a contar; es una experiencia que tenemos que hacer, es un resultado que es preciso alcanzar».<sup>3</sup> El hecho, la experiencia, la aventura que tuvo Jacotot es ya conocida<sup>4</sup> pero la recordaremos brevemente.

Jacotot nació en Dijon en marzo de 1770, tenía diecinueve años el año del inicio de la Revolución y para entonces ya era profesor de Literatura clásica en su universidad natal, en la que ocupó distintas cátedras en los años sucesivos. Años más tarde, después de expresar su hostilidad hacia los borbones, se exilió a Bélgica hasta que, después de los hechos de 1830, volvió a Francia y se puso a difundir su gran hallazgo de 1818: *la enseñanza universal*. El hallazgo se produjo de este modo: Se encontró Jacotot en la Universidad de Lovaina con unos alumnos que hablaban flamenco y desconocían el francés. Jacotot no entendía su lengua ni ellos la de Jacotot. El pedagogo resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón. Mediante un intérprete se encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción. En el tiempo de unas pocas semanas –así nos da noticia de ello Mariano Carderera–, comprendían la ortografía y escribían el francés con un estilo propio de los escritores franceses, es decir, incluso mejor que Jacotot y los demás profesores.<sup>5</sup>

¿En qué consistía un método que llevaba a estos resultados? Los diccionarios de Pedagogía de hasta principios del siglo XX dan cuenta de ello: Se

<sup>2</sup> TORRES MUÑOZ, Ignacio. «La educación en tres momentos constitucionales (1812, 1931, 1978)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 253 (2012), pág. 404.

<sup>3</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus, 2008, pág. 26.

<sup>4</sup> Cf. LAUDO, Xavier. «El mestre ignorant: la filosofia de l'educació de Joseph Jacotot», *Temps d'Educació*, núm. 29 (2005), pág. 151-165.

<sup>5</sup> CARDERERA, Mariano. *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Imp. de A. Vicente, 1858.

trataba de leer el *Télémaque*, aprenderlo de memoria, palabra por palabra, tal que así: «Calypso – Calypso ne – Calypso ne pouvait – Calypso ne pouvait se (...) – Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse». <sup>6</sup> Luego hizo repetir al alumno la frase, escribirla, y verificar que el alumno distinguía todas las palabras, todas las sílabas, todas las letras, <sup>7</sup> y así sucesivamente hasta que Télémaco parte de Itaca, justo a la mitad de la obra. Les hizo repetir sin cesar lo que sabían, que se conformaran con leer el resto para contarlos y, finalmente, que escribieran lo que pensaban sobre lo leído. Entonces tuvo lugar el acontecimiento:

Yo había sido explicador toda mi vida, por consiguiente creía como todos mis colegas que las explicaciones, y sobre todo mis explicaciones, eran necesarias; ¡cuál fue mi sorpresa cuando vi que se podía prescindir de ellas! El hecho estaba bajo mis ojos, no me era posible ponerlo en duda. Tomé mi partido, y me decidí a no explicar nada para asegurarme hasta dónde podía ir el alumno de este modo, sin explicaciones. Sucedió que los alumnos ubicaban la ortografía y seguían las reglas de la gramática a medida que los veinticuatro libros se les volvían familiares a través de la repetición. Pero un resultado que me sorprendió más allá de toda expresión fue ver a algunos pequeños extranjeros escribiendo como los escritores franceses, y por consiguiente, mejor que yo y que mis colegas los profesores explicadores. <sup>8</sup>

Hubo cierta dificultad en comprender uno de los axiomas fundamentales de la nueva pedagogía, el *todo está en todo*. Algunos ejemplos se habían ofrecido con detalle en el *Journal de l’émancipation intellectuelle* que fundó Jacotot. La argumentación era la siguiente:

Desde que vuestro alumno sabe escribir en lengua materna como los mejores escritores, desde que piensa como ellos, desde que conoce la obra de Fenelón, no tiene más que relacionar con ella todas las obras de la literatura. [...] Si el alumno observa una obra gramatical relacionándola a la obra

<sup>6</sup> BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cia, 1911, pág. 886.

<sup>7</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 30.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág. 290.

de Fenelón, verá que el gramático es el mismo ser intelectual que Fenelón. Es el mismo arte, y él dirá: *Todo está en todo*. [...] Todas las obras humanas están en la palabra *Calypso*, puesto que esa palabra es obra de la inteligencia humana. [...] Ese artista sabía griego; ha escogido una palabra que significa *artificiosa, oculta*. Este artista se asemeja a aquel que ha imaginado los medios de escribir la palabra que se habla. Se asemeja a aquel que hace el papel sobre el que se la escribe, a aquel que emplea plumas para este uso, a aquel que les saca punta con una navaja, [...] a aquel que ha construido la máquina de imprimir, [...]. Todas las ciencias, todas las artes, la anatomía, la dinámica, etc., son frutos de la misma inteligencia que ha hecho la palabra *Calypso*. [...] «La mano del hombre está ahí», aunque apuesto a que el enviado de la escuela normal de Francia dirá, observando la palabra *Calypso*: «esto no tiene la forma de una mano». *Todo está en todo*.<sup>9</sup>

Esto, nada más y nada menos, es lo que propone la visión de Jacotot sobre la emancipación intelectual. Es preciso ser hombre, aprender *algo* (el *Telémaco* es un ejemplo), decir lo que se piensa, y luego relacionar con esto todo lo que sucesivamente se quiere aprender. Y así se irá verificando (*verunt facere*, haciendo verdad), que *todas las inteligencias son iguales* y que *todo está en todo*.

## 2.2. El divorcio entre el «método» y la filosofía de fondo

Si lo analizamos técnicamente, tratando de diseccionar el método, tal como proponen la mayoría de diccionarios pedagógicos, se divide en tres partes: *mnemónica, analítica y sintética*. En la primera se confía a la memoria el texto, en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras.

Pero eso no era una novedad pedagógica. Así, por ejemplo, el *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor (1936) refería que el método de Jacotot había sido una forma de hacer utilizada en el estudio de las lenguas por Hamilton y el famoso políglota Mezzofanti (que dicen llegó a aprender más de cuarenta lenguas a través de respectivas traducciones del Nuevo Testamento,

<sup>9</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 303-306.

previamente aprendidas de memoria).<sup>10</sup> A lo largo del XIX estuvieron al orden del día los llamados métodos naturales, inspirados en las mismas bases que el de Jacotot, que fue estudiado en toda Europa, también en España.<sup>11</sup> Y en toda Europa hubo partidarios y detractores del método incluso hasta llegar al cambio de siglo, incluyendo posturas conciliadoras de ambos extremos, como es el caso del filósofo y pedagogo Eugeni D'Ors.<sup>12</sup>

Sin embargo, Jacotot renegaba y maldecía a quienes llamaban «método» a su descubrimiento, porque no se trataba de una serie de procedimientos ordenados y establecidos, eso quedaba a elección de cada uno, fuera el discípulo, el maestro o un autodidacta. El lamento y su razón eran estos:

Por más que grite desde Lovaina a la honorable sociedad: YO NO EMPLEO NINGÚN MÉTODO; la honorable sociedad promete exponerlo en su diario. (...) Nadie comprendía el método, nadie veía que allí no había método. Todo el mundo caía en el error (...), se atribuían los progresos de los alumnos a la superioridad del señor Jacotot. (...) La sociedad de métodos de París tampoco ha comprendido la cosa; ella pretende a toda fuerza que la Enseñanza universal sea un método. (...) Se nos pregunta: «Qué piensa usted del método?, ¿cuál es el método?, ¿qué debe hacer el maestro?». A todas esas preguntas respondo: el maestro no debe hacer nada; el método no es nada; él reside en la naturaleza de la inteligencia humana que ha sido creada capaz de instruirse sola y sin maestro explicador. No hay nada que examinar, nada que juzgar en este método; sólo se pueden ver, examinar y juzgar los resultados.<sup>13</sup>

Se recibió a Jacotot del modo que él no quería, desactivando su verdadero potencial emancipador, en Bélgica y Francia, por toda Europa. En España el barcelonés Miguel Rovira editó en 1835 el primer manual en español del

<sup>10</sup> SÁNCHEZ SARTO, Luis (Dir.). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor, 1936, pág. 1765.

<sup>11</sup> Véase para el caso del método natural de Costa en relación al de Jacotot: NEGRÍN, Olegario. «El método universal de Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 105 (1981), pág. 73-78.

<sup>12</sup> Así lo pone de manifiesto la presentación del primer número de la revista *Quaderns d'estudi* (1915), donde D'Ors –bajo el pseudónimo de *El Guaita*– aviva el debate y toma partido hablando de los métodos para aprender lenguas en pedagogía «Basta, pues, de gramática: que la práctica la sustituya. Basta, pues, de arteificio: que la naturaleza tome su lugar».

<sup>13</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna*. Op. Cit., pág. 292 y 291.

método Jacotot, que nos tomaremos como ejemplo y nos permitirá hacernos cargo de su recepción en la generalidad de la pedagogía europea.<sup>14</sup> En su manual no usaba el *Telémaco* e insistía en detallar cada paso de su versión del método.<sup>15</sup> ¿Cuál es ahí el papel del maestro? «El maestro señala al discípulo las dos primeras voces y dice en alta voz: *No podía*. El maestro repite separando cada sílaba y señalando [...] el discípulo repite [...] el maestro vuelve a principiar separando de nuevo cada sílaba *No-po-di-a-Ca-lip-so* [...] entonces el maestro señala y pronuncia separadamente todas las letras: *N, o, p, o, d, i* [...] el discípulo indica [...] el maestro nombra todas las que el discípulo olvida [...] el maestro nombra luego...».<sup>16</sup> Estos fragmentos, que podrían corresponder tan sólo a cinco o diez minutos de clase, dan al maestro un protagonismo fundamental, imprescindible. Además, el objetivo, tal como expone Rovira en un apartado llamado «Verificación de la Gramática», es aprender lo que es un nombre, sus especies común y propio, artículos determinando género y número, los adjetivos y su régimen, pronombres, tiempos verbales, etc. El dirigismo magistral que propone Rovira llega al punto de especificar las respuestas que deben dar sus alumnos a las preguntas.<sup>17</sup>

Es decir: el método adaptado de Rovira, como el de la mayoría de adaptaciones europeas de Jacotot, está tal vez invertido respecto a otros en tanto que parte de lo general para llegar a lo particular, pero el papel del maestro es el mismo. Podremos discutir sobre la originalidad del método y sobre sus virtudes, sobre sus diferencias y parecidos con otros pasados y presentes, pero se entendió siempre, también a través de la escuelas normales a las que llegó,<sup>18</sup> como imposible llevarlo a cabo sin un maestro, y sin un maestro sabio, conocedor de lo que se pretende enseñar.

<sup>14</sup> ROVIRA, Miguel. *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona: Imprenta de los herederos de Roca, 1835.

<sup>15</sup> «El discípulo sabe pues que, *Deus creavit caelum et terram intra sex dies* significa: *Dios crió el cielo y la tierra en seis días*, sabe que *primo die* se traduce en español, *el primer día*, comprenderá fácilmente que la voz *dies* corresponde a la voz *días*. El discípulo observa los pasajes en que su libro emplea *dies* o *dies* o *diem*, etc. He aquí que comprende la radical *di* y las sílabas *e, em, es* [sic]. *Ibidem*, pág. 70-71.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pág. 65 y ss.

<sup>17</sup> «P. Cuando un número encierra *miles* cuantos [sic] guarismos tiene? R. Cuatro. P. Como [sic] lo habeis [sic] visto? R. Observando que las unidades, las decenas, las centenas que preceden a los miles, emplean tres guarismos». *Ibidem*, pág. 80-81.

<sup>18</sup> No podía ser de otro modo, según Jacotot: «Esa gente de la escuela normal se sostiene en el atontamiento por los prejuicios, por el dinero, por otros mil lazos». JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna*. Op. Cit. pág. 300.



Porque, lejos de esta estéril interpretación, Jacotot pretendía anunciar que para ser emancipado sólo era menester reflexionar, sin explicación mediante, sobre la semejanza moral e intelectual que existe entre todos los hombres. Luego, una vez emancipado, ya se podía emancipar al otro. «Todo padre emancipado puede llevar a cabo la educación de sus hijos sin el auxilio de ningún maestro explicador». <sup>19</sup> El anuncio de Jacotot servía y se usaba para aprender las más distintas disciplinas, ya fueran matemáticas, geografía, química, historia... siempre con el mismo proceder: leer, releer, aprender de memoria, relatar y verificar un tratado cualquiera. Sólo dos requisitos resultaban imprescindibles: por un lado, conocer la noticia, saberse emancipado y con poder emancipador; por otro, la fuerza de voluntad: *Labor improbus omnia vincit*. <sup>20</sup>

Si una de las principales ideas ilustradas era la necesidad de dar y extender el saber a la población ignorante como medida emancipadora, Joseph Jacotot alertó sobre los inconvenientes de este planteamiento a la vez que expuso su recelo sobre la filosofía social que lo sustentaba. Jacotot pensaba que proponer la enseñanza como la clave de bóveda de la emancipación del pueblo resultaba en un círculo falaz. Si se encarga la tarea de enseñar a quien detenta el saber este alguien será también detentor del poder (el de recibir la enseñanza por parte del aprendiz), y la emancipación permanecerá siempre inalcanzable. «Yo aseguro que no saben lo que dicen los que aseguran que hay *diferencia de inteligencias* entre los hombres y que añaden: *Esta diferencia de inteligencias* es la causa de los resultados diferentes». <sup>21</sup> Vuestra inteligencia no tiene necesidad de la escuela normal, ni de la universidad, ni de la sociedad de las buenas bridas». <sup>22</sup> Así, y a través de su hallazgo casual un día de 1818 en Lovaina, Jacotot propuso un maestro que enseñara sin saber basándose en el principio de la igualdad de las inteligencias. Tal como se decía en el *Journal de l'emancipation intellectuelle* «el Viejo [el método antiguo] no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos». <sup>23</sup>

Quien sólo se fija en la superficie, en el método visible, no comprende la profundidad de las cosas, ni la potencia revolucionaria de la propuesta jacototiana. Se dirá: «Jacotot piensa imperturbablemente que la inteligencia es igual en todos los hombres. Esta opinión que él establece con una gran fuerza de

<sup>19</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 280.

<sup>20</sup> El trabajo constante todo lo vence, sugiere Virgilio en las *Geórgicas*, I, 144 y 145.

<sup>21</sup> JACOTOT, Joseph. *Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824, pág. 215.

<sup>22</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 262.

<sup>23</sup> *Journal de l'emancipation intellectuelle*, núm. 3 (1835-1836), pág. 11.

convicción ha podido armar la crítica contra su sistema; pero si la consideramos por sus felices resultados [...] se generalizará mejor, y podrá traducirse por esta aserción: *la inteligencia humana no tiene límites*».<sup>24</sup>

La pedagogía de la emancipación de Jacotot se levanta sobre la relación de igualdad entre las inteligencias del alumno y el maestro. Ambas deben estar en el mismo plano de ignorancia respecto a los contenidos. Pero además nuestro autor defiende que es justamente también posible hacerlo sólo enfrentando al estudiante con el libro, sin la ayuda de un maestro. Todas las inteligencias son iguales, la del alumno, la del maestro, la del libro, la del experto que ha escrito el libro en cuestión... con lo que, de esta guisa, no hacen falta explicaciones suplementarias que sólo resultarían *atontadoras*. ¿Para qué, si ya se tiene la misma inteligencia de quien escribió el libro?

Con todo, no hay que confundir la propuesta de Jacotot con un naturalismo pedagógico ni con la importante corriente pedagógica contra la educación libresca de la época. Rousseau, por ejemplo, escribió que «Jamás comprenderé que todo lo que estamos obligados a saber esté guardado en los libros... ¡Siempre libros! ¡Qué manía! Porque Europa está llena de libros, los europeos los miran como indispensables, sin pensar que, en tres cuartas partes de la tierra, nadie ha visto jamás ninguno».<sup>25</sup> Pero para Jacotot los libros eran una herramienta fundamental de emancipación universal. Aunque no fueran imprescindibles *per se*, y pudieran ser usados para todo lo contrario, circunstancialmente eran el medio más fácil de que cualquier padre de familia pudiera emancipar a su hijo. Ahora bien, una vez logrado que se sepa «la lengua materna, y cuando el alumno piense y escriba como los mejores escritores franceses, entonces denle libros, ábranse vuestros anfiteatros, vuestros gabinetes de física, vuestros laboratorios: el alumno emancipado no necesita de nadie para conducirse en el laberinto de las ciencias. Él tiene el hilo en la mano, y ese hilo es el famoso *Todo está en todo*».<sup>26</sup>

<sup>24</sup> ROVIRA, Miguel. *Op. Cit.*, pág. 20.

<sup>25</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discursos. Profesión de fe del vicario saboyano y otros escritos complementarios*. Madrid: Trotta, 2007, pág. 266. Citado en VILANO, Conrad y COLLELDEMONT, Eulàlia. «Presència de Rousseau a Catalunya: entre el mite i la realitat», *Educació i Història*, núm. 19 (2012), pág. 116.

<sup>26</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 302.

### 2.3. *Desenlace de una prédica en el desierto*

Después del Antiguo Régimen, devino en supuesto general de la época considerar al Estado deseable interventor en las tareas de ilustrar al pueblo. Así, por poner sólo otro ejemplo, el moderado Pedro José Pidal en la exposición a Isabel II en el Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 por el que se aprobaba el Plan General de Estudios en España:

Hay en la educación un interés social, de que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido. No existe entre nosotros ley alguna que prescriba la libertad de enseñanza; y aun cuando existiera, debería, como en todas partes, sujetarse esta libertad a las condiciones que el bien público reclama.<sup>27</sup>

En cambio, para Jacotot era necesario decir a todos los que se preocupaban por la instrucción para conseguir un pueblo libre e igual que nada de eso se lograría con leyes y constituciones. De ahí que cuando Jacotot dejó Lovaina para ir a París después de la revolución de 1930 le dijera al ministro de Instrucción Pública francés cuando éste les preguntaba por cómo el Gobierno debía organizar la instrucción: el gobierno no debe la instrucción al pueblo por la sencilla razón de que no se debe a la gente lo que puede tomar por ella misma. Ya que la instrucción es como la libertad: no se da, se toma».<sup>28</sup>

¡Franceses, un poco de energía! ¡A la emancipación intelectual! ¡Sacúdanse el yugo humillante de las explicaciones atontadoras! [...] Apresúrense. Ya los discípulos de Inglaterra han comenzado. Rivalicen con celo y ardor.<sup>29</sup>

No hubo forma. La pedagogía jacototiana pasó a engrosar las filas de los «raptos metodológicos» que en el mundo han sido, es decir, adaptaciones neutralizadoras de una propuesta revolucionaria y atractiva llevadas a cabo por el

<sup>27</sup> Real Decreto aprobando el plan general de estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa á las enseñanzas secundaria y superior. Publicado el 25 de septiembre de 1845, nº 4029, reproducida en el *Proyecto Filosofía en Español*. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/fae845a.htm#02> [Consulta: 15/01/2013]

<sup>28</sup> Citado en RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003, pág. 138.

<sup>29</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 313.

sistema con el resultado de su desactivación. En una sesión inaugural de curso en la universidad exclamó: «Acabo de llamaros a la emancipación intelectual, y la universidad y el periodismo se entienden a las maravillas para acallar mi voz».<sup>30</sup>

### 3. LA POTENCIA INTERPRETATIVA DEL FUTURO. «JACOTOT RECONSTRUIDO»

#### 3.1. *La emancipación como distancia entre enseñar y aprender*

Pero la historia no terminó ahí. Ciento cincuenta años más tarde, el historiador y filósofo Jacques Rancière publica *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*,<sup>31</sup> y defiende que «antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía».<sup>32</sup> Repensando y reconstruyendo la experiencia de Jacotot, denuncia la «evidencia ciega» de la necesidad de explicaciones y expone la posibilidad de invertir el sistema explicador que, presuntamente, pretende remediar la incapacidad de los hombres de aprender por sí solos. Antes al contrario, es el maestro explicador quien necesita al incapaz para subsistir y no al revés.

El maestro explicador es el artista de la distancia, la pone y la quita, la despliega y la repliega, y su secreto es controlar ese margen entre el objetivo de aprendizaje y el sujeto a instruir. Esa distancia que, en la popularizada versión de la teoría de Vygotski que campa por los imaginarios pedagógicos, es lo que el maestro debe aprender a gestionar.

Para Rancière, filósofo de la igualdad,<sup>33</sup> la *emancipación* es «la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra», asimismo, «lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia».<sup>34</sup> El maestro explicador atonta e impide cualquier verdadera emancipación, reproduce *ad infinitum* la creencia

<sup>30</sup> *Ibidem*, pág. 262. [Post-scriptum que añadió Jacotot a la cuarta edición de su *Lengua Materna* en Francia].

<sup>31</sup> RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Arthème Fayard, 1987.

<sup>32</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 15.

<sup>33</sup> Cf. RANCIÈRE, Jacques. *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011.

<sup>34</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 56.

en la desigualdad. La misma que hacía decir al ignorante que se incitaba a auto-instruirse: «No puedo, no soy más que un obrero. La gente como yo no puede».<sup>35</sup>

En esa lógica emancipadora, un maestro explicador, por muy progresista que sea, es ante todo un atontador y, por tanto, un defensor de la desigualdad. El máximo oponente del anuncio de esta lógica filosófico-educativa es la jerarquía intelectual que no tiene otro poder que la racionalización de la desigualdad. Una racionalización a la que, para Rancière, ni en tiempos de Jacotot ni ahora los llamados hombres de progreso no pueden renunciar porque sería como decir a las gentes que no los necesitan a ellos para ser hombres libres e instruidos.

Para Rancière, y para cada vez más pedagogos y pensadores sociales, hay que denunciar y subvertir la idea del saber no como un conjunto de conocimientos, sino como una posición a mantener. La posición que marca «la distancia exacta que separa siempre al maestro de aquél que se supone que ha de ejercitarse para alcanzarlo y que le enseña de entrada su propia incapacidad».<sup>36</sup> Así, se propone un maestro ignorante que lo es porque:

Ha abdicado del saber de la ignorancia y ha disociado de este modo su maestría de su saber. No les enseña a sus alumnos *su* saber (de él), sino que les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto. [...] Lo que tal maestro ignora es la desigualdad de las inteligencias.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> *Ibidem*, pág. 57.

<sup>36</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago, 2010, pág. 16. Rancière lo ha pensando también a propósito del arte: «Lo que nuestras *performances* verifican –ya se trate de enseñar o de actuar, de hablar, de escribir, de hacer arte o verlo– no es nuestra participación de un poder encarnado en la comunidad. Es la capacidad de los anónimos, la capacidad que vuelve a cada uno/a igual a todo/a otro/a. En ese poder de asociar y de disociar reside precisamente la emancipación del espectador», *Ibidem*, pág. 22.

<sup>37</sup> *Ibidem*, pág. 16. Del mismo modo en el espectáculo artístico: «Ya no estamos en esa época en la que los dramaturgos querían explicar al público la verdad de las relaciones sociales y los medios para luchar contra la dominación capitalista. [...] Hoy tenemos teatro sin palabras y danza hablada; instalaciones y *performances* a modo de obras plásticas. [...] Frente al hiper-teatro que quiere transformar la representación en presencia y la pasividad en actividad se propone: revocar el privilegio de vitalidad y de potencia comunitaria concedido a la escena teatral para ponerla a igual nivel frente a la narración de una historia, la lectura de un libro o la mirada puesta en una imagen. Concebirla como una nueva escena de la igualdad en la que se traducen, unas a otras, *performances* heterogéneas. En todas esas *performances* se trata de ligar lo que se sabe con lo que se ignora. [...] Requiere espectadores que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la “historia” y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y de traductores». *Ibidem*, pág. 17, 18, 26 y 27.

Del mismo modo que en dramaturgia la emancipación es la alteración de la frontera entre los que actúan y los que miran, en pedagogía emancipar es anular la distancia entre los que enseñan y los que aprenden. La auténtica emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre enseñar y aprender. En cambio, la lógica del pedagogo embrutecedor es la de la «transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender y lo que el maestro enseña. [...] Esa es la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto del control que le obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro».<sup>38</sup>

A pesar de que, en el prólogo y en la presentación al público de la edición española de *El maestro ignorante*, Rancière se muestre prudente con su recepción entre los pedagogos y diga que su propuesta es, tal vez, «una disonancia que hay que olvidar para poder continuar edificando escuelas, programas y pedagogías» y justifica el hecho de haber rescatado a Jacotot del olvido para que «el acto de enseñar no pierda nunca del todo la conciencia de las paradojas que le dan sentido»,<sup>39</sup> el filósofo francés ha logrado una muy buena acogida en el ámbito de la pedagogía y, especialmente, en la filosofía de la educación internacional. Mostraremos en lo que sigue algunos de los argumentos desarrollados en los últimos años.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. *Op. Cit.*, pág. 20. Dicho de otro modo, es la denuncia de la creencia en que «lo que el espectador recibe del artista es lo mismo que el propio artista había puesto en su dramaturgia o en su performance, y que lo que el alumno aprende no es sino lo que el maestro había puesto en su explicación». CASTILLA, Antonio. «Para acabar con la comedia de los superiores inferiores. La emancipación espiritual según Jacques Rancière», *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, núm. 11 (2010), pág. 115.

<sup>39</sup> La presentación tuvo lugar el 17 de marzo de 2004 en la desaparecida librería *Catalònia* de Barcelona, y participamos Jacques Rancière, Jorge Larrosa y yo mismo. La intervención de Rancière se puede encontrar en BINGHAM, Charles y BIESTA, Gert. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London/New York: Continuum, 2010, pág. 5-16.

<sup>40</sup> En el inicio de este movimiento a partir del hallazgo de Rancière, fueron primero algunos filósofos y pedagogos franceses los que se abonaron a traer a colación a Jacotot para repensar la realidad educativa actual. El más conocido de ellos tal vez sea Philippe Meirieu. Ver: MEIRIEU, Philippe (ed.). *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* Mouans-Sartoux: Publications de l'École moderne française, 2001; o el documental del mismo título producido por Mosaïque Films y emitido por la Cinquième de la televisión francesa el 17 de octubre de 2000 como parte de la serie «L'éducation en questions».

### 3.2. Cuatro maestros: explicador, socrático, facilitador, emancipador

Una de las ideas importantes es que «no se aprende sin maestros, pero tampoco se aprende con maestros comunicadores, proveedores de lo que a los otros les falta. Tampoco el maestro es un guía, un acompañante, un facilitador. [...] El maestro está ahí para decir siga, no se detenga, persevere, continúe».<sup>41</sup> Esta es una idea controvertida y chocante, pues atenta contra la pedagogía políticamente correcta de nuestros días. Es interesante notar como la figura del maestro emancipador se distingue, no sólo del maestro explicador/atonador/embrutecedor, esto tiene fácil acomodo entre la pedagogía al uso, sino también del modelo de maestro socrático y del maestro facilitador.

El modelo socrático consiste en un profesor que simula ser ignorante para, a través de ir haciéndole preguntas, va trazando un sutil itinerario para llegar al objetivo que tenía fijado de antemano. A priori, se trata de movilizar la capacidad de pensar del estudiante, pero debe considerarse que no deja de ser un procedimiento de confirmación de que el alumno sólo puede aprender a través del discretamente programado sendero que le propone la inteligencia superior y sabia del maestro. Como suele decirse, Sócrates tiene la respuesta en el bolsillo cuando hace las preguntas al esclavo Menón. Así se ha expresado Rancière, mostrando como la crítica jacototiana «puede ser pensada como una crítica radical a la famosa escena del esclavo Menón, que descubre supuestamente solo las verdades de la geometría: lo que el esclavo descubre es, simplemente, su propia incapacidad de descubrir cualquier cosa si un buen maestro no le guía por el buen camino».<sup>42</sup> Independientemente del método que utilicen, el maestro explicador y el socrático «comparten la suposición de que el mundo está dividido en personas que no tienen ningún acceso al conocimiento y en personas que sí lo tienen».<sup>43</sup>

¿Qué hay del modelo del maestro facilitador o guía? El maestro facilitador asume una igualdad de acceso al conocimiento y entiende que éste debe cons-

<sup>41</sup> ANTELO, Estanislao. «Nada mejor que tener un buen desigual cerca», *Diálogos*, núm. 36 (2003), pág. 14.

<sup>42</sup> VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence y BENVENUTO, Andrea. «Atualidade de o mestre ignorante», *Educação & Sociedade*, núm. 82 (2003), pág. 188.

<sup>43</sup> CORNELISSEN, Goele. «El papel público de la enseñanza: Mantener la puerta cerrada», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pág. 52. Desde aquí se entiende también el papel de Rancière en el debate sobre la escuela pública y su crítica a las corrientes sociológicas inspiradas en Bordieu y Passeron que proponen un trato diferencial para los escolares de clase obrera.

truirse de un modo activo. Pero es muy importante subrayar que, aunque los enfoques centrados en el estudiante parezcan no suponer una distancia entre maestro y estudiante en este sentido y el énfasis se ponga hoy en la importancia de las competencias, el maestro facilitador sigue reproduciendo un esquema de desigualdad por lo que respecta a las necesidades específicas de aprendizaje de cada sujeto. Tal y como afirma Cornelissen, «el foco permanente en la medida de las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante, supone una desigualdad permanente a nivel de la capacidad de aprendizaje de cada estudiante. [...] El facilitador reemplaza la supuesta desigualdad a nivel de conocimiento por la supuesta desigualdad a nivel de capacidad de aprender», diferenciando a los alumnos en función de una multitud de variables susceptibles de estudiar y medir psicológica, sociológica, didácticamente, etc.<sup>44</sup>

Lo mismo es aplicable en el nivel universitario, se trata con las últimas directrices europeas de la idea según la cual las instituciones superiores deben producir aprendizaje atendiendo tan individualmente como sea posible a las diferentes capacidades de aprendizaje de los estudiantes, y no proporcionando conocimiento por la vía de la «antigua» transmisión. Pero sea como sea, desde la idea de emancipación de Jacotot reconstruida por Rancière, mientras la inteligencia del estudiante no se deje liberada a sí misma seguirá instalada en el modelo de reproducir la desigualdad de las inteligencias.

### 3.3. *La igualdad del «¿y tú, qué piensas?»*

La igualdad de las inteligencias en Rancière y sus intérpretes es un punto de partida. Esto significa que no es, por un lado, algo que se esté a la espera de alcanzar, ningún punto de llegada. Y tampoco es, por otro, una reivindicación de una suerte de estatuto humano abstracto. Se trata de una suposición, un axioma para Jacotot, en el cual es preciso creer para ver qué se puede llevar a cabo bajo esa hipótesis. Y a quien dude de esa afirmación, se le puede decir, con Nietzsche: «Aplaudo todo escepticismo al que se me permita contestar: “Experimentemos!”». Pero que no me hablen de cosas y de cuestiones que no admiten la experimentación».<sup>45</sup> Lo importante para los pedagogos y filósofos que son

<sup>44</sup> CORNELISSEN, Goele. *Op. Cit.*, pág. 57-58.

<sup>45</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *La gaya ciencia*. Barcelona: Olañeta, 1979, pág. 56. Citado en LARROSA, Jorge. «Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Op. Cit.*, pág. 294.



seducidos por la provocadora propuesta de Jacotot que Rancière ha traído hacia el futuro es qué puede hacerse con ella.<sup>46</sup> Contraparafraseando a Laplace, el pedagogo rancieriano diría respecto a la igualdad de las inteligencias: «¡necesito esa hipótesis!». Es necesario creer en ella para que esa pedagogía funcione.

Cuando el maestro se pone en plano de igualdad de conocimiento con el aprendiz, entonces el papel del maestro es el de movilizar la voluntad del alumno, pero no de enseñarle nada en el sentido de explicar. La idea pedagógica es la de dirigir la atención de maestro y alumno hacia «una cosa en común y no en las necesidades del estudiante» para colocar al maestro en un estado de desposesión.<sup>47</sup>

Entre alumno y profesor debe establecerse una relación de voluntad a voluntad. Sólo cuando una voluntad es débil o no suficientemente fuerte es cuando se da el sometimiento de una inteligencia a otra. Jacques Rancière lo comenta así: «En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. [...] Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad».<sup>48</sup> El maestro tiene un papel, dirigir al alumno por un camino que todavía no ha transitado. Puede decirle qué hacer, pero nunca explicarle desde la superioridad. Y el hecho que el maestro ignore realmente lo que está en su voluntad enseñar es una garantía de que no subordinará la inteligencia ignorante del alumno a la sabia del maestro. Así las dos inteligencias (maestro y alumno) dependen a su vez de una tercera: la del libro. Sea el *Télémaque* de Jacotot o cualquier otro, como puede no ser un libro sino cualquier otro elemento que funcione como sistema de referencia. La única relación de fuerza que cabe es la de la voluntad: sólo se emancipa al alumno cuando se le hace usar su propia inteligencia. Y cuando el aprendizaje se da, entonces, pero no antes, quizá algo ha sido enseñado. De igual modo que quien dice que la patria es un efecto del exilio, «la enseñanza no es sino un efecto del aprendizaje pero nunca al revés».<sup>49</sup>

<sup>46</sup> A este respecto cuenta Jorge Larrosa una antigua anécdota que vivió en una conferencia en Colombia: «el núcleo de mi argumento era que lo que Freire decía que se podía hacer en realidad no se podía hacer, que la educación no podía ser una herramienta de emancipación. Y entonces un viejo pedagogo de los barrios pobres me miró y me dijo: “el profesor español dice que no se puede hacer, y seguramente tiene razón, porque los europeos siempre tienen razón. Todos sus argumentos dicen que no se puede hacer y ya sabemos que los europeos tienen los mejores argumentos. Pero a lo mejor nosotros vamos y podemos y lo hacemos”. Ahora no sé si se puede hacer, pero lo que sí sé es que a veces pasa». *Ibidem*, pág. 278.

<sup>47</sup> CORNELISSEN, Goele. Op. Cit., pág. 64.

<sup>48</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Op. Cit., pág. 23.

<sup>49</sup> ANTELO, Estanislao. Op. cit., pág. 14.

A pesar de que todas las reformas de la enseñanza afirmen estar orientadas hacia la adaptación al empleo –dice Rancière– su rentabilidad es, ante todo, ideológica: porque mostrar que la escuela prepara para la vida es mostrar la racionalidad de la vida del sistema que vela por mantener irreductible la distancia entre las inteligencias.<sup>50</sup> No obstante, son distintas las formas en que la escuela ha sido pensada desde el pensamiento pedagógico inspirado en Rancière. Así, Masschelein y Simons han sugerido que:

La escuela de la igualdad no es una escuela igualitaria o una escuela meritocrática; no es una escuela que tenga como objetivo un resultado igual para todos ni tampoco una escuela que ofrezca igualdad de oportunidades. La forma de la escuela incluye un supuesto o una opinión de igualdad al ubicar a los estudiantes de nuevo, repetidamente, en una misma posición desde la cual comenzar. Es la escuela en la que pueden surgir lo que podríamos llamar momentos «democráticos», donde los maestros y los estudiantes se revelan mutuamente como iguales en relación con un libro, con un texto, con una cosa.<sup>51</sup>

Por otra parte, pedagogos como Inés Dussel han querido insistir en que «la escuela institucionaliza, ordena, subordina, y por lo tanto desmantela la emancipación intelectual que procuraba Jacotot. Se puede ser maestro sin escuela; más aún, se debe serlo, porque la única forma de mantener el ideal igualitario es resistir al formato escolar-académico que desigual». <sup>52</sup> Con todo, independientemente de los matices, lo que tienen en común todas las lecturas pedagógicas contemporáneas de Rancière y su reconstrucción de Jacotot es que, tal y como insisten Bingham y Biesta, el hombre democrático es un ser que habla, y cuya voz debe ser escuchada.<sup>53</sup> Por eso «toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿Y tú, qué piensas?». <sup>54</sup> Las preguntas «¿Qué ves?, ¿Qué piensas?, ¿Qué puedes hacer con eso?» son las que

<sup>50</sup> RANCIÈRE, Jacques. «Entrevista», *Agenda informativa del MACBA* [Barcelona], (2005), pág. 5.

<sup>51</sup> MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten. «El odio a la educación pública. La escuela como *marca* de la democracia», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Op. cit.*, pág. 336-337.

<sup>52</sup> DUSSEL, Inés. «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales», *Educação & sociedade*, vol. 24 (2003), pág. 218.

<sup>53</sup> BINGHAM, Charles y BIESTA, Gert. Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation. *Op. Cit.*, pág. 118.

<sup>54</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 36 y 52.

hay que hacer a los estudiantes, porque a nadie se emancipa con alfabetización e instrucción si se hace al modo *explicador*, *socrático* o *facilitador*.

Desde este punto de vista, tanto la pedagogía progresiva como la pedagogía crítica (en el sentido que las expusieron Dewey y Freire, respectivamente), permanecen fieles al mayor presupuesto de la pedagogía tradicional, a pesar de querer combatirla.<sup>55</sup> Esos tres modelos pedagógicos «presentan la verdad como “dada a nosotros”, como algo que sólo necesita ser entendido a través de algún tipo de explicación», y comparten la pregunta quintaesencial del paradigma explicador: «¿Lo entiendes?».<sup>56</sup> Por eso, en sentido rancieriano, ninguna de ellas puede ser una pedagogía emancipadora.

#### 4. ¿CÓMO FUNCIONA LA HISTORIA? «JACOTOT MISMO Y DISTINTO»

A lo largo de la historia, decía Koselleck, cuando se experimenta el propio tiempo como un «tiempo nuevo», el reto del futuro se hace cada vez mayor. Esta es la percepción general en nuestros días, que vivimos en un tiempo nuevo. Por eso es interesante preguntarse y explorar «cómo en cada momento presente las dimensiones temporales del pasado y del futuro se remiten las unas a las otras» y cómo las interpretaciones de la experiencia y la expectativa de algo se influyen entre ellas.<sup>57</sup> En los epígrafes precedentes hemos intentado responder a, en alguna medida y parcialmente, cómo se interpreta desde nuestro momento presente la *experiencia* de Jacotot y la *expectativa* de Rancière referente al asunto de la emancipación a través de la educación.

Pero queremos hacernos otra pregunta. ¿Cómo explicar históricamente que un mismo acontecimiento, una misma propuesta, se rechace en una época y se acepte en otra? ¿Cómo puede históricamente ser una cosa la misma y distinta? Borges ensayó una versión de esa idea en su *Pierre Menard, autor del Quijote*.<sup>58</sup> Allí expuso como era posible que algo idéntico significara algo distinto, con matices diversos, con vías interpretativas incluso dispares y antagónicas. La

<sup>55</sup> BINGHAM, Charles. «Under the Name of Method: On Jacques Rancière's Presumptive Tautology», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, núm. 3 (2009), pág. 410-411. Charles Bingham presenta en este trabajo un análisis epistemológico y político detallado de la pedagogía de Dewey y Freire y sus diferencias con la de Rancière.

<sup>56</sup> BINGHAM, Charles. «Settlin no Conflict in the Public Place: Truth in Education, and in Rancierian scholarship», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, núm. 5-6 (2010), pág. 661.

<sup>57</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, pág. 15 y 16.

<sup>58</sup> BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Madrid: Alianza, 1995, pág. 41-55.

misma cosa, el mismo texto, la misma propuesta, pero con significaciones distintas y con juicios y valoraciones diferentes de sus contemporáneos.

El enfoque historiográfico de la historia postsocial nos permite responder a esta pregunta. Se trata de poner atención al modo en que se articula y configura un determinado discurso, y no tanto en el impacto de las prácticas o ideas que se incluyen en él.<sup>59</sup> En coherencia con el *giro lingüístico*, se entiende que el discurso no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, de ahí que se pueda considerar una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos.<sup>60</sup> Los pensamientos y acciones de los seres humanos no son producto de la ocurrencia genial de una voluntad libre abstraída de las posibilidades que le da su contexto social, pero tampoco son la consecuencia de una estructura social objetiva y determinante.<sup>61</sup>

Entonces, ¿cómo explicar las causas de los cambios en la historia? Podemos fijarnos en el *De Revolutionibus Orbium Coelestium* de Copérnico, que no significó en 1543, año de su publicación, ninguna revolución. No lo haría hasta muchos años más tarde, ya que, como demostró Kuhn, con los conocimientos disponibles en ese momento no se daban todavía las condiciones necesarias para provocar la revolución copernicana.<sup>62</sup> Ya nos enseñó Gadamer que, en última instancia, es el tiempo el que abre la distancia epistemológica que da significado a un acontecimiento histórico a partir de un nuevo estado de conciencia hermenéutica.

Para articular históricamente esa distancia, la historiografía postsocial ha utilizado la *teoría de los imaginarios sociales* de Charles Taylor para el estudio de las distancias epistemológicas. El imaginario social es definido por Charles Taylor como «las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas».<sup>63</sup> Dicho de otro modo, un imaginario social engloba «la concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad».<sup>64</sup> Un

<sup>59</sup> CABRERA, Miguel Ángel. *Postsocial History: An Introduction*. Lanham: Lexington Books, 2004.

<sup>60</sup> CABRERA, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la Sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001, pág. 52.

<sup>61</sup> CABRERA, Miguel Ángel. «On language, culture, and social action», *History and Theory*, núm. 40 (2001), pág. 85.

<sup>62</sup> KUHN, Thomas. *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel, 1996, pág. 184-244.

<sup>63</sup> TAYLOR, Charles. «Modern social imaginaries», *Public Culture*, vol. 14, núm. 1 (2002), pág. 107.

<sup>64</sup> TAYLOR, Charles. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006, pág. 37.

marco de referencia o espacio de pensamiento que delimita lo posible y lo imaginable, al tiempo que define por defecto lo que es imposible de imaginar. De tal modo, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece las condiciones de posibilidad de la acción.<sup>65</sup> Desde este punto de vista la práctica de los sujetos no está determinada por los hechos mismos, como diría la tradición de lo social,<sup>66</sup> sino por la forma históricamente específica en que éstos han sido dotados de significado mediante un cierto imaginario social.<sup>67</sup>

Trasladando este enfoque al asunto de la revolución emancipadora por Jacotot en la Europa del siglo XIX, podríamos afirmar que el contexto discursivo de la época no permitía entender ni aceptar la propuesta jacototiana. El imaginario social moderno, la concepción colectiva subyacente sobre lo que era la instrucción y su relación con la libertad no hacía posible pensar que un ignorante pudiera enseñar lo que él mismo ignoraba. Eso no podía pensarse como medio de emancipación, ni siquiera como algo cuerdo y plausible. Jacotot sólo podía pensarse y explicarse en su época como «un pedagogo fuera de juicio».<sup>68</sup>

Hubo cierto debate a lo largo del XIX sobre quién debía procurar la instrucción del pueblo. Dentro del movimiento obrero se osciló entre la responsabilidad del pueblo de ilustrarse a sí mismo, sin esperarlo del gobierno ni del clero, y, algo más tarde, haciendo recaer esa tarea en el Estado, que debía compensar el atraso general de la mayoría de la población ante la incapacidad de los padres analfabetos y la errónea suposición de poder instruirse uno mismo.<sup>69</sup> Pero lo que no se puso nunca en cuestión fue la idea de la educación

<sup>65</sup> La categoría de imaginario social, muy similar a la que elaboró Foucault bajo el nombre de «campo epistemológico» o *episteme*, quiere referir el conjunto de límites empíricos que producen y condicionan lo pensable en el pensamiento de una época, «a partir de lo cual resultan posibles conocimientos y teorías». FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI, pág. 7.

<sup>66</sup> CABRERA, Miguel Ángel y SANTANA, Álvaro. «De la historia social a la historia de lo social», *Ayer*, vol. 62, núm. 2 (2006), pág. 165-192.

<sup>67</sup> «Esto no significa que la realidad social no sea un ingrediente constitutivo de los fenómenos históricos y que no intervenga en la configuración de la práctica de los agentes, sino que esa contribución no la hace en calidad de dominio objetivo, sino en calidad de mero entorno material o referente factual de dicha práctica y sin poder de determinación causal». CABRERA, Miguel Ángel. «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos», *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2 (2003), pág. 22 y 23.

<sup>68</sup> CARDERERA, Mariano. «Jacotot», *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*. *Op Cit*.

<sup>69</sup> HEREDERO, Victorio. «Genealogía del derecho social a la educación en España», CABRERA, Miguel Ángel (ed.). *La ciudadanía social en España. Los orígenes históricos*. Santander: Universidad de Cantabria, 2013 [en prensa].

del pueblo como condición necesaria de su libertad. La bondad de cualquier método radicaba únicamente en su potencia de enseñar más y mejor, y llevar a cabo, en definitiva, una más eficiente instrucción, que es «la fuente de todos los bienes, como la ignorancia lo es de todos los males, en el estado social en que vivimos». <sup>70</sup> En ese imaginario no podía crecer la semilla de un maestro ignorante.

La idea de emancipación moderna era la de una emancipación tutelada, pero según la filosofía de Jacotot ninguna institución podrá jamás emancipar a nadie. Sólo se emancipa uno mismo. Del mismo modo que, en última instancia, sólo se forma uno a sí mismo. El relato social que se quería romper era aquél que «ordena a los padres de familia permanecer, ellos y sus hijos, dentro de las explicaciones perfeccionadas que la sociedad les ha recomendado y les recomendará seguidamente, hasta el momento en que la sociedad les permita emanciparse, conforme a los reglamentos que hará para la susodicha emancipación». <sup>71</sup> Se pretendía romper una creencia que, en las condiciones y el imaginario social de la época, resultaban inquebrantables.

En cambio, el imaginario social postmoderno, donde la incredulidad ante los metarrelatos y el declive de las instituciones como medios de emancipación son ya ideas muy compartidas y naturalizadas, sí parece terreno abonado para encontrar sentido a una teoría de la educación como la que Rancière nos propone. Más allá del debate sobre la pertinencia de un nombre u otro, importa poner de manifiesto que, a lo largo de los tiempos, nos pensamos de modo distinto. <sup>72</sup>

Por esta razón el nuevo imaginario social permite pensar como legítimos movimientos pedagógicos como las escuelas libres, el *homeschooling*, el *unschooling*, el *flexi-schooling* u otras filosofías educativas inspiradas en pensadores como Rancière o Illich, <sup>73</sup> y que esto cuaje en discursos educativos como el de la pedagogía líquida. Lo veremos en los próximos años. Una teoría de la

<sup>70</sup> ROVIRA, Miguel. *Op. Cit.*, pág. IV.

<sup>71</sup> JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 300.

<sup>72</sup> LAUDO, Xavier. «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la educación*, vol. 23, núm. 2, (2011) pág. 45-68. Por ejemplo, tal vez hoy en día las fábricas y las escuelas estén dejando paso, como horizonte metafórico a través del cual nos proyectamos, al trabajo a distancia, temporal o flexible y la educación libre, en casa o a través de cursos en línea de autoinstrucción. Luego tal vez deberíamos dejar de insistir en pensarnos en términos disciplinarios y como sujetos de obediencia a la manera de Foucault para hacerlo, en términos de rendimiento, como sujetos emprendedores que sólo se obedecen a sí mismos tomando a su vida e identidad como su propia empresa. Ver: CRUZ, Manuel. «¿De verdad nos hemos quedado sin futuro?», *Claves de razón práctica*, núm. 227 (2013), pág. 92-99.

<sup>73</sup> Ver: BRUNO-JOFRÉ, Rosa y IGLMO, Jon. «Ivan Illich's late critique of deschooling society: "I was largely barking up the wrong tree"», *Educational theory*, vol. 62, núm. 5 (2012), pág. 573-592.

educación que consista en cuestionar la oposición entre sabio e ignorante y suprimir la distancia entre enseñar y aprender.