

# **La autoridad (pedagógica) en cuestión**

## **Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación**

María Beatriz Greco



© 2007 – **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina

Telefax: 54 0341 4243399

**E-mail:** editorial@homosapiens.com.ar

**Página web:** www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N°

Diseño editorial: Adrián F. Gastelú

Esta tirada de 700 ejemplares se terminó de imprimir en ..... de 2007 en

Talleres Gráficos Fervil S.R.L. • Santa Fe 3316 • Tel.: 0341 4136132

E-mail: fervil srl@hotmail.com • Rosario • Santa Fe • Argentina.

## CAPÍTULO 2

### **Autoridad e igualdad: paradojas de un ejercicio en tiempos de transformación**

*Es también que el extranjero –el ingenuo, dicen, el que aún no está informado– persiste en la curiosidad de su mirada, desplaza su ángulo, vuelve a trabajar el montaje inicial de las palabras y las imágenes y, deshaciendo las certidumbres del lugar, despierta el poder presente en cada cual de volverse extranjero al mapa de los lugares y trayectos generalmente conocido con el nombre de realidad. De este modo el extranjero desata lo que anudó.*

RANCIÈRE (1991: 9)

Los tiempos actuales, lo dijimos, nos colocan en posición de crítica y pensamiento, convocan a ubicarnos como extranjeros de nosotros mismos y, así, nos disponen a la transformación. Un doble trabajo que supone desandar lo andado y volver a anudar sentidos preguntándose: ¿es posible vivir, convivir, educar sin autoridad? y, si pensamos que no lo es, ¿de qué manera ir construyendo otras formas en el mismo momento en que la ejercemos?

A menudo, la autoridad cuestionada y criticada lleva a temer que pasado y porvenir se desvanezcan, pierdan su lugar, nos dejen desprovistos de todo<sup>24</sup>, sin inscripción en una historia, huérfanos de protecciones y cuidados.

---

24. Según dice Chateaubriand: *El tiempo actual, sin autoridad consagrada, se ubica ante una doble imposibilidad, la del pasado y la del porvenir* (1989: 922).

¿Qué queda si el pasado y el porvenir se vuelven imposibles? ¿Puede un presente solo, sin proyección desde una herencia hacia un futuro, dar lugar a algo de lo humano?

La autoridad eficaz en otros tiempos hoy gira en torno de sí misma sin interlocutores. Lo decíamos en la introducción y en nuestras primeras reflexiones, si la autoridad que era ya no es, si su eficacia se desvanece, su reconocimiento no viene dado y es dificultoso “encarnarla”, se hace necesario disponerse al trabajo e interrogar los escenarios sociales que estamos habitando hoy, los sentidos que ya no operan o han quedado funcionando sin producir efectos. Se trata así de un desafío fundamental: intentar reponer sentidos, reencontrar lo que no puede perderse, aprender a perder lo que ya no puede ser, hacer lugar a algo que aún no está. Tal vez eso por venir sea una autoridad *en* igualdad.

Veamos un texto crítico que propone justamente, considerar como un principio a la igualdad al interior del vínculo pedagógico así como la igualdad, en un sentido genérico, *en una sociedad desigual*, en palabras de Rancière.

## **2.1. El descubrimiento de una autoridad pedagógica que se ejerce en condiciones de igualdad**

*El Maestro Ignorante* es un texto de crítica al concepto de autoridad en sí mismo, de crítica a toda posición de maestro fundada en el saber. Y es que su obra se basa en deconstruir toda posición de maestría sostenida en los fundamentos del saber y el poder, pilares de los grandes ideales modernos de la razón, la emancipación, el progreso, la verdad. Saber y poder para crear supuestos sujetos autónomos y racionales, moldeados según la norma, sin diferencias ni resistencias. Transitamos, en el capítulo anterior, por una crítica a esta visión moderna de los sujetos y las sociedades y su ilusión de alcanzar estados de completud, totalidad y universalidad negadores de todo movimiento singular y de la posibilidad del disenso o construcción desde la diferencia.

Así, el filósofo contemporáneo descubre al “discutidor” Jacotot, pedagogo del siglo XIX. Un “loco” que rema en contra de la corriente de su siglo, que dice lo contrario de lo que se espera, que descrea de los grandes ideales porque reconoce en ellos una forma de convalidación del orden

social desigual, allí donde –al mismo tiempo– se sostiene que la igualdad es la gran meta social que será alcanzada por vía del conocimiento explicado, “de arriba para abajo”, de los sabios a los ignorantes y se confirma por medio de este modo de educar, su desigualdad estructural de sabios explicadores e ignorantes explicados.

En pleno siglo de las luces, en el mismo momento en que se proclama un saber universal que todo lo puede y lo controla, Jacotot apuesta a la ignorancia y, cuando se instala un poder que todo lo sabe y que define a los otros por su ignorancia, Jacotot sugiere que el maestro retire su inteligencia del juego y deje hacer a la inteligencia de los alumnos su propio trabajo, en soledad.

La figura que Rancière encuentra en Jacotot y reconstruye a partir de sus archivos pareciera ser una de sus tantas maneras de poner en escena el cuestionamiento a un tipo de autoridad jerarquizada y a un orden social, el de la “desigualdad igualada”, donde, paradójicamente, perseguir la igualdad partiendo de la desigualdad sólo confirma esta última al infinito. Una manera privilegiada de hacer pensar de nuevo y de postular, tanto teóricamente como por medio de una experiencia particular, su concepción de la igualdad y su pensamiento de la emancipación.

La voz que Rancière hace oír de nuevo, la de Jacotot, es entonces una voz extraña, escandalizadora de su época, una voz que, a la vez que se sumergía en el siglo de las luces, lo enfrentaba y conmovía con su empeño –él también– de pensar de otra manera la igualdad, como *principio de igualdad*, axioma postulado de antemano, dando vuelta la lógica habitual de una sociedad en busca de la igualdad que, sin embargo, confirma lo contrario a cada paso.

Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos, es una vocación rancieriana, de allí que el maestro ignorante se constituya, a nuestro entender, en un texto privilegiado para desandar la lógica desigualitaria y autoritaria, la de superiores e inferiores, sabios e ignorantes, inteligentes y no inteligentes, buenos y malos alumnos, y proponer, en cambio, la paradoja de andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestro-alumno, en condiciones de igualdad, donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin espejos ni imágenes a semejanza.

La voz del filósofo se entremezcla y superpone con la del pedagogo, la acompaña y recrea para hacer escuchar lo que hoy constituye una posibilidad de redefinir este mismo concepto –o proceso–, la igualdad –y la desigualdad–, de una manera también provocadora para nuestro tiempo, dando a ver que la “sociedad pedagogizada” contemporánea instaura una única desigualdad, la de la razón pedagógica.

Desigualdad en un triple sentido: primero porque la razón pedagógica moderna divide las inteligencias en dos tipos: la empírica de los seres parlantes que se relatan y se adivinan los unos a los otros y, por otro lado, la inteligencia sistemática de los sabios: *a los niños y a las inteligencias populares las historias, a los seres racionales las razones* (Rancière, 2004). Se supone que la ignorancia debe salvarse por la instrucción, ya no se trata de relatar y adivinar sino de explicar y comprender. En su segundo sentido, la razón pedagógica se pone en escena como el acto que levanta el velo sobre la oscuridad de las cosas, va de arriba abajo, del fondo a la superficie y de ésta al fondo de las cosas. Es una lógica vertical que se opone a lo horizontal de los aprendizajes entre pares que trabajan comparando lo que ignoran con lo que saben. En su tercer sentido: todo este proceso lleva tiempo y un orden detallado y determinado en ese tiempo que la razón pedagógica determina por fuera de las temporalidades subjetivas. *El velo se levanta progresivamente, según la capacidad que se le puede acordar al espíritu infantil o ignorante en tal o cual estado. Dicho de otra manera, el progreso es siempre la otra cara del retraso. La reducción de la distancia no cesa de reinstaurarla y de verificar así el axioma de la desigualdad* (2004).

El ejercicio de la autoridad del maestro ignorante pone en cuestión la razón y la práctica pedagógica ordinaria, que confía a la inteligencia del maestro el cuidado de colmar la distancia que separa al ignorante del saber. Jacotot invierte el sentido de la disociación: el maestro ignorante no ejerce ninguna relación de inteligencia a inteligencia. Él es solamente una autoridad, solamente una voluntad que dirige al ignorante para que haga su camino, para que ponga en marcha la capacidad que ya posee.

Un pensamiento pleno de paradojas, que interroga las certezas que habitualmente construimos, moviliza el pensamiento, sacude los lugares vacíos al que llegan muchas veces las palabras y ayuda a recrear su sentido. Nos interrogaremos, entonces, acerca de las posibilidades de que una autoridad pedagógica sea reformulada y una relación maestro-alumno

“emancipatoria” se constituya en las instituciones donde se enseña y se aprende, movimiento individual y colectivo, personal y político.

### 2.1.1. ¿Un maestro ignorante?

*Tengo alumnos que improvisan en lenguas que ignoro.*

JACOTOT (1829)

La reunión de ambos términos: “maestro” e “ignorante”, impacta, sorprende, obliga a establecer nuevas relaciones entre las palabras o a disociar los componentes que constituyen una misma idea, que permanecen generalmente adosados, pegados, indistinguibles, confusos.

El discurso establecido no deja ya escuchar o pensar o mirar de nuevo. Es necesario remover los sedimentos y *hacer circular allí de nuevo la energía significativa* (Badiou, 1988: 122). Circulan efectivamente así, con el maestro ignorante, otros sentidos en el discurso contemporáneo de la educación cuando la figura de Jacotot es dada a ver y su “anti-método” reavivado. Se escuchan y se dicen de otra manera, con otra fuerza e intención, palabras como igualdad, inteligencia, voluntad, emancipación. Obliga a desplegar sus sentidos para comprender de nuevo y algo nuevo desde la interrogación genuina de quien ignora.

Un maestro ignorante, un alumno y un maestro en una relación de igualdad, emancipatoria, asimétrica, paradójal. La lógica de las inferioridades y superioridades en cuestionamiento. ¿Cómo pensar en este marco el concepto de autoridad? ¿Cómo sostener la relación pedagógica misma desde estos postulados? Porque: ¿es posible enseñar y aprender en igualdad y con autoridad?, ¿de qué está hecha la autoridad del que enseña?, ¿qué tipo de relación entraña una transmisión?

A fin de ir respondiendo a estas preguntas tomaremos las palabras del texto y algunos de los postulados que propone, discutiremos sus significaciones y consecuencias centrándonos en la relación maestro-alumno. Una y otra vez leemos en este texto:

“todas las inteligencias son iguales”

“es posible enseñar lo que se ignora”

“no existe inteligencia allí donde existe *agregación*, atadura de un espíritu a otro espíritu”

“es el alumno el que hace al maestro”

Estas afirmaciones nos desconciertan, hablan de una relación de la que parece que sería posible prescindir. Si las inteligencias son iguales, no haría falta un maestro; si éste es ignorante, no tendría nada para enseñar; si la atadura a la inteligencia del maestro destruye la inteligencia del alumno, habría que prescindir del lugar del maestro; y si el alumno hace al maestro, es que éste no tiene existencia por sí mismo.

Sin embargo, lejos de ser este pensamiento una negación del lugar del maestro y de su autoridad, nos provoca a pensar de otro modo este lugar y a aceptar la paradoja de un tipo particular de relación: ofrecer un lazo para que pueda ser desatado, enlazarse a otro para, en el mismo movimiento, liberarse. Ser maestro sin ser amo<sup>25</sup>, dueño.

Diría Meirieu (1998) que se trata de la diferencia entre “fabricar al otro” y “darle nacimiento”, esa compleja tarea de introducir al otro en la vida ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aun cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esta posibilidad, su maestro. Es la diferencia entre fabricar una obra que nos pertenece y nos completa, a imagen y semejanza y hacer nacer a otro/a dando lugar a lo novedoso y diferente que trae, a las distancias que despliega y las disidencias que plantea.

Sin embargo, aceptar la tensión paradójica no es resolver nuestro problema en términos de acción, nos preguntamos entonces de qué trabaja un maestro ignorante, cómo se ubica en su lugar, qué actos y gestos realiza, cómo se relaciona él mismo con su saber.

El del maestro ignorante no es un lugar vacante, no es ausencia, ni indiferencia, ni desinterés, tampoco es completa ignorancia, ni absoluto silencio. Por el contrario, el maestro ignorante “trabaja” de maestro: habla, relata, dice su pensamiento, narra su aventura, ordena actividades, propone tareas, ofrece un objeto: un libro con el que relacionar todo lo demás, se hace presente ante el alumno con su palabra, sus preguntas, su deseo, su ignorancia, su camino recorrido, sus propios interrogantes genuinamente postulados, su propia emancipación. También guarda silencio, escucha, espera, da la

25. “Maître” en francés tiene esta doble significación: amo y maestro.

palabra, pide explicaciones, da tiempo cuando la voz del alumno no se escucha, la palabra no surge o es inconveniente para el trabajo en común. El maestro ignorante sostiene, fundamentalmente, un encuadre<sup>26</sup> de trabajo que incluye de maneras diversas: su palabra y sus silencios, una alternancia de presencias y ausencias, la continuidad de su acción y un vacío necesario para que el otro se haga presente con su pensamiento.

La autoridad queda así reformulada, reubicada, desplazada de su tradicional plano de superioridad, interrumpida la jerarquía que le ha otorgado siempre un lugar “por encima de” aunque continúa sosteniendo una asimetría fundante, propia de toda transmisión. Diferencia de lugares que se sostiene pero no eclipsa el trabajo de cada uno sobre sí mismo.

Para Rancière parecerían coexistir –en esta autoridad particular– una asimetría que se expresa en la disociación de voluntades e inteligencias y una igualdad que caracteriza a toda relación que entre seres parlantes se establezca. Este tipo de autoridad opera ella misma una disociación, la disociación que hace Jacotot entre la posición de maestro y la de sabio. Es el ejercicio de una posición frente a otro en acto pero no en tanto sabio ni por el hecho de transmitir conocimientos, ejercicio que, a su vez, otorga una legitimación particular.

El maestro ignorante enseña sin explicaciones, sin indicaciones sobre las palabras que el alumno deberá decir ni el lugar en que deben ser colocadas, sin el despliegue de la inteligencia del maestro, pero con insistencia en la necesidad de que el alumno realice su trabajo intelectual, que no descansa perezosamente en la inteligencia del maestro sino que otorgue a su propia inteligencia toda las posibilidades de desplegarse. Es esta autoridad insistente sobre el trabajo del alumno, que lo obliga a desplegarse, la que ejerce Jacotot como maestro, lo que a la vez legitima su lugar. Una autoridad que disocia voluntad e inteligencia.

En palabras de Rancière (2005)<sup>27</sup>: *Creo que es necesario hacer una disociación, desde el punto de vista del maestro, entre ejercicio de una autoridad y*

26. El encuadre no es un molde o un listado de prescripciones estrictas. Nicastro lo define como “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo de trabajo profesional” (2006: 74).

27. En una entrevista no publicada, realizada en 2005, en el marco del trabajo que dio origen a este texto.

*transmisión de un saber.* Esta supone una doble disociación, por un lado la relación de voluntad a voluntad y, por otro, una relación de inteligencia a inteligencia que el maestro ignorante se encarga de desactivar, desplazando su inteligencia para que no se superponga con la del alumno. Confundir transmisión de voluntad e inteligencia lleva a ejercer una autoridad que al mismo tiempo legitima una posición y legitima un sistema que obstaculiza la emancipación del alumno.

*Hay así, una autoridad que se ejerce en acto a diferencia de una autoridad que se ejerce como confirmación de una posición. La autoridad no es finalmente un mandato sino la garantía que alguien da a lo que dice y a lo que hace. En general se la relaciona con la idea de un poder que se ejerce, incluso se la piensa ya sea como una posición de jerarquía ya planteada o creando una jerarquía. Creo que hay que distinguir tipos de autoridad. Pienso que en la autoridad hay un cierto lazo entre el ejercicio y la legitimación. Es éste el corazón de la cuestión (Rancière, 2005).*

El pensamiento de Rancière lleva a pensar en la reticencia de algunos alumnos “indisciplinados” que rechazan las explicaciones de los profesores y sus lugares de autoridad en la institución que representan porque lo viven como una violencia o una imposición que los minimiza y descalifica. En una conversación con alumnos que habían atravesado experiencias dentro de institutos de menores y que asistían, en ese momento, a una escuela nocturna común, éstos afirmaban que “muchos profesores ‘se ponen la gorra’ cuando dan clase”, “te explican y te explican como si vos fueras un tonto, bah, te hacen sentir un tonto, que no valés nada”.

Sin embargo, también decían esperar de sus profesores “que sepan” y “que nos expliquen hasta que entendamos”. Podríamos diferenciar aquí lo que implica la explicación para diferentes maestros y las resonancias que tiene para diferentes alumnos según los modos de ejercer ese lugar de uso de la palabra y de la transmisión de conocimiento que supone la explicación.

Es posible tomar la explicación para confirmarse en un lugar de saber y al mismo tiempo para representar a una institución perteneciente a un orden social que se percibe como injusto. Pero también es posible explicar porque se ha aprendido algo en el propio recorrido por el mundo del conocimiento. Hay allí una diferencia fundamental, alguien que ha aprendido y alguien que sabe, alguien que ha hecho un camino a partir de su ignorancia hacia un saber y alguien autorizado por una posición social para ocupar

una posición de sabio y de poder sobre otros. Los jóvenes que habían padecido la experiencia en el instituto de menores rechazaban, fundamentalmente, esta segunda posición de sus docentes, en la escuela, por similitud con otras autoridades (salvando las diferencias). Sus indisciplinas: molestando en clase, hablando con los compañeros, tirando papeles, haciendo chistes en voz alta, ocurrían particularmente durante los momentos de explicación de algunos docentes. Esto llevaba a que fueran retirados del aula, potenciando la actitud de rechazo de los alumnos al verse (nuevamente) segregados. Cuando llegaban a la dirección y se confeccionaba el “acta de convivencia” para ser elevada al consejo, la situación no tenía retorno. Muchos redoblaban sus actitudes de rechazo provocando sanciones más duras. Se hacía difícil detener la cascada de imposibilidades para hablar y escuchar, tanto para docentes como para alumnos. Establecer un intercambio de palabras que no fuera exclusivamente dar explicaciones moralizantes o pedir al alumno explicaciones de su mal comportamiento, podría constituir un modo de circulación de la palabra creador de otras actitudes, respetuosas del trabajo y de los otros.

Es posible pensar que la autoridad pedagógica –concebida al modo del “maestro ignorante”– reúne en su propio ejercicio un modo de acercarse al conocimiento y a la convivencia con otros. Organiza un campo de trabajo donde *enseñanza* y *convivencia* no se separan y esto se alcanza rechazando ocupar lugares de saber-poder, pero dando cuenta de su relación con el conocimiento e invitando a los otros a hacerlo. Es posible que esta actitud desarticule una actitud de oposición en muchos alumnos. ¿Por qué?

Si volvemos a nuestros primeros postulados, veremos que hay allí una marcada preocupación por enunciar y reubicar el lugar del alumno y su potencialidad en la escena pedagógica, no tanto por subrayar el lugar del maestro llenándola de contenidos:

— “todas las inteligencias son iguales”: *Se refiere a ‘todas’ las inteligencias: la del docente, la del alumno, la del libro, la del autor, etc. Reconoce entonces, en el alumno, una inteligencia igual a la de cualquiera y la siempre presente posibilidad de desplegarla, lo arranca de su supuesto lugar de inferioridad, lo valoriza y reconoce, lo acepta y anima al trabajo, lo cree capaz de acceder a los textos por sus propios medios.*

- “es posible enseñar lo que se ignora”: *Ubica al maestro nuevamente en posición de igualdad, esta vez desde su ignorancia, parece decir: “somos iguales porque ambos ignoramos”, “no es tan malo ignorar” o “la ignorancia no inhabilita sino que puede provocar el deseo de saber”, “estoy aquí para enseñarte pero no por ser sabio o superior”.*
- “no existe inteligencia allí donde existe agregación, atadura de un espíritu a otro espíritu”: *La inteligencia del alumno no se despliega si otra inteligencia la aplasta, por tanto, es necesario dejarla sola y a la vez sostenerla, no atarla a otra confiando en su potencia, la aventura de conocer y aprender solo se puede llevar a cabo por uno mismo, introduciéndose en ese “bosque de signos” para hacer los caminos y encontrar la salida por los propios medios, en ello consiste la emancipación.<sup>28</sup>*
- “es el alumno el que hace al maestro”: *El alumno no es interrogado para ser instruido sino para instruir al maestro acerca de su pensamiento, el maestro va armando sus acciones a partir de lo que el alumno ensaya, intenta, esboza, escribe, dice, improvisa. Es indispensable reconocer al alumno (mirar, aceptar, hacer lugar para que se desplieguen sus diferencias) en este trabajo. Este lugar lo valoriza nuevamente, lo habilita en su subjetividad, le otorga un poder compartido con el maestro.*

Comprendemos entonces que para reformular el lugar de autoridad en este sentido es necesario abrir un espacio diferente al lugar del alumno sin negar el del maestro, trabajarlo, construirlo en conjunto, instituir un modo participativo de su pensamiento, a partir de la relación que se establece. Nos alejamos en este punto de otras propuestas, basadas en la psicología de un supuesto “desarrollo natural” o en la pedagogía de los “intereses” de niños o jóvenes. No se trata de acomodarse a las características evolutivas de un desarrollo psicológico que se supone que se irá dando solo o de retomar en la enseñanza únicamente aquello que los niños o jóvenes demandan como valioso. El lugar del adulto no puede resignarse, la transmisión no puede abandonar los contenidos culturales heredados,

---

28. Trabajaremos acerca del concepto de inteligencia y emancipación, en profundidad, desde esta perspectiva en el capítulo 3.

la historia transcurrida, el origen común. La voz del maestro no debe extinguirse y, sobre todo en estos tiempos, su desafío es sostenerla para sostener la de otros. Sólo se trata de volver a habitar la escena de otro modo, compartiendo espacio, diferenciando lugares.

Revisemos desde dónde, como lo propone el maestro ignorante, un maestro puede ubicarse de otro modo.

### **2.1.2. Autoridad: un modo de pensar y actuar, una relación con uno mismo. Aperturas hacia lo político**

*Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros (...)*

*Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno.*

RANCIÈRE??? (2003: 25)

Vamos perfilando así un modo de pensar y actuar que es el de la autoridad del maestro ignorante, la que por haber trabajado consigo misma pone en marcha un trabajo en los otros, la que no quiere tener razón, la igual a los otros, la que busca.

*Los únicos insensatos son los que tienden a la desigualdad y a la dominación, los que quieren tener razón. La razón empieza allí donde cesan los discursos ordenados con el objetivo de tener razón, allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros (Rancière, 2003: 97)*

Hay un sentido escandaloso, político, en afirmar la ignorancia de un maestro, dado que el maestro ignorante es quien se niega al juego de la explicación que perpetúa la desigualdad *oponiendo el acto desnudo de la emancipación intelectual a la mecánica de la sociedad y de la institución progresivas* (Rancière???, 2004). Lo escandaloso de lo político implica que éste es del orden de un acontecimiento que rechaza el orden habitual; es escandaloso

porque da a ver lo que no se ve generalmente, pone en suspenso lo que venía siendo y provoca otra cosa, coloca al sujeto en otra posición, lo arranca de un imposible, pone en marcha procesos inéditos. En lugar de anularse la autoridad en la relación pedagógica con un maestro ignorante, se desplaza hacia la relación maestro-alumno en sí misma constituyendo un acto emancipatorio que funda al sujeto en su camino de emancipación.

Recordemos a los jóvenes que valoraban la autoridad de la profesora que los ponía a trabajar junto con ella, que hacía de su autoridad una relación en torno a la tarea y la palabra de sus alumnos o los alumnos-trabajadores que, en la escuela nocturna, podían considerarse a sí mismos habilitados para acceder a mundos literarios, artísticos, científicos porque sus docentes allí los conducían. Así, abrir en el terreno educativo un espacio de interrupción de la lógica desigualitaria en lo educativo e institucional, es ejercer una autoridad en otro sentido, fundamentalmente político, reconocedora de derechos, a contramano de lo que ocurre en la sociedad.

Siguiendo el pensamiento de Rancière, podríamos sospechar que una autoridad en un sentido político es un lugar paradójico donde se niega a sí misma una posición de superioridad con respecto a otro “inferior”, anula una lógica de órdenes y obediencias donde inscribir el ejercicio de su función, promueve un incesante corrimiento del propio lugar de autoridad, a la vez que la sostiene. No es una posición simple o cómoda, requiere volver a mirar una y otra vez, negarse a admitir lo que parece obvio, abandonar la impotencia y la melancolía, para asumir una responsabilidad que se debe, ante todo, a niños y adolescentes.

A menudo escuchamos hoy que son ellos quienes no quieren aprender, que nada les interesa, que buscan el “facilismo” de las nuevas tecnologías o la huida a través de la apatía, el consumo, la droga, etc. Se dice que tienen muchos problemas, que no saben convivir con otros, que no cuentan con normas de conducta o con deseos de esforzarse. Sin embargo, no se pregunta qué ocurre con aquello que autoriza a alguien a desear aprender y producir movimientos en ese sentido, no se pregunta por lo nuevo y diferente que nos demandan estos niños y jóvenes hoy, en tanto autoridad pedagógica. Es posible que ese algo sea una “autorización” distinta de la que imaginábamos, es decir, una palabra otorgada y asumida por el que aprende en el sentido de apropiarse de sus posibilidades de aprender en el marco de una relación de igualdad con su maestro.

Son ejemplo de esta apertura a lo novedoso de la transmisión, las numerosas situaciones en que alumnos o alumnas considerados “incapaces para la palabra”, inhabilitados para hablar, escribir, expresar su pensamiento (por una supuesta falta de inteligencia individual o por provenir de familias en contextos de pobreza o por no contar con normas de conducta adecuadas), muestran todo lo contrario cuando se los valoriza y ubica –de antemano– en un lugar de posibilidad, cuando se apuesta a su potencia intelectual y lingüística, literaria, artística, de convivencia democrática con pares y adultos.

En este sentido, es claro que los tiempos que vivimos, marcados por extremas desigualdades, colocan a muchos niños y jóvenes en problemas y los someten a situaciones dificultosas a menudo sin salida. Sin embargo, con mucha frecuencia todo el análisis parece quedar en la peligrosidad depositada en sus “identidades” violentas o en la incapacidad de sus retrasos personales. Poco se considera la necesidad de desarrollar “otra” autoridad posible, una autoridad política en acto<sup>29</sup>. Esa autoridad que sostiene una relación particular con el conocimiento, que detiene la regresión explicadora actualizando la igualdad como no explicación continua de lo que el otro no sabe o no puede<sup>30</sup>, en un modo de relación caracterizado por la confianza. Esa confianza que Cornu concibió, a su vez, con un sentido político. Confianza que libera al otro, que le otorga capacidad de acción porque se alienta a que actúe según su voluntad en un encuadre de trabajo y no que responda de acuerdo a lo ya previsto. En este sentido, si ser autoridad es ser garante, *el que se encuentra en el lugar de la autoridad es precisamente el que promete y verifica la igualdad (...), es el que asume un riesgo, una decisión de no considerar al otro como una amenaza, el que le da un porvenir y un espacio*, afirma Vermeren (2002: 146-147).

Estas palabras resuenan fuertes en nuestros contextos sociales y escolares, en este siglo XXI que recién comienza y agudiza terribles injusticias para muchos, niños y adolescentes que son mirados con desconfianza,

---

29. No queremos significar con estas palabras que la autoridad pedagógica sea la única autoridad que deba hacerse cargo de la desigualdad social o deba revertir un orden injusto del que a su vez forma parte, pero sí que debe incluirse en el análisis de la situación educativa/escolar actual.

30. Pensamos aquí no sólo en las explicaciones instructivas (que explican el conocimiento) sino también en aquellas moralizantes (que explican en general, sin éxito, normas de conducta, reglamentos, códigos de convivencia, construidos por otros).

confirmando así un círculo de impotencia y exclusión. En torno a las miradas de sospecha, relata Kantor esta situación: *Un grupo de educadores y funcionarios responsables de la educación secundaria discute acerca de las claves para definir propuestas convocantes para los jóvenes en ámbitos escolares y extraescolares. El intercambio deriva en lo mal que están los jóvenes hoy, "tan mal y se han vuelto tan peligrosos que cuando veo venir un grupo de pibes por mi vereda, yo directamente cruzo la calle, ¿para qué correr riesgos?" Todos comprenden y asienten, algunos declaran –por lo bajo– compartir la estrategia de autodefensa (2005: 2).*

Una sociedad ya injusta al marginarlos, los ha transformado en sus enemigos, niños y jóvenes que se viven amenazantes por su violencia o inhabilitados por sus incapacidades, niñas y jóvenes madres que pierden rápidamente su tiempo de infancia y entonces su derecho a la educación y a elegir su proyecto de vida. No se advierte, en un sentido general, un "hacerse cargo" social, institucional, adulto que perciba que esos y esas, todos "sus" niños, niñas y jóvenes son su responsabilidad, el sentido de sus instituciones y sus acciones.

Desarmar este círculo de impotencia y marginación es tarea de los adultos dedicados a la educación, como trabajo colectivo, como apuesta conjunta entre adultos que se arriesgan a su interrupción. Recordamos, en cambio, el "círculo de la potencia" jacotista, iniciado por la propia potencia del maestro ignorante que se actualiza cuando ofrece su lugar al alumno. Hay un "círculo de la potencia" que se opone al círculo explicador de la impotencia, cuenta Rancière (2003) y relata que la época jacotista contaba con todo tipo de "hombres de buena voluntad": los que querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los revolucionarios que querían promover la conciencia de los derechos del pueblo, los progresistas que pretendían acercar la distancia entre sabios e ignorantes, los industriales que apostaban a la promoción social. Sin embargo, todos encontraban serias trabas a sus buenas intenciones ya que los tiempos y los espacios de los hombres de pueblo no podían disponerse ni organizarse de manera que la ciencia, el saber y la instrucción los alcanzara con facilidad. Los progresistas contaban con "métodos de enseñanza mutua" que reunían a alumnos avanzados, los monitores, con otros menos avanzados, a fin de repartir el conocimiento desde los más sabios a los ignorantes, explicando de "arriba hacia abajo". Jacotot desconfiaba de estos métodos

por considerarlos *adiestramientos perfeccionados*, donde siempre prevalece una superioridad intelectual que se impone sobre otros, los inferiores.

El descubrimiento jacobista de enseñar lo que se ignora ofrece un cambio, una opción disruptiva, apostando a la creencia del maestro en la potencia de sus alumnos y obligándolos a actualizarla, confirmando la igualdad de las inteligencias de cualquiera con cualquiera. Igualdad sustentada en una forma particular de pensar la inteligencia y el trabajo intelectual, hablando los conocimientos como lenguas, improvisando discursos, escribiendo como escritores.

El círculo de la emancipación debe comenzarse, el de la impotencia está por todos lados, no hay que ir lejos para constatarlo y escuchar su palabra gastada. El maestro emancipado reconoce en sí mismo el recorrido que lo ha llevado a aprender sin explicaciones, allí donde descubrió por sí solo su afán por conocer, sabe de su aventura y aspira a que sus alumnos hagan la propia. El método es el más simple de todos, es recorrer la experiencia cotidiana y comparar lo que se sabe con lo que se ignora, recurrir al libro y relacionarla con él. Dejará al alumno solo con su experiencia y con su libro, le transmitirá su voluntad pero no su inteligencia o su saber. Dará un paso al costado para acompañar mejor, no dejará que su explicación lo atonte, no permitirá que la pereza lo gane.

Su trabajo es político, desde sí mismo hacia los otros, hacia cada otro u otra en su singularidad. Hace el esfuerzo de reunir espacios sociales y de saberes muy diversos, lo cotidiano con lo académico, lo próximo con lo distante, la escritura con la voz.

Analizaremos a continuación de dónde surge esta enseñanza particular y por qué llama la atención del filósofo preocupado por la igualdad y por la posición del intelectual en su medio social.

### **2.1.3. Las fuentes de inspiración para Rancière: Jacotot. La cuestión del autodidactismo en las clases pobres y la ruptura del ciclo de las noches y los días**

*Se emancipa aquel para el cual cualquier cosa puede constituirse en escritura, y cualquier escritura en libro de escuela.*

RANCIÈRE (1985: 38)

Rancière encuentra en Jacotot un “hombre de ciencia” del siglo de la Ilustración que se instala en la frontera entre *espacios de sabios y espacios populares* (1985: 36) ya que para él, el filósofo contemporáneo, se trata de interrogar la distancia entre la figura del intelectual, del sabio o del filósofo y las prácticas sociales. Una distancia que separa y jerarquiza inteligencias e instala formas de desigualdad a través de lo que ciertas partes de la sociedad pueden decir y hacer con valor de verdad en relación a otras partes de la sociedad cuya palabra no “dice” nada y cuyas actividades son consideradas inferiores o sin valor.

Es así como Rancière encuentra, en el trayecto socialista de los años 1830 a 1850, una multiplicación de encuentros de hombres y de ideas, ya sea en instituciones más o menos reconocidas (Sociedad para la instrucción elemental, asociación politécnica, Sociedad de Métodos, etc.) o bien en torno a teóricos excéntricos, pedagogos, médicos, gramáticos que sostienen una forma particular de autoridad y de saber, en un sentido emancipatorio. *A través de estos encuentros de proletarios semi-sabios y de sabios semi-proletarios, la idea de emancipación se forma entre dos polos: el de una teoría de la lengua y el de una ciencia de la vida. La primera concierne a la nominación del proletario como actor social, la segunda define el espacio de su actividad. La idea de emancipación pasa por ciertas formas de apropiación populares del universo intelectual o –si se quiere– por una cierta idea de la ciencia, respondiendo a una doble exigencia: la constitución de un “cuidado de sí mismo” plebeyo que es al mismo tiempo una idea de las solidaridades de los seres* (1985: 39).

Vuelve aquí la idea de “cuidado de sí mismo” foucaultiana<sup>31</sup>, como forma de relación con uno mismo que inaugura no sólo el cuidado de sí sino de los otros en un vínculo solidario, dos aspectos que lejos de contraponerse se asocian, se interrelacionan, se nutren mutuamente.

Cuidado de sí mismo y solidaridad, entre uno y los otros, actos emancipatorios individuales que harán lugar a la emancipación de los otros. Pero para ello es necesario posicionarse en un cierto lugar de posibilidad y habilitación, de igualdad e ignorancia, de imprevisibilidad y trabajo. Lugar extraño, poco habitual, que Rancière encuentra en la figura de Jacotot y despliega en la figura de un maestro ignorante. Pero no sólo en él.

31. Desplegada en el capítulo anterior.

La autoridad, generadora de procesos emancipatorios, implica que es posible ejercer una ruptura cuando lo cotidiano de la imposibilidad se instala: el orden desigual afirma que hay quienes nacieron para pensar, saber y poder y quienes nacieron para trabajar con sus manos y cuya palabra no tiene lugar, no cuenta. En un “orden natural” se piensa que algunos están destinados al trabajo manual y otros, al pensamiento y esto es inamovible. En el mundo de los trabajadores se trataría de vivir para trabajar, dormir para reponer el cansancio y volver a trabajar al día siguiente. Rancière encuentra en los archivos de los movimientos obreros que la ruptura del ciclo de los días y las noches constituyó un acto político de “autorización” intelectual y de la palabra que los obreros ejercieron sobre ellos mismos para habilitarse de otro modo y hacerse contar en el orden social.

Es así que, en la escritura de otro de sus libros, *La noche de los proletarios* (1981), Rancière descubre que una nueva disposición de esos espacios y tiempos proletarios era capaz de producir otros sujetos en los sujetos dedicados al trabajo, sujetos emancipados por la ruptura del ciclo de días y noches proletarias, del círculo de actividades destinadas únicamente a trabajar y reparar el cansancio del trabajo. Así inicia *La noche de los proletarios*. *El tema de este libro es ante todo la historia de esas noches arrancadas a la sucesión normal del trabajo y del reposo: interrupción imperceptible, inofensiva, se diría, del curso normal de las cosas, donde se prepara, se sueña, se vive ya lo imposible: la suspensión de la ancestral jerarquía que subordina a los que están destinados a trabajar con sus manos a aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento. Noches de estudio, noches de entusiasmo. (...) para aprender, soñar, discutir o escribir* (1981: 8).

En el momento en que escribía este texto, su preocupación central: la igualdad, cobra una dimensión fundamental en el debate contemporáneo francés en torno a la educación. En una entrevista realizada por Vermeren, Cornu y Benvenuto (2003), Rancière retoma ese punto de partida en que los textos encontrados hablaban de ese niño obrero, Louis Vincard, cuya madre había conducido por los caminos de la lectura. No sería extraño, afirma Rancière, encontrarse con padres que enseñan a leer y escribir, lo que resulta curioso es que esta madre “casi iletrada” enseña lo que no sabe, se coloca en el lugar de una maestra capaz de habilitar en su hijo el deseo de conocimiento. Una madre que, sin saberlo, aplica el anti-método jacobino que promete, por intermediación de un libro cualquiera, *el medio de*

*instruirse solo y en consecuencia el de enseñar a los otros lo que se ignora, según el principio de la igualdad intelectual (1841: 4)*<sup>32</sup>. Es también la experiencia del hijo del tipógrafo Oreit, quien es conducido por su madre ante el mismísimo Jacotot ya que, habiendo aprendido a leer solo, se desesperaba por su imposibilidad de escribir versos y reclamaba que se le enseñara. Al preguntar Jacotot por aquello que deseaba aprender, el niño de siete años le responde: *todo*, encarnando así el principio fundamental de la Enseñanza Universal: *aprender algo y relacionar con eso todo lo demás*.

Es este principio –el de la relación entre el todo del conocimiento y las diversas maneras del acto del conocer– el que toca el corazón de las experiencias de los obreros y artesanos recabadas por Rancière en *La noche de los proletarios*, quienes azarosamente descubren fragmentos de escrituras, trozos de ciencia, formas de un saber desde sus vidas cotidianas que, a su vez, los alejan de sus rutinas de trabajo y sacrificio. Es el principio jacobino del aprender el que habla de una genuina experiencia del conocer, la que se abre paso en medio de un mundo infantil o adulto signado por la repetición y el trabajo esforzado. Es *ese suplemento de infancia que rechaza lo doméstico, entre la edad de la inconciencia y la del servicio; ese tiempo perdido en el que el placer es menos el de jugar que el de errar solitario, de soñar o de aprender* (1981: 61). Espacio de placer y aprendizaje, espacio único y novedoso, disrupción que revela un mundo diferente, entre la vida y la escritura.

Algunos testimonios de hijos de obreros de la época, citados en *La noche de los proletarios*, hablan de ese espacio mágico de la apertura al mundo de las palabras.

*Convinimos que mi madre me reservaba las bolsas que servían de embalaje para los granos alimenticios que ella compraba. ¡Ah! ¡Qué impulso tenía cuando por la noche, al volver a casa, exploraba esos tesoros ofrecidos como pedazos de discurso, como restos de libros!*<sup>33</sup>

Yo no conocí las alegrías de la infancia y los juegos de la primera edad. Desde que supe leer, la lectura se volvió mi única ocupación, el encanto de todos mis instantes. Experimentaba un vago deseo de conocerlo todo, de saberlo todo. (...) *Demasiado joven aún para apreciar mi*

32. Citado en *La nuit des prolétaires*, p. 64.

33. *Gabriel à Louis, Fonds Gauny*. En Rancière, J. *Ibid.*, p.62.

*posición social, era feliz. El futuro me parecía brillante y lleno de gracia. Me veía rica en tesoros de la ciencia.*<sup>34</sup>

*Es en el Hospicio de los Niños Encontrados que el pequeño Savoyano encontrará enseguida, con el pan asegurado y una cama propia, la posibilidad de aprender a leer y escribir. Una vez adquiridos estos rudimentos, se evadirá para ir a rebuscar al azar de las rutas los elementos de geografía, de latín y de historia romana que le faltan a su cultura clásica.*<sup>35</sup>

Otras épocas, otros sujetos, otros escenarios sociales. Los relatos invitan, sin embargo, a trazar similitudes con algunas condiciones precarias actuales, a señalar las enormes diferencias, a pensar en los sujetos y su deseo más allá de las épocas. Espacios de aprendizaje en lugares que no son aulas escolares y con “enciclopedias” poco habituales, entre las cuatro paredes del hogar, en un hospicio, en las rutas, en la naturaleza. Tiempos robados a los horarios cotidianos. Sueños que irrumpen y desarticulan la sutil y cotidiana maquinaria social y familiar, que desoyen métodos de enseñanza y aprendizaje de la época, que construyen el sentido de la experiencia de aprender por fuera de los círculos explicadores y de las instituciones que trabajan en pos de la igualdad, produciendo desigualdad. Tal vez una anécdota histórica. Tal vez una invitación a seguir pensando, a partir de aquí, nuestra época.

#### **2.1.4. Acerca de traducciones y experiencias con la palabra: el anti-método jacotista**

Podría decirse que hoy, entre nosotros, Jacotot no estaría de moda. No ofrece respuestas claras a nuestros problemas, no describe técnicas rápidamente aplicables ni métodos exitosos que expliquen cómo mejorar la enseñanza. Sólo habla de una experiencia a realizar, de una posición filosófica a sostener y de un axioma a verificar...

En numerosas ocasiones, cuando docentes, profesionales, especialistas, reflexionamos sobre la cuestión educativa, sobre aquello que generaría mejores formas de enseñar y, en consecuencia, mejores aprendizajes, la pregunta se convierte en la pregunta por el método. Se trataría ilusoriamente

34. *Profession de Foi Jeanne Deroin, Fonds Infantin.* En Rancière J. *Ibid.*, p.62.

35. Claude Genoux. *Mémoires d'un enfant de la Savoie*, Paris, 1884. En Rancière J. *Ibid.*, p. 63.

de encontrar mejores métodos y técnicas, más adecuados, más acordes a los alumnos –niños o jóvenes– de hoy, incluso de saber enseñar a aquellos que provienen de contextos de pobreza (como si fuera un rasgo que requiere conocimientos específicos), de estar a la altura de sus intereses, de retomar las “ideas previas” con las que han construido su saber fuera de la escuela, hasta el momento, generalmente para corregirlas. Se trataría de “aggiornar” las actividades de enseñanza, de estimular el interés, de secuenciar actividades atractivas, de saber hacer las preguntas justas para obtener las buenas respuestas. Se trataría de saber corregir veladamente, sin violencia, los conocimientos “erróneos” con que los alumnos llegan a la escuela. Didácticas especiales, psicologías aplicadas, psicodidácticas, metodologías innovadoras, pedagogías activas, métodos postsocráticos que conducen firmemente de la mano a quienes se encuentran perdidos por el mundo del conocimiento –o ajenos a él–.

Veamos qué nos dice el maestro ignorante del modelo socrático. Su autor es muy crítico, oponiéndolo claramente a la propuesta jacotista. Sócrates no es para él ningún maestro ignorante, finge ignorancia para imponer, con mayor contundencia y menor resistencia por parte del alumno, su saber. Disimula igualdad. Porque sólo de eso se trata, para todo maestro de la tradición, que el alumno ceda sus falsos presupuestos, deje de saber lo que erróneamente sabía o no sabía para saber correctamente, según el modelo del maestro. Sócrates pregunta porque sabe, no porque ignora. Pregunta para mostrar que sólo su saber vale, para mostrar su superioridad. Trabaja metódicamente desde la superioridad del sabio. El esclavo de Menón así lo atestigua, no sólo se prueba que no puede aprender nada por sí mismo sino que aprende que sólo puede aprender llevado por la inteligencia superior del maestro. Paradójicamente, en el mismo momento en que aprende confirma su inferioridad, su esclavitud, su dependencia<sup>36</sup>.

Jacotot, por su parte, en el mismo momento en que pronuncia su axioma de la igualdad, se opone a todo método de enseñanza y propone, en cambio, perderse por los territorios nunca del todo ciertos del conocer, en el acto mismo de conocer: un anti-método que propicia la aventura, la improvisación, la osadía.

36. Para profundizar el lugar de Sócrates como maestro y una lectura diferente a la de Rancière, véase Walter Kohan (2003, 2006).

Es por esto que el aprendizaje del alumno no puede ser controlado. Un maestro sólo puede escuchar su pensamiento y confiar en él forzando cada vez el trabajo ofreciendo una “cosa en común”, el libro, y esperando una oportunidad para dar testimonio con su palabra. Tenga la edad que tenga, sabiendo que niño, joven o adulto, todo ser sabe de lo humano y sus pasiones y puede hablar de ellas. Sabe y puede hablar de la soledad, de la tristeza, del valor, de la desconfianza, del coraje, del mundo, de los otros...

Un maestro sólo es tal en una relación de confianza con un alumno que responde, que piensa, que se equivoca, que va y viene con su pensamiento, en relación con las preguntas genuinas del maestro, en un vínculo de igualdad. Esta confianza es confianza en el saber sobre lo humano que habita cada pensamiento, “ni profundo ni superficial”, que sólo requiere espacio y tiempo para desplegarse, que sólo demanda paciencia e ignorancia por parte del maestro para que pueda ser dicho.

Un grupo de alumnos hablaban de su entorno próximo, del barrio de la escuela, describían sus espacios más significativos: las casas, la plaza, el hospital, la cancha de fútbol, los comercios, etc. Pintaban un paisaje cotidiano, valorado, propio, amado, naturalmente habitado. Varias preguntas surgieron entonces desde la profesora: ¿cuáles son los espacios públicos entre los que ustedes describieron?, ¿cuáles los privados?, ¿qué diferencia lo público de lo privado?, ¿cómo defender lo que es propio y es de todos? Su profesora les ofreció, a la vez, textos de otros contextos y otros jóvenes que, reunidos en organizaciones barriales, intentaban trabajar por mejorar un lugar, construir un centro cultural, expresarse artísticamente, hacer oír su palabra. A partir de allí, les pidió que imaginaran en qué trabajarían ellos por su barrio, qué espacios defenderían, a dónde reclamarían. Los alumnos discutieron entre ellos libre y apasionadamente, con distintas palabras, no siempre exactas y adecuadas, acerca de la participación social, el lugar del estado, la tensión público-privado, los derechos, las relaciones de poder, etc. Habían visto, la semana anterior, *El enemigo del pueblo*, de Ibsen, encontraron similitudes, advirtieron diferencias. Se preguntaron sin acabar las respuestas.

La relación pedagógica emancipadora se establece en estos términos: la instrucción no proviene del maestro, es un trabajo del alumno efectuado desde su lugar de “igual” (dice todo el tiempo Jacotot de las más diversas formas). Lejos de pensar en un esquema “acción y reacción”, un sujeto que reacciona ante la acción del maestro o bien, un alumno inerte que recibe

como depósito de saberes las enseñanzas de un maestro sabio, Jacotot piensa en un sujeto diferente, que sigue sus propios caminos, piensa en otro, en un sujeto de la palabra.

“¿Qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?”, pregunta con insistencia el maestro ignorante, pero no porque retacea un saber sino porque intenta colocar así al alumno ante su propio poder intelectual, haciendo que vea todo, que piense y compare todo, que se enfrente con lo infinito del saber que no se acaba en la palabra del libro ni en la palabra de su saber magistral.

El anti-método jacotista elude las visiones simplistas del sujeto, y acepta la complejidad de los procesos psíquicos puestos en juego a la hora de aprender, un entramado de pasiones, voluntad e inteligencia que se articula durante el trabajo del conocer.

Es probable que el anti-método jacotista esté hecho del pensamiento y cuestionamiento acerca del propio lugar de maestro. En principio, está hecho de una idea acerca de lo humano que da un sentido diferente a la tarea de enseñar, una tarea ejercida desde la propia ignorancia y en el establecimiento de la igualdad.

La pregunta inquietante que propone Jacotot, entonces, a la Ilustración y a sí mismo es una pregunta por el sentido, por el qué significa enseñar y aprender, en el marco de cuál relación maestro-alumno, es una pregunta por las condiciones de lo educativo y de toda relación pedagógica. Probablemente, la misma pregunta que hoy nos hacemos ante la crisis de la institución educativa contemporánea, en otro contexto histórico-social, con nuevas y más profundas desigualdades.

Si intentáramos traducir en la actualidad, nuevamente o de otro modo, el significado de este anti-método, diríamos que se trata de una forma de desregulación del acceso al conocimiento, una forma que libera el acceso al conocimiento, que propone hablar los conocimientos como lenguas, balbuceando al comienzo, sin mediaciones científico-técnicas, sin vallas ni diques ni pasos que conduzcan “de lo simple a lo complejo”, “de lo próximo a lo distante”. Así lo expresa Jacotot: *Hay sólo una regla infalible: es la de hacer todas las combinaciones y no creer jamás que se ha visto todo. La Enseñanza Universal difiere en esto de todos los otros métodos en los que se cree que la instrucción viene del maestro (1829: 8).*

Es el anti-método de la palabra que circula, que se dice para tejer alrededor de aquello que no puede terminar de decirse, del hablar sabiendo que

*la verdad no se dice pero que pueden ofrecerse múltiples versiones, traducciones, intentando expresarse con veracidad si se despliega el esfuerzo por hacerlo. Esfuerzo de traducción por hacerse entender.*

La veracidad permite hacer audible o visible un pensamiento, permite su manifestación por distintos medios, no es el acceso a ninguna verdad científica sino una forma de relacionarse con la verdad, una búsqueda continua que conduce al conocer.

*Pienso y quiero comunicar mi pensamiento, inmediatamente mi inteligencia emplea con arte signos cualesquiera, los combina, los compone, los analiza y he aquí una expresión, una imagen. Un hecho material que será a partir de ahora para mí el retrato de un pensamiento, es decir, de un hecho inmaterial. (...) un día me encuentro con otro hombre frente a frente, repito, en su presencia, mis gestos y mis palabras y, si quiere, va a adivinarme (...) ahora bien, no se puede convenir con palabras el significado de las palabras. Uno quiere hablar, otro quiere adivinar, y eso es todo. De este concurso de voluntades resulta un pensamiento visible para dos hombres al mismo tiempo (...). Los pensamientos vuelan de un espíritu a otro sobre el ala de la palabra (2003: 85).*

Así, decir, enseñar y aprender es traducir y su potencia reside en que es posible decir, enseñar y aprender de mil maneras mientras que el otro adivina de mil maneras, mientras contratraduce. El decir, entonces, siempre acierta y equivoca, traduce mal y logradamente, se acerca y se aleja de la verdad. Pensamiento, decir, voluntad, traducción, adivinar, contratraducción son operaciones de la inteligencia y de la enseñanza, difícilmente limitadas entre los bordes de un método. Es movimiento, cadencia, circularidad, danza, literatura, improvisación, acción poética. *La imposibilidad de decir la verdad, a pesar de sentirla, nos hace hablar como poetas, narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por otros aventureros (...)* (2003: 87).

Enseñar, entonces, es como poetizar, pintar o improvisar, hablar de las obras de los hombres, en tanto toda obra es discurso, condición para el aprendizaje. De esta manera, el anti-método no sólo recurre a la palabra, sino también al arte en general, al dibujo y la pintura como otras formas de lenguaje donde “leer y escribir” de otras maneras. Modos de emancipación, sentimientos de poder. Escribir y leer en lenguas diversas, desplegando el pensamiento.

Lejos de designar los pasos y la progresión necesaria para aprender mediante el control, el sometimiento, la obediencia ante una autoridad y su mandato, un modelo o un ideal, la enseñanza puede desplegar la capacidad traductora y creadora de la lengua, su poder emancipatorio y artístico, su posibilidad poética. Aprender es hablar los conocimientos como lenguas. En este sentido, el anti-método, por la igualdad que verifica, es en cambio, un trabajo político y ético donde prevalece el lugar de quien aprende sobre la técnica que –se supone– permite enseñarle, explicar claramente esperando que entonces, comprenda y repita. Trabajo político y ético porque se trata de hacer lugar a ese otro, reconociéndolo, habilitándolo, con su historia, sus idas y vueltas, sus ensayos, sus intentos.

## 2.2. El “desacuerdo” que Jacotot no pensó (o un pensamiento político en torno a la autoridad)

*Quería escribir de manera política y las palabras me faltaban. Había palabras, claro, pero no tenían que ver conmigo.*

HANDKE (1993)

*Para que la invitación produzca algún efecto de pensamiento, es preciso que el encuentro halle su punto de desacuerdo.*

RANCIÈRE (1996)

Para el pensamiento jacotista, pareciera posible un maestro ignorante, pero no un colectivo ignorante y menos aún una institución ignorante. Lo instituido y la ignorancia no pueden convivir más que por momentos y en “desacuerdo”, diría Rancière. Y este desacuerdo es ya un modo de pensar la dimensión política de la educación, aspecto que Jacotot desestimó. El pedagogo es categórico en este sentido, el camino de la emancipación –y el (anti) método de la ignorancia– es individual, no colectivo ni institucional ni institucionalizable.

La ignorancia de quien enseña y la igualdad entre maestro y alumno, dos condiciones de la experiencia de aprendizaje jacotista, así como de la emancipación intelectual, no tienen un lugar para desplegarse sino muchos. No existiría la posibilidad de una escuela emancipadora, igualitaria, ni ninguna institución que pueda nombrarse como tal, sino procesos igualitarios y emancipadores atravesando de maneras diferentes las instituciones, siempre en litigio, siempre en conflicto, en tensión y contradicción. Es así como Rancière, a su vez, hace su crítica y piensa la política.

Por lo tanto, no podemos disociar el concepto de autoridad en la obra de Rancière con su manera particular de concebir la política, de la manera disruptiva y escandalosa en que ésta es pensada como desacuerdo, distorsión, litigio, diferencia, desidentificación, desorden en relación a un orden establecido donde se habilite la emergencia de procesos de subjetivación.

Para comprender su manera de criticar la autoridad y proponer una forma discordante de pensarla, será necesario introducirnos en su definición de lo específico de la política, trabajada en la contraposición de dos lógicas, la de la policía y la política, que Rancière desarrolla en su texto *El desacuerdo* (1996), donde despliega su pregunta por los modos de subjetivación que arrancan a los individuos o grupos sociales de sus condiciones de existencia habituales.

Podría decirse que esta postulación del “desacuerdo” en un sentido político es lo que no encontramos en Jacotot y su Enseñanza Universal, donde la emancipación sólo se transfiere de un individuo a otro. En cambio, algunas claves del “desacuerdo” en Rancière dan a pensar posibilidades de actualización colectivas de la igualdad donde intervendría una ruptura de la lógica de policía que es interrumpida por modos de subjetivación política.

La lógica de policía es definida en *El desacuerdo* como la actividad que organiza a los seres humanos reunidos en una comunidad ordenada en términos de funciones, lugares y títulos a asumir, cuerpos que ocupan determinados espacios y nunca otros, cuerpos que se ven y otros que no se ven, nombres y ausencia de nombres: un orden naturalizado de los lugares y los nombres. Rancière toma el concepto de policía de Foucault, en un sentido más amplio que el de la baja policía en tanto represión o control social; lo utiliza como afirma Foucault que fuera definido en los siglos XVII y XVIII, extendido a todo lo que concierne al “hombre” y su

“felicidad”, el “buen orden” establecido para el mejor gobierno mediante el cumplimiento de ordenanzas y leyes. Este sentido amplio del término policía no es peyorativo, es neutro, y designa esencialmente, la ley generalmente implícita, que define la parte o ausencia de parte de las partes.

Otra forma de expresarlo es la que utiliza Rancière cuando define “la partición de lo sensible” (2000). Propone allí pensar que el sistema de evidencias sensibles, aquello que percibimos del mundo social, lo que vemos y dejamos de ver habitualmente, lo que naturalizamos, supone al mismo tiempo la existencia de algo que es común a todos y los cortes, lugares y partes allí definidos. Hay entonces, al mismo tiempo, un común compartido y partes exclusivas: espacios, tiempos y formas de actividad, donde algunos participan en unas y otros en otras (unas prestigiosas, las otras subalternas). Pero hay algo antes que no pensamos habitualmente y es que hubo primero una determinación de los que allí tienen parte que deja afuera a quienes no tienen ninguna, los “sin parte”. *La partición de lo sensible hace ver quién puede tener parte en el común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los cuales esa actividad se ejerce. Tener tal o cual “ocupación” define así competencias o incompetencias en el común. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc.* (2000: 12 y 13).

Lo político tendría que ver con interrumpir esta lógica naturalizadora de las partes que a cada uno le tocan, este orden común que no se cuestiona, esa participación de lo sensible que divide mundos: uno del trabajo manual y otro del pensamiento. Los artesanos, decía Platón, no pueden ocuparse de las cosas comunes porque no tienen el tiempo de consagrarse a otra cosa más que a su trabajo. Ellos no pueden estar en otro lado porque el trabajo no espera. En nuestro contexto, ya no sólo se alude a la división entre seres destinados al trabajo y otros al pensamiento sino a la posibilidad misma de formar parte del mundo humano común, con condiciones de vida humana habilitantes –no de mera supervivencia–, vivienda y alimentación garantizadas, trabajo, salud, educación, recreación, etc.

No podemos dejar de pensar que más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país viven en condiciones de pobreza y, por tanto, quedan ubicados en esa parte del mundo dividido en que las condiciones básicas no están garantizadas. Son los “sin parte”, sin voz, sin futuro. Sin embargo, no se termina de cuestionar ese orden social injusto,

ni de discutirlo para transformarlo, mediante políticas (en plural, esta vez) de la infancia, del trabajo, de la educación, de la salud, efectivamente políticas, en el sentido en que lo propone Rancière.

Para la lógica de policía o para la partición de lo sensible habitual, inferimos, la autoridad no cuestionada sería aquella función que perpetúa este orden, la que se encarga de mantenerlo, la que garantiza –a veces, sin saberlo, por repetición en acto– que cada uno ocupe el lugar que “debe” ocupar, el que ha heredado por nacimiento o por riqueza, sin moverse de él ni establecer ningún desacuerdo que introduzca movimiento, desplazamiento de los cuerpos hacia otros espacios y tiempos.

La lógica de la política supone otro proceso, el de la autoridad *en* igualdad, la que consiste en un juego de prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier ser parlante y por la preocupación de verificarla. Proponemos pensar que, en esta lógica, sólo podría concebirse la autoridad como la causa de una interrupción, la que detiene un funcionamiento del orden social de dominación naturalizado, una autoridad que funcione instalando el principio de igualdad como reconfigurante de las relaciones entre mundos distintos en la partición de lo sensible establecida.

Dice Rancière: *La política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte. Esta institución es el todo de la política como forma específica de vínculo. La misma define lo común de la comunidad como comunidad política, es decir dividida, fundada sobre una distorsión que escapa a la aritmética de los intercambios y las reparaciones. Al margen de esta institución, no hay política. No hay más que el orden de la dominación o el desorden de la revuelta (1996: 25 y 26). Y No hay política sino por la interrupción, la torsión primera que instituye a la política como el despliegue de una distorsión o un litigio fundamental. (...) lo que detiene la corriente (...) (1996: 28).*

Interrupción, detención, distorsión, torsión, litigio, división de lo común, partición de lo sensible inhabitual, es tal vez por esta vía del desacuerdo que un maestro ignorante –como autoridad que instituye igualdad– se posiciona, diciendo “basta” cuando se trata de interrumpir un orden de desigualdad y dominación. En este sentido, aunque parezca paradójico, la autoridad que detiene e interrumpe puede pensarse como una autoridad que habilita la continuidad de procesos de subjetivación en

todos sus alumnos, en “cualquiera”; los garantiza, en lugar de confirmar sin cuestionar el orden existente.

Un maestro que no se conforma con la partición de lo sensible habitual, que discute un orden “natural” hecho de alumnos que no pueden aprender y alumnos que pueden, buenos y malos, ricos y pobres, niños y adolescentes “nacidos” para el trabajo “duro” y adolescentes destinados al pensamiento y la dirigencia, incluidos y expulsados, de “buena” y de “mala” familia, los que son “contados” y los no tenidos en cuenta...

Numerosas experiencias, de colectivos o de grupos de docentes toman posición en este sentido y desarrollan su trabajo político de educar. Cuestionan la autoridad a la que se ven sujetos y su propio ejercicio de la autoridad pensado en términos de obediencia, mandato, dominación y subordinación, superioridad e inferioridad, continuidad de un orden “armónico”, policial, consensuado entre quienes dominan y quienes obedecen.

Entendemos que es ésta una apuesta colectiva, no sólo individual ni institucionalizada –en el sentido de que no puede ser instituida desde fuera, desde otro lugar que no sea el conjunto mismo de docentes y directivos que protagonizan la experiencia–. Desde fuera, desde otras instancias estatales, por ejemplo, se pueden garantizar y crear condiciones, aportar recursos, propiciar espacios de discusión, fortalecer, etc. pero sólo quienes asumen su tarea en lo cotidiano pueden crear ese carácter político de la experiencia que parte de una posición subjetiva compartida con otros.

Diferentes experiencias con las que dialogamos<sup>37</sup> asumen esta posición, en ocasiones abarcando a la mayor parte de sus docentes, en otras, sólo partir de un grupo que sostiene una manera diferente de enseñar, vincularse entre sí y dirigirse a alumnos y padres. Algunas, en escuelas del sistema educativo público, otras, como iniciativas particulares desde cooperativas de padres y/o docentes, reunidos o no a partir de organizaciones políticas.

Podemos sintetizar algunas de las características que se repiten en estas experiencias en los siguientes aspectos:

— Suponen sujetos –docentes y alumnos– fuertemente implicados porque les “pasan” en la escuela muchas cosas que los tocan de

37. En el marco del proyecto de investigación “Sujetos y políticas en educación”, de la Universidad de Quilmes.

- cerca, se sublevan ante lo injusto que les ha tocado vivir o ante el malestar propio y el dolor de los demás y entonces empiezan a imaginar y a hacer algo distinto, por ejemplo, ante la altísima repitencia modifican el agrupamiento escolar por edades de los alumnos (escuela no graduada) promoviendo otras maneras de avanzar en los aprendizajes<sup>38</sup>, o generan una activa participación e implicación de los padres, o reordenan los modos de dirigirse los docentes a sus alumnos mediante instancias de discusión sobre la convivencia escolar entre unos y otros.
- Los adultos de la institución sostienen principios igualitarios, democráticos, que rigen su funcionamiento como directivos y docentes en la escuela dando sentido a sus diferentes acciones, por ejemplo, afirman que “los chicos son de todos los maestros” y “todos pueden aprender” (escuela no graduada), contradiciendo las divisiones habituales que se establecen en los formatos escolares tradicionales. A partir de allí, decisiones y acciones cotidianas asumen un sentido claro que las sostiene.
  - Discuten una forma esencialista de pensar a los alumnos, rechazando categorizaciones, diagnósticos, definiciones terminadas de lo que pueden o no pueden en términos de aprendizaje y en la convivencia escolar. Se proponen trabajar, en cambio, la idea de que los aprendizajes y la posibilidad de convivir con otros en la escuela se producen en situación y sólo desde la situación pueden ser comprendidos y problematizados. Esto significa que los problemas son de los sujetos y de la escuela, en relación. No sólo de los sujetos y sus familias.
  - Otorgan un lugar prioritario a la palabra que circula entre adultos y niños o jóvenes, al relato, la conversación, el diálogo en paridad, la escritura individual y colectiva, la lectura, el lugar de los textos en la vida cotidiana. La palabra recorre horizontalmente los más diversos espacios escolares.

38. Esta experiencia fue relatada en el trabajo “Un proyecto de no gradualidad” de Baquero, Greco y docentes de la Escuela 57. En Baquero, Diker, Frigerio (comps) (2007) *Las formas de lo escolar*.

Si volvemos ahora a Jacotot y sus postulados podría pensarse que, aún cuando su apuesta emancipatoria era individual, de maestro a alumno, la ruptura propuesta tenía efectos políticos, en tanto su enseñanza instalaba el principio de igualdad entre seres parlantes como axioma.

En este sentido, la situación en la que hablan un maestro ignorante y su alumno podría ser pensada como una situación de ruptura, un modo de transmisión que no traslada objetos de uno a otro, de “arriba hacia abajo”, que no transmite más que un modo de subjetivación, de apropiación de la palabra, de hacerse contar entre los que no tienen parte. Es por este motivo que la propuesta jacotista resultó escandalosa en su época y, aún hoy, puede seguir resonando con voz litigiosa. Sin embargo, no se detuvo a pensar instituciones y colectivos, espacios comunes donde educar con un sentido político. Esta es probablemente, la preocupación de nuestro tiempo.

¿Por qué no imaginar posibles colectivos de “maestros ignorantes” que produzcan igualdad en “reconfiguraciones de lo sensible” en el ámbito educativo, en escuelas que encaran de forma alternativa el fracaso escolar masivo, en experiencias escolares que promueven por parte de niños y adolescentes una apropiación de la palabra? Algo de esta posibilidad acabamos de mencionar en las experiencias citadas que producen efectos de igualdad, interrupciones de ese orden educativo desigualitario. Consideramos posible que esos “maestros ignorantes”, convencidos de la “igualdad de cualquiera con cualquiera”, interpongan su autoridad y obliguen, por momentos, así sea con intermitencias, a hacer escuchar la palabra de quienes no la tienen.

Jacotot pensó en la igualdad y la ignorancia del maestro, Rancière piensa en la potencia igualitaria del desacuerdo. Tal vez podamos anudar estos pensamientos en el territorio de lo educativo y replicar las experiencias de muchos maestros, profesores, profesionales, directivos, que, con audacia, ignoran una supuesta “normal desigualdad” y la discuten permanentemente proponiendo “escenas de igualdad” al modo jacotista.

El presente capítulo recorrió el pensamiento de un filósofo y un pedagogo, ellos nos permitieron poner a discutir:

— la idea de autoridad *en* igualdad: su anti-método y su lugar reformulado

- el carácter político del trabajo de educar: por la reconfiguración de lo sensible que promueve
- una determinada concepción de lo político: como descuerdo, litigio, torsión con lo que viene dado

Estas ideas incluyeron con frecuencia a otras, la de sujeto, inteligencia, voluntad y emancipación que, entendemos, conviene explicitar y profundizar. El capítulo que sigue recorrerá estas formas diferentes de cuatro conceptos que se repiten a menudo y que demandan ser problematizados para nuestro propósito de concebir nuevos modos de autoridad.