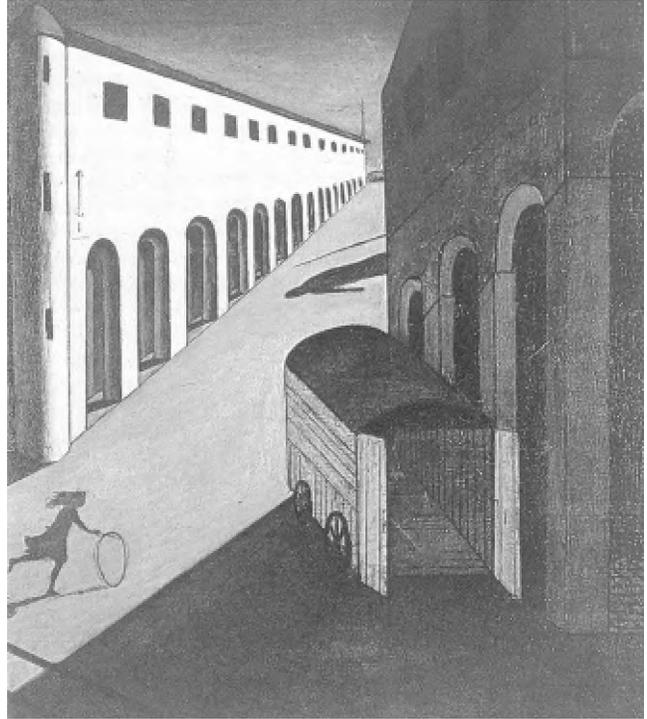


# ARTÍCULOS





Chirico, *Misterio y melancolía de una calle*, 1914.

## CALYPSO NO PODÍA CONSOLARSE DE LA PARTIDA DE ULISES

**Stéphane Douailler**

RESUMEN	REVISTA	EDUCACION Y PEDAGOGIA	RESUMEN
RÉSUMÉ			RÉSUMÉ
ABSTRACT			ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

**RESUMEN**

**CALYPSO NO PODÍA CONSOLARSE DE LA PARTIDA DE ULISES**

*La relectura que hace Rancière de la propuesta pedagógica de Jacotot resalta la relación pedagógica emancipatoria, bajo la determinación de la igualdad de las inteligencias -que modifica la función del maestro-, frente a una relectura que pretende ubicar aquella propuesta en la operación naturalizante de la pedagogía escolar, propia del siglo XIX.*

**RÉSUMÉ**

**CALYPSO NE POUVAIT PAS SE CONSOLER DU DÉPART D'ULYSSE**

*La relecture faite par Rancière de l'axiome pédagogique de Jacotot, met en valeur la relation pédagogique d'émancipation, sous la détermination de l'égalité des intelligences -qui transforme la fonction du maître-, face à une relecture qui a l'intention de placer celle là dans l'opération naturalisante de la pédagogie scolaire propre au XIX siècle.*

**ABSTRACT**

**CALYPSO COULD NOT CONSOLATE HERSELF OF ULISES' DEPARTURE**

*The re reading of Jacotot's pedagogical proposal done by Ranciere points out the emancipatory pedagogical relation, under the determination of equality of the intelligences that modifies the teacher's function , in relation to a re reading that pretends to locate that proposal in the naturalizing operation of scholar pedagogy, specifically referred to XIX century.*

**PALABRAS CLAVE**

*Jaques Ranciere, Joseph Jacotot, emancipación, igualdad, función del maestro  
Jaques Ranciere, Joseph Jacotot, emancipation, equality, teacher's function*

## CALYPSO NO PODÍA CONSOLARSE DE LA PARTIDA DE ULISES

Stéphane Douailler\*

*Traducido por Lucia Elena Estrada Mesa\*\**



Si hay una frase que continúa resonando en los oídos del lector que cierra el volumen de *l'Enseignement Universel, Langue maternelle* [Enseñanza universal, lengua materna], publicado en Lovaina por Joseph Jacotot en 1822, es seguramente la que sigue: «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises».

Leer este manual (que de la misma manera que muchos otros, se había presentado en un momento de pleno auge en la demanda escolar del siglo XIX como si, con los ejercicios de su método, ofreciera los servicios de un nuevo sistema de enseñanza), o mejor dicho, releerlo (en el sentido en el que incluso aquel que jamás lo hubiese leído, al parecer, sólo podría adquirir de él un conocimiento segundo, instalado en esta secundariedad por las diversas razones que hacen del método de Jacotot un asunto, en realidad, desactualizado, pedagógicamente acabado, ausente del horizonte efectivo de los reformadores que trabajan en los perfeccionamientos de la escuela, y por consiguiente, a lo mejor, una cuestión histórica e incluso filosófica), releer, entonces, este manual, aunque sea por algunas de esas

razones históricas o filosóficas, significa, en efecto, rehacer la experiencia, ofrecida a cada uno, de que toda la pedagogía se sostiene eventualmente en una frase como esta: «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises». Es reaprender el camino sobre el cual se transfigura en evidencia luminosa que la pregunta (P) : «¿De qué no podía consolarse Calypso?» convoca como respuesta (R): «De la partida de Ulises». Es evidenciar que la comprensión intelectual de la necesidad que une R y P se adquiere deletreando pacientemente «Calypso», «Calypso no», «Calypso no podía», etc. Y comprobar también que esta comprensión nos da también cualquiera de los otros modelos con los cuales nuestro espíritu sabrá relacionarla.

Releer, para volver a comprobarla, la fuerza de la frase «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises», y comprender allí, virtualmente, el todo de la pedagogía, es, en efecto, volverse sensible a la igualdad intelectual de dicha frase con cualquier otra producción de la inteligencia recibida en el punto en el cual se la deletrea, y es también situarse en ese punto en el cual el libro consagrado por Jacques Rancière a Joseph Jacotot bajo el título

\* Departamento de Filosofía de la Universidad de París 8 Vincennes/Saint-Denis  
Dirección electrónica: s.douailler@free.fr

\*\* Directora del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.  
Dirección electrónica: idiomas@unalmed.edu.co

de *Le maître ignorant* [El maestro ignorante], conduce a la inteligencia a su incandescencia, bajo el axioma de igualdad.

Pasemos, para captar algunos de sus retos, al segundo y al tercero de los ejercicios que, según el método, se hacen posibles por el deletreo repetido de la frase: «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises».

*Segundo ejercicio:*

*P. ¿Qué es una diosa?*

*R. Es un ser inmortal servido por ninfas.*

*P. ¿Son todas las diosas servidas por ninfas?*

*R. No sé.*

*P. ¿Por qué lo dice?*

*R. Para responder.*

*P. Habría que decir: Calypso era servida por ninfas. Pero ignoro si todas las diosas tenían ninfas para servirles.*

*Tercer ejercicio:*

*P. ¿Cuál es el estado de una persona afligida?*

*R. Ella busca la soledad.*

*P. Es cierto que Calypso estaba triste y que buscaba la soledad; pero, ¿quién le ha dicho que todas las personas añigidas buscan la soledad?*

*R. Todo el mundo sabe esto.*

Lo intempestivo del método de Jacotot hoy, para lo cual servirían de ejemplo dichos ejercicios, podría enunciarse así: los estudiantes ya no leen las *Aventuras de Telémaco* de Fénelon. Evidentemente, ya no aprenden a leer en este libro ni en ningún otro del mismo género. «Claudine va a la escuela», reemplazó a «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises», y los reformadores ven en eso, generalmente, un progreso decisivo. Uno de sus argumentos consiste en valorizar el tercer ejercicio en detrimento del segundo, el cual, en efecto, parece acumular todo aquello que haría más difícil la tarea de aprendizaje: la referencia a seres imaginarios tales como una diosa y las ninfas, más allá del alcance de la experiencia y de las representaciones infantiles; una codificación mitológica culturalmente especializada y fechada de estos seres; un ac-

ceso culturalmente desigual y potencialmente cargado de conflicto social en el universo que sirve de fábula y de material para el ejercicio. El tercero, por el contrario, por la inclusión que operaría de la singularidad de Calypso en la humanidad ordinaria, y por la cotidianidad de su motivo, apoyaría el trabajo de búsqueda de sentido al inicio de la lectura, de todos los recursos de un sentido verdaderamente común, perfectamente percibido y expresado por Jacotot, cuando concluye el intercambio pedagógico de una frase como «todo el mundo sabe eso».

El rostro de Calypso, presentado en el tercer ejercicio, parecería haber surgido de un punto en el cual la práctica pedagógica habría aprendido a coincidir con el repertorio de las experiencias de los alumnos, en lugar de sobrecargar su imaginación con una confusión legada por una tradición discutible. El método de Jacotot mostraría ya, por sí mismo, un signo hacia la modernidad escolar, la que concluye, cada vez con mayor fuerza, que hay buenas razones para sustituir «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulyses» por «Claudine va a la escuela». La cosa quedaría tan bien entendida que, en principio, nada justificaría una adhesión particular a la fábula de Calypso ni al libro de Fénelon. Es el azar el que, en el momento del descubrimiento, habría puesto bajo los ojos de Jacotot una traducción holandesa del *Telémaco* de Fénelon antes que cualquier otro texto. Con cualquier otro libro habría hecho lo mismo, y por un hábito en el fondo injustificable, Jacotot habría continuado presentando y deletreando como elemento principal de instrucción: «Calypso», «Calypso no», etc., en lugar de cualquier otra frase.

También se podría, de esta manera o de otra, hacer entrar el método de Jacotot en la modernidad, separándolo de sus contingencias iniciales y dándole, en el interior de los numerosos progresos efectuados por la pedagogía, el lugar que le corresponde directamente

por su descubrimiento, al mismo tiempo que por las diversas posibilidades que, como algunos otros métodos innovadores, habría presentado y que tal vez guardarían todavía alguna fecundidad. Es así como, en esta etapa, en todo caso a finales del siglo XIX, lo sitúa el *Dictionnaire de Pédagogie* [Diccionario de pedagogía] de Ferdinand Buisson (1911).

El artículo que le consagra establece un doble balance. Jacotot, animado por una ardiente filantropía que le hacía tener una atención particular hacia los pobres y, al mismo tiempo, por un verdadero entusiasmo por la educación, habría percibido y deducido una serie de "verdades esenciales": *la igualdad de las inteligencias*, por la cual convendría entender «que todos los hombres tienen las mismas facultades, los mismos medios de aprender, que todos pueden y deben alcanzar los beneficios de la instrucción»; el principio según el cual *todo está en todo*, que expresa que el espíritu humano alcanza el conocimiento combinando siempre un mismo fondo de ideas y de operaciones primordiales; el imperativo asociado de *saber una cosa y relacionarla con el resto*, que invitaría a constituir un foco de conocimientos iniciales, formado por un rico fondo de hechos, de palabras y de ideas a fin de poder «aprender, comparar, distinguir, verificar, es decir, relacionar las cosas que no se saben con aquellas que se saben»; e incluso, la consecuencia de *que cada uno puede instruirse sólo sin maestro que explique*, lo cual se traduciría en el hecho de que «es el alumno quien debe hacer todo el trabajo», mientras que «el maestro, más que dirigir, observa, interroga, controla, motiva».

Releído de esta manera, Jacotot aparece, entonces, como si hubiera sabido encontrar y enunciar las verdades que habrían acompañado, hasta hoy, el progreso, en todo el mundo, de la forma escolar. Junto con otras curiosidades guardadas en los museos pedagógicos, su sistema habría proporcionado una formulación singular de un pequeño número de ideas generales llamadas a convertirse hoy en

el fondo común de la convicción pedagógica. Inmediatamente enunciada, esta primera conclusión convoca, entonces, a una segunda: reencontrar en su método las verdades comunes y esenciales de la pedagogía requeriría sustraer a sus formulaciones los defectos ordinarios del "innovador", es decir, las extravagancias y las provocaciones.

Los defectos de Jacotot, para el autor del artículo del *Dictionnaire de Pédagogie*, Bernard Pérez (1911), vendrían a ser esencialmente tres: 1) «demasiado absoluto en los principios, bastante irregular, incluso bastante extraño en la exposición», habría dejado por concentración de teorías y abuso de la deducción sistemática «transformarse bajo su mano, las verdades esenciales en paradojas»; 2) en la «sublime esperanza y noble empresa de convocar al pobre y al ignorante a la emancipación universal», habría sobredeterminado sus relaciones con los adversarios de su método en un conflicto que «reflejaría sus opiniones políticas y revolucionarias»; 3) «lleno de confianza en su sistema», no habría hecho ningún esfuerzo por explicarlo, atrayéndose con esto burla e incompreensión.

La estructura de estos reproches, que imputan a Jacotot un error que se repite de manera semejante sobre el plano de la formalización teórica, del desafío político y de la publicidad pedagógica, podría suscitar en realidad numerosos comentarios. Pero también es posible seguir el tratamiento que sobre esto propone el redactor del artículo, encargado ya no de establecer una discusión de fondo con Jacotot o con los prolongamientos prácticos que se desarrollaron en la época en Inglaterra, en Rusia o en el sur de Alemania, sino de inscribirlo, de la manera más ordenada y útil, al progreso en la gran síntesis que tiene por ambición ser para el mundo escolar el *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson. Bajo este horizonte, el defecto principal, o el que necesita principalmente de un correctivo, sería el exceso lógico por el cual las verdades de la pedagogía se transforma-

rían, en Jacotot, en paradojas. Tal vez, sugiere Bernard Pérez, habría que ver allí la marca de su especialidad de matemático. Más profundamente, e incluso en esta observación anodina que pone en consideración alguna huella psicológica del espíritu, Bernard Pérez vuelve, en realidad, a efectuar, sobre el sistema de Jacotot, la operación que instituye la pedagogía y bajo la cual se ha desplegado la forma escolar, es decir, la institución de alguna separación con respecto a la producción lógica de las verdades, en tanto que una separación que ubica dicha producción bajo la autoridad de una naturaleza.

Pronunciándose sobre aquello que constituye también el eje del método de Jacotot, es decir, el axioma de la igualdad de las inteligencias, Bernard Pérez escribe: «hechos que no entraban en las consideraciones del matemático Jacotot [...] no habrían podido escapar, si él hubiera sabido serlo, a la mirada del pedagogo naturalista», y concluye sobre la necesidad de someter el axioma de Jacotot a la «revisión seria» de dicho naturalismo. De hecho, sólo desde el punto de vista de alguna naturaleza, de alguna naturalización de lo lógico, del *logos*, se pueden enunciar los reproches dirigidos a las verdades lógicas de presentar algo demasiado absoluto, demasiado irregular, raro, de contenido paradójico, así como el programa de retenerlas por encima de dichos excesos. Y es este programa de naturalización del *logos* el que la pedagogía y luego las ciencias de la educación se han dedicado a poner en marcha, paralelamente al despliegue histórico de la forma escolar.

La oportunidad que representa *Le maître ignorant* de Jacques Rancière (1987) se apoya profundamente en el hecho de que la relectura que propone de la aventura de Jacotot consigne situarse plenamente por fuera de la operación naturalizante de la pedagogía escolar. Del que Bernard Pérez llama el *Jacotot mate-*

*mático*, Rancière conserva fundamentalmente a aquél que supo ubicar la relación pedagógica emancipadora de la cual se hace heraldo bajo la determinación estricta de un axioma, el que proferiría la igualdad de las inteligencias. Y, precisamente, el libro de Rancière le restituye toda la fuerza del fundamento axiomático, que intentaríamos manifestar enunciando una expresión que el método jacotista parecería autorizar: *conozcan la igualdad de las inteligencias y relacionen con ella todo el resto.*

Tal es, en efecto, la función de un axioma: que todo pueda, allí, estar relacionado. Que todo lo que se haga a partir de él, lo verifique, lo despliegue, y despliegue sus consecuencias. Es plantear un enunciado cuya verdad sólo se sitúa en alguna parte que se encadena a él con fuerza y coherencia. Es sostener un enunciado, de cuya posibilidad dan cuenta precisamente las matemáticas, de su única relación con el sistema del cual es un protocolo de apertura. Y es, entonces, darse un punto de partida rigurosamente independiente de las otras fuentes de verdad como los "hechos" invocados por Bernard Pérez, aunque éstos sean los que él ubica por encima de la obra educativa, hechos "actuales", susceptibles de estudios positivos, que manifiestan la desigualdad de las inteligencias, desmintiendo y sometiendo a revisión el sistema y el voluntarismo de Jacotot, o que estos sean hechos "igualitarios" que la educación no puede dejar de ubicar en el horizonte final de los progresos que espera y en el ideal de sus maestros, sin negar el proyecto de la modernidad, bajo las especies de la igualdad política, de la eliminación de las barreras entre los espíritus, de la supresión de los orgullos de casta, de cuerpos, de sexos, de la emergencia de «la universal aptitud de todos a cualquier instrucción y a cualquier tipo de obra intelectual o manual».

Axiomática, la igualdad de las inteligencias puesta en marcha por el método jacotista no

proviene ni del reino inequitativo de una naturaleza presente, ni del reino igualitario de una naturaleza futura. Ella desvía, efectivamente, sus ojos de aquellos hechos que se imponen a la mirada del "pedagogo naturalista" y que ponen en escena, para él, el gran trabajo de la cultura, desplegado entre los dos reinos, sin permitirle percibir que este gran trabajo cultural de la educación nunca deja de naturalizar, de embrutecer, de convencer de su ignorancia a aquel a quien educa. El axioma de la igualdad de las inteligencias se desvía de estos hechos y retoma en su sistema: «Calypso», «Calypso no», etc.

El origen matemático que el artículo del *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson atribuye a la axiomática de Jacotot, no debe ser malinterpretado. La pedagogía que emerge en el siglo XIX establece probablemente un nuevo equilibrio entre las ciencias lógicas y las ciencias naturales. Y percibir en Jacotot un espíritu matemático era para la pedagogía, ciertamente, una manera de identificarlo como un ser refractario a ese nuevo equilibrio, asimilándolo con el antiguo equilibrio todavía dominado por la preeminencia de las matemáticas en el siglo XVIII. Pero nada está más lejos de la aventura singular de Jacotot, en realidad, que el conflicto orquestado por la pedagogía entre las ciencias lógicas y las ciencias naturales, en la cuna de su propio nacimiento, para determinar cuáles campos disciplinarios marcarán con su huella los naturales en los cuales se apoyaría su acción. Aunque Jacotot es matemático, evidentemente no lo es en los términos de este conflicto, sino, más bien, en el sentido del sistema de Spinoza y de su formulación según el orden geométrico, *more geométrico*. Jacotot es, de alguna manera, matemático en el sentido filosófico, en el sentido de los ecos que la axiomática de Spinoza y la relación absoluta con lo real que la *natura naturans* sabe despertar en la misma época, y de una manera en el fondo

bastante parecida, en algunos grandes filósofos. Pues es, en verdad, una "matemática" extraña, una matemática a pesar de todo un tanto desatendida, aquella cuyo sistema reconduce indefinidamente al deletreo de «Calypso», «Calypso no», etc. Es que el reto, como lo muestra admirablemente *Le maître ignorant* de Rancière, no es la lógica, sino el *logos*. El reto no deja de ser el de una naturaleza, pero es el de la naturaleza del ser hablante. Es el de la diferencia de un ser natural y de la naturaleza de un ser hablante el que sería quizá convincente interpretar como *natura naturans*, o como identidad de la *natura naturans* y de la *natura naturata*, y por lo tanto, en último término, como sistema.

Al apartarse de la gran saga educativa de los hechos orientados a hacer coincidir la división entre naturaleza y cultura con la tensión entre el reino de las desigualdades presentes y el de las igualdades por venir que reconduce, indefinidamente, a deletrear el sistema, Jacotot da preeminencia en materia educativa a la donación inmediata y completa de inteligibilidad, conferida por la instalación en el sistema, sobre la lenta y progresiva acumulación de los saberes. Incluso si aprender conduce probablemente siempre a conjugar ambos, a instituir simbólicamente lo real en la figura inaugural de un todo significativo, a rehacer pacientemente el recorrido que une todos los nudos de una red invisible, importa sobre todo establecer lo primero como fundamento desde el momento en que se escoge prestar atención menos al descubrimiento embrutecedor de que falta todavía y siempre un nudo en el saber adquirido, que a la promesa emancipadora que parte de la transformación inaugural de las cosas en algún sistema inteligible de signos que concuerde con la diversidad de ocurrencias de un ser hablante. En esta institución inaugural, el maestro puede, sin duda, hacer más que dejar «que el alumno haga el trabajo» mientras que él «lo

observa, lo controla y lo excita más bien que lo dirige», como lo resume Bernard Pérez y como lo repite la vulgata pedagógica. Puede garantizar al alumno la potencia de inteligibilidad igual que él posee de la institución particular de ser parlante en la cual le ha comprometido la acción pedagógica puesta en juego. Puede garantizarle esta potencia otorgándosela en una plenitud inmediata, la cual permanece simplemente como algo a realizar, a verificar, a mantener en una atención sin relajamiento.

Por ahí, ciertamente, Jacotot modifica por completo la función del maestro. No sólo en el conocido espectro que inscribe las posiciones docentes entre los dos extremos del autoritarismo y del *laissez faire*, juego del que la pedagogía no parece cansarse y del que no podrá desprenderse en tanto que inscriba su acción en la doble hélice de un trabajo operado por la cultura sobre la naturaleza y de una naturalización de las verdades lógicas, ese mismo juego al cual permanecen presas todas las descendencias del socratismo, cuyas operaciones de desplazamiento y de inversión de los lugares (tan imaginativas como sean) continúan concerniendo a la lenta y progresiva acumulación de saberes. Mucho más que eso, la modificación de la posición del maestro la sitúa primero en ese lugar de responsable de la potencia de inteligibilidad ofrecida de forma inmediata e igualitaria por un sistema que la despega de los saberes de los cuales se imagina proceder. Pues esa es justamente, después de la opinión de la desigualdad de las inteligencias y del sentimiento de ejercer una acción sobre seres naturales, la tercera superstición ordinaria de la pedagogía: la de tener su origen en los saberes. Nada más extendido, ciertamente, que la creencia de que los saberes unifican el conjunto de la empresa pedagógica, que están en su comienzo y en su fin, que legitiman las transmisiones de los profesores, que motivan las adquisiciones de

los alumnos, que justifican los esfuerzos realizados por la sociedad en favor de la educación. Es el saber el que hace al maestro. Es el querer saber el que hace al alumno. Con esta evidencia se formularían las definiciones primeras, así como el contrato primordial y último. Pero es esta evidencia la que viene a romper, desde su mismo título, *El maestro ignorante* de Jacques Rancière.

Si no se quiere reducir el programa de los desplazamientos enunciado por ese título a la diferencia que ya hemos señalado entre el sistema de inteligibilidad conferido al ser hablante en tanto que hablante y el universo de los saberes, se podría, según una sugerencia que se encuentra en el libro, referirlo a la imagen de la isla. Esta imagen, en efecto, acentuaría otro tema desarrollado con amplitud en el libro de Rancière, el que enseña a separar, en la relación de enseñanza, la función social que tiene por lugar de ejercicio los espacios socialmente instituidos en los cuales las reproducciones de la división, la circulación y la transmisión de los saberes operan más o menos fielmente la reproducción misma de la sociedad en su consistencia masivamente desigualitaria, y la relación emancipadora que, anudándose en el axioma de la igualdad de las inteligencias, metamorfosea el lugar de su encuentro: ese libro azaroso en el cual se puede aprender que existen diosas servidas por ninfas en una isla de igualdad. En "Causas y razones de las islas desiertas", Gilíes Deleuze (2002) recuerda que el movimiento que un hombre trae a una isla no rompe el desierto, sino que intensifica su perfección autorizando la enunciación de la siguiente paradoja: «¿qué seres existen en una isla desierta?». La única respuesta a esta cuestión, continúa Deleuze, es que el hombre existe ya, idéntico en realidad a la isla desierta misma, en tanto que «hombre poco común, absolutamente separado y absolutamente creador».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- DELEUZE, Gilles (2002). "Causes et raisons des îles désertes". En: *L'île déserte et autres textes*. Paris: Minuit.
- JACOTOT, Joseph (1822). *Enseignement universel*. Langue maternelle. Louvain.
- PEREZ, Bernard (1911). "Jacotot". En: BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.

## REFERENCIA

**D**OUAILLER, Stéphane. "Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), 2003. pp. 33 - 39.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: julio 2003

**Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.**

