



Carl Hofer, *Hombre en ruinas*, Óleo sobre lienzo, 1937.

UNA PREGUNTA A JACQUES RANCIÈRE

Mauricio Langon C.



RESUMEN

UNA PREGUNTA A JACQUES RANCIÈRE

Este texto cuestiona los planteamientos de Jacques Rancière, en lo que tiene que ver con la relación entre diversidad cultural e igualdad, el punto de partida de la relación emancipadora y en lo que debe ser un verdadero maestro emancipador, aquel que no puede comenzar por bloquear rutas plurales a los buscadores, ni por obstruir caminos colectivos, ni pretender validar sólo una ruta por fuera de la cual no habría emancipación.

RÉSUMÉ

UNE QUESTION POUR JACQUES RANCIÈRE

Cet article met en question les axiomes de Jacques Rancière à propos du rapport entre diversité culturelle et égalité, à propos aussi du point de départ du rapport émancipateur et de la conception de ce qu'un véritable maître émancipateur doit être; celui qui ne barre pas aux chercheurs les voies plurielles, celui qui n'est pas un obstacle pour les chemins collectifs; en plus, celui qui n'a pas l'intention de valider une seul route en dehors de laquelle l'émancipation n'existerait pas.

ABSTRACT

A QUESTION TO JACQUES RANCIÈRE

This text questions Jacques Rancière's statements, in what is referred to the relation between cultural diversity and equality, the starting point of the emancipating relation and what it should be an emancipating teacher, that one who can not either start by blocking plural routes to the searchers nor by obstructing collective ways. He can not pretend to validate only one route, without which there would not be emancipation.

■ PALABRAS CLAVE

*Jacques Rancière, diversidad cultural, igualdad, relación emancipadora, maestro emancipador
Jacques Rancière, cultural diversity, equality, emancipating relation, emancipating teacher*

UNA PREGUNTA A JACQUES RANCIÈRE

Mauricio Langon C.*

PLANTEO



Reflexiono aquí sobre una de las preguntas a Jacques Rancière y la(s) respuesta(s) de éste en la entrevista que se publica en este monográfico.¹ La pregunta pone en cuestión un punto capital en el planteo que Rancière hace en *El maestro ignorante* (2003), y que acaba de explicar en la entrevista, cuando dice que -aun en las relaciones de dominación- hay supuesto un mínimo de igualdad, en la comprensión del lenguaje. Ninguna orden sería ejecutada si el que la recibe no comprendiera la orden y el hecho de que hay que obedecerla.²

En el "Prefacio" a la edición española de *El maestro ignorante*, esa idea se instala en el planteo de la alternativa clave de Jacotot-Rancière:

saber si un sistema de enseñanza tiene por presuposición una "desigualdad" que debe reducirse o una igualdad que debe verificarse.

Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo de pretender reducirla o, inversamente,

forzar una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación.

Del primer lado de esta alternativa caen las diferentes estrategias (progresistas o republicanas) que comparten un mismo paradigma educativo «que asigna a la enseñanza la tarea de reducir todo lo posible la desigualdad social, acortando la distancia entre los ignorantes y el saber», pero que en realidad «reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir». Del otro lado de la alternativa, la igualdad nunca llega *después*, debe ponerse *antes*: «Está presupuesta incluso en la desigualdad social: el que obedece una orden ya debe, primero, comprenderla orden dada, segundo comprender que debe obedecerla». Y «no existe ignorante que no sepa una multitud de cosas y es en ese saber, en esa capacidad en acto, que debe fundarse toda enseñanza». Rancière acaba de recordar en la entrevista que la *igualdad mínima* inicial puede servir tanto para oprimir como para emancipar.

* Profesor Honorario del Instituto de Historia de las Ideas de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Miembro de la comisión directiva de la Asociación Filosófica del Uruguay.
Dirección electrónica: mlangon@adinet.com.uy

1. *Entretien avec Jacques Rancière*, realizada por Andrea Benvenuto, Laurence Cornu y Patrice Vermeren el 24 de enero de 2003.
2. La idea está desarrollada en varios lugares de *El maestro ignorante* (2003), principalmente en el párrafo "La palabra sobre Aventino" (126 y ss.) y "Los inferiores superiores" (113 y ss.)

Y que tomar la igualdad como punto de partida exige partir «no de lo que el ignorante ignora, sino de lo que sabe».

El planteo de Rancière puede sintetizarse así:

1. Hay una igualdad mínima presupuesta aún en la desigualdad: a) que el presuntamente "inferior" (ignorante) comprenda el lenguaje, la orden que recibe; b) que comprenda que debe obedecer esa orden.
2. Todo ignorante sabe (sabe, básicamente, *hablar*; sabe de memoria *oraciones, canciones, etc*) y la "relación emancipadora" exige partir de esos *saberes*.
3. La operación de emancipación consiste en lograr que el sujeto tome *posesión* del lenguaje, que se valga de él no para *obedecer*, sino para emanciparse.

LA PREGUNTA

En este contexto hay que ubicar la pregunta que comienza con una cita de Shakespeare³ y se formula finalmente así: «El hecho de reconocerse diferentes y de no querer entrar al "país del saber", ¿dejaría a los mbya fuera de toda posibilidad de emancipación?».

JACOTOT Y PRÓSPERO

Desde el exergo, la pregunta interroga al núcleo de la *propuesta* de Rancière, como éste lo entiende perfectamente al iniciar su respuesta, distinguiendo al "maestro emancipador" del "colonizador cultural": «Hay que pensar primero que el maestro emancipador no es un colonizador cultural». Jacotot no es Próspero. Pero habrá que ir más despacio para ver

si «hay que pensar» lo que nos manda Rancière; para determinar si esa orden está bien fundada y debe ser *obedecida*; para averiguar exactamente en qué consiste la *diferencia* entre Jacotot y Próspero, representantes de los dos lados de la alternativa pedagógica planteada.

Porque podría pasar que ambos «quedaran del mismo lado» de una alternativa distinta a la propuesta por Jacotot-Rancière. Y, si así fuera, quizás sea necesario, hoy, delinear un nuevo "paradigma" que parta de la *diversidad cultural*, para poder repensar la igualdad en términos que no atenen a ésta con la negación de la *diferencia*, que no identifique *diversidad* con *desigualdad*.

CALIBÁN

Calibán (anagrama de "caníbal") es en la tragedia shakespereana el salvaje "mudo" instruido en el "habla" (lenguaje) por Próspero, el "colonizador cultural". En el texto citado, comprende Calibán que el lenguaje le fue *pensado*, le fue *propuesto* por otro, para dominarlo. Comprende que se le enseñó el *idioma del dominador*, no "el lenguaje", sino un idioma interpretado como un orden del mundo con *dominadores* y *dominados*, con *dadores* de órdenes y *obedecedores* de órdenes. Comprende que *ese país del saber* al que *accedió* por la educación, no es un desarrollo o mejora de sí mismo ni de su saber, sino que implica: a) la descalificación de su ser y saber anteriores al encuentro con el "maestro", como ignorancia e inferioridad (*mudez*); b) su inserción (integración) en un lenguaje que implica un *orden* (un *mundo*, un *país del saber*) en el cual le está asignado entender y cumplir *órdenes* dadas por su maestro/amo. Comprende Calibán que

3. "You thought me language, and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!".

(Shakespeare, W, *La tempestad*, acto I, escena 2; citado por Fernández, 1971, 12).

aprender el *lenguaje del dominador* fue un intento de *amaestrarlo*, un modo de hacerle *reconocer su inferioridad y aceptarla sumisión*; que no fue una *enseñanza* que tuviera por fin su *emancipación*, sino su *embrutecimiento*. Sin embargo, lo que *aprende* Calibán es un primer paso en su emancipación.

El Calibán shakespeareano tiene claro que le ha sido dado *comprender* las órdenes sólo para *obedecerlas*; entender el lenguaje sólo para aceptar la servidumbre.⁴ Y que *en esto no hay supuesta ninguna igualdad*: es el dominador superior que enseña a *oír* (y por tanto a *hablar*, ¡qué más remedio!) a quien *todavía no entiende sus órdenes*, a quien aún no sabe que es inferior y que debe obedecer. Próspero enseña a recibir y ejecutar órdenes. Pero el provecho que obtiene Calibán es *saber maldecir*. Es tergiversar el lenguaje de dominación; es forzarlo a *decir mal*; es un aparente *no saber hablar bien*, un hablar *bárbaro*, para salir del país de la palabra del *maestro* (del país de las órdenes embrutecedoras del maestro) y para *balbucear brutalmente* la palabra propia, que niega la desigualdad y la sumisión.⁵

En términos ranciéreanos: la voluntad de emancipación de Calibán no se realiza al adquirir el lenguaje del dominador, al ingresar al *país del saber*, sino al advertir que ha sido dominado *mediante* esa adquisición y ese ingreso.

Sin embargo, si ha sido *embrutecido* por esa enseñanza, en la medida en que su aprendizaje le permite advertir y denunciar su carácter opresor, ese "embrutecimiento" resulta

"emancipador". Le es siempre posible iniciar un proceso propio de liberación en el lenguaje del dominador: es en este lenguaje en que el *desagradecido* Calibán *maldice* al maestro Próspero y a su lenguaje. Ahora le es posible decir que sólo cumple las órdenes y respeta el orden constreñido por la fuerza; que, si nadie se lo impidiera por su mayor poder, *incumpliría las órdenes, violaría el orden dominador y engendraría futuros propios*.⁶

Cierto, la educación no tiene «el poder fantástico de realizar la igualdad social o, al menos, el de reducir la 'fractura social'». Pero tampoco tiene el poder mágico de *embrutecer*. Calibán rompe con la *magia del maestro*. Próspero, el mago, el que *hace cosas con palabras*, espera producir *efectos* en el otro con el *poder encantador* de su discurso. Espera *inducir acciones* que siempre se presentan como *provechosas* para el otro, y que siempre resultan provechosas para sí mismo. Todo maestro presenta su embrujo como *emancipador*, ninguno como *embrutecedor*. Pero Calibán ha roto la *magia*: ahora sabe que su emancipación o su embrutecimiento *sólo pueden surgir desde sí mismo*. Desde su *voluntad* podría decir, tal vez, Ranciére; a partir de la cual, con su *inteligencia*, podrá aprender de *cualquier enseñanza*; es decir, podrá utilizarla para su provecho.

MBYA

La cuestión es ahora *pensar el saber del oprimido*, del que habría que partir. Me parece que en eso se centra la pregunta y la referencia a los mbya.⁷ No entraré en detalles sobre el pensamiento mbya; sólo retomo esta alusión para

4. Dice Próspero a su hija Miranda: «We cannot miss him: he does make our fire, / fetch in our wood, and serves in offices / that profit us» (Shakespeare, *La tempestad*, I, 3; citado en Fernández, 1971,18). [No podemos prescindir de él: nos hace el fuego / sale a buscarnos leña, y nos sirve en tareas / que nos aprovechan].
5. Mi conocimiento del inglés no me permite traducir mínimamente las sutilezas que Shakespeare pone en boca de Calibán en el texto citado. El uso "bárbaro" de "thought" y "rid" ya es emancipación y creación.
6. Calibán trata de violar a Miranda, a la que salva su padre. Cuando Próspero le reprocha su actitud, dice Calibán: «¡Oh, jo!... ¡Lástima no haberlo realizado! / Tú me lo impediste; de lo contrario / poblara la isla de Calibanes».
7. Una síntesis de nuestra investigación al respecto puede verse en: "Algunas consideraciones sobre el paradigma filosófico mbya" (Langon, Fernández, Quíntela y Salvo, 1995, 332-339). Otra reflexiones en: "Escucha de un filosofar marginal" (Langon y Quíntela, 1996).

pensar -a partir de esa situación concreta- la cuestión más general de la relación entre las *diversas culturas* y la *educación*, en un contexto de sobrevivencia en un sistema que no da lugar a la *diversidad*, y ante una propuesta que tampoco le da lugar.

Para los mbya -y en general, para toda cultura dominada- se impone el reconocimiento de otro sistema cultural más poderoso, que procura consolidar su hegemonía mediante una educación *homogeneizadora*. Aquí, la propuesta colonialista ha sido siempre la de hacer sinónimos *desigualdad* y *diversidad*, y procurar reducir las para alcanzar la *igualdad*, asimilada así al *etnocidio*. La búsqueda *igualdad* es una coartada para justificar y disimular el etnocidio. La *resistencia* se articula desde una revalorización del propio existir (vinculando la vida a la continuidad de su cultura y la muerte a la integración en la cultura dominante, que implica la pérdida de la propia) imprescindible para sobrevivir y entrar en relación intercultural en un mundo marcado por la *diversidad* de quienes se reconocen, sin embargo, como *iguales*.

VICENTE (O DE LA REVALORIZACIÓN DE LA PROPIA CULTURA)

Es vital para los mbya «seguir siendo mbya» (Marcelo), «guardar la lengua de Ñanderu» (Roque), «guardar los dioses, que son delicados» (Andrés). Es decir, resistir el proceso de etnocidio: «porque si no cantamos todas las noches a Tupá el mundo va a dejar de existir» (Vicente).

Los mbya ven las culturas como totalidades sistémicas diferentes. Contraponen «*nuestro sistema*» al «*sistema de ustedes*» o «*de los blancos*». Contraposición que encarnan en múltiples ejemplos concretos: lengua, físico y alimentación, símbolos y ritos, actividades vinculadas a su religiosidad (fundamentalmente: plantar, cazar, cantar, hacer música), etc. Una de estas contraposiciones es que los mbya "necesitan" vivir en el monte (necesitan tierras donde vivir a su estilo) y que los blancos "necesitan" vivir en la ciudad. No se admite que todos los hombres sean *iguales* en el sentido de que "necesiten" lo mismo. Las "necesidades" culturales difieren, pero la *diversidad* es una *necesidad humana*.⁸

Esta necesidad de vida cultural propia está ligada al rechazo a ser absorbidos por endoculturación en otra cultura, simbolizado en el *rechazo a mandar los niños a la escuela*.⁹ En este contexto, cuando se le pregunta a Vicente por qué no mandan los niños a la escuela para que aprendan a leer y escribir, dice que a sus muchachos no les sirve de nada ir a la escuela si ahí no aprenden su sistema, que lo que van a aprender en la escuela es el *sistema de los blancos*, y que, entonces, iban a dejar de ser así como eran, y los mbya no podrían «vivir doscientos años más».¹⁰

El dicho de Vicente debe entenderse como un *argumento* para no enviar los niños a la *escuela* (donde la *escritura*, en la lengua de dominación, simboliza la imposición de otras pautas culturales, es decir, el etnocidio). Los mbya captan la importancia que tiene escribir, al menos como *instrumento* (Vicente sabe escribir), y la que tiene manejar otros *idiomas*, para

8. La distinción entre *necesidades* (humanas) y *satisfactores* (culturales) podría plantear mejor este asunto. Véase Max-Neef (1986, 236-240).

9. Esto es perfectamente entendible en Uruguay donde José Pedro Varela, el reformador (más bien, creador) de la escuela pública en el siglo XIX, proponía la escuela como medio de lograr «la extinción de los gauchos». Podría parafrasearse a Calibán: «You taught me school».

10. Informe de campo de Mónica Olaso, del 25 de septiembre de 1987: «Tú les enseñás a tus hijos las cosas tuyas, las que tú querés que aprendan; y nosotros también queremos que aprendan las cosas nuestras, si no, no hay más guaraní, no hay más mbya, se acaba todo».

comunicarse con el entorno (los mbya, además de su idioma, hablan *español, portugués -o variantes de portuñol-y guaraní*). La oposición no es a manejar *instrumentos (utilizan vestimentas occidentales, sustituyen con nylon la insuficiencia de pindó en sus construcciones, han integrado el violín -lavé- y la guitarra -mbaracá- en sus ceremonias religiosas, etc.)*, sino a la clara conciencia de que, con el pretexto de la introducción al *país del saber* (la escuela, la escritura), se impone a sus hijos una visión *inferiorizante* de su cultura. Es decir, en el contexto de Rancière, se les enseña la *desigualdad*, se les *embrutece*: se les enseña que sus padres, sus dioses, sus creencias, sus valores, sus costumbres, sus saberes, son inferiores. Que no son *verdaderos* saberes, que son ignorancia; que el *ingreso al país del saber exige dejar, rechazar, esos saberes*.

Y hacerlo *sin discusión*, sin argumentación racional, *adulta*. Emilio propuso una "casa" de diálogo intercultural, donde los *adultos* mbya pudiesen enseñar a los blancos su sistema y viceversa. Con ello pone el asunto sobre otras bases, sobre otra alternativa: el *diálogo intercultural* como alternativa a la *colonización cultural*.

ANDRÉS (O DE LA RELACIÓN ENTRE CULTURAS)

Puede ser útil citar más extensamente la conversación de Mabel Quíntela con Andrés, un joven mbya:

A - También Jesucristo es dios. [...]
 M- Pero -le digo- Jesús es dios de otra religión, no de la de ustedes.
 A - Claro. Pero en el libro en guaraní de los mormones que tengo en Rincón déla Torre, también es dios.
 [...]
 A.- En tiempos de antes había otros que eran muy malos; no sabían nada. Porque los mbya tenemos una lengua diferente a los Chiripá. Y creemos que hay muchos dioses porque hay muchas lenguas. Si hubiera un solo dios, como ellos creen, no seríamos distintos, ni tendríamos dio-

ses distintos. No hay un dios, hay muchos. Y esos de antes eran malísimos. Allá, en Paraguay (Quíntela, 1992).

Aquí se alude a una *racionalidad* comprometida a encontrar *sentido* en el hecho de la diversidad (de lenguas y dioses) y no en la negación de ese hecho en una unidad que elimine toda diversidad (un solo Dios, una sola lengua) . Una cultura capaz de conservar su identidad, sin pérdida de sentido, encontrando sentido en la convivencia en la *diversidad*, frente a una cultura "malísima" para la cual el propio *sentido* es único, y debe *universalizarse*, eliminando la *diversidad*.

En mi trabajo citado (Langon, 1995), recordaba a Ricoeur cuando decía que el choque con otras culturas «no es jamás un ejercicio inofensivo». Cuando descubrimos que

hay culturas y no cultura [...] estamos amenazados de destrucción por nuestro propio descubrimiento [...] se hace posible que no haya más que otros, que seamos otro entre los otros.

Y que «desaparezca toda significación» (Ricoeur, 1959). Esta alternativa parece ser de hierro en la cultura occidental. Porque, o hay un solo sentido, aportado por la propia cultura considerada como *universal y absoluta* (y entonces caemos en el colonialismo cultural); o todos los sentidos son equivalentes, indiferentes e irrelevantes (la *diversidad cultural* es sin sentido). Por ambas vías, como preveía Ricoeur, caemos en el triunfo *absoluto* de la "cultura de consumo". En esta perspectiva, nada es relativo: o verdad absoluta, o absoluto nihilismo.

El problema para Occidente es cómo dejar de ser una cultura "*malísima*": cómo romper con la idea de que la diversidad equivale al nihilismo y que la unicidad equivale al ser. Pero,

en la perspectiva india -donde el "choque de culturas" fue extinción, etnocidio, y la imposición de una cultura universal equivalente a

muerte- reafirmar el sentido propio exige encontrar sentido en la diversidad (Langon, 1995, 78).

Digamos, que un discurso de la emancipación debería dejar de decir, como los doce "apóstoles" franciscanos dijeron a los aztecas: «Mucho a vosotros os hace falta que aborreczáis, despreciéis, no queráis bien, escupáis, a aquellos a los que habéis andado teniendo por dioses» (*Coloquios y doctrina cristiana*, 1986, 133) y empezar a decir, con Andrés: «Hay muchos dioses porque hay muchas lenguas».

LA RESPUESTA

Volvamos a la respuesta de Rancière: «El maestro emancipador no es un colonizador cultural». No se propone hacer entrar a los "bárbaros" «en el país de un cierto saber», sino que sólo se dirige a quien se dirige a él. Entonces, -dice- «no hay respuesta simple» a la pregunta de si los mbya quedan «fuera de toda posibilidad de emancipación», porque la respuesta es siempre singular: «Aquel que está contento ahí donde está no irá a ver al maestro emancipador», sino sólo aquel que quiere entrar en el *país del saber* y de la igualdad.

La emancipación supone «un pensamiento de tipo *universalista*» que rechaza el «pensamiento de la *singularidad* de las culturas», que es un pensamiento que ve la igualdad ya realizada como distribución. Y en ese reparto se ha fundado la colonización, para decir que hay que beneficiar a los indígenas con el *universalismo* de los saberes, pero, al mismo tiempo, «limitar la instrucción y obstruir la emancipación» respetando su cultura «que no les permite acceder a la *universalidad* a la que nosotros accedemos». «La emancipación supone el funcionamiento igual y por consecuencia *universal* de la inteligencia» y recusa tanto «la lógica de los repartos» como la idea «de que habría una cultura específica de lo *universal* que habría que oponer a las culturas *particulares*».

Una respuesta *singular* que impugna las *singularidades* culturales, una respuesta *universal* que rechaza una cultura *universal*. Es que la universalidad y la singularidad radican, para Rancière, en los individuos *iguales* y sus relaciones.

LOS MAESTROS

La repulsa a que haya «una cultura específica de lo universal», y el repudio al consecuente maestro que tiene la pretensión de integrar a los "bárbaros" en esa determinada cultura, diferencia a Jacotot de Próspero. Y determina dos *posiciones* diferentes: mientras el "maestro colonizador" moviliza activamente poderosas estructuras *institucionales* (pretendidamente homogeneizadoras, igualadoras, universalizadoras y civilizadoras, lanzadas hacia el "progreso" y la "prosperidad" de "todos", pero en realidad embrutecedoras y dominadoras), el "maestro emancipador" espera inmóvil que alguien lo vaya a ver para hacerlo franquear *individualmente* la «barrera entre los que tienen la opinión de la igualdad y los que tienen la opinión de la desigualdad».

Pero el rechazo de Rancière a la concepción colonialista no pasa por la crítica a la pretensión universalista de la cultura específica en que abrevó el colonialismo, sino por la crítica a la confianza que esa educación pone en las *instituciones* y en la instrucción de *colectividades*.

Hay, pues, un punto clave en que coinciden Jacotot y Próspero. Ambos son *maestros*. Ambos se instalan en la puerta del *país del saber*: Próspero para forzar la entrada de los "ignorantes" a un ámbito limitado que permita una dominación que redunde más eficazmente en su beneficio; Jacotot para otorgar, a quienes lo deseen, la contraseña que permite franquear la barrera y acceder a un ámbito ilimitado. Ninguno de los dos pone en cuestión su propia sabiduría; ninguno de los dos sospecha que su acción educadora pudiera ser, con jus-

ticia, valorada negativamente. La *diferencia* entre ambos queda minimizada cuando se advierte que ambos se consideran *maestros sabios*, portadores de un *saber universal*, que ofertan a quienes no saben y supuestamente *demandan* ese saber. Uno vende a *domicilio* (y cambia las casas de sus alumnos, hasta asimilarlas a la propia), el otro deja en paz sus casas (donde, sin embargo, no hallarán emancipación hasta que sientan la necesidad de abandonarlas) y los espera en la puerta de su tienda. Ambos coinciden en que sólo *dentro de su país del saber* está la salvación. Ambos coinciden en que los alumnos deben *dejar su país* para poder acceder «a la universalidad a la cual accedemos nosotros»; y en que «aquel que está contento donde está» no posee la contraseña para la emancipación.

Más. Quizás pueda decirse que Próspero trabaja para Jacotot y que Jacotot complementa a Próspero. Quizás haya sido preciso, primero, el etnocidio del "maestro colonizador", que impidiera el desarrollo propio de otros pueblos, que esclavizara y embruteciera a sus integrantes, para que esos seres humanos pudieran creer que su descontento obedece a debilidades propias (y no que es efecto de la colonización), que es por defecto propio que no se puede construir la emancipación donde se está, que es necesario buscar la emancipación *en otro lado*, yendo a lo del "maestro emancipador".

Una posición distinta se perfila en el *aprendizaje* que hace Calibán: aprovechar la enseñanza de Próspero para criticar el colonialismo y desarrollar su propio camino. Con esa experiencia podrá también *sacar su provecho* de la *enseñanza* de Jacotot para desarrollar su propia *emancipación*. Pero en ambas situaciones, la *condición de la emancipación* está en saberse *distinto* de los *maestros*, en partir de su propia identidad (de su propia inteligencia y capacidad), en mantener la distancia entre el *aprendizaje* (ligado a la inteligencia y la voluntad del alumno) y la *enseñanza* (ligada a la voluntad y la inteligencia del maestro).

LOS ALUMNOS

El rechazo al "colonialismo" de Rancière va acompañado necesariamente de la condena «del pensamiento de la singularidad de las culturas»: diversidad cultural e igualdad serían *incompatibles*, sostener la diversidad equivaldría a mantener presuntas superioridades. Que todos somos *iguales*, querría decir que todos son (o deben llegar a ser) como *nosotros*, jamás que nosotros seamos (o debamos llegar a ser) como *ellos*.

En esto hay un malentendido, que se manifiesta en la reiterada referencia de Rancière al dicho de Vicente y en la concomitante omisión de las palabras de Andrés.

Rancière, primero, saca el argumento de Vicente de la boca del dominado para ponerlo en boca del dominador y lo reduce a una afirmación ontológica que históricamente habría sido utilizada para impedir la emancipación. Después, opone el dicho de Vicente a la emancipación, que «supone un funcionamiento igual y por consecuencia universal de la inteligencia», entendiéndolo como un pensamiento que ve la igualdad como ya realizada bajo la forma de una distribución: «cada uno en su casa con su propia inteligencia». Finalmente, Rancière toma la posición de la universalidad de la igualdad, y rechaza el argumento de «no necesitamos papel porque tenemos memoria», pues reenviaría a la idea de que cada cultura es superior a las otras.

Sin embargo, en boca de Vicente, el argumento no tiene contenido ontológico. Viene a sostener que las diferentes culturas tienen diferentes "necesidades" y que no es lícito exigirle a una que sea como la otra. El argumento justifica reivindicaciones concretas (no acciones colonialistas ni vasallajes) y establece una crítica a determinados derechos (la propiedad privada de la tierra) y obligaciones (ir a la escuela) de nuestra legislación, considerándolas "colonialistas". La afirmación de la necesi-

dad de la continuidad de la vida de la propia *etnia*, del propio sistema -la afirmación *anti-colonialista*- implica, sí, el reconocimiento de su *diferencia* con otras (sin duda mezclado con su valoración *altamente positiva*), pero de ninguna manera implica ni la negativa a la introducción de elementos nuevos en esa vida, ni la pretensión de imponer esa cultura a las otras, ni el desconocimiento de los dioses de otra cultura (los dichos de Vicente y Andrés son consistentes), ni el rechazo del *diálogo intercultural* (¿qué otra cosa hacíamos tomando mate juntos?).

Seguramente, los mbya no «están contentos donde están». Están donde los arrojó el sistema de dominación. Viven en los suburbios dolorosos de la ciudad, en el Parque Lecocq, donde los animales del zoológico parecen gozar de la mayor libertad, pues «están sueltos». Sin tierras propias, desplazados como tantos otros pobres, los mbya saben de la opresión a que son cotidianamente sometidos. Saben de ella como *opresión colectiva*. Y lo saben resistiendo colectivamente al etnocidio. Quieren que su pueblo siga *siendo* (también para poder seguir siendo ellos, *personas iguales a las otras, con sus propias opiniones*) y querrían estar en el monte y tener tierras para desarrollar su propio modo de vida.

Seguramente, la educación que le *pensó* Jacotot a aquel de entre ellos que abandone su identidad cultural, no difiere sustancialmente de la enseñanza del lenguaje que Próspero le *pensó a Calibán*. Esa vía, que les *bloquea* colectivamente la emancipación, ¿no será otra variante de la dominación? ¿No será posible una educación emancipadora que realmente los *acompañe* en su camino?

LA relación maestro-alumno

¿Cómo trata a los alumnos el “maestro emancipador”? Hay una tarea filosófica que el “maestro emancipador” no encara: procurar que el alumno aprenda a «poner en movimien-

to su alma» (Douailler, 2000). Renuncia demasiado grande y sospechosa. El primer movimiento ha de surgir del alumno, pero no es válido cualquier movimiento; entre los posibles movimientos, uno sólo lo conducirá por la *correcta* vía prevista de antemano: aquel que lo saque de donde está y lo lleve a ver al maestro emancipador.

¿Por qué se movería el alumno hacia el maestro emancipador? ¿Respondiendo en forma refleja a los saberes inconscientes de su sociedad, y *acertando* la solución *correcta* como el esclavo de Menón? ¿Impulsado u obligado por sus *padres o tutores*? ¿Obligado por una norma legal de la sociedad? ¿Convencido adulta y reflexivamente de la opinión de la igualdad, para confirmar y desarrollar sus capacidades? En cualquiera de las opciones, el *maestro emancipador* no es tal. En el mejor de los casos -sólo en el último- será *maestro de emancipados*.

No es cierto que el “maestro emancipador” no se dirija sino a quienes se dirigen a él. A todos les está dando una primera *enseñanza*: que nadie se emancipa solo, sin dirigirse a él; que es condición de *igualdad* «salir de donde se está», salir de la propia cultura y someterse al interrogatorio del maestro de otra cultura. Igualdad es aquí homogeneización de la voluntad: ciertas voluntades «quedarán fuera de toda posibilidad de emancipación». De esa “emancipación” que quizás pueda ser considerada su contrario.

¿Y qué pasa con la “multitud de cosas” que sabe todo *ignorante*, con “ese saber, esa capacidad en acto” en que «debe fundarse toda enseñanza» cuando le exigimos que renuncie a su cultura e identidad... ¿para emanciparse!?

Jacotot parte de los saberes de sus ignorantes (por ejemplo, el “Padre nuestro”) *para enseñarles* (es decir, para señalarles el camino hacia) lo que no saben (por ejemplo, a escribir). Abre, para ellos, el camino a una infinita

acumulación de saberes que le confirma que es un ser humano *igual a cualquier otro*. No me queda claro cómo ese camino derivaría también en una crítica a los propios juicios previos, en un apoderarse por sí mismo de su propio poder, superando alienaciones y manipulaciones.

Pero me queda claro que ese camino puede partir de la oración infantil que repite de memoria palabras de su tradición cultural que no comprende muy bien, pero no podría partir de la oración personal y adulta de Lorenzo Ramos: «Los extranjeros desean engañosamente / que oremos solamente como lo hacen ellos / para que esto no consigan hacer es que te molesto, / ¡Padre Ñamandú Verdadero, el Primero!» (en: Ramos, Ramos y Martínez, 1984, 102). ¿Qué saberes acumular a esta oración? ¿Por qué vías acrecentar el poder de Lorenzo Ramos? ¿Y el de su pueblo? Y si esas vías no pasan por separarse de los suyos e ir a ver al maestro emancipador, ¿entonces no accederá a la democracia en el magnífico sentido que le da Rancière?

LOS CAMINOS

La educación emancipadora de Jacotot, puede partir de "Calypso...", pero no de "ti-jo-lo".¹¹ Puede partir de una creación personal (que trae ocultos milenios de tradición e historia), pero no de una experiencia colectiva. ¿El primer camino será *filosofía* y el segundo, sólo un *método*?

Seguramente, «cada uno no deja de estar solo buscando», y «maestro es aquel que mantie-

ne al buscador en su ruta».¹² Pero, al mismo tiempo, es cierto que uno siempre está *acompañado*, que siempre encontraré al otro en mi interior. Y que no mantiene al otro en su ruta, sino que lo desvía, quien sólo reconoce esa ruta a condición de que se dirija hacia el maestro. Y que hay vías de acompañamiento, en que debe mantenerse el maestro en tanto maestro *emancipador*. Y eso, siempre, es *método* y *filosofía*.

El camino de un verdadero maestro emancipador no puede comenzar por bloquear rutas plurales a los buscadores, ni por obstruir caminos colectivos, ni por balizar, en fin, *una sola ruta*, fuera de la cual no habría emancipación.

Me gustaría poder trazar una línea que pusiera de un lado a Próspero y del otro a Jacotot, a Calibán, a Freire, a los mbya..., educando para desarrollar las capacidades de las personas y fortalecer el *poder del pueblo*. Porque en eso radica la propuesta fuerte de Rancière. Pero, tal como se presentan las cosas en la entrevista, no hay más remedio que mantener a Jacotot del otro lado. Sin confundirlo, claro, con Próspero, como tampoco podríamos confundir a Freire con los mbya. Y sin dejar de aprender de Jacotot como aprendemos de Próspero.

Pero también me gustaría que el *maestro emancipador* advirtiera que «la cuestión no radica en mandar sino en escuchar al que recibe las órdenes», y, en vez de ser de los que «se aferran al poder», redescubriera «el sentido de la convivencia» (Kusch, 1975, 5) en una emancipación desde la diversidad y en diálogo intercultural.

11. Palabra clave de Freire, R *La educación como práctica de la libertad* (múltiples ediciones).

12. Frigeiro, G., "A propósito del maestro ignorante y sus lecciones" (en este monográfico). El primer entrecomillado es de la autora, el segundo, cita de Rancière. Por supuesto, la fórmula: «*maitre est celui qui maintient le chercheur dans sa route*», es ambigua. En francés y en español el posesivo "sa" (su) puede referirse a la ruta del maestro como a la del "buscador". El sentido del texto se refiere, por supuesto, a la ruta del "alumno". Lo que temo es que, en realidad, sea forzar al alumno a seguir la ruta del maestro (o, al menos, la que éste "enseña").

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLOQUIOS Y DOCTRINA CRISTIANA (1986). *Los diálogos de 1524, según el texto de fray Bernardino de Sahún y sus colaboradores indígenas*. México: UNAM-Fundación de investigaciones sociales [Edición facsimilar, paleografía, versión del náhuatl, estudio y notas de Miguel León-Portilla. Versión castellana del texto náhuatl: No. 638-643].

DOUAILLER, S. (2000). "La philosophie qui commence" (*Desafíos para o ensino de Filosofia no próximo milenio*). Ponencia en Piracicaba, (noviembre).

FERNÁNDEZ RETAMAR, R. (1971). *Calibán*. México: Diógenes.

FERNÁNDEZ, Álvaro; LANGON, Mauricio; QUINTELA, Mabel y SALVO, Martha (1995). "Algunas consideraciones sobre el paradigma filosófico mbya". En: PICOTTI, Diva V. (comp.). *Pensar desde América; vigencias y desafíos actuales*. Buenos Aires: Catálogos.

LANGON, M. (1988). *Estudio del núcleo ético-mítico del acertamiento mbya guaraní de Montevideo*. 20p. mecanografiado, inédito.

LANGON, M. (1995). *Hay muchos dioses porque hay muchas lenguas*. Buenos Aires: FEPAI.

MAX-NEEF, M. (1986). *La economía descalza*. Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo: Nordan.

QUINTELA, M. (1994). "Registro de visita de Andrés a Mabel Quintela". En: *Un ensayo de diálogo intercultural con el pensamiento indígena; buscando alternativas en los espacios de comunicación abiertos con pequeñas comunidades mbya guarani del Uruguay*. Inédito.

QUINTELA, Mabel y LANGON, Mauricio (1996). "Escucha de un filosofar marginal". En: *Seminario Latinoamericano de filosofía e historia de las ideas*. Suecia. Universidad de Lund. Publicación virtual: www.ldc.lu.se/~latinam/virtual/in_dice.htm

RAMOS, L.; RAMOS, B. y MARTÍNEZ, A. (1984). *El canto resplandeciente; ayvu andy vera. Plegarias de los mbyá-guaraní de Misiones*. Buenos Aires: Del Sol.

RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

RICOEUR, P (1959) "Civilization universelle et cultures nationales" En: *Histoire et vérité*. Paris: Du Seuil.

REFERENCIA

LANGON C., Mauricio. "Una pregunta a Jaques Rancière". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), 2003. pp. 43 - 52.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: julio 2003

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