



George Grosz, *Las bases de la sociedad*, Óleo sobre lienzo, 1926.

## **PIEDRA DE TROPIEZO: LA IGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA**

**Lilian do Valle**

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN	RESUMEN
RÉSUMÉ		Y	RÉSUMÉ
ABSTRACT		PEDAGOGÍA	ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

#### RESUMEN

### PIEDRA DE TROPIEZO: LA IGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

*¿Dónde fijar, en tierras brasileñas, la actualidad e importancia de la aventura de Joseph Jacotot? En el punto de partida, Jacotot había puesto la igualdad como piedra de tropiezo que describe el estilo de diferentes trayectorias que el texto acaba por suscitar. En el seno de la "sociedad pedagogizada", la historia de la educación pública no puede ser separada del recorrido totalmente excéntrico que ha venido describiendo la exigencia de la igualdad política de los ciudadanos. Nuestras experiencias educacionales van siendo construidas sobre las bases de la desigualdad y, con ellas, nuestros ideales, nuestras expectativas, nuestras concepciones acerca del enseñar, del aprender, del maestro, del alumno, del saber... Piedra de tropiezo, la demanda de igualdad nos devuelve a nuestras prácticas e instituciones, a nuestros modos de ser docente y de alimentar la ficción desigualitaria. Y, ¿si partir de la igualdad significase para el maestro, por una vez, partir... de su propia realidad?*

#### RÉSUMÉ

### PIERRE DE TOUCHE : L'ÉGALITÉ COMME POINT DE DÉPART

*Où peut-on enraciner l'actualité et l'importance de l'aventure de Joseph Jacotot au Brésil? Jacotot avait placée au point de départ, l'égalité comme pierre de touche, faisant une description du style des trajectoires diverses suscitées par le texte. Au centre de la "société pédagogisée", l'histoire de l'éducation publique ne peut pas se détacher du parcours excentrique tracé par la demande d'égalité politique des citoyens. Nos expériences éducatives se construisent sur les fondements de l'inégalité, de la même manière nos idéals, nos espoirs, nos conceptions pédagogiques et didactiques, nos conceptions du maître, d'élève, du savoir... Pierre de touche, la demande d'égalité nous renvoie à nos pratiques et à nos institutions, à notre manière d'être enseignant et de nourrir la fiction inégalitaire. Et, si partir de l'égalité signifiait pour le maître partir de sa propre réalité?*

#### ABSTRACT

### STUMBLE STONE: EQUALITY AS A STARTING POINT

*Where does place, in Brazilian lands, the importance and present conditions of Joseph Jacotot's adventure? As a starting point, Jacotot placed equality as the stumble stone that describes the style of different trajectories that the text itself arises. In the "pedagogized society", the history of the public education can not be separated from the totally eccentric course that the exigency of citizens' political equality has been tracing. Our educational experiences have been built upon the basis of inequality and, with them, our ideals, expectations, and the conceptions of teaching and learning, teacher and student, knowledge... Stumble stone, the demanding of equality gives us back our practices and institutions, our ways of being teachers and feeding the inequality fiction. And, if taking equality as a starting point would mean for the teacher, for first time, to leave... from his own reality?*

#### PALABRAS CLAVE

*Joseph Jacotot, emancipación, igualdad, sociedad pedagogizada, educación pública  
Joseph Jacotot, emancipation, equality, "pedagogized society", public education*

## PIEDRA DE TROPIEZO: LA IGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

Lilian do Valle\*

*La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre dependiendo de la iniciativa de individuos y grupos que, contra el curso natural de las cosas, asumen el riesgo de verificarla.*



¿Dónde fijar, en tierras brasileñas, la actualidad e importancia de la aventura de Joseph Jacotot? En el prefacio a la edición española y brasileña de *El maestro ignorante*, Jacques Rancière nos previene:

*[...] se trata, en este caso, de una voz solitaria que, en un momento vital de la constitución de los ideales, de las prácticas y de las instituciones que todavía gobiernan nuestro presente, se levantó como una disonancia inaudita - como una de esas disonancias a partir de las cuales ya no se puede más construir ninguna armonía de la institución pedagógica y que, por lo tanto, es preciso olvidar, para poder seguir construyendo escuelas, programas y pedagogías; pero, también, como una de esas disonancias que, en ciertos momentos, tal vez, todavía sea preciso escuchar, para que el acto de enseñar no pierdajamás, enteramente, la conciencia de las paradojas que le otorgan sentido (2003,1).*

Aunque casi no se haya hecho de la educación una pasión durable, es imposible no reconocer, con Rancière, la rara fecundidad de

las paradojas que conlleva el acto de enseñar; pero, ¿cómo no reconocer, igualmente, que la historia de los ideales, de las prácticas y de las instituciones educacionales que ayudamos diariamente a instituir no sólo fue marcada por nuestra escrupulosa denegación de esas mismas paradojas, sino que se mantiene, continuamente, a ese precio?

*Sin embargo, más difícil es admitir que son justamente las respuestas más apasionadas que damos a esas paradojas las que las hacen callar. Asusta, por lo menos, considerar que sea exactamente de los momentos de mayor entusiasmo, de nuestras convicciones más fecundas, de nuestros consensos más arduamente alcanzados, de donde se nutren las encerronas en las que el sentido de la educación se pierde. ¿Sería éste el punto de partida para una especie de anarquismo, en todo y por todo antieducacional? No habiendo ninguna respuesta suficiente o definitiva, ningún consenso confiable, ningún entusiasmo prometedor, ¿sería cuestión, de una vez por todas, de abdicar de las respuestas, de los consensos, de nuestro entusiasmo: en una palabra, de la propia búsqueda del sentido de enseñar?*

\* Profesora titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Dirección electrónica: lvalle@infolink.com.br

Confieso que, a pesar de la irresistible atracción que ejerció sobre mí, desde el primer momento, el texto de Rancière -o, tal vez, exactamente por eso-, en mis primeras lecturas fue casi inevitable el sentimiento de que permanecería entre nosotros el sabor amargo de una doble y perentoria desilusión: en el texto, en la forma de un amargo escepticismo frente a toda construcción común; en mí, en el modo del miedo de la desesperanza o -¿debo decirlo?- en el modo de la fascinación contradictoria y profunda que el simple abandono adquiere frente a todos los desencantos que marcan la defensa de la cosa pública.

Sin embargo, desde su aparición, el texto hizo su camino, reproduciendo en pequeña escala el antiguo sortilegio que Jacotot conoció, antes de Rancière: una historia de condenas anticipadas y de arremetidas no menos precipitadas, pero no por eso menos “razonables”. Tal vez más que ayer estamos inclinados a desconfiar de las razones que edificaron el mito de la instrucción pública, de la sociedad del buen gobierno, del saber milagroso: ¿no dedicamos a eso la mayor parte de nuestras reflexiones, en las últimas décadas? Con todo, me parece que esas son las razones de *los otros*, tan alejados de nosotros en el tiempo cuanto en la distancia, en la sabia distancia, completamente imaginaria, que creemos establecer con relación a ellos. ¿Qué decir de nuestras razones? En el medio, una invitación-desafío para elaborar un artículo es motivo de una nueva lectura, y, finalmente, lo descubro: nunca se agotan, de hecho, los desafíos de la traducción.

Entonces, en el punto de partida, la igualdad, puesta como piedra de tropiezo que describe el estilo de diferentes trayectorias que el texto acaba por suscitar. Ciertamente, nadie negaría que la actualidad, la urgencia, la importancia esencial que pudieran ser atribuidas a *El maestro ignorante* se deben a la centralidad

que se otorga a la cuestión de la igualdad. Aun así, ya allí comienzan los problemas. De hecho, hemos dedicado a la igualdad una reverencia sin par: nos hemos dado como tarea definirla, buscarla, proyectarla, criticarla: pero, ¿qué decir, como propone el texto, de simplemente *verificarla*? ¿Cómo justamente *verificar* lo que siempre nos esforzamos en denunciar como... una ausencia?

*Quien establece la igualdad como objetivo a ser alcanzado, a partir de la situación de desigualdad, de hecho la posterga hasta el infinito. La igualdad jamás viene después, como resultado a ser alcanzado. Siempre debe ser puesta antes (3).*

Concedamos que, partiendo de la desigualdad, nos hemos dado como objetivo, hasta el presente, su superación. Y que, a pesar de nuestras reiteradas declamaciones de fe, el veredicto de la postergación se aplica a los resultados que alcanzamos. Pero, ¿cómo situar la igualdad antes, o sea, como *presupuesto*?

Definitivamente, esto parece una imposibilidad, si no un escándalo y la lista extenuante de objeciones que pueden ser alzadas contra esta simple formulación ya nos serviría para desanimarnos. Rancière tiene razón en alertar: más allá de su evidente fundamento educacional, la cuestión es propiamente filosófica y, antes que nada, eminentemente política - a menos que, en su fundamento filosófico por excelencia, ella sea propiamente política y, por esa misma razón, desde la modernidad, eminentemente educacional.

Porque la conversión de lo político en educacional es obra de la modernidad que, después que decretó imposible partir de la igualdad política, estableció que todo dependía de la educación del pueblo. Desde entonces, la educación pública, en vez de derivación, aparece como *precondición* para la participación política ampliada. Sin embargo, vuelta cuestión

*educacional*, la desigualdad política evidentemente no sólo no desaparece, sino que se despliega en una nueva desigualdad insuperable, a partir de allí ampliamente destacada por los esfuerzos educativos que deberían atenuarla: aquella que divide a la sociedad entre los que están en condiciones de ejercer su autonomía y aquellos que, para ello, todavía deben ser educados.

Es por eso que la inédita valorización, en los tiempos modernos, de la educación pública -y, con ella, gran número de significaciones desde entonces instituidas para el acto de enseñar- no puede ser disociada del trayecto totalmente excéntrico que, por el instrumento de inflexión educacional, vino a describir en todas partes la que debe ser considerada como la exigencia esencial de la democracia: la reivindicación de la igualdad política de los ciudadanos.

Mucho antes de las lecturas críticas de la década del setenta, nos relata Rancière, Jacotot se rebeló contra la cuestión de la doble desigualdad; sin embargo, al hacerlo con las propias armas de la práctica educacional, puso doblemente en jaque la lógica de lo que denominó como *sociedad pedagogizada*. En el espectro más ampliamente político, el principio de la igualdad hiera la escrupulosa mistificación de los especialistas que parece atravesar los gobiernos de izquierda y de derecha como dogma incuestionable del poder; con todo, llamado para repensar el orden educacional, el escándalo se instala en nuestro cotidiano, desfigurando la lógica simplista de un “nosotros” siempre bien intencionado y sin poder, contra estas figuras impersonales y lejanas del poder que atienden por “ellos” - con los que no tendríamos nada en común. La contigüidad entre lo político y lo educacional nos obliga a interrogar de qué forma, en nuestros modos de ser alumno y de ser profesor, hacemos sobrevivir y damos valor al mito de la desigualdad que deberíamos extinguir.

En otras palabras, nuestras experiencias educacionales vienen siendo construidas sobre la base de la desigualdad y, con ellas, nuestros ideales, nuestras expectativas, nuestras concepciones acerca del enseñar, del aprender, del maestro, del alumno, del saber... ¿O será que no?

¿No sería el movimiento de la escuela nueva la negación del postulado iluminista del saber demiúrgico - en favor, exactamente, del énfasis en la exploración y en el descubrimiento personales? No cabe duda que esta corriente influyó más de una generación de maestros, introduciendo la victoriosa, pero breve carrera del *aprender a aprender* por sobre la enseñanza tradicional. Sin embargo, por más grande que sea la tentación de ver en el individualismo exacerbado la marca común entre las dos posiciones y de confundir el alumno-modelo de los métodos activos con la actividad modelo de los alumnos de Jacotot, es imposible negar que esta aproximación reduciría lo principal de esta propuesta a una cuestión de *método*, dejando escapar el fondo iluminista donde el experimentalismo pedagógico floreció. La substitución de la *pedagogía tradicional de la transmisión neutra del saber* por la pedagogía renovada de exploración del saber deja enteramente intacto el mito de la ciencia moderna, de su razonabilidad universal y, sobre todo, de la legitimidad de las jerarquías que establece, para las cuales apenas ofrece una nueva versión mejorada, en el seno de la misma *sociedad pedagogizada* en que los “mejores del grupo” se transforman en los especialistas en poder.

Sabemos muy bien que, más tarde, en la década del sesenta, la educación brasileña se propuso descubrir la igualdad de las culturas, o la igualdad de los saberes. Desde entonces, la demanda metodológica de «partir de la realidad del alumno» se transformó en verdadera profesión de fe, desmedida e in-

cuestionable, como todas las proclamaciones del género. Sin embargo, la fórmula no deja de implicar sus grados de mitificación: entendida como principio político de valoración epistemológica, da origen a un voluntarismo que jamás alcanza a dar pruebas de realidad; como precepto de actuación socio-pedagógica, encierra la identidad colectiva en la simple reiteración; como estrategia didáctica, ayuda a promover la creencia en una antropología de la incapacidad por parte del otro para dejarse motivar por la diferencia. Con todo, más que nada, la propia idea de «partir de la realidad del alumno» encierra una falacia lógica evidente, que sólo se sustenta en la suposición de un maestro que conoce anticipadamente y mejor que el propio alumno cuál es su realidad.

Ahora bien, la propuesta de Jacotot no es un programa de valorización de la cultura popular, y tampoco lo es la igualdad *de saberes* que anuncia; más aún, disolviendo los nexos que, en nombre del simple pragmatismo, de la defensa de una conciencia de clase, o de una identidad cultural específica, previamente se construyen entre el origen social y la vocación para el saber, propone la educación como una aventura siempre personal en dirección al descubrimiento de su propio poder de autodeterminación. Pero, tratándose, en verdad, de emancipación intelectual, ¿cómo podría ser diferente? ¿Cómo podría haber un camino preestablecido?

Ofreciendo una retractación de los contrasentidos a los que se expuso la noción de autonomía en la modernidad, Jacotot/Rancière exponen uno de los puntos ciegos de todo el pensamiento heredado: la necesidad de dar un contenido a la libertad, de establecer un destino para la emancipación, de predecir las consecuencias de la autonomía. Esto es lo que, sin duda, concede a *El maestro ignorante* esa especie de coherencia exacerbada, pero tam-

bién de desatino aparente: el rechazo de que, de la experiencia de la igualdad de las inteligencias, se deduzca necesariamente una sociedad igualitaria. Pero es la afirmación contraria -que sostiene que debe concluirse que toda actividad política no puede más que terminar en desigualdad- la que opaca esa radicalidad, haciendo sucumbir el discurso ante las mismas trampas que había podido evitar.

El orden social, en todo lo que lo compone y mantiene, es arbitrario: la lección no tiene nada de nuevo y tampoco es novedad que, para mantenerse, todo orden social emprendió el ocultamiento de esta arbitrariedad, fabricando para sí un fundamento natural, o incluso “racional”. Y, ¿qué es la sociedad, si no los individuos que la encaman, las prácticas y las instituciones que la mantienen?

Particularmente para los que militan la causa de la educación pública, la fuerza de la reflexión que nos ofrece Rancière es que, por una vez, esa discusión no está situada en las alturas de un poder impersonal y distante, contra el cual podemos dirigir nuestras críticas consoladoras, pero totalmente ineficaces. Piedra de tropiezo, la demanda de igualdad, en la escuela, nos devuelve a nuestras prácticas e instituciones, a nuestros modos de ser docente y de alimentar la *ficción desigualitaria*.

Porque partir de la igualdad significa, para el maestro, por una vez, partir... de sí mismo. Reconocer en sí la igualdad:

*[...] para emancipar a otro, es preciso que se haya emancipado a sí mismo. Es preciso conocerse a sí mismo como viajante del espíritu, semejante a todos los otros viajeros, como sujeto intelectual que participa de la potencia común de los seres intelectuales (48-49).*

Pero eso implica, de inmediato, la renuncia a por lo menos dos grandes comodidades. La

primera es la que lleva al docente a imaginar que su posición se funda en el saber que posee, o puede llegar a poseer -incluso y, sobre todo, ese vertiginoso «saber de nada saber»- por el cual abdica de verificar su propia inteligencia, desiste de aventurarse en el descubrimiento de sí, en esa investigación en que jamás «se encuentra necesariamente aquello que se buscaba, menos todavía aquello que es preciso encontrar, sino siempre una cosa nueva, para relacionar con la cosa que ya se conoce» (48). En este trayecto, no hay ningún tipo de garantías, o de seguridades, sino, por el contrario, la certidumbre de que nadie se emancipa de una vez para toda la vida: es siempre posible y tentador abandonar la búsqueda, confiarse en el saber “ya conquistado”, esperar las certidumbres que provienen del saber de otro. No son pocos, además, los llamados para que el docente desarrolle la arrogancia corporativa que le permite, de alguna forma, asumir pública o íntimamente su superioridad sobre los alumnos y sobre sus propios colegas.

Tampoco se trata de  *fingir no saber*, de obstinarse en igualar su saber al del alumno, escaparse de la investigación en nombre de la investigación del alumno. No es esa, me parece, la lección del maestro ignorante. Al contrario, es la de que el maestro adquiera la osadía de creerse capaz de lo que los grandes pensadores fueron capaces; y, al mismo tiempo, que él se sienta obligado a, tal como solicitará del alumno, «ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder la triple cuestión: ¿qué ves? ¿Qué piensas de eso? ¿Qué haces con eso? Y así, hasta el infinito» (36).

La segunda comodidad a ser abandonada es aquella que lleva al docente a imaginar que su posición se funda en el saber que el alumno no posee. Como no es *su* saber -tanto, además, cuanto no es *su* ignorancia- que el maes-

tro comunica a su alumno, aun la ilusión de ser el guía, cualquier certidumbre de poder «emancipar a su alumno» se muestra vana. No hay cómo *dominar la voluntad del alumno*, la experiencia de la igualdad supone una adhesión libre e incoercible. El maestro anuncia la igualdad, pero sólo el alumno puede verificarla, haciéndola existir para sí mismo. En este camino, el saber es también obstáculo para el alumno, no más que la ignorancia («yo no puedo»). El poder de una inteligencia se ejerce sobre sí misma: ésta es una forma paradójica de decir que no hay buenos maestros, ni buenos alumnos, sino apenas maestros y alumnos que buscan incesantemente emanciparse.

¿Llegaríamos así a una sociedad de emancipados? La observación de la política, tal como vino siendo practicada a lo largo de la historia, conduce a Jacotot a considerar que «no hay sociedad posible... solamente la sociedad que existe» (99). Pero, ¿él mismo no testimonió lo que, durante el breve tiempo revolucionario, se pudo practicar, cuando la política se hizo actividad instituyente y cuestionado ra?

Esa *otra vía*, que ya no era la de la “sinrazón gobernante”, sino la de la libertad, se fundaba en la «confianza en la capacidad intelectual de cada ser humano» (24):

*Solamente los perezosos temblarían ante la idea de esa arbitrariedad, viéndola como la tumba de la razón. Por el contrario, la inteligencia humana emplea toda su arte en hacerse entender y en entenderlo que le signiñca la inteligencia vecina porque no hay código dado por la divinidad, lengua de la lengua* (84).

Inversamente, el hombre que acepta el orden social «como un misterio situado más allá del poder de la razón» y que así se somete «a lo que exige la sinrazón de los gobernantes» -aunque evite «adoptar las razones que ella

proclama» (120), ¿no estaría todavía encerrado en un círculo de desigualdad que condena los esfuerzos de su inteligencia a la falta de efectividad social? ¿En nombre de qué se buscaría emancipar?

Finalmente, el propio texto de Rancière nos muestra cuán lejos se puede ir, cuando el cuestionamiento se instala. Rehaciendo el trayecto de Joseph Jacotot en búsqueda de la inteligencia, se ve que él la observa como si allí todo estuviese contenido. Resulta, entonces, imposible leerlo sin contagiarse por esa voluntad de lanzarse, también, a la aventura de

pensar, de significar, o de resignificar cosas para las cuales hace mucho que estamos desatentos, de cuya existencia ya no nos damos más cuenta, cosas que parecen resueltas de una vez por todas en la medida en que las exiliamos hacia el territorio de las cosas que no existen para nosotros.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

## REFERENCIA

**D**O VALLE, LÍLIAN. "Piedra de tropiezo: la igualdad como punto de partida". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), 2003. pp. 117 - 122.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: julio 2003

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