



Chirico, *El combate de los Lapitas y los Centauros*, 1909.

EMANCIPACIÓN E IGUALDAD: ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

**Francisco Jódar
Lucía Gómez**

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

RESUMEN

EMANCIPACIÓN E IGUALDAD: ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Frente a una educación que atonta, la experiencia pedagógica de Jacotot, basada en la igualdad de las inteligencias como punto de partida de la emancipación intelectual, propone un modo de pensar y hacer distinto, una política de la experiencia.

RÉSUMÉ

ÉMANCIPATION ET ÉGALITÉ: ASPECTS SOCIO-POLITIQUES DUNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

Face à une éducation abrutissante, l'expérience pédagogique de Jacotot fondée sur l'égalité des intelligences comme point de départ de l'émancipation intellectuelle, présente une autre manière de penser et de faire. Il s'agit d'une politique de l'expérience.

ABSTRACT

EMANCIPATION AND EQUALITY: SOCIOPOLITICAL ASPECTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

In front of an education that stuns, Jacotot's pedagogical experience, based on equality of intelligences as the starting point for the intellectual emancipation, proposes a different way of thinking and doing, a politics of the experience.

PALABRAS CLAVE

Joseph Jacotot, experiencia pedagógica, igualdad, emancipación, política de la experiencia
Joseph Jacotot, pedagogical experience, equality, emancipation, politics of the experience

EMANCIPACIÓN E IGUALDAD: ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Francisco Jódar*

Lucía Gómez**

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA



Joseph Jacotot es el nombre de un «lector de literatura francesa en la universidad de Louvain» y

1818 el año en el que por azar «emprende una aventura intelectual» (Rancière, 2003a, 9). *Jacotot, 1818* señala así una singular experiencia pedagógica: la aventura de quien hace de la creencia en la igualdad de las inteligencias el punto de partida de su concepción de la educación y la política. Los hechos le han mostrado que los alumnos «aprenden solos y sin maestro explicador» (20). La afirmación de este hecho da lugar a sus *lecciones sobre la emancipación intelectual*.

La experiencia *Jacotot, 1818* rompe con la oposición ciencia e ignorancia sobre la que se edifica la vieja lógica pedagógica:

antes que ser acto pedagógico, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus igno-

rantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y tontos (15).

De esta revelación emerge la posición que Jacotot asume. Por un lado, la crítica al orden explicador sobre el que se funda la pedagogía («hay atontamiento allí donde una inteligencia es subordinada a otra inteligencia», 22) y, por otro lado, la apuesta por la emancipación intelectual entendida como «toma de conciencia por todo hombre de su naturaleza de sujeto intelectual» (51).

La aventura de Jacotot es así una práctica de resistencia frente a una educación que atonta («quien enseña sin emancipar atonta», 33), dando lugar así a la singularidad de un modo de pensar y hacer educación. Esto es, la creación de una nueva sensibilidad pedagógica que llega a contradecir la propia creencia inicial de un Jacotot «concienzudo profesor explicador», según la cual «la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus

* Departamento Didáctica y Organización Escolar - Universidad de Valencia
Dirección electrónica: Francisco.Jodar@uv.es

** Departamento Psicobiología y Psicología social - Universidad de Valencia
Dirección electrónica: Lucia.Gomez-Sanchez@uv.es

alumnos para conducirlos gradualmente a su propia ciencia» (11). En efecto, el azar hace experimentar a Jacotot un *pliegue* creativo sobre sí mismo. Creación que es, a la par, exploración del mundo educativo mismo. Producción de una nueva constelación de sentido para la educación: la *enseñanza universal*.

UNA CONSTELACIÓN DE SENTIDO PARA LA EDUCACIÓN

Jacotot produce una constelación de sentido para la educación cuya estrella polar es la emancipación intelectual: afirmación de la inteligencia de cada hombre en tanto copartícipe en un mundo común. De modo que el reconocimiento de la igualdad de las inteligencias es un supuesto de partida cuya verificación “puede” contribuir a la modificación positiva del orden social desigual y a desnaturalizar las instituciones, sus papeles y posiciones.

Así pues, ésta es la estrella polar de la constelación: el trabajo educativo encaminado a que cada cual salga del estado de minoría y así “pueda” inscribirse -adquirir visibilidad y ser escuchado- en el espacio común en tanto ser activo dotado de razón e inteligencia. Esto es, adquisición de la disposición activa para «usar su propia inteligencia» (25) y actuar en el orden social para verificar la igualdad que ahí de hecho continuamente se desmiente. Si bien, conviene tenerlo presente, se trata de una estrella polar que siempre es “virtual”, lo que «no significa que sea ilusoria», sino que, más bien, es «potencia de la que conviene verificar los efectos» (Rancière, 2003b, 40).

En el centro de la constelación se encuentran dos astros gemelos. Por un lado, el hombre, ser dotado de palabra. Por otro, la actualización de las virtudes igualitarias de la inteligencia humana. Desde el primero se atisba el

poder de comprender y hacerse entender como medio «de verificación del otro» (Rancière, 2003a, 97), donde la razón no es algo que se tiene en poder ni se transmite, cede u otorga, sino construcción en el concurso igualitario de la capacidad intelectual de cada hombre. Del segundo de esos astros se deriva una particular moral. La moral de los discursos, aquella «que preside el acto de hablar y escribir, aquella de la intención de comunicar, del reconocimiento del otro como sujeto intelectual capaz de comprender lo que otro sujeto intelectual quiere decirle» (174).

Estos dos astros iluminan el espacio donde se inscribe «la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano» (24). Confianza en que cualquier individuo es capaz, mediante la aventura intelectual correspondiente, de adivinar el sentido de lo que está dicho y escrito. Un sentido cuya verdad no está asegurada ni contenida en ningún código o diccionario, en ninguna explicación. Además, la confianza en la igualdad es un supuesto de partida al que se ha de responder continuamente: «nuestro problema no es probar que todas las inteligencias son iguales. Sino ver qué se puede hacer con esta suposición» (64).

A cierta distancia de la constelación se encuentra el orden de las cosas, la sociedad desigual, el círculo social. Esa distancia designa un espacio donde coinciden, sin anudarse ni anularse, dos lógicas diferentes: la lógica igualitaria implicada en el acto de la palabra y la lógica desigual inherente a la relación social. Un espacio también para experimentar la contingencia de las jerarquías del orden social. Se comprende así, por obra de esta distancia entre órdenes distintos, que «la enseñanza universal no es ni puede ser nunca un método social» (135).

Dicho de otro modo: «no hay principio de la comunidad de iguales que sea principio de

organización social» (Rancière, 2003b, 65-66). En efecto, de la constelación de la emancipación intelectual al orden social no hay tránsito posible sin pasar por una distancia irreductible e insalvable, aquella donde la experiencia individual y colectiva lucha por verificar en el orden de las cosas la igualdad de partida que se presupone en el orden de las lenguas. En este aprender a cruzar esa distancia -ser individuo razonable en un orden social carente de razón- se juega gran parte del sentido que Jacotot ha producido para la educación en la llamada *enseñanza universal*.

La necesidad de confirmar esa constelación que él una vez experimentó dota de singular fuerza social y política a las enseñanzas que ofrece Jacotot. ¿En qué consiste, entonces, la singularidad de la constelación?

El acontecimiento *Jacotot*, 1818

En *El maestro ignorante*, Rancière presenta un Jacotot “loco”:

la singularidad, la locura de Joseph Jacotot, fue sentir esto: era el momento donde la joven causa de la emancipación, la de la igualdad de los hombres, estaba a punto de transformarse en causa de progreso social. Y el progreso social, era en primer lugar el progreso en la capacidad del orden social ser reconocido como orden racional. Esta creencia no podía desarrollarse más que en detrimento del esfuerzo emancipador de los individuos razonables, al precio del ahogo de las virtualidades humanas que comporta la idea de la igualdad [...] Jacotot fue el único en pensar esta desaparición de la igualdad bajo el progreso, de la emancipación bajo la instrucción (Rancière, 2003a, 172).

Si ésta -la condición de “loco” que respecto a la idea de igualdad y emancipación abre el campo de lo dado socialmente por posible-

es la pista a seguir, las preguntas que no podemos obviar son las siguientes: ¿qué carácter tiene la experiencia pedagógica de Jacotot?, ¿por qué su singularidad deshace el mundo de la educación de su época?, ¿por qué supone un enfrentamiento sin paliativos a los problemas de la emancipación? Diremos que ello es así porque la experiencia pedagógica de Jacotot supone la efectuación de un *acontecimiento*.

Siguiendo a Derrida (1992, 39), la experiencia-experimentación *Jacotot*, 1818 tiene que ver con hacer «experiencia de lo imposible» en educación; o en términos de Deleuze (1987, 128), con la confrontación con algo “impen-sado” en el pensamiento pedagógico. Por eso, la experiencia Jacotot, en tanto *acontecimiento*, está escrita «bajo la atracción de lo real imposible» (Blanchot, 1987, 39). Es una experiencia que exige ir donde es imposible ir (enseñar lo que no se sabe) y pensar lo que no se deja pensar (la creencia en la igualdad como necesidad de una enseñanza universal no jerarquizadora que es negada por la instrucción pública). Lo que, por otro lado, también es un modo de nombrar la condición intempestiva del acontecimiento *Jacotot*, 1818. Según la concepción genealógica de la historia de Foucault (1988), el *acontecimiento* es experiencia de una heterogeneidad radical, de modo que su conocimiento, al introducir las discontinuidades en lo que somos, no dice lo que somos sino aquello de lo que diferimos, no establece nuestra identidad sino aquello que la disipa.

Así pues, en tanto *acontecimiento*, la experiencia de Jacotot no supone en modo alguno la realización de un método pedagógico posible entre otros: «se trata de osar a aventurarse y no de aprender más o menos bien ni más o menos deprisa. El “método Jacotot” no es el mejor, es otro» (Rancière, 2003a, 41). No se ofrece como una opción ni se escoge; su efectuación no deja un resto de alternativas

descartadas o por cumplir. La efectividad del acontecimiento *Jacotot, 1818* es un modo de pensar y hacer educación que resulta de una alteridad radical a los parámetros reconocibles de la educación instituida y su “viejo método”. En este sentido, su efectividad no se define por lo que realiza, sino por lo que abre y da lugar.

LAS AFUERAS DE LA INSTRUCCIÓN Y DEL PROGRESO

¿Qué abre Jacotot en su aventura? ¿Qué impensado del pensamiento educativo acoge su exploración? Destacamos dos elementos entrelazados.

Jacotot, en primer lugar, establece un espacio de conflicto donde se separan y encuentran dos procesos heterogéneos. Por un lado, el juego de prácticas educativas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquiera y por la preocupación de verificar tal presupuesto. Por otro, las instituciones educativas que producen consentimiento a una distribución jerárquica de cuerpos, lugares y funciones.

El nombre que Jacotot asigna al primero de los procesos es el de *emancipación*. Al segundo de ellos pertenece la *instrucción pública*. De este modo la emancipación queda circunscrita a la esfera de los individuos: «la enseñanza universal no puede dirigirse más que a individuos, jamás a sociedades» (Rancière, 2003a, 136), pues «jamás ningún partido gobernante, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución emancipará a una sola persona» (132). Y la instrucción participa en la propagación y consolidación de la sinrazón de las desigualdades: «una sociedad, un pueblo, un Estado, serán siempre desrazonables» (129).

Acaso para nombrar ambos procesos pueda ser de utilidad dos conceptos de Foucault: *discusión* y *polémica*. Dos conceptos que suponen dos morales distintas respecto «a la búsqueda de la verdad y a la relación del otro». Así, el proceso de igualdad-emancipación acoge la discusión, esto es, el «trabajo de elucidación recíproca» (Foucault, 1999, 353), donde los derechos de quien pregunta y de quien responde «son de algún modo inmanentes a la discusión» misma. Ningún interlocutor es poseedor de derecho alguno que exceda al desarrollo de la discusión. Por otro lado, la instrucción pública y la explicación es una modalidad de la polémica. En ella, uno se «aproxima acorazado de privilegios que ostenta de entrada y que nunca acepta poner en cuestión», para lo cual «se apoya en una legitimidad de la que, por definición, es excluido su adversario» (Foucault, 1999, 353-354). Aquí el interlocutor no es alguien con quien buscar la verdad ni sujeto reconocido con derecho a la palabra; es adversario, enemigo cuya existencia misma constituye una amenaza. Son tres las modalidades de polémica que Foucault reconoce: la religión, con sus dogmas que el adversario no puede ni ignorar ni transgredir; la judicial, con la instrucción de un proceso donde el interlocutor es un sospechoso y en la que hay que reunir pruebas para su condena o absolución; la política, con sus intereses de partidos, donde el otro es un enemigo a vencer. A estos tres modelos de polémica, siguiendo a Jacotot, cabe añadir el pedagógico, con sus efectos de atontamiento y su explicación jerarquizadora: la división de las inteligencias en inferiores y superiores; la de los niños y hombres del pueblo, por un lado, y, por otro, la del profesor, «conocedor de las cosas por las razones», transmisor «de sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno» y comprobador «de que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido» (Rancière, 2003a, 16).

Jacotot señala, en segundo lugar, algunas de las contradicciones y aporías del intento de invocar “el pueblo” y ponerlo en el centro de la instrucción pública. Así, la emancipación intelectual que nos propone se deja leer como la tentativa de quien es consciente de que «los pueblos no preexisten» (Deleuze, 1995, 201), y que, por lo tanto, en educación del pueblo lo único que cabe es experimentar las insospechadas “virtualidades” que se producen una vez que se hace de la comunidad de iguales una comunidad sin dogmatismos ni esencialismos. Comunidad irrepresentable e incontable, sólo sustentada por un presupuesto: la igualdad de la inteligencia de todo hombre, de cualquiera.

Cuando los pueblos no preexisten, la tarea es «inventar un pueblo que falta» (Deleuze, 1996, 15). El pueblo, por tanto, se hace; no preexiste, se crea. Y la educación no puede consistir en enseñar lo que el pueblo es. Tampoco en transmitirle su verdad ni iluminarlo. La educación no es servidora de pueblo alguno. La educación -cuando es emancipación- tiene el efecto de reconstruir y redefinir sin fin el pueblo siempre ausente y por venir. La educación de los hombres cualesquiera que hacen uso de la razón verificando su igualdad es el lugar de lo universal, donde la demostración -necesariamente provisional- de la igualdad se verifica.

EMANCIPACIÓN Y PRÁCTICA DE LA IGUALDAD

Jacotot, tal y como venimos señalando, se enfrenta al modo en el que sus contemporáneos conciben la *igualdad* y la *emancipación*. Cuestiona la traducción que se ha hecho de *igualdad* por *progreso* y de *emancipación* por *instrucción* del pueblo. Muestra que la misma idea de *instrucción* pública reposa sobre el principio de la *desigualdad de las inteligencias*. La

instrucción del pueblo empírico programada por los representantes del concepto soberano de pueblo -es decir, la dirección de los ignorantes por aquellos que saben, de individuos encerrados en su particularismo por el universal de la razón, de una multitud estúpida por una casta inteligente- presupone dar a ese pueblo al que apelan y en nombre del cual dicen actuar la medida de su propia incapacidad. De este modo, se inicia un proceso de *pedagogización* integral de la sociedad, de «infantilización general de los individuos que la componen» (Rancière, 2003a, 171) que tiene como fin reducir *progresivamente* la desigualdad. Proceso que toma como punto de partida la ignorancia, la incapacidad del pueblo y que tiene como fin promover la igualdad, una igualdad abstracta, «representada, socializada, *desigualizada*, buena para ser *perfeccionada*, es decir, retrasada de comisión en comisión, de relación en relación, de reforma en reforma hasta la consumación de los tiempos» (172).

Frente a esta concepción, Jacotot dibuja un territorio que no renuncia a pensar la posibilidad de igualdad y emancipación lejos del binomio *progreso-instrucción*. El desplazamiento de Jacotot encuentra sorprendentemente resonancias -en espacios, tiempos y tradiciones intelectuales diferentes- en las críticas que algunos de nuestros contemporáneos han realizado a algunos *lugares comunes* a los que se recurre para pensar la política. Autores como Foucault o Bourdieu, quienes al problematizar la relación entre podery subjetividad también señalan los límites y las contradicciones de los esquemas modernos (representación, progreso, igualdad abstracta...) que han guiado la lucha y el pensamiento político.

Para Jacotot, la *emancipación* es aquello que permite «que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar la medida de su capacidad intelectual y decidir

su uso» (28) y, por tanto, es irreductible a la mera *instrucción*. Esta propuesta exige cuestionar lo que Jacotot designa como «la visión atontadora del mundo» que sostiene la realidad de la desigualdad y, frente a ella, comprender que el orden social, sus clasificaciones y rangos, es sólo convención, ficción. Desde aquí, la igualdad no es un objetivo, sino punto de partida. En este sentido, Foucault (1982) y Deleuze y Guattari (1994) hablarán de *minorías*, mientras que Bourdieu (1999) de *posiciones dominadas* con el fin de hacer visible que el orden simbólico no es neutro, sino que favorece a unos grupos sobre otros, transforma la arbitrariedad cultural en natural, legitima unas posiciones y deslegitima otras, ratificando, en definitiva, una determinada lógica de dominación. De ahí que *minorías*, o *posiciones dominadas* sólo puedan movilizarse y movilizar la fuerza que detentan, a condición de poner en tela de juicio las categorías de percepción y valoración del orden social que les relegan a una posición subordinada.

Asimismo, la propuesta de Jacotot construye un problema diferente. No la ignorancia, sino la *impotencia*, «el desprecio de sí, en el desprecio *en sí* de la criatura razonable» (Rancié re, 2003a, 132) o «la posición humillada» (137) que caracteriza a aquellos sobre los que pesa masivamente el prejuicio de la desigualdad de la inteligencia. En la misma línea, tanto Foucault como Bourdieu, para dar cuenta de cómo se ejerce el poder, abandonan la *tradición intelectualista* de las *filosofías de la conciencia* con su énfasis en las representaciones, mostrando que el poder atraviesa los cuerpos (Foucault), que las relaciones de dominación se somatizan (Bourdieu), es decir, se inscriben y atraviesan la subjetividad, constituyendo así los mismos esquemas de percepción, valoración y acción. La aceptación de las categorías del orden simbólico (que son los principios de visión y división dominantes) supone, para determinadas posiciones, incorporar una visión desva-

lorizada de sí mismas, incorporar un “coeficiente simbólico negativo” que afecta de manera negativa a lo que son y a lo que hacen. A esta desigualdad básica que preside las relaciones entre distintas posiciones se refiere Bourdieu (1999) con el concepto *violencia simbólica*, violencia invisible, pero que adquiere a menudo la forma de la emoción corporal (vergüenza, timidez, impotencia, culpabilidad) y se revela en manifestaciones visibles (sonrojo, turbación verbal, torpeza, temblor...), expresiones del sometimiento al juicio dominante, más allá de las directrices de la conciencia y la voluntad. Síntomas o manifestaciones que Jacotot coloca en el centro de su diagnóstico-propuesta política.

De esta forma, los problemas de la igualdad dejan de formar parte de un horizonte lejano y se convierte en algo que debe ser *practicado, verificado, reconocido*. Se trata de configurar relaciones y prácticas que desmientan las divisiones jerárquicas que recorren el orden social y que desborden el presupuesto que sostiene el proceso de instrucción: la desigualdad de las inteligencias. A través de la acción sobre el juego estratégico de relaciones existente, se trata de hacer circular la energía eléctrica de la emancipación en el cuerpo social. Prácticas y relaciones que no son un medio para obtener la igualdad, para un fin situado en otro lugar, sino que tienen efectos reales en sí mismas. Frente a la idea de progreso en la que opera la escisión entre medios y fines, desde esta posición, la política es práctica política, fin en sí misma.

Así, un visionario Jacotot nos propone que una *política de la experiencia* -que implica ponerse en juego, experimentarse, ensayarse, probarse- sustituya a la *utopía*. De ahí que imaginar y practicar los efectos subjetivos, sociales y políticos desencadenados en los contextos más variados que originaría la igualdad en acto que Jacotot defiende, igualdad que no es otra cosa

que «despertar en el hombre social el hombre razonable» (Rancière, 2003a, 140), sigue siendo hoy un desafío a responder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHOT, M. (1987). *La escritura del desastre*. Caracas: Monte Ávila.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- _____ (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DERRIDA, J. (1992). *El otro cabo/La democracia, para otro día*. Barcelona: Editorial del Serbal, 1992.
- FOUCAULT, M. (1982). "Le sujet et le pouvoir". En: *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, pp. 222-241.
- _____ (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- _____ (1999). Polémica, política y problematizaciones. En: FOUCAULT, M. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós. pp. 353-361.
- RANCIÈRE, J. (2003a). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes [*Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987].
- _____ (2003b). *En los bordes de lo político*. En: <http://www.philosophia.cl/Biblioteca/Ranciere>. Acceso en 20 enero.

REFERENCIA

JÓDAR, Francisco y GÓMEZ, Lucía. "Emancipación e igualdad: aspectos sociopolíticos de una experiencia pedagógica". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), 2003. pp. 125 - 131.

Original recibido: junio 2003

Aceptado: julio 2003

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

