

LA EMANCIPACIÓN INTELECTUAL COMO EJE CENTRAL EN EL
PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE JACQUES RANCIÈRE



EDUARDO FABIAN BERMEO MUÑOZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

POPAYÁN

2020

LA EMANCIPACIÓN INTELECTUAL COMO EJE CENTRAL EN EL
PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE JACQUES RANCIÈRE



EDUARDO FABIAN BERMEO MUÑOZ

Monografía presentada como requisito para optar al título de Filósofo

DIRECTOR

DR. NELSON ADOLFO HURTADO ORDÓÑEZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

POPAYÁN

2020

Agradecimientos

A mi padre, por dejar en mí la huella del saber; a mi madre, por potenciarlo con el saber de la ignorancia.

*“No soy nada.
Nunca seré nada.
No puedo querer ser nada.
Aparte de esto, tengo en mí todos los sueños del mundo”*

Tabaquería. Álvaro de Campos.

<<Lo que quiero, pues, son hechos reales... No enseñéis a estos niños y a estas niñas, nada que no se base sino en hechos reales, pues en la vida solo hay una cosa necesaria: los hechos. No sembréis otra cosa; arracad de raíz todo lo demás. El espíritu de los animales racionales solamente puede educarse ateniéndose a los hechos; de lo contrario, nada podrá servirles de utilidad alguna. He aquí el principio en que educo a estos muchachos que tenéis en vuestra presencia... ¡perseveremos en los hechos, señor...!>>

Tiempos difíciles. Charles Dickens.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1. CONCEPTOS DE EMANCIPACIÓN EN LA MODERNIDAD	11
1.1 La emancipación como madurez intelectual.....	12
1.2 La sociedad de sabios y de ignorantes	21
1.3 Escuela-Estado: la instrucción y formación para la libertad	28
2. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: EL ENGAÑO DEL SABER Y LA IGUALDAD ..	33
2.1 La crítica como acción verificada entre sujetos y la producción estetizante del mundo	34
2.2 Emancipación e Institucionalidad: los contra métodos pedagógicos	40
2.3 Dinámicas de aprendizaje como política de libertad en el Siglo XX	49
3. PROPUESTAS EMANCIPATORIAS EN LATINOAMÉRICA. LA AVENTURA DE UN MAESTRO IGNORANTE.....	57
3.1 Algunas lecciones pedagógicas en clave política.....	59
3.2 El Sistema de los saberes educativos en Colombia frente al saber del ignorante jacotiano 66	
3.3 Prácticas emancipadoras desde la cotidianidad, hacia una perspectiva sensible	75
4. MÉTODO JACOTOT: ¿LECCIÓN O ALTERNATIVA?	82
4.1 La corrección psicologicista de la enseñanza universal.....	83
4.2 La lección de la ignorancia: producir alternativas.....	87
4.3 la tumba de la emancipación: más que un epitafio, un desafío estético	92
CONCLUSIONES.....	94

REFERENCIAS97

NOTAS100

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, tiene como objetivo analizar el concepto de emancipación intelectual propuesta por el filósofo galo-argelino Jacques Rancière (1940) de la mano del maestro francés Joseph Jacotot (1770-1840), con el firme propósito de comprender varias categorías que le están asociadas, tales como: libertad, saber, ignorancia, enseñanza, aprendizaje, igualdad y desigualdad. Para articular el carácter, pertinencia y actualidad filosófica del problema en cuestión, trabajaremos estas ideas y conceptos, buscando ponerlos dentro de un contraste histórico que tiene lugar en el transcurso de la Ilustración en los siglos XVIII y XIX, alcanzando el Siglo XX hasta nuestro actual Siglo XXI. Ahora bien, la premisa fundamental del autor que tendremos presente para encaminar el análisis de la emancipación como presupuesto intelectual, comprende de entrada una lección para la enseñanza universal que anuncia a su vez dos sentencias: la primera, parte anunciando que “todas las inteligencias son iguales” y la otra nos dice que “todo está en todo”.

Ahora bien, la metodología utilizada para el análisis de los textos de apoyo y la respectiva escritura fue de carácter crítico y hermenéutico, lo que entrega un texto con importantes nodos filosóficos, pedagógicos, estéticos y políticos, trabajados no solo por el autor en cuestión, sino, por la reflexión filosófica que se desprende de ellos. Por lo que sigue, el texto está dividido en cuatro momentos que se presentan de la siguiente manera:

En la primera parte, se elaboran algunas valoraciones del concepto de emancipación como condición individual y social dentro del orden jerárquico de la razón ilustrada, aquella que estructura el camino de la libertad movida por la búsqueda de la subsistencia justificada, por supuesto, bajo la idea del progreso. Dentro de este cometido, se toma como referencia tres

importantes autores que se pronunciaron en determinado momento histórico y que entendieron la emancipación como una actividad autónoma, entre ellos tenemos el tratado pedagógico para la instrucción del filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804), la educación como un movimiento estético y político para la libertad del pensador alemán Friedrich Schiller (1759-1805) y la insólita propuesta de enseñanza universal que prescinde de un maestro-sabio explicador, por parte de Joseph Jacotot. Finalmente, este apartado concluye con las reflexiones hechas por Jacques Rancière a raíz del dialogo entre los tres autores mencionados, cifrando la importancia que tiene la emancipación para los individuos inmersos en las dinámicas comunales y culturales que la sociedad les demanda, cuestión explorada en una de las obras que atraviesan todo este escrito, y que lleva por nombre: *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.

La segunda parte, se ocupará de un tema concerniente a la filosofía de la educación, enmarcada precisamente en la dicotomía o relación paradójal que se constituye dentro del proyecto moderno, estamos hablando del significado que adquiere el concepto de saber frente al de ignorancia, pues su aparente antagonismo repercute y acentúa claras diferencias entre la igualdad y la desigualdad tanto individual, como social. En ese punto, es menester traer a cuento la propuesta pedagógico-política del maestro francés Célestin Freinet (1896-1966) quien, desde una postura marxista, demuestra de manera teórico-práctica los conceptos de formación escolar, orientados hacia ideales emancipatorios que irrumpen las condiciones sociales del Siglo XX. Además, refuerzo sus planteamientos a partir de dos autores que me parecen muy próximos a sus estrategias filosóficas y pedagógicas, es el caso del maestro francés Fernand Deligny (1913-1996) y el también socio analista francés Georges Lapassade (1924-2008). Junto a ellos, se podrá ir perfilando la figura que Jacotot y Rancière tratan de restablecer: un individuo capaz de re-

significar su vida y su pensamiento al compás de un saber y una ignorancia que confluyen para recrear nuevos sentidos de relación con el mundo cotidiano.

En el tercer apartado, partimos de la propuesta pedagógica que propone el filósofo Enrique Dussel (1934) para Latinoamérica y el Caribe a finales del siglo XX e inicios del XXI, desde una perspectiva decolonial, la cual debate los alcances y las limitaciones que la idea de emancipación ha traído consigo para el continente y en qué medida se correspondería con los planteamientos de Jacotot y Rancière. Adicionalmente, es preciso visibilizar un par de proyectos encausados en la autogestión pedagógica y la independencia institucional, que respaldan el ideal de la emancipación intelectual desde un lugar de enunciación común, como ocurre con las poblaciones de bajas condiciones en zonas rurales y urbanas de Colombia. A partir de aquí, se abre una brecha (*écart*) clave para los intereses de este trabajo, pues se busca identificar los puntos de vista más relevantes que sustenta nuestro autor principal, exactamente, lo tocante a la inquietud por reflexionar: ¿cómo emanciparse ante las vicisitudes de nuestro tiempo y contexto? y, además, ¿qué pensar y hacer al respecto cuando se trata de caminar los escabrosos pasos hacia las ideas sobre la libertad que se revelan hoy?

Como cuarto momento, resta analizar el “método” empleado por Jacotot y Rancière, dado que, en su perspectiva podemos desplazar la emancipación intelectual hacia nuestro contexto social. Este desplazamiento, traduce una actitud que pretende des-explicar las representaciones sensibles y pensables que se fundamentan constantemente dentro de la “praxis teórica”, tal y como lo sustentó en su momento la teoría crítica de Louis Althusser (1967). En este sentido, se abre un intento por reconstruir críticamente la provocadora y controvertida propuesta del maestro ignorante, destacando cómo un verdadero maestro -no necesariamente de escuela-, sino, todo ciudadano del mundo reconoce e identifica el saber de su ignorancia, toda vez que interrumpe

aquella rutina para dar rienda suelta a la igualdad de saberes y razones que traducen nuevos significados, colocando en juego la posibilidad de ser y hacer más deseable su sensibilidad y su pensamiento y reconfigurando a su vez una posición y disposición filosóficas que emancipen, primero a sí mismo, para poder así emancipar a ese otro percibido como su igual.

La intención de este trabajo radica en dejar en claro algunas evidencias y posibilidades que la emancipación intelectual verifica constantemente, no como un asunto metodológico ni mucho menos como una dicotomía entre ideologías que se oponen para reafirmarse en sus procesos de ejecución académica o cotidiana; por el contrario, se trata de demostrar la pertenencia que posee cualquiera para comparar su devenir existencial con prácticas reales donde existan participantes que apropien voluntariamente el papel de la ignorancia y, de esta manera, construir colectividad con otros sentidos y con otras partes que enuncien su potencia frente a un orden social que configura el poder a través de la explicación desigualitaria donde el saber termina recayendo en la más disimulada y descarada manipulación.

Por ende, más allá de establecer si el pensamiento de Rancière y su intento de enunciar las ideas de Jacotot para nuestro tiempo es válido o no, se trata de asumir con firmeza la apuesta por concebir la libertad desde otra perspectiva, ampliándola y encontrándola en los caminos de la pedagogía más consecuente, pues la emancipación descrita y practicada por ambos maestros parece resultar un reto urgente y complejo, ahí es donde radica su verdadero aporte. Entretanto, sigamos compartiendo un presupuesto primordial: “la vocación filosófica es una elección de vida, la entrada en la filosofía es un gesto de ruptura, la apuesta por una vida” (Rancière, 2011 p. 148), cuyo valor pueda adquirir un poder disensual inagotable.

1. CONCEPTOS DE EMANCIPACIÓN EN LA MODERNIDAD

“Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia”.

Metafísica. Aristóteles.

Para empezar, es preciso detallar las implicaciones más importantes de la emancipación intelectual, tema central de este escrito. En una entrevista realizada a Jacques Rancière en 2012, nos hace saber que el concepto deriva de muchos elementos que la época ilustrada reprodujo. Cuando le preguntan: ¿De qué se trata la emancipación intelectual?¹ él, apelando a la figura del “maestro ignorante”, realiza un extenso análisis acerca de la reestructuración social en los siglos XVIII y XIX, movida por dos factores vinculados subsecuentemente, a saber: el régimen de la instrucción educativa dirigida hacia el trabajo, en aras de fortalecer el ideal del Silgo de la Luces, y su proyecto enfocado en el progreso racional y manual para el desarrollo de la producción capitalista. Dicho esto, el presente capítulo buscará desarrollar los siguientes puntos: primero, la emancipación como madurez intelectual; segundo, la sociedad de sabios y de ignorantes; tercero, Escuela-Estado: la instrucción y formación para la libertad. Establecidos los temas, podremos descubrir las paradojas que encubrieron los discursos y las prácticas emancipatorias puestas al servicio del poder y reflejadas en la sociedad, con el fin de identificar sus complejidades conceptuales que instituyeron, de entrada, sus extravagancias más radicales.

¹ “¿De qué se trata la emancipación intelectual? Por Jacques Rancière”. Exposición que dio el filósofo francés cuando recibió el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Octubre, 2012. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac

1.1 La emancipación como madurez intelectual

Durante los siglos XVIII y XIX, se gestó entre los países más poderosos de Europa un proyecto denominado “Despotismo ilustrado”², esta estructura económica, política y educativa, decretaba la instrucción dirigida por la figura del sabio hacia las masas, con el firme objetivo de formar a la clases bajas de la sociedad para las jornadas de trabajo y la guerra, donde el rendimiento individual guiado hacia un determinado fin no se correspondía con los salarios alcanzados para sobrevivir. Este hecho generó la reproducción de la desigualdad en todos los ámbitos sociales, pues su generalización anulaba súbitamente cualquier tipo de movimiento inverso donde las masas, o sea, la comunidad de trabajadores, sentaran una posición respecto a sus condiciones, logrando, en cierta medida, convertirse en instructores de los sabios, con derechos para enseñar y aprender por sí mismos sobre los modos de reinventar sus vivencias en un mundo absorbido por la producción material y la propiedad privada.

La anulación de tal revuelta, se ejercía en razón de un designio elitista: aleccionar para que las masas desconocieran la igualdad de sus propias condiciones. A esta situación, el pensador prusiano Karl Marx (1818-1883), abogaría por la abolición de las clases sociales, motivo que sirvió para defender la dignidad del obrero alienado que cumplía una función sin reparo alguno sobre su propia existencia. Sin embargo, al margen de la teoría económica y la acción revolucionaria del proletariado, retumbó en aquel instante una voz llena de conciencia, cansada de la opresión física y mental de los rutinarios esclavos reconocidos como ignorantes y objetos laborales. Se trataba de Joseph Jacotot, un ex militar francés que, de acuerdo con las

² Este acontecimiento es ampliamente abordado desde una perspectiva pedagógica y educativa a través del documental argentino “La educación prohibida”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&t=353s> [Más información en las notas].

narraciones que recupera Rancière, por azar de las circunstancias terminó en otro país con un idioma abismalmente diferente al suyo, siendo (¿o haciendo?) de maestro. Este personaje, contó una historia que sacudió aquella paradoja de la formación para el progreso, pues detectó que el embrutecimiento de las masas se debía al simulado orden de represión que anulaba la capacidad de cada obrero para restituir la igualdad de su inteligencia, ¿por qué ocurría tal fenómeno? Por la condición misma de la categoría “obrero”, pues solamente su vida se enfocaba en ello, logrando que su trabajo lo desinteresara de sus verdaderas capacidades para construir hazañas y conquistas intelectuales como ser humano.

Así, la producción material hacía pasar a la inteligencia como una facultad enfocada en la fuerza para ejercer determinada labor y no como aquel fundamento para tomar consciencia de una situación común, donde un saber se compartía en la medida que podía comparar lo que se pensaba y decía con lo que se demostraba en el entorno. Para lograr aquel movimiento, no necesitaba de explicaciones retrogradadas, sino, de la voluntad para aprender y el intelecto para enseñar lo que apreciaba sin impedimentos que obstaculizaran su razón.

Luego de bosquejar brevemente el contexto histórico que atravesaba Jacotot, podemos comenzar este escrito presentando el ideal que promulgaba la época ilustrada desde la perspectiva del pensador francés Michel Foucault (2015), centrándonos en su interpretación sobre la respuesta que ofreció el célebre filósofo alemán Immanuel Kant a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? Las consecuencias y posibles respuestas sobre este interrogante, nos permiten trazar de manera esquemática las transformaciones que se desarrollaron a partir de aquel siglo y su posterior implicancia, para luego entender el devenir de la emancipación como un asunto no estrictamente gubernamental ni económico, debido a que empezó a representar la consigna de la libertad como una “vía de escape”, derivada de la palabra *Mündigkeit* que traduce

responsabilidad emancipatoria, reclamando a toda costa la salida de un estado de incapacidad o de “minoría” de edad en el que se encontraba, paradójicamente, “la mayoría” de la sociedad europea. Dicho de otra manera, el fenómeno moderno de la Ilustración se matizaba profundamente “por la modificación de la relación preexistente entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón” (Foucault, 2015, p.22). Pero, esas tres variables hacían parte y se debían obligatoriamente relacionar, en efecto, con la clase de sabios, cultos e iguales: la burguesía.

Siguiendo con el planteamiento de Kant desde el análisis que hace Foucault, podemos encontrar un supuesto emancipatorio, interpretado como aquella capacidad y/o voluntad que poseía todo ciudadano para pensar por sí mismo, accediendo autónomamente hacia una participación dentro del complejo orden social -pero no político-. Si nos detenemos y hacemos referencia al orden social establecido en aquel siglo (S. XVIII), nos topamos con una escisión radical en las condiciones que posibilitaban la supuesta libertad de juicio, se trataba del instante crítico de una época donde la desigualdad social funcionaba como mecanismo perpetuado por un poder que debía reprimir para conservar el *statu quo* de su organización, antes que dar lugar a la organización y movilización igualitaria entre los individuos. Entonces, no se señala solamente un tipo de desigualdad sustentada en el control material del pueblo en común, sino, en lo que Foucault establece respecto a dos principios netamente ilustrados: 1) la acción de obedecer y 2) el modo de emplear la razón, ratificando un hecho radical de desigualdad: “la humanidad llegará a ser mayor de edad no cuando ya no tenga que obedecer, sino cuando se le diga: “Obedeced y podréis razonar tanto como queráis” (Foucault, 2015, p. 25).

Aquel imperativo, conducía a los individuos bajo la idea de una moralidad predeterminada e irónicamente, hacia una acción ética en apariencia incorregible. Esta “posibilidad real”, dejaba ver la confusión en la que se batió Kant cuando escribió aquella

respuesta por el ser y el saberse ilustrado, y es justamente cuando se refiere al empleo de un uso público y un uso privado de la razón, ya que, se equipara de inmediato con la acción individual autónoma como el medio más preciso para alcanzar un fin determinado socialmente, refiriéndose, por supuesto, al triunfo de la libertad. Pero este fin, como fundamento último de la integridad humana, se encuentra ya condicionado, neutralizando la oportunidad verdadera de razonar con total autonomía. Esta inversión, le permite comprender a Foucault el problema de la Ilustración como un problema estrictamente “político”, toda vez que la idea de libertad queda supeditada a reglas de conducta en todos los órdenes donde se posicionaban los ciudadanos en relación con imperativos universales, los mismos que determinaban no solo la decisión sobre sus actos, sino, la movilización total de cada ciudadano enmarcado dentro del conglomerado “pueblo”, dividido en posiciones y funciones radicalmente más desiguales. Al respecto, Rancière (como se citó en Jacotot, 2008) descubre el objetivo del entramado moderno:

El siglo en el que nació Jacotot (S. XVIII) había ampliado esta progresión ordenada del saber en vista de la evolución misma de la humanidad. El *progreso* de las luces hacía pasar a la humanidad a la adultez. Pero lo hacía *progresivamente*. El pueblo ignorante-el pueblo niño-estaba aún por detrás del progreso general. Ese retardo hacía de él un animal inadapado a las condiciones nuevas, siempre susceptible de expresar esa inadaptación en reacciones funestas para el orden social (p.12).

Claramente, esa progresión se propaga de acuerdo con lo que Jacotot (2008) describe como “la lógica de la explicación”, es decir, aquella dinámica que justificaba bajo cualquier medio la desigualdad social a través de la jerarquía intelectual. El caso más latente se presentaba en la esfera educativa bajo la conocida relación entre maestro explicador y alumno ignorante. Sin

embargo, esta lógica opacaba de inmediato la experiencia de cualquiera, fuese padre o hijo, trabajador o vagabundo, para aprender y enseñar por su cuenta, sin maestros que obstaculizaran y confundieran su inserción al mundo de la convivencia y la participación. Para el maestro francés, el sabio era un explicador por excelencia, por eso ampliaba la desigualdad al infinito de sus opciones, las cuales, no tenían comparación con las respuestas de su semejante, que aparecía y se le representaba siempre como un tonto más entre otros miles.

Ahora bien, sin apartarnos todavía de los planteamientos foucaultianos, podemos evidenciar que, aunque Kant pretende responder la pregunta por su contexto moderno en el que vivía, lo hace apelando exclusivamente al uso de la razón y la autonomía que todo individuo debe adquirir para demostrar su “propio entendimiento”, sin la explicación de tutor alguno; por tanto, soslaya la capacidad misma que potencia la idea un ciudadano crítico, dispuesto a razonar sin la necesidad de obedecer o dejarse manipular bajo ningún medio considerado “superior” a él mismo. Esta disposición que debería procurar todo ser humano, se inscribe en lo que Foucault (1999) llamará “una actitud de modernidad” donde el individuo coloca en juego su voluntad frente a la de otro, convirtiendo el acto intelectual en el sustrato que ambos aplican para hacerse entender. En esa medida, podrán reconocer sus capacidades y las fuerzas para cuestionar su presente y, además, proponerse cada uno a imaginarlo como algo diferente, esperanzador. Tal sentimiento, no solo ansía una libertad en sí misma, sino, una constante reinención humana frente al medio social que lo circunda y pretende representarlo.

Así, la actitud moderna marca una pauta importante en el desarrollo del quehacer filosófico ilustrado, ya que, irrumpe los modelos tradicionales de enseñanza, a la vez que antepone y defiende el compromiso por la igualdad de las inteligencias, una igualdad que, precisamente no correspondía con la instrucción por parte de un maestro autoritario sobre las

cabezas dóciles de los estudiantes y tampoco en relación con las órdenes gubernamentales sobre la multitud embrutecida de la comunidad. La emancipación enseñaba otra cosa: reactualizar las capacidades que el ser humano adquiere, de acuerdo con las circunstancias que la existencia misma le exige responder, permitiéndose acreditar y asegurar tanto el poder, como el querer compartir a diario su condición de un ser con deseos y necesidades, independientemente de su ocupación laboral o posición socio-económica. En otras palabras, se trataba de comenzar ineludiblemente por el propio comienzo (Jacotot, 2008), porque la libertad sería una vía igualitaria que no debía malentenderse como la última parada, antes bien, debía empezar a concebirse como punto de partida donde se hacía imprescindible su propia verificación, es decir, comparando cada palabra, acción y gesto como un enunciado genuino que diera valor para emanciparse a uno mismo y así poder emancipar al otro. Esa era la alternativa, distante para el orden represor, pero cercana para todo padre, hijo, artista, trabajador, que utilizara su potencia intelectual con el propósito de iniciar una marcha al compás de su propia aventura razonablemente igualitaria.

De modo que, esta actitud renovada puede convertirse en presupuesto para recorrer los caminos de la emancipación de manera más intelectual que material, o sea, es capaz de animar a los individuos sobre sus acontecimientos, apostando por ellos mediante un ejercicio vivido y experiencial, eso sí, siempre movido por su cuenta, tomando la firme convicción de la igualdad en proporción a sus creaciones, las mismas que vinculan el discurso con la acción común, idónea para visibilizar nuevas edificaciones en el pensamiento que irrumpieran el orden de lo pensable y lo decible; experiencias manifestadas y asumidas críticamente como parte del sentido humano, resistente a lo que, irónicamente, la misma Ilustración interrumpía bajo la infinita reproducción de saberes y comprensiones reducidas a lecciones impuestas por ley, decretando a la fuerza

aquella antítesis de la enseñanza universal: la desigualdad de las inteligencias. Así, el trasegar de la emancipación en amparo de las voluntades y las inteligencias suponía un gran reto: hacerle frente y remover desde los cimientos esa lógica desigualitaria de saberes, pensamientos, conocimientos y prácticas que sólo podían ser expuestos por sabios conocedores de lo que el pueblo ignoraba o creía hacerlo.

En efecto, la anterior dinámica responde a un círculo donde la explicación siempre llega al mismo punto, no trasciende, por el contrario, reina la impotencia intelectual sobre la masa ignara. En síntesis, se puede preguntar lo siguiente: ¿cuál era la lección que entregaba Jacotot, no como maestro, sino como un individuo más que dialogaba con sus interlocutores? él buscaba disolver esa figura autoritaria que giraba alrededor de la banalidad. Dentro de sus preocupaciones, propuso la idea de convertir el círculo de la impotencia intelectual en una “espiral” capaz de liberar y poner en fluctuación dialéctica e histórica los sistemas desigualitarios, los mismos que perpetuaban las condiciones en las que se encontraba el colectivo obrero hasta entonces, con el objetivo de colocarlas en tela de juicio; cuestionarlas implicaba asumir una condición nueva, que se desprendiera desde cualquier espacio, lugar y tiempo, un *aquí y ahora* que diera apertura a nuevos significados y representaciones que toda persona, sin importar edad o estrato social, percibiera del mundo, sentando una posición y una parte, siendo esta visible y tenida en cuenta al igual que el resto.

Asimismo, este movimiento igualitario debía romper el círculo de la impotencia, desarrollando un “movimiento de potencias” capaces de deshacer el dispositivo de control llamado explicación, garante de la sinrazón que causaba cuando una voluntad tenía que estar predestinada al servicio de una inteligencia. Funcionar en espiral, involucraba ahora otra novedad: el trato entre seres humanos se encarna cuando existe una relación entre inteligencias,

dejando a la voluntad como el medio para posibilitar un saber. Si existe una igualdad intelectual, se debe a la simetría entre lenguajes que expresan deseos y situaciones en constante construcción dialógica, las mismas que pueden conllevar a la toma de acciones en pro de un bien común.

Crear los presupuestos para ejercer la emancipación mediante la figura de la espiral, implica originar un suceso: empezar a recorrer un propio camino indica siempre regresar distinto, ser otro, aprender que las lecciones nos transfiguran a cada instante, por ende, el individuo se hace más consciente del mundo que descubre y que al mismo tiempo se descubre dentro de él.

En realidad, parece que no interesa detenerse a pensar en aquellos vínculos específicos y delimitantes como el que crean maestros y estudiantes, gobierno y ciudadanos; gentes que, con atribuciones egoístas, dividen mediante roles y obligaciones la sociedad que pretenden constituir. Por eso mismo, el compromiso emancipador dista de que los primeros (gobierno y maestros) no serán quienes estén por encima de los segundos (ciudadanos y estudiantes) tal como la lógica educativa y productiva lo sigue proliferando, sino, donde los segundos mantengan la capacidad para identificar, reconocer y poner de manifiesto sus saberes, experiencias y deseos, movilizados bajo la circunstancia del aprender y enseñar desde la rutina de la vida misma, desde la ignorancia compartida que no es ningún impedimento para el saber, porque el saber no es un atributo de igualdad, antes bien, debe propulsar todo conocimiento en la medida que abre nuevas y renovadas distancias sobre los supuestos institucionales que acarrearán métodos nocivos para el desarrollo individual y social.

De este modo, el espiral alude a lo que Rancière (2007) denomina como “El círculo de la potencia” (pp. 30-34), movimiento que aparenta conservar la misma figura, pero que en realidad enuncia un despliegue desde un punto de partida donde un “yo” construye entre la infinitud de

posibilidades, los saberes de la ignorancia que nadie puede disolver. Ese camino lo dictaminan las experiencias, el modo cómo nos abrimos el mundo, lo habitamos y hacemos de él un lugar común y mejor, pues estamos inmersos dentro de una sociedad por antonomasia desigual, la cual deja reconocer solamente una parte nefasta: la incorporación paulatina al mundo del deber y la ordenanza que se expande ante nuestra sumisión de espectadores pasivos de una realidad homogénea.

De bruceos a lo anterior, es preciso ahondar en la investigación que realiza Jacques Rancière sobre las transformaciones sociales de la Europa Ilustrada, dado que, encuentra una serie de nudos que complejizan el papel de la formación en marcos institucionales, extendidos con el paso de los siglos hasta nuestros días. Dentro del paradigma desigualitario de la instrucción explicadora aparecerá siempre de manera disruptiva la figura del peculiar maestro Joseph Jacotot, acentuando brechas para estimular lo que él denominó una “enseñanza universal” donde la lección se presenta al inicio básica: apropiarse cualquier conocimiento y, sobre todo, contar con los medios para expresarlo por sí mismo mediante su propia defensa. Estos pensamientos, se convertirán en francas alternativas para combatir aquel despotismo desigualitario por antonomasia. Es justamente este hallazgo histórico, el que le permite a Rancière indagar por la idea de “desacuerdo” (*mésentente*) desde la figura concreta del “maestro ignorante”, enmarcado como actor principal en la constitución política, estética y pedagógica de un sujeto que ocupa un espacio e interrumpe un tiempo dentro de un régimen de lo común y corriente, viéndose voluntariamente exigido a pensar y poner en práctica los modos de una subjetivación renovada. Por consiguiente, emprendamos junto al ingenioso Joseph Jacotot una aventura intelectual que vale la pena ser contada.

1.2 La sociedad de sabios y de ignorantes

La marcada división social de la modernidad ilustrada permitió explorar la posición de Immanuel Kant respecto a la educación, cuestión abordada en dos textos: el primero, tiene que ver con *El Conflicto de las Facultades*, un análisis sobre las instituciones y los funcionarios que las sostienen. En este caso, enarbola la tarea de sabios y eruditos al servicio de los estudiantes que construyen la ciencia y por supuesto, las costumbres de una sociedad; no obstante, expresa que existen aquellas personas que no pertenecen a lo que se considera como Universidad, por ende, estas crean saberes y conocimientos de manera independiente a los decretados, a través de un “estado de naturaleza del saber, donde cada cual se ocupa de ampliarlo o difundirlo” (Kant, 2003, p. 62). Sin duda, Joseph Jacotot podría catalogarse como un ‘aficionado’ al saber, un perseguidor de contra métodos encargados de dismantelar las estructuras desiguales que proponen los modelos educativos estandarizados, pero su camino era otro: encontrar los supuestos emancipatorios de su época para saber qué se puede lograr con su cuestionamiento, enseñando de una vez por todas que cada ser humano puede aprender a saber lo que ignora si su misma inteligencia le exige proponérselo.

En el caso del segundo libro, nos ocuparemos mayoritariamente de su opúsculo titulado *Pedagogía*. Sobre este tratado, el filósofo de Königsberg establece bases para la formación de los individuos, introduciendo una cuestión que desborda las relaciones intelectuales y materiales entre el instructor y su discípulo, pues, como ya es notorio en sus obras, su pensamiento filosófico gira en torno a la moralidad. Acerca de esta fundamentación práctica, cifrada en la ley y el respeto hacia ella, deriva un tipo de instrucción enfocada por el ideal que la Ilustración promulgaba de manera tajante: “desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de

enseñar a pensar, en vez de enseñar pensamientos hechos” (Kant, 1983, p. 24).

El planteamiento kantiano sobre la pedagogía moderna revela matices presentes en el pensamiento foucaultiano ya mencionado, toda vez que destaca aquella estrategia donde el individuo puede razonar cuanto quiera, siempre y cuando obedezca a instancias externas que determinan su modo de vivir. Solamente así, este individuo asume una doble función: afirma la autoridad explicadora y auto reconoce su ignorancia, de manera que entra en el juego de obligarse a comprobar su rendimiento hasta alcanzar determinado saber que será de gran utilidad para sus futuras aspiraciones e intereses. Esta postura, según Rancière (1996), conserva sobremanera un matiz desigualitario, porque opone al acto de pensar una dependencia de otro “mejor y más sabio que él” imponiendo un conjunto de conocimientos que no son más que desconocimientos consensuados, porque el desacuerdo es el que permite el conocimiento, es decir, la comunicabilidad entre interlocutores que buscan entablar una conversación deliberada antes de que se termine tomando partido por la explicación de una sola parte.

En contraposición a esa doble función en la que el saber de unos cuantos “especialistas” se sobreponía a la ignorancia de la mayoría, el ideal de la emancipación promulgado por Jacotot empezó a contestar de la siguiente forma: dar cabida a la posibilidad de ser libre implica detectar ese movimiento desigual, aflorando en el individuo “autónomo” un problema que lo lleve a forjar resistencia sobre su condición. Entonces, aparecerán dos elementos antes mencionados que tienen aquí un desarrollo más detallado en el marco de una instrucción social donde, por una parte, el uso público que damos a nuestra razón infiere en los actos de transformación individual y social, los cuales parecieran obedecer conforme a la razón conviene hacia un determinado fin, en este caso, la libertad; por otro lado, se encuentra lo tocante al uso privado de la razón, aquí se inscribiría toda expresión mediada por la institución y su normatividad de la que haga parte, o

sea, que todo proceso intelectual se delimita frente a la norma de cualquier espacio de saber progresivo. Empero, aquí existe un nudo problemático que conllevará a indicar que en el instante de pretender apelar al uso público de la razón como el más legítimo, se soslaya el hecho de ejercer una comunicación racional en la medida que se compara y se relaciona todo nuestro alrededor, compuesto de apreciaciones aprendidas o desaprendidas con el resto de posibilidades (Jacotot, 2008), las cuales permiten tejer las relaciones entre sujetos y los cambios en los que se ven inmersos. Por consiguiente, ambos usos de la razón se tornan ambiguos, dado que la conquista principal de la modernidad ilustrada se enquistaba en la autonomía individual, guiada por la moralidad práctica hacia el reino de los fines, los mismos que no permiten compartir, sino, fragmentar los usos para razonar de acuerdo con las circunstancias y necesidades particulares de cada persona devenida ciudadano, puesto al servicio de las normas e imperativos que dictaminan su obrar. Lo anterior plantea de inmediato una aporía: la obtención de una igualdad desigual.

Ahora bien, la salida del estado de tutela, tal y como la denomina Foucault (2015), le permite al discurso filosófico ilustrado establecer modos de razonar que compartimentan el ejercicio del pensamiento, y precisamente son expuestos por Kant en su mencionada pedagogía, donde la libertad y la moral mueven el mundo, dando al sentido común un papel inferior porque se dictamina una marcada diferencia con las conductas animales, las cuales se regulan a través de la disciplina y la instrucción: cuando el individuo atiende y se rige por la explicación de otro, ese “orientador” le plantea formas de imitar y no de dudar y pensar por sí mismo, en conclusión, lo atonta. Además, recusa el empleo de la *doxa* o la opinión, ya que, no garantiza los principios para construir la moralidad, pues indudablemente carecen de toda racionalidad. En pocas palabras, se atonta cuando se domestica a ese animal-hombre, en sus costumbres y, sobre todo, la forma en cómo articula su lenguaje sobre los que se disponen a escucharlo.

La esfera de lo público y lo privado ya no hacen referencia al juicio del hombre sobre sus capacidades y habilidades ante un mundo hostil de supervivencia llamada sociedad civil; ahora, esa labor queda encomendada al medio institucional que segmenta tanto la racionalidad, como la sensibilidad del individuo desde su infancia, es decir, aquella esfera pública queda a merced de la obediencia y la adquisición progresiva de saberes y conocimientos reconocidos dentro de una clase social “menos favorecida” que, en palabras de Jacotot, correspondería a “los desiguales”, población que no puede atribuirse el derecho a educarse por sí misma, sino, que necesitan ser educados para así pertenecer al orden civil, reino de la aparente “igualdad” exclusiva a las condiciones y privilegios de elite, tal y como lo defendía Rousseau (1966) cuando en el libro primero del *Emilio o la Educación*, le otorgaba a las instituciones sociales el papel de reducir la naturaleza del hombre vista como un todo, degradando el “Yo” hacia la común unidad, toda vez que legitimaba la moderna división o partición de la sensibilidad humana, donde cada persona es una parte que forma y se conforma como ese todo denominado Estado que, en teoría, se autoproclama como el garante de hacer funcionar el ámbito común.

En efecto, el hecho de pertenecer a una esfera privada, justificaba – y sigue justificándose a la perfección- pagar una buena suma monetaria, ostentada solamente por la clase más pudiente con los cargos económico-políticos más importantes, atribuida precisamente a los “iguales” de más excelsos principios y virtudes. Frente a lo anterior, el mismo Kant (1983), trata de atravesar esa compleja tensión entre lo público y lo privado, cuando argumenta e introduce un elemento polémico a la discusión sobre la desigualdad social que se desarrolla en la esfera educativa:

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su libertad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a

sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente (pp. 42-43).

La pretensión de Kant por manifestar el proceso para concebir la libertad a partir del constreñimiento no se logra por vías del capricho o del prejuicio, sino, por obra de cierta fuerza que obliga al infante, desde temprana edad, la responsabilidad de ser independiente, a bastarse a sí mismo frente al complejo mundo exterior del que va ser parte algún día; sólo hasta no alcanzar la madurez, no entenderá la desigualdad que existe entre los hombres y la sociedad misma, mientras tanto, su formación será simulada en la idea igualitaria, puesto que, se supone necesaria la fuerza cuando la autoridad, en este caso la del tutor, fracasa en el cometido de instruir.

Desde mi punto de vista, Rancière (2012) aporta elementos importantes a la cita de Kant, porque propone un punto de quiebre al oponer la conducta de carácter punitivo por un principio estético: el concepto de juego, cuya relevancia se encuentra apoyada y más latente, en el pensamiento de Schiller que en el propio Kant. Para el primero, la experiencia estética logra aunar las facultades jerarquizadas del entendimiento y la imaginación a un régimen de reconfiguración sensible que no se compartimenta ni se enmarca como coacción; por el contrario, establece la expresión del juego como libertad, suspendiendo la interpretación y traducción de hechos como dados en sí mismos, permitiendo dimensionarlos como percepciones de experiencias que no pueden ser anuladas mediante la culturización que permea y atiborra los sentidos, específicamente en las expresiones del habla. En contraste con esto, el llamado que hace Schiller dista en reestablecer los modos de ser y hacer *en* y *con* el mundo, devolviendo a

cada uno la capacidad de pensarlo e interpretarlo dentro de un horizonte común que pueda articularse con el acto de la comunicación y la acción compartida, ya sea en el ámbito de las relaciones más comunes, de acontecimientos efímeros pero prolongados para el crecimiento mental, físico y emocional de todo ser humano, sin importar sus condiciones o capacidades.

El concepto de juego vincula las facultades de entender e imaginar, liberando aquellas percepciones estéticas donde el individuo pueda tomar posición de sus deliberaciones sobre el mundo, al mismo tiempo que abre intersticios en su pensamiento, actuación y disposición en torno a aquellos espacios y lugares entre los que decide desandar y abdicar sobre ellos *ad libitum*. Esta exigencia personal invita, como lo haría un maestro ignorante, a estar en otro lugar donde pueda recrea su propio decir, generar desacuerdos constantes sobre la pertenencia que lo involucra dentro de prácticas cotidianas que lo orientan hacia la reflexión entre sus iguales. Gracias a este movimiento, el ejercicio sensible posibilita una inteligencia a partir de las vivencias, las cuales “tiene el hombre que recibirlo por vía de la percepción, como algo que se encuentra fuera de él en el espacio, y algo que se altera y cambia dentro de él en el tiempo” (Schiller, 1941, Carta XI, p.57), esta irrupción al “orden normal” permite encontrar nuevos senderos, reapropiarlos con toda entereza con la que cuenta cada uno para atravesar lo que otros pretenden inculcar como lo que se puede únicamente pensar y decir en cuanto a un hecho.

La posición igualitaria de Schiller le permite a Rancière replantear las condiciones individuales y sociales para idear una “comunidad estética” (Rancière, 2012) enfocada en la estrategia, -y no en el método- donde funcionarios y ciudadanos no solo abandonan las exigencias de la enseñanzas tradicional y más bien, dan preeminencia al valor sensible cuando se trata de evocar intervalos de emancipación capaces de ignorar las transgresiones ideológicas, sustituyéndolas por prácticas pedagógicas centradas en fortalecer la voluntad y la inteligencia

para irrumpir los prejuicios y limitaciones ajenas.

En ese orden de ideas, Rancière defiende la apuesta por una sensibilidad que debe ser revitalizada y reactivada para comprometernos con el mundo de las ideas y las experiencias que se ciernen dentro del mismo. La apuesta de Friedrich Schiller por una educación estética expone de gran manera el hecho de atravesar la paradoja kantiana: la dicotomía que constituye al hombre entre el impulso sensible y el formal. Esta debe ser abolida, debido a que, cuando un impulso se aleja del otro moldea una jerarquía del entendimiento hermética que termina por derivar las acciones individuales dentro de un conglomerado social que las normativiza y moraliza de forma consensual. Por este motivo, es menester construir un estado estético que promueva el ejercicio contemplativo, donde la persuasión venza el determinismo de la sinrazón desigualitaria, pues lo que persuade posee más argumentos que favorecen la función del disenso, logrando situar al ser humano a partir de sus mismas tensiones, orientándose en el plano de sus alcances y limitaciones frente al mundo de los fenómenos que acontecen a su alrededor, permitiéndose también, tomar distancia del “lugar común” impuesto por el reparto de las posiciones y condiciones socialmente creadas, y así poder efectuar las bases que involucren tanto “la conciencia de su libertad” como la “sensación de su existencia” (Schiller, 1941, Carta XIV, p.70).

Los postulados que he puesto en diálogo, pueden tomarse como juicios de valor en torno a una idea de emancipación, traducida como un principio de libertad que va tomando una forma compleja pero necesaria para la discusión filosófica actual: aquella consigna de libertad, igualdad y fraternidad (*liberté, égalité et fraternité*) que apareció en los albores de la Revolución Francesa, fue la misma que Jacotot denunció como viejo modelo movilizad por las elites ilustradas, las mismas que hablan de igualdad como reforma constitucional, sin tener en cuenta las costumbres sociales que la podían hacer posible. Entonces, la paradoja revolucionaria invirtió

la razón igualitaria en favor de la racionalidad instrumental, la cual promocionaba la desigualdad por todas partes y desde todos sus frentes. Al respecto, Jacotot también logró encontrar rumbos para combatir aquella dinámica embrutecedora y alienante que amenazaba con reproducir saberes y poderes sobre el categorizado “ignorante”, configurado como la supuesta parte que contaba para una función socialmente fijada, arropada con el conocido atributo de ‘buen estudiante, trabajador y ciudadano’, situándolo interminablemente en el círculo de la impotencia, es decir, estando siempre al servicio o “al alcance” de los más cultos y poderosos.

1.3 Escuela-Estado: la instrucción y formación para la libertad

Las palabras “instrucción” y “formación” hacen parte del discurso pedagógico kantiano como de la teoría educativa moderna. Ante dichas nominaciones, el maestro Jacotot se distanció de una manera particular, reconociendo su encuentro acontecido por el azar de las circunstancias, a saber: enseñar a partir de una cosa en común, o sea, la adquisición de un libro en edición bilingüe, lo cual suponía entender a la par un idioma que desconocía, entregarlo a sus “estudiantes” para que dieran cuenta del contenido, sin que ellos tampoco entendieran el idioma del “maestro”. Aquel asunto motivó la expectativa de un aprendizaje por comparación gramatical, experiencial y hasta nemotécnica sin precedentes. El maestro abandonó su papel de director del saber para adentrarse como un individuo más sobre las lecciones que entregaban los demás, que también abandonaron la función de actores y espectadores que actuaban para la explicación. Todos, para fortuna, terminaron aprendiendo sobre el libro, el idioma y muchas ciencias que, en apariencia, debían acarrear métodos rigurosos y disciplina constante.

Esta suerte de “método” si así se lo quiere llamar por convención, propulsó las inteligencias no solo de aquellos jóvenes individuos, sino, de todo un conglomerado social, animado por aprender todo, menos a ser aleccionado. Entonces, el maestro dispuso de su ignorancia y no de un ignorante para identificar procesos autónomos de conocimiento: no se trata de aprender enseñanzas para transmitir las como leyes infalibles sobre los demás; la lección fundamental radica en enseñar aprendizajes que logren defenderse e interpretarse por sí mismos. Así, se puede argüir que un maestro nunca entenderá el saber de la ignorancia que poseen sus alumnos, para él, este saber no significa nada respecto a los contenidos que pretende impartir; en su marcado desinterés, soslayará el hecho de que todos estarán atiborrados de percepciones y conocimientos que la vida misma les ha otorgado, por eso, él no aprenderá sus enseñanzas, sino, enseñará los aprendizajes que ha recibido. En últimas, reproducirá la desigualdad a su antojo. Después de todo, instrucción y formación puede significar una sola cosa: la pretensión de “enseñar antes que nada en la propia incapacidad” (Rancière, 2017, p. 16).

En esa medida, Kant (1983) reconoce algo de la educación “pública” sin conocer el destacado papel que cumplía Jacotot y que aquí es preciso resaltar: se trata de concebir la educación, como el estatuto donde el estudiante adquiere mayor vigor y resistencia vivencial cuando se siente cobijado bajo las mismas condiciones, recurriendo a “medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro” (p.43), sin embargo, el derecho no se impone entre unos y otros, se exige en la medida que se efectúan las circunstancias para hacerlo.

Teóricamente hablando, puede existir una mínima conexión filosófica entre la pedagogía como tratado en Kant y como camino en Jacotot, ateniéndose al hecho de que ambas posturas tratan de atender y clarificar la concepción de la educación como un engranaje cultural, que se equipara ética y moralmente frente a cada individuo *per se*, como también, que la misma labor

cotidiana conlleve a construir comunidad, logrando formar parte y ser tenido en cuenta por ella. El problema ocurre cuando se cree que la solución para todos los males sociales es la “escuela” con “maestros calificados” y “alumnos responsables”. En este sentido, ocurre un desencuentro que amenaza con escindir ambas visiones: para Kant, la disciplina conduce al hombre hacia la moralidad práctica; Jacotot plantea lo contrario, pues afirma que la disciplina concuerda con la capacidad que tiene todo ser pensante de poder enunciar lo que observa, pensar sobre ello y compararlo con todo el resto de las circunstancias que le afectan. Esa situación, hace del individuo mismo una inteligencia capaz de alcanzar la igualdad sin competir hacia su fin, porque a cada momento la está verificando como un reto para aprender sobre los efectos y consecuencias que la han provocado.

Para dar fin a este primer capítulo, se puede deducir una consecuencia importante para perfilar una de tantas lecciones del maestro ignorante: cada ser humano, dispuesto de una inteligencia única, puede movilizar su pensamiento individual en pro de la actuación social compleja que lo circunda. Si este individuo es capaz de develar paulatinamente las contradicciones que justifican la desigualdad, compuesta principalmente por la institución del saber que pretende anular todo gesto comunal, comienza por suspender la explicación, dando paso a des-explicar y re-significar los hechos que se arrojan como absolutos y aptos para ser pensados, expresados y sentidos.

Pretender alcanzar las bases para una educación cosmopolita como Kant la pensaba, involucra desde mi perspectiva la apertura hacia una jerarquización del saber encaminado hacia dos destinos: la institucionalización del saber y la democratización del pensamiento. Se institucionaliza el saber a través de la escuela, implementando metodologías centradas no en la autonomía individual, sino en el estímulo y la respuesta a una conducta frente a una lección

impartida rigurosamente; por otro lado, hay democratización del pensamiento cuando el objetivo escolar ya está prefijado para la masa estudiantil, provocando una anulación de la distancia y del libre cuestionamiento dentro de la sociedad, ya que, toda acción moral debe permanecer en el orden de la razón práctica y por ende, de los imperativos categóricos estipulados bajo consenso generalizado. Al respecto, Jacotot nos está haciendo reconocer que la tarea de la educación es formarnos en la incapacidad que supuestamente pretende reducir, ignorancia repercutida por y entre las clases escolares a través de órdenes por parte de los maestros sobre sus adeptos, donde el primero siempre va uno o mil pasos más adelantado que el segundo, obligando a este último a asumir la posición de “superarlo” y juntos construir, desgraciadamente, una nueva ignorancia. Lo mismo ocurre en la relación del sabio (intelectual) con el pueblo espectador, pues su estrategia resulta más ideológica que emancipadora, ya que, en su afán academicista, propone dividir antes que unificar los lazos que permitan subsanar necesidades sociales, creadas para perpetuar aún más el abismo de las injusticias.

El compromiso de la emancipación intelectual hasta aquí expuesto, arroja un reto con profundas aseveraciones de austeridad y autonomía meramente individual, derivadas desde acciones como la autogestión pedagógica que se tratará en los próximos dos apartados. Este, es el inicio de un camino estético, el cual involucra la vida, el pensamiento y la acción de personas que no buscan títulos o intereses económicos a gran escala, mucho menos ascensos laborales o sociales, pues este tipo de necesidades solamente consolidan la teatralidad de un mundo limitado a ese personaje “inferior” que observa, pero no puede conocer, excepto si logra “educarse”.

La oposición que empiezan a perfilar Jacotot y Rancière en torno a la emancipación intelectual como un ejercicio urgente, nos coloca a reflexionar acerca de la posibilidad de disolver el régimen explicativo, lo cual implica remover algunas estrategias que sí permiten

realizar nuevos desvíos sobre el discurso y la acción convencional, para así afrontar otros retos convertidos en “contra-métodos” o actividades que han dejado huella en su firme convicción de desplazar la perjudicial distribución de gentes en un espacio-tiempo definidos. En otros términos, esta apuesta intelectual puede ser vista a la luz del célebre filósofo alemán Walter Benjamin, como la decisión de irrumpir el aquí y ahora, ese *continuum* donde prima la representación de un tiempo lineal e inalterable.

Así, este gran paso supone producir otros procesos de relacionamiento entre los pobladores del planeta, desde sus fronteras, hoy llamadas lugares de enunciación, atravesadas por variaciones inter y multiculturales de gran complejidad, que apuntan hacia una reorganización estética y política. Cabe aclarar, que los próximos temas dan pie para proseguir con más ímpetu por la aventura intelectual que nos hemos propuesto encarar: el orden explicador nunca se rinde mientras anula el saber del ignorante, es decir, sobre aquello que se ha aprendido fuera del espacio del aleccionador y el aleccionado. A este problema, Rancière (2011) le confiere un análisis minucioso, donde su radical incursión filosófica es la causante del “nuevo desorden”, el cual opondremos a cada momento sobre las paradojas que la sociedad y la cultura decretan para ralentizar los levantamientos igualitarios.

2. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: EL ENGAÑO DEL SABER Y LA IGUALDAD

*“Hoy en día, en todas partes se celebra el conocimiento.
¿Quién sabe si algún día llegarán a crearse universidades
para volver a instaurar la ignorancia?”*

Georg Christoph Lichtenberg/Aforismos

A continuación, buscaré indagar acerca del desafío que nos sigue planteando la igualdad de las inteligencias en estrecha relación con la modernidad, o más bien, dentro de la sociedad moderna, entendida como la apertura económico-política hacia los grandes cambios estructurales, al igual que los modos de interacción que adquiere el hombre sobre aquel mundo del progreso causado mayoritariamente por el trabajo asalariado. En esa medida, el capítulo se desarrollará en los siguientes temas: primero, la crítica como acción verificada entre sujetos y la producción estetizante del mundo; segundo, emancipación e institucionalidad; tercero, dinámicas de aprendizaje como política de libertad en el Siglo XX. Es aquí donde aparecen nuevos dispositivos de control social sobre la “masa ignorante”, cuyo malestar político es revisado críticamente por Rancière y a la vez alentado por teóricos y pedagogos de nuevas estrategias “contra-institucionales” que enfrentan el problema desde orientaciones pedagógicas y políticas. Ellos, brindarán nuevos panoramas al camino emancipatorio, demostrando que su accionar no fenece, antes bien, ha logrado movilizar sociedades enteras por periodos donde la coyuntura histórica deviene en nuevos significados sobre la libertad.

2.1 La crítica como acción verificada entre sujetos y la producción estetizante del mundo

Es imprescindible comprender la dimensión del pensamiento filosófico frente a las tensiones históricas que han marcado cada siglo. Una de las contiendas fuertemente inscritas durante la época ilustrada es el afán por modernizar la instrucción de las clases trabajadoras. Con el apogeo industrial, el ideal progresista consistió en oficiar un financiamiento para la formación obrera, cuya educación la transmitían aquellos tutores elevados por la ciencia y la técnica para el trabajo manual, estos se encargaban de direccionar al pueblo en aras de una supuesta libertad que, para Jacotot no era otro ardid que “la doma perfeccionada” o “embrutecimiento” (Rancière, 2007, p.33) arraigado íntimamente al oficio diario. Más allá del mundo de las órdenes y los deberes por parte de una elite auto determinada como la burguesa, emergieron proyectos donde la técnica y la explicación educativa resultaba obligatoria sobre aquella otra parte: la reconocida como proletaria, también compuesta por artesanos y en últimas, ignorantes dedicados solamente a su labor. Esta lógica platónica basada en una configuración republicana en la que el trabajo no espera, hacía de la emancipación una burla, un juego donde el saber quedaba a merced de un ente soberano evaluador del conocimiento. Por ende, se puede indicar que la desigualdad constituía un cierto problema de irracionalidad, debido a que, su sinsentido significaba la aniquilación de la dignidad de todos los habitantes, anulando inmediatamente la capacidad intelectual y litigante de las clases más explotadas.

Conforme fue tomando un vuelo considerable el fenómeno del capitalismo, los individuos quedaron expuestos a una amenazante producción material que los obligaba paulatinamente a tomar partido de su condición, hallando en la colectividad y en los movimientos proletarios una alternativa emancipadora que les permitiera enunciarse, logrando

que su descontento contra las fuerzas productivas fuese al menos visibilizado, pues el ritmo de vida se enfocaba hacia un trabajo mortal.

En consecuencia con la lógica capitalista, operaba una dialéctica entre opresores y oprimidos, produciendo un choque inminente: la burguesía representaba el “lugar” de las fuerzas alienantes, entendiendo la palabra lugar como la disposición que fijaba el sistema de producción para colocar a cada individuo en función de una tarea propia, sustentada bajo el rendimiento de la empresa en general; por otro lado, se encontraba el conjunto de obreros que simbolizaban el “espacio” de las relaciones de producción, enfocados en la explotación desmedida de sus fuerza físicas y mentales. Aquí, la palabra espacio toma una connotación distinta a la de lugar, pues la creación de un espacio se refería a la movilización y la resistencia por parte de un grupo medianamente organizado, el cual adquiriría una conciencia de su situación dentro de un espacio y un tiempo donde confluyen expresiones, conductas y acciones encaminadas a producir un efecto de sublevación y así consolidar una protesta que aunara las partes afectadas contra ese “todo” que pretendía absorberlas.

La anterior confrontación comenzaba a resonar con más furor cuando se trataba de reclamar derechos y deberes que habían sido negados históricamente. Así, la época moderna-industrial tomaba un rumbo más concreto en cuanto a los vínculos con la enseñanza: se abría un horizonte crítico que permitía entender otro tipo de realidad no rutinaria, capaz de revelar acontecimientos que la propia historia ya no podía seguir contando, dado que, esta vez eran los desposeídos quienes entraban en sus páginas. Uno de los primeros pensadores que logró identificar y defender las posturas proletarias fue el filósofo y teórico del pensamiento económico y político Karl Marx (1818-1883). Este personaje resultó supremamente influyente en lo tocante a la idealización y materialización del pensamiento, puesto en marcha desde su

análisis acerca de las estructuras de la sociedad y el mercado que lo circundaba, un contexto donde la “sublevación” no solamente implicaba la transformación de lo existente, sino, que forjaba una brecha inicial donde el hombre reconocía su propio descontento (Marx, 1968 p. 447). Aquel tenaz reconocimiento forjaba las bases emancipatorias que se verían expresadas mediante movimientos o partidos políticos donde el ciudadano ya no era tomado como una parte de lo social, sino, como un agente activo que militaba junto a sus iguales por la dignidad de su existencia.

Igualmente, será Foucault (1995) quien dilucide esta densa cuestión, proporcionando un “giro arqueológico de la crítica” la cual, no adquiere necesariamente la perspectiva marxista en sentido estricto, pues, dentro de esta coyuntura social entre los lugares de la burguesía y los espacios del proletariado, dejaban a estos últimos al margen de las decisiones constitucionales, por lo tanto, se contaba con ellos solamente para recibir represalias, colocando en tensión la naciente “actitud crítica” que demarcó de forma radical las consecuencias y atribuciones de un orden gubernamental, cuya respuesta de las comunidades vituperadas se hizo escuchar, decretando una férrea actitud que se tradujo como “el arte de no ser de tal modo gobernado” (p.7).

Empero, ¿cómo se concibe la crítica como un arte? Responder a este viraje filosófico y político supone destacar un doble movimiento: primero, el obrero en su mismidad, aunque maniatado al trabajo y al rendimiento, es capaz de verificar su existencia colocando entre paréntesis las verdades que el dominante le plantea, para así, en segunda instancia, poder decidir y abdicar ante su precaria condición. De este modo, va concibiendo una forma de libertad más creativa, entrelazando sus relaciones con los otros, con los objetos, con el medio que lo circunda. Prueba de ello, son las anécdotas del archivo obrero que Rancière relata en su libro *La noche de*

los proletarios (2010), un recorrido por las inusuales experiencias de trabajadores que, durante sus crepúsculos se dedicaron enteramente a buscar las pruebas para contemplar la emancipación, pues dejaban su piel en las máquinas de la jornada laboral, pero reinventaban su existencia “sacrificando” sus noches de descanso; su iniciativa y estrategia eran contundentes: “el obrero, señor de los instrumentos y de los productos de su trabajo, no consigue persuadirse de que trabaja “para su propio objeto” (Rancière, 2010, p.24).

El objeto en mención, motivo por el que se trabajaba, significaba la excusa vital y perfecta para elaborar una crítica distanciada del orden laboral e intelectual de las posiciones sociales. Precisamente, la irrupción voluntaria de la rutina agobiante permite al obrero atravesar el límite de sus deseos y la reglamentación de sus acciones, dando apertura a una libertad anclada a un tiempo y un espacio contemplativo, forjando una autonomía necesaria, capaz de despojar las órdenes y dictámenes que incorpora de manera novedosa y hábil mediante un discurso que socavara en la renovación de sus expectativas por vivir, vinculando su palabra dentro del quehacer del pensamiento y la acción del sofocante día a día.

En este punto, las reflexiones expuestas críticamente tanto en Foucault como en Jacotot a la vista de Rancière (2008) adquieren cierta similitud, porque pretenden captar un aspecto paradójico del saber con su opuesto: la ignorancia, representación promulgada por los dominadores o explicadores del mundo frente a esa otra cara de la supuesta servidumbre, la misma que se reproduce para atribuirse el insignificante papel de una vida miserable, agobiada por un discurso vacío y una acción contradictoria, es decir:

El sabio maestro promete a su alumno que hará de él su igual transmitiéndole su ciencia. Del mismo modo, las elites prometen al pueblo que él mismo ejercerá su

poder una vez esté instruido. Pero esta promesa de igualdad es el medio de reproducir indefinidamente la desigualdad, de asegurar el poder perpetuo de aquellos que se arrojan el privilegio de saber de dónde hay que partir, a dónde hay que llegar, por qué vías y a qué velocidad. El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir, la desigualdad que pretende reducir (Jacotot, 2008, p. 14).

La preeminencia que toma la crítica, comparte elementos interesantes que van a ser adaptados por las corrientes pedagógicas de corte marxista como se verá posteriormente. Sin embargo, es menester puntualizar el alcance que posee la defensa por la emancipación, pues concebida dentro de un margen teórico, encontramos que tratar de explicarla nos lleva a serias contradicciones frente a las actuales prácticas sociales, definidas hoy como dispositivos culturales de poder y de saber. Desde mi perspectiva y en lo que alcanzo a dimensionar, Rancière se aleja de esta estructura arqueológica foucaultiana, pues su punto de partida no es revisar los discursos y las teorías filosóficas en relación con el sujeto, la verdad y el poder, tal y como lo hace Foucault en algunas de sus obras. Lo que propone Rancière, es la acción de restaurar un discurso emancipatorio apoyado por las experiencias mismas que se deben cultivar para practicar continuamente su aprehensión. Poseerlas nos orienta hacia la traducción de un mundo donde el lenguaje es compartido y permite el encuentro con el otro en calidad de ser viviente, prescindiendo de su profesión o función social.

Así pues, una de las actitudes críticas insoslayables en la construcción de un maestro ignorante radica en abolir o al menos hacerle frente a la “ficción” desigualitaria. Según nuestro autor principal, este simulado movimiento debe ir subvirtiéndose por uno más real, dado que, si tomamos distancia de la relación entre sabio e ignorante, resulta que ese personaje representado

como incapaz termina reflejando una persona que siente y piensa lo que dice y hace, por lo mismo, habla de lo que aprende, enseña y comparte, apartando el hecho de transformarse en un personaje que toma el papel del torpe sobre cualquier contexto donde su eco resuene. Entonces, aparece un interrogante más: ¿cómo es posible que la explicación legitime el argumento de la demostración donde ese otro no puede hacer y comprender algo por sí mismo? La respuesta debería orientar en primer lugar a distinguir y abandonar la idea platónica que nos confiere a vivir en un mundo de ficciones, cuyo precepto indica: “no hagas ninguna otra cosa que no sea de *tu incumbencia*, que no consiste en pensar lo que sea, sino simplemente en *hacer* aquello que agota la definición de tu ser” (Rancière, 2007, p. 52).

Ahora bien, una segunda distinción importante aboga por perseguir como sabios e ignorantes aquellas verdades que solo se verifican mientras los individuos se interpelan entre su propia sociabilidad, aquí la preposición *entre* permite reflejar la acción de interrumpir algo sin caer en el extremo de reducir todo a la carencia de oportunidades. Lo que verdaderamente importa, es situar el hecho de desechar acontecimientos presentes que suplanten la realidad dentro de una comunidad que las acoge ingenua e irreductiblemente. La idea de interceptar una circunstancia aparentemente concreta, reinstala en los individuos una idea de razón que no sucumbe ante el desorden social, por lo tanto, su razón no cede nunca a la impuesta, pues si lo hiciera, el ser humano se convierte en espectador pasivo que observa a la sociedad protagonizar su propia vida. Por eso, el valor de la interrupción resulta imprescindible, puesto que recae sobre cada uno en tanto es actor y espectador despierto, con inteligencia sosegada para avanzar en acción libertaria entre dos funciones: 1) movilizar la energía como detonante integral que reconfigura la realidad que le presenta esa actualidad, y 2) reproducir nuevos significados que deshacen el espectáculo ficticio del impacto y la persuasión generalizada.

Por tal razón, se reitera de manera más sólida la aventura de la emancipación, no llevada por uno, mucho menos por algunos, sino por cualquiera que desee examinar lo que ve y conoce a partir de la reflexión sobre su mismo acto (Rancière, 2007). Así, el movimiento igualitario adquiere visibilidad y viabilidad cuando se reconoce de antemano como arte de la distancia, el mismo que permite abrir un intersticio de reflexión distinto, marcado ampliamente por un pensamiento filosófico y político que se vincula perfectamente desde la “reivindicación” de las prácticas sociales que prefiguran ciertas enseñanzas, hasta las formas de resistencia amenazadas por parte del orden educativo que, puesto a disposición del Estado, crea un “régimen educativo” enfrascado en las pedagogías reduccionistas, paradigmas dominantes apoyados por instituciones de saber cuantificado y cualificado que solo brindan resultados tasables y fórmulas prescriptivas, organizadas por disciplinas y sub-disciplinas trazadas para ejecutar proyectos de desarrollo en cada país.

2.2 Emancipación e Institucionalidad: los contra métodos pedagógicos

Desde una mirada filosófica, Jaques Rancière plantea la idea del maestro ignorante como una apuesta pedagógica, filosófica y política llamativa y provocadora: insiste en apreciar críticamente el trasfondo de la emancipación intelectual como el aprendizaje máximo de un individuo que busca la igualdad, en la medida que declara a una sociedad constitutivamente desigual. Este postulado, permite al autor desplegar un método que no se desarrolla sin su previa captación en la lección más importante para la vida cotidiana:

“De cierto modo, la tarea intelectual mayor es, hoy en día, de *des-explicar*. *Des-*

explicar, esto quiere decir, por un lado, deshacer el velo que el sistema explicador pone sobre toda cosa simple, volver a ponerlas en el circuito de la percepción y de la inteligencia de todos. Y a la inversa, contravenir su ausencia de evidencias a los modos de percepción y los sistemas de argumentación que pretendían iluminar los hechos, es decir, imponerles una luz única. La des-explicación nos libra de este saber que sólo se ocupa de los más pequeños hechos para mejor echarnos a todos en la condición de ignorantes. Devolviendo su singularidad a los fenómenos que tomaba en su tela, la des-explicación deshace la distribución de las posiciones para constituir una comunidad de investigadores que son siempre al mismo tiempo sabios e ignorantes” (Rancière, 2012, 35’01’’).

El hecho de emanciparnos y emancipar a los demás se sostiene en un propósito fundamental: un individuo que se aventura por los caminos de la libertad sabe por ávida anticipación que la sociedad entera nunca podrá emanciparse, por eso, comprende de inmediato que es una cuestión *per cápita*. Gracias a tal descubrimiento, el ser humano como animal social ha presenciado una revelación histórica de las luchas sociales por intereses comunes, representadas bajo dos movimientos que pueden ser enunciados como enclaves para construir subjetividad política: primeramente, como proyectos de desacuerdo, cuyas consignas busquen desplazar algunos supuestos creados por el *statu quo* de los sistemas económico-políticos; en segunda instancia, los levantamientos sin manifiesto teórico alguno, surgidos con el único objetivo de simbolizar la inutilidad de la estandarización y la anulación de la igualdad material e intelectual. Ambas apuestas, plantean como punto de partida la confianza y la capacidad de todos para resolver los problemas más recurrentes en la sociedad, estableciendo dinámicas que recrean casos paradigmáticos, idóneos para hacer contrapeso a los prejuicios desigualitarios, sin permitir

que se deformen las condiciones igualitarias que deben, cuanto antes, ponerse en escena.

Entender la des-explicación no solo como una alternativa revolucionaria, sino, como una respuesta a las relaciones sociales dominadas inexorablemente por un discurso excluyente y academicista, adquiere mayor preponderancia gracias a las investigaciones prácticas hechas por el filósofo francés Georges Lapassade (1924-2008) que junto a un grupo de pedagogos replantearon las experiencias escolares a lo largo del siglo XX, teniendo claro un presupuesto que, aunque representaba más que un reto para el modelo de educación libertaria, consistía en dar cabida a un movimiento contra-institucional y anti-metódico llamado autogestión pedagógica (Lapassade, 1977). Aquella idea guio e inspiró las prácticas sociales sin dependencia alguna con la institución gubernamental, pues buscaba generar mediante narrativas y experiencias pedagógicas con infantes de diferentes edades una herramienta transversal a los proyectos de escolaridad misma. Aquí, era la comunidad de “estudiantes”, ahora denominados “participantes” quienes planeaban en conjunto su camino de aprendizaje, dejando la función del maestro al mero acto de verificar la igualdad con la participación activa de todo el grupo. Estos métodos, en cierto sentido “revolucionarios”, gozaron de positiva recepción en gran parte de Europa, ya que, permitieron construir nuevas disertaciones frente a la hegemonía de un modelo educativo tradicional enfocado hacia el trabajo, logrando equiparar un fuerte sentido político y pedagógico, equivalentes a la bella hazaña de un aprendizaje que reincorporaba análogamente la acérrima crítica sentada por Jacotot contra la vieja dicotomía entre el mundo de los que saben su parte y la otra integrada por aquellos que no saben ni creen ya poder obtener la suya.

De este modo se brinda la posibilidad de pensar reflexivamente la función de la emancipación frente a la institucionalidad. En este sentido, es preciso revisar el valor que adquiere el recorrido teórico-práctico de pedagogo francés René Lourau (1933-2000),

participante del mismo equipo pedagógico de Lapassade. Lourau, dentro del mismo libro de Lapassade (1977) problematiza el papel de la autogestión pedagógica como un asunto político, colocando en tensión las acciones de la comunidad instituyente frente a los dispositivos de saber y de poder aprobados como decretos gubernamentales. El autor en mención toma partido por el reconocimiento del aprendizaje autogestivo, el cual:

Significa desenmascarar el complot de las instituciones, que consiste en imponer, por la coacción material (económica o física) e ideológica, una relación falsa de las relaciones de producción. Significa, también, mostrar *in situ*, y no mediante una propaganda o una “educación política de las masas”, cómo el Estado, la economía, la lucha de clases, atraviesan las instituciones y les dan un contenido ignorado tanto por el derecho como por la sociología oficial y por la ideología dominante (p.42).

De inmediato, Lourau pone de manifiesto un inconveniente que aqueja tanto a organizaciones formalmente constituidas, como a la misma comunidad en general: se trata de legitimar los programas institucionales donde la sociedad reafirma la imposición de un antiguo estamento que limita los vínculos humanos, los jerarquiza cuando justifica sus acciones bajo contratos, un contrato pedagógico y laboral que mitifica el papel de la igualdad dentro de cualquier condición, en este caso, la del maestro o cualquier funcionario del régimen público o privado. De esta manera, aquella justificación delata una vigencia programada, reducida a la administración de contenidos y rendición de cuentas que amplían de manera más radical la relación y la comunicación entre individuos instalados y aislados en un lugar como la escuela. Si bien, en estos sitios se generan nuevos lenguajes y conocimientos, sin embargo, si se deben atener a la radicalidad de Jacotot, este nos aconsejaría que no es momento de encerrar el

pensamiento y el conocimiento en casas o lugares del saber; por el contrario, es hora de devolver todo eso que se conoce a donde pertenece: al plano de la razón común que se teje como condición de lo humano entre lo vivo.

Entonces, se crea una secuencia que oscila entre la pérdida vocacional a manos de la reducción profesional: organizaciones y grupos que niegan las dinámicas institucionales, quedando absorbidos por el valor contractual que recae sobre unos cuantos “responsables” de la comunidad pedagógica, predispuestos a instruir a aquellos “irresponsables” que deben formarse progresivamente no en el conocimiento de su realidad, sino en el desconocimiento, aprobando los planes ideológicos y políticos: “El Ministerio y el Estado son los depositarios de la racionalidad, por lo tanto las otras instancias, grupos o individuos situados “rio abajo” son menos racionales o no lo son en absoluto” (Lourau, 1977, p. 50).

Toda esta dialéctica contraproducente para la autogestión es repensada por Jacques Rancière cuando rescata un planteamiento filosófico de Joseph Jacotot en torno a la idea de evitar sepultar el pesimismo de la palabra y la esperanza de la acción, la cual nos exige fortalecer el incómodo eco que causa hablar o practicar la emancipación. Hasta este momento y después de todo el complejo análisis sobre el concepto de la emancipación intelectual, resulta pertinente cuestionar algunas aseveraciones respecto a la influencia moderna que se extiende hacia otras latitudes del planeta.

El sistema explicador es, en definitiva, una estrategia de contención y adormilamiento descarado, puesto a disposición de la sociedad que lo recibe no como parte de un problema, sino que se impone como una pronta y esperanzadora solución. En ese caso: ¿Cuántas han sido las estrategias legitimadas por el orden explicador para embrutecer más a una parte de población que

cuando lucha por sus derechos, termina siendo parte de la contradicción provocada por el sistema que critica? Ante la decepción y sospecha que puedan poseer estas y otras inquietudes, las circunstancias me llevan personalmente a compartir y proponer una lección que trato de asumir diariamente sobre la complejidad circundante que me afecta, asunto marcadamente vital que no puede ser explicado por el orden social mismo, pues poseer una voluntad emancipadora invita a proponer posibles vías que zafen aquellos obstáculos detestables; lo vemos y padecemos cuando la falta de algo supone una incertidumbre profunda para nuestras condiciones, similar a lo ocurrido con las partes negadas de la sociedad, edificada mediante hechos que terminan silenciando y despreciando a personas detrás de métodos, alternativas y estrategias de cambios contrarias a las establecidas. Esa es la lógica de cualquier sociedad, pues no solamente se atribuye el derecho de negar, sino de despreciar a los suyos.

Este acallamiento físico, material e intelectual, parece borrar toda huella de la reiterada autonomía, dejando en ridículo nuestro deber ser. Pese a todo, tomar en serio la emancipación radica caminar desde ahora un riesgo doble: empezar por declarar a la igualdad desde nuestra propia individualidad, siendo capaces de perseguir la libertad a causa de la relación entre inteligencias que posterguen la desigualdad al infinito de sus intenciones, o seguir denunciando la desigualdad como principio de todo sufrimiento social, reproduciendo irónicamente sus discursos y actuaciones que la legitimen y preservan profundamente.

Quizá los argumentos de Jacotot puedan ser tomados por románticos, incluso por utópicos, pero lo que claramente es seguro es que sus palabras sacudieron parte del sistema educativo y político de los siglos XVIII y XIX, movidos por la “universalidad del conocimiento” donde sus ideas reflejaban “métodos universales” inscritos en lo que él mismo llamó filosofía *panecástica*, la cual significa buscar incansablemente el “todo” de la inteligencia humana en

cada manifestación intelectual. Estas reflexiones, tan sencillas de escribir y transcribir en este siglo, dan muestras de que no buscaban precisamente una demostración calculada, sino, una experiencia que se convierta en posibilidad de conquistarse únicamente con el trasegar de los días. Para lograr ofrecer nuestras propias lecciones debemos servirnos de nuestro sentido común, riqueza inexpugnable para encarar el mundo de las opiniones y también para vencer nuestro orgullo de maestros, sabios y explicadores.

Ahora bien, de forma semejante causaron gran revuelo dentro de la nueva reconfiguración en los procesos de aprendizaje emancipatorios a lo largo del siglo XX las labores del famoso pedagogo Célestin Freinet (1896-1966), creador de la Escuela Nueva, la escuela para el pueblo donde el trabajo se asume como el medio donde el individuo recrea y aplica de manera indirecta los principios de Jacotot, respecto a potenciar y motivar la enseñanza desde las propias experiencias y la voluntad para aprender a conocer lo que se ignoraba sobre los acontecimientos. De esa manera, cada persona se renueva constantemente, dignifica sus acciones cuando busca y encuentra conocimientos hasta lograr compartirlos para entender lo que desconocía. Socializar sus ganancias intelectuales con el mundo impide que su amoldamiento le exija transmitir para que mejor desee ejercitar todo lo que ha aprendido.

Es así como Freinet (1984) introduce un método de aprendizaje denominado “la renovación de la enseñanza” (pp.9-10), cuya lección nos invita a tomar otra iniciativa que va más allá del quehacer pedagógico, sobrepasando el modo en que los individuos inmersos en sociedades complejas inventan o tratan de reinventar sus circunstancias, por ejemplo, desde la misma vida rural, porque el conocimiento del campo configura y pone en confusión los aprendizajes urbanos que sobre el se tienen.

Por eso, la invitación que ofrece Freinet versa en hacer caso omiso a la sucesión desastrosa que refleja la escuela, pues convierte al educador en aquel ser capaz de saberlo todo, en acreedor de poder educar. Contrario a lo anterior, esta figura del maestro debe presentarse como se mencionaba anteriormente, a saber, en el medio que despliega en los demás una visión de lo que les rodea y les afecta, por eso, resulta importante destacar la función del niño, del supuesto ignorante que crece como desigual y busca ser igual, tal y como los programas aconsejan. Se trata de que él, como cualquier otro ser humano, pueda darse la posibilidad de transfigurarse en sabio e ignorante tantas veces como guste, siendo capaz de lograr “concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir sobre su uso” (Rancière, 2007, p.33).

Se puede observar de manera explícita el funcionamiento de los métodos pedagógicos de Freinet como intersticios que siguen conservando su relevancia hasta el presente. Gracias a ello, se adaptó una producción cinematográfica llamada “*L'école buissonnière*” (1949), en esta película se pueden apreciar elementos importantes que dejan percibir el esfuerzo de un maestro de escuela por irrumpir las dinámicas negativas del pueblo y sobre todo, enfrentar el prejuicio de la tradición institucional que lo ataca cuando escucha exclamar entre las gentes: “hoy la vida calma todas nuestras expansiones”.³

En el ámbito de las prácticas laborales (sin ser entendidas como trabajos de producción forzada y alienante en todos los sentidos de expresión que otrora Marx denunció en el sistema

³<https://www.youtube.com/watch?v=nfhFRunVe7g&t=5136s> *L'école buissonnière* o *La Escuela del Ausentismo*, es una película francesa, realizada en 1949. La sinopsis simboliza el año de 1920, en donde un pequeño pueblo de la Provenza (Sureste de Francia), llega el joven profesor Monsieur Pascal, el cual se queda asombrado por la falta de interés de sus alumnos. Entonces, decide cambiar de forma radical los usos de su antecesor: escucha a los niños, toma inspiración de sus descubrimientos, les lleva a ver la naturaleza, intenta poner de relieve las capacidades y los gustos de cada uno. [Más detalles en las notas]

capitalista) los contra-métodos pedagógicos logran acentuarse como apuestas políticas que se desarrollan a la par de los proyectos burocráticos de educación para las masas, donde la desigualdad se legitima en la medida que el individuo se hace un ente probabilístico (ciencia y técnica) dejando a un lado la experimentación como posibilidad social, clave para concebir la igualdad. Por eso, la actitud para afrontar la realidad se convierte en aptitud, o sea, en disposición para obrar en torno a una situación determinada, escalamiento social que tiene su excusa en la obligación de ascender ¿hacia dónde? La fatídica respuesta es que ni él mismo lo sabe.

Por lo anterior, Freinet (1984) plantea una cuestión neurálgica al momento de atender las demandas sociales que la institución desecha, pues nos arroja al mundo de las proyecciones falsas del supuesto orden en el que las cosas se obtienen de la manera más fácil. Sin embargo, el hecho de que nazcan aparentes órdenes sociales implica retomar estrategias que posibiliten la acción para combatir toda apertura homogénea, es decir, si no hay elementos se exploran las condiciones presentes para programar, intercambiar y proponer hasta donde las palabras muchas veces no tienen eco, tal y como lo hizo Freinet con las revistas escolares y la difusión de la lectura y escritura infantil, colocando a jugar el texto en el contexto.

La emancipación, vista desde el principio como un elemento pedagógico y político, implica entonces revocar las instituciones del saber sin marginarlas o atacarlas físicamente; por el contrario, se busca rastrear en ellas su imposibilidad para cavilar en la igualdad de las inteligencias, en el presupuesto guía del sentido común de la práctica cotidiana que aprovecha los objetos de estudio para aprehender realidades, situaciones, hechos y descripciones de una condición que no se excluye ante ningún ser pensante, incluso, con capacidades diferentes. Frente a esta última cuestión, cabe mencionar un caso esclarecedor sobre la pedagogía emancipadora llevada a cabo por el maestro francés Fernand Deligny (1913-1996) y su apoyo

psicopedagógico a niños autistas, delincuentes y huérfanos, víctimas de la segunda guerra mundial, cuya “incapacidad” constituyó la causa principal de su aislamiento en instituciones como los asilos. Su propuesta, con evidentes intenciones estéticas se enfocó en la enseñanza del dibujo como terapia de orientación y relación espacial, constituyendo un elemento clave para visibilizar las problemáticas acontecidas durante el periodo bélico que dividía a Europa y al planeta entero; además, sus prácticas artísticas permitieron entender las conductas de los jóvenes denominados “aparte” (Deligny, 2015).

A continuación, veremos cuál fue la implicancia real de los métodos aquí esbozados, los mismos que colindaron efectivamente con los planteamientos de Jacotot, retrotraídos por Jacques Rancière a finales del siglo XX.

2.3 Dinámicas de aprendizaje como política de libertad en el Siglo XX

Las propuestas anteriormente mencionadas, ponen en evidencia los procesos emancipatorios que Freinet y Deligny aportan como refuerzo para consolidar poco a poco la idea que rondó el pensamiento, pero sobre todo la infatigable tarea que Jacotot reiteraba a todo aquel que quisiera ser maestro ignorante: luchar por reestablecer “la lengua materna” donde todos los individuos comparten sus primeras experiencias de vida y de cotidianidad, las mismas que han sido progresivamente engañadas en dirección a una educación que coarta las etapas de crecimiento humano en función de un supuesto orden común de las cosas donde todos somos figurativamente desiguales. Pero, como reconocemos hasta ahora, este es sólo un tipo de desigualdad que marca una diferencia en la concepción individual con respecto al mundo

material y a los procesos mentales que devienen inmateriales. Sin embargo, y como advierten Jacotot y Rancière (2007) algunos dirán que las propiedades de la mente son también propiedades del cerebro, por ende, la desigualdad afecta nuestra corporalidad misma. En el campo escolar, inteligencias “superiores” se impondrán sobre “inferiores” no por sus capacidades, sino, por el hecho en que unos prestan más atención que los otros. Esto último, es un hecho inmaterial que se materializa en los efectos que provoca.

A lo largo del siglo XX, surgieron en Europa corrientes de pensamiento y de aprendizaje que impactaron la realidad social: dos guerras mundiales, amenazas y ejecuciones de proyectos nucleares, guerra fría, revolución estudiantil, entre otros sucesos destacables. Tales acontecimientos, movieron la esfera intelectual a tomar cartas en el asunto, sabiendo de antemano que proporcionar modelos de desarrollo escolar no servía para subsanar una sociedad en crisis, pues aún si los promovían, la lógica explicadora y desigualitaria seguiría perpetuando el abanico de posibilidades que los individuos trataban de retomar tras los duros golpes que sufrían a causa de la coyuntura que atravesaban sus Estados-Nación. En el marco de esta situación, surgirá una transformación en la figura del intelectual en cuanto a su contribución teórico-práctica, en aras de situar su propio modo común de ser hacia la comunidad misma, donde cada individuo auto reflexiona como un componente principal *de y por* razones igualitarias. Así lo entendía Freinet (1984) cuando escribía sobre su método y su imposibilidad de tener algún tinte tradicional:

La escuela tradicional, como hemos dicho, funciona en un medio cerrado, habiendo sido muy reciente cuando el maestro ha sido autorizado para aventurarse accidentalmente al huerto, a la orilla del río o al campo para ir a buscar un trozo de vida, regresando rápidamente, más para engullirlo que para asimilarlo, entre las

cuatro paredes de la escuela [...] Mediante nuestras técnicas, la vida entra libremente a nuestra escuela que, por su parte y plenamente, va al encuentro de la vida. Los trabajos en el huerto, los paseos escolares, las salidas individuales, o colectivas, para estudiar o visitar, forman parte normal de nuestro proceso de trabajo (p.149).

Dentro de este conglomerado multifuncional, se configura el sentido de lo que hasta ahora se ha considerado como escuela: se presenta como un espacio de aprendizaje que adquiere una apropiación diferente de concebir el trabajo, su ejecución permite estrechar lazos comunitarios en torno a objetivos concretos. Políticamente hablando, se instituyen programas como guías de construcción del sujeto sobre su intervención social.

Cuando nos referimos a la obra humana edificada tanto por el pensamiento, como por su injerencia física, cabe resaltar el inconveniente que encuentra Deligny sobre el hacer individual en correspondencia con la actuación social de una persona autista. Para el maestro en cuestión el asunto gira en doble vía: primeramente, por parte del autista cuando trata de comprender no su libertad, sino, la idea que la sociedad le ha hecho comprender; posteriormente, la valoración que otro, clínicamente “sano” interpreta o reacciona ante las actitudes de alguien con algún tipo de necesidad especial diferente a la suya. Por lo tanto, una aproximada respuesta a lo primero tiene que ver con la función del hacer que construye los pasos para la acción que no obedece a un pedido, sino, a una conducta “refractaria”, la cual, desdibuja la noción que todos en apariencia intuimos al momento de asociar el nombre libertad con su supuesta actividad; entonces, el autista tratará de reflejar todo lo contrario a lo que normalmente evocaría dicha palabra. En conclusión, eso que exterioriza no será otra cosa que *signo*, o sea, algo que no es entendido como acto fallido, sino como “inacabado” y como tal “entendible”. Posteriormente, el aprendizaje más

inmediato de un sujeto no autista será el de poder indagar por la *libertad sin nombre*, es decir que libertad no puede responderse con un “sí es” o un “no es”, más bien, se configura como una posición de rebeldía donde el lenguaje se revista de una “impostura” donde cada quien mantiene su propio “punto de ver” (Deligny, 2015), a saber, se mantiene con una mirada distinta y distante de sus usos habituales con los que ahora cualquiera se puede arrogar el derecho a jugar con ese término, pues pertenece al infinito universo simbólico donde la identificación con lo que se atribuye como libertad es igual de problemática al sentido que se le brinda a la realidad que cada uno expresa, o al menos, pretende hacerlo.

Este acto de impostura, que también proporciona elementos al lenguaje donde UNO (*on*) deja de emplearse como pronombre personal para desplazarse hacia un pronombre indeterminado, concluyendo en una significancia para la manifestación de la lengua que habita en la enunciación de cualquiera, y gracias ella “SE discute, SE pelea, SE felicita, uno se acusa” (Deligny, 2015, pp.187-188). Esto, permite trazar lo que Deligny denomina como “redes”, teniendo como motor la disposición sensible frente la divisoria concepción del enseñar/aprender replicada por los sabios explicadores. La red también implica someter cada acontecimiento a su evidencia, pero la particularidad del pensamiento en red que distingue a Deligny del resto de pedagogías radica en que se inscribe dentro de un contexto bélico, cuya práctica le permite apreciar desde una perspectiva etológica referenciada dentro del denominado “medio” (*umwelt*) que circunda y afecta, en este caso, la percepción de los niños apartados por dimensionar otras visiones de la realidad.

La importancia de situar el trabajo de Deligny en este escrito resulta del hecho de buscar constantemente una posición pedagógica de “impensar”, sin implicar el prefijo *re*, ni mucho menos *de(s)*. Al respecto, Deligny rechaza los presupuestos de toda educación como aquel

dogma que termina ‘pedagogizando’ la conducta del hombre, incluso cuando se trata de la normativización sobre las personas “discapacitadas” y segregadas, en otros términos, aquel desinterés ejercido sobre los “sin parte”, los excluidos y marginados del orden común (Rancière, 2007), categoría que no solo estigmatiza la necesidad especial de algunas personas, sino, que se termina propagando hacia toda la comunidad en general, donde las circunstancias recaen sobre un montón de incapaces y enfermos que son, legítimamente, denigrados.

En este mismo sentido, nos encontramos con un acucioso pensador, explorador incesante del aprendizaje para la libertad dentro de un horizonte complejo, del cual pueden desprenderse perspectivas enriquecedoras de emancipación que se asimilan de cierta forma con las críticas que viene proponiendo Rancière. Se trata del filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2002), quien nos muestra una interpretación de la complejidad que parte de un aprendizaje como “transfiguración” rompiendo con la división tripartita de conocimiento: saber-maestro-alumno. Dicha vinculación, también puede moverse a modo de espiral, porque coloca como punto de partida al Yo que nunca acaba de retroalimentarse, movido por experiencias que se interconectan frente a la realidad que implica lo diferente y el mundo que puede proyectar desde sus consecuencias relacionales.

El concepto de espiral es insistente en Morin, ya que su despliegue no sólo plantea modos de reinterpretar la realidad que los individuos se dan dentro de la sociedad, sino, cómo una reflexión puede significar la potencia de una capacidad, sin que se entienda como esa incapacidad creada que lo obliga a reconocer que no puede y necesita de otro; al contrario, se trata de formar una capacidad que desborde sus propias capacidades. Morín (2002) reacciona frente al antiguo pero replicado modo socrático del acceso al conocimiento cuando expresa: “Del conócete a ti mismo socrático, pasamos al conócete a ti mismo conociendo” (p.50). De acuerdo a

lo anterior, podemos inferir que la única posibilidad para conocer lo que nos circunda empieza cuando desandamos algunos caminos que, permeados por la existencia radical de un método divisorio, nos conduce a verdades que podemos tomarlas como irreversibles para nuestros cambios individuales y sociales. Por eso, se trata de poner en escena aquella actitud socrática de agrietar una discusión, anteponiéndole una lejanía entre el comienzo de algo que nunca llegará a un fin, puesto que la discusión, aunque no parece dejar atisbo de saber alguno, riega por el camino una ignorancia capaz de poner al maestro y el estudiante dentro de un mismo plano, cada uno en relación con la verdad que se proponen manifestar.

Si pensamos en aquel Joseph Jacotot de hace más de dos siglos, invadido por las incertidumbres, producto de la elocuencia de su descubrimiento, podemos ver que el azar da apertura a la espiral donde las posibilidades de emancipación crecen y se multiplican cuando sus alumnos responden a su propia lección, ampliando aquellas capacidades intelectuales que el mismo orden progresivo quiso perjudicar. Inclusive, la conformación en espiral desborda la idea misma del ser humano como un proyecto encargado de no rendir cuentas a la sociedad, porque uno mismo ya es un proyecto y se desenvuelve como tal. Si seguimos con atenta mirada y con mesurada distancia las aventuras intelectuales de un maestro de escuela, nos damos cuenta que Jacotot y Rancière están desarrollando un ejercicio emancipatorio donde el pensamiento se fusiona con una forma de decir (actuación) y de hacer (acción) que provoca y transgrede la polémica de un tiempo ocupado por aquella razón irracional de sus propias consignas y proyecciones imaginarias.

De hecho, se puede analizar parcialmente la disonancia que adquieren los discursos por la libertad (no específicamente la bandera política de libertad, igualdad y fraternidad promulgada por el liberalismo) donde está presente el sujeto de derechos y de deberes, de su existencia y la

forma en que se conduce frente al resto. He aquí la preeminencia de un “círculo de la potencia” que no ha parado a pesar de las mutilaciones en la inteligencia y el saber; también, sobre la voluntad del conocimiento que quiere conocer y al pensamiento que quiere pensar: saber algo que ha sido ignorado inscribe el matiz o la insignia que todo el mundo practica a cada minuto, pero que se niega rotunda y constantemente a reconocer. Por lo que sigue, la emancipación intelectual quiere irrumpir la paradoja donde sabemos sin reconocer; comprendemos sin poseer.

De los retos emancipatorios hasta ahora enunciados podemos trasladar las hipótesis del maestro ignorante hacia nuestras latitudes, donde encontramos una gran variedad de diálogos interculturales y diversos en todos los sentidos de expresión, emergidos como apuestas contundentes que buscan desplazar críticamente la “homogeneización y occidentalización” del pensar/actuar. Sin embargo, la estructura y el alcance aplicativo de estas teorías es complejo, puesto que, aunque parecen configurarse desde aquellos procesos de reivindicación no identitaria, se ven envueltos en procedimientos que terminan avalando la identidad exclusivista, propias de un etnocentrismo exacerbado que propician los proyectos estatales sobre la cultura como el mercado intelectual que los desarrolla. Estos movimientos sociales, requieren de una resistencia constante para hacer frente a los sistemas dominantes que convierten sus discursos y sus prácticas en dispositivos de “contrarrevolución intelectual” (Rancière, 2010) es decir, que sus consignas tienen lugar de acuerdo a la incubación de un discurso antisistema que termina paradójicamente justificando y reproduciendo con mayor potencia las fuerzas del mismo.

Este tipo de contrarrevolución tiene claros antecedentes en Europa, es el caso de mayo de 1968, Estados Unidos con el capitalismo tardío de todo el siglo XX, hasta lo que conocemos hoy como neoliberalismo y globalización. El motivo del siguiente apartado, se encargará de distinguir la particularidad de nuestro contexto. De esta manera, asistimos al punto más álgido de

la discusión, pues tendremos una definición más profunda del pensamiento de Joseph Jacotot y Jacques Rancière, apoyados desde otros autores y maestros que en este momento ya podemos llamar ignorantes, los cuales dialogarán desde sus prácticas comunes en un debate crítico y provechoso ante los nuevos desafíos sociales e intelectuales que nos plantea la sociedad actual, cuyos intentos rozan la posibilidad real de convertirse en una novedad radical para la filosofía o en una importante lección en términos pedagógicos, políticos y estéticos.

Adentrados en algunos postulados de la filosofía de la educación veremos cómo la llamada “modernidad” denuncia el fenómeno de la desigualdad como aquella transición movida por una actitud acrítica y apática que constituye al sujeto como ficha de la sociedad. Este padecimiento será confrontado directamente gracias a distintas prácticas pedagógicas que buscan subsanar la desigualdad con la creación de metodologías autogestivas y críticas, capaces de alterar y replantear las formas políticas de concebir la educación como una verdadera herramienta de cohesión universal que se inscribe solamente desde las facultades individuales, tal y como Joseph Jacotot defendió desde su experiencia pedagógica, logrando partir desde la propia ignorancia como el fundamento prístino para una enseñanza inalienable.

3. PROPUESTAS EMANCIPATORIAS EN LATINOAMÉRICA. LA AVENTURA DE UN MAESTRO IGNORANTE

*“En no saber está el camino,
La idea no es el fin
En no saber está el pensar”*

Luis Miguel Gutiérrez/ A veces me da miedo saber

Este apartado responde a la concatenación y el viraje que toman las ideas y prácticas emancipadoras en nuestro continente, situándose especialmente en Colombia como el lugar de enunciación desde el cual pretendo orientar los pensamiento del maestro ignorante y contrastarlos en todos sus posibles campos de acción, buscando de esta manera hacer visibles tanto las dinámicas de enseñanza que el país produce dentro de su legítimo “sistema educativo”, como las estrategias liberadoras que no pertenecen a ninguna agenda institucional.

Este acercamiento intelectual y material permitirá exponer de manera explícita el abordaje de los planteamientos de Joseph Jacotot y Jacques Rancière respecto a la recepción de la palabra que un maestro, un estudiante o un ciudadano ponen como testimonio de igualdad o de desigualdad cuando se incorporan en “espacios de saber”, aulas donde se reduce el ejercicio del pensar a una clase más, que ordinariamente se imparte en las instituciones escolares, lugares determinados por “ley” sociológica para aquellos “sin parte”, individuos que creen gozar del derecho a la formación, pero que en realidad no cuentan para el orden representativo, sólo para un ordenamiento de lo común que se sustrae a la apropiación de momentos pedagógicos, estéticos y políticos.

De bruceas a lo anterior, es preciso detallar los siguientes puntos que clarificarán el presente capítulo: primero, algunas lecciones pedagógicas en clave política; segundo, el sistema

de los saberes educativos en Colombia frente al saber del ignorante jacotiano; tercero, prácticas emancipadoras desde nuestra cotidianidad, hacia una perspectiva sensible.

3.1 Algunas lecciones pedagógicas en clave política

Cuando Rancière descubrió el intrépido y perspicaz personaje del maestro ignorante Joseph Jacotot se dio cuenta de que aquel hombre, al igual que muchos obreros, conquistaban a espaldas del sistema capitalista un compromiso histórico, puesto al servicio de aquellos que eran, son y siguen siendo considerados como inferiores, despreciados que nunca han contado, excepto para el sufragio como identidades incapaces de irrumpir las brechas que su actualidad les demanda. A pesar de todas las vicisitudes que han impregnado la existencia y la representación de un “ciudadano común”, han ocurrido intempestivos pero fundamentales brotes de igualdad como aquel rumbo al que, se supone, deben acceder todos para figurar y reclamar su lugar dentro de la impotencia generalizada, representada solamente por gentes “capacitadas” para emplear con servilismo un pueblo, cuyo ordenamiento compartimentado en competencias salvajes contradice radicalmente la quimera de la libertad como tarea universal.

En el ámbito latinoamericano, Paulo Freire (1921- 1997) pensador y pedagogo brasilero, fue considerado un referente para la emancipación en nuestro continente: constituyó la voz de la liberación en principio pedagógica, centrada en la alfabetización y la organización social en las favelas o zonas periféricas marginadas de São Paulo, trascendiendo sus proyectos educativos hasta un plano político. Para él, la idea de concientización (*conscientização*) fue el estandarte que atravesó toda su obra y pensamiento, pues creía con vehemencia en la formación de seres humanos *del y para* el pueblo sumido en la miseria y la represión en todas las relaciones de poder que se establecían hasta ese momento. Si hacemos un parangón de sus ideas con base en las de Jacotot, podemos afirmar que, desde su posición pedagógico-política como maestro ignorante, confiaba en que la formación consciente y crítica de las personas servía como puente

hacia la práctica de la libertad, pues cuando el ciudadano reafirmaba y reconocía su condición de sujeto histórico, encontraba fundamentos más sólidos que se convertían en potentes lecciones para contar el mundo a través de sus pasos. Para ello, la palabra debía recobrar su verdadera fuerza y así aprender a decirse y manifestarse sin impedimento o prejuicio alguno (Freire, 1970).

Al principio, el proceso pedagógico que él lideró junto con la comunidad, a diferencia de su legado, pareciese indicar que la continuación de su obra se ha venido tornando compleja al inscribirse dentro de un marco institucional del saber que, aunque no es del todo perjudicial para los objetivos de un proceso educativo, especialmente cuando se trata de construir una pedagogía para los oprimidos, también partió de la clara contradicción entre estos y los opresores. Para el autor en cuestión, justificar la reivindicación ante la opresión, significaba un evidente autoreconocimiento como “hombres vencidos”. Esta autoafirmación, comenzaba a andar entre las voluntades de cada persona: niño, niña, mujeres y hombres que pugnaban por un reconocimiento y una representación que legitimara sus propuestas, porque como reza una de sus posturas: nadie puede liberar a nadie, mucho menos nadie se libera solo. Todos podemos estar en proceso de liberación mediante la comunión (Freire, 2005).

La posición de sujeto marginal, podrá ser la justificación para sublevarse y tratar de resistir a la opresión generalizada por los gobiernos (dictatoriales) de turno, o sea, el enemigo a vencer. Ahora bien, aunque la difusión pedagógica que viene adquiriendo el pensamiento freireano desde nuestro actual contexto colombiano nos sumerge en una trascendencia análoga a la de una clase magistral sobre su obra que intenta poner de relieve una idea de emancipación, parece quedar enmarcada bajo un doble riesgo:

-El primero, supone tomar un rumbo pedagógico acreditado en las ideologías

tradicionales que solamente sirven para reproducir un “aparato ideológico de estado”, es decir, que toda teoría derivada del pensamiento, en este caso la expuesta por Freire, termine anclada en los discursos que el mismo sistema neoliberal promulga comercialmente a conveniencia para las esferas intelectuales o comunidades de especialistas que abordan sus planteamientos hasta volverlos consignas. Así, no hablamos solo de un dilema pragmático, sino de un fenómeno estetizante que dirige la escritura de textos hacia su propio círculo de pensabilidad, en otras palabras, puede cerrar las ideas en su propio proceso.

-El segundo aspecto constaría en asumir el eco que causa una teoría emancipatoria cuando se habla y se discute sobre el concepto de *praxis*, entendido como aquella “práctica reflexionada”, cuyo eje de acción se logra, según Freire (1970), si logramos construir paso a paso el siguiente camino:

Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método (de alfabetización que no es otra cosa que concientización) y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concientización no solo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso (p. 11).

De esta manera, podemos decir que si la preponderancia de Freire en torno a la consecución de sus planteamientos teórico-prácticos ha venido convirtiéndose en un programa más de interés académico e institucional, no podemos soslayar el hecho de que continúa contribuyendo en el incansable llamado a tomar conciencia pormenorizada de las situaciones que circundan a cada ser humano sobre su contexto, donde la simple instrucción que recibe la masa

por parte de un encargado del saber puede convertirse más que en una enseñanza, en un desafío para generar apuestas críticas realmente comunitarias, capaces de enfrentar las contradicciones a las cuales el sistema económico-político pretende legitimar como alternativas “progresivas”. Para el pensador brasilero era posible generar una emancipación intelectual en el marco de las relaciones entre individuos capaces de configurar la realidad social que los aquejaba. Esta última dicotomía responde paradójicamente a la dinámica que ha venido ejecutando el sistema educativo globalizado hasta nuestros días, por lo cual, debemos repensar críticamente las complejidades de lo que hoy se considera “instruir, educar, formar, orientar” tanto en las instituciones públicas y privadas, como en otras estrategias pedagógicas que se apoyan en las ideas de Jacotot y Rancière.

Ahora bien, durante el siglo XX el continente latinoamericano estuvo atravesado por el desorden político de gobernabilidad y el surgimiento paulatino de dictaduras militares que obligaron al exilio a gran parte de la esfera intelectual, provocando una honda y radical fisura entre la sociedad con parte en las decisiones democráticas y la ciudadanía sin parte alguna para responder sobre la situación de su país. Este vil encuentro entre víctimas y victimarios se desató sin tregua alguna, erigiéndose durante su transcurso un tipo de refundación en las organizaciones de talante ideológico que se fueron consolidando como las protagonistas para la defensa de los intereses del pueblo, justificadas en la lucha desde la palabra, hasta la extrema decisión de empuñar las armas. Según determinadas consignas se buscó incansablemente aquella superación en las condiciones marginales de la mayoría, otorgando un valor y una fuerte presencia de movilizaciones subyugadas que ya no debían ni podían ser reprimidas por la burocracia que detentaba el poder.

El resultado de todas las insurrecciones combativas a lo largo y ancho del continente

latinoamericano dio paso a otro tipo de cooperación social con nuevas proyecciones políticas de desacuerdo, toda vez que permitieron avizorar una de tantas particularidades: entre la multiplicidad de expresiones y posiciones populares nació la posibilidad de restituir “la democracia” que el orden social había suprimido bajo el mundo de la producción laboral. Este recorte y reconfiguración se pueden comprender como un momento estético-político, en palabras de Rancière, un movimiento descrito como “reparto de lo sensible” que puede significar aquel instante donde se abren otras temporalidades en la medida que se identifican los problemas que aquejan toda la representaciones que dan sentido a la comunidad, permitiendo vincular: “un modo de articulación entre maneras de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de pensabilidad de sus relaciones, que implican una cierta idea de la efectividad del pensamiento” (Rancière, 2009, p. 7).

Efectivamente, son estas maneras de hacer las que fueron evidenciadas por movimientos sociales, políticos e intelectuales, cuyo objetivo consistió en criticar radicalmente el sistema de dominación importado e impuesto desde Europa y Norteamérica, pues reprimía la pluralidad de culturas y formas de expresión no acordes con los intereses estatales de acérrimo arraigo colonial. Por esta razón, si enfocamos la atención en el pensamiento filosófico latinoamericano verificamos que su proyección plantea un eje transversal para la elaboración del discurso y, por ende, para la acción en todos los campos sociales: se trata de un despertar colectivo de las culturas negadas, excluidas, fragmentadas y distanciadas dentro de su mismo contexto donde habitan. Por eso, este resurgir implica reivindicar derechos, reconfigurar las idiosincrasias y ontologías capaces de compenetrarse en un dialogo común, capaz de edificar mutuamente caminos que transgredan toda frontera geográfica (espaciotemporal) y epistémica (conocimientos, saberes y prácticas no estrictamente académicas).

En este orden de ideas, resulta sugerente interpretar para los intereses de este escrito la perspectiva pedagógica del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (1934) respecto a la propuesta de enseñanza universal que sustentan Jacotot y Rancière. Ambas posturas, la del primero más metodológica que la de los segundos, llaman la atención al momento de no situar estrictamente la labor educativa como un fundamento prístino para la sociedad; antes bien, Dussel advierte que el acto de enseñanza de padres sobre hijos y viceversa, se adhiere a una confusión que como pueblo no hemos podido desenmarañar: si entendemos que el símbolo del padre es el Estado y la madre nuestra cultura, a medida que crecemos y somos adultos nos desinteresamos en tanto hijos de ambas herencias. Nuestra meta no es parecernos a ninguna comunidad en específico, sino, recorrer un mundo que no comprometa nuestra existencia en un plano de radicalidad donde reine la confusión y la apatía por los cambios sociales, sobre todo, cuando llegan los momentos de cuestionar nuestro ser y, sobre todo, el deber ser con el que cohabitamos el mundo. Si comparamos esta confusión existencial con la estrategia que nos viene develando el maestro Jacotot desde hace más de dos siglos, notamos la imperante distancia que la modernidad occidental ha conjurado entre las distintas sociedades que habitan el planeta, pues toda la comunidad parece avanzar a la deriva, entre un apartamiento y un extrañamiento predeterminados, dinamizador principal de los males contemporáneos que nos aquejan, uno de los más arraigados es la constante desigualdad social, reproductora de violencia e incertidumbre entre las masas que constituyen cada país, proyecto denominado en muchas ocasiones como “Estado social de derecho”.

A propósito de la confusión social a la que asistimos como ciudadanos permeados por un sistema educativo, Dussel (1980) hace énfasis en un elemento clave para fortalecer la enseñanza universal, a saber, la insistencia por la lengua materna, cuyo desprendimiento de la tradición

colonial se puede dar desde una situación muy particular:

[...] Y una fuerza me penetra lentamente por los oídos, por los poros; el idioma.

He aquí, pues, el idioma que hablé en mi infancia; el idioma en que aprendí a leer y a solfear⁴ [...] Me vuelve a la mente, tras de largo *olvido* (p. 16).

El idioma que aprendemos gracias al sentido común choca con el sentido cultural e instructivo declarado institucionalmente por establecimientos como la escuela. Para Dussel, el lenguaje constituye el horizonte histórico que permite descubrirnos en primera medida como seres políticos, que pueden legítimamente expresarse frente a otro que resulta siendo un eslabón para construir, no solo un interés en conjunto, sino, transformar el lugar donde se sitúa y enuncia. Lo anterior, se correlaciona con un segundo factor, el devenir como seres eróticos por los modos en cómo manifestamos y demostramos esa interioridad, para luego desembocar en un presupuesto fundante de la emancipación, el ser pedagógicos, dejando a la vida en la constante verificación de las experiencias resultantes de cada enseñanza aprendida *per se* y por otredad, dado que cada acto emanado de la capacidad intelectual se puede considerar una obra de arte inacabada. Aquí, el pensamiento filosófico situado adquiere una relevancia, pues Latinoamérica simboliza la lucha incesante por restaurar sus saberes y conocimientos autóctonos, anclados a la memoria histórica y cultural que los soporta y los potencia, llegando a ser considerados como un mecanismo idóneo para des-explicar lo explicado e in-disciplinar lo disciplinado por la hegemonía occidental.

Por ese motivo, el discurso filosófico latinoamericano deriva en una pretensión decolonial encaminada a invertir toda lógica dominante por un nuevo estado de cosas con una

⁴Según la Real Academia Española (RAE) *solfear* en su primera acepción se refiere a: "Cantar algo marcando el compás y pronunciando los nombres de las notas." <https://dle.rae.es/?id=YHq3IGb>

idea nueva de autonomía que en realidad logre desatar un fundamento concreto capaz de movernos desde y en la emancipación, es decir, replantear y repensar las jerarquías de saberes y prácticas legitimadas por la fuerza, procesos de barbarie que no se pueden repetir, porque se trata de remover toda estructura material e intelectual que sirva como camino de transformación donde exista un pensamiento filosófico, cuyo movimiento sea pedagógico y al mismo tiempo crítico.

Parafraseando a Jacotot (1846), la invitación es permanente e incisiva: aprender a vencerlos para poner en práctica nuestra razón, pues cada uno de los que hablan en una sociedad tendrían la opción de hablar largo tiempo si no fuesen interrumpidos cuando se están animando para poner su palabra y acto en igualdad, es decir, cuando están enteramente entregados a lo que dicen, y así, no experimentan ninguna distracción, es más, aún la interrupción misma contribuirá a animarles cada vez más.

3.2 El Sistema de los saberes educativos en Colombia frente al saber del ignorante jacotiano

Generalmente, el sistema educativo colombiano, al igual que cualquier país latinoamericano desde su constitución como Estado, ha estado atravesado por múltiples reformas ideológico-políticas manchadas por una injerencia religiosa fuertemente enquistada en proyectos medievales como el de las “Artes Liberales”, aquellas que otorgaban prioridad al cultivo de las disciplinas y sub disciplinas académicas propias de “hombres libres”, creadas para superar las artes meramente serviles, ejercidas para esclavos y siervos. Este modelo volvía a marcar la fuerte división sobre el mundo humano: seleccionaba entre quienes si podían acceder a un

conocimiento erudito y aquellos que no podían terminaban rezagándose y resignándose a un oficio manual del cual no podían variar, o en el mejor de los casos, trascender hasta un estudio superior que les permitiera escalar socialmente (De la Iglesia, s.f.).

Una herencia de aquel paradigma educativo se traslapó hacia nuestro continente a partir de dos lecciones que promulgaban la erudición y posibilitaban la doctrina cristiana que formaba en dos profesiones: sacerdotes y abogados, los mismos que hacían de maestros y directores de escuelas, encargados de instruir en la *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y la *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y la música). El ideal último pretendido por la implementación de tal programa de estudios significó la entrada progresiva a la intelectualidad, al mismo tiempo que germinaba el desarrollo sociocultural. La supuesta libertad concedida a través de estas enseñanzas convertía a la educación en un retrógrado y paupérrimo proyecto institucional efectuado con un solo fin: abolir la desigualdad social, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, formar, instruir, capacitar mejores ciudadanos. Estas consignas, totalmente contrarias a las que proponía Jacotot, demuestran que el siglo ilustrado traía consigo una perspectiva contraproducente para una educación que de verdad reconstruyera las condiciones sociales. Para el caso de la Gran Colombia, como era llamada en el siglo XIX, sucedía lo siguiente con respecto a la situación que vivía paralelamente la Bélgica de Jacotot:

Desde 1821, los esfuerzos se dirigieron a la organización de la instrucción pública y, a partir del 1826 se dedicaron a la integración de un sistema unificado, que se constituyera en uno de los pilares básicos para formar los administradores, funcionarios y profesionales que demandaban los nuevos tiempos (Zuluaga (s.f.) p. 77).

El proceso de instrucción pública y privada parece perdurar en el tiempo, por supuesto, con variables que logran ajustarse a una actualidad inmersa, paulatinamente, a la invención técnica y tecnológica propiciada por el “sistema-mundo”. El progreso marcadamente científico se extendió como red que puede llegar hasta los lugares más inhóspitos del planeta. En este marco, reluce nuevamente la pretensión del gobierno por acelerar el mercado laboral hacia la disponibilidad de oficios encargados para producir bienestar individual, social, cultural, económico, donde todo aquel ciudadano que ingrese dentro de un proceso educativo logrará y terminará ocupando consecutivamente un cargo empresarial independiente de la disciplina en que se forme, no importa en qué, ni para qué, pues la lógica de la “sociedad pedagogizada” demanda más profesionalización y especialización intelectual con un claro objetivo: terminar insertando a la masa en una competencia atiborrada de carreras y empleos donde unos y otros buscan ascender salarialmente, en pocas palabras, se patentiza una generalizada progresión y estratificación del saber.

De acuerdo con el panorama nacional de hace dos siglos, notamos de manera somera que la contribución política a favor del mejoramiento educativo no ha mostrado resultados positivos hasta la actualidad. Revisando el reciente “informe ejecutivo” planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el punto donde analizan la educación en el país, encontramos las mismas palabras que se repiten sin cesar, porque hacen parte de la estratagema desigualitaria que Jacotot descubrió y decidió denunciar. El informe, que pretende hacer de Colombia el país “mejor educado” del continente, se atreve incluso a poner una meta, el año 2025. El documento arranca advirtiendo lo siempre repetido: “Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en

términos de nivel de estudios alcanzado son abismales” (OCDE, 2016, p. 15).

Sin embargo, no todos los esfuerzos por mejorar la educación se encuentran intervenidos por ese mal radical de la desigualdad.

A finales del siglo XX en Colombia aparece una peculiar investigación del psicólogo y pedagogo colombiano Miguel de Zubiría Samper (1951), en ella hace un rastreo psicopedagógico de niños habitantes de la calle, mal llamados “gamines” por un tiempo de ocho años, comparándolos con un grupo de niños considerados “superdotados”. Allí, logra identificar de forma tajante que la capacidad intelectual de los casos de infantes, sin importar su estrato social, no depende exclusivamente de condiciones socioeconómicas en las que interviene su núcleo familiar y la institución educativa, sino la influencia que posibilita la aprehensión de ideas para el desarrollo infantil, el cual tiene mucho que ver con las condiciones socioculturales y experiencias cotidianas que se gestan a una edad temprana. No obstante, Zubiría descubre una potencia intelectual más fuerte para el caso de los infantes que carecen de condiciones materiales:

A pesar de las deplorables condiciones económicas de su existencia, los niveles intelectuales alcanzados por los “gamines” -hasta los diez años-, así como su evolución del juicio moral, en general, superaban los niveles alcanzados por niños normales escolarizados y que vivían con sus familias (Zubiría, 1998, p.2).

Este tipo de estudios reflejan un hecho común que a veces las instituciones o grupos de investigación soslayan, sobre todo cuando se trata de pensar realmente en ayudar al niño en la construcción de su mundo y las posibilidades que diariamente descubre dentro de él. Para Zubiría la constitución familiar se convierte en un tipo de decreto político basado en el respeto,

la responsabilidad y sobre todo la apuesta por una mejor interacción entre padres e hijos, análoga a la interrelación entre ciudadanos que construyen sociedad.

Ahora bien, haciendo un pequeño paréntesis al estudio de caso propuesto por Zubiría se puede detectar el meollo de una problemática que radica específicamente en las mediaciones correspondientes a las estrategias emancipadoras de nuestro contexto, haciendo referencia a las considerables transformaciones que ha sufrido la sociedad colombiana en el siglo XXI, debido a la injerencia de la mediana industrialización y la tecnología, las cuales recrean un ambiente más incierto para la comunidad receptora de la multiplicidad de contenidos, funciones y proyecciones con, y para las cuales, las generaciones se están “educando” hoy en día.

De acuerdo con lo anterior, el movimiento educativo se ha movido inicialmente dentro de una paradoja singular: se pretende que todo proceso de formación integral que aporte a generar cultura de paz, bienestar y oportunidades (laborales) para todos, consista en hacer creer que se debe poder completar solamente si apela a la vieja triada que Jacotot detestaba: domar inteligencias que correspondan con saber, conocer y entender únicamente cuando se comprende a la perfección los contenidos determinados por un *currículum*, cuyas normas y estamentos no aplican hacia la diversidad de contextos existentes en determinado territorio. Por lo tanto, los problemas sociales no logran reconstruirse de raíz, antes bien, se invierten, pues gracias a este modelo homogéneo la inteligencia que posee cada uno de nosotros durante la supuesta formación se tropieza al no reconocer el complejo alcance que debe ser tenido en cuenta, tanto del contexto cotidiano con todas sus singularidades, como en la generalidad de los asuntos que como ciudadanos nos compete intervenir de manera inmediata.

El método del embrutecimiento resulta más simple de implementar cuando cada

individuo devenido “hombre-masa”, paradójicamente se ve impelido en su papel de “especialista” a creer saber más, cuando en realidad sabe cada vez menos, es decir, trata el conocimiento como una reacción a las fatigosas rutinas (Ortega y Gasset, 2010). Entonces, la distancia que comienza a trazar el camino de la emancipación nos invita a complejizar nuestro propio quehacer, hallado por medio de la potencia de asumir, moldear y encarar un proceso intelectual donde se toma y vincula un objeto común para así darle un uso, por ejemplo, aprender a leer no solo un libro, sino la realidad que nos permea, tener la voluntad para interpretarla, escribir, pronunciarse ante ella, de aquí se pueden revalorar los cuestionamientos jacotianos cifrados en siempre asaltar la inteligencia con un constante: ¿qué ves, qué piensas y qué haces con todo eso que estás aprendiendo?

Lo anterior debería ser una ley para la escolaridad, pero la práctica misma no demuestra ni marca la pauta en cuanto a educabilidad y enseñabilidad se trata, pues, en el caso de la primera, evidenciamos el interés de la institución que riñe con los conocimientos previos de un estudiante, haciendo de la trama pedagógica un mero ejercicio educativo que fomenta la instrucción progresiva según los estándares de desarrollo y evaluaciones interminables que demuestran un supuesto saber; para el segundo caso, enseñar dentro de una institución determinados contenidos que en el exterior se olvidan o se ignoran, pone en duda a la didáctica como actividad que permite reflexionar sobre los conocimientos puestos a disposición de un público escolarizado dispuesto a aprender para compartir, máxima pedagógica que logra realzar la libertad como un encuentro diario.

Ahora bien, existe un antiguo elemento de instrucción que, como expresan los discursos apocalípticos de la era tecnológica, tiende a desaparecer, nos referimos precisamente al libro. Para Jacotot el libro representa una isla donde el lector encuentra a su alrededor no solo

profundidades, sino que logra adentrarse en ellas con gusto y fascinación, trascendiendo su ser a la existencia de la recreación. Hoy, esta isla donde nos situamos a describir el misterioso mundo desde las lecturas nos muestra un horizonte distinto: las profundidades de la imaginación se acotan ante la masificación y viralización virtual que atrapa al pensamiento, lo vuelca hacia lo unidimensional, aplazándolo como lo hace el maestro cuando el estudiante responde que ha comprendido su lección, pero el primero siempre tiene un truco conocido: explicar al segundo que eso no es comprensión, es tan solo una parte de la lección que debe esperar para seguir siendo transmitida al infinito. El orden explicador renace entre las pantallas de los dispositivos, pues si todo está ahí, ¿para qué el esfuerzo por leer y escribir, por enseñar y aprender? ¿qué se gana con saber algo que se ignora?

El sistema que hoy demanda la actualidad priva la inteligencia bajo la excusa de que todo proceso de enseñanza es un círculo de vicios legitimados que pretenden abolir el saber de la ignorancia: cuando yo no solo abro una distancia frente al otro, sino que, además, me relaciono con él bajo el ardid de que poseo un mayor saber, inmediatamente ese otro se me muestra como ignorante que nunca podrá igualarme, por ende, antes que reducir la distancia de mi saber con el saber del otro, borro toda muestra de no saber y la encamino hacia una progresión razonada, o sea, un motivo forzado que dictamine que ese diferente a mí aprendió parcialmente algo y solo así pudo avanzar a un grado de superioridad, abandonando un aparente estado de inferioridad.

Entonces, se puede observar a grandes rasgos la trampa desigualitaria que debemos abandonar, tratándose, en primer lugar, de abstenernos en comparar unas inteligencias con otras; también, evitando que la niñez aprenda a competir abruptamente, pues debe entender por su cuenta que ninguno puede ganar, pero sí perder cuando no se aprende a cuestionar lo que otro enuncia, reconociendo que lo que dice no es tan comprensible como se cree. Si existe

aprendizaje posiblemente haya una lección para repartir, ¿cómo se despliega tal lección? Solamente en la verificación del acto con la práctica en el ámbito común, con sentido común y conciencia, disposiciones que comparten los seres humanos cuando su aparente ignorancia se narra al paso de saberes infinitos, cerrando la formulación de datos calculados, útiles para encadenar el pensamiento al olvido repentino de la nueva orden que se aproxima para atontar. El problema no es la memorización, es el motivo que obliga a memorizar para repetir sucesivamente las reglas de lo que sí o no se debe pensar y/o decir.

En este sentido, retomamos el caso expuesto por Zubiría. Este maestro colombiano nos quiere enseñar con la aparente distinción gamines/superdotados que no puede existir una división radical entre inteligencias por el solo hecho de saber y no saber, pues el medio en el cual ambas posiciones se desenvuelven terminan por configurar sus conocimientos, experiencias y saberes a la par de las vicisitudes impuestas por la vana idea de rendimiento.

Por otra parte, las condiciones económicas resultan siendo un pretexto para el aprendizaje, pues soslayan un elemento fundamental que vincula el entorno donde un infante con grandes capacidades interactúa con su núcleo familiar, conllevando a una relación:

[...] donde se discuten y se toman en consideración los intereses de todos los miembros, por pequeñas y elementales que puedan parecer las decisiones; donde cada quien ocupa su respectivo lugar; donde se respetan las opiniones y la palabra [...] ningún tema propuesto por el niño es evadido, y en su inmensa mayoría son analizados, no meramente comentados (Zubiría, 1998, pp. 5-6).

Las relaciones afectivas que la familia puede brindar al infante son esenciales para su formación, sin embargo, no sucede lo mismo con todas las familias promedio, por eso, no debe

eludir el mensaje que nos comparte reiteradamente Jacotot: antes que atribuirse la categoría de ciudadano o de ser intelectualmente capaz de conocer y desempeñar un rol a partir de su sapiencia, es necesario comenzar por devenir seres humanos, concebidos como tales por las consecuencias mismas de lo que experimentamos a diario. Esta premisa permite estimar la historia del ser humano en tanto se concibe como un ser con capacidades iguales, pero en condiciones diferentes. Su acción debe partir de un hecho común donde la emancipación demarque el camino que siempre es un punto de partida y no una aparente meta socialmente definida. Al respecto, el maestro francés anuncia que: “Todos los caminos de la vida son duros; pero, por más que cambien de ruta, no saldrán de esta vida: permanezcan en vuestra senda, vayan todo derecho, no pueden ir mejor si caminan con vuestra conciencia” (Jacotot, 2008, p.124).

Ahora bien, la educación colombiana, independientemente de sus enfoques ideológicos, políticos, religiosos e indudablemente económicos, no podrá concebir desde sus espacios de desarrollo un verdadero encuentro que permita incluir a la niñez y la juventud, debido a que los sigue considerando tan solo como otra parte de la sociedad a la cual se debe aplicar un derecho que lo obliga a educarse de determinada manera. Contrario a este conducto educativo, la respuesta más propicia se encargará de invitar a promover otras aventuras intelectuales, erigidas como férrea defensa en pro de resurgir intempestivamente la enseñanza universal desde sus cenizas. Si tanto se habla de misiones y visiones y filosofías educativas, no pueden seguir perdiendo el tiempo en programas con resultados previamente dados al fracaso, promotores de la monotonía. Se trata verdaderamente de valorar el contexto, encarnar sus propias condiciones y así agenciar las posibilidades en las que cada uno vive y experimenta sus propias circunstancias. Todo este camino se sostiene únicamente en la verificación vinculada con lo comunitario, entre quienes participan constantemente de la igualdad de lo pensable, lo decible y, sobre todo, lo

deseable, características que se refuerzan a cualquier edad en la que vamos grabando algunos consejos útiles para fortalecer nuestra libertad.

De este modo, comprender no resulta una acción imperativa de uno sobre otro, sino que reafirma un sentido pedagógico de la propia existencia. Así, “comprender es un juego, un juego humano, un juego apasionante al cual vale la pena destinar e invertir gran parte de la vida por venir” (Zubiría, 1998, pp. 10-11).

3.3 Prácticas emancipadoras desde la cotidianidad, hacia una perspectiva sensible

Existen propuestas interesantes en torno a la idea de autogestión pedagógica en nuestro país. Aunque sea notable su influencia en el campo de la investigación sobre la enseñanza interdisciplinar, parece que una mayor parte de sus teorías no logran ser aplicadas al ámbito escolar, lo cual demuestra los bajos niveles –institucionalmente hablando- de formación en los que históricamente se posiciona al territorio colombiano.

Una muestra de las cualidades que posee la comunidad de maestros colombianos queda relatada en la Expedición Pedagógica Nacional, una travesía intelectual por los territorios donde se cree inexistente y casi imposible el menor resquicio de educación o de propuestas pedagógicas, las cuales han resistido con pulso a las dinámicas del conflicto armado que tanto han aquejado nuestra sociedad urbana y rural. La mirada que mantienen los maestros acerca de la educación dentro de las regiones puede mejorar si se reconfigura la función social que tanto él como un trabajador, padre, artista, cumplen en función de la misma, ya que no debe limitar su oficio a la explicación restringida a un público determinado, al contrario, se trata de ampliar la

gama de experiencias que recorren desde sus mismos pasos por cada interacción que ocurre en su vida, viéndose, sabiéndose y reconociéndose afectado positiva o negativamente. Aquí resalta más la persona que el personaje de maestro. Por lo tanto, la tarea permanente de ser maestro constaría en volverse un expedicionario que recorre las tramas de la cultura cuan ciudadano del mundo, y por lo pronto:

[...] debe buscarse, pero no escudriñando lo mismo de siempre: su identidad o sus deficiencias, sí aquello que el poder y la cultura le han negado: la potencia de su trabajo, las múltiples maneras de ser que convergen en su oficio y en la diversidad de sus prácticas para acercarse a la pregunta *¿Quién es?* Para eso debe asumir lo que implica querer ser expedicionario: es estar dispuesto a emprender un viaje que lo llevará a ser otro, múltiple, potente (Boom y Gallego, 2002, p.112).

Si tomamos al pie de la letra esta reflexión podemos apreciar nuevamente el mensaje que Joseph Jacotot y Jacques Rancière proponen por doquier, donde emanciparse implica vencer aquellas “facultades superiores”, abdicar de ellas para tomar partido por la incertidumbre resultante de un saber alcanzado, porque el saber se genera para siempre ser colocado en tela de juicio, dando paso a una nueva ignorancia, un saber de la ignorancia con el cual sepamos qué hacer y cómo hacer posible mi libertad y la del otro.

Ahora bien, se asoman dos casos importantes para la construcción de la sociedad colombiana que merecen ser expuestos -desde mi perspectiva- como ejemplos evidentes de emancipación intelectual: el primero, a mediados del siglo XX (1947-1994), llamado “Escuela radiofónica” o Radio Sutatenza; el segundo, funciona actualmente como un proyecto provocador con amplias miras pedagógicas y socioculturales, tratándose de Biblioburro (1997- presente).

En principio, el proyecto de “educar” a través de la radio surgió no solamente por parte de una organización de sabios comprometidos con la zona rural colombiana, sino, gracias a la inigualable e introvertida idea del cura José Joaquín Salcedo Guarín, fundador de la Acción Cultural Popular (ACPO), cuya iniciativa sirvió como alternativa para alfabetizar al campesinado declarado por la esfera urbana como aquel ignorante encargado únicamente para producir y alimentar pueblos y ciudades.

Uno de sus coordinadores más importantes del movimiento fue Hernando Bernal Alarcón, sociólogo preocupado por la educación y los medios de comunicación en Colombia. Él decide apoyar el propósito de ACPO trazando los objetivos centrados en difundir conocimientos académicos no necesariamente a poblaciones campesinas, pues también se extendió hasta la mayoría de hogares donde algunas personas sin estudios querían capacitarse y no contaban con la oportunidad ni las condiciones para acceder a una institución educativa formal. En consecuencia, Alarcón (2012) sirviéndose de material fotográfico y de narraciones hechas por los involucrados en el proyecto, relata la sorprendente historia de esta propuesta que produjo un tipo de innovación para lo que se consideraba en aquella época como educación enfocada en la zona rural:

La innovación de ACPO no fue utilizar la radio para la educación, sino, haberla complementado con una serie de mecanismos o elementos de apoyo educativo, entre los cuales, el más sobresaliente fue la actividad de los miles de auxiliares inmediatos, voluntarios de la cultura, y deseosos de ayudar a los campesinos adultos a aprender por medio del simple seguimiento de las orientaciones que recibían del profesor que hablaba por la radio (Alarcón, 2012, p. 10).

Este tipo de proyección social daba apertura a una enseñanza diferente, encaminada hacia la idea de la acción popular donde prevalecía el desarrollo autónomo de las comunidades que se resistían a dejar su vivienda y su trabajo por culpa de la violencia que los afectaba diariamente. La radio como el medio más eficiente para la transmisión de información pasó a convertirse en medio de formación que no solo era política o religiosa, por el contrario, se trataba de un mensaje donde el receptor entendía y codificaba por su cuenta una lección vital: que la inferioridad existe solamente en la cabeza de quien lo cree, pues “el subdesarrollo está en la mente de cada hombre” (Alarcón, 2012, p.33). Esta idea se contrasta con el enunciado rancieriano sobre el vínculo que comunica en igualdad de inteligencias a un emisor que emite una orden sobre un receptor, pero solo si el emisor hace provocar en el receptor un conocimiento que debe ser pensado a partir de cosas que permitan mediar una explicación, por ende, dicho vínculo se compone de dos cuestiones: la primera, es entender qué es una orden; la segunda, qué tipo de orden se le está dando (Rancière, 2007). Al menos esa era la semilla que buscaba cultivar Joaquín Salcedo, quizá no tan a florada por el azar de las circunstancias y más por una conciencia fuerte que se preocupaba por ese otro que no tenía parte alguna en el tejido social, pero sí dentro de la explotación material.

Algunas premisas de ACPO se corresponden con lo que Jacotot recusaba, a saber, aquella falta con la que toda sociedad “pedagogiza” al hombre, lo ciega bajo el brutal imperativo que también colinda con nuestro contexto, obstaculizado bajo la constante amenaza de que ‘razone cuanto le dé la gana, siempre y cuando obedezca’. Así, la desigualdad produce que el hombre-niño-estudiante se comporte como vasallo obediente que sigue órdenes, o de lo contrario, encuentra el repudio, o en el peor de los casos la temprana muerte cuando se bate entre la hostil decisión de escoger entre el libro o el fusil.

Al igual que ACPO, Biblioburro también nos relata otra historia de vida, a la vez que nos reanima para proseguir abriendo brechas emancipadoras que abandonen el régimen de la explicación, de la sinrazón social y de la obediencia encargada para cegar individuos y comunidades enteras.

Biblioburro aparece desde finales del siglo XX en Colombia. Se presenta como narración casi novelesca⁵ de un hombre que, apasionado por la lectura, se ingenió la singular manera de llevar obras literarias hacia los lugares más apartados de su región. Así fue como Luis Soriano tomó a sus dos burros: Alfa y Beto (si bien puede hacer eco de las dos primeras letras griegas; también puede referirse al mismo alfabeto como un conjunto de letras que constituyen cada lengua), los cargó con libros y se dispuso a recorrer el Magdalena en búsqueda de aventuras intelectuales y significativas, diferentes a las que el pueblo-niño trata de comprender dentro de un complejo “espacio de saber”. Su hazaña le dio vuelta al globo, representó un ejemplo para el mundo de las letras y, sobre todo, una muestra de humanidad que se resolvía en las montañas donde personas de todas las edades esperaban ansiosas por nuevos materiales de aprendizaje. Entonces, se puede afirmar que Soriano tomó posición de maestro ignorante, ya que llevó hacia la comunidad la inteligencia de los libros, los cuales entrarían en un choque con la inteligencia de aquel campesino aislado de la urbe, de la esfera culta que muchas veces lo cuenta para objetos de estudio y justificaciones superficiales del orden academicista; pero ahora, su disposición

⁵ Inclusive, escritores como Mario Mendoza introducen esta propuesta en su libro *Buda Blues* (2009) cuando se refiere al encuentro de Sebastián, uno de sus personajes principales, con el viejo Saúl, el “héroe anónimo” de la Burroteca, una especie de biblioteca que, montada en el lomo de un burro, recorría la costa Atlántica en busca de aventuras intelectuales, dejando en el camino tremendas lecciones de libertad y esperanza frente al conflicto armado en Colombia. La narración de Mendoza es un claro reconocimiento a lo que pasa en la realidad de Biblioburro, pues demostró desde el universo literario cómo los pobladores olvidan su miseria, resisten al conflicto con la lectura y la escritura hasta transformarse en serios visionarios capaces de deleitar su imaginación al ritmo de una buena historia que entretenga su espíritu.

podría ser otra: la renovación comienza cuando pone su voluntad al servicio de su propia inteligencia, así se supera, dándose un espacio común donde confluyen nuevos lenguajes, inhóspitos y maravillosos laberintos que trasluce ese universo que esconden los libros, listos para ser explorados por el pensamiento y la imaginación.

Entonces, la figura del maestro irónicamente se desfigura con constancia: actúa y conoce, como buen espectador emancipado, tal y como Jacotot y Schiller lo reflejaron, abriendo una distancia mediante un juego de disposiciones intelectuales y sensibles, posibilitando al mismo tiempo el libre juego de la libertad en tensión con la razón; en este caso, el libro sacude un panorama de manifestaciones entre los sujetos como conjunto de inteligencias que se liberan de toda explicación y deciden ser los lectores que reactivan el poder de querer aprender otras realidades y decidir sobre ellas, otras ficciones que aporten a la construcción de la igualdad, porque todos están en las mismas capacidades para recrearlas y así poder reinventar su lugar de enunciación. Aquí, se reinaugura la polvorienta pero sagaz filosofía de Jacotot como un cuento que se replica sin cesar: “se puede enseñar (y aprender) lo que se ignora” porque todo se encuentra en todo, y ese todo puede relacionarse con el resto (Rancière, 2007, p. 168).

Biblioburro ha traspasado fronteras. Si analizamos la concatenación de las palabras biblioteca y burro, encontramos una interesantísima metáfora que nos deja este capítulo: su significación, comporta la idea misma de vincular el nombre con este animal que siempre ha estado culturalmente arraigado en el mudo campesino tanto de la costa, como en la mayoría de regiones del país. Esta “bestia” no deja de servir como portador de sentido emancipatorio, porque, así como Rancière articula maestro e ignorancia, Soriano articula la biblioteca y el burro, para este último, sabemos de manera general que en nuestra idiosincrasia refiere de manera violenta a un estado de ignorancia y hasta de idiotez; sin embargo, el saber de los libros y el

saber de la ignorancia que comparte el animal con el hombre que se aventura en la búsqueda de conocimientos nuevos y renovados son una muestra evidente del paisaje intelectual que deja sus icónicas huellas por las montañas de Colombia. No cabe duda que su método de enseñanza universal traduce un tejido de pasos al galope de conversaciones, nuevas historias y sueños por ser contados.

Marchas intelectuales como las de Biblioburro expresan decisiones radicales que merece la pena visibilizar, porque nos coloca en el sendero de poder convertirnos, más que en académicos de biblioteca, conferencistas o intelectuales sumidos en la teoría, en sabios que no tienen ideas, en mentes disponibles para agrietar las paradojas de la desigualdad que rondan nuestra vida. Si podemos encontrar en cada situación una visión igualitaria, logramos ser buenos viajeros del pensamiento que sincronizan cada experiencia, tal y como Fernando González lo relata (1929) en su *Viaje a Pie*, donde cada paso nos sentencia un método que revitalice lo que poseemos de humanos, y a su vez, permita posicionarnos en entramados de asociación consigo mismos y con ese mundo que nos ve crecer a cada instante, puesto que: “somos tan importantes como cualquiera en la armonía del universo [...] Ninguna substancia obra si no está concentrada [...] El camino es casi toda la vida del hombre; el método es un camino” (González, 1929, pp. 56-17-25).

4. MÉTODO JACOTOT: ¿LECCIÓN O ALTERNATIVA?

*“Pues parece todo provenir de un dónde
Pero siempre siendo una respuesta,
Por todo llena de preguntas
Entendiendo o sin entenderlas”*

¿y qué pasa si no entiendo? Luis Miguel Gutiérrez.

La emancipación intelectual como eje central en el pensamiento filosófico de Jacques Rancière constituye más que un trabajo de investigación monográfica, un ejemplo de vida y obra que nuestro autor ha reflejado con la reconstrucción crítica del trabajo pedagógico del maestro Joseph Jacotot. Así, son tres historias las que aquí se han buscado entretener: primero, la historia de la emancipación intelectual fundada y propuesta por Joseph Jacotot; segundo, la historia contada dos siglos después por Jacques Rancière y, por último, la motivación intelectual que ha propulsado la obra de ambos maestros para mi historia personal y mi vida filosófica. Así, la cuestión central de este apartado es dejar de manera tangencial algunas conclusiones que, después de todo el recorrido teórico, puedan servir de base para seguir construyendo caminos emancipatorios: primero, la corrección psicologicista de la enseñanza universal; segundo, la lección de la ignorancia: producir alternativas; tercero, la tumba de la emancipación: más que un epitafio, un desafío estético.

4.1 La corrección psicologicista de la enseñanza universal

En primer lugar, la enseñanza de todo maestro ignorante, según Jacotot, debe conferirle un lugar especial a la improvisación, porque es desde ella donde se edifica la construcción social de un individuo, su adquisición se brinda por mera asociación de ideas, objetos y formas que se vinculan paulatinamente por emociones, afectos y lenguajes que componen símbolos, los cuales van exteriorizándose frente a su semejante. Así, Jacotot (1846) nos habla de: “combinar, decidir, qué sentimientos es preciso comunicar y con qué orden, todo el mundo tiene ese talento; el sabio, el ignorante, el niño, la mujer, el hombre, todos lo hacemos mentalmente” (Jacotot, 1846, pp.28-29).

Esta capacidad que constituye las bases para la estructura psicosocial de todo ser pensante y actuante obedece a una ramificación cuyos procesos mentales se manifiestan en un afuera, dando cabida a un tipo de método paralelo que los corrobore. Al menos, esa fue la propuesta del psicólogo suizo Jean Piaget (1991), él basa su estudio en la descripción del comportamiento humano en relación con lo que posibilita nuestro “equilibrio” entre los diferentes estadios del desarrollo donde el acto de percibir se inserta de forma directa sobre un objeto cualquiera, moldeando gradualmente un preconcepto bajo la multiplicidad de variables existentes que pueden producir tanto la teoría (lectura-escritura) como la práctica (exposición, propósito) y finalmente relacionando este objeto con el resto de afecciones del medio, para luego determinar ciertas facultades que surgen por estimulación. Estas zanjadas diferencias permiten esbozar dos tipos de actividades: mentales y afectivas que posicionan al sujeto en un terreno “interindividual” (p.13).

En el desarrollo de la personalidad, el niño podría devenir en un pequeño fragmento (etapa) con estructuras *a priori* que no se acaban de potenciar completamente, ergo, la carencia y necesidad de ellas conlleva a dificultades cognoscitivas y emocionales a futuro. La búsqueda de dicho equilibrio no puede ser subsanado por la influencia del otro, es una cuestión que le corresponde a él mismo. Aquí, la necesidad se vuelve un factor importante para examinar lo que un ser humano, independientemente de su edad, excede o rezaga. Entonces, si la psicología intenta equilibrar la estructura física, mental y espiritual del humano, ¿cómo entender la noción preliminar de la pedagogía donde precisamente ese desequilibrio potencia el interés intelectual de toda persona influenciada de forma inminente por un acervo socio-cultural?

Si tratamos de comparar un tipo de desarrollo psicológico como el anteriormente expuesto, notamos serias diferencias en cuanto a la construcción de una persona que pueda reconocerse, en este caso, como maestro ignorante, porque, de entrada, la enseñanza universal no requiere en estricto sentido pugnar por la pretensión de equilibrar una balanza de carne y emociones denominada individuo. Si bien, todos los seres humanos nacemos con una predisposición “primitiva” a desarrollarnos colectivamente. Cuando crecemos, el principio fundamental es verificar la propia distancia que nos diferencia del otro, sea padre o madre, con o sin parentesco. La figura se presenta como ese afuera que afecta y junto a él debemos crear en buena medida procesos de aprendizaje recíprocos donde ambas partes se identifiquen por sus diferencias. En otros términos, la cercanía en esa distancia permite hablar de igualdad.

De acuerdo con lo anterior, la psicología de Piaget, según el psicólogo ruso Lev Vigotsky (1926) predetermina la tendencia a una adaptación que parece anteponer los procesos internos sobre los agentes externos que reproducen un estado de conocimiento; pero, también parece argüir que la tendencia que marca el desarrollo individual proviene más del choque con la

exterioridad y las representaciones de la realidad, y no tanto con los factores internos que hacia ella emergen. Esta confusión se asienta en razón de que:

la dinámica interna del desarrollo y de los cambios fruto de la educación le resultaban ajenos y estaban por encima de sus posibilidades [...] la psicología piagetiana reducía mecánicamente la personalidad del niño y la totalidad del proceso educativo a una serie de funciones psicológicas concretas (facultades, fenómenos), separadas entre sí por una muralla china y aisladas de los restantes procesos vitales que tienen lugar en el organismo del niño por infranqueables trincheras (p. 92).

Después de este somero debate, cabe destacar que la discusión del maestro ignorante en sus cinco lecciones sobre la emancipación se desliga de toda propensión psicológica, apartando el hecho de conservar las conductas pre lingüísticas donde cada edad vence o supera sus dificultades. Uno de los más serios obstáculos para la emancipación precisa realmente en la manipulación emocional del niño devenido pueblo por parte de las contradicciones del antiguo y ya recalado modelo educativo considerado como tradicional: aquel proceso de enseñanza donde el aprendizaje es un cúmulo de información y de datos creados que se proyectan como ajenos a quien, por primera vez, no los comprende, y que, por ende, deben ser puestos a su disposición por alguien “más” o “mejor” capacitado para explicar y crear en el ignorante una reproducción de ignorancia e inferioridad inaudita.

En este sentido, el motivo de introducir la psicología dentro de este texto no es otro que hacer explícito el sentido de marcar una distancia respecto a la operatividad conceptual de los estudios disciplinares que, si bien colocan el foco de atención en los sujetos, contradicen su

quehacer cuando objetivan las experiencias y las asocian con determinada prescripción comportamental.

Por consiguiente, el escritor Fernando González analiza dicho embate cuando argumenta que la figura de maestro de escuela cuan “grande hombre incomprendido” aborda la idea un sujeto abandonado al orgullo social y desposeído de toda culpa por lo que sucede a su alrededor. Este individuo en apariencia “inalcanzable” pretende refundar teorías del conocimiento que le obligan a dividir su quehacer ordinario con su forma de pensar: explicar a otro es demostrarle que no puede hacerlo por su cuenta. Aquel fallo se corresponde con algo que siempre está a la espalda del explicador, jugando con su mente y sus destrezas: “Conocer es convivir hasta unificarse con algo, más o menos. Conciencia es objetivar lo que conocemos, y razonamiento es expresión de lo conocido por medio de palabras escritas o habladas” (González, 1941, p.26).

Igualmente, no se desacredita el trabajo de Piaget y sus aportes al campo psicológico y educativo. Antes bien, aunque este constituya un amplio debate que pueda dar pie a otra investigación, diré que mi postura versa en responder a la visión psicológica como una forma cultural en la que se han equiparado los estudios sobre la conducta humana dentro de un marco tradicionalmente estandarizado que determina socialmente un saber o conjunto de conocimientos mediante la construcción y aplicación de prácticas distintas a las descritas en libros sobre pedagogía, entre los que ronda la fatídica pregunta: ¿qué es educación, cómo educar, para qué educar? ¿se educa, se forma o se instruye? Las múltiples respuestas a estos y otros interrogantes dispersarían el sentido de lo hasta aquí escrito, tornando la lectura contraproducente y colocándola en contra de ella misma, pues no saldríamos de los nudos teóricos que en el círculo intelectual no dejan de dar vueltas, y en algunos casos llegan a la misma conclusión.

De este modo, frente al perspectivismo al momento de abordar el campo de la pedagogía en referencia con la rigurosidad de analizar temas sensibles, queda por perseverar en que la emancipación intelectual está movida gracias a las experiencias de quienes conversan sin parar sobre una preocupación, la cual sumerge a cada participante a reiterar sus propios recuerdos, ejemplos y argumentos, respetando primero los matices, antes que adelantarse por solucionar los puntos totalmente opuestos. Con esto se quiere dejar en claro que no se trata de apelar al relativismo, antes bien, es un punto esencial para dar inicio a una subjetivación filosófica y política que se ocupe de la emancipación como un ejercicio real.

4.2 La lección de la ignorancia: producir alternativas

Estos acercamientos hermenéuticos por el pensamiento y las propuesta de libertad imprimen en este texto un diálogo permanente entre mis reflexiones frente a las posturas de algunos autores, los cuales, a mi parecer, han dirigido su vida, sus discusiones y quehaceres en el ámbito no solo filosófico, sino también pedagógico, pues la filosofía, tal y como la experimentamos, se brinda desde la permanente y reciproca enseñanza universal, la misma que convoca a reconciliar la superioridad de aquel identificado como inferior con la inferioridad del que se cree superior (Rancière, 2007). En ese sentido, la insistencia se ha cifrado en presentar la emancipación como un camino donde la libertad se juega su posibilidad de existir en la relación del humano con el medio ambiente que lo afecta, y esto implica reconocer el pesimismo de creer que las capacidades negadas puedan ser restauradas; no obstante, el compromiso debe recrear los medios que ameriten zafar de la desidia sobre las costumbres y los hábitos en todos sus modos de expresión; por último, se quiere tomar la igualdad como un asunto que no es formal cuan

categoría, ni mucho menos real, pues nunca aparece como hecho eminentemente concreto. Siempre será fundamental e intempestiva, porque deja lecciones importantes para la vida, al mismo tiempo que se ausenta, pues la encontramos inmersa en nuestra inquietud ante los acontecimientos que rondan el “orden común de las cosas”.

En definitiva, quizá exista un evidente parangón reflexivo por parte de Rancière frente al tiempo en que vivió Jacotot, puesto que, por más que este último criticó la desigualdad intelectual que se reproducía en las dinámicas sociales, entendió que una de sus consecuencias, la más nefasta, es la perpetuación del sistema de poder, el mismo que promulgó el interés egoísta entre los miembros que componen la sociedad civil: deberes, derechos y, sobre todo, propiedades por adquirir y grupos humanos por explotar. Aquella partición material dividió profundamente las relaciones individuales, permeando los proyectos gubernamentales hacia la archiconocida idea de progreso: instrucción de las masas para acelerar la producción mercantil.

Entonces, la cuestión *hic et nunc* es poder constatar si los planteamientos filosóficos de Jacotot y Rancière responden a una idea de emancipación que, si bien, puede convertirse en lección para cualquier individuo que diariamente asume la vida como una aventura intelectual llena de retos consigo mismo, con el otro y con el entorno; empero, encontramos la posibilidad de pensarla también como alternativa en la que percibimos una apuesta por la des-explicación y re-significación de axiomas sobre lo igual y lo desigual como desafíos que se involucran en todos los giros de la existencia. De tal modo, que la intención aflora cuando empezamos a emanciparnos de las concepciones tradicionales que tenemos sobre una lección, es decir, aquella que nos devuelve a las viejas divisiones entre maestros y estudiantes, jefes y empleados, padres e hijos, hasta llegar al estado de desigualdad generalizado, tratándose de la relación entre Estado y pueblo, compuesto más que por personas, por intereses que se batan entre lo impune que puede

llegar a ser el primero, frente a la intensa búsqueda de la dignidad que siempre trata de reactualizar el segundo.

La lección de los sabios ignorantes puede dar inicio cuando cada sujeto, en palabras de Michel de Certeau (2000) ocupa una serie de “lugares practicados” (p.129), es decir, espacios donde la comunidad se reúna para colocar la palabra y el acto en una responsabilidad que reclame con constancia esa desapercibida vinculación con lo cotidiano. Por ende, esta práctica reflexionada podrá contribuir y dar continuación a fortalecer lo que se ha venido proponiendo como un arte de la distancia que trace los caminos para reinventar y dar testimonios de libertad.

En ese orden de ideas, podremos manifestar que la lección no transmite una información que sale de un sujeto *A* para la recepción y posterior replicación de un sujeto *B*. Este juego dialéctico adquiere su esencia si afrontamos la complejidad comunicativa de lo enseñable dentro de un ordenamiento de lo pensable y de lo decible, es decir, en el desacuerdo mismo de explicarse algún asunto en particular, por ejemplo, el desacuerdo comunicativo que nos plantea Rancière (1996) cuando nos dice que el meollo de la explicación se extravía no cuando se discuten dos posiciones extremas donde no existe realmente diálogo, sino, la presentación de dos monólogos. El autor insiste en no omitir la discusión sobre los matices que expresan ambas posiciones, lo que implica detenerse en los detalles, debido a que, es en ellos donde se descubre ese *entre* lo que se sabe y lo que se ignora, sobre todo, lo que desde ambas consecuencias pueden derivar y compartir. Aquí yacen las bases para construir actos políticos que edifiquen los soportes hacia una comunidad litigante.

Ahora bien, el sentido de abordar los postulados del maestro Jacotot no implica de entrada interpretar sus pensamientos para emanar de ellos soluciones que deban ser contrastadas

con nuestra realidad actual; por el contrario, se trata de que las ideas filosóficas que circundan con todo el entramado de frases y reflexiones pueden caer en una agenda de acción donde se logren materializar o no tengan cabida alguna en el espacio de lo común, porque las instituciones siempre se encargarán de negarlas, refutarlas o sencillamente, ignorarlas.

Las ideas emancipadoras no tienen edad o nivel de erudición, nacen y van adquiriendo un tono, se van moldeando hasta obtener una forma que se distancia ante cualquier discurso construido a partir del tufillo de la comparación y la refutación concertada. El acercamiento a la emancipación intelectual, tal y como se quiere exponer aquí, no presupone una lección que ofrezca determinadas moralejas aptas para unos cuantos especializados que una vez las entienden, tratan a toda costa de hacerlas comprender a los demás- salvo las que cada uno recrea en su vida diaria, y que pueden ser motivo de aprendizaje concreto, siempre y cuando lo identifiquen en la igualdad de sus razones-; tampoco se trata de forjar alternativas que involucren al papel de la emancipación como aquel ideal generado desde una situación conveniente a una ideología o movimiento tradicional, el mismo que, antes que pugnar por la igualdad de la inteligencias reproduce sus consignas sobre un montón de camaradas que comparten un solo hecho: la ignorancia que solo se cura mediante la lección más nociva y la acción más fatal.

Sobre esta cuestión, Jacotot (como se citó en Rancière, 2007) siempre fue radical al hablar de la igualdad: insistía en que debía tratarse como algo que “no era un discurso para dar al pueblo, solo era un ejemplo, o más bien ejemplos por demostrar en la conversación” (p.172). Aquel arte de la conversación devuelve al ser humano esa capacidad de comunicar y enunciar todo aquello que considere relevante para su ser en comunión con su igual, ese todo evade el “orden” de la explicación que por el solo hecho de ordenarse excluye de manera descarada a

cualquiera que se cruce en su camino, pues recordemos que la sociedad representa una ficción porque está establecida, más no garantizada.

Entonces, el camino o la aventura intelectual resulta contrario al supuesto ordenamiento de capacidades, ya que se va resolviendo con base en la inauguración de lo que puede significar un ya mencionado “nuevo desorden”, es decir, que no solamente se relacionan todos los saberes y experiencias que tenemos, pues el aprendizaje se da, por ejemplo, cuando yo comienzo a distinguir las posibilidades que estos mismos aportan a la construcción individual y común. Tampoco se enseñan ‘cosas’, sino las relaciones que se vislumbran cuando se entiende algo de una manera diferente a la establecida, ampliando el descubrimiento de enseñanzas nuevas por explorar y colocar en práctica.

Emanciparnos para replantear nuevos desordenes implica una tarea con un alcance sin precedentes, donde la lengua materna en realidad permita hablar a cualquiera, evitando que las palabras se conviertan tal y como lo expresa el maestro español Jorge Larrosa (2006) en discursos de nadie, o sea, enunciados que quedan atrapados en la división tanto cultural de lo técnico-científico, donde nada puede ser colocado en tela de juicio, como en el discurso que es insertado dentro de un horizonte crítico-utópico, el mismo que proyecta lo por venir como verdad inalienable que se puede dar a través de soluciones “de cierta manera” concluyentes. En conclusión, lo que ansiamos reflejar para intervenir y desplazar aquella división, dice Larrosa (2006) es:

una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos

del mismo tamaño, a la misma altura (p.249).

4.3 la tumba de la emancipación: más que un epitafio, un desafío estético

Después de este recorrido queda por establecer que mi posición respecto a la labor de la filosofía se centra en buscar permanentemente la oposición, no frente a un régimen institucional como el educativo, político o económico, sino, la confrontación práctica dentro de una esfera más radical y compleja: aquella que aboga por revivir la necesidad entendida como un fundamento constitutivo de todo individuo, el mismo que no puede sino impulsarlo a interpelar el orden social de las cosas, cuya realidad se manifiesta en la medida en que reconoce que las necesita y sabe cómo las quiere obtener, o sea, reactualizando minuciosa y libremente las acciones como el medio posible para emanciparse y abrir al otro caminos de emancipación. Mi objetivo desde una apreciación filosófica, estética y política, como espero se ha hecho hasta aquí evidente, radica en concatenar las ideas jacotianas con la única pretensión de ganar espacios de diálogo-acción comunes que se introduzcan como condición productiva para el individuo y la sociedad: se trata de colocar toda manifestación ontológica como un elemento que, bajo revisión, dé cuenta bajo qué igualdad y bajo cuál inteligencia nos expresamos y representamos la realidad social; asimismo, esclarecer cuál es la voluntad que hemos de incorporar para luchar y resistir día a día frente a la injusticia por la desigualdad que padecemos.

Tal y como anuncia Rancière en el último capítulo del *maestro ignorante* denominado “la tumba de la emancipación” (p. 173), la metáfora de la sepultura que le damos a la libertad se resiste a desvanecerse con el tiempo y el silencio, sus ideas mantienen la discusión viva, replican

con insistencia la voz no solo de un Jacotot ingenioso y hábil para desenmascarar los engaños del régimen político y educativo en aquel revolucionado siglo, sino, la repercusión que causó en su época, la manera como fue bien o mal interpretado por sus mismos estudiantes que, contra todo pronóstico, decidieron voluntariamente seguirlo. Unos se extraviaron, otros llevaron adelante aquel epitafio que anuncia: “*Creo que Dios creó el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro*” (Rancière, 2007, p. 173). Para conocer no se necesita de un maestro explicador, sino de la ignorancia que al ser puesta en escena se hace potencia, declarando la libertad del juicio y la acción personal, bases para la igualdad en un mundo enteramente desigual.

En definitiva, podemos empezar a contar que no existen sociedades con sabios e ignorantes, pues la lección final permite ampliar esa distancia que cada uno busca para mejorar con su actividad un compromiso con extensos y positivos sentidos de dignidad. Si de verdad existe un sabio, será solo aquel que, metafóricamente hablando, encuentre claridad y oscuridad entre el pensar y el obrar, dos matices que nunca se mezclan del todo, pero que encuentran sus fugaces puntos de transfiguración entre el amanecer y atardecer de la conciencia, solo en ese instante se da vida al pensamiento, lo demás se lo dejamos a la acción. Si todos somos sabios, nadie lo es, pues aquel que crea la historia de la emancipación intelectual como un pensamiento claramente filosófico no dudará en tener: “siempre *todo abierto* porque no deja de tener siempre *todo junto* [...] en un plano de igualdad” (Jullien, 2001, p. 20).

CONCLUSIONES

Como resultado del análisis acerca del concepto de emancipación intelectual podemos inferir que el camino -revestido como “método”- que decide tomar el pensamiento filosófico de Jacques Rancière, siempre de la mano del disonante “maestro ignorante” Joseph Jacotot, deriva en una concatenación que vincula elementos históricos, filosóficos y políticos de un relevante alcance estético.

Dicho abordaje presenta una apuesta de ambos autores por revelar y reflejar las contradicciones que atentan contra la igualdad de las inteligencias, pues consideran que toda ‘alma’ humana, pese a sus marcadas diferencias en cuanto a condiciones existenciales, posee las mismas capacidades para expresarse y manifestarse como individuos emancipados y con la voluntad de ser emancipadores, ya que, todos comparamos, relacionamos y verificamos cada palabra, gesto y acción frente a la realidad que nos distingue y por ende, nos dispone en una función y un lugar determinado; esa realidad no solamente se inscribe en el orden cotidiano, sino donde el otro sujeto convertido en parte posibilita la construcción de conocimientos nuevos, saberes que se recuerdan, olvidan y repiten diariamente para demostrar la libertad que podemos darnos.

En resumen, la lección que cada uno debemos poner en marcha se va resolviendo a partir de las experiencias mismas que la sociedad nos demanda, esas mismas ordenes que profundizan la desigualdad tan nociva para los intereses individuales y colectivos, dado que inaugura con nuevos ordenamientos, a la vez que regula el desorden o disenso, idóneo para interrumpir los fundamentos divisorios y fragmentados de una sociedad pedagogizada.

Por otra parte, los contra métodos y estrategias anti institucionales han demostrado su carácter de resistencia frente a las dinámicas consensuales que cada contexto les ha puesto como obstáculo para no dejar concebir al saber como un juego donde confluye principalmente la ignorancia. Esta última, no será entendida como una carencia de facultades cognitivas, sólo como una concepción históricamente modificada para encasillar a todo aquel que no siga las explicaciones de un “sabio” como alguien que no comprende la supuesta iluminación de la razón ajena, impuesta por ese otro que posee o cree poseer tal “privilegio”; pero sucede todo lo contrario, porque la explicación iluminadora termina cegando a ambos mediante informaciones que provocan la anulación de sus experiencias, a la vez que conducen sus pensamientos hacia proyecciones ancladas al servicio del orden social. Entonces, aquí se desata el nudo del reconocimiento por parte de un maestro en la ignorancia, aquel ser capaz que deja vencer su razón imperante y permite abrir las puertas al complejo mundo de las vidas que lo rodean, porque no hay lección acabada dentro de un aula de clases o una conversación de casa, de esquina o de bar. La lección verdadera la dictaminan nuestros pasos hacia ese constante reinicio llamado libertad.

Por último, logramos notar que la tarea de la emancipación no se aprecia a simple vista, es un desafío que involucra pasión por la igualdad intelectual y deseo constante de comunicar nuestra palabra y acción como ejercicios compartidos por y para los demás. Las ganancias que se obtienen cuando leemos, escribimos y practicamos el saber de la ignorancia no se pueden reconocer hasta que otro, con igual voluntad, decida desandar los fallos de una sociedad políticamente “ordenada” para reactualizar nuevas intervenciones que posibiliten el acceso a nuevas formas de libertad, donde se omitan la mayoría de discursos contra revolucionarios y al mismo tiempo, se instalen comunidades con conciencia estética, es decir, con valor para disponer

de lo que tienen y lo que no, reconsiderando mejores modos de vida, resignificando su práctica diaria y sobre todo des-explicando aquel teatro donde la sociedad nos entrena como personajes secundarios, sombras pasivas y estáticas, inmunes al cambio y la transformación.

Al menos, esa es la trama de la enseñanza universal que propone Jacotot, Rancière y quien escribe este texto, al pretender poner a circular un supuesto: la igualdad de inteligencias como punto de partida al efímero destello de la emancipación, esa libertad desde las capacidades intelectuales de cualquiera, una intempestiva fuerza que recubre el destino de todo ser vivo que se conoce cuando traduce sus acontecimientos y contra todo pronóstico, sigue resistiendo los embates del pensamiento, las acciones y consecuencias que, así como revitalizan y animan a pensar el mundo, también la tornan pesimista y distante, he aquí el inextricable esfuerzo que merece seguir cultivándose.

REFERENCIAS

CAPÍTULO I

“¿De qué se trata la emancipación intelectual?” Conferencia de Jacques Rancière. Exposición que dio el filósofo francés cuando recibió el título de Doctor Honoris Causa de la UNSAM. Es una de las novedades de la nueva página del Programa Lectura Mundi, Universidad Nacional de San Martín Argentina, octubre, 2012. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac&t=2s

Foucault, M. (2015) *¿Qué es la Ilustración?* Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.

Gómez D., Campos, E., Blanc, F., Moreno, F., (productores) y Doin, G. (director). (2012). *La Educación prohibida* [Documental]. AR.: Eulam Producciones. Independiente.

Jacotot, J. (2008) *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Zorzal.

Rancière, J. (2012) *El método de la igualdad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rousseau, J. (1966) *Obras Selectas*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Schiller, F. (1941) *La Educación Estética del Hombre*. Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.

CAPÍTULO II

Deligny, F. (2015) *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Freinet, C. (1984) *Por una escuela del pueblo*. México D.F.: Fontamara.

Foucault, M. *¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]*. *Daimon* Revista Internacional De Filosofía, pp. 5-26. Recuperado de: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>

Lapassade, G. (1977) *Autogestión Pedagógica ¿la educación en libertad?* Barcelona,

España: Granica.

Le Chanois, J. (Productor y Director). (1949) *L'école buissonnière* [cinta cinematográfica]. FR.: Union Générale Cinématographique / Coopérative Générale du Cinéma Français.

Marx, K. (1968) *La Ideología Alemana*. Montevideo, Uruguay: Pueblos Unidos.

Morin, E. (2002) *Educación en la era planetaria*. Valladolid, España: UNESCO.

Rancière J. (1996) *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

CAPÍTULO III

Alarcón, H. (2012) *Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa*.

Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia. Recuperado de:
https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/67

De la Iglesia, J. (s.f.) *Las Artes Liberales en la Biblioteca Real del Escorial, dos antecedentes iconográficos*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2855778.pdf>

Dussel, E. (1980) *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Nueva América.

González, F. (1929) *Viaje a pie*. Medellín, Colombia: Otraparte.

Jacotot, J. (1846) *Ensayo Filosófico sobre la improvisación*. Madrid, España: Santiago Saunaque.

Moacir, G. (2003) *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Ortega y Gasset, J. (2010) *La rebelión de las masas*. Ciudad de México: La Guillotina.
Recuperado de:
https://monoskop.org/images/f/f6/Ortega_y_Gasset_Jose_La_rebelion_de_las_masas.pdf

Rancière, J. (2009) *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Zubiría, M. (1998) *La familia del niño superdotado*. Barranquilla, Colombia: Revista de psicología de la Universidad del Norte. Recuperado de: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/641/5245?fbclid=IwAR2mcupc9z_aFTvKJ-401YVbirFSMbb1Hh1-Y5Vj9qf-z5TOrzyD8sGY1vY

Expedición Pedagógica Nacional. (2002) *Un viaje de maestros por las escuelas de Colombia*. Bogotá, Colombia: Guadalupe

CAPÍTULO IV

De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

González, F. (1941) *El maestro de escuela*. Envigado, Antioquia: Corporación Otraparte.

Jullien, F. (2001) *El sabio sin ideas*. Madrid, España: Siruela. Recuperado de: <https://issuu.com/sapere2/docs/4863>

Larrosa, J. (2006) *Pensar la educación desde la experiencia*. Coímbra, Portugal: Universidad de Coímbra.

Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor.

Vigotsky, L. (1926) *Obras Escogidas. Tomo I*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/10620799/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>

NOTAS

1. Sinopsis de “La educación prohibida” (2012)

La escuela ha cumplido ya más de 200 años de existencia y es aún considerada la principal forma de acceso a la educación. Hoy en día, la escuela y la educación son conceptos ampliamente discutidos en foros académicos, políticas públicas, instituciones educativas, medios de comunicación y espacios de la sociedad civil. Desde su origen, la institución escolar ha estado caracterizada por estructuras y prácticas que hoy se consideran mayormente obsoletas y anacrónicas. Decimos que no acompañan las necesidades del Siglo XXI. Su principal falencia se encuentra en un diseño que no considera la naturaleza del aprendizaje, la libertad de elección o la importancia que tienen el amor y los vínculos humanos en el desarrollo individual y colectivo.

A partir de estas reflexiones críticas han surgido, a lo largo de los años, propuestas y prácticas que pensaron y piensan la educación de una forma diferente. "La Educación Prohibida" es una película documental que propone recuperar muchas de ellas, explorar sus ideas y visibilizar aquellas experiencias que se han atrevido a cambiar las estructuras del modelo educativo de la escuela tradicional.

Más de noventa entrevistas a educadores, académicos, profesionales, autores, madres y padres; un recorrido por ocho países de Iberoamérica pasando por cuarenta y cinco experiencias educativas no convencionales; más de veinticinco mil seguidores en las redes sociales antes de su estreno y un total de setecientos cuatro coproductores que participaron en su financiación colectiva, convirtieron a "La Educación Prohibida" en un fenómeno único. Un proyecto totalmente independiente de una magnitud inédita, que da cuenta de la necesidad latente del

crecimiento y surgimiento de nuevas formas de educación. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&t=353s>

2. Sinopsis de “*L'école buissonnière*” o La Escuela del Ausentismo (1949)

También llamada “La escuela de la Cimarra”, la cinta narra la historia de un profesor (Sr. Pascal) que, tras ser herido en batalla durante la Primera Guerra Mundial, regresa a su país y es destinado a una escuela de la Provenza francesa. Allí comenzará a desarrollar su propuesta pedagógica que revolucionará la mirada respecto de la vida que tienen los sencillos hijos de trabajadores y campesinos del pueblo. El profesor Pascal se verá inevitablemente enfrentado, en primer lugar, a las viejas prácticas del aún más venerable profesor al que reemplazará y luego al poder local, encarnado por varios personajes (alcalde, empresario, coleccionista de antigüedades, entre otros) quienes querrán, a toda costa, acabar con la influencia que este profesor comienza a generar en los estudiantes y sus familias, pero, también encontrará aliados poderosos, comenzando por sus propios estudiantes. Recuperado de:
<http://yoargonauta.blogspot.com/2010/07/1-ecole-buissonniere.html>

Monsieur Pascal, después de haber sido herido en la guerra, ha sido designado para reemplazar a un profesor que se jubila en una aldea de Francia. Llega a una escuela que no logra interesar a los alumnos, y cuyo plan de estudios está basado en contenidos que se hallan alejados de la vida real de los niños de allí. El nuevo maestro comienza su tarea, lo que permite apreciar su método pedagógico. Poco a poco se produce un cambio en la historia de la escuela y del pueblo, con las consiguientes reacciones de los “notables” de la aldea, que no entienden mucho lo que está ocurriendo.

La película está ambientada en la década de 1920 y, a pesar del tiempo, lo esencial es actual. Incluso del método planteado por el pedagogo Célestin Freinet se pueden tomar algunas características aplicables a nuestra realidad, y no puede ser considerado obsoleto.

Esta es una película “obligada” para quienes estudian Orientación o Pedagogía y desean conocer métodos gravitantes de renovación pedagógica en la historia de la docencia. Citamos de la página web de la escuela señalada: “Freinet inició un movimiento de renovación pedagógica en el siglo pasado que proponía poner el enfoque directamente en las posibilidades y necesidades del niño, introduciendo un método natural dirigido a aprender en la escuela como en la vida”.

Recuperado de: <https://www.colegiosanagustin.cl/cine-y-pedagogia-l-ecole-buissoniere/>