

El ignorante del maestro: sobre ignorancia y emancipación

MANUEL ASENSI PÉREZ

I
El análisis que sigue está contenido en esa aventura que vive Don Quijote cuando al salir de una venta se dirige hacia un bosque atraído por unas “voces delicadas”. El hidalgo descubre que tales voces pertenecen a un muchacho que está atado a una encina y a quien “un labrador de buen talle” le está dando unos azotes con un cinturón de cuero. Al ver el espectáculo, Don Quijote recrimina al labrador por su cobarde acción, no atiende a las razones que este le da para justificarla, y le habla de esta manera: “Por el sol que nos alumbrá que estoy por pasaros de parte a parte con esta lanza. Pagadle luego sin más réplica; si no, por el Dios que nos rige que os concluya y aniquile en este punto. Desatadlo luego.” El labrador, amedrentado por la amenaza del estrofulario caballero, desata al muchacho, pero le pide que este le acompañe a su casa para poder pagar al niño lo que Don Quijote le ha ordenado.

De nada sirven las protestas del azotado porque Don Quijote está convencido de que nadie que le haga un juramento va a faltar a él. Satisfecho por su hazaña sigue su camino, pero en cuanto se da la vuelta, el labrador vuelve a atar al muchacho “donde le dio tantos azotes, que le dejó por muerto”. Sin duda, la intención de Don Quijote era liberar y emancipar al joven azotado, pero debido a su ceguera, provocada por los libros de caballería, lo único que consigue es que el castigo se redoble.

Algo semejante le ocurre a Jacques Rancière en su libro *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*,² quien tratando de emancipar a los estudiantes en razón de su igualdad esencial, los ata aún más a las cadenas de un sistema inmisericorde y aumenta su castigo. Este es el argumento que se va a defender aquí, no a través de una discusión con Rancière, sino mediante un análisis en el que se pongan de relieve las inconsistencias del silogismo o de los silogismos que plantea en su libro, las contradicciones que se agazapan en la arquitectura de su discurso. Con ello no haremos más que seguir el consejo del propio Rancière, que nos hace la siguiente advertencia: “Oíd bien todo lo que hay en este silogismo” (pp. 70, 57).³

En una primera aproximación, se podría decir que mi lectura sigue un modelo deconstructivo, si no fuera porque más que de deconstruir su ensayo se trata de sabotearlo según unos principios que quedaron expuestos en un ensayo al que me permito referir al

lector.⁴ Para tal fin, vamos a tomar como objetivo de lectura pormenorizada la primera de las lecciones, el primer capítulo, del libro de Rancière, que lleva el título de “Una aventura intelectual”.⁵ La razón de ello es que en dicho primer capítulo se sientan las bases de la tesis general desarrollada a lo largo de todo el libro. En este sentido, ese capítulo constituye su piedra angular, y por ello le prestamos una atención especial. La pregunta que enmarca todo el análisis es la misma que se hace Rancière: ¿cuál es la estrategia educativa que puede lograr una mayor emancipación de los alumnos y alumnas?

El protagonista al que el libro se refiere una y otra vez es Joseph Jacotot, lector de literatura francesa, cuya anécdota en calidad de profesor al frente de un grupo de alumnos holandeses que nada sabían de francés, se convierte en el punto de referencia de todos los argumentos que vendrán a continuación. Si alguien se preguntara sobre qué base empírica descansan tales argumentos, la respuesta sería sin duda que descansan en esa anécdota vivida por Jacotot. La audacia de la empresa de este pedagogo crece cuando descubrimos que no solo los alumnos ignoraban la lengua del maestro, el francés, sino que, además, el maestro ignoraba la lengua de sus alumnos, el holandés.

La estupefacción salta a la vista: ¿cómo iba Jacotot a enseñar nada a esos alumnos si ni siquiera compartían un código de comunicación? “No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles *en lo que le pedían*” [la cursiva es mía] (p. 10).⁶ No sabemos con exactitud qué materia podía enseñarles y querían ellos que les enseñara, nada se nos dice de ello. Como desde el primer momento se nos ha informado de que Jacotot era lector de literatura francesa, podemos presumir que era esa materia el objetivo de su educación. Fuera cual fuera, la cuestión es que había una condición preliminar sin la que cualquier enseñanza se hacía imposible: dominar una misma lengua.

La suerte quiso que se publicara en Bruselas una edición bilingüe de la novela de Fénelon *Las aventuras de Telémaco* (1699), bilingüe por cuanto se editaron conjuntamente la versión francesa y su traducción al holandés. En ningún momento se menciona el nombre del traductor, la única alusión a su figura es ese momento en que Rancière se refiere a la inteligencia de Fénelon y a “la del traductor” (p. 18). Nombre, pues, anónimo, siguiendo la pauta de acuerdo

con la cual el traductor es tan transparente que no se ve, ni falta que le hace. Más adelante tendremos ocasión de preguntar acerca de las razones de este y otros silencios. Por el momento, baste señalar que Rancière no considera necesario dar en ese momento más información relativa a la obra de Fénelon ni a su traducción. Sí que narra, sin embargo, cómo Jacotot hizo enviar el libro a los estudiantes y, a través de un intérprete, les requirió para que aprendieran el francés a través de la traducción. Después “les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido” (p. 10).⁷ Y la sorpresa, la epifanía del suceso azaroso, citando a Félix y Victor Ratier: “Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, *entregados a sí mismos*, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses” [la cursiva es mía] (p. 10).⁸

¿Qué consecuencias se pueden extraer de esa experiencia en la que unos alumnos han llegado a aprender por sí mismos el francés, tan bien como cualquier otro ciudadano francés? La siguiente: que para aprender francés no les hacía ninguna falta la presencia de un maestro como Jacotot; que, en realidad, no les hacía falta ningún maestro que tuviera una gran competencia en la lengua francesa. Y esta otra: esos estudiantes han aprendido por sí mismos, lo cual significa que cualquier persona puede aprender cualquier materia al margen de otro que tenga conocimientos especializados en dicha materia.

Ahí se dibuja una clara oposición, la que se da entre un aprendizaje por sí mismo y un aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento desde el maestro al discípulo, en la explicación. Expresada gráficamente mediante una barra: Aprender por sí mismo/aprender gracias a la explicación de otro.

Si escribimos la A de “Aprender por sí mismo” en mayúscula y la “a” de “aprender gracias a la explicación del otro” en minúscula, es para indicar que nos encontramos ante una oposición binaria jerárquica en la que los dos términos están no solo opuestos, sino que mantienen una relación de jerarquía. En este contexto la expresión de la izquierda es presentada como superior a la de la derecha.⁹

Hasta aquellos momentos, Jacotot había estado convencido de que “el acto esencial del maestro era *explicar* [...], transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo” [la cursiva es de Rancière] (p. 11).¹⁰ Si Rancière escribe el verbo “explicar” en cursiva es debido a la importancia que reviste en su argumentación. De hecho, desde ese momento todo su ataque se vuelca en contra de la “explicación” entendida como la supuesta actividad esencial del maestro. Su insistencia en que los

alumnos de Jacotot aprendieron solos, al margen de cualquier explicación que este les hubiera podido dar, empieza a perfilarse. Cuando dice que ellos solos aprendieron francés, ¿a qué se refiere? En este punto se muestra muy claro:

Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro (p. 12).¹¹

Dicho de otro modo: aprendieron por sí mismos el nivel semántico (correspondencia entre el sentido de las palabras holandesas y francesas), el nivel morfológico (las desinencias) y el nivel sintáctico (generación de frases en francés). Teniendo en cuenta que lo único con lo que contaban era un texto escrito, es lógico que llegaran a aprender todo lo que de la grafía se puede extraer, y poco o nada en cuanto a la fonética se refiere. Ya el propio Saussure nos recordaba que “la lengua posee, por tanto, una tradición oral independiente de la escritura, y fijada de otro modo”¹² y dedica todo un apartado a las causas del desacuerdo entre la grafía y la pronunciación.¹³ Tal y como Jacques Derrida mostró en su ensayo *Linguistique et grammatologie*,¹⁴ Saussure nos advierte, dentro de una tradición occidental constante que se remonta a Platón, sobre los peligros de confundir a la una con la otra.

Sea como fuere, si los alumnos de Jacotot fueron capaces de aprender por sí mismos la dimensión escrita del francés, hay algo sospechoso y oscuro en la explicación, un engaño que conviene deshacer cuando el asunto afecta a algo tan grave como la emancipación de los hombres. Por eso, Rancière ataca con denuedo lo que denomina “El orden explicador”. La premisa evidente dice que para que un estudiante comprenda resulta necesario que antes el maestro le haya dado una explicación, y sin embargo tal premisa no es tan evidente como parece. Veamos, se dice Rancière, ¿por qué el libro escrito necesita una ayuda oral que le socorra? “En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro?” (p. 13).

Resuenan aquí aquellos ecos luteranos según los que el único intérprete válido para la sagrada escritura es la escritura misma, sin necesidad de intermediarios, máxime –podríamos añadir– cuando el encargado del aprendizaje es nada más y nada menos el “padre de familia”, cuando a lo largo de todo su ensayo Rancière sitúa en su punto de mira única y

exclusivamente figuras masculinas: Jacotot, el “padre de familia” al que se acaba de aludir, el maestro. ¿No puede, asimismo, la madre o la lesbiana “pagar” al explicador, o decidir que sea la niña misma la que aprenda por sí misma al margen de cualquier otro intermediario?

No acabo de estar seguro de que el escenario fuera el mismo, pero vamos por un momento a suponer que es así y vamos a admitir que, en efecto, “el secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir” (p. 13).¹⁵ Y ahora sí, en clave derridiana Rancière menciona que la explicación otorga un privilegio a lo oral sobre lo escrito, dado que el maestro en la clase siempre “habla”; en tanto el libro permanece en silencio. Sin embargo, este reparto entre lo oral y lo escrito se viene abajo en el siguiente ejemplo: las palabras que el niño aprende mejor:

Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones (p. 14).¹⁶

El objeto de aprendizaje, la lengua, no viene asociada necesariamente a la escritura, sino que puede adoptar la forma de lo oral. Por tanto, lo importante no es que el aprendizaje por sí mismo tenga que realizarse necesariamente a través de un libro escrito, y que la explicación esté vinculada indefectiblemente a la oralidad.¹⁷ Lo acabamos de ver, el niño aprende por sí mismo lo que oye. Lo que de verdad es importante es que en el primer caso no hay intermediario que controle el saber, y en el segundo sí.

Dicho en otros términos: para Rancière lo negativo en la relación educativa es la presencia de un otro que se arroga la posesión del conocimiento. Todo el empeño de su empresa en este libro es eliminar al Otro, señalar a este como alguien cuya presencia resulta perniciosa para el alumno. Más perniciosa y usurpadora por cuanto es ficticia e inhumana: “esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal” [la cursiva es de Rancière] (p. 15).¹⁸

Como en el caso de Schérer, el objeto de su ataque es el preceptor del *Emilio* de Rousseau, ese preceptor que instaura todo un panopticon que no debe abandonar la vigilancia del niño ni de día ni de noche.¹⁹ Y el motivo de esa vigilancia es muy poderoso: “[Rousseau] previó que el trastocamiento del orden social vendría del niño liberado, pero cerró sobre este la tapa de la educación.”²⁰ ¿Y qué mejor control y

negación de esa liberación que mantener atontado al niño, demostrarle que no puede comprender por sí mismo y que, por ello, necesita del Otro explicador? Queda claro, pues, que “La explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes” (p. 15).²¹ No solo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, sino en inteligencias inferiores e inteligencias superiores. Este es, según Jacotot y Rancière, el principio fundamental del *atontamiento*.²²

Unas páginas después, sin embargo, nos espera una sorpresa. Tiene lugar un desplazamiento, un añadido, una *amplificatio* que no dejaremos de interrogar. Rancière insiste una y otra vez en que gracias al método de Jacotot, los alumnos aprendieron solos y sin la presencia de un explicador. Lo que habían aprendido ya lo sabemos, la semántica, la morfología y la sintaxis del francés. A fin de cuentas lo único que tenían en sus manos era un libro silencioso. De repente, Rancière repite la idea de que estos alumnos aprendieron solos, pero esta vez lo que han aprendido no es solo la semántica, la morfología y la sintaxis del francés: “*El hecho era que estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones*” [la cursiva es de Rancière] (p. 18).²³

Han aprendido también a hablar. Hasta ahora nada se nos había dicho de esa genialidad consistente en hablar sin tener a su alcance más que un libro silencioso, unas grafías mudas, sin oír hablar francés a nadie. Sería interesante escuchar el relato de Jacotot mismo, publicado por J. S. Van de Weyer, para comprobar si en efecto esos alumnos fueron capaces de aprender los sonidos del francés a partir de las grafías.²⁴ Si en efecto fue así según ese testimonio, tal método debería patentarse y las academias que tratan de enseñar idiomas en un tiempo récord tomar buena nota. Pero si no es así, ¿será que Rancière ha cometido un desliz? ¿Será que llevado por la euforia de la enseñanza universal de Jacotot ha acabado atribuyéndole incluso propiedades mágicas y proezas dignas de figurar en el libro de los récords?

Pero sigamos: ¿quiere todo eso decir que podemos retirar de la circulación por innecesarios, atontadores y represores, a todos los maestros y profesores; quiere decir que podemos prescindir de estas figuras “explicadoras”? Como se verá de inmediato, la respuesta a esta pregunta cierra el circuito de la argumentación de Rancière, sella el fundamento de la enseñanza universal. Resulta que para aprender, además de inteligencia hace falta voluntad. Ya desde el primer momento, Rancière nos había contado que los alumnos de Jacotot ardían en deseos de apren-

der el francés. Imaginemos por unos instantes que aquellos alumnos del pedagogo francés, lector en Lovaina, hubieran estado más interesados en el *tuenti* o en el *facebook* que en el francés. ¿Habrían en ese caso llegado a aprender la semántica, la morfología, la sintaxis y la fonética del francés? Si Rancière ha pisado alguna vez una escuela, instituto o universidad, habrá advertido de inmediato que ese caso negativo es más frecuente que el contrario. En una enseñanza mediante la que se obliga a los adolescentes a estudiar hasta una edad bastante adelantada, lo de la voluntad parece encontrarse en horas bajas. Pero es justo en esos casos cuando Rancière admite la presencia del maestro: “El hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto” (p. 22).²⁵

En la relación entre el maestro y el alumno entran dos facultades, repitámoslo, la inteligencia y la voluntad. Desde el punto de vista de la primera, cualquier persona, sea de la condición que sea y pertenezca al orden geopolítico que pertenezca, puede aprender cualquier materia por sí misma y sin la ayuda de una explicación. Desde la óptica de la segunda, sin embargo, las personas se dividen en aquellas que tienen voluntad y en aquellas que no la tienen. Las que la tienen no necesitan para nada del maestro en su aprendizaje. En cambio, las que no la tienen, necesitan a alguien que las mantenga “en su trayecto”.

Atención, según la propuesta de Rancière cuando una inteligencia se sujeta a otra, cuando dos inteligencias coinciden, hablaremos de *atontamiento* [*abrutissement*]. El acto en virtud del que una inteligencia se libera, se distancia, de otra inteligencia, por mucho que se sujete a una voluntad (la del maestro), se denominará *emancipación* [*émancipation*]. En una afirmación que recuerda la fenomenología, Rancière sostiene que el método de Jacotot fue el alumno en sí mismo: “El método era puramente el del alumno” (p. 23).²⁶ Y a esa vía del alumno como tal le corresponde la libertad, “la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” (pp. 27, 24). El final del capítulo es cristiano: el método de Jacotot no era tal sino una *buena nueva* destinada a los pobres [la cursiva es de Rancière] (pp. 28-29):²⁷ ellos pueden todo lo que un hombre puede, todo se puede relacionar con todo.

II

Resulta evidente que a lo largo de la exposición del razonamiento lógico de Rancière hemos ido dejando caer por aquí y por allá algunos comentarios críticos que como San Juan Bautista iban anunciando la ve-

nida de una crítica a dicho razonamiento. No vamos a descubrir nada si decimos que la posición de Rancière trata de llevar hasta sus máximas consecuencias algunos principios que Deleuze planteó allá por los años setenta. Así, por ejemplo, en una entrevista mantenida con Foucault, Deleuze hacía las siguientes afirmaciones:

los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien [...] Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas en una escuela de párvulos, o incluso simplemente sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de enseñanza.²⁸

Esas masas que ya saben, esos niños que quieren hacer oír sus protestas, son los mismos actantes que los alumnos de Jacotot, los mismos que Rancière recupera en su ensayo. Ni unos ni otros necesitan intermediarios, tal y como Deleuze pone de relieve en otro momento de su intervención, “los niños sufren una infantilización que no es la suya”.²⁹ En este contexto “infantilización” y “atontamiento” funcionan como términos sinónimos y como elementos nucleares que dan tensión a esas narrativas. La semejanza entre ese ponerse a hablar por sí mismos, sin nadie que les represente, y ese ponerse a aprender por sí mismos, sin nadie que les explique, salta a la vista.

Ahora bien, la repetición acrítica de un modelo de análisis comporta repetir de nuevo sus errores.³⁰ De hecho, y por muy raro que pueda parecer, la repetición literal de un modelo da lugar a una interpretación aberrante del todo semejante a las llamadas “lecturas desviadas”.³¹ El modelo foucaultiano-deleuziano fue duramente criticado por Spivak en su texto titulado “Can the Subaltern Speak?”; y no se trata de repetir unos argumentos que el lector puede encontrar en su ensayo.³² Solamente volveré sobre un aspecto de esa crítica que interesa en esta fase de nuestro análisis.

La teoría de la igualdad de las inteligencias, la de que los sujetos son libres y la de que en ello reside el “verdadero poder del espíritu humano” (p. 25),³³ es un arma de doble filo, incluso de tres. En principio porque restaura un concepto de sujeto unificado y monista que se acerca a un peligroso idealismo tal y como queda connotado por la misma expresión “espíritu humano”, que en la tradición filosófica tiene una larga historia que no se puede pasar por alto. Al hacer esto, se ignora la división internacional del trabajo, se marginan las diferencias geopolíticas, se hace caso omiso del problema

ideológico y deja de atenderse a aquellos niños y niñas que no manejan una moneda fuerte, que no tienen ni el mismo poder, ni los mismos deseos, ni los mismos intereses.

La reiteración por parte de Rancière de esa fórmula según la que todos los hombres son capaces de comprender al margen de las direcciones y enseñanzas de otra inteligencia, incurre en ese error fatal, presuponer que todos los alumnos del mundo se encuentran en una situación semejante. ¿Se ha parado a pensar Rancière que hay lugares en la geografía mundial en los que un grupo de niños no tiene ni siquiera acceso a la escuela, se ha parado a pensar que puede haber niños y niñas que necesiten una explicación sin que ello suponga un atontamiento, sino más bien un des-atontamiento? La sinécdoque de la parte por el todo que realiza en su libro puede en ciertas ubicaciones geopolíticas resultar algo más que brutal. Cuando, por ejemplo, el general Lázaro Cárdenas lleva entre 1934 y 1940 una reforma profunda a la sociedad mexicana, dentro de la que tuvieron una especial relevancia los cambios en la educación, el problema para los indígenas no era si aprendían por sí mismos o si alguien les explicaba y les demostraba que eran tontos, sino la construcción de las escuelas. ¿Qué tienen que ver los alumnos de Jacotot, de la Universidad de Lovaina, con aquellos indígenas cuya lucha era precisamente llegar a ser "alumnos"? El problema pedagógico comienza mucho antes de la relación maestro-alumno porque no todos los sujetos están englobados dentro de esas dos categorías.

Pero a esta crítica que recuperamos de la línea del pensamiento poscolonial de Spivak, le podemos sumar otras. Cabe la posibilidad de que Rancière le esté confiriendo a la escuela un poder que quizá tenía en el siglo XIX, cuando Jacotot vivió aquella aventura, pero que en nuestros días, y sobre todo en Occidente, ha dejado de tener. Ello se aprecia en que en ningún momento de su ensayo tiene en cuenta que los alumnos que van a la escuela occidental han "aprendido" normas, reglas y conocimientos, de un amplio polisistema al que Althusser denominaría Aparatos Ideológicos del Estado, como la familia, el círculo de sus amistades, el cine, la televisión, las redes sociales e Internet en general, etc. En ningún momento tiene en cuenta que tales normas, reglas y conocimientos han modelado y construido previamente su horizonte, deseos e intereses.³⁴

Al hablar de los estudiantes como de unos sujetos que por sí mismos y sin ayuda de nadie pueden comprender cualquier materia, tal y como señalan Jacotot y Rancière, se está situando a dichos sujetos en un lugar neutral ajeno a la ideología y a todos los

discursos que contribuyen a la construcción de sus subjetividades. Dicho de otro modo: los alumnos de Rancière no solo constituyen un sujeto unitario, sino también ahistórico. Cuando afirma que "El hecho estaba ahí: aprendieron solos y sin maestro explicador" (p. 20),³⁵ ¿a qué "soledad" se refiere? Ese "sí mismo" que menciona en varias ocasiones ¿es de verdad un sí mismo como tal o esconde algún tipo de mezcla espuria?

¿Y si a fin de cuentas esa soledad estuviera poblada por fantasmas agresivos que no dejan al estudiante en paz y lo llevan por el sendero de una inteligencia y una voluntad que no son de él o de ella sino de un Otro que ríe y se mofa sin parar? Tal es la posición que desvelamos aquí: nunca se aprende solo o sola, ello se hace a partir de todo un polisistema que, como Pimko, procura de antemano "un culito infantil" y atontado.³⁶ De este modo, el principal narrador de *Ferdydurke* escribe: "Así, ya en la aurora de su juventud, el hombre se imbuje de fraseología y muecas. En tal yunque se forja la madurez nuestra",³⁷ dándonos a entender que la labor pedagógica, en el sentido más peyorativo posible, ha empezado mucho antes o al mismo tiempo que la escuela. Esa fraseología no está compuesta sino por un conjunto de fórmulas y consignas que llegan hasta el niño o la niña por todos los canales y medios que la formación social pone como muralla defensiva.

Esa facultad llamada "voluntad" es utilizada por Rancière en una acepción tan psicologista y subjetivista que pasa por alto por completo los problemas de la ideología. Da la sensación de que la "voluntad" de Rancière no ha sido afectada por ningún orden simbólico, de que pertenece a un estadio anterior a la cultura, en el que los sujetos quieren y desean con absoluta libertad, sin mediación y sin traba alguna. Solo así tiene sentido la vuelta una y otra vez a la idea de que "querer es poder". Si partimos, en cambio, del supuesto de que la voluntad, como el deseo y el interés, sufre un acoso muy temprano, anterior y coetáneo al de la escuela y aún al de la guardería, por un conjunto de normas y reglas que van modelando el deseo y los cuerpos, por aquello que Lacan denominaba "orden simbólico", entonces la tarea del maestro debe preocuparse no solo por lo que quieren los niños y niñas, los y las estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza, sino también por la genealogía de esa voluntad, por su conformación y por la imagen falseada que propician.

Digamos de forma sumaria que ante esta tesitura, los maestros, ellos mismos sumidos en las reglas y normas de una determinada formación social, tienen dos opciones. Por un lado, proseguir la labor ya iniciada por agentes más potentes si cabe

que la escuela, confirmando y prolongando. En esta opción, puede dejar al alumno a merced de todas esas fuerzas, abandonar al muchacho del *Quijote* para que el labrador siga azotándole hasta dejarlo prácticamente muerto. Puede también confirmar una determinada división del trabajo y convertir a los estudiantes en unas meras piezas del engranaje capitalista sin más ni más. Dejar solo al estudiante, como pretende Rancière al socaire de Jacotot, es dejarlo sin armas para afrontar un peligro bien real.

En esta línea simplificada, es claro que los maestros tienen otra opción: ir en contra del atontamiento revelando las claves que sostienen ese edificio, explicando dónde está la raíz del problema en cada caso puesto que ellos pueden haberlo visto y lo/as alumnos/as no (o viceversa), o bien marcando las vías invisibles que conectan el arte y la literatura con la economía y las matemáticas, o a estas con el conjunto de las bolsas mundiales, y un largo etcétera que no es posible nombrar aquí ni siquiera de forma parcial.

Es bien conocida la tesis althusseriana, expuesta en su texto citado con anterioridad, según la que la escuela constituye el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas.³⁸ Según Althusser, la escuela inculca determinadas habilidades recubiertas por la ideología dominante, o incluso la ideología dominante en estado puro, tal y como ocurre cuando se enseña moral, filosofía o instrucción cívica. Observa que en este cometido la escuela se ve acompañada por otros aparatos ideológicos que, podemos añadir, en nuestros días tienen más potencia inculcadora que una escuela cuyo prestigio ha ido descendiendo. En este sentido, el maestro viene a ser un agente transmisor de ideología. Llegado a este punto, Althusser introduce el siguiente matiz:

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.³⁹

Más allá de las críticas a que ha sido sometido este planteamiento de Althusser, podemos decir que hay

pocas palabras de las que se acaban de citar que no puedan ser aplicadas en nuestro propio contexto.⁴⁰ Al alumno no se le puede dejar solo ante las diferentes materias porque antes de que lleguemos nosotros, los maestros, ya está demasiado acompañado. Esas palabras que el niño aprende “con anterioridad a cualquier maestro explicador” (p. 14),⁴¹ y que según Rancière constituyen el modelo de aprendizaje, están ya contaminadas, son las palabras de la tribu contra las que Mallarmé quería volver la poesía, son de antemano las consignas del atontamiento.

Se podrían repetir aquí las palabras de Lenin en contra de la “espontaneidad” de la clase obrera como mecanismo que permite alcanzar una adecuada conciencia de clase: “todo culto a la espontaneidad del movimiento obrero [...] implica un fortalecimiento de la influencia de la ideología burguesa sobre los obreros”⁴² Lenin ve muy claramente que esa conciencia necesita ser introducida desde fuera, entre otras razones porque la conciencia obrera está de antemano muy poblada. También los alumnos de Jacotot estaban muy bien acompañados, en contra de lo que declara Rancière. Leamos pacientemente para darnos cuenta de lo que, en realidad, sucedió con tales alumnos.

Según la versión de este último, lo que estos alumnos demostraron “aprendiendo solos” fue que no era necesaria ninguna explicación. “Explicar” es para Rancière una palabra maldita. ¿Qué es explicar? En términos generales, toda explicación consiste en el empleo de unas palabras (en general, más claras) para dar cuenta de otras palabras. Veamos cómo lo dice Rancière:

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro (p. 13).⁴³

Ese conjunto de razonamientos que hace el maestro para explicar el conjunto de razonamientos que hay en el libro cumple una función metalingüística en la que unas palabras (las del maestro) hablan de otras palabras (las del libro). Hemos llegado al núcleo de toda explicación; palabras (en teoría más claras) que hablan de otras palabras. Rancière dice: no hace falta emplear otras palabras para explicar unas palabras primeras, el niño las puede comprender directamente. Los estudiantes flamencos, continúa diciendo, solo tenían para hablar de Telémaco las palabras de Telémaco, les bastaban las palabras de Fénelon.

¿Es esto cierto? ¿Les bastaron las palabras de Fénelon? No, en absoluto, porque las palabras de Fénelon estaban en francés y ellos no sabían en un primer momento el francés. Lo cierto es que tuvieron que recurrir a una traducción, a unas palabras que hablaban de otras palabras, a unas palabras holandesas (más claras para ellos) que hablaban acerca de otras palabras francesas que ellos no comprendían. Dicho de otro modo: tuvieron que recurrir a un traductor, a un intermediario, a alguien que les explicara el texto de Fénelon. Por tanto, digámoslo con rotundidad: a los alumnos de Jacotot no les bastó con las palabras de Fénelon, se vieron en la obligación de recurrir a las palabras del traductor. Ahora se puede comprender por qué Rancière silencia el nombre del traductor holandés de Fénelon.

Dice Rancière, por ejemplo, “No hay nada que comprender. Todo está en el libro” (p. 36).⁴⁴ Pero no es cierto, porque en el caso de que lo fuera, a los alumnos holandeses les habría bastado con *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon, con la isla que es este libro. Y no fue así, tuvieron que ir de esa isla a otra isla, la creada por el traductor en holandés para que los alumnos pudieran dar el salto desde un código conocido a un código desconocido. No era suficiente, por tanto, el libro de Fénelon, no se puede decir que les bastó Fénelon, porque recurrieron a un traductor, a otro texto, a otras palabras, a otra explicación. Jacotot no sabía holandés, pero menos mal que el traductor sí porque en caso contrario, si además de un maestro ignorante hubiéramos tenido un traductor ignorante, una cadena de ignorantes, entonces los alumnos de Jacotot todavía le estarían buscando. La oposición que antes representábamos gráficamente de este modo: Aprender por sí mismo/aprender gracias a la explicación de otro, ahora se hace astillas porque en el “sí mismo” puro de uno de los dos lados de la oposición se ha injerido justo ese “otro” que pertenece al otro lado, ese Otro sin el que el aprendizaje no habría sido posible. Y la “A” mayúscula del “Aprender por sí mismo” va menguando hasta reconocer el carácter mayúsculo de esa “a” del “aprender gracias a la explicación del otro”.

Sorprendentemente Rancière hace gala de una noción de “traducción” canónica y conservadora, la entiende como un trasvase de sentido de una lengua origen a una lengua término. A este respecto tiene la misma noción de traducción que sus compatriotas Vinay y Darbelnet según quienes para toda expresión X de una lengua (pongamos el texto de Fénelon) existe un “equivalente ideal” en otra lengua (la traducción holandesa).⁴⁵ Si no partiera de este supuesto, sería difícil que pudiera sostener que “Basta pues con las frases de Fénelon para comprender las fra-

ses de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido en ellas” (p. 19).⁴⁶ ¿Por qué empeñarse en afirmar que los alumnos solo contaban con Fénelon cuando entre ellos y Fénelon estaba un traductor haciendo de intermediario y explicador? Por dos razones: porque Rancière se olvida de la materialidad de una lengua, de la red significativa propia de cada lengua, y porque para él traducir es decir lo mismo con otras palabras en un idioma diferente. Siendo así, ¿para qué mencionar al traductor y dar rienda suelta a una mediación?

El hecho se agrava aún más por cuanto Rancière asegura que el acto de Fénelon como escritor era el de una traducción: “para traducir una lección de política en un relato legendario, Fénelon había puesto en el francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio...” (p. 19).⁴⁷ Al expresarse de este modo descubre que para él la traducción no es más que la emigración de un sentido a través del tesoro significativo de diferentes lenguas. Por ello, puede escribir con absoluta tranquilidad que “ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían” (pp. 12, 11). ¿Y si no pudiéramos dar por sentado la equivalencia entre el discurso en francés y el discurso en holandés? ¿Y si tuviéramos en cuenta el trabajo material del traductor obligado a operar dentro de una trama significativa autónoma hasta el martirio que le hubiera complicado la vida? Pero para Rancière no ha lugar, simplemente calla el nombre del traductor, su trabajo y el reconocimiento de que esa era la figura que acompañaba a los alumnos de Jacotot. No estaban solos ni aprendieron solos como él defiende.

Se da además el hecho de que el libro de Fénelon no era un simple relato de aventuras (si es que tal cosa existe), sino que, entre otras cosas, era un manual de aprendizaje y de enseñanza de la lengua francesa.⁴⁸ Se entenderá todavía mejor hasta qué punto ese texto y su traducción cumplían una función metalingüística de orden pedagógico. El propio Rancière lo comenta en un capítulo posterior: “es un libro clásico, uno de esos en los que la lengua presenta lo esencial de sus formas y de sus poderes” (p. 33).⁴⁹ Lo que los alumnos de Jacotot estaban leyendo, y repitiendo una y otra vez según la orden del maestro, era la traducción holandesa de una novela en francés que entre sus varias funciones expone implícitamente lo propio de esta última lengua. No resulta extraño que justo en ese libro, y a través de la mediación de la traducción, unos lectores aprendieran la semántica, la morfología y la sintaxis del francés. Lo referido al nivel fonético es algo que Rancière no aclara, cualquiera que lea

la novela de Fénelon advertirá que salvo hecho prodigioso o tropelía, no hay lógica ni causa material para que se pueda aprender la fonética francesa. Podemos dudar seriamente de la afirmación que asegura que los alumnos de Jacotot aprendieron el francés como cualquier otro niño francés.

III

Este análisis saboteador permite apreciar que la explicación se cuele allí mismo donde Rancière quería expulsarla, y da igual que la explicación adopte una forma oral o escrita, de igual modo que no hay diferencia entre aprender por sí mismo algo oral (la lengua) o escrito. En ambos casos, se trata de un conjunto de palabras sobre otras palabras. Nótese que la explicación se cuele incluso en el otro ejemplo oral que pone en apoyo de su argumento, el de los niños aprendiendo su lengua materna. El malabarismo de Rancière es notable, recordemos que dice “ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se *corrigen*, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por suerte” [la cursiva es mía] (p. 14).⁵⁰ El desplazamiento se encuentra en ese “se corrigen”; ¿se corrigen?, ¿se? Una niña dice: “mi padre trabaja en la Facultad de Filología”, y resulta posible que ella sola oyendo reiteradamente la expresión “Facultad de Filología” se corrija. Pero ¿acaso no tiene a su lado otras personas que le dirán y explicarán, entre risas y fiestas, que no se dice “filología”, sino “filología”? Claro que imitan, claro que retienen, pero cuando se equivocan suele haber alguien que les explique cómo se pronuncia, cómo se dice esto o aquello, un verbo irregular por ejemplo, o una “b” o “v”. Ese otro que tanto molesta a Rancière acaba apareciendo por aquí o por allá como una importante condición del conocimiento.

El ejemplo que Rancière pone en apoyo de su tesis acerca de la enseñanza universal, el de los alumnos de Jacotot, entra en abierta contradicción con el desarrollo de la tesis misma, y proclama que su silogismo es un entimema, esto es, un falso silogismo. Su valor entimemático se observa no solo en que el ejemplo dice todo lo contrario de la tesis que pretende sostenerse sobre él, sino también en que para la formulación de una teoría no puede emplearse una base empírica tan pobre, incierta y contradictoria. No es que vayamos a estas alturas a hacer la alabanza del método científico propio de las ciencias de la naturaleza, pero sí vale la pena recordar algunos principios elementales de la epistemología de la ciencia.

Tal y como puso de relieve Lakatos, heredero de la epistemología popperiana, la objetividad de

los enunciados científicos descansa no en la adecuación de las proposiciones a las cosas, sino en el hecho de poder ser contrastados intersubjetivamente. Ahora bien, ese contraste intersubjetivo depende de lo que este epistemólogo denomina “exceso de contenido empírico” que pueda ser verificado.⁵¹ O dicho de otra manera: cuando se presenta una tesis como la de Rancière, es decir, que para conseguir la emancipación intelectual los alumnos deben aprender por sí mismos, esta tesis debe tener una abundancia de referentes empíricos sin los que no se puede sostener en pie. El procedimiento de Rancière se parece más a una convicción “subjetiva” que a un enunciado que posea una cierta credibilidad. El entimema surge, por tanto, no solo de la contradicción entre el ejemplo y la tesis que se apoya en él, sino también del hecho de que la generalización de sus tesis se fundamenta en una base empírica muy escasa.

Al ejemplo de Rancière se le puede oponer otro ejemplo que demuestra justo lo contrario de lo que él defiende, y que viene a apoyar nuestra tesis de la necesidad de la explicación. El ejemplo que voy a poner contradice la tesis de Rancière al grado de que señala su carácter entimemático y conduce a unas conclusiones del todo diferentes. Tal y como narra Rosario Castellanos en su novela testimonial *Balún Canán*,⁵² durante los años del gobierno de Lázaro Cárdenas se produce un conflicto de clases y de razas entre los latifundistas y los indígenas en la zona de Chiapas. Un poco más arriba se ha comentado que ello tuvo lugar entre 1934 y 1940 cuando el mencionado presidente de la República llevó a cabo una reforma social en la que se primó la instrucción rural e indígena y se crearon escuelas.

Ello, sin embargo, no se hizo sin conflictos. La resistencia de los poseedores de las tierras a proporcionar una educación a la población campesina indígena se puso una vez más de manifiesto. La segunda parte de esta novela tiene como uno de sus ejes narrativos dicho conflicto. Los indios le reclaman a César, el dueño de la hacienda en la que han trabajado y trabajan, la creación de una escuela. La voz narrativa nos informa de que las visitas de los indios aburrían y desesperaban a Zoraida, la mujer de César: “Le molestan estos rostros oscuros e iguales y el rumor del dialecto incomprensible”.⁵³ El indio Felipe Carranza, erigido en portavoz de todo el grupo, pone de manifiesto su deseo de que César abra una escuela “para que se cumpla la ley”.⁵⁴ Es notable que la construcción de la escuela reviste para Felipe y buena parte de los indios un carácter sagrado: “Esta es nuestra casa. Aquí la memoria que perdimos vendrá a ser como la doncella res-

catada a la turbulencia de los ríos. Y se sentará entre nosotros para adoctrinarnos. Y la escucharemos con reverencia.”⁵⁵

César es consciente de que el cumplimiento de la ley es inevitable. Ante las quejas de su mujer le espeta: “pero ¿no estás viendo cómo ha cambiado la situación? Si los indios se atreven a provocarnos es porque están dispuestos a todo. Quieren un pretexto para echársenos encima. Y no se lo voy a dar.”⁵⁶ Así las cosas determina construir y abrir una escuela, pero solo como simulacro, engaño y perversión. Y la solución la encuentra en poner a un maestro ignorante al frente de los alumnos que acuden a la escuela. Ese maestro es su sobrino bastardo Ernesto que, a su vez, mantiene una relación turbia con su tío. Y he aquí que su situación como maestro se parece bastante a la de Jacotot, dado que “ellos no sabían hablar español. Ernesto no sabía hablar tzeltal. No existía la menor posibilidad de comprensión entre ambos.”⁵⁷ El paralelismo de esta frase de la narradora de *Balún Canán* con la frase que escribe Rancière llama poderosamente la atención: “Entre aquellos que quisieron sacar provecho, un buen número ignoraba el francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico” (p. 10). Hasta la sintaxis yuxtapuesta es la misma.

Pero hay una diferencia muy importante: el azar no depara a Ernesto y los niños indígenas una traducción bilingüe que permita a esos alumnos aprender por sí mismos el español. Veamos: entre ellos habrá quien tenga la voluntad de aprender español y habrá quien no la tenga, del mismo modo que Ernesto tendrá o no tendrá voluntad de enseñarles. Pero eso no es importante, lo que verdaderamente cuenta es que “los niños lo contemplaban embobados, con la boca abierta, sin entender nada.”⁵⁸ El maestro hablaba, leía el *Almanaque Bristol*, los horóscopos, el santoral, los chistes, pero no había nada que hacer. Esos alumnos sí que estaban realmente solos, sí que estaban dejados al albur de su suerte sin que ninguna palabra sobre las palabras viniera a servirles de puente que les permitiera cruzar el caudaloso río del lenguaje. Esa lectura que el maestro hace de los chistes, horóscopos y otro tipo de textos ocupa la misma posición y cumple el mismo papel que el *Telémaco* de Fénelon, solo que sin explicación, sin traducción, sin palabras más claras sobre palabras oscuras.

E insistamos: el problema no es la falta de voluntad, sino la falta de una mediación, de un Otro, de una mediación espuria que sirva como puerta para llegar a la emancipación. He aquí cómo lo expresa Ernesto, hablándoles a sus alumnos con plena conciencia de que no son capaces de entender nada:

¿De qué nos sirve juntarnos aquí todos los días? Yo no entiendo ni jota de la maldita lengua de ustedes y ustedes no saben ni papa de español. Pero aunque yo fuera un maestro de esos que enseñan a sus alumnos la tabla de multiplicar y toda la cosa, ¿de qué nos serviría? No va a cambiar nuestra situación. Indio naciste, indio te quedás.⁵⁹

Dejando de lado el nihilismo que traslucen las palabras del maestro, resulta del todo evidente que está dando en el clavo. La voluntad es esencial, sin duda, pero la explicación lo es más, pues sin ella, sin la traducción por ejemplo, no hay un punto de referencia lingüístico que les permita la comunicación. Además, esas palabras están estableciendo una peculiar relación entre la emancipación y la enseñanza. Aunque él les enseñara algo, multiplicar por ejemplo, ello no les emanciparía, pues en una sociedad clasista y sin movilidad social, la educación no sirve. Ernesto se equivoca, pues la educación es una importante exclusiva para la liberación, pero sin contacto, sin explicación, el maestro se ve maniataado, y los alumnos, como el muchacho del *Quijote*, condenados a seguir en una situación de esclavos. La conclusión es clara: sin explicación, el maestro acaba borracho y los alumnos “se empujaban sin ningún recato, se tiraban bolitas de tierra, iniciaban luchas feroces.”⁶⁰

Y es que la clave de la emancipación intelectual se encuentra en el corazón mismo de la explicación. De hecho, la genealogía etimológica de esta palabra nos proporciona algunas claves sorprendentes. Por una parte, la *explicatio* tiene el sentido de un desarrollo, de un despliegue, del mismo modo que una glosa, comentario, análisis o traducción a otra lengua pueden ser considerados desarrollos y despliegues a partir de un texto. El *explico* remitía a la acción de desdoblar y desenrollar un manuscrito en forma de rollo, de ahí las ideas de desarrollo y extensión. Pero he aquí que a esos sentidos del *explico* se suman también los de liberar y salvar a alguien de algo, el de sacar a alguien de apuros. Es este sentido el que quiero reivindicar aquí.

Si Don Quijote no se hubiera marchado dando por zanjado el problema que se le acababa de presentar, si hubiera continuado haciendo de mediador, el muchacho no habría sufrido el ulterior castigo del labrador que le dejó muerto. El error del caballero fue dejar solo al muchacho con el verdugo. Del mismo modo, si los alumnos de Jacotot hubieran estado de verdad solos, jamás habrían aprendido ese francés que según Rancière aprendieron como cualquier otro ciudadano francés. Si a los alumnos y alumnas de las escuelas, de los institutos y de la universidad se les deja solos, es muy

probable que queden a merced de fuerzas sociales cuyo principal objetivo no es el de liberarles. No trato de presentar al maestro o a la maestra como un gran salvador del género humano, luz en la oscuridad, etc., que conduce a un rebaño de alienados hacia su liberación. Trato de llamar la atención sobre el hecho de que las vías de la emancipación son muy complicadas, y que todo no se resuelve en ese plano con un “dejémoslos solos”, entre otras cosas porque nunca estamos solos (y ya está claro de qué soledad hablamos). En ese trayecto el maestro tiene una gran responsabilidad, entre otras la de explicar. A un caballo puedes llevarlo al agua, pero no puedes obligarlo a beber.

Explicar no es demostrarle al alumno que no puede comprender por sí mismo, no es hacer de él o de ella un atontado impenitente, sino ofrecerle un apoyo, un suplemento, una vía de entrada allí donde de otra manera no podría entrar. Es lo que en definitiva hizo el traductor holandés de Fénelon: proporcionar una palanca mediante la que aquellos lectores dejados a la intemperie por un Jacotot ignorante pudieran mover el universo del francés. Y si lograron moverlo (no sabemos hasta qué punto) fue gracias a esa explicación que llamamos traducción. La explicación es un acto reflexivo en virtud del cual se lleva a cabo la *anamnesis* del conocimiento, el único que puede desvelar en sentido contrario el proceso de ocultamiento que ha conformado una determinada disposición de las materias y de los contenidos escolares. Explicar no es atontar al alumno, al menos no toda explicación de atonta, sino hacerle tomar conciencia de que puede aprender lo que desea aprender. La explicación no es en sí ni buena ni mala, todo depende de la orientación de fuerzas que se le dé. Ha de ponerse al servicio de un intento de salir de “la inmadurez eterna y santa.”⁶¹

Notas

1. Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, I: IV, según la edición de Luis Andrés Murillo en Castalia, Madrid, 1978, pp. 94-98.

2. Librairie Arthème Fayard, 1987. Trad. esp. *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2002.

3. Las citas corresponden a la edición española. Entre paréntesis aparece el número de página correspondiente. El original en francés se ofrece en la nota al pie seguido del número de página: “Entendez bien tout ce qu’il y a dans ce syllogisme” (p. 70).

4. Manuel Asensi Pérez, “Crítica como sabotaje y subalternidad”. A pesar de ello, no puede perderse de vista la deuda con la “andadura” deconstructiva de Jacques Derrida y Paul de Man fundamentalmente. En tal ensayo se percibirán las diferencias entre las dos modalidades críticas.

5. En la versión española este capítulo primero ocupa las pp. 9-29. En la francesa, las pp. 7-34.

6. “Il n’existait donc point de langue dans laquelle il pût les instruire de ce qu’ils demandaient” (p. 8).

7. “répéter sans cesse ce qu’ils avaient appris” (p. 8).

8. “Combien ne fut-il pas surpris de découvrir que ces élèves, *livrés à eux-mêmes*, s’étaient tirés de ce pas difficile aussi bien que l’auraient fait beaucoup de Français?” [La cursiva es mía] (p. 9).

9. Sobre las oposiciones binarias jerárquicas y su posición nuclear en el pensamiento metafísico, véase Jacques Derrida, *Positions*, París, Minuit, 1972. Trad. esp. *Posiciones*, Valencia, Pre-Textos, 1977. Véase también J. Hillis Miller, *Illustration*, Londres, Reaktion Books, 1992.

10. “l’acte essentiel du maître était d’expliquer [...] transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du plus simple au plus complexe” [La cursiva es de Rancière] (p.10).

11. “Ils avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu’ils connaissaient et les raisons de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises: des phrases dont l’orthographe et la grammaire devenaient de plus en plus exactes à mesure qu’ils avançaient dans le livre” (p.11).

12. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, edición revisada por Tullio de Mauro, Payot, París, 1981, p. 46: “la langue a donc une tradition orale indépendante de l’écriture, et bien autrement fixe”.

13. *Ibid.*, véase las pp. 48-50.

14. Se trata del capítulo 2 de la primera parte. Véase Jacques Derrida, *De la grammatologie*, Minuit, París, 1967, pp. 42-108. Trad. esp. *De la gramatología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971. En lo que se refiere a la crítica de Rancière que hacemos aquí, vale la pena tener en cuenta las tesis de Derrida que resultan de la deconstrucción de la oposición entre la lengua y la escritura, que si bien acaba con la producción de un indecible como “archiescritura” no llega en ningún momento a abogar por la confusión entre la dimensión empírica de lo oral y de lo escrito. Véase a este respecto, Rodolphe Gasché, *The Tain of the Mirror. Derrida and the Philosophy of Reflection*, Harvard University Press, Cambridge, 1986.

15. “le secret du maître est de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire” (p. 13).

16. “On leur parle et l’on parle autour d’eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode, et, à un âge trop tendre pour que les explicateurs puissent entreprendre leur instruction” (p. 14).

17. Como tendremos ocasión de comprobar un poco más adelante, esta desigualdad entre los ejemplos y paradojas señaladas por Rancière es sintomática de los problemas que aquejan a sus tesis.

18. “cette *incapacité* [...] est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C’est l’explicateur qui a besoin de l’incapable et non l’inverse, c’est lui qui constitue l’incapable comme tel” [La cursiva es de Rancière] (p. 15).

19. Hay un claro vínculo entre Rancière, Schérer y Fourier en lo que a estas posiciones pedagógicas se refiere. Sin embargo, hay que decir que las preocupaciones de Schérer no van tanto en la dirección del aprendizaje como en la de la relación afectiva entre el pedagogo y el niño. De René Schérer, *Émile perversi*, Robert Laffont, París, 1974 (reedición en Desordres-Laurent Viallet, París, 2006). Trad. esp. *La pedagogía perversa*, Laertes, Barcelona, 1983. Resulta interesante, asimismo, la antología realizada por Schérer a partir de los textos sobre la educación de Charles Fourier publicada con el título de *Vers une enfance majeure*, Éditions la fabrique, París, 2006. Por otra parte sería útil contrastar estas posiciones con las mantenidas por las pedagogías anarquistas. Véase el libro de Fco. José Cuevas Noa, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid, 2003.

20. René Schérer, *La pedagogía perversa*, op. cit., p. 20.

21. “l’explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d’un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants” (p. 15).

22. La cursiva es de Rancière.

23. “le fait était que ces étudiants s’étaient appris à parler et à écrire en français sans le secours de ses explications” (p. 18).

24. J. S. Van de Weyer, *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, Bruxelles, 1822.
25. "L'homme –et l'enfant en particulier– peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie" (p. 25).
26. "La méthode était purement celle de l'élève" (p. 26).
27. "un bienfait à annoncer aux pauvres" [la cursiva es de Rancière] (p. 34).
28. Michel Foucault, "Les intellectuels et le pouvoir (entretien avec G. Deleuze)", en *Arc*, 1972, n° 49, marzo. Se reproduce en *Dits et écrits 1954-1988*, vol. II (1970-1975), Gallimard, París, 1994, edición a cargo de Daniel Defert y François Ewald, pp. 306-315. La traducción española que manejo aquí se encuentra en M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, Madrid, 1981 (2000, 7ª reimp.), pp. 7-19. Trad. esp. de Francisco Monge, edición de Miguel Morey. Estos fragmentos citados corresponden a las pp. 9 y 11 respectivamente.
29. *Ibid.*, p. 12.
30. Lamentablemente, se trata de un modelo que Rancière ha convertido en receta. En uno de sus últimos libros (*Le spectateur émancipé*) lo vuelve de nuevo a repetir. Partiendo explícitamente de los mismos supuestos que el libro bajo examen aquí, lo aplica en esta ocasión a la figura del espectador. También en este caso, y siguiendo con ese deseo de emancipación quijotesco, nos asegura que es necesario rechazar la mediación y que cada uno traduzca a su manera, componga su poema, mire y haga según su criterio. Véase las pp. 7-29.
31. Para un estudio detenido de las malas interpretaciones como hecho propio del lenguaje, véase Paul de Man, *Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*, Yale University Press, New Haven and London, 1979. Trad. esp. *Alegorías de la lectura. Lenguaje figurado en Rousseau, Nietzsche, Rilke y Proust*, Lumen, Barcelona, 1990.
32. Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg, *Marxism and Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana y Chicago, 1988. Este mismo texto aparece ampliado y revisado formando parte de su libro *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999. Una traducción y edición crítica de este texto al español a partir de su última versión puede encontrarse en Manuel Asensi Pérez (ed.), *¿Pueden hablar los subalternos?*, MACBA, Barcelona, 2009.
33. "véritable pouvoir de l'esprit humain" (p. 29).
34. Louis Althusser, *Écrits*, Garnier-Flammarion, París, 1969. Hay traducción en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974. Es aquí donde se encuentra el ensayo "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)", pp. 105-170. Ni qué decir tiene que Rancière vive ajeno a los planteamientos, tan althusserianos ellos, de Judith Butler, sobre todo a partir de su clásico *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*, Routledge, London and New York, 1990. Trad. esp. *El género en disputa*, Paidós, Barcelona, 1995, en el que esa "libertad" a priori del sujeto queda seriamente puesta en entredicho.
35. "Le fait était là: ils avaient appris seuls et sans maître explicateur" (p. 22).
36. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, Seix Barral, Barcelona, 2004, p. 91.
37. *Ibid.*, p. 91.
38. Louis Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)", op. cit.
39. *Ibid.*, p. 126.
40. ¿Quién no se ha topado más de una vez con los famosos "nuevos métodos" de enseñanza propiciados y auspiciados por los organismos de innovación educativa?
41. "avant tout maître explicateur" (p. 14).
42. Lenin, *¿Qué hacer? Problemas candentes en nuestro movimiento*, DeBarris, Barcelona, 2000, pp. 40-41.
43. "Voici par exemple un livre entre les mains de l'élève. Ce livre est composé d'un ensemble de raisonnements destinés à faire comprendre une matière à l'élève. Mais voici maintenant le maître qui prend la parole pour expliquer le livre. Il fait un ensemble de raisonnements pour expliquer l'ensemble de raisonnements que constitue le livre" (p. 12).
44. "Il n'y a rien à comprendre. Tout est dans le livre" (p. 42).
45. J. P. Vinay y J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier [edición de 1990], París, p. 22. La primera edición es de 1958.
46. "il suffit donc des phrases de Fénelon pour comprendre les phrases de Fénelon et pour dire ce qu'on en a compris" (p. 20).
47. "Pour traduire une leçon de politique en récit légendaire, Fénelon avait mis en français de son siècle le grec d'Homère, le latin de Virgil" (p. 21).
48. Véase a este respecto Nadia Minerva (ed.), *Les aventures de Télémaque: trois siècles d'enseignement du français. Actes du colloque organisé à Bologne du 12 au 14 juin 2003*, SIHFLES, Lyon (n° monográfico de *Documents*, pp. 30-31).
49. "C'est un livre classique, un de ceux où une langue présente l'essentiel de ses formes et de ses pouvoirs" (p. 37).
50. "Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode" (p. 14).
51. Imre Lakatos, *The Methodology of Scientific Research Programs. Philosophical Papers Volume I*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978. Trad. esp. *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.
52. Rosario Castellanos, *Balún Canán*, Madrid, Cátedra-Letras Hispánicas, 2004. Edición de Dora Sales.
53. *Ibid.*, p. 211.
54. *Ibid.*, p. 214.
55. *Ibid.*, p. 237.
56. *Ibid.*, p. 240.
57. *Ibid.*, p. 252.
58. *Ibid.*, p. 252.
59. *Ibid.*, p. 265.
60. *Ibid.*, p. 268.
61. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, op. cit., p. 110.