

## Las violencias del maestro ignorante de Rancière

GUSTAVO NÓZICA\*

### RESUMEN

*El maestro ignorante* de Rancière es un texto que propone una reflexión novedosa sobre la práctica de enseñar. La tesis del libro inscribe la explicación que hace el docente en clase en un obstáculo para un aprendizaje pleno. Así como también en un obstáculo para la propia emancipación del que aprende. En esta perspectiva el autor desarrolla la idea de un “embrutecimiento” del alumno que resultaría de su sometimiento a la explicación docente. La propuesta, que no deja de ser atractiva en el orden de los debates, patentiza una lógica del control pedagógico que no es ajena a las teorías de la conciencia, la comprensión, las competencias y las psicologías de la educación. La lectura crítica que intenta este trabajo no busca justificar ni “salir a defender” todo aquello que se “echa por tierra” en aquel texto, sino repreguntarse sobre algunas violencias y sospechas en los modos de pretender aprendizajes. Repreguntar los usos que hace el autor del pedagogo Jacotot, y de la obra de Fenelón, de los beneficios de la escritura, y de los sentidos morales de la emancipación. Recorrer, finalmente, en un régimen de clase ausente de explicaciones, como propone el autor, un espacio de controles que parecen venir a multiplicar aquello que querían suprimir.

### PALABRAS CLAVE

Control - Explicación - Rancière - Pedagogía - Emancipación.

\* Profesor en Ciencias Jurídicas (UBA).

## The violence of Rancière's ignorant teacher

### ABSTRACT

The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation of Rancière is an innovative text that proposes a singular reflection on the practice of teaching. The book's thesis claim that the teacher's explanation act as a serious obstacle for a genuine learning. As well as an obstacle for the own emancipation of the student. The author develops the idea that from the education method of the explanation it's only result rude consequences on the student. Rancière's proposal, which is really interesting for academic debates, displays the logic of the pedagogic control close to theories of consciousness, the understanding, the correct competences, and the educational psychology. The critic perspective of this paper doesn't try to defend of what the text throws away but to cross-examine the violences and many suspects in the ways to expect learning. Also, to cross-examine the uses made by Ranciere of Jacotot, Fenelon, the benefits of writing against other way, and of the moral senses of emancipation. Finally it can be show upon Ranciere's proposal learning without explanation, a classroom or any other as one space with more control and governess which is what it was pretended to cancel.

### KEYWORDS

Control - Explanation - Rancière - Pedagogy - Emancipation.

### 1. INTRODUCCIÓN

*El maestro ignorante* (breviter: *MI*) de Jacques Rancière es un texto provocativo, y la provocación o la tesis del libro es que las explicaciones dadas por los maestros no sólo son innecesarias sino que embrutece, sujetan al alumno a los mandatos del docente, a su voz por sobre aquello que intenta enseñar. Así, la explicación, de cualquier tipo, dada por el docente sólo transmitiría su mirada personal. Y en la manera que se rompa con esta voz inmiscuida y pretenciosa del maestro, se llevaría a la práctica el principio de igualdad de las inteligencias, y la consecuente

posibilidad de la emancipación del que aprende. La tesis insiste: si no existieran las explicaciones no habría más asimetrías entre maestros y alumnos, ingenieros y aprendices, y sólo tendría lugar, en la clase, la escuela, en las vidas privadas de cada cual, una relación directa con el objeto de saber. De este modo nadie podría ostentar una autoridad especial, una investidura caracterizadora para poner en contacto a otro ser humano con lo que no sabe. Ni maestro ni alumno: una ignorancia en común, esto es, el primero no explica porque enseña lo que no sabe. Rancière no pretende solamente que el maestro evite la explicación, sino que no sepa. Qué mejor que un maestro que no sepa para no explicar. Sin embargo ese maestro ignorante conservará y redoblará su función examinadora, como no sabe, y al momento de verificar si el alumno aprendió pedirá todo. Aunque no se trata de que el examinado ocupe el lugar de otro instructor sino que traiga aquello que ha aprendido en su totalidad como una máquina de copiar, reproduciendo el objeto de conocimiento sin miradas propias ni aproximaciones, haciéndole presente, como veremos luego, según un determinado uso de la memoria.

Al menos en una primera lectura, *MI* sabe construir con mucha solvencia el rincón de las críticas en la ingenuidad, en donde sólo caben las defensas de “la importancia de ir al colegio”, o “la sabiduría de los maestros”. Sin embargo, la obra merece repreguntarse en dos de sus desarrollos más importantes:

- A) Los modos de sostener una idea de la “emancipación” –del que aprende– en términos muy cercanos a los criticados por el propio autor.
- B) El orden de las interioridades que reemplaza la explicación docente.

## 2. EL MAESTRO IGNORANTE: ANTES Y DESPUÉS DE LA TAREA

En apoyo de su propuesta Rancière revisita a Jacotot, que es también la historia de un profesor decidido a enseñar sin explicar. Hacia fines del siglo XVIII, entre la Revolución Francesa y el imperio, Joseph Jacotot (1770-1840) piensa una manera de instruir sin explicar. A veces a los lados de lo anecdótico *MI* nos describe un personaje pintoresco que escala grados durante la revolución, aunque nada sepamos sobre su responsa-

bilidad en la masacre planificada de las guerras de Vendée. “El regreso de los Borbones lo había obligado a exiliarse y, gracias a la liberalidad del rey de los Países Bajos”<sup>1</sup> obtiene un cargo de profesor de idiomas en la universidad de Lovaina. En ese lugar, entre el relato moral y el supuesto de una ruptura epistemológica, Jacotot viene a consagrarse en el autor de una didáctica nueva y emancipadora, poniendo en práctica el supuesto de una enseñanza sin explicación. ¿Cuál es entonces la anécdota del profesor Jacotot sobre la que gira *MI*? La historia de un maestro “que ignoraba por completo el holandés”<sup>2</sup> y enseña su lengua, el francés, a unos estudiantes de la universidad de Lovaina.

Así Rancière llega a su configuración modelo: un maestro que no sabe holandés y los alumnos que no saben francés, una ignorancia en común. Más abajo trataremos los usos que el autor hace de esta “cosa en común” pero antes observemos las peculiaridades de esta escena docente tan importante en *MI* que comienza cuando Jacotot “hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete”.<sup>3</sup> No habla con los alumnos siquiera para entrar en un mínimo contacto con ellos; no sabe holandés pero tampoco considera correcto “darse a entender”. El intermediario les comunica la tarea pensada –y no resignada– por “el maestro ignorante”. La tarea será que aprendan francés guiados por una edición bilingüe de “Las aventuras de Telémaco” de Fenelón. “Cuando llegaran a la mitad del primer libro, les hizo saber que debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto, por lo menos, para poder contarlo”.<sup>4</sup>

Al margen de tratarse de países con una cercanía más que razonable para que se opere entre ellos una mutua influencia y que, por lo tanto, sean posibles unos conocimientos previos importantes, el ejercicio exigido a los alumnos no es la traducción, que ya está escrita o interpretada en la edición bilingüe, sino el de una afanosa búsqueda. No se trata de las vicisitudes escolares ni de los problemas que puedan surgir de alguna eventual ininteligibilidad sino de un método que instruye una determi-

1 RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, p. 15.

2 RANCIÈRE, ob. cit., p. 16.

3 RANCIÈRE, ob. cit., p. 16.

4 RANCIÈRE, ob. cit., p. 17.

nada búsqueda interior en donde no cabe el error sino la sanción interior para quien no realice la tarea pedida por el maestro que acusará al alumno de “perezoso” y “distráido”. “El distraído –dice Rancière– no ve por qué tendría que prestar atención. La distracción es, antes que nada pereza, deseo de sustraerse al esfuerzo. Pero, en sí misma, la pereza no es torpeza de la carne, es el acto de una mente que desestima su propia potencia”.<sup>5</sup> Así la manifestación de “no poder” es, sigue el autor, un “desprecio de sí (que) también es un desprecio de los demás”.<sup>6</sup> ¿Acaso está muy lejos esto de la moral utilitaria que reprocha al alumno por desaprovechar los esfuerzos de la sociedad por instruirlo? Aunque en el caso de *El maestro ignorante* encontramos un reproche mucho más violento porque ya no se trata de la pérdida o inutilización de los recursos de la comunidad, sino de una pérdida del sujeto, de “la infidelidad a sí mismo”.<sup>7</sup> “Estos seres –dice Jacotot– que se pretenden desgraciados por la naturaleza sólo quieren pretextos para disculparse de realizar un estudio que les desagrada, un ejercicio que no es de su gusto (...) verán entonces la modestia transformada en orgullo”. “Tu impotencia –ahora agrega Rancière– no es sino pereza para caminar”.<sup>8</sup>

Es por eso que la modalidad de enseñar sin explicar fue pensada como una manera de adquirir ciencia y virtud,<sup>9</sup> en la cual se verifica una especial relación entre moral y violencia en el docente. El maestro que enseña sin explicar tendría la obligación moral de (acosar) hacer ver al alumno que él es igual al resto de los seres humanos, igual al ingeniero y al lingüista, por eso “no es un pedagogo bonachón, es un maestro intratable. Le exige absolutamente todo a un sujeto que supone capaz de darse órdenes a sí mismo”.<sup>10</sup> Esta idea no parece distar mucho de una lógica despreciativa hacia el que no aprenda y “fracase” en su instrucción. Y en este sentido el programa de emancipación propuesto por Rancière deja de hablar de “progreso” en los términos de la psicología evolutiva, para ofrecernos un “progreso interior” del que aprende,

<sup>5</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 104.

<sup>6</sup> Ibídem.

<sup>7</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 79.

<sup>8</sup> Ibídem.

<sup>9</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 142.

<sup>10</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 57.

verificable tanto por él como por cualquier vecino,<sup>11</sup> un progreso con tantos controles como vecinos.

### 3. LAS AVENTURAS DE TELÉMACO: NO CUALQUIER LIBRO

En la *Odisea*, Telémaco, el hijo de Ulises, es animado por dioses, hombres y el universo mismo a convertirse en un hombre adulto: “en nada te cuadra que te muestres aún niño”<sup>12</sup> le reprochará la diosa Atenea. Su madre, Penélope, no pensará en él como en un adolescente en desarrollo sino como un “Hombre”, que “es ya que bien puede regir su mansión como otro”.<sup>13</sup> Es conocida la historia de los galanes de Itaca que, aprovechando la ausencia de Ulises, ocupan sus posesiones y obligan a su esposa Penélope a elegir entre uno de ellos. En estas circunstancias, la trama griega canta la juventud como el momento en que “ha llegado a la edad propia del hombre”.<sup>14</sup> Incluso el mismo Ulises le dirá a su hijo: “Vas a aprender por tí mismo, llegando a una lucha de hombres en donde los fuertes se criban”.<sup>15</sup>

En el libro elegido por Jacotot, en cambio, se encuentra una perspectiva sobre lo joven y su instrucción en una clave completamente distinta y hasta opuesta a la que se puede leer en la *Odisea*. “Yo soy joven, por ende sin experiencia, expuesto a la violencia de las pasiones y más en estado de aprender obedeciendo para saber reinar algún día; yo no debo mandar al presente”.<sup>16</sup> Esto dice el Telémaco de Fenelón. Y no se trata sólo de las diferentes miradas en uno y otro texto en torno a lo que es pensado sobre la juventud, sino de una práctica de Jacotot que Rancière descuida. ¿Por qué oponerse a la imagen de una juventud domada y un maestro domador cuando se piensa que “la pasión, por

<sup>11</sup> N. del A.: existe una gran diferencia entre los progresos interiores definidos por el autor de *MI* en la idea de emancipación, de los denominados “progresos del alma” o “etapas de la vida interior” pensados desde las teologías. La urgencia en el primero, y el tiempo aplazado en los otros describen prácticas y géneros muy distintos. Hacia el final de este trabajo se hace una mención más a esta temática.

<sup>12</sup> HOMERO, *Odisea*, Barcelona, Planeta de Agostini, 1995; Canto I, 297, p. 20.

<sup>13</sup> HOMERO, ob. cit., Canto XIX, 160, p. 320.

<sup>14</sup> HOMERO, ob. cit., Canto XVIII, 217, p. 307.

<sup>15</sup> HOMERO, ob. cit., Canto XXIV, 506 a 507, p. 408.

<sup>16</sup> FENELÓN, *Las aventuras de Telémaco, Hijo de Ulises*, t. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1932, Libro VI, p. 118.

más superioridad que nos dé, puede cegarse a sí misma, porque es una pasión. La razón ve todo tal cual es"<sup>17</sup>

La práctica del maestro ignorante comprende, por un lado, la lógica de "un maestro intratable"<sup>18</sup> que verificará todo en quien aprende, y por otro, un texto de "moral severa".<sup>19</sup> Aunque el encono contra jóvenes y ancianos que transita esta y otras obras<sup>20</sup> de Fenelón es algo más que la singularidad de una "moral severa". En el relato colorido del maestro ignorante que pone a traducir una obra determinada, *MI*, no menciona más que el azar cuando no hay más que una profunda identificación de morales. Aun presumiendo el supuesto azaroso ni el maestro ni sus alumnos parecen estar habilitados a ejercer mirada crítica alguna sobre la obra de Fenelón. ¿Cuál es esa traducción<sup>21</sup> de la *Odisea* para el siglo XVIII, que conforman "Las aventuras de Telémaco", que el maestro se prohíbe mancillar con sus explicaciones? ¿Cuáles sus enunciados de época o mentalidad no cuestionados o invisibles al pedagogo?

En la *Odisea* el joven no es un animal furioso con necesidad de ser domado. En el texto de Fenelón elegido por Jacotot sí. "Mientras Telémaco estaba al lado de Mentor, desaparecían sus defectos, y aun de día en día se aminoraban. Semejante a un corcel fogoso que retoza en los vastos prados sin detenerse en riscos tajados, precipicios, torrentes, que no conoce la voz y la mano del hombre capaz de domarle".<sup>22</sup>

#### 4. EMANCIPACIÓN, CAPACIDAD Y DESARROLLO: LA RUPTURA AUSENTE

El profesor Jacotot es para *MI* tanto una instancia superadora de la Revolución Francesa como su lógica más genuina quizás por esa ambi-

<sup>17</sup> JACOTOT, J., "Langue maternelle", p. 342, en RANCIÈRE, ob. cit., p. 342.

<sup>18</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 57.

<sup>19</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

<sup>20</sup> Se pueden consultar en las *Fábulas e historias maravillosas*, Buenos Aires, Ediciones Need, 1998, los relatos: "Historia de la reina Gisela y del hada Corisante", p. 47; "Historia de una joven princesa", p. 55; "Los dos zorros", p. 94.

<sup>21</sup> N. del A.: *Las aventuras de Telémaco* escrita por Fenelón hace su trama sobre una reinterpretación de algunos cantos de la *Odisea*. El mismo Rancière la toma como una "traducción" francesa, ob. cit., p. 37.

<sup>22</sup> FENELÓN, *Las aventuras...* cit., t. II, Libro XVI, p. 120.

güedad, al menos en un primer momento, la revisión que hace el texto logra evitar con holgura las ideas de “lo normal” y del “progreso” tan caras a la revolución.<sup>23</sup> Aunque esas dos ausencias son suplidas sin embargo por la exigencia de una capacidad moral del alumno. Moralidad que significará que quien no se emancipe de las explicaciones de los maestros no será un buen ser humano, sino un alumno renuente a aprender, o que no entiende porque carece de la voluntad suficiente. Más allá de los reduccionismos que puedan inferirse en consecuencia, estamos ante un cruce de violencias aún más cerradas que las didácticas de hacer juguetes con el maestro escondido, las exterioridades de las pedagogías que obligaban los cuerpos en una determinada posición, los estímulos de la competencia o las pretensiones de la psicología educacional de construir “modelitos que no se contradigan epistemológicamente”<sup>24</sup> para verificar el normal desarrollo de las capacidades. Por un lado, la necesidad de comunicarse que tiene el niño lo haría desarrollar –dice Rancière suscribiendo los tópicos clásicos de la psicología evolucionista– su inteligencia y así aprender el lenguaje de ese mundo al que arribó, y luego, en tanto sus necesidades de comunicación se vieran satisfechas, esa misma inteligencia iría deteniéndose para aprender según la explicación de los otros. La hipótesis no es posible sin la noción de “desarrollo” y de una “capacidad”<sup>25</sup> detenida por la “pereza”:<sup>26</sup> “mira lo que has hecho hasta ahora y lo que puedes hacer si aplicas la misma inteligencia que ya has

<sup>23</sup> Canghilhem nota el inicio de un especial uso de lo “normal” a partir de las reformas pedagógicas y sanitarias que “coincidieron bajo el efecto de una misma causa: la Revolución Francesa”. *Lo normal y lo patológico*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI, 1971, p. 185. En las sociedades premodernas, explica Ariès, “lo que era normal era precisamente la anormalidad (las sociedades tradicionales) no tenían una representación de lo que podía ser un modelo de normalidad. Cada cual tenía su propia deformidad...” *Ensayos de la memoria 1943-1983*, Colombia, Norma, 1995, p. 268.

<sup>24</sup> Conclusiones del Encuentro Universitario de Psicología, septiembre, 1993, citado en EMMANUELLE, Elsa, *Psicología en Educación: historias, documentos y ficciones*, Rosario, Fundación Ross, 1997, p. 62. La autora desarrolla una interesante crítica “de la cristalización de dos posiciones igualmente fallidas, aún vigentes: una pedagogización de la Psicología (Psicología Educativa o Educacional) y una psicologización de la educación (Psicología de la Educación)”, p. 33.

<sup>25</sup> RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, p. 162.

<sup>26</sup> RANCIÈRE, ob. cit., pp. 104/105.



empleado, prestando la misma atención a todas las demás cosas”.<sup>27</sup> Pero este poder de aplicarse del que aprende consistirá tanto en una conciencia (y con eso una determinada manera de entender las exigencias de las interioridades) como en el diseño de un dispositivo verificador sobre el sujeto al que se aplica.

#### 4.1. *EL DOBLE CONTROL DEL MAESTRO IGNORANTE*

Rancière reemplaza la palabra “examen” por la de “verificar”. El maestro verifica que el alumno le entregue un objeto (de saber) idéntico al que le fuera señalado para su estudio: “debe exigir de su alumno que le pruebe que ha estudiado con atención”.<sup>28</sup> ¿Pero de qué se trata esta “atención” cuando el maestro es una persona que desconoce por completo el saber que está “verificando”, esto es, ante un “maestro ignorante”? Se cita el caso de un vecino requerido por el padre de un niño en edad escolar para que verifique si éste sabe su lección de griego. Ciertamente este vecino solicitado no sabe lenguas clásicas y se convierte en “el maestro ignorante” que “verificará” los conocimientos del niño. La verificación se da del siguiente modo, el verificador le pregunta al alumno qué está estudiando y éste le responde que las fábulas de Esopo. El verificador le pide: “Dame tu libro. Recita la cuarta palabra del libro”.<sup>29</sup> Y como el alumno no sabe cuál es la cuarta palabra de la primera página de las fábulas, el verificador concluirá: “Vecino, el niño no sabe lo que dice saber. Esto prueba que no ha prestado atención al estudiar o al indicar lo que pretende saber”.<sup>30</sup> Dejando a un lado la extensa malla de controles abierta sobre el reemplazo del maestro por los vecinos, el alumno resulta sujeto a una doble verificación de la memoria y la materialidad del objeto, como si el objeto mismo le tomara examen (o se verificara en él). Es cierto, por un momento, el maestro –más allá que él sea quien señala y dispone la tarea– queda reemplazado, anulada la voz que explica, pero por el peso terrible de un imperativo de comprensión muy violento. Porque el alumno que no haya memorizado o reproducido el objeto será

<sup>27</sup> RANCIÈRE, ob. cit., pp. 72/71.

<sup>28</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 49.

<sup>29</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 51.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

quien, entre otras características negativas descritas en *MI*, no habrá comprendido. Y esta incompreensión o la proposición “usted no comprendió” no está lejos de los entendimientos exigidos en las prácticas políticas autoritarias.

#### 4.2. LOS USOS DE LA MEMORIA

El autor se queja de las críticas recibidas por su recomendación de la memoria. Sostiene que oponerse a que “se aprenda de memoria un libro: libros enteros” es pensar que la “memoria infantil es incapaz de tales esfuerzos porque la impotencia general es su mandato”.<sup>31</sup> Sin embargo, el “método viejo”<sup>32</sup> explicador acusado por Rancière de “embru-tecedor”<sup>33</sup> y de excluir la memoria la ha integrado como parte de una tradición que se observa tanto en la antigüedad clásica como en la medieval Bizancio y en la escuela de principios del siglo XX. “En el liceo francés –cuenta George Steiner– ya con cinco y seis años aprendíamos de memoria unos diez versos por semana, o una fábula de La Fontaine. A los diecisiete aprendíamos hasta ciento cincuenta versos sin mayores dificultades. Sigo sabiéndome de memoria muchos pasajes de Racine”.<sup>34</sup> La propuesta de Rancière no tiene que ver con unos usos prácticos de la memoria en el aprendizaje sino con su exclusividad, o más bien, como medio de una determinada manera de comprender en donde *la memoria repite la verdad de lo que ve*.

La memoria reemplaza la explicación del docente pero al costo del silencio de ambos, maestro y alumno. Porque “todo está en el libro”.<sup>35</sup> “Es un todo que el alumno tiene en sus manos, algo que él puede abarcar enteramente con su mirada. No hay nada que el maestro pueda arrebatarle y nada que él pueda hurtar a la mirada del maestro”.<sup>36</sup> En este orden de repeticiones nos preguntamos en dónde se inscribe la emancipación. Aunque *MI* no escatime elogios hacia la memoria como facultad

<sup>31</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 41.

<sup>32</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 31.

<sup>33</sup> RANCIÈRE, ob. cit., pp. 10, 22, 24, 28, 81, 82.

<sup>34</sup> STEINER, George, entrevistado por SHARP, Ronald A. en revista *Letra Internacional*, nro. 45, julio-agosto, 1996, Madrid, *George Steiner: Los libros no tienen prisa*, p. 50.

<sup>35</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 40.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

principal para el aprendizaje, no vamos a encontrar en su lectura una preocupación por la memotecnía ni por cómo lograr una memoria fotográfica o métodos posibles. Sería muy ingenuo pretender que aun en la mayor de sus provocaciones Rancière encontrara su principio de “la igualdad de las inteligencias” en la mera repetición de memoria. Su propuesta compone una sujeción más estricta que la simple memorización. Cuando el alumno dice de memoria la cuarta palabra de la primera fábula de Esopo y cuando el maestro verifica con el libro en la mano lo que escucha, lo único que se verifica en esa escena escolar es el silencio de ambos frente a una nueva y brutal asimetría con el objeto no interpretado y no repreguntado del saber, en este caso, un libro.

## 5. EL CÍRCULO SOBRE EL OBJETO

“Todo está en el libro”<sup>37</sup> es más que una simple provocación para decir que las explicaciones son inútiles, más que una excentricidad por la textualidad. Si todo está en el libro, las explicaciones y las docencias devendrían innecesarias porque:

- 1) El libro es un absoluto que no se debe poner entre voces.
- 2) El conocimiento se acumula y evoluciona sin ningún tipo de tensión (discursiva) en el aprendizaje.
- 3) La palabra escrita es superior a la oralidad.
- 4) Toda descripción de hechos es una traducción verdadera.
- 5) Saber es acopiar.

El círculo que traza *MI* sobre la “materialidad”<sup>38</sup> del libro corre al sujeto al lugar de un fabricante de obras que paradójicamente silencian su palabra. La ignorancia que comienza pensando Rancière como cosa en común<sup>39</sup> entre el maestro y el alumno no es una idea a la que se oponga la enseñanza que utiliza la oralidad. Aun con los problemas que sabe generar las verdades del conocimiento escolar, ¿qué maestro sostiene que la explicación de la fotosíntesis sea un absoluto incuestionable? La

<sup>37</sup> RANCIÈRE, ob. cit., pp. 36 a 42.

<sup>38</sup> “Sólo se le pondrá una condición imperativa: deberá (el alumno) demostrar la *materialidad* de todo lo que diga en el libro”, p. 36.

<sup>39</sup> “Para eso había que establecer entre él y ellos el vínculo mínimo de una *cosa* en común”, p. 16.

explicación que hará el docente de ese fenómeno en una clase de Ciencias Naturales es una conjetura, una hipótesis, un intento de explicación de la ciencia. Pero el maestro ignorante cuestiona este intento porque para él la comunicación es imposible quedándole a los seres humanos la única (y triste) opción de “adivinarse”.<sup>40</sup> ¿Desconoce *MI* que el maestro explicador no enseña verdades absolutas? Ciertamente no parece ser un debate que le interese demasiado, no es tanto el problema de la verdad y sus posibilidades, ni siquiera encontramos un planteo contundente en torno a las políticas de la verdad porque el principio de la igualdad de las inteligencias es sólo un eco de la verdad de un hecho dramatizado: la imposibilidad humana de conocer verdades absolutas por la razón. A Rancière le importa destacar una determinada moral ante este drama, una moral de esa razón dramática, una moral de lo abismal. En el método explicador “en cada etapa se vuelve a cavar la fosa del abismo de la ignorancia”.<sup>41</sup> El autor de *MI* propone una cura: el salto de estas etapas mediante la emancipación, si el que aprende se rehúsa a hacerlo será por “maldad”<sup>42</sup> no por error. En ese salto el que aprende debe mirar desde arriba un todo, no partes (el libro o el objeto de aprendizaje que sea como un todo universal a repetir y reproducir). ¿Por qué esta exigencia? La motivación no parece ser otra que la secuencia de una práctica de lo sublime pedagógico. “Mirar desde arriba” un “todo” para que el sujeto cambie, los elementos necesarios para una experiencia de pequeñez y temor<sup>43</sup> de las voces, tanto del que aprende como del que enseña.

Podríamos decir que no sólo en el caso del maestro ignorante, sino en la mayoría de las apelaciones a la interioridad del que aprende, su conciencia, inteligencia, capacidades, mapas mentales, prácticas de refle-

<sup>40</sup> “Uno quiere hablar, el otro, adivinar, eso es todo”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 86.

<sup>41</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

<sup>42</sup> “Nadie está en el error sino por maldad, es decir, por pereza”, p. 79.

<sup>43</sup> José Emilio Burucúa describe lo sublime como “una emoción vecina al terror, pero paradójicamente placentera”. *Cartas norteamericanas*, 1ª ed., Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2008, pp. 73/74. Hay una historia poco frecuentada entre lo “sublime físico” y los usos de la comprensión después de la Modernidad: lo sublime pedagógico. En esa historia las tramas de las interioridades invisibles y obviadas por las exigencias de inteligibilidad siguen conformando un orden de violencias que pareciera consumir una de las formas más crueles de la subjetividad contemporánea.

xión que no contemplan plazos extendidos, progreso, emancipación, competencias, etc., se hacen a partir de un determinado uso de (la idea de) lo sublime o de violencia de lo absoluto. Un poder de transformar al sujeto con una radicalidad desconocida antes de la Modernidad. Por eso resulta tan necesario poner en duda la mirada del saber sobre las reflexiones ocupadas en la vida interior de los docentes<sup>44</sup> y los alumnos, y las exigencias montadas no tanto sobre la currícula sino sobre los sujetos. En este punto –como se detalla más adelante– la dimensión del tiempo se puede constituir como una introducción crítica a los usos de la reflexión en el discurso pedagógico.

La superioridad del libro sería el antídoto frente a las diferencias entre los seres humanos. Si antes había divisiones odiosas en razón de sus diferentes conocimientos, ahora la constatación de estas diferencias se muda a otro lugar. Ya no se constatarán diferencias odiosas sino hechos.<sup>45</sup> Los hechos descritos en el texto repetidos de memoria por el alumno son hechos aprendidos. No vamos a analizar aquí la contradicción entre su lucha sin tregua contra la práctica de explicar y que los “hechos” surgen a partir de marcos conceptuales que intentan “explicar” la realidad; simplemente observemos la mudanza de lo que se asumirá como verdadero. ¿Cómo afirmar en ese régimen de la verdad que Fenelón, autor de un libro que describe hechos, hace una lectura autoritaria y peyorativa de la juventud y la vejez? Imposible porque ya no es el debate sobre la presencia o ausencia de explicaciones sino la cosa arrojada como piedra sobre los que dicen palabras. ¿Por qué suprimir la oralidad? ¿Y acaso la palabra escrita no explica? Y podría preguntarse lo mismo en relación con la práctica de traducir tan citada en *MI*. ¿Por qué una traducción no es una explicación? Porque una traducción es una explicación que está escrita en el *Telémaco* de Fenelón: “se oye, a través de la ‘traducción’ francesa, el latín de Virgilio y el griego de Homero”.<sup>46</sup> Y por

<sup>44</sup> Edith Litwin comparte con muchos pedagogos una preocupación por “la rica vida interior de los docentes, sus decisiones, sus planes e interrogantes y sus hábitos de reflexión”. *El oficio de enseñar*, Paidós, 2008, p. 211.

<sup>45</sup> “Un profesor no es más ni menos inteligente que otro hombre y, por lo general, presenta una gran cantidad de *hechos* a la observación del buscador”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 130. “...no contar nada más que lo que se ha visto...” RANCIÈRE, ob. cit., p. 81.

<sup>46</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 37.

cierto la interpretación de Fenelón del mundo griego es radicalmente distinta a la cantada en la *Odisea*. Pero la palabra escrita obliga a la introspección y hay algo de amenaza de liviandad, chanza y gracia en la oralidad.<sup>47</sup> Por eso *MI* se pone en guardia de una manera tan severa contra la oralidad necesaria para quien explica en clase. Borges adelanta una conjetura, el humor se “corresponde a la literatura oral, no a la escrita. Tres amigos que se ven con alguna regularidad, acaban por elaborar un dialecto burlesco, una tradición de espléndidas alusiones, una compilación y como potenciación de los chistes”.<sup>48</sup> ¿Pero cómo pensar la posibilidad de la gracia en los diálogos cuando sólo se trataría de adivinar lo que dice el otro?

#### 6. “FORZAR UNA CAPACIDAD”

El “círculo (de la potencia)”<sup>49</sup> trazado por el maestro que no explica, sobre el objeto de saber y los alumnos es un perímetro de fuerza.<sup>50</sup> El maestro dice retirar la inteligencia invasora de sus explicaciones pero deja funcionando una máquina de lo sublime o de las totalidades en donde ya no se trata sólo de pensamiento, sino de cambiar violentamente al sujeto que aprende. Como aprender sin emancipación es embrutecedor, para efectivamente alcanzar la instrucción el alumno debe forzarse. Aunque esta acción no tiene mucho que ver con la rutina de estudiar porque “también se aprende en la escuela de los embrutecedores”.<sup>51</sup> Forzar una capacidad es mucho más que aprender. ¿Qué pasa entonces con los maestros embrutecedores?<sup>52</sup> Efectivamente no parecen ocuparse, al

<sup>47</sup> En el orden explicador, efectivamente, por lo general se necesita una explicación oral para explicar la explicación escrita... ¿Cómo entender ese paradójico privilegio de la palabra por sobre lo escrito, del oído sobre la vista? RANCIÈRE, ob. cit., pp. 19/20.

<sup>48</sup> BORGES, J. L., *Borges en Sur 1931-1980*, 1ª ed., Buenos Aires, Emecè, 1999, p. 15.

<sup>49</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 30.

<sup>50</sup> “Jacotot había sido maestro por el mandato que había encerrado a sus alumnos en un círculo del cual sólo ellos podían salir, había retirado la inteligencia del juego, permitiendo que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con la del libro”. RANCIÈRE, ob. cit., p. 28.

<sup>51</sup> RANCIÈRE, ob. cit., p. 130.

<sup>52</sup> Para Rancière los maestros *embrutecedores* son los que enseñan con explicaciones, porque la explicación no emancipa al que aprende.

menos abiertamente, de “forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento”.<sup>53</sup> Nos podríamos preguntar, ¿forzar una capacidad para qué? ¿Para comprender un determinado objeto de saber, un texto, una fórmula, un procedimiento, etc.? ¿Es necesario y posible acaso un aprendizaje absoluto? Aunque semejante propósito no parecería tener aparejado sino el resultado del silencio, que llevado a la clase reproduce una vieja postal ya conocida de un gobierno absoluto del docente sobre los que aprenden en un extendido mutismo. Un silencio que no se atreve a cuestionar porque previamente el maestro, que considera que explicar es “embru-tecedor”, les comunicó que “en el libro está todo”.

Finalmente, ¿quién fuerza esa capacidad? Por cierto es el alumno el que deberá memorizar hasta acallar su voz, el que para estimar que ha comprendido deberá tener en su mente una suerte de calco de aquello que está aprendiendo. Pero quién es sino el “profesor ignorante” quien le acerca al alumno aquello que debe *calcar* para aprender, el que indica que deben traducir el singular texto de Fenelón, el que buscando romper la asimetría con el alumno no puede posponer liderar la clase, invisibilizado, en todas partes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIES, Philippe, *Ensayos de la memoria 1943-1983*, Colombia, Norma SA, 1995.
- BORGES, J. L., *Borges en Sur 1931-1980*, 1ª ed., Buenos Aires, Emecé, 1999.
- BURUCÚA, José Emilio, *Cartas norteamericanas*, 1ª ed., Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2008.
- CANGHILHEM, Georges, *Lo normal y lo patológico*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.
- EMMANUELLE, Elsa, *Psicología en Educación: historias, documentos y ficciones*, Rosario, Fundación Ross, 1997.
- *Educación, Salud, Discurso Pedagógico*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- FENELÓN, *Fábulas e historias maravillosas*, Buenos Aires, Ediciones Need, 1998.
- *Las aventuras de Telémaco, Hijo de Ulises*, Madrid, Espasa-Calpe, 1932.

<sup>53</sup> RANCIÈRE, ob. cit., “Prólogo”, pp. 9/10.

LAS VIOLENCIAS DEL MAESTRO IGNORANTE DE RANCIÈRE

GUSTAVO NÓZICA

HOMERO, *Odisea*, Barcelona, Plantea de Agostini, 1995.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 1ª ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

SHARP, Ronald A., "George Steiner: Los libros no tienen prisa", en revista *Letra Internacional*, nro. 45, Madrid, julio-agosto de 1996, p. 50.

Fecha de recepción: 14-03-2012.

Fecha de aceptación: 29-03-2012.