



MISCELÂNEOS

Fermentario N. 8 (2014)
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Igualdad y diversidad en la educación. Un abordaje desde el concepto de “emancipación intelectual” de Jacques Rancière.

Leonardo Colella¹

Resumen

El presente artículo busca caracterizar la postura de Jacques Rancière respecto de la educación, a través del análisis de las nociones de “igualdad de las inteligencias” y “emancipación intelectual”. Asimismo, pretende indagar en los alcances políticos de la “diversidad” educativa. Para ello, confronta la posición rancieriana con diversas interpretaciones, en especial, aquellas que provienen del multiculturalismo.

Palabras clave: Igualdad, emancipación, diversidad

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina.
Correo electrónico: leonardojcolella@yahoo.com.ar

Abstract

This paper explores Jacques Rancière's position in regard to education, through the analysis of the notions of "equality of intelligences" and "intellectual emancipation". It also aims to investigate the political implications of educational "diversity." To do this, we contrasts the Rancière's position with several interpretations, especially those from multiculturalism.

Keywords: equality, emancipation, diversity

Rancière y su encuentro con Jacotot

Rancière participó en un volumen colectivo (*Lire le capital*, 1965) dirigido por su maestro Louis Althusser, en la época en que éste tenía gran protagonismo en el ámbito político e intelectual. Sin embargo, luego de Mayo de 1968, y más precisamente en 1974 con la publicación de *La Leçon d'Althusser*, Rancière se distancia de su antiguo maestro. La distinción realizada por éste entre “ciencia” e “ideología” concluía, para Rancière, en un monopolio intelectual del saber, en el que se fundaba una superioridad de la ciencia por sobre los saberes prácticos de las masas. Lo que destaca Rancière de Mayo del 68, en “La méthode de l'égalité” (2006), es la denuncia al “cientificismo”, a la tautología que afirmaba, por un lado, que la causa del dominio de las masas era que no poseían una ciencia que les permita percibir la propia opresión de la que eran víctimas, pero además, por otro lado, señalaba que la causa de esa carencia científica era producto de su condición de subordinados (el dominio era producto del no-saber y el no-saber era producto del dominio). La superación de ese círculo tautológico es la que impulsa el trabajo de Rancière a “extraer el esquema o las grandes líneas del procedimiento igualitario como potencia de conocimiento y de acción” (2006: 5).

Tal es así, que su interés lo llevó a investigar los archivos de los operarios del siglo XIX (*La nuit des prolétaires*, 1981; *le philosophe plébéien*, 1985), en consonancia con la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino de que se trataba de la *emancipación intelectual* de sus protagonistas. Esto confirma su ruptura con el legado de Althusser y con el deseo de transmitir una ciencia objetiva a las masas como medio de liberación. La política trascendería la instrucción del pueblo o la “toma de conciencia” por parte de éste, y se vincularía más bien con aquella voluntad de romper con el lugar social asignado, en lo que finalmente, tiempo después, Rancière denominará un nuevo “reparto de lo sensible”, avizorado ya en las microhistorias de los obreros decimonónicos.

Es en este contexto, cuando revisaba aquellos archivos obreros del siglo XIX, que Rancière descubre a Joseph Jacotot, quien luego sería presentado en diversos coloquios, artículos y libros durante la década de 1980 (*Le philosophe et ses pauvres*, 1983; *L'empire du sociologue*, 1984), antes de convertirse en la figura

principal de *Le maitre ignorant* (1987). Paralelamente, en Francia, al mismo tiempo que ascendía al poder el gobierno socialista de Mitterrand, se generaba en el ámbito de la educación una disputa entre, por un lado, aquellos que promulgaban la compensación social a través de la transmisión del saber de forma especializada para los sectores desfavorecidos, inspirada en la sociología educativa (principalmente de Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferente del saber como medio para la igualdad.

Este escenario, absorbía los problemas educativos hacia una coincidencia incuestionada: el saber es un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un programa o un fin a alcanzar mediante la transmisión del saber. Jacotot despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad como punto de partida, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo.

Le maitre ignorant (1987) se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de Telémaco de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “transmisor” o “explicador”).

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el recurso de la explicación. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña

al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre maestro y alumnos, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

El maestro ignorante, ignora ante todo, los *principios* desigualitarios. Su tarea es comunicar la voluntad de ignorar aquella desigualdad (no para negarla, sino para que no sea el fundamento de la propia acción). No se trata de la voluntad como una orden ajena, sino de una actitud con respecto a una decisión. La decisión no es únicamente una operación intelectual, es también una actividad propia de la voluntad.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la comprobación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde la perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien, como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un

objetivo a conquistar mediante la explicación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda emancipadora.

Contra la lógica de la explicación

La lógica de la explicación supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, demanda cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre poseedor y no-poseedor. Rancière señala que las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad jerárquica hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la escuela acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sería la *carencia* de ciertos saberes y su característica distintiva la *incapacidad* de obtenerlos por medio propio. La función esencial del maestro explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

Al asociarse la inteligencia con la posesión de determinados conocimientos, habilidades, aptitudes, etc., el acto educativo que parte de la constatación de una carencia intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. La sociedad pedagogizada operaría a favor de la constitución de una subjetividad *no-emancipada* (o en términos del propio autor: “embrutecida”).

Los análisis de Rancière convergen en lo que denomina la *sociedad del menosprecio*. La reproducción del menosprecio (la desigualdad jerárquica de orden intelectual) sería viable a raíz de la constitución subjetiva del “desigual”, sustentada en un gesto pedagógico pretendidamente liberador: o bien el sujeto se considera un desigual-superior e intenta *progresivamente* igualar hacia él a los demás-inferiores (lógica de la transmisión del saber), o bien se considera un desigual-inferior e intenta buscar la mediación ajena para igualar la condición del otro-superior (lógica de la incorporación del saber). El resultado, para Rancière, es devastador: aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la explicación espera su

momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento se afirma la reproducción de la sociedad del menosprecio que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros. Es lo que señala Jorge Larrosa a propósito de las críticas rancierianas:

El individuo sólo puede ser *alguien* en el interior de alguna configuración formal. El hombre es creador de formas y, a la vez, es creado por ellas. Cualquier formación es deformación. Somos deformados por la forma, deformamos a los otros y somos deformados por ellos. Y esos procesos de formación y deformación mutua funcionan muchas veces en un orden vertical (Larrosa, 2003: 133).

La lógica de la *explicación* proviene de la propia estructura pedagógica que delimita quien posee el saber (el docente), quien no posee ese mismo saber (el alumno) y la implementación de un sistema de transmisión gradual de estos contenidos para que el segundo logre igualar, en la mayor medida posible, los saberes del primero.

De este modo, la lógica de poseedores y no-poseedores, para Rancière, instituye y reproduce un escenario de segmentación jerárquica que podría contribuir a un modelo de sociedad desigualitaria: la *explicación* trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, esto es, como ficción distributiva y justificadora de rangos o lugares (Rancière, 1987: 148).

En este escenario, el “examen” no cumpliría otra tarea más que corroborar el grado de reducción de la distancia “intelectual” preestablecida entre el alumno y el docente; al ser éste quien determina taxativamente cuándo y en qué medida la deuda del aprendizaje se ha saldado, funda el vínculo pedagógico sobre la desconfianza² (diferencia que subraya la necesidad de una inteligencia-superior para dar cuenta de la adecuada cantidad y forma de la incorporación). Quien explica algo y luego

² El objeto de tal desconfianza trasciende la capacidad de aprender, se trata además de la desconfianza en la capacidad del alumno para percibir y decidir si aprendió o no.

comprueba el grado de fidelidad de lo “incorporado” es para Rancière un maestro que no emancipa sino que inscribe al otro en un circuito de jerarquías y de disposiciones a vínculos de dependencias.

Con todo, la “explicación” no significa simplemente la mediación ajena en el propio aprendizaje. La crítica de Rancière no apunta contra toda intervención ajena: la explicación no deviene en una propuesta individualista de autoaprendizaje o de un aprendizaje privado. El hecho de aprender junto con otro, aun incorporando los conocimientos que ese otro posee, no basta para considerarse “explicación”: no es contra ello que apunta Rancière, ya que la explicación requiere además, para ser tal, el principio desigualitario, es decir, necesita que el acto educativo se funde en la distancia intelectual de los miembros de una situación educativa y que éstos sean definidos a partir de aquella desigualdad (la que es designada por la posesión o la carencia de saberes).

Por lo tanto, la crítica a la lógica de la explicación no es, simplemente, una crítica de la autoridad educativa. El carácter opresivo no radica exclusivamente en el dominio de una voluntad, no es estrictamente una cuestión de “autoridad”. La solución para Rancière no sería, principalmente, sugerir, en consonancia con diversas propuestas libertarias, eliminar la sujeción de la voluntad del maestro sobre la del aprendiz. Porque una vez desterrado todo principio de autoridad y de disparidad entre las potencias volitivas, el vínculo entre inteligencias diversas implicaría, de algún modo, reafirmar una nueva incapacidad o una nueva insuficiencia, ahora en el ámbito intelectual. El movimiento de la Escuela Nueva que pone énfasis en la experimentación y la exploración personal, devenido en algunos casos en un individualismo exacerbado, se presenta como alternativa a la homogeneización institucional. Si tal postura fuese compatible con la de Jacotot, deberíamos admitir, con Lilian do Valle (2003: 107), que lo fundamental también en este último sería una cuestión de método centrado en la neutralización de la autoridad. Pero la propuesta de Jacotot nada tiene que ver con una metodología (aunque muchas veces se refiera a la propuesta jacotista como un “método”), sino más bien con el principio que funda el acto educativo (que a la vez es un acto político y colectivo).

Una vez más, la igualdad no se traduce simplemente en la defeción de toda autoridad que inhibe la libre experimentación personal, sino a una potencia afirmativa del orden del pensamiento. “No hay un saber mejor que otro”, afirma Dussel en sus comentarios respecto de la obra de Rancière (2003: 67), pero esa frase corre el riesgo de interpretarse como que, para Jacotot, no importa otra cosa más que asegurar la libre experimentación de quien aprende, en cuyo caso no sería una conclusión compatible con la que se desprendería de la interpretación rancieriana: su propuesta emancipatoria no deviene en un espontaneísmo de las opiniones.

Del mismo modo, existen las corrientes que están asociadas al extendido lema que reza que “hay que partir de la realidad del alumno”. De este modo, la incapacidad que se pretende soslayar en términos de autoridad se transforma en la reproducción de la incapacidad por ser interpelado y transformado por lo diferente a uno mismo. De un modo u otro, esta pedagogía seguiría prisionera de fundarse sobre una incapacidad: contra la atribución de no-saber respondería con la incapacidad de no-poder interesarse por aquello ajeno a uno mismo. Igualmente, en la práctica, esta postura generalmente se traduce de forma tal que aquella “realidad” propia del alumno de la que hay que partir es “investigada” por el docente (mediante intervenciones diagnósticas o por la propia formación sobre el sujeto educativo del nivel específico), quien vuelve a tener el papel protagónico ahora como conocedor de esa “realidad del alumno” en la que se sostendrá la práctica de enseñanza.

La emancipación intelectual

Para reconstruir el concepto de “emancipación”, Rancière utiliza una definición de tipo antropológica expuesta por Jacotot: el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. Un vínculo educativo entre dos individuos implica, en realidad, dos relaciones y no una sola: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del ámbito de la inteligencia. En este sentido, se denominará “emancipación” a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia obedece únicamente a sí misma, aunque una voluntad sea influenciada por otra.

Como hemos señalado antes, la educación puede sostenerse en el principio de la desigualdad (la explicación) o en el de la igualdad de las inteligencias. Por lo tanto, para Rancière, lo que emancipa o embrutece no es el procedimiento, los contenidos, la didáctica o el método, sino el principio que se halla detrás de todo elemento educativo. No se encuentra en la crítica rancieriana a la explicación una impugnación a cualquier intervención de un maestro. Por el contrario, la palabra del “maestro” es asimilada indistintamente a la palabra de un “otro” cualquiera, pero de un “otro” al fin (“recibir la palabra del maestro –la palabra del otro-“). Por lo que la propuesta no apunta a un aprendizaje individual libre de la contaminación externa (como podría ser, por ejemplo, la preocupación de la pedagogía de *Emilio* para resguardar una presunta bondad natural). En realidad, a Rancière no le preocupa demasiado el método o la didáctica, ya que se podría emancipar o embrutecer a través del mismo acto, por caso, el hecho de recibir la palabra del maestro: “se trata de saber si el *mismo acto* de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad” (Rancière, 2002: 10).

Por lo tanto, el problema que detecta Rancière en la educación proviene de más allá de sus componentes evidentes (a saber, sus componentes netamente pedagógicos, las formas particulares de enseñanza y aprendizaje), procede de una lógica que atraviesa a la sociedad en su conjunto y que podría hallarse en otros ámbitos. Recordemos que Rancière, en *Le spectateur émancipé* (2008), vincula la lógica pedagógica (que también es política) con el ámbito artístico, afirma: es la misma

lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado –en un cuerpo o un espíritu- y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* es lo que el maestro le *enseña*. Lo que el espectador *debe ver* es lo que el director teatral le *hace ver*. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación (Rancière, 2008: 20).

La emancipación propone una sola exigencia: el maestro emancipador, debe él mismo estar emancipado, esto sería reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual, común a la de todos. A esta toma de conciencia acerca de la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina *emancipación*. Se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual. Aquí Jacotot invierte el *cogito* cartesiano: “soy hombre, luego pienso”. El pensamiento no es un atributo de la sustancia pensante, sino de la humanidad, de allí la igualdad intelectual entre los hombres. Y de allí también la nueva filosofía denominada “panecástica” que se interesa por el “todo” de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual particular:

la palabra *hombre*, el rasgo de igualdad entre ser y pensamiento, no está en la fórmula cartesiana. La instancia de igualdad que Jacotot extrae de la fórmula cartesiana sólo es posible por un redoblamiento del sujeto del *cogito* en sujeto humano (Rancière, 2003: 55).

De este modo, el maestro no se constituye en un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de mostrar, verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra, y cuando admite a cualquier otra como igual a la suya: por ello sólo un emancipado puede ser un emancipador. No es posible, en este sentido, limitar el acto emancipatorio a ningún ámbito específico, no es posible regularlo ni reglarlo, tampoco anticipar las consecuencias institucionales que de él se desprenderían, por el contrario, se trata de que siempre, a cada momento y en todo acto, se verifique el principio de la igualdad de las inteligencias.

En el mismo sentido, la emancipación no es una condición que se adquiere, que reconfigura una esencia individual, sino que es un proceso siempre inacabado. Está emancipado aquel que cree en, y que verifica, el principio de la igualdad de las inteligencias. Sin embargo, no es una condición imperecedera, ya que la exigencia le fuerza a que *en cada acto* sostenga ese principio igualitario: “nadie se emancipa de una vez para toda la vida” (Lilian do Valle, 2003: 109). Por tanto, la creencia en la igualdad, la emancipación intelectual, no es una condición adquirida que podrá tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no-

emancipados. No se trataría de un nuevo amo, del poseedor de una nueva y superior voluntad, a saber, la emancipadora.

Diversidad e igualdad en la educación

Pueden distinguirse en Rancière dos modos diferentes de presuponer la igualdad. El primero de ellos, apunta a reconocer una igualdad presente en todos los individuos, incluso hasta en la relación más desigualitaria entre un amo y su esclavo, ya que éste debería, para obedecer, comprender su situación de dominación y las órdenes recibidas. Por otro lado, la igualdad sería una prescripción de la acción, un axioma que cada sujeto declara inicialmente para extraer de él sus consecuencias. Mauricio Langon, en su provocador texto “Una pregunta a Jacques Rancière” (2003), realiza una crítica a la postura rancieriana desde la perspectiva de la diversidad cultural. Nos advierte que el maestro emancipador jacotista, al igual que el progresista, en su afán liberador, al forzar al otro a ingresar en el “país del saber”, subyuga y embrutece. Langon destaca que no se emancipa verdaderamente cuando se adquiere el lenguaje del dominador (primera forma de presuponer la igualdad), sino cuando se toma conciencia del estado de dominación ejercida a través de la incorporación de un lenguaje extranjero.

Langon comete, a nuestro juicio, dos desaciertos. En primer lugar le adjudica a Rancière una relación directa de causalidad entre las dos formas de “presuponer” la igualdad: “...le ha sido *comprender* las órdenes sólo para *obedecerlas*; entender el lenguaje sólo para aceptar la servidumbre. Y que en esto no hay supuesta ninguna igualdad” (Langon, 2003: 146). Le asigna a Rancière una relación necesaria de causalidad entre el primer y el segundo nivel de presuposición de igualdad, responsabilidad de la que éste refiere estar dispensado.

Como mencionamos, existe en Rancière la reiterada idea de que la igualdad es un axioma, un presupuesto, y no una conclusión que se desprende de una teoría del conocimiento. Ahora bien, como referimos previamente, esta presuposición es tratada por él a través de dos niveles. El primero de ellos, es el que indica un mínimo de “igualdad” entre el dominador y el subordinado: éste debe disponer, al menos, de

la capacidad de comprenderse a sí mismo en relación de subordinación y, por tanto, de comprender las órdenes de su amo para poder obedecerlas. Este primer nivel de presuposición de la igualdad no es el que Rancière le adjudica a Jacotot ni el que adopta para su propia propuesta, ya que lo considera como funcional a la desigualdad: “hay un nivel de implicación lógica: podemos decir que de todas formas la hipótesis de la igualdad es necesaria para hacer funcionar la desigualdad misma. (...) Pero esa igualdad generalmente fundamental sólo sirve a su propia desaparición” (Rancière, 1987: 147).

El segundo nivel de presuposición es el más difundido, aquel en el que la igualdad es maximizada como punto de partida: por el hecho de compartir esta potencia intelectual es que los hombres, en tanto hombres y no en tanto “alumnos”, se reúnen a extraer de esta igualdad toda la potencia que le es propia. De ningún modo Rancière afirma que este segundo nivel sea consecuencia directa del primero. Tampoco, y el hecho de presentarlos de forma diferenciada lo prueba (“hay dos niveles de presuposición”), sitúa ambos tipos de presupuestos como similares e intercambiables. El hecho de encontrar un mínimo de igualdad en una relación de opresión no significa ni una resignación optimista ni una esperanza ingenua que la torne causa de una igualdad más completa a futuro. Es, efectivamente, una distinción analítica que busca, justamente, anticiparse a tales críticas. En este aspecto, cuando Langon denuncia la opresión inicial mediante el lenguaje del amo, lo que hace es repetir a Rancière creyendo que elabora una confrontación.

Además, en segundo lugar, existen dos cuestiones que sostienen el carácter aparente de esta confrontación. Por un lado, Langon comienza el análisis de la dominación antes que el de Rancière. Efectivamente, antes de la primera presuposición de la igualdad, allí donde el dominador y el dominado hablan el mismo idioma, comprenden ambos las señales de las órdenes y de la obediencia, hubo una imposición del lenguaje o de los canales por los que esas órdenes iban a transitar. Rancière no niega esto. Pronunciémoslo una vez más: no lo hace porque no cree que esta primera presuposición sea consecuencia necesaria de la segunda y, sobre todo, porque no cree que el canal mismo, común al amo y al esclavo, constituya una igualdad más allá de la potencia intelectual puesta en juego para comprender este medio. En este sentido, no se trataría del lenguaje (uno u otro en particular, el del

colonizador contra el del colonizado), sino de la inteligencia puesta en acto alrededor de ese lenguaje. Efectivamente Rancière sabe que este canal es un medio de dominio, por ello afirma que siempre desemboca en la desigualdad: ésta “hipótesis de la igualdad es necesaria para hacer funcionar la desigualdad misma (Rancière, 1987: 147). En este sentido, Langon arriesga una confrontación aparente.

Asimismo, por otro lado, Langon “habla otro lenguaje” que el propuesto por Rancière y, sin reparar en tal diversidad, plantea esta diferencia como una contradicción. Langon busca centrarse en las relaciones históricas entre culturas, que suponen trascender el presente inmediato para establecer una genealogía de la dominación y de la resistencia. Es esto lo que lo obliga a adelantarse a los planteos de Rancière. “Primero” (el maestro-dominador) debió enseñarle el lenguaje, recién luego podría testificarse sobre la orden y la obediencia, sin embargo, el acto de sujeción es anterior, es el acto primero de imposición de la lengua. Rancière, conducido por Jacotot, se ocupa de las relaciones entre individuos, más allá de las culturas. No por negar las dominaciones étnicas, culturales o de otro tipo, sino porque éstas suponen, en efecto, relaciones también entre individuos. Un maestro *embrutecedor* inscribirá de igual manera en el círculo de la desigualdad a un alumno de su propia cultura o de una ajena. ¿Cuál sería la diferencia, para el mundo de la desigualdad o de la igualdad de las inteligencias (comprendida como potencia intelectual universal), si se tratara de una u otra cultura?

Y aquí es importante la distinción realizada por Langon. Su propuesta de emancipación, teniendo en cuenta la diversidad cultural, señala que ella se realiza a través de la advertencia, por parte del subordinado, de la imposición del lenguaje del amo. En cambio, la emancipación en Rancière, según Langon, sería el ingreso de cada uno, de todos, al “país del saber”: no sería la igualdad de las inteligencias en tanto potencia poética creadora, sino la adquisición de determinados parámetros racionales y habilidades discursivas que permitirían asimilar los saberes preestablecidos. Entonces, Langon cierra su acusación identificando el “país del saber” al “lenguaje del amo”, y hace decir a Rancière lo que éste reniega de forma categórica: que la emancipación es el acto por el cual un individuo le impone a otro una capacidad, una habilidad, un contenido propio que ese otro no poseía. Una vez elaborada tal conversión, es contra ella que confronta Langon: el maestro rancieriano

crea que “sólo *dentro de su país del saber* está la salvación. (...) que los alumnos deben *dejar su país* para poder acceder a la universalidad” (Langon, 2003: 150).

Según Langon, Jacotot abre para los ignorantes “el camino a una infinita acumulación de saberes que le confirma que es un ser humano igual a cualquier otro. No me queda claro cómo ese camino derivaría también en una crítica a los propios juicios previos, en un apoderarse por sí mismo de su propio poder, superando alienaciones y manipulaciones” (Langon, 2003: 153). Langon interpreta que la emancipación en Rancière es la posibilidad de una “acumulación de saberes”, y al mismo tiempo, se propone engrosar la lista de aquellos que abren la sospecha de ver en la propuesta rancieriana un abandono a la espontaneidad de los conocimientos previos, a lo que le suma el rol de un colonizador *laissez faire* (coloniza ya no por imposición sino a los que se dejan colonizar por propia voluntad).

Tal vez el texto de Langon, formulado muy poco tiempo después de la traducción del libro sobre Jacotot, hizo de los ejemplos ilustrados (debemos reconocer que la enseñanza de la lengua, aunque no es la única, es la principal práctica sobre la que teoriza Rancière) la confusión sobre el núcleo de la propuesta. Como señalamos antes, no es posible concluir de la propuesta emancipatoria rancieriana la delación que expone Langon si se frecuenta el resto de la obra del autor y se advierte el contexto que da sentido al pensamiento de Rancière (la Revolución Cultural china, Mayo del 68, la ruptura con Althusser, etc.).

Langon reprende a Rancière por profesar un científicismo que ubica al “país del saber” como sitio fundamental, omitiendo que esa postura constituyó el argumento que lo distanció de su propio maestro-sabio, Louis Althusser, en el clima de época que cuestionaba la legitimación de la autoridad mediante el saber. Sin embargo, la propuesta jacotista, por el contrario, dispone los fundamentos de “la república del saber” a una crítica radical. En este sentido, Frigerio ensaya *una respuesta a Mauricio Langon*: “La igualdad no anula la asimetría, la respeta y la compensa. La asimetría debe garantizar que ninguna diferencia devenga la sede de una desigualdad” (Frigerio, 2003: 115).

Bibliografía

- Althusser, L. (1965) Lire le capital. Paris. Maspero.
- Do Valle, L. (2003).. “Piedra de tropiezo: la igualdad como punto de partida”. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 105-110.
- Dussel, I. (2003) “Jacotot o el desafío de una escuela de iguales”. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 67-71.
- Frigerio, G. (2003) “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones”. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 111-115.
- Langon, M. (2003) “Una pregunta a Jacques Rancière”. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 145-155.
- Larrosa, J. (2003) “Pedagogía y fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz”. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 129-136.
- Rancière, J. (2008) *Le spectateur émancipé*. París. La Fabrique. [Citas de la traducción al español de Dillon, A., El espectador emancipado, Buenos Aires, Manantial, 2011].
- Rancière, J. (2006) “La méthode de l'égalité”. En: Cornu L. y Vermeren P. (comps.). *La Philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Actes du colloque de Cerisy. Lyon: Horlieu.
- Rancière, J. (2003) “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière”, con Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. En: *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, núm. 11, pp. 43-57.
- Rancière, J. (2002) “Prólogo a *El maestro ignorante*”. En: Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del zorzal.
- Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París. Fayard. [Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro*

ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].

–Rancière, J. (1985) *Louis Gabriel Gauny. Le philosophe plébéien*. Paris. Presses universitaires de Vincennes /La Découverte.

–Rancière, J. (1984) “L’empire du sociologue”. En *Collectif Révoltes logiques*. Paris. La Découverte.

–Rancière, J. (1983) *Le philosophe et ses pauvres*. Paris. Fayard.

–Rancière, J. (1981) *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*. Paris. Fayard.

–Rancière, J. (1974) *La Leçon d’Althusser*. Paris. Gallimard.