

EL MITO DE LA PEDAGOGÍA. ALGUNAS
CONSIDERACIONES PARA SU TRATAMIENTO
FILOSÓFICO.

PAULA MASSANO (CIFFyH-UNC)

paulamassano@hotmail.com

Resumen: El *Maestro Ignorante* (2003) de Jacques Rancière, revolucionó la educación en Europa, aquí el filósofo francés retoma la extravagante teoría del pedagogo Joseph Jacotot de 1818, donde sostiene que todas las inteligencias son iguales y que quien quiere puede, éstas premisas lo llevan a postular que “se puede enseñar lo que se ignora” (Rancière, 2003:21). La obra trabaja la dicotomía ciencia-ignorancia y maestro-alumno, dicotomías estas sobre las que se funda la “concepción explicadora del mundo” (Rancière, 2003:9). Éstas se resuelven, para el autor francés, con la voluntad: que ordena y hace andar al ignorante, y lo demuestra a partir del hecho de que el niño aprende a hablar su lengua materna.

La pregunta que atraviesa el ensayo es, ¿cómo leer desde América Latina estas dicotomías? Retomar la obra de Ranciere desde estas latitudes requiere sumarle otro nivel de análisis, el de la colonialidad. Por ello, Arturo Roig nos recuerda que hablar de educación actual, es hablar de identidad y alienación.

Palabras claves: pedagogía, colonialidad, identidad, alienación

En el presente ensayo nos proponemos una descripción del *El Maestro Ignorante* de Jacques Rancière. Sin embargo, la propuesta no busca atender exclusivamente a la literalidad del mismo, sino su reinscripción y relevo de sentido en un nuevo modelo de lectura, uno que insiste e insinúa una lectura desde una toma de postura. Ya que nuestro propósito es abundar en la glosa de esa obra desde una perspectiva latinoamericana. Esto no quiere decir que hemos de perder la proporcionalidad analógica necesaria con el suelo textual del horizonte latinoamericano y puntualmente la filosofía de Arturo Andrés Roig¹, sobre la que hacemos pie y tenemos todo el tiempo ante la vista. Esto explica que, la huella del filósofo mendocino y el presente estudio no haya resignado servirse de algunas de las potestades de la Filosofía Latinoamericana.

Dado que nuestra aproximación a la obra de Rancière no es descriptiva y exhaustiva sino interpretativa y selectiva, *hermenéutica*, evidentemente nuestras hipótesis exigieron cortes de lectura. Ello también explica que nuestra labor exegética se encuentre subordinada a la estrategia de *re-lectura*, por un lado, y por el otro, que abordemos *algunos* de los escritos sobre la filosofía roigiana, desde luego y según nuestro punto de vista, aquellos que juzgamos los más relevantes para nuestra argumentación².

El objetivo de este ensayo es volver a pensar la dicotomía que nos presenta el filósofo francés entre la ciencia y la ignorancia. La palabra pedagogía remitía a esa persona encargada de 'llevar de la mano' a los

paidos, los niños; a aquellas personas que no pueden valerse de su propio entendimiento. De esta forma, Rancière intenta dar cuenta que ésta disciplina se funda sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia.

A lo largo de la historia de la pedagogía, se han utilizado distintas metodologías, inclusive muchas veces los pedagogos han confrontado respecto a qué metodología utilizar, pero todas ellas concuerdan, según Rancière (2003:12) con un mismo objetivo: “[...] transmitir los conocimientos del maestro al alumno [...]”.

En una relación pedagógica nos encontramos con el *sujeto que aprende*, los niños; el *sujeto que enseña*, el maestro, que es quien posee no sólo el saber, sino el método adecuado para transmitirlo a quien lo necesita. Por el otro lado, entre medio de estos sujetos está el *saber*. Ahora bien, ¿cómo funciona esta relación para el autor del *El maestro ignorante*?

Para que un sujeto conozca aquello que ha aprendido es menester que haya habido entre el saber y él una *explicación*. Es necesario que la palabra del maestro haya roto ese hiato entre el sujeto que aprende y el saber. Para Rancière esta lógica comporta cierta *oscuridad*. El maestro realiza una serie de razonamientos y aplica un determinado método, para poder desentrañar, descodificar los razonamientos que contiene el propio conocimiento. Esta premisa parte de dos supuestos: por un lado, que el conocimiento importa un nivel de complejidad tal que necesariamente necesita de *otro* para su *descodificación*. Por el otro lado, el sujeto que aprende, parece no tener las herramientas suficientes, ni la capacidad intelectual para poder descodificar el libro o acceder al conocimiento por

sus propios medios. Por todo esto, se necesita de una *explicación* para poder acceder al *saber*, se necesita de la voz y las capacidades del maestro para posibilitar una *situación de aprendizaje* (Rancière 2003:11)

Esta lógica encierra en sí misma una paradoja, porque es el sujeto que enseña, quien da comienzo y cierre a la situación de aprendizaje. El maestro, es quien determina que el sujeto que aprende no puede por sus propios medios apropiarse del saber, y por el otro lado, es facultad exclusiva del sujeto que enseña, establecer cuándo la explicación quedó desarrollada. En este sentido, solamente el maestro tiene la potestad de determinar cuando esa relación de enseñanza llega a su fin, de lo contrario podría llevarnos a una *regresión al infinito*.

En tal sentido nos va a decir que la pedagogía, es ese arte singular del explicador, ese arte de mantener la distancia entre el aprender y el comprender: “[...] El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra [...]” (Rancière, 2003:8) y el comprender es aquello que el niño no puede hacer sino es a través de las explicaciones del maestro.

Rancière llama a esto el *mito de la pedagogía*, este divide el mundo en dos, divide las inteligencias en dos; una *inteligencia superior*, que no sólo comprende, sino que posee las herramientas y el método para hacer que otro comprenda, y una *inteligencia inferior* que, no solamente no comprende, sino que es incapaz de valerse de sus propios medios para llegar a comprender. Así la pedagogía se rige por el principio de atontamiento porque a través de él surge la importancia del maestro, sin el cual ningún niño podría acceder a la mayoría de edad, ningún niño

podría emanciparse, porque solamente adquiere independencia y autonomía *de la mano* del maestro explicador.³

Nos encontramos aquí con la relación filosófica fundamental que va del atontamiento a la emancipación, relación que funda la estructura de la *concepción explicadora del mundo*, que busca dividir el mundo en dos: los que *saben* y los que *no-saben*; éstos, tantean, repiten, retienen, se manejan en el nivel de las costumbres y la necesidad, esta es la inteligencia del pueblo que registra al azar. Los que *saben*, conocen a través de la razón, producen por medio de un método, van de lo simple, no quedándose allí, sino que se eleva a lo complejo, y así comienza con su principio de atontamiento.

Esto lleva al filósofo y *profesor* a formular la siguiente afirmación:

...Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizás nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre puede comprender la palabra de otro hombre (Rancière 2003:14)

Esta reflexión nos lleva a preguntarnos ¿Es posible pensar nuestra escuela en América Latina desde el *mito de la pedagogía?*; o en otras palabras, ¿la lógica del explicador se funda sobre la ficción de la *incapacidad*, que es la estructura base de la concepción de la explicación en el mundo?

Ocuparnos de esta problemática y pensar la situación educativa actual, implica, inevitablemente, cuestiones de *identidad y alienación*. Pues bien, la filosofía desde la cual queremos plantear estas cuestiones, es la filosofía Latinoamericana, aquella que Arturo Andrés Roig definió como la que se pregunta por los modos de objetivación de un hombre concreto, histórico. El filósofo mendocino acentúa la estrecha relación entre filosofía y cultura, y la primera se ocupa de la segunda. Es en el concepto de cultura donde quedan incluidas todas las objetivaciones posibles de una determinada sociedad. Si bien, le interesan esas objetivaciones posibles, el filósofo, más preocupado está por el modo con que nos objetivamos, en otras palabras, las maneras en cómo nos hemos expresado y nos expresamos⁴.

¿Cómo posicionarnos desde ésta filosofía ante la dicotomía, presentada en el *Maestro Ignorante*? Antes describamos como Rancière presenta los modos de objetivación de los dos sujetos implicados en esta relación asimétrica: por un lado, el maestro; éste se volverá más eficaz en la medida en que sea más sabio. Y por el otro, el sujeto de aprendizaje, que se presenta como el incapaz de comprender, por el simple hecho de ser sujeto de aprendizaje; esto lo posiciona *a priori* en el lugar de una inteligencia inferior, en el lugar del *no-saber*. Es el maestro que tiene un todo-teórico-articulado, es decir, un método para transmitirle ese saber al menor de edad. Rancière disuelve esta asimetría a través de la primera situación de aprendizaje por la que transita *todo* hombre; aprender la lengua materna.

El niño cuando comienza a hablar no quiere hacer más que reconocer una palabra del hombre que le habla y responderle no como alumno ni como sabio, sino como hombre. Tiene la necesidad vital de hacerse reconocer, de hacerse entender ante el otro, de “[...] ponerse a sí mismo como valioso [...]” (Roig, 1981:14)⁵ y quiere responder no por la necesidad de sentirse examinado, sino por la simple necesidad de hablar con otro hombre, como hombre, como a un igual, hacerse entender, expresarse.

Al comienzo, tratara de emitir un sonido que se parezca a lo que ese otro le está diciendo, y con el tiempo, mediante la observación, la repetición y la comprobación; relacionando lo que pretendía conocer con lo que ya conocía y haciendo y reflexionando en lo que había hecho.

Rancière, intenta demostrar que a la binariedad que fija la pedagogía se le puede asignar una única causa, *la pasión de la desigualdad*, como lo señala en el texto que venimos analizando y pensando la escuela desde esta lente, puede ser entendida como “[...] una manera de vivir la desigualdad según el modo de la igualdad [...]” (Rancière, 2010:11). Sin embargo, a este exquisito argumento del filósofo francés re-leído aquí en nuestro contexto geopolítico específico cabe agregarle un nivel de análisis crucial el de la colonialidad.

Así se vuelve una responsabilidad política discutir con la modernidad-colonial, como máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, olvida las heridas internas no cicatrizadas, los quiebres irreconciliables de las inventadas *totalidades* del yo, de la sociedad, de la Historia⁶, ha excluido de su imaginario la hibridez, la

multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de la vida cotidiana. Pero al mismo tiempo este ensayo es una invitación a releer esa crítica que Rancière hace al maestro, en otras palabras, este ensayo es un volver a pensar los actuales esfuerzos de Occidente de problematizar el sujeto y preguntarnos si no puede ser posible que en el *mito de la pedagogía*, no se esconde, en realidad, un deseo interesado en conservar al sujeto de occidente o en otras palabras, a occidente como sujeto.

En este sentido la metáfora que debemos pensar desde Nuestra América, parafraseando a José Martí, no es la del niño que aprende la lengua materna, sino la de un Calibán que una vez que aprendió la lengua de su colonizador se apropia de ella para insultarlo. Cabe preguntarnos entonces ¿Qué se pone en juego en la pregunta por la identidad, por la apropiación?

Pensar la des-colonización cómo una lógica que *niega y afirma*, que *hace y des-hace* es justamente lo que posibilita definirla en términos de un acto identitario. De esta manera, la des-colonización cómo desplazamiento epistémico, nos posibilita una experiencia de espontaneidad creativa que está presente en toda subjetividad política. Lo des-colonial como crítica es una fisura que dispone al sujeto como un colectivo que puede *reinventar* su propia voz, su propia palabra.

La palabra se ha alejado de quien la pronuncia, se ha des-personificado inclusive se a realizado la idea del anonimato, hablar del anonimato, criticar desde el anonimato, insultar desde el anonimato, *reivindicar* desde el anonimato, *luchar* desde el anonimato. La tarea y no

sólo del alumno, sino también y fundamentalmente la del maestro es la de apropiarse de ese *hablar* de una manera creativa.

Cuando el sujeto habla por sí solo, apropiándose del acto de habla, se inscribe en su narración, se inscribe en la historia. De esta manera irrumpe en la forma viciada del habla como una expresión espontánea y creativa. Es así como el *habla* es crucial para prácticas emancipadoras del sujeto, es a través de ella que el maestro se pone a sí mismo como valioso y el niño se iguala al hombre, le habla como a un igual. No es una forma de dominación que se añada a otra, sino que es el acto a través del cual nos expresamos como hombres, y es a través de su reapropiación y de la comunicación real entre los hombres que se posibilita el cambio.

Quisiéramos reflexionar a modo de cierre que el saber, en este caso puntual, el saber filosófico, emerge con claridad del *saber de vida*, que surge de la experiencia, de esa espontaneidad creativa que tiene todo hombre, irrumpe del y en el orden del azar, de lo coyuntural.

El *habla* es esa “[...] navegación hacia lo inesperado, aun cuando de alguna manera lo llevemos dentro, [...] e inesperados son los lenguajes en su heteroclidad⁷” (Roig, 2003: 30). La experiencia creativa “[...] es esa imprescindible compañera que desde su inserción en la vida, nos ayudará desde lo inesperado” (Roig, 2003: 30).

¹Para una ampliación de los textos de Arturo Roig remitirse a <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/biblio-de.htm>.

² Los tres textos nodales, que además poseen recientes re-ediciones son: *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (1981, 2009); *Rostro y filosofía de América Latina* (1993, 2011); y *Ética del poder y moralidad de la protesta* (2002).

³ Para un estudio más profundo del mito de la pedagogía, véase Rancière, J. (2003). “El orden explicador” en *El maestro ignorante*, Laertes. Barcelona.

⁴ Cfr. Roig, A. A. (2011), “La cuestión del modelo del filosofar en la llamada Filosofía Latinoamericana” en *Rostro y filosofía de nuestra América* (2011), Una ventana, Bs. As., pp. 141-179.

⁵ Para mayor comprensión de la propuesta de A. Roig, “[...] el *a priori* antropológico [...] “querernos a *nosotros* mismos como valiosos” y consecuentemente un “tener como valiosos el *conocernos* a nosotros mismos [...]”, véase Roig, A. (1981). “Introducción”. En *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. F.C.E.

⁶ Véase Grüner E. (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Bs. As. Argentina: Paidós.

⁷ Heteroclididad, perteneciente o relativo a la heteroclidosis, es decir, irregular, extraño y fuera de orden. Se dice del nombre que no se declina según la regla común, y, en general, de todo paradigma que se aparta de lo regular.

Bibliografía

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes..

(2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: F.C.E.

(2003). Arte impuro y lenguaje. Bases teóricas e históricas para una estética motivacional. Huellas: búsqueda en artes y diseño. N ° 3. Argentina: Biblioteca digital UNCUYO (pp 19-30). Extraído el 29 de Octubre de 2012, desde <http://bdigital.uncu.edu.ar/dossier/?id=14>