

Capítulo I

Una aventura intelectual

En el año 1818, Joseph Jacotot, lector¹ de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual.

Una carrera larga y ajetreada como la suya debería haberlo protegido, sin embargo, de las sorpresas: había cumplido diecinueve años en 1789. Por entonces, enseñaba retórica en Dijon, y se preparaba para el oficio de abogado. En 1792 había servido como artillero en los ejércitos de la República. Luego, la Convención lo nombró sucesivamente instructor en la Oficina de Municiones, secretario del Ministro de Guerra y director suplente de la Escuela Politécnica. De vuelta en Dijon, había enseñado análisis, ideología y lenguas antigüas, matemáticas puras y trascendentes, y derecho. En marzo de 1815, la estima de sus compatriotas lo había convertido, a su pesar, en diputado. El regreso de los Borbones lo había obligado a exiliarse y gracias a la liberalidad del rey de los Países Bajos, había obtenido ese puesto de profesor a medio sueldo. Joseph Jacotot conocía bien las leyes de la hospitalidad y pensaba pasar días tranquilos en Lovaina. El azar decidió otra cosa. En efecto, las lecciones del modesto lector fueron rápidamente apreciadas por los es-

1. En los departamentos universitarios de Lenguas Modernas, profesor, generalmente extranjero, que enseña y explica en su propia lengua [N. de la T.]

tudiantes. Entre los que quisieron aprovecharlas, muchos no sabían francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba por completo el holandés. No había, pues, lengua alguna en la que pudiera enseñar lo que le pedían. Sin embargo, quiso responder a sus deseos. Para eso había que establecer entre él y ellos el vínculo mínimo de una cosa común. Por ese entonces se había publicado en Bruselas una edición bilingüe de *Télémaco*. La cosa común fue hallada y, de esta manera, Telémaco entró en la vida de Joseph Jacotot. Hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Cuando llegaron 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 contarla. Era una solución improvisada, pero también, a pequeña escala, una experiencia filosófica al estilo de las que se apreciaban en el siglo de las Luces. Y Joseph Jacotot, en 1818, seguía siendo un hombre del siglo pasado.

La experiencia, sin embargo, superó sus expectativas. Les pidió a los estudiantes que se habían preparado de esta manera que escribieran en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. "Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. En efecto, ¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva? ¡No importaba! Era necesario ver adónde los había conducido ese camino abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses. ¿Entonces sólo era necesario querer para poder? ¿Acaso todos los hombres eran virtualmente capaces de comprender todo lo que otros habían hecho y comprendido?"¹.

Tal fue la revolución que esta experiencia casual provocó en su espíritu. Hasta entonces, él había creído lo mismo que creen todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a los alumnos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía, como ellos, que no se trata de atiborrar a los alumnos de conocimientos y hacer que repitan como loros; pero también sabía que es preciso evitarles aquellos caminos del azar en que se pierden las mentes aún incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, el principio de la consecuencia. En pocas palabras, el acto esencial del maestro era *explicar*, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos, según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. De esta manera, el alumno se elevaba en la apropiación razonada del saber y en la formación del juicio y el gusto, tan alto como lo requeriera su destino social, y estaba preparado para hacer un uso conveniente de ese saber según su destino: enseñar, litigar o gobernar, en el caso de las élites letradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas, en el de las nuevas vanguardias que por entonces se buscaba descubrir entre la élite del pueblo; realizar nuevos descubrimientos en la carrera de ciencias, en el de aquellas mentes dotadas de ese genio particular. Sin duda, los procedimientos de los hombres de ciencias divergían sensiblemente del orden razomado de los pedagogos. Pero no era posible extraer de ello ningún argumento en contra de ese orden. Por el contrario, primero hay que adquirir una sólida y metódica formación para luego dar impulso a las singularidades del genio. *Post hoc, ergo propter hoc.*

¹ Félix y Víctor Ratiel, "Enseignement universel. Émancipation intellectuelle", *Journal de philosophie panéastique*, 1838, p. 155.

Así razonan todos los profesores concienzudos. Así había razonado y actuado Joseph Jacotot a lo largo de treinta años de profesión. Ahora bien, he aquí que un grano de arena se introducía azarosamente en los engranajes de la máquina. Él no les había dado a sus "alumnos" ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado la ortografía ni las conjugaciones. Habían buscado por su cuenta las palabras francesas que correspondían a las palabras conocidas, y las razones de sus desinencias. Habían aprendido solos a combinarlas para luego construir oraciones francesas; oraciones cuya ortografía y gramática se volvían cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro, pero sobre todo oraciones de escritores y en absoluto de escolares. ¿Entonces las explicaciones del maestro estaban de más? O, si no lo estaban, ¿para qué o quién eran útiles?

El orden explicador

En la mente de Joseph Jacotot, una iluminación repentina echó luz brutalmente sobre la evidencia ciega de todo sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones. Y, sin embargo, ¿existe algo más sólido que esta evidencia? Nadie conoce verdaderamente sino lo que ha comprendido. Y, para que comprenda, es necesario que se le haya brindado una explicación, que la palabra del maestro haya quedado el mutismo de la *materia* enseñada.

Esta lógica, sin embargo, no deja de conllevar cierta oscuridad. Tomemos como ejemplo un libro en manos del alumno. Ese libro está compuesto por un conjunto de razonamientos destinados a hacer que el alumno comprenda una materia. Pero entonces aparece el maestro, que toma la palabra para explicar el libro. Construye un conjunto de razonamientos para explicar el libro. Constituye un conjunto de razonamientos que constituye el libro. ¿Pero por qué el libro necesita de tal

ayuda? En lugar de pagar a un explicador, ¿el padre de familia no podría simplemente darle el libro a su hijo y que el niño comprenda directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué comprendería mejor los razonamientos que le explicarán lo que no comprendió? ¿Son estos últimos de otra naturaleza? Y en ese caso, ¿no habría que explicarle también la manera de entenderlos?

De esta manera, la lógica de la explicación conlleva el principio de regresión al infinito: la reduplicación de razones no tiene razón para detenerse jamás. Lo que detiene la regresión y le da su base al sistema es simplemente el hecho de que el explicador es el único juez del punto en que la explicación misma ha sido explicada. Es el único juez de esta pregunta, en sí misma vertiginosa: el alumno, ¿ha comprendido los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? Y ahí el maestro sostiene al padre de familia: ¿cómo éste podría estar seguro de que el niño ha comprendido los razonamientos del libro? Lo que le falta al

padre de familia, lo que siempre le faltará al trío que forma con el niño y el libro, es el arte singular del explicador: el arte de la *distantia*. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñada y el sujeto a instruir, como así también la distancia entre *aprender* y *comprender*.

El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra. Ese estatuto privilegiado de la palabra sólo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradigmática. En el orden explicador, efectivamente, por lo general se necesita una explicación oral para explicar la explicación escrita. Esto supone que los razonamientos son más claros y se imprimen mejor en la mente del alumno. Cuándo son transmitidos por la palabra del maestro —que se disipa en el instante—, que cuando se encuentran en el libro, inscritos para siempre en caracteres indelebles. ¿Cómo entender ese paradójico privilegio de la palabra por sobre lo escrito,

del oído sobre la vista? ¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y el del maestro? Esta paradoja se topa enseguida con otra: las ~~palabras~~ que el niño aprende mejor, cuyo sentido capta mejor, aquellas de las que mejor se apropia para su uso personal, son las que aprende sin maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador. En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que mejor aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarles: la lengua materna. Se les habla y se habla en torno a ellos. Oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, logran algo por casualidad y vuelven a comenzar con método y, a una edad demasiado temprana como para que los explicadores puedan emprender su instrucción, casi todos ellos son capaces —sea cual fuere su sexo, condición social y el color de su piel— de comprender y hablar la lengua de sus padres.

Ahora bien, he aquí que ese niño que aprendió a hablar por medio de su propia inteligencia y con maestros que no le explicaban la lengua comienza su instrucción propiamente dicha. Y a partir de ese momento, todo sucede como si ya no pudiera aprender con la ayuda de la misma inteligencia que le sirvió hasta entonces, como si la relación autónoma del aprendizaje con la verificación le resultara ajena de allí en más. Entre uno y otra se ha instalado una opacidad. Se trata de comprender y la sola palabra arroja un velo sobre todo lo demás: comprender es lo que el niño no puede hacer sin las explicaciones del maestro, más adelante tendrá tantos maestros como materias que comprender, dadas en un cierto orden progresivo. A esto se suma la extraña circunstancia de que esas explicaciones, desde que comenzó la era del progreso, no dejan de perfeccionarse con el objetivo de que se mejoren las formas de explicar, de hacer comprender, de enseñar a aprender, sin que nunca se registre un perfeccionamiento similar en la tan mentada comprensión. Es más, muy pronto

comienza a crecer un rumor desolador que irá amplificándose sin cesar, el de la disminución continua de la eficacia del sistema explicativo que, desde luego, necesita un nuevo perfeccionamiento para que las explicaciones resulten más fáciles de comprender a quienes no las comprenden...

La revelación que captó Joseph Jacotot conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo, por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar. Hasta que él llegó, el hombrecito tanteaba a ciegas, adivinaba. Ahora aprenderá. Antes oía palabras y las repetía. Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, ni las sílabas si no entiende las letras, que ni el libro ni sus padres podrían jamás hacerle entender, sino sólo la palabra del maestro. Como decíamos, el mito ~~pedagógico~~ divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y una superior. La primera registra según el azar de las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, dentro del estrecho círculo de hábitos y necesidades. Es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas mediante

las razones, procede metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es este tipo de inteligencia la que le permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno, y verificar que el alumno haya comprendido bien lo aprendido. Tal es el principio de la explicación. Y, en adelante, ése será para Jacotot el principio del embrutecimiento.

Entendámoslo bien, y para eso, deshagámonos de las imágenes conocidas. El embrutecedor no es el viejo maestro obtuso que atiborra el cráneo de sus alumnos con conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que aplica una doble verdad para así asegurar su poder y el orden social. Por el contrario, es mucho más eficaz en la medida en que es sabio, iluminado y actúa de buena fe. Cuanto más sabio, más evidentemente le resulta la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más iluminado, más evidente le parece la diferencia que existe entre el tanteo a ciegas y la búsqueda metódica y más se empecinará en sustituir el espíritu del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda y para eso, que se le explique cada vez mejor. Ésta es la preocupación del pedagogo iluminado: ¿comprende el niño? No, no comprende. Encontraré nuevas maneras de explicarle, más rigurosas en sus principios, más atractivas en su forma, y verificaré que haya comprendido.

Noble preocupación. Por desgracia, es precisamente esa palabrita, ese mandato de los iluminados —comprender— la que produce todo el daño. Es la que detiene el movimiento de la razón, destruye su confianza en sí misma, la que la inteligencia, al instaurar el corte entre el animal que tantea y el joven instruido, entre el sentido común y la ciencia. A partir de que se ha pronunciado el mandato de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, la gran preocupación de metodistas y progresistas, es un

progreso en el embrutecimiento. El niño que balbucea bajo amenazas de golpes obedece a la férula y punto: aplicará su inteligencia a otra cosa. Pero el pequeño explicado, en cambio, invertirá su inteligencia en este trabajo del duelo: comprender, es decir, comprender que no comprende si no le explican. Ya no se somete a la férula, sino a la jerarquía del mundo de las inteligencias. Por lo demás, está tan tranquilo como el otro: si la solución del problema es demasiado difícil de encontrar, tendrá la inteligencia suficiente para abrir bien los ojos. El maestro vigila y es paciente. Verá que el pequeño no está entendiendo y lo pondrá nuevamente en camino con una nueva explicación. De esta manera, el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador. Posee el equipamiento necesario. Pero lo perfeccionará: será un hombre de progreso.

• El azar y la voluntad

Así funciona el mundo de los explicadores explicados. Y así habría funcionado también para el profesor Jacotot, si el azar no lo hubiese puesto en presencia de un *hecho*. Y Joseph Jacotot pensaba que todo razonamiento debía partir de los hechos y ceder ante ellos. No entendamos con esto que él fuese materialista. Por el contrario, como Descartes, que probaba el movimiento caminando, pero también como su contemporáneo, el muy monárquico y religioso Maine de Biran, consideraba que los *hechos* de la mente que actuaban y tomaban conciencia de sí mismos eran más ciertos que cualquier cosa material. Y por cierto, de esto se trataba: el *hecho era* que esos estudiantes se habían enseñado a hablar y a escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones. No les había transmitido nada de su ciencia, ni explicado las raíces o las flexiones de la lengua francesa. Ni siquiera había proce-

dido a la manera de los pedagogos reformadores que, como el preceptor de *Emilio*, hacen que sus alumnos se extravíen para luego guiarlos mejor y balizan con astucia una carrera de obstáculos que hay que aprender a sortear por uno mismo. Jacotot los había dejado solos con el texto de Fenelón, una traducción —ni siquiera interlineada, a la manera de los textos escolares— y su voluntad de aprender francés. Sólo les había dado la orden de atravesar un bosque cuya salida él mismo ignoraba. La necesidad lo había obligado a dejar fuera del juego a su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que relaciona la inteligencia impresa en las palabras escritas con la del aprendiz. Y, en consecuencia, había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del embrutecimiento pedagógico. Forzosamente se trató de un juego entre la inteligencia de Fenelón, que había querido hacer determinado uso de la lengua francesa, la del traductor que había querido ofrecer un equivalente holandés y la de los aprendices que querían aprender la lengua francesa. Y se hizo evidente que no era necesaria ninguna otra inteligencia. Si pensario, Jacottot hizo que descubrieran lo que también él descubría con ellos: todas las oraciones, y por lo tanto todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender nunca es sino traducir, es decir, ofrecer un equivalente de un texto, no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, no hay doble fondo que necesite del trabajo de otra inteligencia, la del explicador; no se necesita la lengua del maestro, la lengua de la lengua, cuyas palabras y oraciones tengan el poder de decir la razón de las palabras y oraciones de un texto. Los estudiantes holandeses habían suministrado la prueba: para hablar de *Télémaco*, sólo disponían de las palabras de *Télémaco*. Por lo tanto, las oraciones de Fenelón bastan para comprender las oraciones de Fenelón y para decir lo comprendido. Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada más allá de los tex-

tos, sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir. Si los estudiantes habían comprendido la lengua aprendiendo Fenelón, no era simplemente debido al movimiento gím-nástico de comparar la página izquierda con la derecha. Lo que cuenta no es la aptitud para ir de una columna a la otra, sino la capacidad de decir lo que uno piensa en palabras de otros. Pudieron aprender esto de Fenelón porque el acto de Fenelón-escritor era en sí mismo un acto de *traductor*: para traducir una lección de política en relato legendario, Feni-lón había llevado al francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio y la lengua, sabia o ingenua, de otros cien textos, desde el cuento de niños a la historia erudita. Había aplicado en esa doble traducción la misma inteligencia que los estudiantes utilizaban a su vez para contar con frases de su libro lo que pensaban acerca de su libro.

Pero además, la inteligencia que les había hecho aprender el francés en *Télémaco* era la misma con la que habían aprendido la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y verificando, relacionando aquello que buscaban conocer con lo ya conocido, haciendo y reflexionando acerca de lo que habían hecho. Habían avanzado como no se debe, como los niños, a ciegas, *divinando*. Y entonces se planteó esta pregunta: ¿no era necesario invertir el orden admitido de los valores intelectuales?, ¿acaso el vergonzoso método de la adivinanza no era el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su *propio poder*? ¿Su proscripción no confirmaba antes que nada la voluntad de cortar en dos el mundo de la inteligencia? Los metodistas oponen el mal método del azar al procedimiento razonado. Pero ya saben de antemano lo que buscan probar. Suponen un pequeño animal que al golpearse con las cosas explora un mundo que todavía no es capaz de ver y que justamente ellos le enseñarán a discernir. Pero el niño es en primer lugar un ser de palabra. El niño que repite las palabras escuchadas y el estudiante holandés “perdido” en su *Télémaco* no avanzan

al azar. Todo su esfuerzo, toda su exploración se orienta a esto: se les ha dirigido una palabra de hombre; quieren recocerla y responder, no como alumnos o sabios, sino como hombres; como se le responde a alguien que nos habla y no a alguien que nos examina: bajo el signo de la igualdad.

El hecho era éste: habían aprendido solos y sin maestro explicador. Ahora bien, todo lo que ocurre al menos una vez puede repetirse siempre. Este descubrimiento, por lo demás, podía invertir los principios del *profesor Jacotot*. Pero el hombre Jacotot estaba en mejores condiciones de reconocer la vanidad de lo que puede esperarse de un hombre. Su padre había sido carnicero, antes de administrar las cuentas de su abuelo el carpintero que había enviado a su nieto al colegio. Él mismo era profesor de retórica cuando respondió al llamado del ejército de 1792. El voto de sus compañeros lo había convertido en capitán de artillería y demostró ser un notable artillero. En 1793, en la Oficina de Municiones, este latinista se hizo instructor de química para la formación acelerada de los obreros que eran enviados a todo el territorio para aplicar los descubrimientos de Fourcroy. En la casa de Fourcroy había conocido a Vauquelin, el hijo de un campesino que se había procurado la formación de químico a escondidas de su patrón. En la Escuela Politécnica había visto llegar a esos jóvenes seleccionados por comisiones improvisadas según el doble criterio de su vivacidad de espíritu y de su patriotismo. Y había visto cómo se convertían en sólidos matemáticos, menos por las matemáticas que les explicaban Monge¹ o Lagrange², que por las matemáticas que estos hacían ante ellos.

Gaspard Monge, 1746-1818, fue un sabio y matemático francés nacido en Beaune. A los diecisésis años fue nombrado profesor y dictó cursos de física. En 1774, lo nombraron Director de la Escuela Politécnica. Fue el creador de la geometría descriptiva y su técnica de proyección *ortográfrica* aún se utiliza considerado como el padre de la geometría métrico contemporáneo y es Joseph Louis, conde de Lagrange, nace en Turín en 1736. Fue matemático y astrónomo. Junto con Euler, funda el cálculo de las variaciones. Demuestra los teoremas de Wilson y de Bachet, y funda la teoría de las formas

Aparentemente, él mismo había aprovechado sus funciones administrativas para adquirir por su cuenta la competencia de matemático, que más tarde ejercería en la Universidad de Dijon. De la misma manera en que había sumado el hebreo a las lenguas antiguas que ya enseñaba y había compuesto un *Ensayo sobre la gramática hebrea*. Pensaba, Dios sabe por qué, que esa lengua tenía futuro. Finalmente, se procuró, a pesar suyo, pero con la mayor de las determinaciones, la competencia de representante del pueblo. En pocas palabras, sabía que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer que nacieran capacidades inéditas, en circunstancias en que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicadora. Pensó que ese estado de excepción, exigido por la necesidad de la nación, no difería en sus principios de la urgencia que dirige la exploración que hace el niño del mundo, ni de aquella otra que determina la vía singular de sabios e inventores. A través de la experiencia del niño, del sabio y del revolucionario, el método del *azar* practicado con éxito por los estudiantes holandeses revelaba su segundo secreto. Aquel método de la *igualdad* era antes que nada un método de la *voluntad*. Se podía aprender, cuando así se lo quería, sólo y sin maestro explicador mediante la tensión del deseo propio ~~y la exigencia de una situación.~~

El Maestro emancipador

La exigencia, en este caso, había tomado la forma de la consigna propuesta por Jacotot. Y de ella derivaba una consecuencia capital, ya no para los alumnos, sino para el maestro quadráticas. Se considera que su obra más importante es *Mecánica analítica*, publicada en 1788. Allí sistematiza la utilización de ecuaciones diferenciales, que aplica a problemas de mecánica pura. Durante la Revolución participa en la elaboración del sistema métrico y contribuye en la fundación de la Escuela Normal, la Escuela Politécnica y la Oficina de Longitudes. Muere en París, en 1813. [N. de la T.]

tro. Los alumnos habían aprendido sin maestro explicador, pero no por eso sin maestro. Antes no sabían y ahora sí. Por lo tanto, Jacotot les había enseñado algo. Sin embargo, no les había transmitido nada de su ciencia. En consecuencia, no era la ciencia del maestro aquello que el alumno aprendía. Jacotot había sido maestro por el mandato que había encerrado a sus alumnos en un círculo del cual sólo ellos podían salir, había retirado su inteligencia del juego, permitiendo que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con la del libro. De esta manera, se habían dissociado las dos funciones que la práctica del maestro explicador pone en relación, la del sabio y la del maestro. Y así también se habían separado, se habían liberado una respecto de la otra, las dos facultades en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación enteramente libre de la inteligencia del alumno con la del libro, esa inteligencia que además era la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno. Este dispositivo permitía discriminar las categorías mezcladas del acto pedagógico y definir con exactitud el embrutecimiento explicador. Hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre —y el niño en particular— puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo suficientemente fuerte para ponerlo y mantenerlo en su camino. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Se vuelve embrutecedora cuando vincula una inteligencia con otra. En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *embrutecimiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno se vinculaba con una voluntad, la de Jacotot, y con una inteligencia, la del libro, por completo distintas. Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto

de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad.

Así, esta experiencia pedagógica obraba en ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sostiene en la oposición de la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios que eligen para volver sabio al ignorante: métodos duros y suaves, tradicionales o modernos, pasivos o activos, cuyo rendimiento puede ser comparado. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien, Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método pertenecía por completo al alumno. Y aprender más o menos rápido el francés es, en sí, algo sin demasiadas consecuencias. La comparsa no se establecía, pues, entre dos usos de la inteligencia y dos concepciones del orden intelectual. La vía rápida no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la Escuela Politécnica: la vía de la libertad que responde a la urgencia de su peligro, pero también la de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. Bajo la relación pedagógica de la ignorancia con la ciencia, era necesario reconocer la relación filosófica más fundamental del embrutecimiento con la emancipación. De esta manera, había en juego no dos, sino cuatro términos. El acto de aprender podía producirse según cuatro determinaciones combinadas de diversa manera: mediante un maestro emancipador o uno embrutecedor; mediante un maestro sabio o uno ignorante.

Año II del calendario republicano, creado por Fabre d'Églantine durante la Revolución Francesa. [N. de la T.]

La última proposición era la más dura de tolerar. Pues se puede entender que un sabio deba prescindir de explicar su ciencia. ¿Pero cómo admitir que un ignorante pueda ser causa de conocimiento para otro ignorante? Inclusive la experiencia de Jacotot era ambigua dado que era profesor de francés. Pero ya que por lo menos había demostrado que no era el saber del maestro lo que instruía al alumno, nada impedía que el maestro enseñara una cosa diferente de su saber, algo que ignoraba. Joseph Jacotot se dedicó entonces a variar las experiencias, a repetir según un plan aquello que el azar había producido una vez. Se puso a enseñar dos materias en las que su incompetencia era evidente: pintura y piano. Los estudiantes de derecho habían querido que se le asignara un puesto vacante en su Facultad. Pero la Universidad de Lovaina ya comenzaba a mostrar su inquietud por ese lector extravagante que hacía que los alumnos desertaran de los cursos magistrales y en las noches fueran a amontonarse en una sala muy pequeña, sólo iluminada con el resplandor de dos velas, para escucharlo enseñárselas⁷. La autoridad consultada respondió que no le veía ningún título a esa enseñanza. En ese entonces, Jacotot se ocupaba, precisamente, de experimentar la distancia entre el título y el acto. En vez de dar un curso de derecho en francés, les enseñó a los estudiantes a litigar en holandés. Y litigaron muy bien, pero él seguía ignorando el holandés.

El círculo de la potencia

La experiencia le pareció suficiente para iluminarlo: pueder enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es aquél que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario,

⁷ *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruselas, 1822, p. 11.

de donde ella no saldrá, a menos que esto le resulte necesario a sí misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario —y basta con— estar uno mismo emancipado, es decir, ser consciente del verdadero poder de la mente humana. El ignorante aprenderá por su cuenta lo que el maestro ignora, si el maestro cree que puede y lo obliga a actualizar su capacidad: círculo de potencia homólogo a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (de ahora en adelante, lo llamaremos simplemente el Viejo). Pero la relación de fuerzas es muy particular. El círculo de la impotencia está desde siempre, es el movimiento específico del mundo social que se disimula en la evidente diferencia entre la ignorancia y la ciencia. Por su parte, el círculo de la potencia solamente puede causar efecto si se lo publicita. Pero sólo puede aparecer como una tautología o un absurdo. ¿Cómo el maestro sabio podría alguna vez entender que puede enseñar igual de bien tanto lo que ignora como lo que sabe? El sólo percibirá este aumento de potencia intelectual como una devaluación de su ciencia. Y por su lado, el ignorante que no se cree capaz de aprender por sí mismo, mucho menos se creerá capaz de instruir a otro ignorante. Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben el veredicto-de su propia exclusión. En síntesis, el círculo de la emancipación debe ser comenzado.

En esto consiste la paradoja. Porque, si lo pensamos un poco, el "método" que propone Jacotot es el más viejo de todos y es verificado todos los días, en todas las circunstancias y en que un individuo necesita apropiarse de un conocimiento y no cuenta con los medios para hacérselo explicar. No hay hombre en la Tierra que nunca haya aprendido algo por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender "enseñanza universal" y podremos afirmar: "La Enseñanza universal existe en realidad desde el comienzo del mundo, paralelamente a todos los métodos explicadores. Por sí misma, esta enseñanza ha formado en realidad a todos los grandes hombres". Pero esto es lo extraño: "Todo hombre ha tenido esta experiencia mil veces en su vida y nunca se le

ocurrió a nadie la idea de decirle a otro: He aprendido muchas cosas sin que me las explicaran, creo que podrías hacer como yo [...] ni yo, ni nadie en el mundo se ha dado cuenta de emplear este método para instruir a los demás³. A la inteligencia que duerme en cada uno de nosotros, bastaría con decir: *Age quod agis, sigue haciendo lo que haces,* "aprende el hecho, imítalo, conócte tú misma, es el movimiento de la naturaleza"⁴. Repite metódicamente el método del azar que te ha dado la medida de tu poder. La misma inteligencia obra en cada uno de los actos del espíritu humano.

Pero aquí estamos ante el salto más difícil. Todo el mundo practica este método cuando lo necesita, pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere medirse en la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden de las cosas, le prohíbe ser reconocido como lo que es: el verdadero método por medio del cual cada uno de nosotros puede aprender y medir nuestra capacidad. Es necesario arrriesgarse a reconocer el método y continuar con la verificación abierta de su poder. Si no, el método de la impotencia, el Viejo, durará tanto como el orden de las cosas.

¿Quién querría comenzar? En aquel tiempo había muchos y diferentes hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: los hombres del orden querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los hombres de la revolución querían conducirlo a la conciencia de sus derechos; los hombres del progreso deseaban, por medio de la instrucción, reducir la brecha entre las clases; de la misma manera, los hombres de la industria soñaban con ofrecer a las mejores inteligencias del pueblo los medios para su promoción social. Todas estas buenas intenciones se topaban con el mismo obstáculo: los hombres del pueblo tienen poco tiempo, y aún menos dinero, para dedicar a esta

adquisición. De modo que se buscaba el medio económico para difundir el mínimo de instrucción que se consideraba, según el caso, necesario para el mejoramiento de la población trabajadora. Entre los progresistas y los industriales, había un método que se llevaba los honores: la enseñanza mutua. Permitía reunir en una vasta locación un gran número de alumnos divididos en cuadrillas, dirigidas por los más avanzados de ellos, que habían sido promovidos al rango de instructores. De esta manera, la autoridad y la lección del maestro irradiaban, gracias al relevo de estos instructores, sobre toda la población a instruir. Visto rápidamente, el cuadro complacía a los amigos del progreso: así se propaga la ciencia desde las cimas hasta las inteligencias más modestas. Luego descenderían la felicidad y la libertad.

Este tipo de progreso, para Jacotot, olía a brida. *La doma perfectionnada*, solía decir. Sofriaba con algo diferente para la insignia de la instrucción mutua: que cada ignorante pudiera erigirse en el maestro de otro ignorante, un maestro que le revelaría su poder intelectual. Más exactamente, su problema no era la instrucción del pueblo: se instruye a los reclutas enrolados detrás de un estandarte, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se pretende gobernar (de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y sólo según jerarquía de las capacidades). Su problema era la emancipación: que cada hombre del pueblo pudiera concebir su dignidad de hombre, medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso. Los amigos de la Instrucción aseguraban que ésta era la condición para una verdadera libertad. Luego, reconocían que debían la instrucción al pueblo, aun a riesgo de enfrentarse al decidir qué instrucción le darían. Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes que imponen sus instructores. Por el contrario, percibía en todo el asunto una nueva forma de embrutecimiento. Quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede

³ *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6^a edición, París, 1836, p. 448, y *Journal de la émancipation intellectuelle*, t. III, p. 121.

⁴ *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2^a edición, París, 1829, p. 219.

aprender porque la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre. El impresor de Jacotot tenía un hijo discapacitado mental. Se desesperaba por no poder hacer nada. Jacotot le enseñó hebreo. Y después de esto, el niño se convirtió en un excelente litógrafo. El hebreo, va de suyo, nunca le sirvió para nada, sino para saber lo que seguían ignorando las inteligencias más brillantes y más instruidas: *no se trataba del hebreo*.

Las cosas, entonces, estaban claras: no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* para anunciar a los pobres: podían todo aquello que puede un hombre. Sólo bastaba con *anunciarla*. Jacotot decidió consagrarse a esto. Proclamó que se puede enseñar lo que se ignora. Y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está *emancipado*, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta *enseñanza universal: aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia*.

En Lovaina, en Bruselas y en La Haye, la gente se comunicó, las personas se trasladaron en coche desde París y Lyon; vinieron de Inglaterra y Prusia a escuchar la noticia; fueron a llevarla a San Petersburgo y a Nueva Orleans. El ruido se oyó hasta en Río de Janeiro. La polémica duró algunos años y la República del Saber terminó en sus cimientos. Y todo porque un hombre de espíritu, un sabio reconocido y padre de familia virtuoso se había vuelto loco por no saber holandés.

CAPITULO II La lección del ignorante

Desembarquemos, entonces, con Telémaco en la isla de Calipso. Introduzcámonos junto con uno de los visitantes en el antro del loco: en la institución de la señorita Marcellis, en Lovaina; en la casa del señor Deschuyfelleire, un curtidor a quien convirtió en latinista; en la Escuela Normal Militar de Lovaina, donde el príncipe filósofo Frederick d'Orange le ha encomendado al fundador de la enseñanza universal que instruya a los futuros instructores militares:

-Imáginate a los reclutas sentados en los pupitres y balbuceando todos a la vez: "Calipso, Calipso no", etcétera.: dos meses después, sabían leer, escribir y contar. [...] Durante esta educación primaria, unos aprendían inglés; otros alemán; aquél, arquitectura militar; ese otro química, etcétera.

-¿El fundador sabe todo eso?

-De ninguna manera, pero nosotros se lo explicábamos, y le aseguro que él ha aprovechado muy bien la escuela normal.

-Pero me pierdo: ¿entonces todos ustedes ya sabían química?