



Marcelo Antonelli\*

## Emancipación y posmodernidad. Observaciones a partir de *El maestro ignorante*

### RESUMEN

En este artículo abordamos el problema de la emancipación a partir del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. Nos proponemos contextualizar su defensa de la emancipación intelectual mediante el análisis de las tesis sobre la posmodernidad con las que discute. Nuestra hipótesis sostiene que Rancière desarrolla una reflexión sobre la temporalidad como estrategia para enfrentar la crisis de los grandes relatos modernos que prometían la emancipación del género humano. Además, examinaremos el esquema religioso sobre el que se funda la fábula de Jacotot y la disposición ambivalente para las prácticas educativas debido a la tensión entre el pesimismo por el embrutecimiento social y la posibilidad de volvernos maestros ignorantes y participar en la gesta emancipatoria.

### PALABRAS CLAVE

Educación • relatos • Modernidad • enseñanza • investigación

### TITLE

Emancipation and Postmodernity. Remarks stemming from *The Ignorant Schoolmaster*

\* Doctor en Filosofía (UBA, París 8). Investigador en CONICET. Profesor Adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Miembro del comité editorial de la *Revista Latinoamericana de Filosofía*. Áreas de investigación: la filosofía francesa del siglo XX, la corriente biopolítica, los nuevos realismos en el siglo XXI. Filiación: CONICET, UNPE (Argentina). Correo electrónico: antonelli.ms@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-0259>

## ABSTRACT

This article delves into the problem of emancipation based on Jacques Rancière's text *The Ignorant Schoolmaster*. His defense of intellectual emancipation shall be contextualized through the analysis of the thesis on Post-modernity which he discusses. Our hypothesis maintains that Rancière reflects on temporality as a strategy to face the crisis experienced by the great modern narrations that envisioned the emancipation of the human gender. Furthermore, we shall evaluate the religious scaffolding on which Jacotot's fable is based and the ambivalent disposition towards educational practices, due to the tension between pessimism, rooted in social brutalization, and the possibility of turning ourselves into ignorant teachers while participating in the emancipation feat.

## KEYWORDS

Education • narratives • Modernity • teaching • research

## INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos más notables que ha provocado *El maestro ignorante* es el retorno de los debates en torno al problema de la emancipación.<sup>1</sup> Rancière (2014) enfatiza la necesidad de retomar este concepto y entender sus principios: “Hoy importa volver a pensar lo que llegó a significar esta idea de emancipación intelectual, formulada por Joseph Jacotot, cuya potencia he intentado hacer sentir nuevamente” (pp. 19-20). Ahora bien, este gesto filosófico y político, que se extiende a sus trabajos posteriores, permanece ininteligible si no damos cuenta de su alcance polémico contra las tesis sobre la posmodernidad y el fin de los relatos emancipatorios que han circulado intensamente en el campo de las ciencias humanas y sociales desde la década de 1980. De acuerdo con la comprensión de lo posmoderno, especialmente en la versión de Jean-François Lyotard, asistimos a una crisis de la emancipación universal del género humano prometida por los grandes relatos modernos de diversa índole (ilustrados, liberales, marxistas). Según este diagnóstico, tanto la enseñanza como la investigación han sufrido transformaciones profundas debido a la hegemonía del criterio de eficiencia que caracteriza nuestra época y que atenta sistemáticamente contra todo impulso emancipatorio. De allí que sea necesario restituir el diálogo crítico que Rancière mantiene con los anuncios del fin para enmarcar su apuesta conceptual.

El núcleo del problema que está en la base de este escrito reside en el carácter emancipatorio de la educación: nos preguntamos qué sentido tiene –en

1 En rigor, no solo Jacques Rancière, sino también Alain Badiou y Étienne Balibar –los tres, antiguos discípulos de Althusser– buscaron relanzar la cuestión en el campo filosófico contemporáneo, de diferentes maneras y con estrategias disímiles. Véase Hewlett (2010).



caso de que tenga alguno todavía— pensar la emancipación, sea individual o colectiva, en las instituciones educativas actuales. Además de esta cuestión que vertebra el recorrido, plantearemos algunas preguntas adyacentes, aunque no por ello irrelevantes, que emergen de nuestra lectura de *El maestro ignorante*: en particular, su lógica testimonial próxima a la religión y el temple de ánimo al que dispone. Estos aspectos del libro, con frecuencia desatendidos, demandan a nuestro parecer un abordaje que los ponga de relieve y examine. Por último, como indica el título de este artículo, buscamos articular una serie de comentarios “a partir de” *El maestro ignorante*. Esto implica que no nos limitaremos a ese texto, sino que nos extenderemos a otros trabajos de Rancière pertinentes para nuestra investigación.

## ¿UN RELATO RELIGIOSO? REVELACIÓN, FE Y TOMA DE CONCIENCIA

El primer interrogante que queremos plantear sobre el texto de Rancière concierne a su género: ¿qué clase de discurso es el de *El maestro ignorante*? ¿Se trata de una fábula, un ensayo, una alegoría, una especulación filosófica, una ficción teológico-política? ¿Es justo considerarlo un “mensaje mesiánico” (Bertolini, 2006, p. 59)? Esta insinuación puede parecer extraña, hasta irreverente: ¿acaso será Jacotot un salvador, y su enseñanza, un nuevo testamento? Lo cierto es que hay múltiples alusiones a la temática del *anuncio*, unidas en ocasiones a la *buena nueva* [*bienfait*], que configuran una suerte de retórica neoevangélica. Por ejemplo: “Las cosas estaban claras: éste no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Era suficiente con *anunciarlo*” (Rancière, 1987, p. 34),<sup>2</sup> “todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, anunciar a los otros la buena nueva” (p. 165); “El deber de los discípulos de Joseph Jacotot es simple. Hay que anunciar a todos, por todas partes y en toda circunstancia, la novedad o, aún más, la buena nueva: se puede enseñar lo que se ignora” (p. 167); “Es necesario anunciarlo a *todos*. En primer lugar a los pobres, sin duda” (p. 175); “Es importante que el nombre [de Jacotot] sea silenciado, que el *anuncio* no suceda” (p. 214).

Estas expresiones no parecen un mero recurso retórico carente de importancia en la trama argumental de la obra. Rancière subraya que la buena nueva debe ser comunicada, divulgada, propagada (“El círculo de la potencia no puede tener efecto sino a partir de su publicidad”; p. 19); se trata de una verdad revelada (“La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot...”; p. 15) de la cual hay que dar testimonio y que, en cuanto tal, exige de los demás un acto de fe.<sup>3</sup> Como señala

2 Las traducciones son propias. Las cursivas están en el original.

3 Rancière recupera la idea de Deleuze tendiente a reinventar una “creencia en este

Derrida, testimoniar es apelar a la creencia del otro igual que lo haría un milagro.<sup>4</sup> No es casual, pues, que Kohan (2007) declare (¿con ironía?) que “como sugiere Jacotot, he salido a divulgar la nueva entre los míos” (p. 28).<sup>5</sup>

La toma de conciencia juega un rol crucial en la emancipación intelectual, que se sostiene en buena medida gracias a esta operación y hasta se identifica con ella: “para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano” (Rancière, 1987, p. 29); “es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación” (p. 48). Aunque no hay lugar para una concientización social o colectiva (“el pensamiento de Jacotot no es un pensamiento de la ‘concientización’ que busca armar a los pobres en tanto que colectividad”; Vermeren *et al.*, 2003, p. 53), la toma de conciencia individual es imprescindible en *El maestro ignorante*: “Un campesino, un artesano (padre de familia) se emancipará intelectualmente si piensa en lo que es y en lo que hace en el orden social” (p. 59). El nexos con el tono testimonial antes aludido se refuerza por la tarea de favorecer la difusión de la verdad revelada de la igualdad de las inteligencias.

Este recurso a la concientización cobra importancia en la medida en que se contrapone a las críticas que destacados filósofos franceses contemporáneos de Rancière efectuaron a esta idea. Deleuze, por ejemplo, cree que “la toma de conciencia es poca cosa” (1993, p. 30) y no tiene ningún poder en sí misma (1983b, p. 84). En su análisis del cine político moderno, explica que lo que terminó con la toma de conciencia fue justamente la toma de conciencia de que no había un pueblo sino muchos (1985, p. 286). En una dirección ligeramente distinta, señala que la toma de conciencia tiene una gran potencia, pero no sirve para dar con soluciones a los problemas (1997, p. 130). Foucault (1969), por su parte, objetó la concepción de las revoluciones como meras tomas de conciencia (p. 22). Y, en el famoso diálogo “Los intelectuales y el poder” (Deleuze, 2004, p. 290), indica que no se trata de luchar por una toma de conciencia porque la conciencia, en el sentido del saber, fue adquirida hace tiempo por las masas, y, en el sentido del sujeto, fue ocupada por la burguesía.

.....  
mundo”: en una época en que todo es espectáculo y toda imagen es interpretada de antemano, resulta necesario educar la mirada en un sentido más material, confiar en una “igualdad de lo visible”, ensayar una contra-educación que devuelva su materialidad a la experiencia sensible (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 618-619). Se trata de una fe o una creencia inmanente, no dirigida a una trascendencia sino a esta vida.

4 “En el testimonio, la verdad es prometida más allá de toda prueba, de toda percepción, de toda mostración intuitiva. Aunque mienta o perjure (y siempre y sobre todo cuando lo hago), prometo la verdad y ruego al otro que crea al otro que soy, allí donde soy el único que puede dar testimonio de ello” (Derrida, 1999, pp. 101-102).

5 Larrosa (2020, p. 28) observa que un famoso libro de Paulo Freire finaliza con una referencia a la “fe en los hombres y en la creación de un mundo en que sea menos difícil amar”. Además, Larrosa termina su artículo, escrito y publicado durante la pandemia de covid-19, con un llamado a renovar “nuestra fe, nuestra confianza, tanto en la escuela como en nuestra función de profesores y profesoras”.



## LOS TIEMPOS DE LA EMANCIPACIÓN

¿Es actual hoy, en el año 2024, la aventura intelectual protagonizada por Jacotot en 1818 y desempolvada por Rancière en 1987? ¿Tienen importancia estas fechas, esta cronología? Por diversas razones, creemos que el texto está llamado a ser actual e inactual a la vez, esto es, de nuestra época y de otra –o de ninguna–, como si nos interpelaran –Jacotot, Rancière, el método de la enseñanza universal– desde un (no) lugar en la historia, siempre a contrapelo del tiempo que vivimos.

En principio, detengámonos en las razones que condujeron a publicarlo. Rancière consideró pertinente volver a hacer escuchar la voz de Jacotot en un momento en que la reflexión sobre la Escuela estaba delimitada por dos grandes estrategias de “reducción de las desigualdades”. En la izquierda del campo ideológico, la sociología progresista inspirada en Bourdieu apuntaba a lograr esa meta adaptando o haciendo más amena la “gran cultura legítima”. Con vistas a llegar a los niños de las capas más desfavorecidas –básicamente, los inmigrantes–, este sociologismo descansaba en la presuposición progresista que obliga al que sabe a ponerse al alcance de los desiguales y, en consecuencia, confirma la desigualdad presente en nombre de una igualdad por venir. Por otro lado, en la derecha del espectro político, la ideología republicana denunció estos métodos “amoldados a los pobres” y sostuvo que la igualdad residía en la universalidad de un saber igualmente distribuido a todos, sin consideraciones de orden social (Rancière, 2002). Sin embargo, Rancière señala que el saber no trae por sí mismo ninguna consecuencia igualitaria. Además, la emancipación intelectual es diferente a la instrucción del pueblo (1987, p. 193; 2008, p. 7).

El objetivo fundamental que se propuso el filósofo francés al publicar el texto en el panorama francés de los años 1980 fue “insertar el debate contemporáneo [en torno a la escuela] en una alternativa más antigua sobre la pregunta por la igualdad” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 44). Su intención fue explícitamente polémica: revivió las ideas de Jacotot “para causar revuelo” [*lancer le pavé*] acerca de la igualdad intelectual en el horizonte de los debates sobre los fines de la Escuela pública en la década de 1980 (Rancière, 2008, p. 7). Desde este ángulo, lo esencial de *El maestro ignorante* reside en su singular concepción de la igualdad, paradójica desde el inicio: es condición de posibilidad de la normalidad que, sin embargo, la excluye de inmediato (Rancière, 2002). La igualdad es un punto de partida, un principio para actualizar, un axioma que debe ser presupuesto para poder ser verificado. En cuanto que postulado, se opone sin conciliación posible a la idea de aquellos que la conciben como un fin, un efecto o un objetivo que alcanzaremos, ironiza Badiou (2007), “quizá dentro de un millón de años [...] mediante mil pequeños esfuerzos reformistas” (p. 121). Rancière (2016, p. 139) define la emancipación como un método, que es siempre la verificación de un supuesto, y distingue solo dos: el de la igualdad y el de la desigualdad. El supuesto de la igualdad, sobre el que descansa el método emancipador, significa la ruptura de la creencia desigualitaria. Emanciparse es una decisión que consiste en verificar que no hay dos clases de inteligencias, sino que es la misma

inteligencia en todas las operaciones y que pertenece a todos por igual, lo cual no implica que todas las operaciones intelectuales sean igualmente valiosas.

Dejemos de lado la cuestión de la igualdad y concentrémonos en la pregunta por la actualidad para nosotros, aquí y ahora: ¿es válido en América Latina este diagnóstico sobre los límites de la reflexión en torno a la escuela? En grandes sectores de la pedagogía latinoamericana existió un “entusiasmo relativo” (Kohan, 2007, pp. 21-22) basado en el argumento de que el libro puede cumplir un rol crítico en un país desarrollado como Francia, con un Estado moderno sólido y un sistema escolar público con índices envidiables para cualquier país latinoamericano. Por el contrario, la crítica desinstitucionalizante que parece desprenderse de la lección de Jacotot podría tener “efectos conservadores y regresivos” como el debilitamiento de lo público en contextos como nuestro hemisferio.<sup>6</sup> Los países desarrollados podrían darse el lujo de abordar desde esta óptica sus instituciones escolares, pero aquí deberíamos –quienes nos resistimos a aceptar las desigualdades en cualquier nivel como un dato más– alinearnos del lado de lo institucional y de lo público sin más.

Ahora bien, esto implica creer que el progreso sociopedagógico alcanzará algún día niveles deseables (como en Francia) y hará posible así atender a la experiencia Jacotot. Dicho de otro modo, se asume que habrá una circunstancia histórica más adecuada u oportuna para hacer oír una apología de la igualdad, radical e inflexible, como la que emite Rancière. El texto sería inactual, en esta línea de interpretación, en un sentido negativo; habría que aguardar hasta un determinado momento en que el desarrollo socioeconómico de nuestra región permitiese leerlo en su plena actualidad.

Al respecto, Rancière considera que el libro es actual en dos sentidos: primero, porque vivimos en una época en que las desigualdades son legitimadas cada vez más por las instituciones educativas, es decir, nuestras sociedades se conciben a sí mismas como comunidades homogéneas en las que los desiguales son solo rezagados, retrasados en la carrera por el progreso (y América Latina no escapa a esta representación).<sup>7</sup> En segundo lugar, aún más importante, el

6 Cerletti (2008) resguarda el texto de estos efectos negativos argumentando que el verdadero núcleo propositivo es la construcción de un problema eminentemente político. La “eventual perspectiva de des-escolarización que podría derivarse” queda descartada porque “la intención de Rancière es más política que pedagógica” (p. 170). Kohan (2007) se ha referido a la cuestión en términos de las paradojas que conlleva el “antiprogresismo desinstitucionalizante” (p. 19).

7 De modo análogo, las sociedades latinoamericanas son consideradas subdesarrolladas en función de los países del Primer Mundo. Dussel (1994) explica que la Modernidad tiene un concepto emancipador racional pero, al mismo tiempo, desarrolla un mito irracional de justificación de la violencia que es necesario negar y superar. Este mito subyace en la reflexión filosófica y en muchas posiciones teóricas del pensamiento europeo y norteamericano. Se trata del eurocentrismo y su concomitante “falacia desarrollista”: la posición ontológica según la cual el desarrollo que alcanzó Europa deberá ser seguido unilíneamente por toda otra cultura. Para este autor de la Filosofía de la Liberación, la Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, pero nació cuando Europa pudo confrontarse con el Otro y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador,



discurso de la enseñanza universal señala que el momento para la emancipación es siempre este, ahora (Vermeren *et al.*, 2003, p. 55); por consiguiente, no hay momento privilegiado:

La emancipación es de hecho una manera de vivir entre iguales en el mundo de la desigualdad, en lugar de esperar el reino de la igualdad, prometido por el desarrollo del proceso global guiado por aquellos que conocen sus resortes. Esta tensión nunca se resuelve. Para mí, esto quiere decir que ella es siempre actual (Rancière, 2014, p. 24).

Es necesario situar esta perspectiva en una reflexión más amplia de Rancière acerca del tiempo que vivimos. Cuando se dice que los tiempos han cambiado, se pretende manifestar que el estado de cosas impide la posibilidad misma de cambiarlo: “el diagnóstico sobre la evolución del tiempo es una manera de designar lo posible y sobre todo lo imposible” (p. 13). Rancière se niega a enviar el pensamiento de la emancipación al pasado y cuestiona las concepciones reduccionistas de la temporalidad que pretenden determinar lo posible y lo imposible. Tanto el modelo lineal del tiempo histórico de las Luces como el modelo de la sucesión de ciclos afirman una temporalidad histórica orientada en un sentido único y un proceso global mediante el cual los individuos y las sociedades se dirigen hacia fines que desconocen. Ahora bien, para Rancière el tiempo es, sobre todo, “una forma de vida”, “un reparto de lo sensible” (pp. 15-19). La “provocadora fórmula” de Jacotot (“todas las inteligencias son iguales”) concibe la emancipación como una ruptura con el esquema que enlaza la concepción unilineal del tiempo con la reproducción de la jerarquía de los tiempos y las inteligencias. El nexo entre la emancipación y la reformulación del tiempo es tal que Rancière sostiene que “la emancipación comienza con la posibilidad afirmada de vivir en muchos tiempos a la vez” y, aún más, que

no existe un tiempo, una temporalidad del proceso global que someta a su ley todos los ritmos de la vida individual y colectiva. La emancipación, por eso, no llega nunca como el resultado de este proceso global, o como la ruptura radical que resulta del agotamiento de todas sus posibilidades. La emancipación acontece porque hay muchos tiempos en un tiempo. (p. 21)

Desde una óptica complementaria, el libro es inactual en el sentido nietzscheano de actuar contra el tiempo presente, a favor de un tiempo venidero (Deleuze, 1983a, p. 122). Debido a su concepción de la igualdad, será siempre inactual en cualquier país del mundo, en cualquier región del planeta, sean cuales fueren sus índices de escolaridad, de éxito o de fracaso educativos. El propio Rancière ha aceptado la inevitable

---

colonizador de la Alteridad. Ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. Así, en 1492 nació la Modernidad como concepto, pero también se originó un mito de violencia sacrificial y un proceso de en-cubrimiento de lo no-europeo.

“des-actualización” de la enseñanza de Jacotot, desajustada respecto de su época en que se instalaba el orden social progresivo y la instrucción de las masas, pero, más profundamente, desacoplada respecto de cualquier tiempo en que predominen las instituciones educativas que configuran un orden embrutecedor. La institucionalidad en general no es compatible con la perspectiva de la emancipación defendida por Rancière (1987): “Solo un hombre puede emancipar a un hombre [...] solamente existe una manera de emancipar. Y jamás ningún partido ni ningún gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna” (p. 169).

En la medida en que haya sociedad –por tanto, instituciones–, habrá desigualdad y embrutecimiento: “el pensamiento de la emancipación intelectual no puede ser la ley de funcionamiento de una institución” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 55). En rigor, “toda institución es una explicación en acto de la sociedad, una puesta en escena de la desigualdad” (Rancière, 1987, p. 174). La posibilidad de emanciparse se moverá siempre en un puro vínculo de ser humano a ser humano, dado que jamás se emancipan colectividades: “La enseñanza universal solo puede dirigirse a los individuos, nunca a las sociedades [...] Todo orden social, apoyado sobre la explicación, excluye pues cualquier otra explicación y rechaza sobre todo el método de la emancipación intelectual” (p. 174).

Esta alusión al plano social nos previene del error de considerar el método de la enseñanza universal como una herramienta para la liberación de los pueblos oprimidos. En primer lugar, como hemos señalado, uno se emancipa únicamente por sí mismo; entre el maestro emancipador y el ignorante no hay, en sentido estricto, una relación social, sino más bien un vínculo “que interrumpe alguna forma de lógica social” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 52). El funcionamiento normal de la lógica social es el de las inteligencias buscando probarse a sí mismas su inferioridad y su superioridad; por consiguiente, el acontecimiento de la emancipación no es social, al menos en este sentido preciso. Rancière niega que haya traducción entre la emancipación intelectual y la social: la primera no conduce necesariamente a la segunda, el emancipado intelectualmente “puede tener sueños de emancipación social, o simplemente querer un mejor lugar en la sociedad” (p. 53). Entre las dos lógicas emancipatorias no hay un vínculo directo: “no hay transformación de la igualdad intelectual en igualdad social” (p. 53). Con todo, si bien la emancipación intelectual no tiene necesariamente una faceta social, la emancipación social siempre ha funcionado a partir de la emancipación intelectual. En resumen, la emancipación social acontece por movimientos de emancipación intelectual e individual, lo cual no significa que estos desemboquen forzosamente en los primeros; antes bien, sus intenciones permanecen diferenciadas.

Por otro lado, existe un malentendido frecuente sobre la figura del maestro, cuya importancia tiende a subestimarse en el plan de la emancipación intelectual. Rancière (1987) aclara que “los alumnos [de Jacotot] aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro” (p. 24). El papel del maestro es, a diferencia de lo que suele creerse, fundamental en la tarea de la emancipación, solo que su vínculo con el alumno debe reformularse: su misión es convertirse en “una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino” (Rancière, 2008). El autor dedica



numerosos comentarios a redefinir el papel docente: así, por ejemplo, sostiene que maestro es aquel que “mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar” (Rancière, 1987, p. 58).

La tarea del docente enlaza con la tesis de que la opresión no reside en la relación de una voluntad con otra voluntad, sino en el vínculo de una inteligencia con otra. El problema, por tanto, no es desafiar la autoridad (Vermeren *et al.*, 2003, p. 45); antes bien, “la sujeción de una voluntad a la otra es condición de la emancipación” (Bertolini, 2006, p. 61). La clave del maestro emancipador reside en disociar la inteligencia de la voluntad para establecer con su alumno una “pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro” que tiene por efecto la relación libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro (Rancière, 1987, p. 25). La sujeción de voluntad a voluntad es una relación de obediencia que, en cuanto tal, no está en absoluto exenta de una cierta violencia: el maestro emancipa cuando obliga al alumno a usar su propia inteligencia. En oposición a la idea del sentido común que juzga que vivimos oprimidos cuando nuestra voluntad se somete a otra, para Rancière este vínculo es, en compañía de un docente emancipado, condición de posibilidad de la emancipación intelectual. La referencia a “un magisterio sin institución” significa que cualquier persona (incluso “cualquier cosa”) puede ser maestro para cualquiera. También el profesor (aquel que sabe hacia dónde conducir al ignorante en la progresión de los saberes reproducida por la relación desigual) puede ejercer de “maestro ignorante”, en el sentido de ponernos en movimiento y hacernos aprender lo que él mismo no sabe en tanto y en cuanto separa las funciones del sabio y del maestro, que la institución confunde (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 615-616).

Retomemos el interrogante que atraviesa este apartado: ¿existe un tiempo de la emancipación? En rigor, no lo hay porque existen tiempos y temporalidades con ritmos diferentes. Sin embargo, Rancière (2014) retoma y determina la expresión en un sentido preciso:

El tiempo de la emancipación es la tradición creada a partir de momentos singulares, más o menos célebres u oscuros, en el curso de los cuales hombres y mujeres ordinarios han probado su capacidad para combatir por sus derechos, o por los derechos de todos, pero también para organizar ellos mismos talleres, oficinas, escuelas o ejércitos, colectivizando el poder de la igualdad de todos. Una política de la emancipación es pensable como expansión de estos momentos, construcción de formas de pensar y de acción colectiva, apropiadas para extender el poder de la igualdad de las inteligencias que ponen en obra. (p. 24)

## LA POSMODERNIDAD: FIN DE LOS RELATOS, RELATOS DEL FIN

Como hemos sugerido, la puesta en relieve del problema de la emancipación tiene un alcance polémico, esto es, debe comprenderse a la luz del debate acerca de la posmodernidad y los diagnósticos sobre el fin de la historia que tuvo lugar con

especial intensidad desde la década de 1980. No es esta una hipótesis arbitraria, sino fundada en elementos que encontramos en otros trabajos de Rancière. En efecto, el autor sostiene que, a partir de 1989 y de la caída del Muro de Berlín, se impuso una visión del mundo marcada por el concepto de “fin”, que está en la base del discurso de la “contrarrevolución intelectual”: se terminó la división del mundo en lucha de clases y de pueblos y, aún más, “un pensamiento de la política como práctica de lucha y horizonte de emancipación”. La visión de la sociedad “emancipada de la dominación pertenecería a un tiempo superado” (2014, pp. 13-14). No solo están en crisis las utopías e ideologías en general, los “grandes relatos” (Rancière emplea el término popularizado por Lyotard), sino la concepción de la historia como tiempo de una promesa realizable. En buena medida, el responsable de la circulación de la temática de la posmodernidad en el campo de las ciencias humanas y sociales fue Lyotard, aunque no fue él quien acuñó el término.<sup>8</sup> A continuación, restituiremos algunas líneas generales de su planteo para volver más claro el horizonte en que se inscribe la posición polémica de Rancière.

Lyotard (1987) hace notar que múltiples autores y corrientes de los siglos XVIII y XIX argumentan en favor de la Idea de emancipación a partir de diferentes filosofías de la historia o “grandes relatos”. Estos ordenan la infinidad de acontecimientos en función de una Idea directriz: por ejemplo, el relato iluminista quiere emanciparnos de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento racional, la libertad y la igualdad, el relato marxista nos quiere emancipar de la explotación y de la alienación socializando el trabajo, el relato capitalista busca emanciparnos de la pobreza gracias al desarrollo tecno-industrial, entre otros.

Estos “metarrelatos” tienen rasgos heterogéneos e incluso inconciliables, pero coinciden en situar los acontecimientos en el curso de una historia cuyo término ideal es la libertad universal de toda la humanidad. No son mitos en el sentido de fábulas porque, aunque comparten con estos la finalidad de legitimar las instituciones, las prácticas sociales y políticas y las maneras de pensar no basan esa legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar, que posee un valor legitimante porque es universal y orienta todas las realidades humanas. De este modo, las instituciones son consideradas legítimas en la medida en que contribuyen a la emancipación de la humanidad (pp. 29, 36, 91, 97-98). Así pues, la crítica y la emancipación son los dos datos centrales de la concepción moderna de la historia como proceso de liberación del hombre (Casullo, 2004, p. 10).

Detengámonos en el relato Ilustrado a fin de comprender esta caracterización. No es un ejemplo más, dado que el propio Rancière (2008b) define la etimología

8 Anderson (1998, pp. 3-4) precisa que los términos “modernismo” y “posmodernismo” no provienen de Europa ni de EEUU, sino del mundo hispánico. El primero fue acuñado por Rubén Darío, el poeta nicaragüense, hacia 1890, mientras que el segundo fue creado por Federico de Onís, un amigo de Unamuno y de Ortega, en 1934. Sobre la posmodernidad y la temática del “final de los tiempos” en el campo filosófico francés, véase Descombes (1979, pp. 196-221).



de la emancipación como “la salida de un estado de minoridad”, es decir, en términos kantianos (p. 48). Esto no implica que adhiera a ella sin más: antes bien, toma distancia de la concepción unilineal del tiempo y de la historia humana que quiere ir de lo originario y salvaje a la civilización, del niño al adulto (2014, p. 16).

El siglo XVIII es conocido como “el Siglo de las Luces” por la convicción de los librepensadores de la época de que se podría finalizar con las tinieblas del oscurantismo y alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional. Se confiaba en que, con las luces de la razón, se podía combatir la superstición y transformar el orden establecido “civilizando a la humanidad”, según la expresión de Voltaire (Aramayo, 2001, p. 293). Simplificando las cosas, el principal objetivo de la Ilustración radicaba en la libertad del hombre, o, mejor, en su múltiple liberación: de la naturaleza, a fin de volver realidad el famoso precepto programático de Descartes (2009) que quiere volvernos “amos y dueños de la naturaleza” (p. 108); de las tinieblas, de la superstición, del fanatismo, del oscurantismo; de toda tiranía, sea de las costumbres, de las instituciones arcaicas, de los poderes políticos. Esta actitud se apoya en la autonomía moral del hombre, que cuestiona toda autoridad externa cercenadora de sus potencialidades (rey divino, biblia o dogma) y otorga a la razón una calidad emancipatoria (Châtelet, 1992, pp. 106-108, 128-129). Emancipación y autonomía son los dos momentos de un mismo proceso (Todorov, 2008, p. 10).

Tal vez fue Kant, en su célebre contestación a la pregunta ¿qué es la Ilustración? en 1784, quien expresó de manera más nítida este ímpetu epocal mediante el lema ¡Atrévete a pensar! (“Sapere aude”), que nos convoca a ejercitar nuestra propia inteligencia sin seguir necesariamente las pautas determinadas por otro. El hombre debe aprender a emanciparse de toda tutela y alcanzar una madurez intelectual de la cual suele rehuir por comodidad o cobardía. La Ilustración consiste en abandonar una minoría de edad de la cual somos responsables nosotros mismos porque no se debe a una falta de entendimiento, sino de resolución y de valor.<sup>9</sup> Pensar por uno mismo (que no equivale a ser erudito) es lo que mejor define a la Ilustración para Kant, quien consideraba que su época era de Ilustración, aunque no ilustrada.<sup>10</sup>

9 Dussel (1994) comenta el pasaje de Kant desde una mirada crítica: “Hoy debemos hacerle a Kant esta pregunta: ¿un africano en África o como esclavo en Estados Unidos en el siglo XVIII, un indígena en México o un mestizo latinoamericano posteriormente; deben ser considerados en ese estado de ‘culpable inmadurez’?” (pp. 13-14).

10 Es sabido que una paradoja habita esta idea. La Ilustración requiere “la más inofensiva de las libertades” que es hacer un uso público de la propia razón, expresar por escrito nuestras críticas y argumentos ante el mundo de los lectores. A este uso público y general Kant contraponen un uso privado, restringido, particular. Como miembro de una comunidad cosmopolita, el ciudadano tiene derecho a expresar pública y libremente sus opiniones a fin de mejorar con ellas la legislación vigente, pero, cuando desempeña una función como parte de la maquinaria del Estado, debe atenerse al uso privado, limitarse a obedecer los dictados del gobierno y cumplir el encargo que se le ha encomendado. Por ejemplo, un sacerdote no es libre cuando oficia una misa o imparte un sacramento; en cambio, cuando se expresa como alguien docto sobre un tema mediante sus escritos disfruta de una libertad ilimitada para usar públicamente su razón y hablarle al mundo en su propio nombre. Con ironía, Hamman pregunta: “¿para qué me sirve el traje de fiesta de la libertad, si en casa tengo que llevar el delantal de la esclavitud?” (citado en Aramayo, 2001, p. 298).

Vale recordar que el texto de Lyotard *La condición posmoderna* fue publicado en 1979, casi doscientos años después del de Kant, lapso durante el cual sucedieron un conjunto de sucesos inéditos en la historia de la humanidad: las dos guerras mundiales, la bomba atómica, el nazismo, Auschwitz. Este trasfondo está en la base de su hipótesis de que el proyecto moderno que buscaba realizar la universalidad no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido o liquidado. En el siglo XX han proliferado signos que indican un movimiento contrario al emancipatorio y contribuyen a un espíritu de época apesadumbrado. La modernidad divulgó la idea de que las libertades políticas, las ciencias, las artes y las técnicas emanciparían a la humanidad del despotismo, la ignorancia, la barbarie y la miseria, producirían seres humanos felices y, gracias a la escuela, generarían ciudadanos dueños de su propio destino. El progreso, sin embargo, se encarna actualmente bajo el nombre de “desarrollo”, pero este no cumple el proyecto de realización de la universalidad y emancipación de toda la humanidad, sino que acelera el proceso de deslegitimación. Aunque simule realizar el proyecto moderno, la tecnociencia capitalista constituye más bien un indicio de su destrucción en la medida en que la dominación por parte del sujeto sobre los objetos no conlleva una mayor libertad, como tampoco trae aparejada más educación pública o riqueza mejor distribuida: solo viene acompañada de una mayor seguridad respecto de los hechos y reconoce el éxito como criterio de juicio. Hay un conjunto de fenómenos que no resultan de la falta de desarrollo: empobrecimiento, desempleo, despotismo de la opinión y de los prejuicios amplificadas por las redes y los medios de comunicación, dominio de la ley de que es bueno solo lo que es eficiente. La escuela forma profesionales más que ciudadanos. La humanidad está dividida en dos: una se enfrenta al desafío de la complejidad, la otra a su propia supervivencia. Este es, para Lyotard (1987, pp. 30, 92, 110-111), el principal aspecto del fracaso del proyecto moderno, que era válido, en principio, para todos.

En suma, la hipótesis de que vivimos una condición posmoderna se basa en la constatación de que los relatos modernos han caído en descrédito o padecen una generalizada incredulidad: los ideales de una ciudadanía mundial o una humanidad transparente para sí misma están en declive. Se ha impuesto la legitimación mediante la eficacia, es decir, la optimización de las actuaciones del sistema, pero el criterio de operatividad es tecnológico, por lo cual no permite juzgar ni lo verdadero ni lo justo. En los múltiples y heterogéneos juegos de lenguaje, el problema crucial es la legitimación del saber y del lazo social (Lyotard, 1979, pp. 7-9).<sup>11</sup>

11 También Todorov (2008, p. 20) constata que las ideas modernas, en particular las de la Ilustración (humanismo, emancipación, progreso, razón, libre voluntad) han caído en descrédito. Pero esto solo conduce, argumenta, a descartar las lecturas optimistas de la historia, que se revelan ilusorias y fueron mantenidas por algunos escritores ilustrados, no por la mayoría. Desde una perspectiva latinoamericanista, Ramaglia (2008, pp. 338-340) quiere recuperar el principio emancipatorio de la modernidad que impulsa cambios en favor de una sociedad democrática y pluralista. Los trabajos incluidos en Ramaglia (2021) se orientan a repensar el significado y las implicancias de la modernidad y la posmodernidad en América Latina: “la emancipación, más que una promesa frustrada que proviene de las tendencias intelectuales modernas, se la contempla como una deuda



## ENSEÑAR E INVESTIGAR EN LAS SOCIEDADES POSMODERNAS

Aunque nos alejemos ligeramente del hilo conductor dado por la problemática de la emancipación en Rancière, es pertinente reparar en la manera en que, según Lyotard, la posmodernidad afecta la producción de conocimiento, su transmisión y las actividades de investigación. A su parecer, desde fines de los años 1950, el estatuto del saber cambió profundamente al tiempo que las sociedades ingresaron en la edad de la informática, posindustrial, y la cultura posmoderna. Las transformaciones tecnológicas afectaron sustancialmente la naturaleza del saber. El fenómeno más general es la mercantilización del conocimiento, que implica una ruptura respecto del modelo de la *Bildung* porque la idea de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu tiende a desaparecer en provecho de una exteriorización del saber respecto de aquel que sabe. El saber es producido para ser vendido: deja de ser su propio fin, pierde su valor de uso; ha devenido la principal fuerza de producción, el elemento clave en la competencia mundial por el poder.<sup>12</sup> Así como antes los Estados-naciones luchaban para dominar territorios, materias primas y mano de obra barata, ahora pelean para dominar informaciones, a la vez que la producción y difusión de conocimientos son disputadas por multinacionales (1979, pp. 11-17). Este estado de cosas ha puesto en crisis los dos grandes relatos modernos de legitimación del saber: el político-estatal y el filosófico.<sup>13</sup> El saber se ha visto deslegitimado porque el gran relato

---

que pesa sobre la humanidad en nuestro tiempo” (p. 12). Otra discusión es si la posmodernidad ha tenido lugar en Latinoamérica: hay quienes sostienen que una posmodernidad *sui generis* convive con una modernidad heterogénea e inconclusa (Follari, 2008).

- 12 Con relación a la pregunta sobre la emancipación en los actuales regímenes de poder, es útil detenernos en la descripción que Deleuze (2005, pp. 240-247) realizó en 1990 de las formaciones posdisciplinarias. Constata el fenómeno de la digitalización como rasgo característico de las sociedades de control y comparte el diagnóstico lyotardiano acerca de que las instituciones educativas han pasado a ofrecer una suerte de formación permanente, propia de una sociedad en la que no se termina nunca con nada. Sostiene que asistimos a una crisis general de los medios de encierro: las instituciones disciplinarias (escuela, fábrica, prisión, hospital) están “terminadas”, de manera tal que solo resta “gestionar su agonía”. Se instala de manera progresiva y dispersa un nuevo régimen de dominación, los medios de control, contrapuesto a las disciplinas que organizaban grandes espacios de encierro bien delimitados. Los nuevos medios de poder proceden mediante la “comunicación instantánea” y el “control continuo” en espacios abiertos: no se trata de detener el movimiento, sino de seguirlo a cada momento. No se trata de moldear a los individuos de una vez y para siempre, sino de modular permanentemente sus actos y movimientos. Como Lyotard, observa que la investigación en la universidad tiende a abandonarse y que se busca introducir la forma-empresa en todos los niveles de la educación. A la luz de esta caracterización, la emancipación parece la Idea propia de las sociedades disciplinarias, pero caduca e inútil en el régimen contemporáneo de control incesante, instantáneo y continuo.
- 13 El sujeto del primer gran relato es la humanidad como héroe de la libertad. Se basa en la perspectiva de que todos los pueblos tienen un derecho a la ciencia, que debe ser reconquistado; las instituciones de enseñanza superior deben formar cuadros del Estado, como sucedió en el proceso revolucionario francés y de la mano de Napoleón. El Estado forma al pueblo y lo encamina al progreso; la nación ejerce su actividad mediante las administraciones y profesiones, y está destinada a conquistar sus libertades a través

ha perdido su credibilidad debido al auge de las técnicas y tecnologías después de la Segunda Guerra Mundial, al redespliegue del capitalismo, que revaloriza el disfrute individual de bienes y servicios, y, sobre todo, al nihilismo inherente a grandes relatos (pp. 63-68).

En el ámbito de la investigación se han producido dos grandes modificaciones: primero, las argumentaciones se han enriquecido por el desplazamiento desde la concepción de una única racionalidad a una pluralidad de sistemas formales y axiomáticos. Segundo, los aparatos para optimizar las actuaciones con vistas a administrar las pruebas científicas exigen un suplemento de gasto. Como no hay prueba ni verificación de enunciados (por tanto, verdad) sin dinero, los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón: tal es la ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad. Un dispositivo técnico exige una inversión, pero, como optimiza la actuación a la que se aplica, puede maximizar también la plusvalía. La ciencia se convierte así en una fuerza de producción, es decir, en un momento de circulación del capital. El deseo de enriquecimiento es más poderoso que el de saber e impone a las técnicas la mejora incesante. Los sectores de investigación que no pueden defender su contribución a optimizar las actuaciones del sistema son abandonadas por los créditos y destinados a desaparecer.

En el capitalismo posmoderno, se hace investigación especialmente en fundaciones y departamentos de investigación en empresas, donde los imperativos de performatividad y recomercialización orientan los estudios hacia sus aplicaciones. Como consecuencia, se trasladan a los laboratorios las normas de organización del trabajo de las empresas: jerarquía, formación de equipos, estimulación de rendimientos individuales, elaboración de programas vendibles, búsquedas del cliente. La administración de la prueba pasa al dominio de la performatividad, es decir, la mejor relación *input/output*; el Estado abandona el relato de legitimación idealista o humanista para justificar su objetivo, que no es otro que el poder: “No se compran científicos, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder” (Lyotard, 1979, p. 76). Ahora bien, el poder no es un discurso capaz de proveer una legitimación porque la fuerza es diferente al derecho y a la sabiduría: hay inconmensurabilidad entre los juegos denotativo (referido a lo verdadero y lo falso), prescriptivo (justo/injusto) y técnico (eficiente/ineficiente). Sin embargo, como la performatividad aumenta la capacidad de administrar la prueba y tener razón, el criterio técnico influye sobre el de la verdad. Un orden tiene más chances de ser

---

de la difusión de nuevos saberes en la población. Por otro lado, en la versión filosófica se busca la ciencia en cuanto tal, la universidad debe dirigir la ciencia a la formación espiritual y moral de la nación: el conocimiento interesa menos que el carácter y la acción. La *Bildung* (en Humboldt, por ejemplo) no solo apunta a que el sujeto adquiera conocimiento, sino a que se forme y sea legitimado por su saber y su vida en sociedad. La búsqueda de las causas verdaderas en ciencia coincide con la persecución de los fines justos en vida moral y política. El sujeto del saber no es el pueblo, sino el espíritu especulativo; no se encarna en un Estado, sino en un Sistema. Ni la investigación ni la difusión del conocimiento se justifican por su principio de uso: la ciencia no debe servir a los intereses del Estado o de la sociedad civil, sino que el saber se legitima en sí mismo y decide qué es el Estado y la sociedad (Lyotard, 1979, pp. 54-62).



considerado justo cuanto más performativo: la legitimidad de hecho o por el poder consiste en que la ciencia y el derecho se legitiman por medio de su eficiencia.

En lo que respecta a la enseñanza y en especial la superior, se aplica el mismo criterio de eficiencia dado que se espera que contribuya a la mejor performatividad del sistema, así como a la satisfacción de la demanda de expertos en sectores de punta. La transmisión de saberes no está destinada a una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, sino que proporciona los actores de los puestos pragmáticos que las instituciones necesitan. La vieja universidad que respondía al modelo del humanismo emancipador es hoy poco performativa y se ve reemplazada por el reciclaje o la educación permanente. El saber funcional apunta a mejorar las competencias, no obstante lo cual suceden conflictos entre el funcionamiento eficiente y la experimentación (desórdenes, aspectos poco operacionales). Dado que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la Idea o emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad de los ilustrados y los estudiantes.

La pregunta ya no es si un determinado conocimiento es verdadero, sino para qué sirve. En el contexto de su mercantilización, se plantea si se puede vender, y en el marco de argumentación del poder, si es eficaz. Sin embargo, esto no anuncia el fin del saber: la enciclopedia actual son los bancos de datos, que exceden la capacidad de cada utilizador y constituyen la “naturaleza” del hombre posmoderno: “La relación con el saber no es la de la realización de la vida del espíritu o la emancipación de la humanidad, sino la de los usuarios de unos útiles conceptuales y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones” (Lyotard, 1979, p. 86). En lo que concierne al rol docente, el dominio de la performatividad y la concomitante deslegitimación constituyen “el toque de agonía de la era del profesor, que no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, ni que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos” (Lyotard, 1979, pp. 87-88).

De todas formas, Lyotard no le asigna un valor meramente negativo a nuestra condición: aunque el saber posmoderno es instrumento de los poderes, también nos vuelve más sensibles a las diferencias y capaces de soportar lo inconmensurable. Ciertamente, la nostalgia del relato perdido ha desaparecido para la mayor parte de la gente, pero de eso no se sigue que estén entregados a la barbarie. El saber científico posmoderno se interesa por los indecibles, los límites de precisión del control, las paradojas; teoriza su propia evolución como discontinua, catastrófica, no rectificable. En suma, cambia el sentido del “saber”, que busca producir lo desconocido y se legitima mediante el modelo de la diferencia como “paralogía”, que designa el método o proceso de razonamiento que entra en contradicción con las reglas establecidas.<sup>14</sup> La apuesta posmoderna reside en el reconocimiento de

14 Juzgamos injusta y conceptualmente desacertada la crítica de Habermas (1993, p. 397) a Lyotard –y, en rigor, a todos los “neoestructuralistas” y neonietzscheanos (Heidegger, Foucault, Derrida, incluso Adorno)–, porque incurriría en una suerte de irracionalismo a causa de su crítica radical de la razón y su consecuente despedida de la modernidad. Ya Habermas (2004, p. 62) había denominado “neo-conservador” a Lyotard, quien se lamentó por esa “mala calificación” (1987, p. 13).

la heterogeneidad de los juegos del lenguaje y en un diálogo cuya finalidad no es el consenso sino la paralogía. La informatización de las sociedades no tiene por qué ser el instrumento de control que conduzca al terror; antes bien, puede contribuir a que el público acceda con mayor libertad al conocimiento y tome decisiones con mayor fundamento. La política posmoderna debe respetar el deseo de justicia y el de lo desconocido (Lyotard, 1979, pp. 88-108).<sup>15</sup>

## EL ÁNIMO Y LA DISPOSICIÓN A LA ACCIÓN

Retomemos nuestra lectura de *El maestro ignorante*. ¿Es posible conservar un resto optimista del libro, que parece no dejar espacio para otro afecto que el pesimismo en lo que hace al porvenir de la emancipación? En efecto, cierto desánimo se desprende del pronóstico de Jacotot: “El Fundador ya lo había predicho: la enseñanza universal no crecerá. Sin embargo, había añadido: es verdad, pero no morirá” (Rancière, 1987, p. 231).

Para nosotros, ¿qué pasa después de la experiencia de *El maestro ignorante*? ¿Qué sucede con la enseñanza, el aprendizaje, la emancipación, nuestras prácticas educativas en cualquier nivel? Es como si, una vez concluida la lectura, debiéramos olvidarnos de Jacotot, de Rancière y de todas las preguntas y las incomodidades que nos generan, para continuar reproduciendo las instituciones en que nos movemos. Estas no tienen la vocación de emancipar, por lo cual para enseñar y aprender según el método de la igualdad es necesario separarnos de su lógica normal (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 617). La voz de Jacotot

es una disonancia que debe por lo tanto olvidarse para continuar edificando escuelas, programas y pedagogías, pero que acaso también, en ciertos momentos, deba volver a escucharse para que el acto de enseñar nunca pierda enteramente conciencia de las paradojas que le dan sentido (Rancière, 2002).

Hay un cierto fatalismo en la lección de Jacotot, no “porque no haya progreso posible en las instituciones sociales”, sino, al contrario, precisamente porque todas están al servicio del progreso, lo cual redundaría en la imposibilidad de un proyecto educativo emancipador, que es, en rigor, una contradicción en los términos, al menos desde el punto de vista institucional. Rancière parece inscribirse en la “vieja tradición anarquista y utópica francesa” (Badiou, 1999, p. 26): no conduce a nada en el orden de la política real; hay una certidumbre pero ella es negativa: nunca ninguna institución emancipará.<sup>16</sup> Como hemos señalado a raíz de la disociación

15 Todorov (2008, p. 132) argumenta en favor de recuperar el espíritu de la Ilustración (autonomía, laicismo, universalidad), con la conciencia de que es interminable pues la “edad de la madurez” no forma parte del destino de la humanidad.

16 Badiou (1999) ha criticado la puesta en suspenso de la prescripción o de la conclusión y plantea dos sospechas: 1) ¿Repite Rancière el gesto posmoderno esencial en



entre las lógicas de la emancipación intelectual y la emancipación social, a Jacotot no lo anima la perspectiva de la revolución social; por el contrario, Rancière (2002) admite que la “lección pesimista” reside en que “el axioma igualitario carece de efectos sobre el orden social”.

¿Hay en el relato, como sugiere Kohan (2007, p. 24), un elemento conformista? Rancière (1987) insiste en un perfil del emancipado intelectual que lo describe como razonable y dócil al mismo tiempo: “Sería suficiente con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir *emanciparse*” (p. 221); “Sin duda, los *emancipados* son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden” (p. 173); “[...] solo un emancipado puede oír sin turbación que el orden social es pura convención y obedecer escrupulosamente a superiores de los que sabe que son iguales a él. Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos” (p. 180).

El emancipado intelectual no subvierte las normas ni escapa a las convenciones sociales; por el contrario, en cuanto ciudadano, se somete “a lo que la sinrazón de los gobernantes pide” (p. 96). Se plantea una dificultad aquí: Rancière pregunta, con sensatez, ¿para qué existen individuos razonables –o emancipados– “si no pueden hacer nada para cambiar la sociedad y están reducidos a la triste ventaja de desrazonar mejor que los locos?” (p. 101). La respuesta consiste en que, si bien es imposible “un partido de emancipados, asamblea o sociedad emancipada” y aun cuando un pueblo o un Estado serán siempre desrazonables, todo hombre puede siempre emanciparse y emancipar a otro, contribuyendo a multiplicar el número de hombres que, como individuos, harán uso de su razón y, como ciudadanos, poseerán el arte de “desrazonar lo más razonablemente posible” (p. 104). Se podría trazar una analogía con la perspectiva de Kant (1997, pp. 90-91): no vivimos una época ilustrada, pero sí una de Ilustración; falta mucho para que el conjunto de los hombres se emancipe y logre pensar por sí mismo, sin tutela, pero hay signos de que se avanza en esa dirección.

Así, pues, no todo es tan sombrío como parece. Rancière (2002) nos invita, en cuanto que “amigos de la igualdad”, a emancipar las inteligencias, las nuestras en primer lugar, y luego obligar a que cualquiera verifique el postulado. El problema es siempre “revelar una inteligencia a sí misma” (1987, p. 50): tal es la llave de acceso a la enseñanza universal. En la medida en que busquemos “la verificación universal del semejante que pueden realizar todos los emancipados, todos los que decidieron pensarse como hombres semejantes a cualquier otro” (p. 71), podemos sentirnos partícipes de la empresa de emancipación. Tal es, quizás, la lección optimista del relato de Rancière: cualquiera puede volverse un maestro ignorante. Para ello, sin embargo, es necesario, en primer lugar, repetir obstinadamente el triple cuestionamiento, que pretende ser “un llamado libertario dirigido a la inteligencia” (Cerletti, 2008, p. 139): “Y tú... ¿qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?”. En

.....  
materia política, a saber: no concluir ni prescribir nada? 2) ¿Obedece esta negativa al intento de no exponerse a la acusación de no ser un demócrata?

segundo lugar, sostener el imperativo radical dirigido a la voluntad: “¡Tú puedes!” (Rancière, 1987, p. 42). Y, por supuesto, salir a anunciarles a todos la buena nueva.

## CONCLUSIONES

En este artículo hemos indagado el gesto filosófico por el cual Rancière se desmarca de la crisis posmoderna que declara, parafraseando a Nietzsche, que la emancipación ha muerto. Por ello rechaza los modelos del tiempo lineales o cíclicos que se arrojan la facultad de distinguir lo posible y lo imposible: la emancipación supone habitar diversas temporalidades. Su proyecto paga el precio de restringir la emancipación al plano individual e intelectual, sin implicancias necesarias en lo colectivo-político. Por otro lado, aunque acuse a los teóricos de la posmodernidad de hacer un relato del fin de los relatos, el diagnóstico de Lyotard no es un relato más porque no promete un ideal emancipatorio a realizar, no ordena el conjunto de acontecimientos humanos en el curso de una historia universal; solo pretende constatar la caída en descrédito de esas narraciones que daban sentido al conjunto de las acciones humanas.

Hemos examinado algunos aspectos a veces desatendidos de la narración sobre Jacotot, que es sin dudas menos unívoca y lineal de lo que su aparente sencillez da a entender. Se asienta en una terminología neoevangélica (buena nueva o verdad revelada sobre la igualdad de las inteligencias, anuncio, feliz divulgación, creencia, toma de conciencia emancipadora); contiene una tensión insuperable entre el embrutecimiento inherente al orden socio-institucional y la posibilidad de la verificación inmediata de la igualdad emancipadora. En un momento en que gana terreno la eficiencia como criterio supremo de valoración, en sociedades de control en las que parece no haber espacio para la liberación humana porque nunca se finaliza con nada, Rancière relanza la épica emancipatoria y ofrece una respuesta valiente y compleja, a contracorriente de las tendencias dominantes de la época. Es motivo suficiente para releer *El maestro ignorante* en cualquier tiempo y lugar.

## REFERENCIAS

- Anderson, P. (1998). *The Origins of Postmodernity*. Verso.
- Aramayo, R. (2001). Kant y la Ilustración. *Isegoría*, (25), 293-309.
- Badiou, A. (1999). Rancière y la política (Trad. M. V. Aranda). *Acontecimiento*, IX(18), 25-38.
- Badiou, A. (2007). Universalismo, diferencia e igualdad. (Trad. J. M. Mendizabal y M. Cambor). *Acontecimiento*, XVII, 33-34, 103-121.
- Bertolini, M. (2006). Sospechas a propósito de *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, (15), 58-64.
- Casullo, N. (2004). Prefacio a la segunda edición ampliada y actualizada. En N. Casullo (comp.), *El debate modernidad – posmodernidad*. Retórica.



- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial.
- Châtelet, F. (1993). *Una historia de la razón. Conversaciones con Émile Noël*. Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1983a). *Nietzsche et la philosophie*. PUF.
- Deleuze, G. (1983b). *Spinoza. Philosophie pratique*. Minuit.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2. L'image-temps*. Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Différence et répétition*. PUF.
- Deleuze, G. (1997). Un manifiesto de moins. En C. Bene y G. Deleuze, *Superpositions* (pp. 85-131). Minuit.
- Deleuze, G. (2004). *L'Île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974* (Edición D. Lapoujade). Minuit.
- Deleuze, G. (2005). *Pourparlers*. Minuit.
- Derrida, J. (1999). Fe y saber. Las dos fuentes de la religión en los límites de la mera razón (Trad. C. de Peretti y P. Vidarte). En J. Derrida y G. Vattimo (dirs.), *La religión. Seminario de Capri* (pp. 8-106). De la Flor.
- Descartes, R. (2009). *Discurso del método* (edición bilingüe). Colihue.
- Descombes, V. (1979). *Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*. Cambridge University Press-Minuit.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Plural.
- Follari, R. (2008). Posmodernidad. En H. Biagini y A. Roig (dirs.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 424-426). Biblos.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Giuliano, F. y Cantarelli, M. (abril-junio 2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(2), 613-627. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662526>
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad* (Trad. M. Jiménez Redondo). Santillana.
- Habermas, J. (2004). Modernidad: un proyecto incompleto. En N. Casullo (comp.), *El debate modernidad – posmodernidad* (pp. 53-63). Retórica.
- Hewlett, N. (2010). *Badiou, Balibar, Rancière. Re-thinking Emancipation*. Continuum.
- Kant, E. (1997). *Filosofía de la historia* (Trad. R. Aramayo). FCE.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estante.
- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 17-29). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)* (Trad. E. Lynch). Gedisa.
- Ramaglia, D. (2008). Modernidad. En H. Biagini y A. Roig (dirs.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 338-340). Biblos.
- Ramaglia, D. (ed.) (2021). *Recorridos alternativos de la modernidad. Derivaciones de la crítica en el pensamiento contemporáneo*. Teseo press.



- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rancière, J. (1988). École, production, égalité. *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot. [horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf](http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf)
- Rancière, J. (1995). *La mésentente. Politique et philosophie*. Galilée.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La fabrique.
- Rancière, J. (2002). Prefacio a la edición brasileña de *Le maître ignorant* (Trad. del original en francés B. Capdevielle). Auténtica.
- Rancière, J. (2008a). La explicación constituye el principio mismo del sometimiento. Entrevista por L. Corradini. *ADN Cultura*, 10 de mayo.
- Rancière, J. (2008b). *Le spectateur émancipé*. La fabrique.
- Rancière, J. (2014). ¿Pasó el tiempo de la emancipación? (Trad. C. Hurtado). *Revista de la Academia*, (18), 13-24.
- Rancière, J. (2016). The Method of Equality: Politics and Poetics. En K. Genel and J.-P. Deranty (eds.), *Recognition or disagreement: a critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity* (pp. 133-155). Columbia University Press.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración* (Trad. N. Sobregués). Galaxia Gutenberg.
- Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto A. (2003). La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, (11), 43-57.