

La Falacia Postmoderna del Maestro Ignorante y Emancipador

Carlos Horacio Cáceres*

A hagiography is a type of biography that puts the subject in a very flattering light. Hagiographies are often about saints. The two halves of hagiography refer to holiness and writing, and it is something written about holy people.
<https://www.vocabulary.com/dictionary/hagiography>

Neither relativists, sceptics, nihilists, sociologists of "knowledge" nor the postmodernists successfully debunk the claims of rational explanation, far from it: these theorists presuppose much of the theory of methodology they deny. (Nola, 2003) <http://www.philosophos.de/131583.htm>

Resumen: *La combinación de educación normativa previa y circunstancias sumamente favorables, incluyendo la similitud léxico-gramatical con el holandés, permitió a los alumnos de la clase de Jacotot aprender a leer francés sin ayuda. Comparación con lenguajes remotos evidencia que “explicaciones” hubiesen sido imprescindibles. Estas conclusiones se alinean con la literatura que indica que para aprender con un mínimo de guía externa los estudiantes deben poseer suficiente conocimiento y experiencia previa, ambos específicos, cuestionando tanto el rol “emancipador” del Maestro Ignorante como la caracterización de las explicaciones como “atontantes”, “embrutecedoras” o “subordinantes”. La hipótesis detrás de las inteligencias iguales es negada por la ciencia cognitiva, que muestra que el aprendizaje en la edad escolar es un proceso consciente, sin relación con la adquisición de la lengua materna en el infante. Contra los postulados panecásticos que supeditan la emancipación intelectual al autoaprendizaje sin referentes objetivos, se argumenta que la transmisión de conocimiento objetivo del docente a sus alumnos, siendo epistémicamente democrática, conduce a la emancipación, en la escuela, al permitir el desarrollo de mentes críticas e indagatorias.*

Palabras clave: *Emancipación Intelectual, Conocimiento Objetivo, Iluminismo, Postmodernidad, Atontante, Panecástica.*

*E-mail: ccaceres711@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6521-2037>

The Postmodern Fallacy of the Emancipatory Ignorant Schoolmaster

Abstract

The combination of prior normative education and very favourable circumstances, which included the lexicogrammar similarity with Dutch, allowed the students in Jacotot's class to learn to read French on their own. Comparison with more remote languages shows that "explications" would have been indispensable. These conclusions agree with the literature that states that to learn with minimal instructional guidance, the student should first acquire task-specific knowledge and skills, questioning both, the Ignorant Schoolmaster's emancipatory role, and the characterization of explications as "stultifying", and "subordinating". Jacotot's hypothesis behind equal intelligence is negated by cognitive science, which shows that learning at school age involves a conscious process, unrelated to the infant's acquisition of the mother tongue. Contrary to the Panecastian postulates subordinating intellectual emancipation to experiential, unchecked self-learning, it is argued that the transmission of objective knowledge from the teacher to the students, being epistemically democratic, leads to emancipation, in the school, by enabling the development of critical and inquiring minds.

Key-words: *Intellectual Emancipation, Objective Knowledge, Enlightenment, Post-Modernism, Stultifying, Panecastic.*

Introducción

Robert Nola (2003)(p.365,459), en su libro *Rescuing Reason*, hace referencia a la extraordinaria influencia que el pensamiento de Michel Foucault ejerce sobre las ciencias humanas a través de una doctrina que asevera que el conocimiento está subordinado al poder, y viceversa. Nola remarca que los comentarios sobre Foucault frecuentemente adoptan un carácter hagiográfico, en parte debido a las ambigüedades de su doctrina, que pocos de sus simpatizantes intentan clarificar, y en parte debido a su contagiosa desconfianza hacia las nociones de verdad y racionalidad. Esa desconfianza ha influenciado fuertemente el postmodernismo, el cual adopta una postura crítica hacia los principios del Iluminismo, y en particular hacia la normatividad del pensamiento objetivista y científico. Pese a la popularidad de su doctrina, el círculo vicioso detrás de la lógica foucaultiana permanece incólume: si todas las formas de conocimiento son producto del poder circunstancial, ¿qué impide a su doctrina ser otra creación históricamente arbitraria, subyugada y subyugante?

Jaques Rancière (2003), y el “*Método Jacotot de Enseñanza Universal*” y la doctrina Panecástica descritos en “*El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*,” (EMI de aquí en más), gozan de una popularidad comparable en las ciencias de la educación, en gran medida debido a las consistencias con Foucault, ver, *e.g.*, Badiou (2009); Barros (2010); Benetto (2017); Beraldi (2009); Biesta (2008); Colella (2012); Dussel and Skliar (2015); Fallas Vargas (2016); Frigerio (2008a); Greco (2007a, 2007b); Harris (2015); Luna (2017); Mey (2013); Petrucci (2010); Ross (2009); Sardi (2017); Skliar (2005); Tello (2005).

A través de la doctrina Panecástica, Rancière adopta una postura crítica del racionalismo normativo Iluminista.¹ Al negar la posibilidad de acceder a una verdad objetiva y única, y aseverar que la emancipación intelectual del alumno es posible solo a través del autoaprendizaje excluyente, Rancière alinea su doctrina con las pedagogías constructivistas de carácter radical. La explicación, el consenso intelectual y la verificación social del conocimiento, sea con o por parte del maestro u otros individuos,

¹ ‘Iluminismo’ (*Ilustración, Enlightenment*) se entiende en términos histórico/epistemológicos de acuerdo a Goldstein (2015) y Nola (2017).

son descritas como imposiciones externas, “*atontantes*” y “*embrutecedoras*, o “*perturbaciones que (suspenden) la libertad.*” En la visión de Rancière la escuela Iluminista establece la igualdad como una meta a alcanzar a través de la instrucción formal, posponiendo en la práctica la emancipación intelectual “*hasta el final de los tiempos*”, “*subordinando*” al estudiante al “*orden explicador*” pre-establecido. Como una alternativa liberadora, Rancière postula que la emancipación debe ser “*un punto de partida*”, y el aprendizaje, intuitivo y espontáneo, similar al de la lengua materna, con lo que todas las inteligencias, e individuos, se igualan. Los maestros deben entonces restringir su rol al de “*Ignorante*” o “*Facilitador del Aprendizaje*”.

A continuación, se describen el origen del Método Jacotot de Enseñanza Universal y los principios de la doctrina Panecástica, seguidos por una discusión crítica, formulada desde un punto de vista objetivista. Las citas literales se han restringido mayormente a autores argentinos como contribución al debate local, pero referencias similares de origen diverso pueden encontrarse fácilmente en los fueros internacionales.

El Método Jacotot y la Doctrina Panecástica

A través de EMI (pp.6-14), Rancière relata una experiencia intelectual de Joseph Jacotot (JJT), un profesor de literatura francesa, ocurrida en 1818 en la Universidad de Lovaina. Ante la necesidad de enseñar a estudiantes de habla flamenca, una variante del holandés, y que él no hablaba, JJT se valió de una versión de la novela clásica de Fénelon, *Las Aventuras de Telémaco*, oportunamente impresa en ambos idiomas, en páginas contrapuestas, para establecer “*el lazo mínimo de una cosa común.*” Por medio de un intérprete, “*les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción*”, para, una vez cubierta la primera mitad, repetir una y otra vez lo aprendido mientras completaban la lectura. Al final del ejercicio, la clase “*sobrepasa sus expectativas*”: sus integrantes escribían —y aparentemente también hablaban— francés, “*tan bien como lo habrían hecho muchos franceses.*”

El que sus estudiantes hubiesen aprendido un lenguaje nuevo por sí mismos, sin “*explicaciones sobre la ortografía o las conjugaciones,*” llevó a JJT a concluir que el rol

del maestro es mayormente superfluo, cuestionando así su propia actitud de (p.8) “maestro-explicador” derivada de la normatividad Iluminista.

Según Rancière:

La revelación que se apoderó de Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador.

El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal.

la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos.

Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto...es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar.

El mito pedagógico...dice que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir... Tal es el principio de la explicación.

El principio de la explicación ...(es) ... el principio del atontamiento.

...el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe.

JJT propuso entonces, como alternativa a la pedagogía normativa Iluminista, el (p.60) “Método Jacotot” de “Enseñanza Universal”, de intención emancipatoria y carácter totalizante, o panecástico, centrado en el autoaprendizaje, y basado en cuatro principios (pp. 14,26,55,75):

- 1- Todos los hombres tienen una inteligencia igual;
- 2- Dios creó el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro;

- 3- *Se puede enseñar lo que se ignora;*
- 4- *Todo está en todo.*

Los principios implican que: (1) las personas difieren solo en la intención o el deseo de usar su inteligencia, no en su capacidad; (2) y (3) cualquier persona puede actuar como (Romero Frías & Magro Mazo, 2016) '*facilitador del aprendizaje*'; (4) cualquier tipo de sabiduría lleva en sí mismo el conocimiento universal. Se desprende que los pobres y excluidos —los menos educados de la sociedad— no tienen razón para depender de expertos para su educación: pueden aprender por si mismos lo que deseen, y así asegurar su emancipación intelectual.

Según Rancière y sus seguidores, el *Método Jacotot*, abandonado (p.75) poco después de la muerte de JJT, es la forma de enseñanza/aprendizaje más adecuada al siglo XXI gracias a su cometido emancipatorio personal, el cual enfrenta la incerteza del futuro en una sociedad crecientemente tecnocrática y desigualitaria. (Castillo Villapudua, 2018; Colella, 2014a; Croci, 2015; Crockett, 2012; Dussel, 2003; Frigerio, 2008b; Greco, 2007b; Luna, 2017; Martinis, 2006; Mey, 2013; Pineau, 2008; Romero Frías & Magro Mazo, 2016; Samper Richard, 2019; Southwell, 2013; Steimbregger, 2017) Pese a sonar atractivas, estas aseveraciones no van más allá de lo declamativo a consecuencia del carácter cuasi-evangelizador de la emancipación que JJT propone (pp.13-18,55) (ver también Colella (2014b) y Antonelli (2009)):

(Es) una buena nueva que (debe) anunciarse a los pobres.

Se llamará emancipación ... al acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.

Quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada.

...todo hombre puede siempre ... emanciparse y emancipar a otro,

La naturaleza estrictamente personal confiere a su emancipación un carácter explícitamente anti-institucional (pp.55-6):

Solo un hombre puede emancipar a un hombre.

Solamente existe una manera de emancipar. Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna.

La nación estaría muy pronto emancipada, no por la emancipación que los sabios ofrecen, ...sino por la emancipación que se toma, incluso contra los sabios, cuando uno se instruye por sí mismo.

Rancièrè/JJT completan la descripción de la doctrina en términos deconstructivo-nietzscheanos,² relativizando la existencia de una realidad objetiva, única, externa y accesible (p.75):

...Busquen la verdad y no la encontraran, llamen a su puerta y no les abrirá, pero esta investigación les será útil para aprender a hacer (...) renuncien a beber de esta fuente, pero no dejen por ello de intentar beber ahí... Vengan y poetizaremos. ¡Viva la filosofía panecástica!

Es una narradora que no acaba nunca sus cuentos. Se lanza al placer de la imaginación sin tener que rendir cuentas a la verdad. Ella solo ve a esta velada bajo los disfraces que la ocultan. Se contenta con ver estas máscaras, analizarlas, sin atormentarse por la cara que hay debajo. El Viejo³ no está nunca contento; levanta una máscara, se alegra, pero su alegría dura poco, pronto se da cuenta que la máscara que ha retirado cubre otra, y así hasta que se acaben los buscadores de verdades. El levantamiento de estas mascararas superpuestas es lo que se llama la historia de la filosofía.

!Oh! !La bella historia! Me gustan más los cuentos de la panecástica.

Como ocurre con Foucault, las referencias que Rancièrè/JJT atraen son típicamente de carácter hagiográfico, más apuntadas a cuestionar la normatividad de la educación Iluminista que a verificar aseveraciones, o clarificar ambigüedades en la doctrina

² La conexión con Nietzsche es usual, ver, e.g.: Antelo (2003, 2010); Badiou (2009); Beraldi (2009); Cerletti (2008); Chantefort (2014); Colella (2014a); Crockett (2012); Nancy (2009); Petrucci (2010); Skliar (2005); Steimbregger, 2019); Tello (2005).

³ El Viejo: método 'explicador' del Iluminismo, (p.13).

panecástica. En tono foucaltiano, EMI es descrito confrontando el poder presuntamente subordinante del conocimiento objetivo y la educación institucional:

Cerletti (2003): *...conmueve los cimientos...de las políticas supuestamente emancipadoras. ...una disrupción, un ruido molesto en el buen orden del estado de cosas imperante, imposible de ser oído desde la normalidad.*

Antelo (2003): *El Socratismo es una forma perfeccionada de embrutecimiento. En todo embrutecedor habita una partera. Aquellos cerrajeros que disponen del acceso al saber, de esa llave, practicarán el arte de la postergación infinita.*

Dussel (2003): *...no quiere educar a sus alumnos para que sean académicos que buscan la verdad; lo que vale es que sean sujetos libres, con una inteligencia emancipada.*

Baquero (2007): *...uno puede atribuir al poder de atontamiento del sistema escolar buena parte de las representaciones que poseen los sujetos sobre su propia incompetencia.*

Tello (2005): *Quien aborda el texto...se embarca en una expedición que puede llevarlo a tomar conciencia de la cruel realidad de los sistemas educativos actuales que devienen con el inicio de la modernidad o puede terminar por ignorar sus postulados.*

Skliar (2003): *El maestro explicador ocultó su vida detrás de su explicación. ...El alumno aprisionado por la explicación ... ocultó su propia vida detrás de su aparente y efímera comprensión.*

Greco (2007a): *Una escena que hace posible lo que es imposible, la igualdad maestro-alumnos,... la apropiación de la palabra por parte de los alumnos.*

Frigerio (2008b): *...un profesor...escandalizó a la comunidad pedagógica.... Dijo...todas las inteligencias son iguales. Con esa afirmación...la pedagogía pudo ser tildada de embrutecedora cuando se confundía a si misma con la fuente de toda explicación.*

Barros (2010): *... el mito pedagógico se mueve en base al principio del atontamiento.*

Petrucci (2010): *La relación de asimetría —vinculada al saber del docente— puede llegar a sostener el ‘mito pedagógico’ de las desigualdad de inteligencias, ... menoscaba las posibilidades emancipatorias.*

Colella (2012): *Cualquier autoridad que se arroge la ‘última palabra,’ estaría inclinando la balanza hacia sí misma (en este caso, hacia el conocimiento objetivo mediado a través de la voz autorizada) en sacrificio de la intervención subjetiva del otro no-autorizado, es decir, de quienes aprenden.*

Gago and Sztulwark (2012): *¿Quién queda a salvo de haber soñado con la emancipación sin haberlo hecho en la lengua del atontamiento, esa que cree en la transmisión de saberes de unos hacia otros?*

Koira (2015): *Este proceso de trasposición didáctica se creó en la matriz cultural de la Ilustración ... el docente habla para todos, explica ...se constituye en el orden explicador.*

Croci (2015): *Concepto revolucionario..., idea que va contra lo que parece guiar el sistema educativo.*

Luna (2017): *Existen prácticas didácticas que ...desbaratan... las prerrogativas de la temporalidad dominante.*

Sardi (2017): *En la ...escuela estatal... se privilegia la dimensión evaluativa ... por sobre la apropiación cabal de los conocimientos. El profesor...se ufana en hacer comprender a los estudiantes aquellos saberes que considera relevantes, transmite conocimientos y puntos de vista personales.*

del Valle (2017): *...echa luz sobre la extrañeza misma de la relación pedagógica y porque en su profundidad yace...un nuevo oxímoron: ‘orden y progreso’.*

D’Iorio (2018): *Si el maestro explicador no hace más que confirmar incapacidades, la pregunta que se abre, entonces, es por el destino mismo del magisterio.*

En lo que sigue se examinan las circunstancias particulares en que la clase de JJJ tuvo lugar, y que condujeron al método Jacotot y la doctrina Panecástica. Bajo las luces conjuntas de la pedagogía instructivista y la teoría nativista de adquisición de la lengua materna, tanto el rol *facilitador* del maestro ignorante como los postulados de la doctrina aparecen lógicamente sesgados, o condicionados/negados por los hechos. Contra la emancipación subjetiva de Rancière/JJJ basada en auto-aprendizaje sin referentes objetivos, se argumenta que solo la educación formal lleva a la emancipación intelectual, al permitir la creación de mentes críticas e indagadoras, sobre una base objetiva y socialmente verificable.

Discusión

Los aspectos a considerar están agrupados como sigue:

- **Pedagogía y Epistemología:** *Circunstancias; Falseo; Novicios vs. Veteranos; El Carácter de Ignorante; Ejemplos Actuales; Lengua Materna e Inteligencias Iguales.*
- **Emancipación Intelectual:** *Conocimiento Objetivo vs. Empírico/Existencial/Estético; Emancipación Personal vs. Institucional; Emancipación Subjetiva vs. Objetiva.*

Pedagogía y Epistemología

Circunstancias

JJJ parte de un hecho objetivo ((p.11): “*Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro*”) apuntado a sustentar, *prima facie*, la hipótesis subjetivista central a su planteo: su carácter *facilitador* hizo posible la emancipación intelectual de sus educandos, demostrada por el aprendizaje rápido e independiente de un lenguaje nuevo. La aceptación de esta hipótesis se aprecia en la literatura: “*Fue la acción de Jacotot de decirles que eran capaces de aprenderlo la que les abrió el camino*” (Dussel, 2003); “*El maestro (espera) pacientemente el resultado de la operación... no se sumerge en ella*” (Skliar, 2003). No obstante, siendo posteriores a los hechos (*post hoc*,

ergo propter hoc ⁴), tanto la hipótesis como sus interpretaciones son cuestionables dado que:

- Las instrucciones iniciales no evidencian ninguna intencionalidad, algo ya señalado en la literatura (*No habla con los alumnos siquiera para entrar en mínimo contacto con ellos.* (Nozica, 2012)(p.276)).

- No fueron corroboradas independientemente,⁵ ni sujetas a pruebas de falseo.⁶

Las circunstancias particulares a la clase, listadas a continuación, muestran que el éxito de la experiencia era esperable, pero por razones que resaltan la combinación de educación previa y circunstancias favorables por encima del rol *facilitador* de JTT. Las pruebas de falseo, discutidas seguidamente, evidencian que el Método Jacotot carece del carácter general que se le atribuye.⁷

1. Sus alumnos eran jóvenes adultos con un alto nivel educativo y un interés explícito en la literatura francesa. Puede suponerse que además de leer y escribir flamenco, poseían un conocimiento formal de su gramática.
2. JTT estuvo a cargo de la clase (p.6) por pedido de sus alumnos a pesar a su ignorancia pública del flamenco, lo cual delimita su carácter de *'Ignorante.'*
3. El francés y el flamenco comparten una alta similaridad léxico-gramatical (ver la sección *Falseo*). La disponibilidad de la versión bilingüe impresa de *Telémaco*

⁴ Latín: *'Después del hecho, por lo tanto, debido al hecho'*. JTT usa esta cita para afirmar que el racionalismo Iluminista justifica falazmente, a posteriori, el *'orden explicador'*, según el cual, (p.7): "es necesario haber adquirido una formación sólida y metódica para dar vía libre a las singularidades del genio".

⁵ JTT (pp.12-3) asevera haber verificado su método enseñando "dos materias en las cuales su incompetencia era probada, la pintura y el piano". Siendo habilidades con escasa elaboración intelectual, estos aprendizajes no pueden considerarse equivalentes a los de su clase.

⁶ *'Falsear'*, o (Klimovsky, 1995)(p.27) *'corroborar'*, implica, siguiendo a Karl Popper, que para ser creíble una hipótesis debe incluir un elemento de riesgo por el cual se la pueda eventualmente demostrar invalida, ver, e.g., Okasha (2002)(p.13).

⁷ A pesar de invocar el éxito de su clase como prueba de la eficacia de su método universal, JTT intenta prevenir su verificación objetiva, o falseo, con una condición subjetiva ad-hoc (p.19): "...se trata de atreverse a aventurarse y no de aprender más o menos bien o más o menos rápido. El «Método Jacotot» no es mejor, es otro."

sugiere que el autoaprendizaje de francés usando el ‘Método Jacotot’ ya era común en Bélgica.

4. No puede descartarse un alto grado de familiaridad de sus alumnos con el francés.

El punto 4 merece una justificación detallada. La Universidad de Lovaina es descrita en su propio sitio web como ‘La universidad de habla francesa más grande de Bélgica.’ A 50 km de la frontera con Francia, está dentro de la región de Valonia, donde el francés, uno de los tres idiomas oficiales de Bélgica, ha sido históricamente dominante. Parte de su clase hablaba francés ((p. 6): “*un buen número ignoraba el francés*”), por lo que puede suponerse que muchos de ellos habían tenido intenso contacto previo con el francés, algo ya señalado, entre otros, por Nozica (2012)(p.276), lo cual ayudaría a explicar porque, en tan poco tiempo, además de escribirlo, también lo hablaban. EMI es característicamente ambiguo al respecto: inicialmente menciona solo la escritura, ((p. 6): “*Pidió... que escribiesen en francés lo que pensaban*”), pero luego explicita (p. 9): “*...aprendieron a hablar y escribir en francés.*” El que también lo hablaran no es un hecho menor: JTT lo usa para argumentar que todas las formas de aprendizaje personal (o emancipante) son similares al de la lengua materna (pp.8,10,18), dando pie al postulado: ‘*todas las inteligencias son iguales.*’

Los puntos 1, 3 y 4 hacen evidente que la combinación de nivel educativo alto y específico (lectura, escritura y gramática) y circunstancias favorables (similaridad léxico/gramatical, proximidad cultural/geográfica, disponibilidad del texto bilingüe) permitió a sus estudiantes abocarse de lleno a aprender el nuevo idioma sin necesidad de ayuda externa, o explicaciones, o de ser reaseguradas que podían hacerlo por sí mismas. Estos argumentos se expanden en las secciones que siguen.

Falseo

La Tabla I compara traducciones literales de una frase en castellano a cinco lenguajes de carácter alfabético, de los cuales cuatro son indo-europeos (francés, holandés, inglés e indonesio) y uno afroasiático (arábico), y a uno no-alfabético (japonés). Traducciones paralelas de textos más sofisticados pueden compararse en (inglés-flamenco)

FlemishReading (2019) y (tibetano-ingles) Okasha (2002). La caracterización de lenguajes está tomada de Dryer and Haspelmath (2013).

Tabla I: Traducciones literales Directa e (Inversa) de la frase en **castellano** a los idiomas de la primera columna, obtenidas con GoogleTranlate .

Idioma	Directa	(Inversa)
Castellano	La yegua baya saltó la valla	(La yegua baya saltó la valla)
Francés	La jument la baie a sauté la clôture	(La yegua la bahía saltó la cerca)
Holandés	De bruine merrie sprong over het hek	(La yegua marrón saltó sobre la cerca)
Ingles	The bay mare jumped the fence	(La yegua de la bahía saltó la valla)
Indonesio	Kuda teluk melompati pagar	(La cala de la bahía salta sobre la cerca)
Arábico	السياج على القفز التوت فرس	(Mantis salmonete salta sobre la valla)
Japones	母馬漿果跳了籬笆	(La baya de yegua saltó sobre la cerca)

La similaridad léxico-gramatical de los cuatro lenguajes europeos vuelve inmediato donde la traducción de la computadora en la Tabla 1 es incorrecta. La comparación con el indonesio es más difícil, y con el arábico, pese a ser también alfabético, o con el japonés, se torna imposible. En términos prácticos: la interrelación entre lenguajes próximos requiere solo un diccionario para quien domine al menos uno de ellos, y más aún si se

posee conocimiento formal de su gramática. En los otros casos, conocimiento específico adicional a través de ayuda externa calificada, es necesario o imprescindible, especialmente si el aprendizaje ha de ocurrir en un periodo de tiempo acotado. No parece redundante mencionar que si el lenguaje nuevo es remoto, ayuda externa con la fonética es simplemente inevitable si los estudiantes han de hablarlo como la clase de JJT lo hizo con el francés.

Los ejemplos de la Tabla 1 muestran que la hipótesis fundamental de la doctrina panecástica —un ‘*Maestro Ignorante*’ (o ‘*Facilitador*’) es necesario y suficiente para el aprendizaje independiente, o para la emancipación intelectual de la estudiante— no pasa el examen falseador de los idiomas remotos: las explicaciones a veces son necesarias, cuando no imprescindibles.⁸ En otras palabras, la pregunta de JJT ((p. 6): “*Entonces, ¿no hace falta más que querer para poder?*”) solo admite una respuesta condicionante: el ‘*poder*’ presupone poseer las herramientas adecuadas, en este caso ‘saber leer y escribir,’ y ‘poseer conocimiento formal de la gramática en/de un lenguaje próximo al nuevo.’ La posesión de esas capacidades intelectuales automáticamente clasifica a los integrantes de su clase como ‘*veteranos*’ para lo que se les requiere aprender, según se argumenta en la próxima sección. Otras pruebas de falseo se discuten en *Ejemplos Actuales*.

Novicios vs. Veteranos

De acuerdo a JJT (p.10), el éxito de su clase se debió exclusivamente a que él

No procedió a la manera de estos pedagogos reformadores que.... extravían a sus alumnos para guiarlos mejor... El los había dejado solos con el texto de Fenelon... y la voluntad de aprender,

un reclamo causal cuestionable dadas las circunstancias, como ya se argumentó. Mas formalmente, el punto a decidir es si, en consonancia con las pedagogías constructivistas

⁸ *El descifrado de los jeroglíficos Maya, cuyo significado se perdió luego de la conquista española, sería un ejemplo aún más extremo: al cabo de más de 200 años de esfuerzo, la interpretación recién cubre el 90% de los símbolos. (NOVA, 2008) Esto constituye una prueba incontrovertible de la necesidad/utilidad de ayuda externa calificada, o de esfuerzo intelectual conjunto, para entender un lenguaje remoto. Según JJT (p.10), ese descifrado debería ocurrir automáticamente, cualquiera sea el lenguaje.*

radicales, el aprendizaje es mejor/más profundo/auténtico/emancipante a través del descubrimiento y experiencia exclusivamente personal o, alternativamente, y de acuerdo a las pedagogías instructivistas, lo es bajo la guía detallada (o explicaciones) de un docente calificado, que sirve además como referente objetivo. Esta polémica no solo no es nueva, (ver, *e.g.*: Kozloff (1998); M. R. Matthews (1998),(2012); P. S. C. Matthews (1997); Nola (1998)), ya ha sido ampliamente resuelta por la ciencia cognitiva.

Los detallados trabajos de Clark *et al.*, (2012), Kalyuga *et al.* (2003), y Kirschner *et al.* (2006) muestran que el aprendizaje con dirección mínima, en ambientes en que los estudiantes, por sí mismos, deben descubrir conceptos esenciales o desarrollar habilidades intelectuales, puede ser pedagógicamente ineficiente. En los niveles iniciales este método frecuentemente lleva a errores conceptuales y frustración. Solo después que los estudiantes desarrollan suficientes habilidades específicas son capaces de resolver problemas avanzados, por sí mismos. Esto permite clasificar a los que requieren instrucciones explícitas y detalladas como ‘*novicios*,’ y a los capaces de progresar con supervisión mínima, como ‘*veteranos*’. Tal diferenciación refleja la forma en que el cerebro humano opera, involucrando las memorias de corto y largo plazo. La de corto plazo, como parte de la actividad consciente, solo puede manejar un número muy limitado de variables, al revés de la de largo plazo, cuya capacidad es virtualmente ilimitada.

La memoria de largo plazo es dominante para resolver problemas complejos debido a que las soluciones ya se encuentran acumuladas en ella, en forma de experiencias previas. (Clark *et al.* (2012) fundamentan sus conclusiones con ejemplos basados en estudios de juegos de ajedrez, que muestran que un jugador experimentado posee varios miles de posibles movidas en su memoria listas para ser usadas con mínima elaboración consciente adicional.) En el caso de estudiantes novicios enfrentados a un problema nuevo, la falta de experiencias previas específicas lleva a que deambulen al azar, frustrados y sin poder avanzar.⁹ La ayuda externa previene esa situación, con dos efectos

⁹ Conclusiones similares se han señalado en relación a la adquisición de conocimiento anti-intuitivo, ver la discusión de la teoría de Piaget en Nola (1998) (p.69). Ver también:(Nola & Irzik, 2005)(Section 2.5) .

pedagógicos deseables: refuerza la autoestima de la alumna mientras le ayuda a acumular en su memoria experiencias útiles a futuro.

Los estudiantes de JJJ, jóvenes con educación normativa previa y específica, y familiarizados con el idioma nuevo, necesariamente eran clasificables como veteranos, es decir, ya estaban ‘emancipados’ en relación a poder ‘aprender por si mismos un idioma próximo al propio’, como ya se argumentó.¹⁰ Por las mismas razones, la extensión del Método Jacotot a los niveles educativos más bajos no es defendible: mientras más joven o menos educada/experimentada —más novicia— sea la alumna, más necesarias se hacen la guía detallada y las explicaciones. JJJ elude esta obvia contradicción pedagógica postulando que el autoaprendizaje es similar a la adquisición de la lengua materna. Siendo espontáneo, este aprendizaje interrumpe la “*regresión al infinito*” del “*orden explicador*” implícita, según JJJ (pp.7,8), en la pedagogía Iluminista. Ver la sección *Lengua Materna* por más detalles.

De acuerdo a JJJ (p.10), cualquier niño presentado con un libro debería poder relacionar el lenguaje escrito con el hablado sin necesidad de ayuda o explicaciones (“*la inteligencia que les hizo aprender el francés en Telémaco ... era la misma con la que aprendieron la lengua materna.*”). La hipótesis es extendida al aprendizaje de matemáticas (p.19): “*La misma inteligencia crea los nombres...los signos de las matemáticas...los razonamientos;*” “*Siempre hay algo que el ignorante sabe y que puede utilizar de punto de referencia*”. Los padres del niño de estos ejemplos, ‘emancipados’ pese a ser analfabetos, cumplirían el rol de maestro ignorante ejerciendo su autoridad natural para (p.11,20, 21) “*ponerlo y mantenerlo en su trayecto,*” verificando no “*lo que ha encontrado*” sino que “*ha estudiado atentamente.*” El voluntarismo extremo de estas aseveraciones solo hace más obvia la naturaleza utópica del Método Jacotot.

Adaptado a condiciones realistas de enseñanza/aprendizaje, el *Método Jacotot* implicaría:

¹⁰ Otra posible prueba de falseo del método de JJJ sería resolver un problema diferente y/o más avanzado, tal como se practica habitualmente en la enseñanza normativa bajo la forma de tesis de grado, maestría o doctorado. La existencia de esta forma de emancipación intelectual es ignorada por Rancière y seguidores, posiblemente por ser, en la visión de JJJ, “a posteriori.” Ver nota al pie # 4.

- En el caso de estudiantes novicios, la guía detallada y las explicaciones por parte del docente son imprescindibles.
- Los estudiantes veteranos pueden ser ofrecidos la opción de estudiar/resolver por sí mismos problemas avanzados.
- Siendo el referente objetivo del conocimiento/métodos a adquirir/aplicar, el docente debe ser experto en el tema a enseñar, y debe involucrarse activamente en todos los casos.¹¹

Con estas modificaciones, las diferencias con la pedagogía normativa/Iluminista desaparecen.

Reconocer la diferencia *novicios/veteranos* no implica negar, como se afirma en la literatura (Frigerio, 2008b) “*que el otro puede aprender donde nosotros ignoramos, aprender más allá de nuestra intencionalidad de compartir saberes.*” Por el contrario, reconocer esa característica inherente a la *naturaleza humana*¹² garantiza que todos los estudiantes, sin importar cuán inteligentes son, llegan a buen puerto a tiempo, seguros de sí mismos, y de lo que hacen. En vez de *atontar, embrutecer, o subordinar al orden explicativo*, las explicaciones *ayudan* a quien más lo necesita, democratizando el aula.

Las presentes conclusiones pueden expresarse como una premisa Iluminista siguiendo a Goldstein (2015) y Nola (2017): “*Lo que una persona aprende, en principio lo puede aprender cualquier otra a condición de manejar las técnicas del saber relevantes a ese campo.*” En lenguaje pedagógico, y contra los reclamos de simpatizantes de JJT (e.g., Sardi (2017): “*El profesor...se ufana [de transmitir] conocimientos y puntos de vista personales*”), la premisa toma la forma: el conocimiento objetivo (e.g.: ‘*la tierra es redonda y gira alrededor del sol sujeta a la gravedad*’), no es propiedad personal de

¹¹ La idea de que el docente no necesita ser experto en el tópico a enseñar caracteriza al constructivismo educacional, en consistencia con la idea de que el conocimiento se ‘construye a partir de la experiencia personal’ en vez de transferirse. Para discusiones críticas ver: Kragh (1998); M. R. Matthews (1998).

¹² ‘Naturaleza humana’ se entiende en términos biológicos de acuerdo a Chomsky en: Chomsky and Foucault (1971)(pp.2-3) y Chomsky (2007)(Ch.3). Ver también Hauser et al. (2014).

nadie, y su transferencia desde el docente hacia el alumno es, necesariamente, epistémicamente democrática.

El Carácter de Ignorante

Como ocurre con sus otros conceptos fundamentales, la caracterización de *ignorante* en EMI es tan amplia que se auto contradice.

La experiencia docente de JJT se reflejó en su detallado método instructivista: uso de la novela bilingüe, traducir/repetir hasta memorizar, encuentros periódicos y evaluación (JJT prefiere la palabra ‘verificación’) final. Ya se mencionó que JJT estuvo al frente por pedido explícito de sus estudiantes: para ellos, más que un mero ‘*facilitador*’ que no hablaba flamenco, era un sofisticado referente objetivo del lenguaje a aprender. Al otro extremo, pese a la presunción de ‘emancipados’, siendo analfabetos, los padres de la sección precedente no hubieran podido ni siquiera verificar si sus alumnos aprendían francés. De hecho, JJT les adjudica un papel puramente disciplinario-moralista, evidenciando cuan arbitraria es su definición de Ignorante. Esta inconsistencia es criticada en la literatura: *e.g.*, Izzi (2017) resalta la necesidad del maestro como un referente objetivo, o es justificada subjetivamente, *ad-hoc* (ver, *e.g.*: Harris (2015); Nozica (2012); Steimbregger (2019)).

Ejemplos Actuales

En contra de lo que Rancière y seguidores (Frigerio, 2008b; Greco, 2007b) afirman, ejemplos actuales del *Método Jacotot* abundan,¹³ aplicado no solo a la enseñanza de lenguajes. Los resultados de estos ejemplos, discutidos a continuación, invariablemente divergen de lo esperable según JJT, constituyéndose así en otras formas de verificación independiente que su método universal de aprendizaje no pasa.

Pese a su aparente historicismo, publicado en 1987, EMI es un libro de concepción e intencionalidad actual. El aspecto a resaltar es el siguiente: desde los años ’50, estudiantes

¹³ La Tabla 1 puede considerarse como tal, con lo que ‘Google Translate’ podría denominarse “*Método Jacotot del Siglo XXI*”.

internacionales han sido una característica creciente en universidades de Europa, Norteamérica, Australia/Nueva Zelanda, Japón, etc., donde actualmente representan hasta el 40% del total de la población estudiantil. (TimesHigherEducation, 2018) Estos estudiantes provienen en diferentes proporciones de Asia, África, el Medio Oriente y Latinoamérica. Es normal que se les ofrezcan cursos de aprendizaje del idioma local, dictados por docentes que no hablan los idiomas nativos de sus alumnos. Y al igual que en la clase de JJT, estos alumnos tienen una gran necesidad práctica de aprender el idioma que el “Maestro Ignorante” de turno domina. Es decir, la clase de JJT en la Bélgica de 1818 es reproducida especularmente por los estudiantes internacionales actuales, algo que Rancière y simpatizantes pasan por alto.¹⁴ Las similitudes apuntadas sin embargo no conllevan al mismo éxito: los asistentes a estos cursos raramente aprenden el idioma nuevo al nivel de sus respectivas lenguas maternas. Esta observación, y las conclusiones de la Tabla 1, son justificadas por estudios (Isphording (2015); FSI (2019)) sobre el aprendizaje de idiomas por parte de inmigrantes, que muestran que cuando el lenguaje nuevo es próximo al propio, y el nivel educativo es alto, el aprendizaje se acelera.

Otro ejemplo relevante son los cursos libres disponibles en la Internet (MOOC’s).¹⁵ Estos cursos escasamente gradúan el 5% de los estudiantes enrolados. (HarvardX, 2018) La deserción se acentúa cuando el curso se concibe siguiendo metodologías constructivistas, constituyendo así notorios ejemplos de frustración masiva por falta de dirección en circunstancias de aprendizaje excesivamente ambiciosas, tal como es esperable según la distinción *novicios/veteranos*, ver por detalles: Clark and Feldon (2004).

Para su propio crédito, JJT aprovechó inteligentemente las circunstancias favorables de su clase, pero sin reconocer que la educación formal previa de sus alumnos se lo hizo posible. Las pruebas de falseo, y la diferenciación *novicios/veteranos*, disputan tanto el valor determinante del carácter de Ignorante como los comentarios hagiográficos que este atrae, e.g. (Dussel, 2003): “para horror de los pedagogos: no hace falta saber para

¹⁴ Muchos de los seguidores de JJT tienen títulos de postgrado de EEUU o Europa. Parece poco factible que no hayan notado, o inclusive participado, en esos cursos.

¹⁵ “Massive Open Online Courses”.

enseñar.” Dadas las circunstancias extremadamente favorables, horroroso hubiese sido que sus alumnos no aprendieran francés por sí mismos. (Subrayado del presente autor.)¹⁶

Lengua Materna e Inteligencias Iguales

La doctrina de JJJ supone que todas las formas de aprendizaje del infante, comenzando por el lenguaje materno, son construcciones progresivas basadas en prueba y error, controladas por una inteligencia general (EMI (p.7,10): “*Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método*”). Tal presunción concuerda con el constructivismo psicológico de Jean Piaget, algo ya señalado en la literatura (Romero Frías & Magro Mazo, 2016). La teoría de Piaget, y por ende la hipótesis de JJJ, son negadas por la ciencia cognitiva actual, como se muestra en lo que sigue (la argumentación en detalle puede verse en P. S. C. Matthews (1997); ver también: Chomsky (2007)(Ch.4); Nola (1998); Hauser *et al.* (2014)).

- (i) La investigación lingüística de los últimos 50 años niega validez a Piaget sobre la base de evidencia por demás convincente, tal como la de niños de muy bajo IQ capaces de componer frases gramaticalmente correctas pero carentes de lógica, en un caso extremo en 20 idiomas diferentes.
- (ii) La evidencia empírica favorece la teoría nativista de Noam Chomsky, según la cual la capacidad de adquisición del lenguaje materno es innata, y modular o específica: el niño nace con una gramática universal inscripta genéticamente. La exposición al lenguaje familiar activa el aprendizaje espontáneo, y la creatividad inherente al mecanismo le permite ir mucho más allá del estímulo específico. Esta facultad se pierde al llegar la pubertad.
- (iii) El aprendizaje innato incluye el reconocimiento de rostros y objetos, y el manejo de números y elementos de física, constituyendo así el llamado “sentido común” en la interacción humana con el mundo exterior.

¹⁶ *Es pertinente parafrasear la aseveración completa: “Para horror de los emancipadores panecásticos, los estudiantes ya habían sido emancipados intelectualmente por su educación normativa/Iluminista previa.”*

- (iv) Entre los 4 y 6 años de edad se desarrolla un nuevo mecanismo de aprendizaje: la adquisición de conocimiento, *e.g.*, a través de la educación, requiere elaboración intelectual consciente. Esta forma de conocimiento es transferible a otros. Ambas características lo diferencian del conocimiento innato, el cual, siendo inconsciente, está más allá del análisis introspectivo, y no es transferible.
- (v) El conocimiento adquirido a través de la educación, en particular el de las ciencias, frecuentemente contradice al conocimiento innato/intuitivo.
- (vi) Las afirmaciones *iv* y *v* no niegan que durante la concepción de, *e.g.*, una abstracción científica, un mecanismo innato de inteligencia opera conjuntamente con el proceso consciente de elaboración intelectual. En contradicción con la creatividad/libertad irrestrictas de Foucault/Rancière que implican actos arbitrarios y al azar, la componente innata delimita las opciones asegurando la consistencia interna del pensamiento. (Chomsky & Foucault, 1971)(pp.17-26); (Chomsky, 2007)(p.133)

Se concluye entonces que las ‘*inteligencias iguales*’ de JJJ, y que incluyen a niños de edad escolar y adultos por igual, necesariamente involucran el proceso consciente de aprendizaje de los puntos *iv* y *v*, sin conexión con la adquisición de la lengua materna por parte del infante. Siendo consciente, este proceso está sujeto a las limitaciones *novicios/veteranos*, es decir, en los niveles iniciales requiere ayuda externa —o explicaciones— para ocurrir de manera eficiente y auto consistente. Por otra parte, dado que el aprendizaje innato está restringido a la primera infancia, el que sus estudiantes, espontáneamente y sin ayuda en relación a la fonética, hablaran francés como otra lengua materna, sugiere una exposición ambiental temprana al mismo, como ya se argumentó.

Emancipación Intelectual

Conocimiento Objetivo vs. Empírico/Existencial/Estético

Según Rancière/JJJ, la emancipación solo ocurre basada estrictamente en experiencia personal (p.13):

Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo.

Rancière/JJT reinterpretan el Diálogo Socrático ¹⁷ para reforzar sus argumentos (p.20):

Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menon a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que este pueda encontrar lo que está en sí mismo. La demostración de su saber es al mismo tiempo la de su impotencia: no caminará nunca solo, y por otra parte nadie le pedirá que camine sino para ejemplificar la lección del maestro. Sócrates interroga a un esclavo que está destinado a serlo siempre.

De este modo, el socratismo es una forma perfeccionada del atontamiento.

Tal interpretación es cuestionable por dos razones.

La primera razón es que Sócrates no lleva de la mano al esclavo solamente “*para que este pueda encontrar lo que está en sí mismo,*” como Rancière/JJT aseveran. En la interpretación clásica, las preguntas de Sócrates efectivamente le hacen ver que “*las verdades matemáticas que ya están en él,*” basadas en su intuición, son objetivamente incorrectas, pero aun así le es posible alcanzar una respuesta correcta usando exclusivamente su propia razón. Nada en esa interacción implica imponer conocimiento, o excluye la posibilidad de cuestionamiento mutuo, o la verificación independiente, todos aspectos ignorados por JJT. Contra la lectura negativa de JJT, el Diálogo Socrático constituye un ejemplo de aprendizaje sin explicaciones, a través del esfuerzo intelectual coordinado de dos o más seres humanos, en un proceso crítico y sistemático de descubrimiento y co-verificación de conocimiento. (Ver Nola (1998) y Nola and Irzik (2005)(p.104-9) para discusiones detalladas.). El Diálogo evidencia además la importancia de la crítica social abierta, similar a la de la literatura científica, y cuya intención explícita, siguiendo a Popper, es minimizar la subjetividad a través del examen intersubjetivo, cuyo carácter es necesariamente social. El aspecto social de la co-verificación es menospreciado por la auto-reflexividad postmoderna, algo que

¹⁷ El diálogo completo puede verse en *Plato (380 BCE)*.

Rancière/JJT hacen explícito al insistir en que (pp.13,23) “*la conciencia de la emancipación es, en primer lugar, el inventario de las competencias intelectuales del ignorante*”, o “*el conócete a ti mismo.*” La emancipación auto-referenciada de JJT, en consistencia con el constructivismo radical (ver, e.g., Nola (1998)), lo lleva a menospreciar el consenso intelectual, caracterizando el Diálogo Socrático como (pp.11,35) “*la forma más temible del atontamiento*”, y la resolución armoniosa del disenso como “*una perturbación que (suspende) la libertad*”.¹⁸ (Ver también la sección *Objetividad vs. Subjetividad.*)

La segunda razón es la intencionalidad por parte de Rancière/JJT de negar el poder emancipante del conocimiento objetivo: “*...el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación,*” “*un esclavo que está destinado a serlo siempre.*” La historia contemporánea a JJT contradice sus aseveraciones al hacer evidente el valor subversivo de la educación en relación al esclavismo: en muchos lugares del sur de EEUU estaba “*prohibido por ley enseñar a los negros esclavos leer y escribir*”, a fin de mantenerlos “*estúpidos*” [sic] y asegurar que no se rebelaran, aun cuando el analfabetismo les limitaba la productividad laboral. (Edwards *et al.*, 1978, p.72) Por más ejemplos ver Genovese (1967 (1961))(pp. 44, 226) y Butchart (2010). Un caso argentino es mencionado por Pineau (2008). Ejemplos de exclusión educativa de la mujer Latinoamericana abundan, ver, e.g., Bonder (1994). Un caso actual y particularmente dramático de discriminación educativa femenina puede verse en AlJazeera (2019). De hecho, y como otro ejemplo de inconsistencia lógica, JJT reconoce explícitamente que la “*instrucción*” conlleva un riesgo subversivo en relación al orden social. Según JJT, en la escuela Iluminista (p.23): “*el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es el de un doble atontamiento*”, donde la componente educativa “*ahuyenta [...] las aspiraciones extravagantes que el escolar quisiera extraer de su joven ciencia, y lo conduce de nuevo a la condición de los suyos.*” Mas simplemente: la instrucción normativa no necesariamente embrutece y subordina. De ahí la necesidad de una *segunda dosis subordinante*, de naturaleza ideológica.

¹⁸ *Justificaciones subjetivas, ad-hoc, del rechazo del consenso intelectual pueden verse en Nancy (2009) y Fallas Vargas (2016).*

La misma intencionalidad negativa es inherente al principio totalizador panecástico (p.26): “*todo está en todo*”, que reduce el conocimiento objetivo a una mera componente dentro de una totalidad de ‘saberes’, ya sean científicos, intuitivos, empíricos o estéticos: “*No hay un saber mejor que otro*” (Dussel, 2003); “*No se trata de explicar lo que los científicos, los artistas o los filósofos dicen o hacen, sino de ser, en alguna forma, científicos, artistas o filósofos*” (Cerletti, 2003; Chantefort, 2014).

El principio totalizador adolece de una contradicción circular, identificada por Badiou (2009)(p.49) a partir de los “*múltiples conocimientos espontáneos*”, que implican que “*conocimiento e ignorancia son equivalentes*” y por lo tanto: “*si cada persona educa a todos los demás, nadie educa a nadie.*”^{19, 20} Los múltiples conocimientos espontáneos también niegan, en consistencia con Foucault, la continuidad temporal del desarrollo del conocimiento (ver: Chomsky and Foucault (1971)(pp.25-6)). En términos prácticos: si la explicación *embrutece* y el consenso intelectual *suspende la libertad* ¿cada ser humano, espontáneamente, por sí mismo/a, debe redescubrir/verificar que la tierra orbita alrededor del sol, o concebir, y eventualmente descartar, el miasma como causal de infecciones?²¹ Y si la intuición o las creencias son equivalentes a conclusiones obtenidas por métodos racionales, como decidir que método de fabricación del acero de Damasco es el correcto? Este acero es una variedad de alto carbono, curiosamente ornamental y sumamente duro.(Sullivan, 1981) Desarrollado por herreros de la edad media, era muy apreciado para hacer espadas, entre otras, la del Cid Campeador. En la versión original, una vez forjada y aun al rojo vivo, la espada era templada en el cuerpo de un esclavo

¹⁹ Nozica (2012) hace referencia a otra, obvia, inconsistencia circular: “*y acaso la palabra escrita no explica?*”, evitada, ad-hoc, por JJJ al valorar solo la intención de aprender, y no lo que se aprende. Ejemplos similares pueden verse en Skliar (2003) y Steimbregger (2019).

²⁰ Badiou evita esta contradicción con una condición subjetiva, ad hoc, que convierte la educación en un “proceso anónimo” por el cual “nos auto-educamos,” basado en la concordancia emocional, o “disciplina artística”, y apuntado a ‘construir la igualdad’.

²¹ En atención a como la combinación de salubridad, antibióticos y vacunas cambiaron la vida de la humanidad (Moore (2001)), es difícil entender la extensión de la doctrina panecástica a la medicina para aseverar, con Foucault, que los médicos periódicamente ‘necesitan’ crear enfermedades para ejercer control social a través de un supuesto ‘bio-poder.’ Castillo Villapudua (2018)), Rancière (2010)(p.50);Garcés (2005)

muscular para transmitir al metal su fuerza física. En la versión moderna, el templado se lleva a cabo en salmuera a 60°C.

No se pretende con esto negar el valor práctico de las muchas formas de conocimiento empírico o tradicional presentes en la sociedad actual, en sus concepciones originales, o modificadas por la ciencia o la tecnología. El acero de Damasco es en sí una muestra fascinante del ingenio humano, como lo son la rueda, la construcción de barcos de madera, el uso de hongos para combatir infecciones cutáneas, el lenguaje escrito, instrumentos musicales, etc. Solo se pretende ponerlas en perspectiva: el conocimiento empírico solo se justifica a sí mismo por inducción: si anduvo ayer, andará mañana, pero no es necesariamente correcto, único, o el mejor. El objetivo/científico, en cambio, involucra verificación/innovación constante a través del esfuerzo intelectual coordinado, y que lleva a la comprensión acumulativa de fundamentos. (Bernal, 1971)(p.42)

Rancière/JJT no son ni los primeros, ni los únicos, en describir el irracionalismo como una forma de emancipación filosófica o educacional. Dos ejemplos clásicos, contemporáneos a JJT, son mencionables. El primero surge de la discusión crítica que Rice (1999) hace del Neo Romanticismo, manifiesto en la actualidad como

una creciente autoridad cultural basada en una ética terapéutica. ...esa ética solipsista conforma buena parte del pensamiento postmoderno acerca del 'ser'. En esta visión profundamente anti-institucional, el mundo interior tiene prioridad sobre el exterior; y la función del maestro es estimular el crecimiento independiente de su alumno en lugar de imponerle una carga de aprendizaje alienante,

conceptos que la doctrina de JJT refleja minuciosamente. El segundo ejemplo es la filosofía irracionalista de Eugen Dühring, discutida críticamente por Engels (1987a)(p.78) en su clásico "*Anti-Dühring*". El pensamiento de Dühring se condensa en su frase icónica: "*El que sólo puede pensar por medio del lenguaje no entiende lo que significa pensamiento abstracto y puro*", algo que JJT también reproduce (p.36,48,74): "*El lenguaje del sentimiento [es] anterior al del análisis; No existe lenguaje de la razón; Existe solamente un control de la razón sobre la intención de hablar; La verdad se siente y no se dice*". Al privilegiar las emociones sobre la expresión formal del pensamiento, tanto Dühring como JJT reducen el lenguaje a un mero medio de comunicación. Tal

concepción contradice la teoría nativista, que demuestra que mucho más que una herramienta, “*el lenguaje humano está asociado con un tipo específico de organización mental, no simplemente con un grado superior de inteligencia.*”²² (Chomsky, 2006)(p. 63.)

Dos ejemplos actuales de educación indocinante, cuyos múltiples aspectos comunes con EMI han sido puntualizados por Biesta (2017); Ross (2009) y Romero Frías and Magro Mazo (2016), son *La Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, y *La Sociedad Desescolarizada* de Ivan Illich. Un proyecto de educación posmodernista-utilitarista, con maestros “*facilitadores*” cuya función es la de “*enseñar competencias*”, puede verse en Aguerrondo *et al.* (2016). Por más ejemplos, y discusiones críticas, ver: Bunge (1995); Cáceres (2017); Kozloff (1998); M. R. Matthews (2012); Nola and Irzik (2005) (Chs.2,13).

EMI mantiene una dualidad permanente con relación al conocimiento objetivo o su transmisión en la educación, *e.g.*, (p.20): “*Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero [no] de una emancipación*”; (p.21-3) “*una ciencia del pueblo (no) se opondría a la de los sabios*”; “*No se trata de oponer los conocimientos [...] del pueblo, [...] a la ciencia de las escuelas...*”; (p.56): “*también se aprende en la escuela de los atontadores*”. El *doble atontamiento* citado más arriba es otro ejemplo de dualidad. Ver también la próxima sección. La literatura reproduce consistentemente esta actitud dual: Pineau (2008)(p.31) reconoce un valor ‘*defensivo*’ en el conocimiento objetivo; Antelo (2010)(p.6) y Biesta (2017) ‘*valoran*’ su transmisión en la educación; Gago and Sztulwark (2012)(p.9): ‘*no se trata de un desdén por el saber*’; Dussel recomienda adoptar la actitud crítica de la ciencia para balancear el ‘*teatro posmoderno de los afectos*’ (Dussel & Skliar, 2015)(p.26). Ver también: Izzi (2017) y Southwell (2013). En todos los casos, sin embargo, se hace explícita la subordinación de la componente objetiva a la subjetividad ‘*emancipadora*’ político/personal.²³ Esta ambivalencia ‘*radical-pero-complaciente*’ caracteriza el

²² *La respuesta de Engels es también relevante: “Sobre esta base los animales son los pensadores más abstractos y puros, dado que su pensamiento nunca es oscurecido por la intrusión oficiosa del lenguaje.” (Engels, 1987a)(p.78)*

²³ *Jameson (1984) caracteriza como ‘pastiche’ y ‘esquizofrenia postmoderna’ el reemplazar ‘lo apuntado’ (‘the signified,’ la emancipación objetiva en este caso), por su ‘mascara’ o ‘apuntador’ (‘the signifier,’ su imagen subjetiva). Ver también Eagleton (1985).*

constructivismo en educación en general, y solo apunta a prevenir críticas serias imponiendo condiciones *ad-hoc*. Para una discusión detallada, ver Phillips (1998).

En resumen:

i. La transferencia de conocimiento objetivo desde el docente hacia el alumno es epistémicamente democrática. (Sección *Novicios/Veteranos*)

ii. Aun cuando el conocimiento objetivo es específico (*e.g.*, ser experto en ingeniería no implica serlo en medicina), su epistemología es común. De ella surge la normatividad de la educación Iluminista, en la cual asegura la consistencia interna de la actitud indagadora.²⁴ (Nola & Irzik, 2005)

iii. De (i) y (ii) se sigue que las explicaciones objetivas o el consenso intelectual no son ni *atontantes*, ni *subordinantes*, ni implican que el consenso intelectual *coarte la libertad*. Estas conclusiones desvirtúan la descripción foucaltiano/pseudo-marxista que Rancière hace del educador Iluminista, como un representante inconsciente de las clases dominantes, y cuya función sería reproducir (pp.72-4) “*la sociedad de los explicadores explicados*,” garantizando la “*desaparición de la igualdad bajo el progreso (y) de la emancipación bajo la instrucción*” (*e.g.*, del Valle (2017): “*El modelo pedagógico toma la forma precisa para justificar y reproducir la sociedad a la que sirve*”).

iv. Rancière/JJT necesitan negar valor emancipatorio al conocimiento objetivo para hacer lugar a su idea totalizadora y así justificar el anarquismo²⁵ individualista de una emancipación cuya esencia es romper con el racionalismo Iluminista.

²⁴ Esto último se refuerza si la educación se acompaña, como bien aduce Bernal (1971)(p.411), con el estudio de la historia de la ciencia. Ver también: Kragh (1998); M. R. Matthews (1991); Nola and Irzik (2005)(p. 13)

²⁵ La identificación de Rancière con el anarquismo igualitario es usual: Ross (2009) describe la visión ranciérista de la política en términos anti-historicistas, como una secuencia de eventos espontáneos e inconsecuenciales, desligados del tiempo o la dialéctica, apuntados solo a reafirmar la ‘igualdad como principio’, sobre una base puramente emocional. Por ejemplos similares, ver: Badiou (2009); Beraldi (2009); Cerletti (2008); Fallas Vargas (2016); Gago and Sztulwark (2012); Hallward (2009); Mey (2013).

Emancipación Personal vs. Institucional

Según EMI (pp. 56-8):

Solo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón... ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna.

Nuevamente, la propia experiencia de JJT niega sus aseveraciones: si *solo un hombre emancipa a otro*, si la emancipación institucional no es posible ¿Por qué entonces aceptar su experiencia como ejemplo si la misma involucró a integrantes de una clase formal, aplicando el conocimiento objetivo pre-adquirido en la escuela normativa, y que los convirtió en *veteranos* en relación al tópico particular a aprender?

Las aseveraciones de JJT engañosamente ocultan que su éxito no tuvo conexión con su doctrina: la emancipación de sus alumnos fue anterior a su clase —ya había ocurrido— gracias a la pedagogía normativa de la escuela previa. Su experiencia demuestra que la emancipación intelectual necesariamente involucra conocimiento y herramientas objetivas (ver nota al pie #4) y es integral al proceso social de educación/aprendizaje. JJT/Rancière y seguidores usurpan ese éxito de la educación instructivista en favor de una postura irracionalista y anti-Iluminista, dando pie al epígrafe de Nola en la primera página de este trabajo.

Al negar la imprescindibilidad de referentes y métodos objetivos (*e.g.*, Piña (2016): “*la liberación del pensamiento es más importante que el conocimiento en sí*”; Gago and Sztulwark (2012): “*convoca a la actividad del alumno, ... como artista... creador de significaciones*”) para alcanzar una emancipación demostrable, *ergo*, creíble, JJT/Rancière y seguidores adoptan el relativismo postmoderno/foucaultiano. Tal actitud los convierte en intelectuales ‘free-floating’ (algo reconocido en la literatura, ver, *e.g.*: Harris (2015); Ross (2009)). Al privilegiar el acuerdo emocional sobre el intelectual, el relativismo postmoderno abre la puerta a las propuestas arbitrarias e irracionales. El apoyo de Heidegger al nazismo es tal vez el ejemplo filosófico más siniestro de arbitrariedad emocional, pero no el único. En educación, el relativismo postmoderno es responsable por el constructivismo radical del ‘aprendizaje centrado en el estudiante,’ o los programas reformistas de naturaleza ‘multicultural,’ ‘feminista,’ ‘queer,’ o basados en

‘pedagogías críticas,’ etc. Bajo pretensiones de, *e.g.*, “*incorporar saberes estéticos*” para trascender “*los marcos positivistas*” (Serra, 2012), la adquisición de conocimiento objetivo es reemplazada por la adopción de una creencia, con condiciones subjetivas, *ad-hoc*, que previenen su falso. Para discusiones críticas, ver: Butchart (2012); Cáceres (2017); Kozloff (1998); Kurtulmus and Irzik (2016); M. R. Matthews (2012); Nola and Irzik (2005) (Chs. 2, 13); Nola (1998); Okasha (2002)(p.120-34).

Un ejemplo de libro de condición subjetiva, *ad-hoc*, puede verse en la oposición de JJT (pp.71-3) a la creación de escuelas basadas en su *Enseñanza Universal*. JJT aduce que la emancipación debe ser “*un preliminar*”, y no “*un fin a alcanzar*” a través de ninguna forma de *instrucción*. El remover los referentes objetivos de su emancipación personal le permite adoptar una actitud de superioridad moral/emocional, explícitamente anti-Iluminista, para afirmar que es “*preferible*”

un emancipado ignorante, uno solo, a cien millones de sabios instruidos por la Enseñanza Universal y no emancipados. (Subrayado del presente autor.)

Se sigue que quienes hayan adherido o adhieran a métodos normativos/objetivistas, *i.e.*, Platón, Bruno, los filósofos del Iluminismo, Galileo, Newton, Darwin, Marie Curie,²⁶ Pasteur, Einstein..., o en el caso de la educación pública argentina, Rosario Vera Peñaloza, Domingo Faustino Sarmiento... y, por extensión, las/os docentes primarios/secundarios/universitarios de los últimos dos siglos, son meros ejemplos de individuos “*no emancipados*”. En su papel de (p.60) “*atontados del Viejo*”, estos educadores crearon “*la sociedad de los explicadores explicados*” actual, que se auto reproduce a través de la educación normativa. Pese a sonar extrema, tal hipótesis siempre admite excepciones ((p.74): “*El panecástico se interesa [...] por todas las manifestaciones intelectuales*”) que la revelan *radical-pero-complaciente* y previenen su falso. (Ver también Notas al pie #7, #19, #20.)

²⁶ Otras 90 científicas famosas están listadas en: Lewis (2018).

Emancipación Subjetiva vs. Objetiva

Dos definiciones de emancipación intelectual se contraponen en este análisis:

(a) En la visión de JJT, la subjetividad personalizada es determinante (pp.9,35-6, 41):

(Es) la toma de conciencia por parte de cada hombre de su naturaleza de sujeto intelectual.

...cada uno de nosotros describe, en torno a la verdad, su propia parábola. No existen dos órbitas similares. (La) coincidencia de las órbitas es lo que hemos llamado el atontamiento.

La verdad no se dice. Ella es una y el lenguaje divide, ella es necesaria y los lenguajes son arbitrarios.

La lección emancipadora del artista, (está) opuesta término-a-término a la lección atontadora del profesor. El artista tiene necesidad de la igualdad, así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad.

(b) La emancipación del educando ocurre a través de la adquisición de conocimiento y métodos objetivos, verificables socialmente, y que llevan al desarrollo de una mente crítica e indagatoria. (Nola & Irzik, 2005)(pp. 4-14)

El anti-intelectualismo anárquico y anti-institucional de (a) se refleja en la vaguedad de las propuestas que la adoptan:

Antelo (2003): *“La indocilidad, que acá llamamos libertad, no resiste jerarquías, no se puede ceder en tanto es el nombre de lo que no cede. Constatar esta perogrullada es lo que Rancière llama emancipar.”*

Dussel (2003): *“La escuela institucionaliza, ordena, subordina, y por lo tanto desmantela la emancipación intelectual...la única forma de mantener el ideal igualitario es resistir al formato escolar-académico que desiguala.”*

Frigerio (2003): *“...hace posible no sólo que alguien enseñe hasta lo que no sabe, sino que alguien se emancipe al aprender lo que no es curricularmente enseñable...”*

Greco (2007a): *“Tal vez tengamos que recrear las escenas educativas, inventar nuevas escenas y amarlas, crearlas, imaginarlas y considerarlas indispensables para nosotros y para ellos.”*

Serra and Canciano (2006): *“La educación es el acto de .. ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización...o... a lo esperado.”*

Pineau (2008): *“Educar debe ser...un acto de dar...no...como el cumplimiento de una ley moral o como una forma de “sentirnos buenos,” sino ... como una apuesta a los otros, como un acto de confianza.”*

Baquero (2014): *“Generar una experiencia política en tanto pueda provocar rupturas, reordenamientos, posicionamientos de estudiantes y docentes alternativos, implica... apostar a la igualdad de las inteligencias ... como punto de partida.”*

Barros (2010): *“El desafío teórico reside en buscar las formas en que esta politización igualitaria ... pueda mantenerse viva como fuente de la voluntad de aprender y cambiar.”*

Petrucci (2010): *“La relación de asimetría —vinculada al saber del docente...por principio menoscaba las posibilidades emancipatorias.”*

Colella (2012): *“Se trata de pensar si la igualdad será una instancia a conquistar a futuro mediante la transferencia de conocimientos, o si la igualdad debe postularse como punto de partida, en la... educación como la construcción de un sujeto colectivo.”²⁷*

²⁷ Citando la ‘ontología matemática’ de Badiou, Colella (2012);(2014a) cuestiona el carácter individualista de la emancipación de JJJ, y aduce que la misma fue el resultado de la ‘construcción de un sujeto colectivo’: al confrontar y resolver un problema en conjunto, colectivamente su clase transformo su relación con el propio saber, posibilitando que cada integrante se transformase (emancipase) individualmente en el proceso. Ver también: Beraldi (2009); Gago and Sztulwark (2012).

Nozica (2012): *“Ni siquiera encontramos un planteo contundente en torno a las políticas de la verdad porque el principio de la igualdad de las inteligencias es solo un eco de...la imposibilidad humana de conocer verdades absolutas por la razón.”*

Southwell (2013): *“Habrá que estar atentos a percibir si las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, no están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, sino en una presunta superioridad moral de las generaciones adultas.”*

Cantarelli and Briscioli (2014): *“Emanciparse es autorizar la propia palabra sobre el mundo y verificar en cada caso la igualdad de inteligencias.”*

Croci (2015): *“Una enseñanza que emancipe será aquella que...contemple las diferencias...no...a eliminar sino...como posibilidad enriquecedora para todos.”*

Sardi (2017): *“hacer lugar a prácticas alternativas e imaginaciones didácticas...a partir de la intención de democratizar el conocimiento.”*

del Valle (2017): *“nos invita a cuestionarnos sobre el fundamental e inmenso valor de los saberes para la vida y sus ‘disonancias’ con los modelos y sistemas educativos.”*

Palumbo (2018): *“La pregunta... es...por cierto formalismo que podría derivarse del privilegio del elemento subjetivo como vía hacia la emancipación intelectual...”*

D’Iorio (2018): *“Un horizonte de realización plena de la igualdad ... solo resultaría posible en el plano imaginario, sería una utopía de la que es preciso tomar distancia porque difiere para mañana lo que se puede comprobar hoy...aquí y ahora.”*

Skliar (2003): *“Quien sabe si el maestro ignorante podrá ser una forma de hacer que la vida vuelva a la escuela. O que se escape de ella definitivamente. Yo, honestamente, todavía no lo sé...”*

Tello (2005): “... porque no queremos ser un ladrillo más en la pared: nos resistimos, no sabemos muy bien cómo, ni para dónde...hay que reflexionar.”

En contraste, de acuerdo a (b), la emancipación posee un significado expresable en términos simples y concretos, y es reproducible, verificable, e históricamente defendible: una estudiante estará emancipada cuando posea herramientas adecuadas, y sepa cómo usarlas para resolver problemas externos a sí misma. *E.g.*, dada la necesidad, o la oportunidad, podrá imitar a Copérnico, Newton, Darwin o Marie Curie, o podrá tomar decisiones basadas en argumentos defendibles, sabrá concebir y/o verificar un modelo físico o matemático, representando una abstracción o un fenómeno, o decidir si las noticias en la televisión, o información obtenida en la Internet o las redes sociales, son creíbles. (Para un ejemplo mediático argentino involucrando educación pública, ver Cáceres (2018)). En términos más generales, no sólo *aprenderá a leer y escribir*, o a sumar y multiplicar números, sabrá *por qué, y cómo*, muchas cosas suceden, sea en el universo físico o en el social. Más importante, sabrá *cómo cuestionar, y ofrecer/exigir pruebas con respecto a cualquier creencia, sea propia o ajena*, y por lo mismo podrá alcanzar acuerdos consensuales, sobre una base intelectual. Que todo esto es posible se desprende del hecho, demostrable, que los seres humanos pueden acceder a una realidad independiente, hacia la cual ella tendrá una actitud inquisitiva, desarrollada a través de una educación de base crítica e indagatoria. (Nola & Irzik, 2005) (pp.4-14)

El hecho de que la educación normativa previa de sus alumnos les fue esencial para aprender por sí mismos, descarta la clase de JJJT como ejemplo de emancipación subjetiva/personal, y deja (a) sin sustento, como ya se argumentó. Esta conclusión, sin embargo, no intenta menospreciar la componente subjetiva que tanto preocupa a Rancière/JJJT y seguidores. La historia de la humanidad de los últimos 500 años ayuda a elucidar el rol de cada componente. El ejemplo a citar es el de Martín Lutero, quien, al proclamar en 1520 la independencia del individuo con respecto a la doctrina feudal del Papa (Engels, 1987b)(p.319), explicitó la intención emancipante personal y subjetiva: el ‘*Querer.*’ Sin embargo, quienes realmente abrieron la puerta al ‘*Poder,*’ proveyendo a la humanidad de la capacidad intelectual de entender la realidad circundante, frecuentemente desafiando el poder político/religioso, para eventualmente modificarla a través de herramientas teóricas y prácticas, fueron, entre otros, Nicolás Copérnico (año

1543), Galileo Galilei (año 1633) e Isaac Newton (año 1687).^{28,29} Nuevamente, no basta con ‘*Querer*’ para emanciparse intelectualmente. Para ir más allá del mero deseo de ‘*Pensar por sí mismo*,’ y lograr una emancipación efectiva, demostrable y sobre todo, auto consistente y confiable, es necesario sumarle una mente informada y crítica, sobre una base objetivista. Esto solo lo hace posible la educación normativa Iluminista, y el éxito de la clase de JTT lo probó una vez más.

Enfrentados a la proclama nihilista de Rancière/JTT (p.75):

Viva la filosofía panecástica! Es una narradora que no acaba nunca sus cuentos. Se lanza al placer de la imaginación sin tener que rendir cuentas a la verdad,

o al desafío de Giordano Bruno dirigido a sus jueces de la Inquisición (Rowland, 2008)(p.272):

Tembláis más vosotros al pronunciar la sentencia que yo al recibirla,

no es difícil decidir cuál representa la auténtica emancipación intelectual, la que extrajo a la humanidad del oscurantismo medieval, y cual representa la versión postmoderna que disfraza de emancipación al solipsismo escapista de ciertos integrantes educados de una clase social resguardada.³⁰

²⁸ Si bien el origen del Iluminismo se sitúa habitualmente en el siglo XVII, sus antecedentes pueden rastrearse hasta la Revolución Científica iniciada por Copérnico al publicar ‘*De Revolutionibus*’ en 1543.(Nola, 2017)

²⁹ El proceso histórico de emancipación educativa rioplatense puede verse en Puiggrós (2002) (pp.39-53).

³⁰ En las palabras de Eagleton (1985): “El postmodernismo representa una cínica venganza desencadenada flemáticamente por la cultura burguesa sobre sus antagonistas revolucionarios”; Gellner (1992): El postmodernismo “es practicado en el mejor de los casos por académicos con una vida resguardada”; Kozloff (1998): “El constructivismo en educación es... el utopianismo anárquico de una clase social privilegiada (académicos) alimentada por un falso sentimentalismo neo-romántico”; Romero Reche (2009): “La teoría del postmodernismo ressemble la ideología de una clase social encerrada en sí misma, por lo tanto su solipsismo”. Ver también: Phillips (1998).

Conclusiones

- 1 La ciencia cognitiva muestra que el aprendizaje sin guía detallada, como en la clase de Jacotot, solo es posible cuando los estudiantes poseen suficiente conocimiento y experiencia previa, ambos específicos.
 - 2 La aseveración de que todo aprendizaje personal ocurre a través de un proceso similar al de adquisición de la lengua materna, es negada por la especificidad de la teoría nativista de adquisición del lenguaje.
 - 3 La doctrina panecástica ignora que cuando el niño madura, el aprendizaje se torna un proceso consciente que involucra elaboración intelectual, el cual, salvo en el caso de alumnos avanzados, requiere de ayuda externa detallada —o explicaciones— para ocurrir eficientemente, evitando errores y frustraciones inconducentes.
 - 4 Las conclusiones 1-3 niegan el rol emancipador que Rancière/Jacotot adjudican al Maestro Ignorante.
 - 5 Contra las premisas panecásticas, “*El principio de la explicación es el principio del atontamiento;*” “*El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés;*” “*Nunca ninguna escuela [...] emancipara a persona alguna*”, la transmisión de conocimiento objetivo del docente a sus alumnos, siendo epistémicamente democrática, y necesariamente social, conduce a la emancipación intelectual, en la escuela, al permitir el desarrollo de una mente crítica e indagatoria.
-

Referencias

- Aguerrondo, I., Nobile, M., Tiramonti, G., & Tobeña, V. (2016). El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? Retrieved from <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>
- AlJazeera. (2019). Afghan girls struggle for education. Retrieved from <https://www.aljazeera.com/indepth/features/aid-money-afghan-girls-struggle-education-180606134316480.html>
- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educação e Sociedade*, 24(82), 251-258.
- Antelo, E. (2010). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? In A. Gasel & M. Reinoso (Eds.), *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Antonelli, M. (2009). Retrieved from https://www.academia.edu/36476485/Tres_comentarios_sobre_el_maestro_ignorante
- Badiou, A. (2009). The Lessons of Jacques Rancière: Knowledge and Power after the Storm. In G. Rockhill & P. Watts (Eds.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics* (pp. 30-54). Durham and London: Duke University Press.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. In R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Buenos Aires: Del Estante.
- Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. Seminario Latinoamericano "La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana". Bogotá: IDEP.
- Barros, S. (2010). Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a sus similitudes estructurales. *Propuesta Educativa*, 19-2 (34), 87-96.
- Benetto, E. (2017). La lección de Rancière: derechos humanos, filosofía política y educación. *El Psicoanalítico*(29).
- Beraldi, G. (2009). Rancière y la posibilidad de un "acontecimiento" político en la educación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 39 107-120.
- Bernal, J. D. (1971). *Science in History*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Biesta, G. (2008). Towards a new 'logic' of emancipation: Foucault and Rancière. In R. Glass et al. *Philosophy of Education*, pp 169-177.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73. doi:10.1177/1478210316681202
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*(6), 9-48.
- Bunge, M. (1995). In praise of intolerance to charlatanism in academia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 775(1), 96-115. doi:10.1111/j.1749-6632.1996.tb23131.x
- Butchart, R. E. (2010). Black hope, white power: emancipation, reconstruction and the legacy of unequal schooling in the US South, 1861–1880. *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 33-50. doi:10.1080/00309230903528447
- Butchart, R. E. (2012). Race, Social Studies, and Culturally Relevant Curriculum in Social Studies' Prehistory: A Cautionary Meditation. In C. Woynshner & C. Bohan (Eds.), *Histories of Social Studies and Race: 1865–2000* (pp. 19-36): Palgrave Macmillan US.
- Cáceres, C. H. (2017). Re-Educating The Reflective Practitioner: A Critique of Donald Schön's Reflective Practice and Design Education For Engineering Retrieved from <https://www.pdf-archive.com/2017/05/03/re-educating-the-reflective-practitioner/>

- Cáceres, C. H. (2018). Crítica Objetivista de una Proyección Demográfica Postmoderna de la Pobreza Argentina. Retrieved from <https://www.pdf-archive.com/2018/07/07/critica-objetivista-de-una-proyeccion-postmoderna/>
- Cantarelli, M. N., & Briscioli, B. (2014). *Discusiones en torno a la figura del maestro en Freire y Rancière. Notas a una pedagogía de la provocación*. Paper presented at the IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, FILO:UBA.
- Castillo Villapudua, K. (2018). Claves pedagógicas en J. Rancière: del disenso al pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el maestro ignorante. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación (Ixtli)*, 5(9), 11-25.
- Cerletti, A. A. (2003). La política del maestro ignorante: La lección de Rancière. *Educação e Sociedade*, 24(82), 299-308.
- Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Chantefort, P. (2014). *¿Enseñar filosofía hoy?* Paper presented at the XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional 2014 | FILO:UBA.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind (Third Edition)*: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2007). *Reflections On Language (Originally published 1975)*: The New Press.
- Chomsky, N., & Foucault, M. (1971). Human Nature: Justice versus Power. Retrieved from <https://chomsky.info/1971xxxx/>
- Clark, R. E., & Feldon, D. F. (2004). Five Common but Questionable Principles of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 1-23): Cambridge University Press.
- Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting Students on the Path to Learning: The Case for Fully Guided Instruction. *American Educator*(Spring), 6-11.
- Colella, L. (2012). Foucault y Rancière como educadores. La explicación como técnica de sí mismo. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação – RESAFE*, 18, 173-184.
- Colella, L. (2014a). De maestros y poetas. Educación y arte en Nietzsche y Rancière. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 25(56), 827-840.
- Colella, L. (2014b). Educación y política. Diversos esquemas de justicia, igualdad y subjetivación educativas. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação – RESAFE*, 23, 131-148.
- Croci, C. (2015). Las luces que apagaron: Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO* (pp. 368-379).
- Crockett, C. (2012). Pedagogy and Radical Equality: Rancière's Ignorant Schoolmaster," in *Journal for Cultural and Religious Theory*. *Journal for Cultural and Religious Theory*, 12(2 (Fall 2012)), 163-173.
- D'lorio, G. (2018). El principio instituyente. Rancière y su manifiesto por la igualdad. *SCHOLÉ, Diciembre 20*, 1-5. Retrieved from <http://schole.isep-cba.edu.ar/category/secciones/espacio-conceptual/>
- del Valle, A. (2017). El maestro ignorante: disonancia y emancipación *Childhood & Philosophy*, 13(27), 393-399
- Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (2013). The World Atlas of Language Structures (WALS). Retrieved 2018-11-05 <https://wals.info/>
- Dussel, I. (2003). Jacotot, o el desafío de una escuela de iguales. *Educação e Sociedade*, 24(82), 213-219.
- Dussel, I., & Skliar, C. (2015). Sola, Fane y Descangayada: Conversaciones sobre la escuela. In D. Niedzwiecki (Ed.). CLACSO.
- Eagleton, T. (1985). Capitalism, Modernism and Postmodernism. *New Left Review*, 152(1), 60-73. Retrieved from <https://newleftreview.org/issues/152/articles/terry-eagleton-capitalism-modernism-and-postmodernism>

- Edwards, R. C., Reich, M., & Weisskopf, T. E. (1978, p.72). *The Capitalist System*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Engels, F. (1987a). Anti-Duhring *Karl Marx, Frederik Engels, Collected works* (Vol. 25, pp. 5-309). Moscow: Progress Publishers.
- Engels, F. (1987b). Dialectics of Nature *Karl Marx, Frederik Engels, Collected works* (Vol. 25, pp. 313-588). Moscow: Progress Publishers.
- Fallas Vargas, F. (2016). La Aufklärung, desacuerdo y lo político en Jacques Rancière y Michel Foucault. *Revista Letral*(16), 67-78.
- FlemishReading. (2019). Retrieved from http://mylanguages.org/flemish_reading.php
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Educação & Sociedade*, 24(82), 267-274.
- Frigerio, G. (2008a). *La división de las infancias : Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2008b). Las inteligencias son iguales. *Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Retrieved from <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3338>
- FSI. (2019). From Easiest to Hardest. Retrieved from <http://www.openculture.com/2017/11/a-map-showing-how-much-time-it-takes-to-learn-foreign-languages-from-easiest-to-hardest.html>
- Gago, V., & Sztulwark, D. (2012). Lo que quisiéramos preguntarle a Rancière *Lobo Suelto*. Retrieved from <http://anarquiacoronada.blogspot.com/2012/10/lo-que-quisieramos-preguntarle-ranciere.html>
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze. *Athenea Digital*(7), 87-104.
- Gellner, E. (1992). *Postmodernism, Reason and Religion*: Routledge.
- Genovese, E. D. (1967 (1961)). *The Political Economy of Slavery: Studies in the Economy and Society of the Slave South*. New York: Vintage Books (Random House).
- Goldstein, R. N. (2015). Don't overthink it. *The Atlantic*, (May), 1-8. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/05/dont-overthink-it/389519/>
- GoogleTranlate. Retrieved from <https://translate.google.com/>
- Greco, M. B. (2007a). Cuestión de palabras...Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias. In R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 285-303). Buenos Aires: Del Estante.
- Greco, M. B. (2007b). *La autoridad (pedagógica) en cuestion*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Hallward, P. (2009). Staging Equality: Rancière's Theatrocracy and the Limits of Anarchic Equality. In G. Rockhill & P. Watts (Eds.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics* (pp. 140-157). Durham and London: Duke University Press.
- Harris, D. E. (2015). Rancière: pedagogy and politics. *2015*, 4(2), 24. doi:10.17583/rise.2015.1479
- HarvardX. (2018). Reconsidering MOOC Completion Rates(November 15). Retrieved from https://harvardx.harvard.edu/reich_12814
- Hauser, M. D., Yang, C., Berwick, R. C., Tattersall, I., Ryan, M. J., Watumull, J., . . . Lewontin, R. C. (2014). The mystery of language evolution. *Frontiers in Psychology*, 5(401). doi:10.3389/fpsyg.2014.00401
- Isphording, I. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor*, 177.
- Izzi, L. (2017). La enseñanza de la Educación Física: Reflexiones, miradas y perspectivas basadas en Jacques Rancière *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (pp. 1-15). Ensenada.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism, o the Cultural Logic of Late Capitalism. *New Left Review*, 146(1), 53-92. Retrieved from <https://newleftreview.org/issues/1146/articles/fredric-jameson-postmodernism-or-the-cultural-logic-of-late-capitalism>

- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The Expertise Reversal Effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31. doi:10.1207/S15326985EP3801_4
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi:10.1207/s15326985ep4102_1
- Klimovsky, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico: una introducción a la epistemología*. 2a ed. Buenos Aires: AZ.
- Koira, E. I. (2015). *Repensar la educación desde su matriz: apuntes sobre la conferencia de Guillermina Tiramonti*. Paper presented at the Primeras Jornadas de Educación y Psicopedagogía "Neurociencias, Experiencia y Educación".
- Kozloff, M. A. (1998). *Constructivism in Education: Sophistry for a New Age* Retrieved from <http://pennance.us/home/documents/Constructivism.pdf>
- Kragh, H. (1998). Social Constructivism, the Gospel of Science, and the Teaching of Physics. In M. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education* (pp. 125-137): Springer Netherlands.
- Kurtulmus, F., & Irzik, G. (2016). JUSTICE IN THE DISTRIBUTION OF KNOWLEDGE. *Episteme*, 14(2), 129-146. doi:10.1017/epi.2015.65
- Lewis, J. J. (2018). Retrieved from <https://www.thoughtco.com/famous-women-scientists-3528329>
- Luna, M. V. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, 47 49-63.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". In P. Martinis & P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13 -31). Buenos Aires: Del Estante
- Matthews, M. R. (1991). Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*(11-12), 141-156.
- Matthews, M. R. (1998). Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. In M. R. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination*. Netherlands: Springer
- Matthews, M. R. (2012). Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education. *Tréma*, 38(1), 40-55. doi:10.4000/trema.2823
- Matthews, P. S. C. (1997). Problems with Piagetian constructivism. *Science and Education*, 6, 105-119. doi:10.1023/A:1008622526815
- Mey, A. (2013). Rancière as Foucauldian? On the Distribution of the Sensible and New Forms of Subjectivities. In S.-O. Wallenstein & J. Nilsson (Eds.), *Foucault, Biopolitics and Governmentality* (pp. 175-183): Södertörn University.
- Moore, D. (2001). *Fungi in medicine Slayers, Saviors, Servants, and Sex: An Exposé of Kingdom Fungi* Springer-Verlag, New York.
- Nancy, J. L. (2009). Jacques Rancière and Metaphysics. In G. Rockhill & P. Watts (Eds.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics* (pp. 83-92). Durham and London: Duke University Press.
- Nola, R. (1998). Constructivism in Science and Science Education: A Philosophical Critique. In M. R. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination* (pp. 31-59). Netherlands: Springer
- Nola, R. (2003). *Rescuing Reason*: Springer.
- Nola, R. (2017). The Enlightenment: A Misleading Abstraction with a Hidden Kernel of Truth. In M. R. Matthews (Ed.), *History, Philosophy and Science Teaching: Contemporary Research* (pp. 43-66). Dordrecht: Springer.
- Nola, R., & Irzik, G. (2005). *Philosophy, Science, Education and Culture*: Springer.

- NOVA. (2008). Cracking the Maya Code. Retrieved from <https://www.pbs.org/wgbh/nova/mayacode/time-nf.html>
- Nozica, G. (2012). Las violencias del maestro ignorante de Ranciere. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10(19), 273-288.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of Science: A Very Short Introduction* Retrieved from <https://tiber.emory.edu/emory-tiber-science-initiative/distance-learning/ETSI-textbooks/index.html>
- Palumbo, M. M. (2018). De sabios e ignorantes: un diálogo entre teoría política y teoría de la educación acerca de la construcción de subjetividades pedagógicas. *Anacronismo e Irrupción*, 8(14), 43-68.
- Petrucchi, L. C. (2010). Modalidades y Referencias a la Autoridad. Retrieved from <http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com/2010/12/modalidades-y-referencias-la-autoridad.html>
- Phillips, D. C. (1998). Coming to Grips with Radical Social Constructivisms. In M. R. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination* (pp. 139-158). Netherlands: Springer
- Piña, G. (2016). Reseña sobre el libro El maestro ignorante. Retrieved from <https://gerardopinamx.com/2016/06/25/el-maestro-ignorante/>
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. *Fe y Alegría*(1), 1-36.
- Plato. (380 BCE). Meno. Retrieved from <http://classics.mit.edu/Plato/meno.html>
- Puigrós, A. (2002). *Qué pasó en la Educación Argentina: Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, Trans.): Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado* (A. Dillon, Trans.): Manantial.
- Rice, J. S. (1999). Romantic Modernism and the Self. *The Hedgehog Review*, 1 (Fall 99)(1), 17-24.
- Romero Frías, E., & Magro Mazo, C. (2016). La emancipación intelectual en la sociedad digital: *El maestro ignorante* de Rancière en nuestros días. *Revista Letral*, 16, 89-105. Retrieved from <http://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/issue/view/313>
- Romero Reche, A. (2009). *The postmodern condition of sociology of knowledge*. Paper presented at the Have We Ever Been "Post"? Critiques of Sociological Knowledge.
- Ross, K. (2009). Historicizing Untimeliness. In G. Rockhill & P. Watts (Eds.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics* (pp. 15-29). Durham and London: Duke University Press.
- Rowland, I. D. (2008). *Giordano Bruno: Philosopher/Heretic*: Farrar, Straus and Giroux.
- Samper Richard, A. D. (2019). Escuelas que suman: una estrategia colaborativa para gestar un proceso de mejora en la enseñanza de la matemática. *RELAPAE*, 10 82-99.
- Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. In G. Tiramonti & S. Ziegler (Eds.), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 81-121). Buenos Aires: FLACSO.
- Serra, M. S. (2012). Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Revista Colombiana de Educación*, 0(63), 19-31. doi:10.17227/01203916.1684
- Serra, M. S., & Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos* Retrieved from www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005627.pdf
- Skliar, C. (2003). La futilidad de la Explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV(36), 71-82.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, XVII(41), 11-22.

- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires Fundación Santillana
- Steimbregger, L. (2017). Autoridad Docente y Emancipación, ¿Una Relación Posible? *II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"* (Vol. 3, pp. 216-227). Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología U. N. Comahue.
- Steimbregger, L. (2019). Autoridad emancipatoria? Una aproximación desde El maestro ignorante de Jacques Rancière. . *Análisis*, 51(94), 57-79.
- Sullivan, W. (1981). Retrieved from <http://www.newsfixboard.com/t7992-the-mystery-of-damascus-steel-appears-solved>
- Tello, C. G. (2005). El maestro ignorante de Jacques Rancière. Un enfoque filosófico educacional. *Revista de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*, VI(34), 1-20.
- TimesHigherEducation. (2018). Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/international-student-table-2018-top-200-universities>