

El mestre ignorant: la filosofia de l'educació de Joseph Jacotot*

Xavier Laudo**

El mestre ignorant és, per definició, la condició d'impossibilitat de la pedagogia. Potser no de tota, però sí de la pedagogia, almenys tal com l'hem entès fins ara (suposant que es pugui entendre absolutament d'una altra manera sense estar parlant ja d'una altra cosa). És per això que, com a màxim, només en els seus marges hi podria tenir lloc una proposta com la que glossaré aquí. Una proposta que, bo i partint de les idees de Joseph Jacotot (1770-1840), planteja la contingència del mestre, és a dir, que a l'hora d'aprendre uns continguts fa prescindible la figura d'algué que els expliqui. En altres paraules, fa que aquells que volen aprendre alguna cosa no hagin de dependre d'un mestre que ho hagi après abans, ni del mestre que va ensenyar aquell mestre, i així successivament, trencant d'aquesta manera el cercle de la transmissió pedagògica - almenys pel que fa al procés instructiu. Tanmateix, això és només la punta de l'iceberg i més avall hi aprofundirem. Però fem ara una mirada enrere, tot just quan se li van presentar a Jacotot els seus primers deixebles belgues per estudiar francès.

La troballa del mètode natural d'ensenyament universal

Jacotot no parlava la llengua dels seus alumnes i ells, que no sabien gens de francès, tampoc l'entenien quan parlava. Va fer, doncs, que els nois belgues aconseguissin un exemplar del *Télémaque* de Feneló, amb una edició

(*) Aquest text parteix de la presentació que l'autor va fer del llibre de Jacques Rancière *El maestro ignorante*, juntament amb Jorge Larrosa, Ángel Marzo i el mateix Rancière, el 17 de març de 2004 a la llibreria Catalònia de Barcelona.

(**) Xavier Laudo és llicenciat en Pedagogia, doctorand del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i investigador de l'IN3 de la Universitat Oberta de Catalunya. Actualment està preparant una tesi doctoral sobre l'experiència formativa de la flexibilitat. A/e: xlaudo@uoc.edu

bilingüe fruit d'una antiga traducció. Un company de Jacotot, fent d'interpret, va encarregar als seus alumnes, en nom del professor, que aprenguessin de memòria el text francès, i que per comprendre'l s'ajudessin de la traducció. Un cop havien après la meitat del llibre, justament fins a «*J'étais parti d'Itaque*» els va encomanar que repetissin molts cops el que sabien i que es limitessin a llegir la resta per referir-la. Finalment, els féu expressar el seu parer per escrit. La sorpresa fou majúscula: aquells alumnes comprenien l'ortografia i escrivien un idioma estranger per a ells com els escriptors francesos, és a dir, millor que Jacotot i els altres professors!¹ El professor s'havia passat la vida explicant i, per tant, sempre havia cregut que eren necessàries les explicacions, sobretot les seves. Els alumnes de Jacotot van aprendre sense un mestre que els expliqués allò que volien aprendre - sense un *mestre explicador* -, però és clar que no ho van fer sense un mestre. Abans no sabien i després sí, i per tant, Jacotot els va ensenyar alguna cosa. Diguem-ne que els havia endinsat en un laberint circular d'on només podien sortir per si mateixos enfrontant-se directament amb el llibre. Jacotot havia descobert el que va anomenar *mètode natural d'ensenyament universal*.

Així, i agafant, tal com ell va fer, el *Télémaque*, es tractava d'anar aprenent-lo de memòria, mot per mot de la manera següent: «Calypso - Calypso ne - Calypso ne pouvait - Calypso ne pouvait se [...] - Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse».² En la versió castellana de Miguel Rovira: «se hace repetir al niño el primer capítulo que ha aprendido, lo comprende por medio de la traducción que se halla enfrente (...) Cada día debe aprender uno o dos capítulos nuevos teniendo cuidado de volver sobre lo que sabe para no olvidarlo, y dar la traducción de cada frase y de cada miembro de frase que comprenda a favor de su lengua materna que le sirve de intérprete. El discípulo sabe pues que, *Deus creavit caelum et terram intra sex dies* significa: *Dios crió [sic] el cielo y la tierra en seis días*, sabe que *primo die* se traduce en español, *el primer día*, comprenderá fácilmente que la voz *dies* corresponde a la voz *días*. El discípulo observa los pasajes [sic] en que su libro emplea *dies* o *días* o *diem*, etc. He aquí que comprende la radical *di* y las sílabas *e, em, es*».³

Però quina és la bastida conceptual de Jacotot sobre la qual s'aixeca la proposta emancipadora d'un mestre ignorant? Allò que feia possible el reeiximent del mètode era la voluntat. El fet que entre el mestre i l'alumne s'establís una relació de voluntat a voluntat. Només quan la voluntat no és prou ferma es pot necessitar la subordinació d'una intel·ligència a una altra. Rancière ho comenta així: «En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia.

(1) Així ho explica Mariano CARDERERA en el seu *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, en l'edició de 1858.

(2) BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. París: Librairie Hachette et Cia, 1911, p. 886.

(3) ROVIRA, M. *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona: Imprenta de los herederos de Roca, 1835.

(...) Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad». ⁴ Dit en altres paraules, com que aquest mestre no sap allò que està en la seva voluntat ensenyar, no hi ha la possibilitat de subordinar la intel·ligència ignorant de l'alumne respecte a la intel·ligència sàvia del mestre. Les dues intel·ligències (la del mestre i la de l'alumne) depenen alhora, en aquests termes, d'una tercera: la intel·ligència del llibre (en aquest cas el *Télémaque* de Feneló, però podria ser un altre, com podria no ser un llibre, però sempre ha de dependre d'un tercer, d'algun sistema de referència). L'única relació de força que hi cabria seria la de la voluntat, no endebades per Jacotot-Rancière s'emancipa l'alumne quan se l'obliga a fer servir la seva pròpia intel·ligència.

Abans de continuar, però, diré ja quatre mots sobre la vigència actual de la filosofia social de Jacotot. Avui ja no tenim només la gran maquinària escolar amb què va culminar no fa pas gaire la modernitat, sinó que, a més, està creixent geomètricament el gran imperi de la formació que s'alimenta de manera golafre dels processos cada cop més ràpids d'obsoletització que caracteritzen la nostra societat. Basant-se en els mateixos pressupostos il·lustrats, es predica l'augment de les institucions educativoformatives i floreixen els discursos apologetes de la necessitat d'educació. Uns discursos, però, que són l'altra cara de la mateixa moneda que és la societat mediatitzada que fa anar l'ase cap allà on duu la pastanaga. Tot plegat, si fa no fa, l'embeïtament que denunciava Jacotot fa dos-cents anys i Rancière en els nostres dies. Només cal fixar-se en uns mitjans de comunicació que cada cop comuniquen menys i idiotitzen –aïllen intel·lectualment– més. El paral·lelisme entre la societat europea del XIX i l'actual és ben clar, no endebades aquesta és una sort de corol·lari de l'altra. I és que, precisament, allò que es denunciava i s'evitava amb el mètode Jacotot (tot i que després veurem perquè ell no el volia considerar un mètode), era la falta de llibertat de l'individu per pensar sobre les qüestions que el preocupen. Una falta de llibertat duta fins al paroxisme si pensem, per exemple, en què pensarien tots aquells que van participar en la lluita sufragista d'anys ençà prenent que no governessin sempre determinats sectors de l'elit social, si veiessin com ara tantes societats trien ser governades per les persones més riques i poderoses del país.

Algunes ressonàncies: no hi ha res de nou sota el Sol

Anem a pams, però, i situem a Jacotot entre les influències que pogué rebre i exercir. A mitjan segle XIX, a banda de jutjar la bondat del seu mètode, se li retreia una de les conclusions a què havia arribat arran de la seva

(4) RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003, p. 23.

experiència, precisament la que havia esdevingut principi i fonament de la seva proposta filosòfica de canvi radical: la igualtat de les intel·ligències. Aquest principi el basava Jacotot en el fet que tots els individus, sembla que sense excepció, que havien seguit el seu mètode –a saber, aprendre les coses noves referint-les a unes altres que ja abans se sabien– acabaven aprenent-les o aproximant-s'hi molt. És per això que va concloure que la intel·ligència està repartida en parts iguals entre els homes. Fórmula que, val a dir-ho, no deixa de recordar aquella màxima cartesiana amb què s'obre el *Discurs del Mètode* que diu que el bon sentit és allò millor repartit entre tot el món i que la facultat de jutjar i distingir allò vertader d'allò fals és naturalment igual en tots els homes.

Així doncs, tot i que la seva màxima fonamental fos acusada de barata o fins i tot de gratuïta, no són poques les tradicions filosòfiques que s'hi poden posar en relació.⁵ Altrament, pel que fa al seu principi metodològic cabdal, «Sachez une chose et rapportez-y tout le reste»,⁶ també escrigué Plató en el *Menó* –tot parlant de la capacitat d'aprenentatge de l'ànima–, que es pot aprendre a partir d'un sol record tota la resta, si un home és tenaç i no defalleix, ja que tota investigació i tot coneixement no són sinó record. Expressat en temps diferents, no són idees gaire distants des del punt de vista que aquí plantequem. Tot i així, s'ha de reconèixer que Jacotot no coincidiria amb la filosofia de fons de Plató, que vol mantenir l'*status quo* propi de la democràcia de la Grècia clàssica on l'existència d'una elit dedicada a l'oci permet a aquests privilegiats decidir les lleis, quan no la veritat,⁷ que els han de regir, no només a ells mateixos, sinó també a la resta d'habitants - en aquest cas no ciutadans. Precisament, en aquest sentit s'ha expressat Jacques Rancière en una entrevista realitzada a propòsit de la proposta jacototiana, tot dient que «pode ser pensada como una crítica radical à famosa cena do escravo do Mênon, que descobre supostamente sozinho as verdades da geometria: o que o escravo do Mênon descobre é, simplesmente, sua própria incapacidade de descobrir qualquer coisa, quando um bom mestre não o guia para o bom caminho».⁸

D'una altra banda, també des de la modernitat, però un cop allisat el camí per Descartes, escriu Locke a l'*Assaig sobre l'enteniment humà*: «els

(5) Anant una mica més enrere, si ens fixem en el *Protàgores* de Plató, trobem que Hermes, encarregat de portar als homes el pudor i la justícia, li pregunta a Zeus si, talment com n'hi ha prou que poques persones sàpiguen de medicina o d'altres arts aplicades, també ha de repartir discriminadament les altres virtuts. I Plató fa dir a Zeus que en el cas de la mena de virtuts de la intel·ligència cadascú n'ha de participar en la mateixa mesura per tal de poder conviure i subsistir com a espècie.

(6) BUISSON, F. *Op. Cit.*

(7) Recordem com Juan de Mairena comença una de les seves classes tot il·lustrant com s'ha operat amb els continguts de la veritat ja des de temps antics: "La verdad es la verdad, dígala Agamenón o su porquero. Agamenón. - Conforme. El porquero. No me convence." A: MACHADO, Antonio: *Juan de Mairena*. Madrid: Cátedra, 1999. Vegeu també LARROSA, Jorge. "Agamenón y su porquero. Notas sobre la verdad del poder y el poder de la verdad". A: *Enrahonar*, 2000, núm. 31, p. 53-67.

(8) VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. "Atualidade de o mestre ignorante". A: *Educação & Sociedade*, abril 2003, vol. 24, núm. 82, p. 188.

homes, simplement per l'ús de les seves facultats naturals, poden accedir a la totalitat del coneixement que posseeixen, sense l'ajuda de cap impressió innata; i poden arribar a la certesa, sense necessitat d'aquestes nocions o principis». En definitiva, aquests filòsofs que no feien altra cosa que expressar el seu temps en conceptes, posaven les bases d'una de les més característiques idees d'època que feren possible el procés revolucionari francès i la seva extensió per Europa: la creença que tots els éssers humans per igual tenien la capacitat de ser lliures i emancipar-se amb l'ajuda de la raó. Per tant, podien en aquest cas instruir-se per si sols, sense l'auxili de cap detentor del saber.

Quan Jacotot va morir –el 2 d'agost de 1840–, els seus deixebles li van erigir un senzill monument en què es podia llegir en cadascuna de les quatre cares de la seva base, sentències com la següent: «Creo que Dios ha hecho al alma humana capaz de instruirse por sí sola sin auxilio del maestro»; o bé aquesta altra: «Un padre emancipado, puede enseñar a su hijo lo que él mismo ignora».⁹ El seu mètode estava construït *more geometrico*, és a dir, primer presenta *definicions*, després *axiomes*, i a partir d'ambdues coses demostra deductivament *proposicions*. Ara bé, no ho oblidem, partint d'un fet empíric que era haver aconseguit que els seus alumnes aprenguessin efectivament francès. La manera de fer jacototiana, que es basava a aprendre una cosa i referir-ne a aquesta tota la resta, tenia com a corol·lari el «tout est dans tout».¹⁰ Però Jacotot tenia dos altres principis axiomàtics que asseguraven que «sólo se retiene lo que se repite; lo que hace sabio no es aprender, sino retener», i, com a conseqüència de l'anterior «todos tienen la facultad de poder instruirse a sí mismos».¹¹ És, doncs, lògica la derivació que qualsevol pot ensenyar allò que ignora en absolut. Fou així com arribà a ensenyar diferents disciplines que desconeixia.

Una pedagogia del rapte metodològic

Partint de la distinció entre mètode –entès com el conjunt de procediments o tècniques al servei de l'assoliment d'un objectiu concret– i metodologia –la legitimació, allò que dóna fonament al mètode–, intentaré mostrar ara com es va pervertir el descobriment jacototià al servei de les diferents intencions pedagògiques que corrien en aquell moment per

(9) CARDERERA, M. *Op. cit.*

(10) Aquí no s'ha d'entendre que tot estigués en el *Télémaque*, en el sentit que hi fossin incloses les matemàtiques, la música i tota la cultura, com si es tractés d'una obra tan universal que hi contingué tota l'essència humana, sinó que un cop apreses una gran quantitat de combinacions possibles amb les idees i paraules contingudes en aquest o un altre llibre, es feia fàcil continuar fent les combinacions anàlogues necessàries per aprendre una altra classe de coneixements.

(11) SANCHEZ SARTO, L. (dir.) *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro: Labor, 1936, p. 1764.

Europa, no entenen, descuidant o fins i tot negant allò fonamental de la proposta de Jacotot.

En general, la recepció de Jacotot fou, pels seus contemporanis, en la majoria dels casos seguida fervorosament en els punts concrets del seu mètode o bé repudiada i perseguida, però foren ben pocs aquells qui arribaren a comprendre'l tal com ell reclamava. Des de la mateixa Barcelona, el mestre de llengües Miguel Rovira afirmava el març de 1835 en el seu tractat d'*Ensenyança universal*, la seva voluntat d'intentar l'establiment de dues institucions d'aquest tipus a la ciutat, convençut que la bondat d'aquest mètode requeia en la seva rapidesa i que la instrucció era «la fuente de todos los bienes, como la ignorancia lo es de todos los males, en el estado social en que vivimos».¹² Però no crec que Jacotot hagués firmat aquesta frase. Com veurem més endavant, el que passava és que es posava l'èmfasi només en el mètode i es deixava de banda la filosofia que l'anima. Justament, en aquest tractat es descrivia amb minuciositat el mètode tot dividint-lo en tres parts i en els termes següents, a saber: una primera part *mnemònica* en què es confia a la memòria un text; una segona *analítica* en què s'obliga el deixeble a reflexionar i distingir ell mateix les veus i les relacions que uneixen les idees; i una tercera *sintètica* en què s'insta l'alumne a posar en solfa per mitjà de composicions variades els materials que ha trobat en les dues primeres. No obstant això, cal dir que Jacotot renegava d'anomenar mètode al seu descobriment, perquè no era una sèrie de procediments establerts, ja que ell els deixa a elecció de cadascú. A més a més, el que ell proposava era la marxa que han seguit tants grans homes destacats en tots els rams, amb l'element imprescindible que és tenir una gran voluntat. Sembla que havia estat una manera de fer emprada en l'estudi de les llengües per Hamilton i pel famós políglota cardenal Mezzofanti, de qui es diu –així ho refereix el *Diccionario de Pedagogía* de Labor (1936)–, que arribà a aprendre més de quaranta llengües mitjançant les respectives traduccions del *Nou Testament*, prèviament apreses de memòria. En general, el mètode Jacotot fou aviat abandonat a França. En canvi, a Alemanya fou aplicat per Vogel a Leipzig en el seu famós *mètode analítico-sintètic* pel que fa a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i per Ruthard a l'ensenyança del llatí, per posar-ne dos exemples.¹³ Per la seva banda, no foren pas cap bajanada al llarg del segle XIX els anomenats mètodes naturals, inspirats en les mateixes bases que Jacotot. Tot i que hi hagueren partidaris per a tots els gustos, incloent-hi les postures conciliadores dels dos extrems.¹⁴

(12) ROVIRA, M. *Op. cit.* p. IV.

(13) SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.) *Op. cit.* p. 1765.

(14) Així es palesa en el primer número de la revista *Quaderns d'estudi* (1915), en què Eugeni d'Ors –sota el sobrenom d'El Guaita– diu en l'article principal tot parlant de la simulació en pedagogia i els mètodes per aprendre llengües: "Prou, doncs, de gramàtica: que la pràctica la substitueixi. Prou, doncs, d'artifici: que la natura prengui son lloc". Cal dir, però, que l'article acaba defensant una posició intermèdia defugint considerar tant a la natura (Port-Royal) com a la cultura (Rousseau) enemics de la pedagogia.

I és que, ben mirat, en allò que consisteix en gran part la troballa metodològica de Jacotot és a adonar-se i demostrar que altres persones podien seguir la mateixa iniciativa amb èxit, i que de la mateixa manera que estudiaven una ciència podien estudiar tota la resta. És sabut que es poden aprendre abans les coses amb alguns mètodes segons l'adequació d'aquest al tipus de cognició humana, com ara quan veiem que als nens els costa menys aprendre a escriure si és amb tamps, lletres prefabricades, etc. que quan és amb llapis, ja que exigeix un cert desenvolupament de la psicomotricitat fina difícil d'assolir en edats primerenques. Però, en últim terme, allò que importava, i així ho reclamava Jacotot, no era el mètode en si, sinó la filosofia subjacent, la que possibilitava l'emancipació intel·lectual. Dit en altres paraules: es pot aprendre de mil maneres, adopti's la que més agradi, però aprenguem sols! Aquesta és la intenció de l'ensenyament universal.

Doncs la metodologia de Jacotot, és a dir, allò que legitimava i donava força i sentit al seu mètode, era la igualtat de les intel·ligències. Com ha suggerit Rancière, no es tracta de demostrar que totes les intel·ligències són iguals, sinó de veure que es pot fer sota aquesta suposició. I de manera lògica es pot afirmar que «és precisament perquè som tots iguals per naturalesa que hem de ser tots desiguals per les circumstàncies».¹⁵ En aquest sentit, la igualtat, doncs, és la única raó de la desigualtat. La societat existeix per raó de les distincions que en aquesta s'estableixen a partir d'una naturalesa que només presenta igualtats. Ras i curt: la igualtat per naturalesa és l'única explicació raonable del fet que es facin distincions per convenció.

De fet, foren dues coses les que bàsicament no se li respectaren: d'una banda, el fet que no s'ensenyava allò que s'ignorava, al·legant que els mestres explicadors no tenien culpa de saber tot el que sabien; i d'altra banda, que per res s'esmentava la igualtat de les intel·ligències, i és que era considerada una *opinió* del fundador no necessària per al bon ús del mètode. Per tant, la conseqüència, a desgrat de Jacotot, no fou sinó el perllongament del principi de la desigualtat de les intel·ligències i el seu corol·lari: «el govern de la multitud estúpida per la casta intel·ligent».¹⁶ I és que un cop s'ha acceptat la ficció de la desigualtat de les intel·ligències no queda més que el fet d'intentar conciliar el poble il·lustrat amb l'endarrerit, de mirar de reduir la desigualtat. Sabent, no obstant això, que aquesta reducció no serà, sinó, una aproximació asimptòtica que mai arribarà a consumir-se en la igualtat dels sabers ni de les intel·ligències.

Dit això, ve a tomb preguntar-se pel seu interès en l'actualitat. Rancière titlla la proposta en el prefaci a l'edició espanyola com «una disonància

(15) RANCIÈRE, J. *Op. Cit.* p. 116.

(16) RANCIÈRE, J. *Ibid.* p. 169.

que hay que olvidar para poder continuar edificando escuelas, programas y pedagogías» i justifica el fet d'haver-la rescatat perquè «el acto de enseñar no pierda nunca del todo la conciencia de las paradojas que le dan sentido». Ben mirat, fa l'efecte que Rancière li treu ferro a la proposta que ell mateix ens ha fet arribar a través d'*El maestro ignorante*, i és que el to del seu prefaci i el de l'entrevista «Atualidade de o mestre ignorante» abans citada, s'assembla massa a com acaba la llarga entrada dedicada a Jacotot en el diccionari del pedagog aragonès, també citat més amunt: «Mucho me he detenido en exponer los desvaríos de un pedagogo fuera de juicio. Sin embargo no se puede menos que reconocer que su método ha producido bien; pues ha hecho que se examinen nuevamente las combinaciones antiguas y promovido otras. Tal es la suerte que tienen comúnmente las innovaciones; fecundar el pensamiento y promover el bien por otros medios, ya que ellas no lo hacen por sí mismas. *Examinadlo todo y conservad lo bueno*, decía, como es sabido, el apóstol San Pablo». ¹⁷ Certament, però, és difícil contradir la dita que no importa tant la perfecció del mètode, la voluntat o la proposta de Jacotot, com allò que ens han fet pensar.

En qualsevol cas, per dir-ho d'un cop, el rapte metodològic es produeix en el sentit següent: tots aquells qui van prescindir de la metodologia de Jacotot tal com aquí s'ha caracteritzat per aplicar simplement el seu mètode - una forma concreta de fer, només perquè és ràpida i eficaç -, van servir a altres finalitats molt diferents de les defensades pel nostre filòsof i pedagog francès. És a dir, el *logos*, la fonamentació, el perquè i el sentit d'aquesta manera de fer quedava absent, suspès, raptat.

El gir pedagògic del mestre ignorant i la transmissió de la cultura

El que Jacques Rancière ens planteja, doncs, tot recuperant i aprofundint, no ho oblidem, les propostes primeres de Joseph Jacotot, és una autèntica revolució copernicana en la concepció de l'educació. ¹⁸

En general, és obvi en pedagogia que el procés educatiu està format per tres elements bàsics. Per explicar-ho prendré com a referència la coneguda etimologia del mot pedagogia com a analitzador. Així, tindriem tres elements:

(17) CARDERERA, M. *Op cit.*

(18) Després de Rancière, que ho va fer a la dècada dels vuitanta, altres filòsofs i pedagogs francesos s'han fet ressò de la vigència dels plantejaments de Jacotot i la seva pertinència per la realitat educativa actual. Especialment Philippe Meirieu, a propòsit d'una educació que, partint de les diferències entre els educands, faciliti el fet d'aprendre per un mateix contra el de rebre coneixements directament per part del professor. Vegeu MEIRIEU, Philippe (ed.) *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* Mouans-Sartoux: Publications de l'École moderne française, 2001; o el documental del mateix títol, produït per Mosaïque Films i emès per la Cinquième, cadena de la televisió francesa, el 17 d'octubre de l'any 2000 dins la sèrie "L'éducation en questions".

un *paidos* per conduir, una *conducció* (cap a un lloc) desitjable, i un *conductor* del *paidos*. Tot això sempre suposant que sigui possible el fet de conduir en el sentit que estem emprant, és a dir, de portar intencionalment algú a ser d'una manera més o menys determinada. En qualsevol cas, aquest ha estat i és el model tradicional, en què en algun sentit, es podria dir que el pedagog¹⁹ (*conductor*) aglutina almenys un dels dos altres elements del sistema. És a dir, sap on l'ha de portar (instructivament parlant), perquè sap allò que cal aprendre (i fins i tot se suposa que sap com fer-ho) i, a més, sovint servint-se d'aquest poder domina la voluntat del *paidos* per fer-li aprendre allò que cal. En canvi, els dos altres elements (*paidos* i *conducció* cap a un lloc desitjable) són ambdós dependents del primer, el que seria en el nostre cas el mestre tradicional. Ara bé, sota el paradigma d'un mestre ignorant que l'única cosa que ensenya és més aviat un anunci, el de la possibilitat d'aprendre sense ajuda de ningú que t'expliqui allò que vols saber, la cosa canvia. Perquè llavors el mestre (*conductor*) el que faria és anunciar la bona nova i, acte seguit, l'alumne (*paidos*) que ha rebut l'anunci esdevindria automàticament mestre, la qual cosa, en poc temps, el que donaria és llibertat a l'hora de decidir què (*conducció* cap a un lloc desitjable) s'aprèn.

De totes les crítiques que se li han fet, destaca la que li va escriure Bernard Perez en l'entrada dedicada a Jacotot del *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Allà se l'acusa de construir el seu mètode depreciant el valor de la cultura, a més de considerar-se inviable en una escola ordinària amb un gran nombre d'alumnes a classe, sent només vàlid el mètode per a la instrucció amb l'ajuda de preceptors particulars.

En latituds més properes va ser, en algunes ocasions, ben considerat i tingut en compte a l'hora d'elaborar propostes pedagògiques, com és el cas del mètode natural-reflexiu de Costa de l'últim terç del segle XIX. No obstant això, se li objectava que el problema fonamental del mètode de Jacotot era que els alumnes «vulguin preguntar, sàpiguen referir, i puguin respondre a les moltes dificultats que des del primer dia es travessaran en el seu camí».²⁰ Tampoc va faltar qui el va considerar de manera totalment negativa, i el va titllar de somiador per aspirar a l'emancipació intel·lectual de la humanitat i basar-se en un principi totalment erroni com era el que tot està en tot.²¹ Òbviament, Jacotot sí que considerava la possibilitat –i la necessitat– de poder aprendre partint de zero, però ens agafem a la definició que ens agafem, no pretenia reinventar la cultura cada cop que es volgués adquirir un conjunt de coneixements. Més aviat el que presentava era una manera

(19) Som conscients que el mot pedagog no significa el mateix que mestre, però prenem l'exemple pel component didàctic de la seva morfologia, no de la seva semàntica.

(20) Citat a NEGRIN, Olegario: "El método universal de J. Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa". A: *Revista de Ciencias de la Educación*, 1981, núm. 105, p. 77.

(21) Així el despatxa sense més explicació la *Bibliografía Pedagógica* de Rufino Blanco. Madrid: 1909.

d'arribar a assolir uns determinats productes culturals, d'una manera més neta i directa, no en el sentit de més ràpida i eficient, sinó referint-se al fet de fer-ho d'una manera lliure, autònoma i a l'abast de tothom. Amb la definició ja clàssica de Geertz, entesa la cultura com a sistema en interacció de signes interpretables, com a estructura de significació socialment establerta,²² el que es podria desprendre de l'aplicació de la filosofia de Jacotot és que està proposant un nou sistema, una nova fàbrica de significat des de la qual interpretar les experiències i guiar les accions de cadascú. En canvi, en el sentit més restrictiu d'aquesta altra definició: «informació transmesa per aprenentatge social»,²³ el que podríem dir és que es proposa un altre sistema de transmissió de la cultura. No un sistema únic en el sentit d'un de sol, però si es proposa un canvi radical entre el, diguem-ne, sistema escolar de transmissió cultural a l'ús.

Les idees de progrés, emancipació i pedagogització de la societat contra la igualtat de les intel·ligències

En qualsevol cas, els anhels de Jacotot i dels seus deixebles han quedat, de moment, frustrats. De fet, a la filosofia de Jacotot no se li va fer cap favor (com tampoc se li faria ara) quan «homes de progrés» se la feien seva, autèntics guies d'aquella “modernitat que era i és ontològicament, pur ser-que-genera-moviment”,²⁴ és a dir, un moviment d'acceleració constant que avança perquè sí, sempre endavant i per a molts ja sense sentit. Perquè el que alguns d'aquells homes feien, no sense bona intenció, era intentar assolir la instrucció del poble de la manera més ràpida possible, i per a això buscaven mètodes ràpids que fessin com més aviat millor les persones útils a la comunitat. Pretenien que els descobriments dels savis i dels inventors, en definitiva, la tècnica al servei de l'home per senyorejar el món físic, penetrés arreu i com més aviat millor, en la vida dels tallers, de les llars i, fins i tot, en els pobles més remots. Per a tal efecte, diferents personalitats amb afany emancipador, es dedicaven a fundar, arreu del país, diferents societats per a l'emancipació intel·lectual o per a la perfecció dels mètodes d'instrucció.

El principi que guiava aquestes intencions –recordem-ho, a la França del segon quart de segle XIX– era que «la instrucció de les masses posa en perill els governs absoluts. La seva ignorància, per contra, posa en perill els governs republicans».²⁵ Per donar continuïtat a un règim d'aquestes característiques calia que aquells drets que es reconeixien, poguessin ser entesos i exercits amb discerniment per part del poble, ja que «quan un poble

(22) GEERTZ, C. *La interpretació de las culturas*. Madrid: Gedisa, 1988, p. 26.

(23) MOSTERIN, J. *Filosofia de la cultura*. Madrid: Alianza, 1993.

(24) SLOTERDIJK, P. *Eurotaoismo. Aportaciones a la crítica de la cinética política*. Barcelona: Seix Barral, 2001, p. 30.

(25) RANCIÈRE, J. *Op. Cit.* p. 166.

coneix els seus drets només hi ha un mitjà de governar-lo, instruint-lo».²⁶ De manera que la instrucció passava de ser un privilegi el fet que no tenir-la fos una manifestació d'incapacitat per exercir la ciutadania i complir els deures assignats. Calia que tothom sabés *allò que havia de saber* i, sobretot, que aquest era un dret que no podia defugir. Els objectius pedagògics per a les masses quedaven així reduïts a nodrir un imaginari social d'emancipació, però no pas per dotar dels coneixements tècnics necessaris per portar a terme un o altre ofici.²⁷ Sigui com sigui, el procés d'instrucció, tot i que amb un nou mètode, es feia dependre també de les explicacions per part d'un expert –encara que fossin explicacions del nou mètode– i aquesta era una mena d'emancipació que no suposava cap risc. Una falsa emancipació com ara un cavall muntat per un bon genet que, tot i no saber el cavall on va, pot estar tranquil perquè se sap que no es perdrà.

L'atribució dels conflictes socials a la manca de cultura era un fet recurrent, sobretot per part dels sectors més *progressistes* dins les institucions. Un exemple de principis de segle xx n'és la postura conciliadora de Torras i Bages durant els convulsos dies posteriors a la Setmana Tràgica de 1909, explicant els fets per «la incultura en què viu el proletariat per la manca de formació humana i religiosa».²⁸ Adobant així el terreny cap a un ambient de regeneració moral basat en l'impuls de les qüestions educatives, tal com es va produir en els anys següents a Catalunya. I amb l'objectiu, tal vegada, «que els individus se sentin integrats en la participació d'una cultura i d'una visió del món que pertany a la burgesia»,²⁹ pretenent que així esdevenien obrers emancipats. En aquest sentit, del que es tractava era de fer conscient (de fer creure) a l'obrer que havia assolit la igualtat amb les intel·ligències que l'envoltaven. No pas que la seva intel·ligència fos igual d'antuvi, sinó que havia aconseguit que n'esdevingués. Així, des del punt de vista de Jacotot, el que es proposava llavors era, bo i justificant el treball en comú per a la societat i el seu progrés, «una interminable tasca de verificació [en el sentit de comprovar, no de fer realitat] de la igualtat de les intel·ligències».³⁰

Tenim així que la bona nova de Jacotot, l'anunci de l'emancipació, el fet que els pobres sabessin que podien instruir-se a través de les seves pròpies capacitats, va quedar empresonada en l'espiral de la constant millora dels mètodes instructius a mans dels experts explicadors. La voluntat és una de les condicions de possibilitat de l'emancipació intel·lectual. Com s'ha dit, perquè un ignorant pugui ensenyar un altre ignorant li cal estar convençut

(26) RANCIÈRE, J. *Ibid.* Cit. p. 161.

(27) CALVO, F. "La tutela moral de l'obrer emancipat. Notes sobre educació i política en els inicis històrics del partit socialista obrer". A: *Educació i història*, 2001-2002, núm. 5, p. 160.

(28) TORRAS I BAGES, J. *Carta del Il·lustrísimo Señor Obispo de Vich a los maestros cristianos de su diócesis*. Vic: Lluçia Anglada, 1909. Citat per González-Agápito, J. et al. *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 83.

(29) CALVO, F. *Op. Cit.*, p. 159.

(30) RANCIÈRE, J. "La escena revolucionaria y el obrero emancipado". A: *Historia Social* (València), 1988, núm. 2, p. 9.

primerament que ell pot aprendre per si mateix, creure-s'ho. I creure que la resta de gent també ho pot fer. Però aquests innovadors de la didàctica no feien sinó servir, malgrat que en nom de l'emancipació intel·lectual, la vella finalitat d'aquells qui consideraven la instrucció com a privilegi. És a dir, servien l'objecte de la renovació de la causa de *la desigualtat de les intel·ligències*. I és que, un mestre explicador, per molt progressista que fos, era abans que tot un explicador i, per tant, un defensor de la desigualtat. A parer de Rancière, el problema era que el mateix anunci de l'emancipació, als individus o a les famílies, topava amb una resistència impenetrable: la de la jerarquia intel·lectual que no té altre poder que la racionalització de la desigualtat. Dit altrament, tota una maquinària conformada per «una densa sèrie de pràctiques com la pedagogia, el sistema de llibres, l'edició, les biblioteques, les societats de savis d'abans, els laboratoris intel·lectuals».³¹ Una racionalització de la desigualtat a la qual els *homes de progrés* no podien renunciar, perquè era com dir a les gents que no els necessitaven a ells per ser homes lliures i instruïts.

El pensar de Jacotot, com digué Cassirer a propòsit de tota filosofia atenta a la seva vertadera i més alta missió, «en comptes de confiar-se a una fe simplista en el progrés, havia per força de preguntar-se no només si la meta d'aquell suposat progrés és assequible, sinó quelcom molt més important encara: si és desitjable».³² Per Rancière-Jacotot, emancipar-se és aprendre a ser homes iguals en una societat desigual. El que passa és que això és molt difícil d'entendre, sobretot després que la nova explicació –el progrés–, barrejés inextricablement la igualtat amb la desigualtat. La tasca a què es dedicaven els republicans francesos del XIX com aquells que avui encara els segueixen és fer una societat igual amb homes desiguals, bo i reduint –com s'acaba de dir– infinitament la desigualtat.

I és que, com va mostrar Robert Nisbet la idea de progrés «assolí el seu zenit en el període que va de 1750 a 1900, tant en la mentalitat popular com en els cercles intel·lectuals. De ser *una* de les idees importants de la civilització occidental va passar a convertir-se en la idea dominant, fins i tot tenint en compte la creixent importància d'idees com les d'igualtat, justícia social i sobirania popular, que també foren focus i directrius durant aquell període».³³ Així les coses, malgrat que al parer de Nisbet l'evolució cultural del segle XX demostra que la fe en el progrés està davallant i que els fonaments seculars del pensament modern eren molt poc segurs,³⁴ el cert és que no ha deixat de formar part de la producció del discurs de la política

(31) FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1999, p. 22. Fa al cas dir que, precisament, Foucault recorda una mica més avall el vell principi grec que diu que l'aritmètica pot molt bé ser objecte de les societats democràtiques, ja que ensenya les relacions d'igualtat, però que la geometria només ha de ser ensenyada en les oligarquies, ja que demostra les proporcions en la desigualtat.

(32) CASSIRER, E. *Las ciencias de la cultura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 45.

(33) NISBET, R. *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa, 1996, p. 243.

(34) *Ibid.* p. 492.

occidental. I aquest camí, a l'entendre de Jacques Rancière, porta cap a la total pedagogització de la societat, sigui sota el nom de formació contínua, permanent o d'altres equivalents als efectes que aquí es discuteixen. Per això Rancière diu que, malgrat totes les reformes de l'ensenyament afirmen estar orientades cap a l'adaptació a l'ocupació, la seva rendibilitat és, primer de tot, ideològica, ja que mostrar que l'escola prepara per a la vida és mostrar la racionalitat de la vida del sistema. Un sistema que vetlla per mantenir irreductible la distància entre la "intel·ligència" del sistema i la igualtat de les intel·ligències.³⁵ Així, però al contrari d'aquest punt de vista, allò desitjable seria una societat desigual constituïda per la profunda convicció de la igualtat dels homes, una situació que plantejaria tot un repte intel·lectual i moral. Perquè certament, ja vivim en una societat desigual, el que passa és que, partint de la base de la desigualtat de les persones i de les seves intel·ligències (diguem-ne naturals), volem mirar d'igualar-les (diguem-ne culturalment) per arribar a una identitat en termes d'igualtat entre la societat i els individus que la formen mitjançant la instrucció (o, si es vol, fins i tot de l'educació). En canvi, el que Jacotot-Rancière proposen és que potser estaria bé partir de la igualtat natural, per plantejar-nos viure desigualment, és a dir, des de la radical llibertat. En altres paraules, no es tractaria d'educar en la igualtat des de la diferència, sinó d'educar en la diferència des de la igualtat. Quan a Jacotot se li preguntava com s'havia d'organitzar la instrucció del poble i amb quins mètodes, ell responia: «el Govern no deu la instrucció al poble per la senzilla raó que no se li deu a la gent allò que pot prendre per ella mateixa. Ja que la instrucció és com la llibertat: no es dóna, es pren».³⁶ Igualment passa amb la igualtat, no es dóna ni es reivindica, sinó que es practica i es verifica (*verunt facere*), és a dir, es fa veritat.

(35) RANCIÈRE, J. Entrevista. *Agenda informativa del MACBA*. Barcelona: Estiu 2005.

(36) RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante*. Op. Cit. p. 138.

Paraules clau

Filosofia de l'educació

Història de l'educació

Joseph Jacotot

Emancipació

Igualtat

Abstracts

Este trabajo pretende ser una contribución a la reflexión pedagógica actual a propósito de la recuperación que Jacques Rancière hizo de la filosofía de la educación de Joseph Jacotot (1770-1840). Se exploran así algunas implicaciones pedagógicas, sociales y culturales de un maestro ignorante y la posibilidad de la contingencia del maestro tradicional, es decir, que a la hora de aprender contenidos sea prescindible la figura de alguien que los explique.

Ce travail prétend constituer une contribution à la réflexion pédagogique actuelle à propos de la récupération que Jacques Rancière a fait de la philosophie de l'éducation de Joseph Jacotot (1770-1840). L'article explore ainsi certaines implications pédagogiques, sociales et culturelles d'un maître ignorant et la possibilité de la contingence du maître traditionnel, c'est-à-dire qu'au moment d'apprendre des contenus on puisse se passer de la figure de celui qui les explique.

This paper aims to contribute to the current pedagogical reflection in respect of the recovery made by Jacques Rancière of the philosophy of education of Joseph Jacotot (1770-1840). As such, certain pedagogical, social and cultural implications of an ignorant schoolmaster are explored, as well as the possibility of the contingency of the traditional schoolmaster, i.e. whether the presence of somebody to explain the content being learnt is still necessary.