

La dicotomía recogida por Rancière entre lectura y explicación en su obra *El maestro ignorante*, encuentra una posible vía de reconciliación en el teatro, en virtud de una síntesis entre lectura y representación abriendo la posibilidad pedagógica de establecer una fórmula dramática que descansa en un substrato mayéutico.

1-. UNA CADENA DE PRESUPUESTOS

La *lectura* es el ejercicio del leer, el acto mediante el cual hacemos nuestras una serie de palabras vertebradas de tal manera que forman un contenido, un *conocimiento*. Aquí surge la primera cuestión problemática bajo la forma de un prejuicio: sin *conocimiento* no hay *aprendizaje*. Así, para tratar de arrojar luz sobre la cuestión, Jacotot, ya en el S.XIX, demostró que un *maestro* puede enseñar aquello que *ignora*. Así, Jacotot pudo enseñar a leer francés sin que él mismo supiera lo más mínimo de la lengua gala. Y al igual que el francés, pudiera ser cualquier otro *conocimiento*.

Pero hay más. Existe otro prejuicio implícito en el constructo pedagógico tradicional: sin *maestro*, no hay aprendizaje. El alumno *autodidacta* pasa por un estadio de crisis pedagógica, esto es, sus conocimientos suelen ser tomados como degradados o inexactos, en suma, no rigurosos. Pero esto no es cierto: personalmente he adquirido conocimientos sobre mecánica o informática tan competentes como los que poseen los profesionales de ambos sectores. Incluso atrevería a afirmar que más si cabe. Pero es un mal ejemplo, a fin de cuentas, esto es un texto filosófico donde la grasa y el litio están fuera de lugar. ¿Quizás mejor traer a consideración mis conocimientos sobre luthería adquiridos sin *mediar* maestro luthier alguno? También es un mal ejemplo pues, a pesar de ser un saber con tintes artísticos y románticos es, a fin de cuentas, una *tekné*. Pero, ¿y mis conocimientos sobre filosofía? ¿Sólo he aprendido filosofía en la Universidad? De ningún modo. ¿Habrá ocurrido un *milagro pedagógico*? Claro que no. Tan sólo se pone de manifiesto la vigencia del prejuicio activo en el substrato del constructo pedagógico tradicional pero que, a medida que presionamos sobre él, vemos su debilitamiento progresivo.

Ahora bien, el prejuicio anterior, tras ser sometido a la presión por parte de la autonomía didáctica, puede llevar a una recusación cambiando la figura de la mediación entre conocimiento y apropiación. Ahora se dirá pues que no se trata tanto del maestro sino de la explicación: sin *explicación*, no hay *aprendizaje*. Así, la *explicación* es aquello que se pone en medio entre maestro y alumno bajo la forma de un puente intelectual unidireccional. Es la explicación la que arroja al alumno conocimientos claros y distintos, contenidos adecuados a su capacidad intelectual. De nuevo traigo a cuenta al Jacotot de Rancière, pues parte de la idea de que todos tenemos la misma inteligencia. Lo que realmente nos diferencia es que no todos tenemos las mismas posibilidades para desarrollarla. Así, la *adecuación* pasa a un segundo plano. Nótese, no digo que desaparece, sino que pierde importancia con respecto a lo que conlleva la explicación por parte del maestro: la *explicación* de la explicación. El maestro ya tuvo una explicación en el pasado, cargada de prejuicios y errores por parte del *maestro* del maestro. Así, la explicación del maestro al alumno lleva en su bagaje errores de errores y prejuicios de prejuicios: es la pescadilla que se muerde la cola. En suma: asistimos a la degeneración de la explicación que conlleva un *coste añadido* al ejercicio del aprendizaje por parte del alumno. Este coste añadido es importante resaltarlo: en ocasiones, se trata de una enseñanza parcial y sesgada. En otras, será ideologizada, oscura... y en el peor de los casos, será errónea o interesada. Así, caemos en la cuenta de que el resultado de la explicación va en contra de su ser más propio, esto es, es una *contradicción ontológica*: la explicación no arroja luz, sino que introduce el intelecto del alumno en las más oscuras tinieblas.

En síntesis, tras realizar un primer bosquejo de la cuestión observamos que hay tres presupuestos operativos: el primero, sin conocimiento no hay aprendizaje; el segundo, sin maestro no hay aprendizaje; y, el tercero, sin explicación no hay aprendizaje. Así, podemos establecer una relación de términos para el constructo pedagógico tradicional, a saber: conocimiento – maestro – explicación cuyas consecuencias son ignorancia - coste añadido – contradicción ontológica.

2-. LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD

En la relación *conocimiento – maestro – explicación* se encuentra toda la problemática que subyace a la noción tradicional del *leer*. Así, la lectura ha sido tomada como un mero *apoyo* por parte del maestro a su *explicación*. De esta forma, la lectura pierde lo más propio de ella: pasar la vista por lo escrito *comprendiendo* la *significación* de los caracteres empleados. La razón de esta pérdida radica, precisamente, en la *explicación*: el alumno no presta atención de lo que lee, esto es, no *comprende* nada, sino que simplemente se limita a reproducir los *sonidos* que hay *escritos*. De esta manera, podemos decir que el alumno es, propiamente, un papagayo. Así, la *explicación* debe ser suspendida: el maestro no deberá explicar nada sino que debe ser el texto mismo quien se *explique*. Aquí radica lo nuclear de la cuestión: un texto es, en sí mismo, una *explicación*. Así que, con la *navaja de Ockham* en la mano, no multipliquemos las *explicaciones* sin necesidad. El momento explicativo debe ser a posteriori de toda lectura y como recurso último: en caso contrario, no estaremos brindando *autonomía* al alumno. Pero ya llegaremos a esto. De momento, centrémonos en la *autonomía* y la *emancipación*.

Según Rancière, maestro y alumno se encuentran en una relación de *desigualdad*. Personalmente, me parece más propio caracterizarla como una relación de *amo y esclavo*: el maestro *ordena* al alumno aquello que éste debe aprender en un doble sentido: ordenar en sentido espacio-temporal y ordenar en sentido imperativo. De esta forma, el alumno jamás podrá ser ni *libre* ni *autónomo* y, por tanto, jamás podrá ser propiamente alumno pues no *adquiere* conocimientos, sino que se encuentra *sometido a repetir* una serie de *sonidos* que le resultan extraños. Así, podemos concluir que la *libertad* es condición de posibilidad del aprendizaje y, para ello, maestro y alumno deben relacionarse dentro de un marco de *igualdad*.

Por tanto, dentro de esta relación igualitaria es cuando podemos transformar el puente intelectual unidireccional abriendo la puerta a la *emancipación*. Tal estadio rompe el *orden* impuesto por la relación de esclavitud brindando la posibilidad de un *diálogo* entre profesor y alumno, una suerte de *mayéutica* donde el maestro puede guiar al alumno

dentro de su libertad intelectual. Ahora bien, esta nueva relación supone también que el maestro se encuentre emancipado en un sentido muy particular: el vínculo pedagógico entre los dos actores ya no es de un solo sentido, sino que se ha desdoblado en dos de tal forma que el maestro ahora tiene la posibilidad de ensanchar su conocimiento gracias al alumno. Por consiguiente, la relación *bidireccional* es, en términos pedagógicos, una suerte de *simbiosis*: todos aprendemos de todos.

En resumen, se hace necesaria una relación pedagógica basada en la igualdad y la libertad para brindar la posibilidad de la emancipación: dejar a un lado la *tiranía* del explicador y sustituirla por un *diálogo pedagógico*. Será este diálogo el que otorgue a la lectura su sentido más propio.

3-. LA LECTURA EMANCIPADORA

El leer es, como ya he dicho, una *explicación*. Pero se trata, ciertamente, de una explicación muy *particular*: no se trata de una estructura rígida, de una palabra absoluta, sino que otorga al lector cierto *margen interpretativo*. No voy a entrar en detalle de la hermenéutica gadameriana o de la semiótica de Barthes, pero podríamos decir que este margen es fundamental para el diálogo, para el ejercicio intelectual: aquí encuentro lo vertebral de toda pedagogía, esto es, el aprendizaje es, en sí mismo, una actividad intelectual donde la adquisición de contenidos es una *consecuencia* más del proceso. No se trata pues de memorizar una serie de sonidos extraños, sino de tener curiosidad, de estar dispuesto a abrirse al conocimiento sin la pretensión de aprender datos o fechas, sino en adquirir lo que trasciende a todo ello. Quizás sea el momento de hablar de Hegel.

Hegel, en el estudio de los hechos y fenómenos históricos, distinguió tres ámbitos de conocimiento diferentes: en primer lugar, la *historiografía*, que se encarga de estudiar el conjunto de técnicas o métodos propuestos para describir los hechos históricos acontecidos; en segundo lugar, la *historiología*, siendo el conjunto de explicaciones o teorías sobre cómo, por qué y en qué medida se dan cierto tipo de hechos históricos o sociopolíticos en términos generales; y, finalmente, la *historia*, siendo el conjunto de los

hechos realmente acontecidos. Pues bien, siguiendo esta caracterización hegeliana, el alumno, haciendo uso de su autonomía y libertad, es cuando puede tener acceso tanto a la *historiografía* y la *historiología* mientras que, bajo el yugo totalitario del *explicador*, sólo tendría acceso a la *historia*. He aquí lo nuclear de nuevo: la lectura brinda la posibilidad misma de abrir los dos primeros ámbitos de conocimiento en base al *ejercicio intelectual* del alumno y no al *aprendizaje* que, como ya se ha dicho, es consecuencia de lo anterior. No enredemos la cadena causal. Así, no se trata tanto de *aprender a aprender*, sino de *ejercitar* el intelecto. Y, para ello, resultan fundamentales dos figuras: el maestro socrático y la lectura.

4-. HACIA UNA MAYÉUTICA DRAMÁTICA

La *mayéutica* será el método más adecuado del mismo modo que la *lectura* será la *explicación* para un maestro emancipador. Así, el alumno puede leer lo recogido en este texto y aquél otro, tiene a su disposición la diversidad de la *biblioteca universal* acabando con el sesgo o la parcialidad. Ejercitará su intelecto mediante la lectura, mediante la *comprensión* de lo escrito dejando a un lado la mera aprehensión fonética. El maestro será el encargado de guiar su ejercicio: para poder correr es preciso disponer de equilibrio y unas piernas fortalecidas por el entrenamiento. En este sentido es donde, en un primer momento, el maestro debe guiar al alumno hacia la lectura de éste o aquél texto. Seguidamente, y en el caso de que no exista ninguna otra opción, pudiera darse un *momento explicativo en clave mayéutica* para poder arrojar luz sobre alguna cuestión que trasciende a la que arroja el aprendiz: entiéndase, no se trata de *resolver* el problema, sino de *guiar* en el *proceso* necesario para que sea el alumno quien, finalmente, lo resuelva. De este modo aprenderá *historiografía* e *historiología*, y no una mera *yuxtaposición* de datos que no enriquecen su espíritu en absoluto.

Así, la genialidad de Jacotot reside en caer en la cuenta de que un *maestro* no es un *explicador*, sino un *Sócrates* que, por el hecho mismo de no saber *nada*, libera la posibilidad de que el alumno pueda aprender por sí mismo. Así, en última instancia, nuestro espíritu no puede ensanchar su conocimiento si no es realizando una labor de

humildad intelectual, un ejercicio individual de lo que propiamente es la *lectura*: el *arrojarse* a un texto comprendiendo que no se sabe *nada*. Y es en este *arrojarse* donde se juega el papel socrático del teatro.

El teatro, por su parte, brilla por sí mismo ante este panorama epistemológico en virtud de su particularidad más propia, esto es, una división material entre texto teatral y espectacular. En este sentido, la obra tiene la *necesidad* de ser representada, donde el diálogo mayéutico fluye desde la escena hacia el público, del Sócrates-actor al Menón-espectador. En consecuencia, la teatralidad permea, desde el primer momento, aquel diálogo metódico donde el interlocutor que es interpelado conquista la verdad por sí mismo. En consecuencia, podría señalarse que una nueva estrategia pedagógica para las educaciones medias podría pasar por una suerte de *mayéutica dramática*, donde la naturaleza del propio discurso, primeramente textual y secundamente espectacular, interroga al alumnado. Aún más: la práctica teatral por parte de los estudiantes supone, siguiendo este planteamiento, asumir tanto el papel de Sócrates como el de Menón, en la medida que desarrollen el rol de actor o público, por lo que el arte dramático tiene la capacidad de mostrar las dos caras del proceso socrático.