

**EL MAESTRO
IGNORANTE**



JACQUES RANCIÈRE

LAERTES

Jacques Rancière

El maestro ignorante
Cinco lecciones
sobre la emancipación intelectual

Traducción de Núria Estrach

EDITORIAL LAERTES

Título original: Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle

Primera edición: abril, 2003

Diseño cubierta e interior: Duatis Disseny

© Libraire Arthème Fayard, 1987
© de esta edición: Laertes, S.A. de Ediciones, 2002
c/ Virtut 8, baixos - 08012 Barcelona
www.laertes.es

ISBN: 84-7584-504-5
Depósito legal: B-14.493-2003

Impreso en Romanyà/Valls, S.A.
c/ Verdaguer 1 - 08786 Capellades (Barcelona)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto de los citados derechos.

Impreso en la UE

Indice

I. Una aventura intelectual	9
El orden explicador	12
El azar y la voluntad	18
El Maestro emancipador	22
El círculo del poder	25
II. La lección del ignorante	31
La isla del libro	32
Calipso y el cerrajero	38
El maestro y Sócrates.....	43
El poder del ignorante.....	45
Lo propio de cada uno.....	48
El ciego y su perro	55
Todo está en todo	58
III. La razón de los iguales	63
De los cerebros y de las hojas	64
Un animal atento	69
Una voluntad servida por una inteligencia	74
El principio de veracidad.....	78
La razón y el lenguaje	81
Y yo también, ¡soy pintor!.....	88
La lección de los poetas	91
La comunidad de los iguales	95
IV. La sociedad del menosprecio	99
Las leyes de la gravedad	101
La pasión de la desigualdad.....	106
La locura retórica.....	109
Los inferiores superiores	113
El rey filósofo y el pueblo soberano	117
Cómo desrazonar razonablemente	120
La palabra sobre Aventino	126
V. El emancipador y su mono	131
El método emancipador y el método social.....	132
La emancipación de los hombres y la instrucción del pueblo	137
Los hombres del progreso	141
De las ovejas y de los hombres	146
El círculo de los progresivos	151
Sobre la cabeza del pueblo	158
El triunfo del Viejo	164
La sociedad pedagogizada	168
Los cuentos de la panecástica	173
La tumba de la emancipación	178

Capítulo Primero

Una aventura intelectual

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

Una carrera larga y accidentada le tendría que haber puesto, a pesar de todo, lejos de las sorpresas: celebró sus diecinueve años en 1789. Por entonces, enseñaba retórica en Dijon y se preparaba para el oficio de abogado. En 1792 sirvió como artillero en el ejército de la República. Después, la Convención* lo nombró sucesivamente instructor militar en la Oficina de las Pólvoras, secretario del ministro de la Guerra y sustituto del director de la Escuela Politécnica. De regreso a Dijon, enseñó análisis, ideología y lenguas antiguas, matemáticas puras y trascendentes y derecho. En marzo de 1815, el aprecio de sus compatriotas lo convirtió, a su pesar, en diputado. El regreso de los Borbones le obligó al exilio y así obtuvo, de la generosidad del rey de los Países Bajos, ese puesto de profesor a medio sueldo. Joseph Jacotot conocía las leyes de la hospitalidad y esperaba pasar días tranquilos en Lovaina.

El azar decidió de otra manera. Las lecciones del modesto lector fueron rápidamente apreciadas por los estudiantes. Entre aquellos que quisieron sacar provecho, un buen número ignoraba el francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles en lo que le pedían. Sin embargo, él quería responder a los deseos de ellos. Por eso hacía falta establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una cosa común. En ese momento, se publicó en Bruselas una edición bilingüe de Telémaco. La cosa en común estaba encontrada y, de este modo, Telémaco entró en la vida de Joseph Jacotot. Hizo enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que fueron llegando a la mitad del primer libro, les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido y les dijo que se contentasen con leer el resto al menos para poderlo contar. Había ahí una solución afortunada, pero también, a pequeña escala, una experiencia filosófica al estilo de las que se apreciaban en el siglo de la Ilustración. Y Joseph Jacotot, en 1818, era todavía un hombre del siglo pasado.

La experiencia sobrepasó sus expectativas. Pidió a los estudiantes así preparados que escribiesen en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. «Se esperaba horribles barbarismos, con impotencia absoluta quizá. ¿Cómo todos esos jóvenes privados de explicaciones podrían comprender y resolver de forma efectiva las dificultades de una lengua nueva para ellos? ¡No importa!. Era necesario ver dónde les había conducido este trayecto abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses. Entonces, ¿no hace falta más que querer para poder? ¿Eran pues todos los hombres virtualmente capaces de comprender lo que otros habían hecho y comprendido?»¹

* En Francia, la Convention (1792-1795): asamblea excepcional que asumió todos los poderes para establecer o modificar la constitución del Estado. [N.T.]

¹ Félix y Victor Ratier, «Enseignement universel. Émancipation intellectuelle», *Journal de philosophie panécastique*, 1838, p. 155.

Tal fue la revolución que esta experiencia azarosa provocó en su interior. Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia. En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo. De este modo el discípulo se educaba, mediante la apropiación razonada del saber y a través de la formación del juicio y del gusto, en tan alto grado como su destinación social lo requería y se le preparaba para funcionar según este destino: enseñar, pleitear o gobernar para las elites letradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas para las vanguardias nuevas que se buscaba ahora descubrir entre la elite del pueblo; hacer, en la carrera científica, descubrimientos nuevos para los espíritus dotados de ese genio particular. Sin duda, los procedimientos de esos hombres de ciencia divergían sensiblemente del orden razonado de los pedagogos. Pero no se extraía de eso ningún argumento contra ese orden. Al contrario, inicialmente es necesario haber adquirido una formación sólida y metódica para dar vía libre a las singularidades del genio. *Post hoc, ergo propter hoc.**

Así razonaban todos los profesores concienzudos. Y así razonó y actuó Joseph Jacotot, en los treinta años de profesión. Pero ahora el grano de arena ya se había introducido por azar en la maquinaria. No había dado a sus «alumnos» ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; pero sobre todo eran frases de escritores y no de escolares. Entonces, ¿eran superfluas las explicaciones del maestro? O, si no lo eran, ¿a quiénes y para qué eran entonces útiles esas explicaciones?

El orden explicador

Una luz repentina iluminó brutalmente, en el espíritu de Joseph Jacotot, esa evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones. Sin embargo, ¿qué hay más seguro que esta evidencia? Nadie conoce realmente más que lo que ha comprendido. Y, para que comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la *materia* enseñada.

Esta lógica, sin embargo, no deja de comportar cierta oscuridad. Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los ra-

* "*Después del hecho, por lo tanto debido al hecho*". un tipo de falacia lógica causal, es decir que establece una relación causal donde no la hay. [N.T.]

zonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos?

La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada. Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? Es ahí donde el maestro supera al padre de familia: ¿Cómo estará éste seguro de que el niño ha comprendido los razonamientos del libro? Lo que le falta al padre de familia, lo que faltará siempre al trío que forma con el niño y el libro, es ese arte singular del explicador: el arte de la *distancia*. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender y comprender*. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra.

Este estatuto privilegiado de la palabra sólo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradójica. En el orden explicador, de hecho, hace falta generalmente una explicación oral para explicar la explicación escrita. Eso supone que los razonamientos están más claros, se graban mejor en el espíritu del alumno, cuando están dirigidos por la palabra del maestro, la cual se disipa en el instante, que cuando están inscritos en el libro con caracteres imborrables. ¿Cómo hay que entender este privilegio paradójico de la palabra sobre el escrito, del oído sobre la vista? ¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y el poder del maestro?

Esta paradoja se encuentra enseguida con otra: las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador. En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos -sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel- capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres.

Ahora bien, este niño que ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y aprendiendo de aquellos maestros que no le explicaban la lengua, empieza ya su instrucción propiamente dicha. A partir de ahora, todo sucederá como si ya no pudiese aprender más con ayuda de la misma inteligencia que le ha servido hasta entonces, como si la relación autónoma del aprendizaje con la verificación le fuese a partir de ahora ajena. Entre el uno y la otra, se ha establecido ahora una opacidad. Se trata de *comprender* y sólo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: *comprender* es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro. Y pronto tendrá tantos maestros como materias para comprender, impartidas en un cierto orden progresivo. Se añade la circunstancia extraña de que estas explicaciones, desde que comenzó la era del progreso, no dejan de perfeccionarse para explicar mejor, para hacer comprender mejor, para aprender mejor a aprender, sin que podamos medir nunca un perfeccionamiento correspondiente en la susodicha comprensión. Más aún, comienza a formarse el triste rumor que no cesará de amplificarse, el de una reducción continua de la eficacia del sistema explicativo, el cual necesita obviamente de un nuevo perfeccionamiento para convertir las explicaciones en más comprensibles para aquellos que no las comprenden...

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del

incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, adivinando. Ahora es cuando va a aprender. Oía las palabras y las repetía. Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, las sílabas si no entiende las letras que ni el libro ni sus padres podrían hacerle entender, tan sólo puede la palabra del maestro. El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es 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 sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento.

Entendámoslo bien y, para eso, expulsemos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió.

Noble preocupación. Desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados *-comprender-* la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón, la que destruye su confianza en sí misma, la que la expulsa de su propio camino rompiendo en dos el mundo de la inteligencia, instaurando la separación entre el animal que busca a ciegas y el joven educado, entre el sentido común y la ciencia. Desde que se pronunció esta consigna de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento. El niño que balbucea bajo la amenaza de los golpes obedece a la férula, y ya está: aplicará su inteligencia para otra cosa. Pero el pequeño *explicado*, él, empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: comprender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica. Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias. Por lo demás, está tranquilo como el otro: si la solución del problema es demasiado difícil de buscar, tendrá la suficiente inteligencia para abrir bien los ojos. El maestro es vigilante y paciente. Verá que el pequeño ya no le sigue, volverá a ponerlo en el camino explicándole nuevamente. Así el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más tarde él también podrá ser a su vez explicador. Posee los mecanismos. Pero los mejorará: será hombre de progreso.

El azar y la voluntad

Así funciona el mundo de los explicadores explicados. Así tendría que haber sido también para el profesor Jacotot si el azar no lo hubiera puesto en presencia de un *hecho*. Y Joseph Jacotot pensaba que todo razonamiento debe partir de los hechos y ceder ante ellos. No entendamos por ello que era materialista. Al contrario: como Descartes, que probaba el movimiento caminando, pero también como su contemporáneo, el muy monárquico y religioso Maine de Biran, consideraba *los hechos* del espíritu activo que tomaba conciencia de su actividad como más ciertos que toda *cosa* material. Y se trataba precisamente de eso: *el hecho era* que estos estudiantes *aprendieron* a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones. No les transmitió nada de su ciencia, ni les explicó nada de los radicales y de las flexiones de la lengua francesa. No procedió a la manera de estos pedagogos reformadores que, como el preceptor del Emilio, extravían a sus alumnos para guiarlos mejor y balizan con astucia un recorrido de obstáculos que es necesario aprender a cruzar por uno mismo. Él los había dejado solos con el texto de Fénelon, una traducción -ni siquiera interlineal, al modo escolar- y su voluntad de aprender francés. Solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas. La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz. Y, al mismo tiempo, había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del atontamiento pedagógico. Todo se había jugado forzosamente entre la inteligencia de Fénelon que *quiso* hacer un cierto uso de la lengua francesa, la del traductor que *quiso* ofrecer un equivalente en holandés y sus inteligencias de aprendices que *querían* aprender la lengua francesa.

Y resultó que no fue necesaria ninguna otra inteligencia. Sin pensar en ello, les había hecho descubrir aquello que él descubría con ellos: todas las frases, y por consecuencia todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender sólo es traducir, es decir, proporcionar el equivalente de un texto pero no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo de una inteligencia otra, la del explicador; nada del lenguaje del maestro, de la lengua cuyas palabras y frases tengan el poder de decir la razón de las palabras y de las frases de un texto. Los estudiantes flamencos habían proporcionado la prueba: sólo tenían a su disposición para hablar de *Telémaco* las palabras de *Telémaco*. Basta pues con las frases de Fénelon para comprender las frases de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido en ellas. Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir. Si ellos habían comprendido la lengua tras haber aprendido Fénelon, no era simplemente por la práctica de comparar la página de la izquierda con la página de la derecha. Lo que cuenta no es pasar de página, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros. Si aprendieron eso de Fénelon era porque el mismo acto de Fénelon como escritor era un acto de traductor: para traducir una lección de política en un relato legendario, Fénelon había puesto en el francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio y la lengua, sabia o ingenua, de otros cientos de textos, desde cuentos de niños a historias eruditas. Él había aplicado a esta doble traducción la misma inteligencia que ellos empleaban a su vez para decir con las frases de su libro lo que pensaban de su libro.

Pero además, la inteligencia que les hizo aprender el francés en *Telémaco* era la misma con la que aprendieron la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, *adivinando*. Y entonces surgió la pregunta: ¿No habría que invertir el orden admitido de los valores intelectuales? ¿No será este método vergonzoso de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su propio poder? Su abolición ¿no buscaba desde el principio la voluntad de cortar en dos el mundo de la inteligencia? Los metodistas oponen al equivocado método del azar

el planteamiento por razón. Pero se dan de antemano lo que quieren probar. Suponen una cría de animal que explora golpeándose a las cosas, a un mundo que no es aún capaz de ver y que justamente ellos le enseñarán a distinguir. Pero el niño es básicamente un ser de palabra. El niño que repite las palabras oídas y el estudiante flamenco “perdido” en su *Telémaco* no progresan aleatoriamente. Todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad.

El hecho estaba ahí: aprendieron solos y sin maestro explicador. Y lo que ha sucedido una vez siempre puede repetirse. Además, este descubrimiento podía invertir los principios del profesor Jacotot. Pero el hombre Jacotot estaba verdaderamente en mejores condiciones de reconocer la diversidad de lo que se puede esperar de un hombre. Su padre había sido carnicero, antes de llevar las cuentas de su abuelo, el carpintero que envió a su nieto al colegio. Él mismo era profesor de retórica cuando le tocó ir al ejército en 1792. El voto de sus camaradas lo convirtió en capitán de artillería y se comportó como un artillero destacado. En 1793, en la Oficina de las Pólvoras, este latinista se había hecho instructor de química para la formación acelerada de esos obreros a los que luego se enviaba a aplicar, sobre todos los puntos del territorio, los descubrimientos de Fourcroy. En casa del mismo Fourcroy había conocido a Vauquelin, ese hijo de campesino que se había hecho una formación de químico a escondidas de su patrón. En la Escuela Politécnica había visto llegar a todos esos jóvenes a los que comisiones improvisadas habían seleccionado según el doble criterio de la vivacidad de su espíritu y de su patriotismo. Y los había visto convertirse en matemáticos muy buenos, menos por las matemáticas que Monge o Lagrange les explicaban que por aquéllas que hacían ante ellos. Él mismo había aprovechado sus funciones administrativas para darse una competencia de matemático que ejerció más tarde en la Universidad de Dijon. Del mismo modo que había agregado el hebreo a las lenguas antiguas que enseñaba y había compuesto un *Ensayo sobre la gramática hebrea*. Pensaba, Dios sabe el porqué, que esta lengua tenía futuro. Finalmente obtuvo, a su pesar pero con la mayor firmeza, la competencia de representante del pueblo. En resumen, sabía lo que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer nacer de capacidades inéditas en circunstancias en las que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicativa. Pensó que este estado de excepción, exigido por la necesidad de la nación, no difería en su principio de esta urgencia que dirige la exploración del mundo por el niño o de esta otra que fuerza la vía singular de los sabios y de los inventores. A través de la experiencia del niño, del sabio y del revolucionario, el método del *azar* practicado con éxito por los estudiantes flamencos revelaba su segundo secreto. Este método de la *igualdad* era principalmente un método de la *voluntad*. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación.

El Maestro emancipador

Esta dificultad tomó circunstancialmente la forma de la consigna dada por Jacotot. Y de ello resultaba una consecuencia capital, no ya para los alumnos sino para el maestro. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de dónde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra,

las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro -esta inteligencia del libro que era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno-. Este dispositivo permitía desenredar las categorías mezcladas del acto pedagógico y definir exactamente el atontamiento explicativo. Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre -y el niño en particular- puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. 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.

Esta experiencia pedagógica llevaba así a una ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sustenta sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero, en realidad, no había nada que comparar. La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. Y aprender más o menos rápido el francés es, en sí mismo, una cosa de poca transcendencia. La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La *vía rápida* no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad, esta vía que Jacotot había experimentado en los ejércitos del año 11, en la fabricación de las pólvoras o en la instalación de la Escuela Politécnica: la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. Bajo la relación pedagógica de la ignorancia a la ciencia había que reconocer la relación filosófica más fundamental del atontamiento a la emancipación. Había así no dos sino cuatro términos en juego. El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante.

La última proposición era la más dura de aceptar. Pues aún se puede entender que un sabio deba prescindir de explicar su ciencia. ¿Pero cómo admitir que un ignorante pueda ser para otro ignorante causa de ciencia? La experiencia misma de Jacotot era ambigua por su calidad como profesor de francés. Pero puesto que había mostrado al menos que no era el conocimiento del maestro lo que instruía al alumno, nada impedía al maestro enseñar otra cosa que su saber, enseñar lo que ignoraba. Entonces Joseph Jacotot se dedicó a variar las experiencias para repetir, intencionalmente, lo que la casualidad había producido una vez. De este modo, se puso a enseñar dos materias en las cuales su incompetencia era probada, la pintura y el piano. Los estudiantes de derecho hubiesen querido que se le diera una cátedra vacante en su Facultad. Pero la Universidad de Lovaina ya se inquietaba por este lector extravagante por quien se abandonaban los cursos magistrales, y por quien se iban a apretujarse por la noche en una sala demasiado pequeña con tan solo la luz de dos velas, para oírle decir: «Es ne-

cesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles.»² Por consiguiente, la autoridad consultada respondió que no veía título alguno para esta enseñanza. Precisamente él se ocupaba entonces en experimentar la divergencia entre el título y el acto. Entonces, en lugar de hacer en francés un curso de derecho, enseñó a los estudiantes a pleitear en holandés. Y pleitearon muy bien, pero él seguía ignorando el holandés.

El círculo de la potencia

La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad: círculo de la *potencia* homólogo a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (que a partir de ahora le llamaremos simplemente *el Viejo*). Pero la relación de fuerzas es muy particular. El círculo de la impotencia está ya siempre ahí, es el movimiento mismo del mundo social el que se disimula en la diferencia evidente entre la ignorancia y la ciencia. El círculo de la potencia solamente puede tener efecto a partir de su publicidad. Pero sólo puede aparecer como una tautología o un absurdo. ¿Cómo puede ser que el maestro sabio no entienda nunca que puede enseñar lo que ignora tan bien como lo que sabe? Considerará este aumento de la potencia intelectual como una devaluación de su ciencia. Y el ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante. Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos el veredicto de su exclusión. En resumen, el círculo de la emancipación debe *comenzarse*.

Ahí está la paradoja. Pues, pensando un poco, el «método» que propone es el más viejo de todos y no deja de verificarse todos los días, en todas las circunstancias en las cuales un individuo tiene necesidad de apropiarse de un conocimiento que no puede hacérselo explicar. No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal» y podremos afirmarlo: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres.» Pero he aquí lo extraño: «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 (...) ni a mí ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás.»³ A la inteligencia que dormita en cada uno, bastaría decirle: *Age quod agis*, atiende a lo que estás haciendo, «aprende el hecho, imítalo, conócete a ti mismo, éste es el camino de la naturaleza».⁴ Repite metódicamente el método del azar que te ha dado la medida de tu poder. La misma inteligencia obra en todos los actos del espíritu humano.

Pero ahí está el salto más difícil. Todo el mundo practica este método si le es preciso pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden de las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es: el verdadero método por el cual cada uno aprende y toma conciencia de su

² *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruxelles, 1822, p. 11.

³ *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6.^a edición, París, 1836, p. 448, y *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, p.121.

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

capacidad. Es necesario atreverse a reconocerlo y proseguir la verificación *abierto* de su poder. En caso contrario el método de la impotencia, el Viejo, durará tanto como el orden de las cosas.

¿Quién querría empezar? En esa época había todo tipo de hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: hombres de orden que querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales; hombres revolucionarios que querían conducir al pueblo a la conciencia de sus derechos; hombres de progreso que deseaban, a través de la instrucción, reducir la distancia entre las clases; hombres de industria que soñaban con proporcionar, a través de ella, a las mejores inteligencias del pueblo los medios para la promoción social. Pero todas estas buenas intenciones encontraban un obstáculo: los hombres del pueblo tienen poco tiempo y aún menos dinero para esta adquisición. Por eso se buscaba el medio más económico para difundir el mínimo de instrucción considerada, según los casos, necesaria y suficiente para la mejora de las poblaciones trabajadoras. Entre los progresivos y los industriales existía un método con prestigio, la enseñanza mutua. Permitía reunir en un extenso local a un gran número de alumnos divididos en escuadras, dirigidas por los más avanzados de ellos, promovidos al rango de monitores. De esta manera, la dirección y la lección del maestro irradiaban, por el conducto de estos monitores, sobre toda la población a instruir. Tal imagen complacía a los amigos del progreso: es así como la ciencia se reparte desde las cumbres hasta las más modestas inteligencias. La felicidad y la libertad descenderían después.

Esta clase de progreso, para Jacotot, traslucía represión. *Adiestramiento perfeccionado*, decía. Soñaba con otra cosa para el lema de la instrucción mutua: que cada ignorante pudiera hacerse para otro ignorante el maestro que le revelaría su poder intelectual. Más exactamente, su problema no era la instrucción del pueblo: se *instruye* a los reclutas a los que se alista bajo su bandera, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se quiere gobernar -de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y según la única jerarquía de las *capacidades*-. Su problema era la *emancipación*: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso. Los partidarios de la Instrucción aseguraban que ésta era la condición de una verdadera libertad. Después de lo cual reconocían que debían instruir al pueblo, y se ponían a discutir sobre qué tipo de instrucción tenían que darle. Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes de sus instructores. Todo lo contrario, pensaba que el asunto era una nueva forma de atontamiento. Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre. El editor de Jacotot tenía un hijo débil mental. Se desesperaba al no poder hacer nada con él. Jacotot le enseñó el hebreo. Después el niño se convirtió en un excelente litógrafo. El hebreo, eso es evidente, no le sirvió nunca para nada -tan solo para saber lo que ignorarían siempre las inteligencias mejor dotadas y más informadas: no *se trataba del hebreo*.

Las cosas estaban claras: éste no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Bastaba con *anunciarlo*. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta *enseñanza universal*: *aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual*.

Se conmovieron en Lovaina, en Bruselas y en La Haya; se trasladaron de París y Lyon; vinieron de Inglaterra y Prusia para escuchar la noticia; se la llevó a San Petersburgo y a Nueva Orleans. El impacto llegó hasta Río de Janeiro. Durante algunos años la polémica hizo furor y la República del saber tembló sobre sus bases.

Todo eso porque un hombre de espíritu, un sabio prestigioso y un padre de familia virtuoso se había vuelto loco, a consecuencia de no saber holandés.

Capítulo Tercero

La razón de los iguales

Hay que profundizar mucho más en la razón de todos esos efectos: «Dirigimos a los niños según la *opinión* de la igualdad de las inteligencias.»

¿Qué es una *opinión*? Es, dicen los explicadores, un sentimiento que nos formamos sobre hechos que hemos observado superficialmente. Las opiniones crecen especialmente en los cerebros débiles y populares, y se oponen a la ciencia que conoce las razones verdaderas de los fenómenos. Si quieren, nosotros les enseñaremos la ciencia.

Poco a poco. Les concedemos que una opinión no es una verdad. Pero es eso lo que nos interesa: quién no conoce la verdad la busca, y hay muchos encuentros que se pueden hacer en este viaje. El único error sería tomar nuestras opiniones por verdades. Eso se hace todos los días, es cierto. Pero aquí está precisamente la única cosa en que queremos distinguirnos, nosotros, los sectarios del loco: pensamos que nuestras opiniones son opiniones y nada más. Hemos visto ciertos hechos. Creemos que tal cosa podría ser la razón de ellos. Haremos, y ustedes también lo pueden hacer, algunas experiencias para comprobar la solidez de esta opinión. Por otra parte, nos parece que este planteamiento no es totalmente inédito. ¿No es así cómo proceden a menudo los físicos y los químicos? Y entonces se habla de hipótesis, de método científico, en un tono respetuoso.

A fin de cuentas, poco nos importa el respeto. Limitémonos al hecho: hemos visto a los niños y a los adultos aprender solos, sin maestro explicador, a leer, a escribir, a interpretar música o a hablar lenguas extranjeras. Creemos que estos hechos podrían explicarse por la igualdad de las inteligencias. Es una opinión de la cual buscamos verificación. Existe en ello una dificultad, es verdad. Los físicos y los químicos aíslan fenómenos físicos y los relacionan con otros fenómenos físicos. Establecen las condiciones para reproducir los efectos conocidos produciendo las causas que ellos suponen. Tal camino nos está prohibido. Nunca podremos decir: tomemos dos inteligencias iguales y coloquemoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. Pero no podemos aislarla, medirla. Estamos limitados a la hora de multiplicar las experiencias inspiradas en esta opinión. Nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales.

Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición. Y para eso nos basta que esta opinión sea posible, es decir, que ninguna verdad opuesta se demuestre.

De los cerebros y de las hojas

Precisamente, dicen los espíritus superiores, lo que es patente es el hecho contrario. Las inteligencias son desiguales, eso es evidente a los ojos de todos. En primer lugar, no existen, en la naturaleza, dos seres idénticos. Observen las hojas que caen de este árbol. Les parecen exactamente iguales. Observen desde más cerca y desengañense. Entre este millar de hojas, no hay dos iguales. La individualidad es la ley del mundo. ¿Y cómo esta ley que se aplica a los vegetales no se aplicaría *a fortiori* a este ser infinitamente más elevado en la jerarquía vital que es la inteligencia humana? *Luego* todas las inteligencias son diferentes. En segundo lugar, siempre hubo, siempre habrá, y hay por todas partes seres dotados de forma desigual para las cosas de la inteligencia: sabios e

ignorantes, gente de espíritu y tontos, espíritus abiertos y cerebros obtusos. Sabemos lo que se dice a este respecto: la diferencia de las circunstancias, del medio social, de la educación... Pues bien, hagamos una experiencia: tomemos a dos niños extraídos del mismo medio, educados de la misma forma. Tomemos a dos hermanos, pongámoslos en la misma escuela, sometidos a los mismos ejercicios. ¿Y qué veremos? Que uno saldrá mejor que el otro. Luego existe una diferencia intrínseca. Y esta diferencia se fundamenta en esto: uno de los dos es más inteligente, está más dotado, tiene más medios que el otro. *Luego* ven que las inteligencias son desiguales.

¿Qué responder ante estas *evidencias*? Empecemos por el principio: estas hojas que tanto aprecian los espíritus superiores. Las reconocemos tan diferentes como ellos quieren. Tan solo nos preguntamos: ¿Cómo se pasa exactamente de la diferencia entre las hojas a la desigualdad de las inteligencias? La desigualdad no es más que un género de la diferencia, y este no es del que se habla en el caso de las hojas. Una hoja es un ser material mientras que un espíritu es inmaterial. ¿Cómo concluir pues, sin paralogismo, las propiedades del espíritu a partir de las propiedades de la materia?

Es cierto que ahora existen en este terreno duros adversarios: los fisiólogos. Las propiedades del espíritu, dicen los más radicales entre ellos, son en realidad propiedades del cerebro humano. La diferencia y la desigualdad reinan en él como en la configuración y en el funcionamiento de todos los demás órganos del cuerpo humano. Tanto pesa el cerebro, tanto vale la inteligencia. De eso se ocupan frenólogos y craneoscopistas: éste, dicen, tiene la protuberancia del genio; este otro no tiene la protuberancia de las matemáticas. Dejemos a esos *protuberantes* en el examen de sus protuberancias y reconozcamos la seriedad del asunto. Podemos en efecto imaginar un materialismo consecuente. Éste sólo conocería cerebros y podría aplicarles todo lo que se aplica a los seres materiales. Entonces, efectivamente, las propuestas de la emancipación intelectual no serían más que sueños de cerebros raros, atacados de una forma especial por esa vieja enfermedad del espíritu conocida con el nombre de melancolía. En ese caso, los espíritus superiores -es decir, los cerebros superiores- controlarían de hecho a los espíritus inferiores tal como el hombre controla a los animales. Simplemente, si esto fuera así, nadie discutiría sobre la desigualdad de las inteligencias. Los cerebros superiores no se tomarían la molestia inútil de demostrar su superioridad a cerebros inferiores, incapaces por definición de comprenderlos. Se limitarían a dominarlos. Y no encontrarían obstáculos: su superioridad intelectual se ejercería de hecho, al igual que la superioridad física. No habría más necesidad de leyes, de asambleas y de gobiernos en el orden político que de enseñanza, de explicaciones y de academias en el orden intelectual.

Este no es el caso. Tenemos gobiernos y leyes. Tenemos espíritus superiores que pretenden instruir y convencer a los espíritus inferiores. Más extraño aún, los apóstoles de la desigualdad de las inteligencias, en su inmensa mayoría, no siguen a los fisiólogos y se burlan de los craneoscopistas. La superioridad de la que ellos se jactan no se mide, a su modo de ver, con sus instrumentos. El materialismo sería una explicación cómoda de su superioridad, pero ellos lo hacen de otro modo. Su superioridad es espiritual. Son espiritualistas, primero, por la buena opinión que tienen de ellos mismos. Creen en el alma inmaterial e inmortal. ¿Pero cómo podría ser susceptible de más y de menos lo que es inmaterial? Tal es la contradicción de los espíritus superiores. Quieren un alma inmortal, un espíritu distinto de la materia, y quieren inteligencias diferentes. Pero es en la materia donde se establecen las diferencias. Si creemos en la desigualdad, es necesario aceptar las localizaciones cerebrales; si creemos en la unidad del principio espiritual, es necesario decir que es la misma inteligencia la que se aplica, en circunstancias diferentes, a objetos materiales diferentes. Pero los espíritus superiores no quieren ni una superioridad que sea sólo material, ni una espiritualidad que los haga iguales a sus inferiores. Reivindican las diferencias de los materialistas en el seno de la elevación propia de la inmaterialidad. Disfrazan las protuberancias de los craneoscopistas en dones innatos de la inteligencia.

Saben bien, con todo, que el zapato aprieta y saben también que es necesario conceder algo a los inferiores, aunque sólo sea para prevenir. Y así es como ellos arreglan

las cosas: existe en todo hombre, dicen, un alma inmaterial. Ésta permite al más humilde conocer las grandes verdades del bien y del mal, de la conciencia y del deber, de Dios y del juicio. Por lo tanto, a este respecto, todos somos iguales e incluso aceptamos a menudo que los humildes nos podrían aleccionar. Entonces, que se satisfagan con eso y que no aspiren a esas capacidades intelectuales que son el privilegio -a menudo duramente pagado- de los que tienen como tarea velar por los intereses generales de la sociedad. Y que no vayan a decirnos que estas diferencias son puramente sociales. Observen mejor a estos dos niños, extraídos del mismo medio, formados por los mismos maestros. Uno triunfa, el otro no triunfa. Luego...

Bien. Veamos entonces sus niños y sus luegos. A uno le va mejor que al otro, es un *hecho*. Si le va mejor, dicen ustedes, es *porque él* es más inteligente. Aquí la explicación se vuelve indeterminada. ¿Han mostrado otro *hecho* que pudiera ser la causa del primero? Si un fisiólogo encontrase que uno de los cerebros era más estrecho o más ligero que el otro, eso sería un hecho. Podría *luegear** con razón. Pero ustedes no nos muestran otro hecho. Diciendo: «Es más inteligente», simplemente han resumido las ideas que dan cuenta del hecho. Le dieron un *nombre*. Pero el *nombre* de un hecho no es su causa sino, a lo sumo, su metáfora. La primera vez lo dijeron diciendo: «Triunfa más», después lo dijeron bajo otro nombre afirmando: «Es más inteligente». Pero no hay más en la segunda declaración que en la primera. «Este hombre triunfa más que este otro porque tiene más espíritu; eso significa exactamente: triunfa más porque triunfa más (...) Este joven tiene muchos más *medios*, se dice. Pregunto: Qué significa más *medios* y nuevamente se me explica la historia de los dos niños; luego *más medios*, me digo a mí mismo, significa en francés el conjunto de los hechos que acabo de oír; pero esta expresión no los explica.»⁵

Imposible pues salir del círculo. Es necesario demostrar la causa de la desigualdad, sin perjuicio de atribuirle a las protuberancias, o limitarse a no decir más que una tautología. La desigualdad de las inteligencias explica la desigualdad de las manifestaciones intelectuales como la *virtus dormitiva* explica los efectos del opio.

Un animal atento

Sabemos que una justificación de la igualdad de las inteligencias sería también tautológica. Tomaremos pues otra vía: sólo hablaremos de lo que veamos; citaremos los hechos sin pretender asignarles la causa. Primer hecho: «Veo que el hombre hace cosas que los otros animales no hacen. Llamo a este hecho *espíritu*, *inteligencia*, como me da la gana; no explico nada, doy un nombre a lo que veo.»⁶ Puedo decir asimismo que el hombre es un *animal razonable*. Con eso diré que el hombre dispone de un lenguaje articulado del que se sirve para hacer palabras, figuras, comparaciones, con el objetivo de comunicar su pensamiento a sus semejantes. En segundo lugar, cuando comparo a dos hombres entre ellos, «veo que, en los primeros momentos de vida, tienen totalmente la misma inteligencia, es decir hacen exactamente las mismas cosas, con el mismo objetivo, con la misma intención. Digo que estos dos hombres tienen una inteligencia igual, y esta palabra *inteligencia igual* es un signo abreviado de todos los hechos que he advertido observando a dos niños de muy temprana edad».

Más tarde, veré hechos diferentes. Constataré que estas dos inteligencias ya no hacen las mismas cosas, que no obtienen los mismos resultados. Podré decir, si quiero, que la inteligencia de uno está más desarrollada que la del otro si sé, aún ahí, que solamente *describo* un hecho nuevo. A ese respecto, nada me impide hacer una suposición. No diré que la facultad del uno es inferior a la del otro. Supondré solamente que una no

* De la palabra francesa "donc" (luego o entonces) el autor hace un juego de palabras y extrae el verbo "donquer" que traducimos por luegear, la acción de concluir, de conjeturar [N.T.]

⁵ *Langue étrangère*, p. 228-229.

⁶ *Ibid.*, p. 229.

fue ejercitada igual que la otra. Nada me lo demuestra con certeza. Pero nada demuestra lo contrario. Me basta saber que este defecto de ejercicio es posible y que muchas experiencias lo certifican.

Desplazaré pues ligeramente la tautología: no diré que tiene menos éxito porque es menos inteligente. Diré que quizá obtuvo un trabajo menos bueno porque trabajó menos bien, que no vio bien porque no observó bien. Diré que prestó a su trabajo una atención menor.

Por ahí quizá no he avanzado mucho, pero sí lo bastante para salir del círculo. La atención no es ni un bulto del cerebro, ni una cualidad oculta. Es un hecho inmaterial en su principio y material en sus efectos: tenemos mil maneras de comprobar la presencia, la ausencia o la intensidad mayor o menor de la atención. Hacia eso tienden todas las prácticas de la enseñanza universal. En definitiva la atención desigual es un fenómeno cuyas causas posibles nos son razonablemente sugeridas por la experiencia. Sabemos porqué los niños pequeños emplean una inteligencia tan similar en su exploración del mundo y en su aprendizaje del lenguaje. El instinto y la necesidad los conducen por igual. Todos tienen que satisfacer las mismas necesidades y todos por igual quieren entrar plenamente en la sociedad de los humanos, en la sociedad de los seres hablantes. Y para eso sólo necesitan que la inteligencia no esté quieta. «Este niño está rodeado de objetos que le hablan, todos a la vez, en lenguajes diferentes; necesita estudiarlos separadamente y en su conjunto; no tienen ninguna relación y se contradicen a menudo. No puede concluir nada de todos estos idiomas con los que la naturaleza habla al mismo tiempo a su ojo, a su tacto y a todos sus sentidos. Es necesario que repita constantemente para acordarse de tantos signos por completo arbitrarios (...) ¡Cuánta atención es necesaria para todo eso!»⁷

Una vez dado este paso, la necesidad se hace menos imperiosa, la atención menos constante y el niño se acostumbra a aprender a través de los ojos de otro. Las circunstancias se hacen distintas y desarrolla las capacidades intelectuales que tales circunstancias le piden. Lo mismo sucede con los hombres del pueblo. Es inútil discutir si su «menor» inteligencia es efecto de la naturaleza o de la sociedad: desarrollan la inteligencia que las necesidades y las circunstancias de su existencia les exigen. Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continúa; mira lo que has hecho y lo que *puedes* hacer si aplicas la misma inteligencia que has empleado ya, poniendo en todas las cosas la misma atención, no dejándote distraer de tu rumbo.

Resumamos estas observaciones y digamos: *el hombre es una voluntad servida por una inteligencia*. Quizá basta que las voluntades sean imperiosas de un modo desigual para explicar las diferencias de atención que tal vez bastarían para explicar la desigualdad de los resultados intelectuales.

El hombre es *una voluntad servida por una inteligencia*. Esta formulación es heredera de una larga historia. Resumiendo el pensamiento de los espíritus dominantes del siglo XVIII, Saint-Lambert afirmó: *El hombre es una organización viva servida por una inteligencia*. La fórmula mostraba su materialismo. Y, en el tiempo de la Restauración, el apóstol de la contrarrevolución, el vizconde de Bonald, la invirtió por completo. *El hombre, declaraba, es una inteligencia servida por órganos*. Pero esta inversión proclamaba una restauración muy ambigua de la inteligencia. Lo que al vizconde le desagradó de la fórmula del filósofo no era que ésta le otorgara una parte muy insignificante a la inteligencia humana. Él mismo le daba muy poca importancia. Lo que le había desagradado, por contra, era ese modelo republicano de un rey al servicio de la organización colectiva. Lo que él quería restaurar era el orden jerárquico correcto: un rey que manda y hombres que obedecen. La inteligencia soberana, para él, no era por cierto la del niño o la del obrero dirigida hacia la apropiación del mundo de los signos; era la inteligencia divina ya inscrita en los códigos dados a los hombres por la divinidad, en el lenguaje mismo que no debía su origen ni a la naturaleza ni al arte humano sino al puro don divi-

⁷ *Langue maternelle*, p. 199.

no. El destino de la voluntad humana era someterse a esa inteligencia ya manifestada, inscrita en los códigos, tanto en los del lenguaje como en los de las instituciones sociales.

Esa toma de partido implicaba una cierta paradoja. Para asegurar el triunfo de la objetividad social y de la objetividad del lenguaje sobre la filosofía «individualista» de la Ilustración, Bonald debía asumir como propias las formulaciones más «materialistas» de esa misma filosofía. Para negar toda anterioridad del pensamiento sobre el lenguaje, para prohibir a la inteligencia todo derecho a la búsqueda de una verdad que le fuese propia, tenía que unirse con los que habían reducido las acciones del espíritu al puro mecanismo de las sensaciones materiales y de los signos del lenguaje; hasta burlarse de estos monjes del monte Athos que, al contemplar los movimientos de su ombligo, se creían habitados por la inspiración divina.⁸ Así esta connaturalidad entre los signos del lenguaje y las ideas del entendimiento que el siglo XVIII había buscado y que el trabajo de los Ideólogos había perseguido estaba recuperada, pero vuelta a favor de la primacía de lo instituido, en el marco de una visión teocrática y sociocrática de la inteligencia. «El hombre, escribe el vizconde, piensa su palabra antes de hablar su pensamiento.»⁹ Teoría materialista del lenguaje que no nos deja ignorar el pensamiento piadoso que la anima: «Guardiana fiel y perpetua del depósito sagrado de las verdades fundamentales del orden social, la sociedad, considerada en general, da conocimiento de ella a todos sus niños a medida que entran en la gran familia.»¹⁰

Frente a estos pensamientos dominantes, una mano colérica garabateó sobre su ejemplar estas líneas: «Comparen toda esta verborrea escandalosa con la respuesta del oráculo sobre la ignorancia sabia de Sócrates.»¹¹ No es la mano de Joseph Jacotot, es la del colega del Señor de Bonald en la Corte, el caballero Maine de Biran que, un poco más tarde, cambió en dos líneas todo el edificio del vizconde: la anterioridad de los signos del lenguaje no cambia nada respecto a la preeminencia del acto intelectual que, para cada niño, les da sentido: «El hombre sólo aprende a hablar vinculando ideas con las palabras que adquiere de su nodriza.» Coincidencia a primera vista asombrosa. En primer lugar porque se ve mal aquello que puede acercar al antiguo teniente de los guardias de Luis XVI con el antiguo capitán de los ejércitos del año I, al noble administrador y al profesor de la escuela central, al revolucionario exiliado y al diputado de la Corte monárquica. A lo sumo, se pensará, ambos habían tenido veinte años cuando se produjo el desencadenamiento de la Revolución, ambos habían dejado a los veinticinco años el ruidoso París y ambos habían meditado bastante detenidamente y con distancia sobre el sentido y la virtud que podía tomar o retomar, en medio de tantos trastornos, el viejo proverbio socrático. Jacotot lo entiende más bien a la manera de los moralistas, Maine de Biran a la de los metafísicos. Sin embargo, ambos tienen una visión común que sostiene la misma afirmación de la primacía del pensamiento sobre los signos del lenguaje: un mismo marco de la tradición analítica e ideológica dentro del cual uno y otro habían formado su pensamiento. Ya no es en la transparencia recíproca de los signos del lenguaje y de las ideas del entendimiento donde hay que buscar el autoconocimiento y el poder de la razón. Lo arbitrario del querer -sea revolucionario o imperial- cubrió enteramente esa tierra prometida de las lenguas bien hechas que se esperaba de la razón de ayer. También la certeza del pensamiento es anterior a las transparencias del lenguaje -sean republicanas o teocráticas-. Dicha certeza se apoya en su propio acto, en esa tensión del espíritu que precede y orienta toda combinación de signos. La divinidad del tiempo revolucionario e imperial, la voluntad, encuentra su racionalidad en

⁸ Bonald, *Recherches philosophiques sur les premiers objets des connaissances morales*, Paris, 1818, t. I, p. 67.

⁹ Bonald, *Législation primitive considérée dans les premiers temps par les seules lumières de la raison, Oeuvres complètes*, Paris, 1859, t. I, p. 1161.

¹⁰ *Recherches philosophiques...*, p. 105.

¹¹ Maine de Biran, «Les Recherches philosophiques de M. de Bonald», en *Oeuvres complètes*, Paris, 1939, t. XII, p. 252.

este esfuerzo de cada uno sobre sí mismo, en esta autodeterminación del espíritu como actividad. La inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas. La voluntad es potencia de movimiento, potencia de actuar según su propio movimiento, antes de ser instancia de elección.

Una voluntad servida por una inteligencia

Este es el cambio fundamental que genera el nuevo giro de la definición del hombre: el hombre es una voluntad servida por *una inteligencia*. La voluntad es el poder racional que hay que arrancar de las peleas de *los ideistas* y de los *cosistas*. En este sentido, es necesario precisar la igualdad cartesiana del *cogito*. A ese sujeto pensante, que sólo se conocía como tal sustrayéndose de todo sentido y de todo cuerpo, se opondrá este sujeto pensante nuevo que se prueba en la acción que ejerce tanto sobre sí mismo como sobre los cuerpos. Es de este modo como, según los principios de la enseñanza universal, Jacotot hace su propia *traducción* del célebre análisis cartesiano del pedazo de cera: «Quiero observar y veo. Quiero escuchar y oigo. Quiero tocar y mi brazo se extiende, se pasea por la superficie de los objetos o penetra en su interior; mi mano se abre, se desenvuelve, se extiende, se estrecha, mis dedos se abren o se cierran para obedecer a mi voluntad. En este acto de tanteo, sólo conozco mi voluntad de tantear. Esta voluntad no es ni mi brazo, ni mi mano, ni mi cerebro, ni el tanteo. Esta voluntad soy yo, es mi alma, es mi potencia, es mi facultad. Siento esta voluntad, está presente en mí, ella es yo mismo; en cuanto a la manera en que yo soy obedecido, no la siento, sólo la conozco por sus actos (...) Considero la ¡deificación del mismo modo que el tanteo. Tengo sensaciones cuando me place, ordeno a mis sentidos que me las aporten. Tengo ideas cuando quiero, ordeno a mi inteligencia buscarlas, tantear. La mano y la inteligencia son esclavas a las que cada uno dicta sus funciones. El hombre es una voluntad servida por una inteligencia.»¹²

Tengo ideas cuando quiero. Descartes conocía bien el poder de la voluntad sobre el entendimiento. Pero lo conocía precisamente como poder de lo falso, como causa de error: la precipitación a *afirmar* mientras la idea no es clara y distinta. Hay que decir lo contrario: es el defecto de la voluntad lo que hace errar a la inteligencia. El pecado original del espíritu no es la precipitación, es la distracción, es la ausencia. «Actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual. El efecto que resulta no puede clasificarse entre las producciones de la inteligencia ni ser comparado con ellas. En la inacción no podemos ver ni más ni menos acción; no hay nada. El idiotismo no es una facultad, es la ausencia o el sueño o el descanso de esta facultad.»¹³

El acto de la inteligencia es ver y comparar lo que ve. En primer lugar, la inteligencia ve al azar. Tiene que buscar para repetir, para crear las condiciones para ver de nuevo lo que vio, para ver hechos semejantes, para ver los hechos que podrían ser la causa de lo que ella vio. Debe también formar las palabras, las frases, las figuras, para decir a los otros lo que vio. En resumen, con todo respeto a los genios, el modo más frecuente del ejercicio de la inteligencia es la repetición. Y la repetición aburre. El primer defecto es de pereza. Es más fácil ausentarse, ver la mitad, decir lo que no se ve, decir lo que se cree ver. Así se forman las frases vacías, los *luegos* que no traducen ninguna experiencia del espíritu. «No puedo» es el ejemplo de estas frases vacías. «No puedo» no es el nombre de ningún hecho. Nada pasa en el espíritu que corresponda a esa aserción. Hablando propiamente, no *quiere* decir nada. Así la palabra se llena o se vacía según la voluntad obliga o afloja el funcionamiento de la inteligencia. El significado es obra de la voluntad. Y ahí está el secreto de la enseñanza universal. También es el secreto de aquéllos a los que se llama genios: el trabajo incansable para someter al cuerpo a las costumbres necesarias, para encargar a la inteligencia nuevas ideas, nuevas maneras de expresarlas;

¹² *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. IV, 1836-1837, p.430-431.

¹³ *Enseignement universel. Droit et philosophie panécastique*, Paris, 1838, p. 278.

para rehacer intencionalmente lo que la casualidad había producido, y convertir las circunstancias desafortunadas en posibilidades de éxito: «Eso es lo que pasa tanto con los oradores como con los niños. Unos se forman en las asambleas como nosotros nos formamos en la vida (...) el que por azar hizo reír a costa suya en la última sesión, podía aprender a hacer reír siempre y cuando lo deseara si estudiaba todas las relaciones que habían producido esos abucheos que lo desconcertaron haciéndole callar para siempre. Tal fue el comienzo de Demóstenes. Aprendió, haciendo reír sin quererlo, cómo podía generar exaltación contra Esquines. Pero Demóstenes no era perezoso. No podía serlo.»¹⁴

Un individuo puede todo lo que quiere, declara la enseñanza universal. Pero no hay que confundirse sobre lo que quiere decir *querer*. La enseñanza universal no es la llave del éxito ofrecida a los que emprenden la exploración de los poderes prodigiosos de la voluntad. Nada sería más contrario al pensamiento de la emancipación que este cartel de feria. Y el maestro se irrita cuando los discípulos abren su escuela con la insignia de *Quién quiere puede*. La única insignia que vale es la de *la igualdad de las inteligencias*. La enseñanza universal no es un método sin miramientos. Es verdad, sin duda, que los ambiciosos y los conquistadores representan la imagen salvaje. Su pasión es una fuente inagotable de ideas y, rápidamente, se ponen de acuerdo para dirigir a generales, sabios o financieros de los cuales ignoran la ciencia. Pero lo que nos interesa no es este efecto de teatro. Lo que los ambiciosos ganan de poder intelectual no juzgándose inferiores a cualquiera, lo vuelven a perder juzgándose superiores a todos los otros. Lo que a nosotros nos interesa es la exploración de los poderes de todo hombre cuando se juzga igual que todos los otros y juzga a todos los otros como iguales a él. Por voluntad entendemos esta vuelta sobre sí del ser racional que se conoce actuando. Es este foco de racionalidad, esta conciencia y este aprecio de sí como ser razonable en acto lo que nutre el movimiento de la inteligencia. El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella.

El principio de veracidad

Hay dos mentiras fundamentales: la del que declara *digo la verdad* y la de aquél que afirma *no puedo decir nada*. El ser racional que reflexiona sobre sí mismo sabe que estas dos proposiciones carecen de valor. El primer hecho es la imposibilidad de ignorarse uno mismo. El individuo no puede mentirse, pero puede olvidarse. «No puedo» es así una frase de olvido de sí mismo, de donde el individuo razonable se ha retirado. Ningún genio maligno puede interponerse entre la conciencia y su acto. Pero también debemos darle la vuelta al proverbio socrático. *Nadie es malo voluntariamente*, declaraba. Nosotros por el contrario diremos: «Toda burrada viene del vicio.»¹⁵ Nadie está en el error si no es por maldad, es decir, por pereza, por deseo de no oír hablar más de lo que un ser razonable se debe a sí mismo. El principio del mal no está en un conocimiento erróneo del bien que es el fin de la acción. Está en la infidelidad a uno mismo. *Conócete a tí mismo* no quiere decir ahora, a la manera platónica: conoce dónde está tu bien. Quiere decir: vuelve a tí, a aquello que en tí no puede engañarte. Tu impotencia sólo es pereza para avanzar. Tu humildad tan solo es temor orgulloso a tropezar bajo la mirada de los otros. Tropezar no es nada; el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por *tu* camino.

Este principio de *veracidad* está en el centro de la experiencia emancipadora. No es la llave de ninguna ciencia, sino la relación privilegiada de cada uno con la verdad, aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador. Este principio es el fundamento moral del poder de conocer. Es también un pensamiento propio de los tiempos, un fruto de la meditación sobre la experiencia revolucionaria e imperial de esta fundación ética

¹⁴ *Langue maternelle*, p. 330.

¹⁵ *Ibid.*, p. 33.

del poder mismo de conocer. Pero la mayoría de los pensadores de la época lo entiende a la inversa de Jacotot. Para ellos, la verdad que exige el asentimiento intelectual se identifica como el lugar que mantiene unidos a los hombres. La verdad es lo que agrupa; el error es desgarramiento y soledad. La sociedad, su institución, el objetivo que persigue, eso es lo que define la voluntad con la que el individuo debe identificarse para conseguir una percepción justa. Así razonan Bonald el teócrata y, detrás de él, Buchez el socialista o Auguste Comte, el positivista. Menos severos son los eclécticos con su sentido común y sus grandes verdades escritas en el corazón de cada uno, filósofo o zapatero remendón. Pero todos son hombres de agregación. Y Jacotot corta ahí. Que se diga, si se quiere, que la verdad agrupa. Pero lo que agrupa a los *hombres*, lo que los une, es la no agregación. Expulsemos la representación de este cemento social que petrifica las cabezas pensantes de la edad postrevolucionaria. Los hombres están unidos porque son hombres, es decir, seres *distantes*. La lengua no los reúne. Por el contrario, es su arbitrariedad la que, forzándolos a traducir, los une en el esfuerzo -pero también en la comunidad de inteligencia: el hombre es un ser que sabe muy bien cuando el que habla no sabe lo que dice.

La verdad no asocia a los hombres. No se da a ellos. Existe independientemente de nosotros y no se somete al fraccionamiento de nuestras frases. "La verdad existe por sí misma, existe lo que existe y no lo que se dice. Decir depende del hombre; pero la verdad no depende de él".¹⁶ Ahora bien, no por ello la verdad nos resulta extranjera y no estamos exiliados de su país. La experiencia de *veracidad* nos une a su centro ausente, nos hace girar alrededor de su núcleo. En primer lugar podemos ver y mostrar las verdades. Así pues, «he enseñado lo que ignoro» es una verdad. Es el nombre de un hecho que ha existido, que puede reproducirse. En cuanto a la razón de este hecho, es de momento una opinión y quizá lo será siempre. Pero, con esta opinión, giramos alrededor de la verdad, de hechos en hechos, de relaciones en relaciones, de frases en frases. Lo esencial es no mentir, no decir que se ha visto cuando se han tenido los ojos cerrados, no contar otra cosa que lo que se ha visto, no creer que se ha explicado cuando solamente se ha nombrado.

De este modo cada uno de nosotros describe, en torno a la verdad, su propia parábola. No existen dos órbitas similares. Y es por eso que los explicadores ponen nuestra revolución en peligro. «Estas órbitas de las concepciones humanitarias raramente se cruzan y sólo tienen algunos puntos comunes. Nunca las líneas mixtas que describen coinciden sin una perturbación que suspenda la libertad y, por lo tanto, el uso de la inteligencia que existe como consecuencia. El alumno siente que, por sí mismo, no hubiese seguido el rumbo al que acaba de ser arrastrado; y olvida que existen miles de sendas abiertas a su voluntad en los espacios intelectuales.»¹⁷ Esta coincidencia de las órbitas es lo que hemos llamado el atontamiento. Y comprendemos porqué el atontamiento es tanto más profundo cuando esta coincidencia se hace más sutil, menos perceptible. Es por eso que el método socrático, aparentemente tan cerca de la enseñanza universal, representa la forma más temible del atontamiento. El método socrático de la interrogación que pretende conducir al alumno a su propio saber es, en realidad, el de un domador de caballos: «Ordena los progresos, los avances y los contra avances. En cuanto a él, tiene el descanso y la dignidad del mando durante la doma del espíritu dirigido. De rodeo en rodeo, el espíritu llega a un fin que no había previsto en el momento de la salida. Se asombra de alcanzarlo, se vuelve, percibe su guía, el asombro se transforma en admiración y esta admiración le atonta. El alumno siente que, solo y abandonado a sí mismo, no hubiera hecho ese camino.»¹⁸

Nadie tiene relación con la verdad si no está en su propia órbita. Que nadie se vanaglorie por tanto de esta singularidad y no vaya a declarar a su vez: *Amicus Plato, sed*

¹⁶ *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. IV, 1836-1837, p. 187.

¹⁷ *Droit et philosophie panécastique*, p. 42.

¹⁸ *Ibid.*, p. 41.

*magis amica veritas!** Ésta es una frase de teatro. Cuando Aristóteles la pronuncia no lo hace de forma distinta a Platón. Como él, dice sus opiniones, hace el relato de sus aventuras intelectuales, recoge algunas verdades de su trayecto. Respecto a la verdad, ella no cuenta entre los filósofos que se dicen sus amigos, ella sólo es amiga de sí misma.

La razón y el lenguaje

La verdad no se dice. Ella es una y el lenguaje divide, ella es necesaria y los lenguajes son arbitrarios. Esta tesis de la arbitrariedad de las lenguas es, antes incluso de la proclamación de la enseñanza universal, aquello por lo que a la enseñanza de Jacotot se la señala como objeto de escándalo. Su curso inaugural en Lovaina había tomado por tema esta cuestión, heredada del siglo XVIII de Diderot y del abad Batteux: la construcción «directa», la que coloca el nombre delante del verbo y el atributo, ¿es la construcción natural? Y los escritores franceses, ¿tienen derecho a considerar esta construcción como un signo de la superioridad intelectual de su lengua? Jacotot zanjaba la cuestión con una negativa. Con Diderot, juzgaba el orden «invertido» tanto y quizá más natural que el orden dicho natural, y creía también que el lenguaje del sentimiento era anterior al del análisis. Pero sobre todo desafiaba la idea misma de un orden natural y las jerarquías que dicho orden podía inducir. Todos los lenguajes eran igualmente arbitrarios. No existía lenguaje de la inteligencia, lenguaje más universal que los otros.

La replica no tardó en llegar. En el número siguiente de *El Observador Belga*, revista literaria de Bruselas, un joven filósofo, Van Meenen, denunciaba esa tesis como una garantía teórica otorgada a la oligarquía. Cinco años más tarde, después de la publicación de la *Lengua materna*, también se irritaba un joven jurista próximo a Van Meenen que había seguido e incluso publicado los cursos de Jacotot. En su *Ensayo sobre el libro del Señor Jacotot*, Jean Sylvain Van de Weyer recrimina, a este profesor de francés que, después de Bacon, Hobbes, Locke, Harris, Condillac, Dumarsais, Rousseau, Destutt de Tracy y Bonald, se atreva aún a mantener que el pensamiento es anterior al lenguaje.

La posición de estos jóvenes y ardientes adversarios es fácil de entender. Representan a la Bélgica joven, patriota, liberal y francófona, en estado de insurrección intelectual contra la dominación holandesa. Destruir la jerarquía de los lenguajes y la universalidad de la lengua francesa es para ellos dar una prima a la lengua de la oligarquía holandesa, la lengua atrasada de la fracción menos civilizada y también la lengua secreta del poder. Simultáneamente, el *Correo del Mosa* acusará al «método Jacotot» de llegar en el momento preciso para imponer con facilidad la lengua y la civilización -entre comillas- holandesas. Pero existe algo más profundo que eso. Estos jóvenes defensores de la identidad belga y la patria intelectual francesa habían leído, también ellos, las *Investigaciones filosóficas* del vizconde de Bonald. Y habían retenido una idea fundamental: la analogía entre las leyes de la lengua, las leyes de la sociedad y las leyes del pensamiento, su unidad de principio en la ley divina. Sin duda se apartan en otros aspectos del mensaje filosófico y político del vizconde. Ellos quieren una monarquía nacional y constitucional, y quieren que el espíritu encuentre libremente en sí mismo las grandes verdades metafísicas, morales y sociales inscritas por la divinidad en el corazón de cada uno. Su estrella filosófica es un joven profesor de París llamado Victor Cousin. En la tesis de la arbitrariedad de las lenguas ven a la irracionalidad introducirse en el corazón de la comunicación, así como sobre ese camino del descubrimiento de lo verdadero en el cual la meditación del filósofo debe comulgar con el sentido común del hombre del pueblo. En la paradoja del lector de Lovaina, ven perpetuado el vicio de esos filósofos que «en sus ataques frecuentemente han confundido, bajo el nombre de prejuicios, tanto los errores funestos de los que han descubierto no lejos de ellos la cuna, como las verdades fundamentales que relacionaban con el mismo origen, porque el verdadero origen les permanecía oculto en profundidades inaccesibles al bisturí de la argumentación y al mi-

* ¡Soy amigo de Platón, pero soy más amigo de la verdad! [N.T.]

croscopio de una metafísica verborreica, y donde desde hacía mucho tiempo se habían olvidado bajar y guiarse con la única claridad de un sentido recto y de un corazón sencillo».¹⁹

El hecho es el siguiente: Jacotot no quiere *volver a aprender* esa clase de aproximaciones. No *entiende* las frases en cascada de ese sentido recto y de ese corazón sencillo. No quiere más esa libertad temerosa que se garantiza en el acuerdo de las leyes del pensamiento con las leyes de la lengua y las de la sociedad. La libertad no se asegura con ninguna armonía preestablecida. Se toma, se gana y se pierde con el esfuerzo único de cada uno. Y no existe razón que garantice que se encuentra ya escrita en las construcciones de la lengua y en las leyes de la ciudad. Las leyes de la lengua no tienen nada que ver con la razón, y las leyes de la ciudad tienen todo que ver con la sinrazón. Si existe ley divina, es el pensamiento en sí mismo, en su veracidad mantenida, su único testimonio. El hombre no piensa *porque* habla -esto sería precisamente someter el pensamiento al orden material existente-, el hombre piensa porque existe.

Queda que el pensamiento debe decirse, manifestarse a través de las obras, comunicarse a otros seres pensantes. Y debe hacerlo a través de lenguajes con significaciones arbitrarias. Pero no hay porqué ver ahí un obstáculo a la comunicación. Eso solamente lo ven los perezosos, los que se asustan ante la idea de esta arbitrariedad y ven en ella la tumba de la razón. Sin embargo es todo lo contrario, es porque no hay código otorgado por la divinidad, porque no hay lenguaje del lenguaje, que la inteligencia humana emplea todo su arte en hacerse comprender y en comprender lo que la inteligencia vecina le significa. El pensamiento no se dice *en verdad*, se expresa *en veracidad*. Se divide, se dice, se traduce para otro que se hará otro relato, otra traducción, con una única condición: la voluntad de comunicar, la voluntad de *adivinar* lo que el otro ha pensado y que nada, fuera de su relato, garantiza, y que ningún diccionario universal dice cómo debe ser comprendido. La voluntad adivina la voluntad. Es en este esfuerzo común donde adquiere sentido la definición del hombre como *una voluntad servida por una inteligencia*. «Pienso y quiero comunicar mi pensamiento, inmediatamente mi inteligencia emplea con arte signos cualesquiera, los combina, los compone, los analiza y he aquí una expresión, una imagen, un hecho material que será a partir de ahora para mí el retrato de un pensamiento, es decir, de un hecho inmaterial. Cada vez que vea ese retrato me recordará mi pensamiento y pensaré sobre él. Puedo pues hablarme a mí mismo cuando quiero. Sin embargo, un día me encuentro frente a frente con otro hombre, repito, en su presencia, mis gestos y mis palabras y, si quiere, va a adivinarme (...) ahora bien no se puede convenir con palabras el significado de las palabras. Uno quiere hablar, otro quiere adivinar, y eso es todo. De este concurso de voluntades resulta un pensamiento visible para dos hombres al mismo tiempo. En primer lugar existe inmaterialmente para uno, después se lo dice a sí mismo, le da una forma para su oído o para sus ojos, finalmente quiere que esta forma, que este ser material, reproduzca para otro hombre el mismo pensamiento originario. Estas creaciones o, si se quiere, estas metamorfosis, son el efecto de dos voluntades que se ayudan mutuamente. Así el pensamiento se convierte en palabra, después esta palabra o esta expresión vuelve a ser pensamiento; una idea se hace materia y esta materia se hace idea; y todo esto es resultado de la voluntad. Los pensamientos vuelan de un espíritu a otro sobre el ala de la palabra. Cada expresión es enviada con la intención de llevar un único pensamiento, pero a espaldas del que habla y como a pesar suyo, esa palabra, esa expresión, esa larva, se fecunda por la voluntad del oyente; y la representante de una mónada se convierte en el centro de una esfera de ideas que proliferan en todos los sentidos, de tal modo que el hablante, además de lo que quiso decir, dijo realmente una infinidad de otras cosas; formó el cuerpo de una idea con tinta, y esta materia destinada a envolver misteriosamente un único ser inmaterial contiene realmente un mundo de esos seres, de esos pensamientos.»²⁰

¹⁹ *L'Observateur belge*, 1818, t. XVI, n. 426, p. 142-143.

²⁰ *Droit et philosophie panécastique*, p. 11-13.

Quizá ahora se comprenda mejor la razón de los prodigios de la enseñanza universal: los recursos que pone a trabajar son simplemente los de una situación de comunicación entre dos seres razonables. La relación de dos ignorantes con el libro que no *saben* leer solamente radicaliza este esfuerzo constante por traducir y contratraducir los pensamientos en palabras y las palabras en pensamientos. Esta voluntad que preside la operación no es una receta de taumaturgo. Es el deseo de comprender y hacerse comprender sin el cual ningún hombre daría sentido a las materialidades del lenguaje. Hay que entender ese comprender en su verdadero sentido: no el ridículo poder de desvelar las cosas, sino la potencia de la traducción que enfrenta a un hablante con otro hablante. La misma potencia que permite al «ignorante» arrancar al libro «mudo» su secreto. No existe, contrariamente a la enseñanza del *Fedro*, dos clases de discurso de los que uno estaría privado del poder «de ayudarse él mismo» y condenado a decir estúpidamente siempre la misma cosa. Toda palabra, dicha o escrita, es una traducción que sólo tiene sentido en la contratraducción, en la invención de las causas posibles del sonido oído o de su rastro escrito: la voluntad de adivinar que se aferra a todos los indicios para saber lo que tiene que decirle un animal razonable que la considera como el alma de otro animal razonable.

Tal vez ahora se comprenda mejor este escándalo que hace del *decir* y del adivinar las dos operaciones principales de la inteligencia. Sin duda los decidores de la verdad y los espíritus superiores conocen otras maneras de transformar el espíritu en materia y la materia en espíritu. Se entiende que lo oculten a los profanos. Para éstos últimos, como para todo ser razonable, queda pues este movimiento de la palabra que es a la vez distancia conocida y sostenida respecto a la verdad, y conciencia de humanidad deseosa de comunicar con otros y de comprobar con ellos su semejanza. «El hombre está condenado a sentir y a callarse o, si quiere hablar, a hablar indefinidamente puesto que siempre tiene que rectificar en mayor o menor grado lo que acaba de decir (...) porque de cualquier cosa que diga, tiene que apresurarse a añadir: no es eso; y como la rectificación no es más plena que la primera declaración, se tiene, en este flujo y reflujo, un medio perpetuo de improvisación.»²¹

Improvisar es, se sabe, uno de los ejercicios canónicos de la enseñanza universal. Pero es, en primer lugar, el ejercicio de la virtud primera de nuestra inteligencia: la virtud *poética*. La imposibilidad de *decir* la verdad, a pesar de *sentirla*, nos hace hablar como poetas, narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por otros aventureros, comunicar nuestro sentimiento y verlo compartido por otros seres que también sienten. La improvisación es el ejercicio a través del cual el ser humano se conoce y se confirma en su naturaleza de ser razonable, es decir, de animal «que crea palabras, figuras, comparaciones, para contar lo que piensa a sus semejantes».²² La virtud de nuestra inteligencia es menos saber que hacer. «Saber no es nada, *hacer* es todo.» Pero este hacer es básicamente acto de comunicación. Y, por eso, «*hablar* es la mejor prueba de la capacidad de hacer cualquier cosa».²³ En el acto de la palabra el hombre no transmite su conocimiento sino que poetiza, traduce, e invita a los otros a hacer lo mismo. Comunica como *artesano*: manipulando las palabras como herramientas. El hombre comunica con el hombre por la obra de sus manos así como por la de las palabras de su discurso: «Cuando el hombre actúa sobre la materia, las aventuras de este cuerpo se convierten en la historia de las aventuras de su espíritu.»²⁴ Y la emancipación del artesano es, en primer lugar, la reconquista de esta historia, la conciencia de que su actividad material es de la misma naturaleza del discurso. Comunica *poetizando*: como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida. Esta es la razón por la cual la práctica de la palabra y la concepción de toda obra como discurso son, en la lógica de la

²¹ *Ibid.*, p. 231.

²² *Musique*, p. 163. 49 *Ibid.*, p. 314.

²³ *Ibid.*, p. 314.

²⁴ *Droit et philosophie panécastique*, p. 91.

enseñanza universal, un preliminar a todo aprendizaje. Es necesario que el artesano *hable* de sus obras para emanciparse; es necesario que el alumno habla del arte que quiere aprender. «Hablar de las obras de los hombres es el medio de conocer el arte humano.»²⁵

Y yo también, ¡soy pintor!

De ahí el extraño método por el cual el Fundador, entre otras locuras, obliga a aprender dibujo y pintura. En primer lugar, le pide al alumno que hable de lo que va a representar. Por ejemplo un dibujo para copiar. Será peligroso dar al niño explicaciones sobre las medidas que debe adoptar antes de empezar su obra. Ya se sabe la razón: el riesgo de que el niño sienta por ahí su incapacidad. Se confiará pues en la voluntad que tiene el niño de imitar. Pero esa voluntad se *comprobará*. Algunos días antes de darle un lápiz se le dará el dibujo para que lo mire y se le pedirá que nos lo explique. Quizá en un primer momento no dirá más que pocas cosas, como por ejemplo: «Esta cabeza es bonita.» Pero repetiremos el ejercicio, le presentaremos la misma cabeza y le pediremos que la vuelva a observar y que hable de nuevo, sin que repita lo que ya dijo. Así se volverá más atento, más consciente de su capacidad y más capaz de imitar. Sabemos que la causa de este efecto es otra muy distinta que la de la memorización visual y la del adiestramiento gestual. Lo que el niño ha *comprobado* con este ejercicio es que la pintura es un lenguaje, que el dibujo que le pedimos imitar le *habla*. Más tarde, le colocaremos delante de un cuadro y le pediremos que improvise sobre la *unidad de sentimiento* presente por ejemplo en esa pintura de Poussin que representa el entierro de Focion. El experto, sin duda, se indignará. ¿Cómo pretenden saber qué es lo que Poussin quiso poner en su cuadro? ¿Y qué relación tiene este discurso hipotético con el arte pictórico de Poussin y con el que el alumno debe adquirir?

Se responderá que no se pretende saber lo que quiso hacer Poussin. Nos ejercitamos solamente en imaginar lo que pudo querer hacer. Así se comprueba que todo *querer hacer* es un *querer decir* y que este *querer decir* se dirige a todo ser razonable. En definitiva, se verifica que ese *ut poesis pintura** que los artistas del Renacimiento habían reivindicado invirtiendo el proverbio de Horacio, no es el saber reservado únicamente a los artistas: la pintura, como la escultura, el grabado o cualquier otro arte es un lenguaje que puede ser entendido y hablado por cualquiera que tenga la inteligencia de su propio lenguaje. En cuanto al arte, como se sabe, «no puedo» se traduce de buen grado por «eso no me dice nada». La comprobación de la «unidad del sentimiento», es decir, del querer decir de la obra, será así el medio de la emancipación para el que «no sabe» pintar, el equivalente exacto de la comprobación sobre el libro de la igualdad de las inteligencias.

Sin duda, eso esta lejos de hacer obras maestras. Los visitantes que valoran las redacciones literarias de los alumnos de Jacotot hacen a menudo muecas ante sus dibujos y sus pinturas. Pero no se trata de hacer grandes pintores, se trata de hacer emancipados, hombres capaces de decir *yo también soy pintor*, fórmula donde no cabe orgullo alguno sino todo lo contrario: el sentimiento justo del poder de todo ser razonable. «No existe orgullo en decir bien alto: ¡Yo también soy pintor! El orgullo consiste en decir en voz baja de los otros: Y ustedes tampoco, ustedes no son pintores.»²⁶ *Yo también soy pintor* significa: yo también tengo un alma, tengo sentimientos para comunicar a mis semejantes. El método de la enseñanza universal es idéntico a su moral: «Se dice en la Enseñanza universal que todo hombre que tenga un alma nació con el alma. Se cree en la Enseñanza universal que el hombre siente el placer y el dolor, y que sólo en sí mismo puede encontrar el cuándo, el cómo y el porqué cúmulo de circunstancias ha experimen-

²⁵ *Musique*, p. 347.

* La pintura es como la poesía. [N.T.]

²⁶ *Langue maternelle*, p. 149. *53 Musique*, p. 322.

tado ese dolor o ese placer (...) Más aún, el hombre sabe que existen otros seres que se le asemejan y a los cuales podrá comunicar los sentimientos que experimenta con tal que los coloque en las mismas circunstancias a las que él debe sus dolores y sus placeres. En cuanto conoce lo que le ha conmovido a él, puede ejercitarse en conmover a los otros si estudia la elección y el empleo de los medios de comunicación. Es un lenguaje que debe aprender.»²⁷

La lección de los poetas

Es necesario *aprender*. Todos los hombres tienen en común esta capacidad de probar el placer y el dolor. Pero esta semejanza sólo es para cada uno una virtualidad que debe comprobarse. Tal semejanza solo puede ser comprobada por el largo camino del diferente. Debo comprobar la razón de mi pensamiento, la humanidad de mi sentimiento, pero sólo puedo hacerlo aventurándolos en ese bosque de signos que, en ellos mismos, no *quieren* decir nada, que no tienen con ese pensamiento o ese sentimiento ninguna correspondencia. Lo que se concibe bien, se dice después de Boileau, se enuncia claramente. Esta frase no quiere decir nada. Al igual que las frases que se deslizan subrepticamente del pensamiento a la materia, no expresa ninguna aventura intelectual. Concebir bien es lo propio del hombre razonable. Enunciar bien es una obra de artesanía que supone el ejercicio de las herramientas del lenguaje. Es cierto que el hombre razonable puede hacerlo todo. Aunque debe aprender el lenguaje propio de cada una de las cosas que quiere hacer: zapato, máquina o poema. Consideren por ejemplo a esa tierna madre que ve regresar a su hijo de una larga guerra. Experimenta un sobrecogimiento que no le permite hablar. Pero «esos abrazos largos, esos apretones de un amor impaciente en el momento de la felicidad, de un amor que parece temer una nueva separación; esos ojos donde la alegría brilla en medio de las lágrimas; esa boca que sonríe para servir de intérprete al lenguaje ambiguo de los llantos, esos besos, esas miradas, esa actitud, esos suspiros, ese silencio mismo»²⁸, ¿no es toda esa *improvisación* el más elocuente de los poemas? Experimenten la emoción. Y traten de comunicarla: la instantaneidad de esas ideas y esos sentimientos que se contradicen y se matizan hasta el infinito hay que transmitirla, hacerla viajar en el embrollo de las palabras y las frases. Y eso no se inventa. Ya que entonces sería necesario suponer a un tercero entre la individualidad de ese pensamiento y el lenguaje común. ¿Sería otro lenguaje?, y ¿cómo se podría entender a su inventor? Es necesario aprender, encontrar en los libros las herramientas de esa expresión. No en los libros de los gramáticos: ignoran todo de este viaje. No en los de los oradores: éstos no pretenden hacerse *adivinar*, quieren hacerse *escuchar*. No quieren decir nada, quieren controlar: conectar las inteligencias, someter las voluntades, forzar la acción. Es necesario aprender con aquellos que han trabajado sobre esta divergencia entre el sentimiento y la expresión, entre la lengua muda de la emoción y la arbitrariedad del lenguaje, con los que intentaron hacer entender el diálogo mudo del alma con ella misma, con los que comprometieron toda la credibilidad de su palabra en la apuesta de la igualdad de los espíritus.

Aprendamos pues junto a estos poetas a quienes se condecora con el título de genios. Son ellos quienes nos suministrarán el secreto de esta palabra imponente. El secreto del genio es el de la enseñanza universal: aprender, repetir, imitar, traducir, analizar, recomponer. En el siglo diecinueve, es cierto, algunos genios empiezan a invocar una inspiración más que humana. Pero los clásicos no se alimentan de ese genio. Racine no tiene vergüenza de ser lo que es: un necesitado. Aprende Eurípides y Virgilio de memoria, como *un loro*. Pretende traducirlos, descompone las expresiones, las recompone de otra manera. Sabe que ser poeta es traducir dos veces: es traducir en versos franceses el dolor de una madre, la ira de una reina o la furia de una amante, es tam-

²⁷ *Musique*, p. 322.

²⁸ *Langue maternelle*, p. 281.

bién traducir la traducción que Eurípides o Virgilio hicieron de ello. Del Hipólito coronado de Eurípides hay que *traducir* no sólo a Fedra, lo que se entiende, sino también Athalia y Josabeth. Ya que Racine no se engaña sobre lo que hace. No cree tener un mejor conocimiento de los sentimientos humanos que sus oyentes. «Si Racine conociese mejor que yo el corazón de una madre, perdería su tiempo explicándome lo que ha leído; yo jamás encontraría sus observaciones en mis recuerdos y no podría conmoverme. Este gran poeta supone lo contrario; él sólo trabaja, sólo realiza tantos esfuerzos, borra una palabra o cambia una expresión, porque espera que todo será comprendido por sus lectores tal como él mismo lo comprende.»²⁹ Como todo creador, Racine aplica instintivamente el método, es decir, la moral, de la enseñanza universal. Sabe que no existen hombres con *grandes pensamientos* sino solamente hombres con *grandes expresiones*. Sabe que todo el poder del poema se concentra en dos actos: la traducción y la contratraducción. Conoce los límites de la traducción y los poderes de la contratraducción. Sabe que el poema, en cierto sentido, es siempre la ausencia de otro poema: ese poema mudo que improvisa la ternura de una madre o la furia de una amante. En algunas escasas ocasiones el primero se acerca al segundo hasta imitarlo, como en Corneille, en una o tres sílabas: ¡Yo! o bien ¡*Que se muera!* Para el resto está supeditado a la contratraducción que hará el oyente. Es esa contratraducción la que producirá la emoción del poema; es esa «esfera de la proliferación de ideas» la que reanimará las palabras. Todo el esfuerzo, todo el trabajo del poeta consiste en suscitar ese aura alrededor de cada palabra y de cada expresión. Por eso analiza, disecciona y traduce las expresiones de los otros y borra y corrige sin cesar las suyas. Se esfuerza en decirlo todo, sabiendo que no podemos decirlo todo, pero que es esta tensión incondicional del traductor la que abre la posibilidad de la otra tensión, de la otra voluntad: el lenguaje no permite decirlo todo y «hay que recurrir al propio genio, al genio de todos los hombres, para intentar saber lo que Racine quiso decir, lo que diría como hombre, lo que dice cuando no habla, lo que no puede decir mientras sólo sea poeta».³⁰

Modestia verdadera del «genio», es decir, del artista emancipado: emplea todo su poder, todo su arte, en mostrarnos su poema como la ausencia de otro que nos concede el crédito de conocer tan bien como él. «Nos creemos como Racine y tenemos razón.» Esta creencia no tiene nada que ver con ninguna pretensión de prestidigitador. No implica de ningún modo que nuestros versos valen lo mismo que los de Racine ni que pronto valdrán lo mismo. Significa, en primer lugar, que entendemos lo que Racine tiene que decirnos, que sus pensamientos no son de otra clase que los nuestros y que sus expresiones sólo se acaban por nuestra contratraducción. Sabemos en primer lugar por él que somos hombres como él. Y conocemos también por él el poder del lenguaje que nos hace saber eso a través de signos arbitrarios. Nuestra «igualdad» con Racine la conocemos como el fruto del trabajo de Racine. Su genio está en haber trabajado según el principio de la igualdad de las inteligencias, en no haberse creído superior a aquellos a los que hablaba, en haber trabajado incluso para los que predecían que pasaría como el café. Nos queda a nosotros comprobar esa igualdad, conquistar ese poder a través de nuestro propio trabajo. Eso no quiere decir: hacer tragedias iguales a las de Racine, pero sí emplear tanta atención, tanta investigación del arte para narrar lo que sentimos y hacerlo experimentar a los otros a través de la arbitrariedad del lenguaje o a través de la resistencia de toda materia a la obra de nuestras manos. La lección emancipadora del artista, opuesta término a término a la lección atontadora del profesor, es ésta: cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteamiento; no se limita a ser hombre de oficio sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a experimentar sino que busca compartir. El artista tiene necesidad de la igualdad así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad. Y así diseña el modelo de una sociedad razonable donde eso mismo que es exterior a la razón -la materia, los signos del lenguaje- es atravesado por la voluntad razonable: la de decir y

²⁹ *Langue maternelle*, p. 284.

³⁰ *Ibid.*, p. 282.

los signos del lenguaje- es atravesado por la voluntad razonable: la de decir y hacer experimentar a los otros aquello en lo que se es semejante a ellos.

La comunidad de los iguales

Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solamente el resultado de una aplicación en utilizar las palabras tan encarnizada como la aplicación de cualquier otro en manejar sus herramientas; que la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que no le obligaron a seguir buscando. En resumen, estos hombres sabrían que la perfección puesta por éste o aquél en su propio arte sólo es la aplicación particular del poder común de todo ser razonable, el que cada uno experimenta cuando se retira al interior de la conciencia donde la mentira no tiene ningún sentido. Sabrían que la dignidad del hombre es independiente de su posición, que «el hombre no nació para tal posición particular sino para ser feliz en sí mismo independientemente de la suerte»³¹ y que ese reflejo de sentimiento que brilla en los ojos de una esposa, de un hijo o de un amigo queridos presenta, para un alma sensible, bastantes objetos capaces de satisfacerlo.

Tales hombres no se dedicarían a crear falansterios en los que las vocaciones respondan a las pasiones, comunidades de iguales, organizaciones económicas que distribuyan armoniosamente las funciones y los recursos. Para unir al género humano no hay mejor vínculo que esta inteligencia idéntica en todos. Ella es la justa medida del semejante mostrando esa suave tendencia del corazón que nos lleva a ayudarnos mutuamente y a amarnos mutuamente. Ella es la que da al semejante los medios para conocer la extensión de las atenciones que puede esperar del semejante y de preparar los medios de mostrarle su reconocimiento. Pero no hablemos como los utilitaristas. La principal atención que el hombre puede esperar del hombre es esa facultad de comunicarse el placer y el dolor, la esperanza y el temor, para conmoverse recíprocamente: «Si los hombres no tuviesen la facultad, una misma facultad, de conmoverse y de enternecerse recíprocamente, se volverían pronto extraños los unos a los otros; se dispersarían aleatoriamente sobre el globo y las sociedades se disolverían (...) El ejercicio de este poder es a la vez el más dulce de todos nuestros placeres, así como la más imperiosa de nuestras necesidades.»³²

No nos preguntamos pues cuáles serían las leyes de este pueblo de sabios, sus magistrados, sus asambleas y sus tribunales. El hombre que obedece a la razón no necesita ni de leyes ni de magistrados. Los estoicos ya sabían eso: la virtud que se conoce a ella misma, la virtud de conocerse a sí mismo es una potencia de todos los otros. Pero sabemos que esa razón no es el privilegio de los sabios. Los únicos insensatos son los que tienden a la desigualdad y a la dominación, los que quieren *tener* razón. La razón empieza allí donde cesan los discursos ordenados con el objetivo de tener razón, allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, *comprobada* a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros.

Es necesario entonces devolver las preguntas a los que se ríen. ¿Cómo, preguntan, se puede pensar una cosa como la igualdad de las inteligencias? ¿Y cómo podría esta-

³¹ *Ibid.*, p. 243.

³² *Musique*, p. 338.

blecerse esta opinión sin causar el desorden de la sociedad? Es necesario preguntarse lo contrario: ¿cómo es posible la inteligencia sin la igualdad? La inteligencia no es el poder de comprensión mediante el cual ella misma se encargaría de comparar su conocimiento con su objeto. Ella es la potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro. Y solamente el igual comprende al igual. *Igualdad e inteligencia* son términos sinónimos, al igual que *razón y voluntad*. Esta sinonimia que funde la capacidad intelectual de cada hombre es también la que hace posible en general una sociedad. La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista. «Si los hombres se considerasen como iguales, la constitución estaría hecha pronto.»³³ Es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que *quizá lo son*. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, comprobarla. Pero sabemos que este *quizá* es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible.

³³ *Journal de philosophie panécastique, t. V, 1838, p. 265.*