

Gabriel D'Iorio

La curiosidad por las cosas del mundo

APUNTES SOBRE LA FILOSOFÍA
DE JACQUES RANCIÈRE



Gabriel D'lorio

La curiosidad por las cosas del mundo

APUNTES SOBRE LA FILOSOFÍA
DE JAQUES RANCIÈRE

Autoridades

Juan Schiaretti | Gobernador

Walter Grahovac | Ministro de Educación

Delia Provinciali | Secretaria de Educación

Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Flores | Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover | Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa | Directora General de Educación Secundaria

Claudia Brain | Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana Abrate | Directora General de Educación Superior

Carlos Brene | Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Alicia Bonetto | Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Hugo Zanet | Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Edgardo Carandino | Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación
y Acompañamiento Institucional

Santiago Lucero | Director General de Programas Especiales

Patricia Kisbye | Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Luciano Garavaglia | Secretario de Gestión Administrativa

Autoridades del ISEP

Adriana Fontana | *Directora del ISEP*

Ruth Gotthelf y Paulina Morello | *Secretaría Académica*

Laura Percaz | *Secretaría de Organización Institucional*

D'lorio, Gabriel

La curiosidad por las cosas del mundo: Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière / Gabriel D'lorio. - 1a ed. - Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023.

Libro digital, PDF - (Pedagogía y Cultura)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-26108-8-3

1. Filosofía de la Educación. 2. Estética. 3. Filosofía de la Cultura. I. Título.
CDD 370.1

Colección Pedagogía y Cultura dirigida por Adriana Fontana

Cómo citar este libro:

D'lorio, G. (2023). *La curiosidad por las cosas del mundo. Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière*. Colección Pedagogía y Cultura. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Este libro se encuentra disponible en formato pdf y epub. Se puede acceder a través de la página institucional del ISEP: www.isep-cba.edu.ar

Equipo de producción

Gabriel D'lorio | *Autor*

Laura Percaz, Barbi Couto y Agustina Merro | *Edición*

Agustina Merro | *Corrección literaria*

Guadalupe Serra y Sebastián Carignano | *Arte de tapa*

Diego Battagliero, Juliana Marcos y Federico Gianotti | *Fotografías de tapa*

Guadalupe Serra y Marcos Oviedo | *Diseño y maquetación de la colección*

Ana Gauna, María Florencia Scidá, Paula Fernández y Danilo Tonti | *Coordinación equipos de producción*

Este libro está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional ([CC BY-NC-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)).



ÍNDICE

Prólogo	6
Introducción	13
Capítulo 1	
El método de la igualdad. Vida, lectura y descubrimiento	28
Lectura I	47
Capítulo 2	
Pedagogía. La e-lección del maestro ignorante	53
Lectura II	70
Capítulo 3	
Política. Democracia, reparto de lo sensible y pueblo	77
Lectura III	100
Capítulo 4	
Estética. El espectador emancipado: mirar, traducir, narrar	104
Lectura IV	122
Epílogo	126
Índice de imágenes y videos	130
Referencias bibliográficas	133
Sobre el autor	136
Anexo. Diálogos entre Pedagogía y Cultura	137

PRÓLOGO

*El Mundo es pues lo que está entre nosotros,
lo que nos separa y lo que nos une.*

Hannah Arendt

*Construir un castillo fortificado
Trabajo de esclavo o juego maravilloso.
Todo está en la manera.*

Fernand Deligny

En 2016 abría sus puertas el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). A poco de esta apertura, comenzamos a imaginar el Ciclo de Seminarios “Entre la Pedagogía y la Cultura”. Dos acciones de la política educativa en Córdoba, consustanciales a una misma intención: revitalizar la pedagogía, el oficio de enseñar y estudiar *las maneras*. En un tiempo bastante –si no del todo– adverso a lo que anida en las entrañas de este oficio –el diálogo, la escucha, el acompañamiento, la espera–, convocamos al estudio. Al *studium*, esa acción que exige atención, demora, pensamiento que pueda hacer lugar a preguntas capaces de correr el horizonte de lo sabido. “Las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empecinamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer pre-

guntando: recorrer, interrogando las palabras de otros”¹. Es probar una y otra hipótesis, argumentar y contraargumentar, ejercitar, intentar, volver a intentar.

Convocamos a estudiar esa singular y esquiva relación entre Pedagogía y Cultura. ¿Qué supone el “entre”? ¿Queda hoy algo de aquel vocablo griego *paidagogía*, de *pais* (niño) y *agogos* (el que conduce)? ¿Cómo y cuáles son *las maneras* de la transmisión cultural en el siglo XXI?

En sociedades digitalizadas, atravesadas por fuertes brechas de desigualdad social, quisimos poner sobre la mesa de la formación docente aquello que obliga a repensar el trabajo de enseñar. Independientemente –y no tanto– de la materia que se enseña, ¿en qué consiste el trabajo del profesor; cómo se hace, qué produce, qué puede provocar?

“Esperé que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado, ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. *Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido todo esto*”². Es Albert Camus en 1957, cuando recibe el premio Nobel de literatura y le escribe una carta a su maestro, el profesor Germain.

1 Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

2 Las cursivas son nuestras.

¿Qué puede desatar, qué horizontes inimaginables se pueden alcanzar *de la mano afectuosa, las enseñanzas, el ejemplo* de un maestro, una profesora? Esos actos condensan el momento misterioso que da sentido a la pedagogía.

Dice Philippe Meirieu en *Carta a un joven profesor*:

Lo que ocurre en ese momento es, propiamente dicho, extraordinario: contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa, *en la clase se produce transmisión*. Los alumnos aprenden, progresan cuando ya nadie lo esperaba. [...] Nos entusiasmos. La situación pierde protagonismo y, simultáneamente, el saber ocupa por completo las palabras que se intercambian... Entonces, el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender; el esfuerzo de uno apela inevitablemente al esfuerzo del otro y los logros comunes confieren a su presencia en clase una especie de evidencia que elimina, de golpe, todas las cargas cotidianas y todos los problemas institucionales³.

En 2016, y más aún hoy en la pospandemia –cuando asoman tecnologías como ChatGPT, el chatbot de inteligencia artificial–, el debate abre nuevas aristas que cobran protagonismo: ¿cómo interviene la inteligencia artificial en los

³ Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Editorial Graó.

procesos de transmisión? ¿Cómo se reconfigura la relación con la cultura frente a su creciente digitalización? En el mundo de las “no-cosas”, parafraseando a Byung-Chul Han, se nos ocurre revitalizar la pedagogía. Decíamos en los inicios del ISEP:

[...] la pedagogía guarda relación con un tipo particular de diálogo, la mayéutica. Entre los griegos del siglo V antes de Cristo –época de la polis, la filosofía y el teatro– ejerció Sócrates la mayéutica. Según su origen etimológico: “El vocablo viene del arte mayéutico u obstetricia, que es el arte de la partera [...] la cual no compone ni forma a los recién nacidos, sino que solo ayuda a la madre a dar a luz” (Abbagnano y Visalberghi, 2012, p. 65).

A través de la mayéutica, Sócrates buscaba que sus interlocutores alcanzaran pensamientos, que lograsen componer ideas propias a partir de los diálogos. Destaquemos que conocimos este método a través de Platón, discípulo de Sócrates, que retomó este ejercicio por escrito en los famosos diálogos socráticos.

En términos generales, los pensadores griegos consideraban que: “Un hombre solo no lo podría conseguir: para ver claro en nuestra alma es necesario espejarse en otra alma, es decir, para llegar a la formulación de

la verdad se necesita del diálogo, aquel tipo de diálogo denso y preciso, “pequeño discurso” que Sócrates contrapone al tipo de “gran discurso” deslumbrador del que se complacían los sofistas con el único fin de persuadir al precio que fuere, preocupados más por el éxito que por la verdad y la justicia” (Abbagnano y Visalberghi, 2012, p. 66).

El legado que reconocemos en la mayéutica, en perspectiva pedagógica, es que al saber se accede con otros. Dicho de otro modo, es a partir del diálogo que es posible acceder al saber. No solo por lo que ese otro nos dice, sino, principalmente, por lo que ese otro nos permite pensar, descubrir con lo que nos dice, por cómo nos interpela eso que nos dice.

Si suscribimos, podemos revalorizar el diálogo como acto pedagógico del que devienen acciones que “un hombre solo no podría conseguir”. Si suscribimos, reconoceremos que para acceder al saber es necesario un tipo particular de diálogo “denso y preciso” al que otro nos invita. Si suscribimos, vincularemos la pedagogía con la apertura a la diferencia, a lo que otro ofrece, alienta, inspira a partir de una inquietud, de una pregunta, de aquello que genera intriga, que despierta el deseo, deseo de saber, de buscar la verdad.

Con ganas de reeditar la potencia de este origen en un presente que parece haberlo desplazado o, incluso, podría decirse que lo ha borrado, desarrollamos este espacio de formación que llamamos Pedagogía y Cultura y que se plasma en un conjunto de seminarios⁴.

Suscribimos. Por eso elegimos este fragmento para que nos vuelva a acompañar en el prólogo de esta colección homónima, ya que recoge el legado de aquel proyecto. Estos libros tienen, a su vez, independencia; se los puede leer y no cursar los seminarios, y viceversa. La colección habla a nuevos destinatarios, surge en un momento diferente; si bien se retoman los temas de las clases, se alejan de ellas para reeditarse como capítulos de un libro; son otra cosa, tienen otra composición. Pero bajo una forma y otra, el propósito es el mismo: reenviar a la cultura, a objetos –pues los libros lo son– y acontecimientos –pues la historia se hace a través de ellos– que se esfuerzan por poner en pie una morada, la casa que habilita la vida en común. Por eso, estudiantes, y ahora colegas lectores, en esta primera salida nos reencontraremos con Sarmiento, con el Cordobazo y con Jacques Rancière. El devenir de este proyecto no tiene límites, la esperanza del ofrecimiento tampoco; esperamos, en adelante, otros encuentros. Retomando a

4 Fragmento de “Diálogos sobre Pedagogía y Cultura”, texto de presentación y fundamentación de la propuesta de formación del ISEP destinada a estudiantes de formación docente y a docentes noveles. Ciclo de Seminarios “Entre la Pedagogía y la Cultura”. Puede leerse completo en el anexo de este libro.

Masschelein y Simons, es lo que colocamos en la mesa. La pedagogía es la responsable de abrir la pregunta incansable por la transmisión, no quiere descansar hasta hacerla carne o hasta que la morada, en efecto, reciba a los nuevos, les haga un buen lugar. Asumiendo que así, *entre*, la pedagogía se revitaliza. Y en esa relación, la cultura evita estancarse, volverse de unos pocos, perderse en solipsismos o quedar demasiado lejos de las nuevas generaciones a las que tan rápido hoy capturan un emoticón o un *like*. Hay algo más para ofrecerles, a eso apostamos con el ciclo de seminarios y con esta colección.

Adriana Fontana y Javier Trímboli

INTRODUCCIÓN

Lo que nos enseña y lo que ignora el maestro Rancière

Adriana Fontana

El seminario sobre Rancière y este libro quieren convocar a una *aventura intelectual*. Ni uno ni otro resultan del azar. Por el contrario, los hemos elegido; quisimos poner la obra de este singular filósofo francés en la conversación de la formación docente. ¿Por qué? En principio, por la osadía, por la provocación; por cómo Rancière desafía los modos tradicionales de pensar la escuela, la pedagogía y el oficio de enseñar. Porque abre *un paisaje un tanto misterioso, una pregunta que se nos viene encima, ante la cual hay que reaccionar*.

¿Es posible reconocernos *ignorantes* y pretender, a su vez, el oficio docente? ¿Más aún, es posible enseñar en escuelas públicas enmarcadas en políticas de Estado y suscribir a la filosofía de Rancière? ¿Es posible enseñar en la escuela partiendo del principio de la igualdad de las inteligencias? ¿Se puede sostener el oficio docente en una autoridad ligada a la responsabilidad pedagógica, la que supone instituir a todos –a cualquier niña o niño, adolescente o joven– en estudiante?

Tal como señala en el epílogo el profesor del seminario y autor de este libro, Gabriel D'Iorio, la filosofía de Rancière se inscribe en la búsqueda de ciertas *correspondencias o resonancias entre las palabras, los cuerpos y las cosas*. Una síntesis de altísimo potencial conceptual que quisiéramos tomar como punto de referencia en esta introducción para proponer, en torno a ella, una serie de comentarios que pueden considerarse, a su vez, una proposición para leer a Rancière desde una perspectiva pedagógica.

Comencemos por decir que el convite a una *aventura intelectual* remite a la posibilidad de una experiencia igualitaria y, por ello, emancipatoria. Supone el reconocimiento de una capacidad en todas y todos: la de una inteligencia y una voluntad que, puestas en acto, permiten a cualquiera aprender, conocer, explorar y pensar. Para el caso, con Rancière o más allá de él, incluso contra Rancière (¿no es acaso eso lo que él mismo ha hecho con sus maestros?). La aventura intelectual es entonces, aquí, una invitación a leer lo “dicho” y “escrito” por Rancière, pero es, sobre todo, una invitación a pensar el aquí y ahora partiendo de lo que nos ofrece su obra. En particular, quienes trabajamos, estudiamos y nos inscribimos en el campo de la formación docente estamos atentos a los problemas que desafían a las escuelas. Es el lugar en el que se “juega” nuestro oficio. Entrado el siglo XXI, de cara al escenario escolar que reconfiguró la pandemia, es posible –quizás necesario– aventurarse, y explorar novedosas correspondencias (una

clase puede comenzar en el aula presencial y seguirse en un aula virtual), aventurarse y reconocer –en ese acto exploratorio– una escena, antes desconocida, que abre nuevos horizontes en la pedagogía. Cual Jacotot, por qué no, permitírnos una experiencia emancipatoria. Se trata de recrear; de descubrir algo nuevo; de hacer lugar a la novedad, en términos de Arendt. O, como lo hace D'Iorio en este libro, quizás se logre habilitando prácticas que puedan verificar la potencia pedagógica; nuevamente –para el caso– la de una obra filosófica a partir del recorrido por conceptos, temas y/o problemas que abren interrogantes, desarman y cuestionan correspondencias.

En esta introducción, quisiera detenerme en algunos de los conceptos rancierianos que ligan con algunos asuntos nodales en el campo de la pedagogía, y resultan especialmente significativos en el ámbito de la formación docente. Revisitarlos hoy y ponerlos en diálogo con las tradiciones y la cultura institucional en la que nos formamos los y las docentes en Argentina. Con Rancière, o después de leer a Rancière, hemos vuelto a preguntarnos sobre ellos; se han desarmado correspondencias anquilosadas que dejan entrever nuevas formas en el ejercicio de la pedagogía. En este marco, me referiré al desafío de **enseñar partiendo del principio de la igualdad, y en vínculo con ello, el lugar de la confianza en la relación pedagógica; la cuestión del saber y de la ignorancia en el oficio de enseñar; y, finalmente, me interesa desandar el polémico y supuesto antagonismo entre explicación y emancipación.**

1. La igualdad y la confianza en el oficio docente, partiendo de la obra de Rancière

Comenzaré por la cuestión de la igualdad, por la presencia que históricamente ha tenido en los debates del campo educativo. Además, porque es tema central en *El maestro ignorante*, el libro de Rancière de mayor circulación en el ámbito educativo. Y, sobre todo, porque en este presente, el de la pospandemia, en un tiempo en el que se han profundizado las desigualdades sociales, económicas y culturales, afrontar el desafío de enseñar partiendo del principio de la igualdad se ha vuelto crucial. Diría, con Steiner y Ladjali, que nos toca *ir a la contra*; cuanto más se ve y se sufre la injusticia y la desigualdad social, más sostenemos la *defensa de la escuela, más la proponemos como un lugar posible para la experiencia de la igualdad*. Cuando D'Iorio afirma que la filosofía de Rancière se organiza alrededor de un concepto que señala que no hay nada de natural en las relaciones de correspondencia entre las palabras, los cuerpos y las cosas, pienso en la escuela. Pienso en la escuela en la que, desde una perspectiva pedagógica, es posible suspender, profanar las relaciones dadas para explorar otras. Probar nuevas correspondencias, cambiar de lugar las cosas, los cuerpos y las palabras es posible en la poesía –por caso, la de Girondo, en la que una silla puede ser un transatlántico– y en la escuela. Sobre todo, en las clases que damos las y los docentes, donde –si queremos, si lo

decidimos, si así nos posicionamos— podemos desarmar correspondencias, por ejemplo, la que dice que es “natural” que las/os nacida/os en un contexto son más o menos inteligentes que las/os nacidas/os en otro. Podemos desarmar esa correspondencia y hacer lugar a otra que, como dice Rancière, nos permita verificar la igualdad de inteligencias. En este sentido, partir de la igualdad y de la voluntad (y sin el permiso de Rancière agregaré: y de la confianza) nos permitirá desarmar las correspondencias y prejuicios que contribuyen a la desigualdad, para hacer lugar a nuevas relaciones que instituyen igualdad. ¿Y si no se verifica de este modo la igualdad de inteligencias? ¿Y si comprobamos lo contrario? Desde una perspectiva pedagógica, lo que importa es el supuesto; porque es desde ahí que proponemos la clase; es desde ahí que miramos; nombramos y habilitamos a nuestras/os estudiantes.

Con Rancière aprendimos a reconocer que cualquier maestro o profesora puede *habilitar la experiencia de la igualdad*. En este sentido, la filosofía rancieriana ofrece una complicidad interesante para ejercer el oficio docente haciendo lugar a esta experiencia. Esto es, proponer las relaciones con el saber, con los objetos y los acontecimientos que se estudien explorando múltiples correspondencias. Las y los docentes traemos un objeto de estudio, una “cosa tercera”, una materia que oficia de punto de reunión para que ese *más-que-uno* que es la clase pueda aparecer en una institución pública, una escuela del Estado.

En ese gesto, el o la docente convoca a sus estudiantes a hablar, a poner palabras sobre estos objetos; incluso, alienta a que propongan relaciones con otros objetos y lecturas, interpretaciones, todo lo cual exige ejercicios para que las y los estudiantes aprendan a contar, narrar, argumentar y diferir. Algo que, exagerando quizás, la pedagogía tradicional no aceptaría sin más, porque quien habla, quien trae y pone palabras sobre el objeto de estudio, es el docente. Se introducen así algunas novedades respecto de aquella tradición, se desafían los modos tradicionales del oficio docente. Por un lado, porque la “cosa tercera” es lo que “hace escuela”, lo que tracciona a la construcción del lugar común. Es decir, y como sucedió en tiempos del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), la escuela puede “hacerse” en una pantalla. Desde esta perspectiva, la escuela no depende del dispositivo, sino de la acción que logra reunirnos alrededor de lo común. La escuela está donde se estudia una materia con otros. Nos hará pensar Rancière en otros modos de la interlocución: no se trata solo de ofrecer las palabras, el saber que tenemos disponible sobre la materia en cuestión; se trata también de sostener la pregunta “¿y vos qué pensás?”. Pero no como una cuestión retórica, sino abriendo una conversación incesante sobre “esa cosa” que resulta enigmática y desafiante para todas/os. Hacer lugar a una invitación es también hacer lugar a una diferencia, y hay en ello un gesto que expresa el principio de igualdad, o, mejor dicho, lo pone en acto

en virtud de una confianza en el otro que es consustancial a todo buen desafío pedagógico.

Propongo entonces un segundo comentario que relaciona la experiencia de la igualdad en la escuela con un gesto de confianza, decisiva en la relación pedagógica; también por la fuerza con la que la trae D’Orío en este libro.

Digamos algo más antes de pasar al siguiente apartado: hablar de la igualdad en el campo educativo puede suscitar malentendidos. Menciono algunos: se ha dicho que la escuela igualaba. Y la investigación ha dicho que homogeneizaba. Se ha dicho más, que la escuela reproducía la desigualdad social. Se ha promovido incansablemente la igualdad de oportunidades, y luego se ha ponderado la igualdad de posiciones. Se ha planteado que no somos iguales porque somos diferentes... Con Rancière hemos desarmado algunas de estas correspondencias. Recupero la historia de Jacotot, la hemos visto en otro lugar; operar de otro modo.

Digamos que, en cuanto principio, la igualdad no desplaza las diferencias; importa subrayar que, en la relación pedagógica, supone justamente habilitar una diferencia sustancial: quien enseña ha de asumir la responsabilidad de “poner sobre la mesa” los objetos culturales a ser estudiados.

Otra vez traemos a Arendt, para reponer que nos toca introducir a “los nuevos”; nos toca “presentarles” el viejo mundo que nos precede, el que también se renueva, justa-

mente, por su llegada. La renovación ocurrirá si se acepta el convite a la aventura. Como puede leerse en *El maestro ignorante*, Jacotot introduce a sus estudiantes en la materia, pone en la mesa *la cosa común*. Les dispone, literalmente, un libro en dos idiomas: el *Telémaco*; les propone un modo de abordarlo (la lectura cruzada, la asociación), un método (el universal) y les presenta unos desafíos que los llevan cada vez más lejos.

Tal como lo presenta Rancière, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, en 1818, tuvo una aventura intelectual. Antes, estudió retórica en Dijon, enseñó análisis, ideología y lenguas antiguas, matemáticas puras y trascendentes, y derecho. Cuando asume el desafío de enseñar en Lovaina, está muy preparado. Tiene experiencia en el oficio docente, sabe su materia, también sabe cómo la puede abordar, con qué libros; con qué ejercicios; sabe plantear desafíos. Sabe organizar la clase y el tiempo... Entonces, ¿qué ignora el maestro Jacotot?

Con D'Iorio y Rancière, en este libro he comprendido que Jacotot, el maestro ignorante, ignora la desigualdad. Ignora la desigualdad (le quita poder instituyente) y confía. Confía en sus estudiantes, les propone un ejercicio y confía. Habilita así la experiencia igualitaria con el estudio. Confía en la capacidad de las y los estudiantes. La experiencia le devuelve un saber que no tenía, el de la buena nueva que luego saldrá a anunciar. Este acontecimiento tiene lugar porque el maestro Jacotot no acepta, no pone

de antemano excusa alguna a la hora de enseñar: ni la del saber ni la del no saber. Asienta la relación pedagógica en la confianza, la que se edifica, cotidianamente, a partir de esta experiencia sobre la igualdad de las inteligencias. Es el convite a la aventura intelectual que podríamos proponer en cada aula, todos los días.

2. El saber y la ignorancia en el oficio docente, partiendo de la obra de Rancière

Jugando un poco con ese estilo rancieriano que reaviva el ánimo polémica de las cosas y la curiosidad por las cosas del mundo, pregunto ahora: ¿qué nos enseña y qué ignora el maestro Rancière? Arriesgo una hipótesis para pensar junto a las ideas y al recorrido que propone este libro: Rancière enseña lo que sabe y lo que no sabe. Sabe, por ejemplo, qué le “pasó” a Jacotot; estudió y conoce esa historia, sabe que esa experiencia interroga, cuestiona los modos tradicionales de la pedagogía. Narra y ofrece esa experiencia en el libro *El maestro ignorante*.

¿Qué es lo que no sabe Rancière? Que su obra nos habilitó a pensar, estudiar e investigar cómo en las escuelas del sistema educativo moderno es posible asumir una perspectiva pedagógica que posibilita enseñar partiendo del supuesto de la igualdad de las inteligencias, y en ese acto, hacer advenir la experiencia de la igualdad. Rancière no sabe que, leyendo lo que él ha escrito, aquí nos hemos pro-

puesto explorar cómo se enseña en las escuelas partiendo del principio de la igualdad. Y no sabe que algunos colegas nos han mostrado que para ello no se requiere más que prestar atención al planteo de reconocer la igualdad como principio, declararla y asumir las consecuencias de dicha declaración. Rancière ignora lo que nos lleva a pensar, a imaginar, a hacer y a proponer su obra. Pero sabe que su obra nos habilita. Habilita a cualquiera que reconozca un deseo, un proyecto.

Rancière enseña lo que sabe, porque ha investigado sobre la experiencia de Jacotot, sobre los obreros en la noche; ha leído, estudiado y planteado explícitos desacuerdos con las teorías del reproductivismo y con aquellos enfoques que separan a los que tienen “ciencia” de los que no la tienen. Es decir, me animo a decir que, junto a Rancière, aprendemos que para enseñar hay que saber, estudiar, investigar –una materia, unos temas, una lengua–, y también es preciso reconocer que nuestros estudiantes aprenderán lo que nosotros no sabemos ni podríamos saber, puesto que hay en ellos una irreductible libertad que no podemos (ni queremos) limitar. El saber y la ignorancia están en el verso y en el reverso del oficio docente; quizás como el lado de atrás de la costura.

3. La explicación y la emancipación en el oficio docente, partiendo de la obra de Rancière

Finalmente, me gustaría concluir la invitación a leer este libro –que nos ofrece más de una pista para entusiasmar-nos con la obra de Rancière– con un último comentario en torno de una de las tensiones polémicas que atraviesa la obra del filósofo francés y, en particular, *El maestro ignorante*. Me refiero al supuesto antagonismo entre *explicación* y *emancipación* que podemos leer en los primeros capítulos de aquella obra. Desde una perspectiva pedagógica, me atrevo a afirmar –y entiendo que este libro es un buen argumento en el que se apoya mi afirmación– que se puede a la vez explicar y emancipar, toda vez que situemos los sentidos de cada uno de estos términos. Toda vez que la igualdad y la confianza estén, en principio, configurando el oficio docente.

Tanto en las clases del seminario como en las páginas de este libro en el que el autor presenta a Rancière, se introducen algunas de sus principales categorías teóricas, se da cuenta y se analiza cómo surgieron, cuáles han sido las inquietudes y las discusiones que animaron la biografía intelectual del filósofo francés. A su vez, D'Iorio dice lo propio, nos habla de “armonías no evidentes” que es preciso rastrear. Y a lo largo de los cuatro capítulos del libro, se detiene en ellas, relaciona problemas, trabaja textos, invoca imágenes, ofrece los necesarios rodeos, construye una

atmósfera. Así, logra aproximarnos, nos explica lo que sabe de la obra de Rancière, que tiene muy leída, muy estudiada, muy pensada. A lo largo del libro, el autor “habla” a sus lectores y en su palabra advertimos, en principio, la igualdad y la confianza. Como Jacotot, no pone excusa alguna y construye relaciones con otras obras de la literatura, el cine, la poesía... Abre, trae y deja espacios y preguntas abiertas. D’Iorio se permite pensar con libertad, conversa con Rancière y va más allá de él, y, a la vez, propone y alienta a estudiantes y lectores a que hagan lo propio. Es en el marco de este enfoque pedagógico, que se asienta en el principio de la igualdad y la confianza, que “explicar” puede entenderse como la instancia en la que presentamos un tema, damos claves de lectura, inscribimos un texto en una historia, ofrecemos pistas, narramos. Así “la explicación” expresa una forma de la responsabilidad, la que –según Simons y Masschelein– significa dotar de autoridad a las palabras, las cosas y los modos de hacer las cosas. El profesor “muestra lo que para él es valioso y ‘tiene autoridad’. Solo entonces [...] las cosas adquieren autoridad, y solo entonces el mundo se vuelve interesante. Solo podemos crear interés por el mundo común mostrando nuestro propio amor hacia ese mundo” (Simons y Masschelein, 2014, p. 94).

Explicar y atontar es la regla si explicar implica reducir y sujetar la inteligencia de nuestros estudiantes a nuestra inteligencia. “En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su

coincidencia”, tal como leemos en la narración de Rancière sobre la experiencia de Jacotot.

Ahora bien, no explicar también puede atontar. O peor, puede ser un modo del abandono. “No traer nada a la mesa [...] y transmitir el mensaje de que ‘no sé lo que es importante, no puedo decíroslo, así que averigüadlo por vosotros mismos’, significaría abandonar a la generación más joven a su destino y privarla de la oportunidad de renovar el mundo. En realidad, ¿cómo podrían renovar el mundo –cómo podrían experimentar la ‘novedad’– si nadie los introduce en el viejo mundo y nadie lo trae a la vida?” (Simons y Masschelein, 2014, p. 95).

Lo que hace verdadera diferencia –quizás contra las propias hipótesis de Rancière– es el enfoque pedagógico, los supuestos acerca del estudiante, los supuestos sobre el oficio docente, los supuestos sobre lo escolar.

“Ignorar” la desigualdad como punto de partida (como lo hace Rancière a partir de la lectura de Jacotot, como lo hace D’Iorio en este libro, a partir de la lectura de ambos) no es negar la evidente desigualdad social, sino abrir condiciones para superarla. No dentro de cien años, sino aquí y ahora, en el aula, en la clase, al enseñar-presentar el mundo, al ofrecerles a los y las estudiantes la aventura de estudiar, al confiar en ellos, en sus preguntas, en la escuela, en cuanto institución en la que se teje lo común, y, a su vez, se reconoce a cada quien en su singularidad *para que pueda alzarse sobre sí mismo*. O, como lo dice Beatriz

Greco, “la autoridad pedagógica genera todo un mundo de reconocimiento de las capacidades de cualquiera, refutando el mundo de la experticia que se instala dominando lo que creemos percibir. Es la emancipación que se hace experiencia, inacabada siempre” (Greco, 2022, p. 15).

Finalmente, es la obra de Rancière la que nos ha dejado pensar una escuela en la que es posible habilitar la experiencia de la igualdad y de la libertad en cada clase que damos, en cada conversación que se abre, en la forma escolar, en la *scholé* que habilita múltiples relaciones con el saber. Justamente en este tiempo sin tiempo, en el que se “datifican” las experiencias, en el que nos enfrentamos a la administración digital del mundo, quisimos traer a la conversación, entre colegas docentes, el aire de la *buena nueva*.



Capítulo 1

El método de la igualdad
Vida, lectura y descubrimiento

El método de la igualdad. Vida, lectura y descubrimiento

Lo importante para mí es poder descubrir siempre algo, leer algo que no había sido leído, releer, descubrir, que las cosas sobresalgan, que de pronto se empalmen con otra cosa, que tracen una pista, que hagan resonar una armonía. Lo importante es darme todos los días la posibilidad de descubrir algo nuevo.

Jacques Rancière, *El método de la igualdad*

Los contornos de una forma de pensar y situarse frente a un acontecimiento, un objeto o un problema conceptual se pueden entrever a partir de un gesto. En esta cita, que oficia de gesto de autopresentación, se lee una singular curiosidad frente a las cosas del mundo. Y a la vez, se anudan tres rasgos que definen el espíritu de la filosofía de Jacques Rancière: una forma de vida, una manera de leer y un gozo en el hecho mismo de “descubrir siempre algo”. Darse la oportunidad todos los días de una vida de poner en relación una observación, unas palabras o unas imágenes con ciertos cuerpos hasta que aparezca una “pista” y resuene una “armonía”. Escribir sobre Rancière implica de algún modo adentrarse en esas armonías que entusiasman y dan sentido a una filosofía de lo sensible que entrecruza lo ya sabido con lo recién descubierto; también supone retomar una y otra vez la pregunta por la emancipación y la igualdad.

En este breve libro, que deseamos resulte a la vez introducción e invitación, presentamos algunas preguntas y cuestiones que hacen al trabajo de Rancière. Y lo hacemos tomando como punto de referencia tres campos que circundan el acto educativo: la pedagogía, la política y la estética. Escribimos entonces “sobre” Rancière, pero también “desde” Rancière, para preguntarnos si la igualdad de las inteligencias puede ser el “principio instituyente” de la puesta en entredicho de saberes y poderes establecidos, o si un maestro que asume su ignorancia puede enseñar algo, tal como leemos en *El maestro ignorante* (1987); escribimos para pensar si la política, en general definida como cuestión de Estado, puede ser abordada como un modo de subjetivación o como la irrupción de la “libertad del pueblo”, tal como afirma Rancière en *El desacuerdo* (1995) y en otros escritos; y lo hacemos, también, para interrogarnos si el espectador, descrito en general como actor pasivo de un mundo estético capturado por los dispositivos de identificación ideológica de la sociedad del espectáculo, puede ser, en cambio, sede de reflexión y crítica, de traducción y narración de lo visto, sentido y oído, tal como se sostiene en *El espectador emancipado* (2008).

El recorrido de este libro está organizado así en torno a las preguntas sucesivas por el maestro que ignora, el pueblo que irrumpe y el espectador que se emancipa. Pero antes de adentrarnos en estas preguntas y en algunos de los libros que las suscitan y abordan, necesitamos dar un bre-

ve rodeo por las primeras obras de Rancière para empezar a dar cuenta de un pensamiento fronterizo que no cesa de interrogar por las condiciones históricas y conceptuales que hacen posible no solo el dominio y la explotación de unos por los otros, sino también la “aparición” de la igualdad en el mundo y, junto a ella y sobre todo por ella, la aparición de otra pedagogía, otra política y otro vínculo con el pensamiento estético y el campo de las artes.

NOTA UNO

Cada vez que nos encontramos con una manifestación estética, una fórmula matemática o una narración literaria o filosófica que modifica nuestra percepción del mundo, se produce una “iluminación profana” que verifica la potencia igualitaria de nuestra inteligencia, que reconoce así, a través de ese rodeo por la cosa tercera, sus verdaderos límites, pero también algunas cualidades inexploradas. La escena del descubrimiento a la que hace referencia Rancière es una de las más arcaicas y vitales de la pedagogía y la cultura. La aparición de la igualdad no lo es menos, y en ese sentido, puede pensarse como una forma de descubrimiento o iluminación que se produce cuando se actualiza nuestra curiosidad por las cosas del mundo y nuestro deseo de derribar las fronteras visibles e invisibles de la desigualdad. No siempre sucede. Pero puede suceder aquí y allá, en cualquier momento y lugar. Por eso mismo es posible decir que la escuela, ese dispositivo añoso y tantas veces criticado por su función “reproductiva”, es sin embargo uno de los espacios o territorios en los que tiene lugar la institución de preciosas e inquietantes escenas de la igualdad.

Los nombres que nos forman

Lo que determina la vida de los seres hablantes, tanto o más que el peso del trabajo y de la remuneración, es el peso de los nombres o de su ausencia... de las palabras dichas y escritas, leídas y oídas, un peso tan material como el otro.

Jacques Rancière, *Los nombres de la historia.*
Una poética del saber

Nacido en Argel en 1940, formado en la Escuela Normal Superior de Francia, designado profesor de la Universidad París-VIII en la que dictaron clases Foucault, Balibar, Deleuze y Lyotard, entre otros, Jacques Rancière produjo una obra cuya consideración ha ido creciendo en las últimas décadas. La originalidad de su filosofía reconoce algunos antecedentes que es preciso subrayar. Si bien su primera referencia filosófica fue la lectura de *El existencialismo es un humanismo* de Jean Paul Sartre, durante los años 60 investigó y escribió sobre la obra de Marx junto al círculo de estudios del filósofo francés Louis Althusser. Luego de la conmoción intelectual y política que supuso la revuelta estudiantil y obrera de Mayo de 1968, Rancière tomó distancia del estructuralismo como corriente filosófica para dedicarse al trabajo militante de base, y aproximarse, ya en los años 70, a la perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault. El tiempo de trabajo compartido

con Althusser y la posterior ruptura pueden sintetizarse en dos intervenciones: una colaboración en un texto célebre de los años 60, *Para leer el capital* (1965), en el que se presentaba una renovación de los estudios críticos sobre Marx; y un libro en el cual Rancière resume sus críticas al autor de *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, junto a las razones políticas y filosóficas de su ruptura con el estructuralismo: nos referimos en este caso a *La lección de Althusser* (1974). De la relación con la militancia de base y con el trabajo del propio Foucault, se pueden destacar una revisión del funcionamiento de las tecnologías de saber-poder y la necesidad de profundizar el trabajo con el archivo, todo lo cual supuso la apertura de un nuevo período de indagación conceptual, cada vez más situada en el análisis de documentos históricos (Rancière, 2014). En este sentido, la decisión de Rancière de trabajar en torno de material de archivo, y de abordar en particular el archivo obrero francés del siglo XIX, le dará muchos y buenos frutos, entre ellos, los que en la década del 80 formarán parte de su primera trilogía.

En efecto, el primer gran texto de Rancière es *La noche de los proletarios* (1981), que además de ser su tesis de doctorado, es el resultado de una doble ruptura: “con la tradición marxista, para la cual la conciencia obrera sólo podía desarrollarse con la ayuda de una ciencia venida de afuera”, y con una idea de cultura popular, para la cual esa conciencia nace “de las tradiciones del oficio o de las formas de

cultura y sociabilidad populares” (Rancière, 2010, p. 20). Según unos, los dominados no pueden salir por sí mismos del modo de ser que los oprime; según otros, los obreros, a pesar de su posición subordinada en el todo social, no deben perder su identidad, al menos si quieren saber quiénes son. La materia del libro es así la historia de las noches arrancadas a la sucesión de trabajo y reposo por algunos proletarios durante las primeras décadas del siglo XIX: noches de estudio, pero también de embriaguez, mañanas compartidas para ver un amanecer, tardes de domingo para pasear y ver, jornadas extendidas para discutir proyectos, para escribir en periódicos propios o ajenos. De este modo, sastres, albañiles, tejedoras, carpinteros, ebanistas se encuentran entre sí y también con esos extraños otros: bohemios, poetas, intelectuales. Y todos aprenden no sin balbuceos la lengua para enfrentar a los patrones. Emancipación quiere decir, para estos seres “anfibia”, sueño de liberación y también deseo de establecerse por “cuenta propia” (Rancière, 2010, p. 63).

La noche de los proletarios narra entonces algunos de esos encuentros furtivos que los proletarios apasionados por la noche de los intelectuales tienen con los intelectuales fascinados por la causa de los proletarios. De estos cruces atravesados por la fraternidad entre obreros e intelectuales nadie sale igual, aunque un lunes tras otro haya que volver a la monotonía del trabajo y a los temores al desempleo. Los sentidos de la aventura que Rancière vislumbra a

través de cartas y notas muestran mundos divididos, pero también la fuerza creciente, las ilusiones y las dificultades en el interior de las asociaciones obreras. Rancière verifica a través del archivo obrero que existe el sufrimiento de los explotados, pero también el placer de gozar con el arte, de reconocer un poder de pensar por sí mismos, de soñar otras vidas y otros oficios, otras fatigas y nuevos conflictos.

El segundo texto de esta trilogía es *El filósofo y sus pobres* (1983), en el que trabaja parte del panteón filosófico y de su presente sociológico. El libro es, para decirlo rápido, un ajuste de cuentas teórico con dos clásicos, Platón y Marx; con un maestro, Sartre; y con el sociólogo más influyente de los años 80: Bourdieu. Pensar para Rancière es pensar *con* y *contra* estos autores. No vamos a resumir aquí los argumentos del libro. Solo diremos que Rancière verifica en todos los autores una desconfianza en torno a la *igualdad de las inteligencias*. Esa desconfianza los lleva a postular la necesidad de tutelar al pueblo trabajador, sea bajo la orientación del filósofo que miente en nombre de la verdad (Platón) o bajo la conducción del partido que advierte aquello que los individuos explotados desconocen de sí mismos (Marx), sea por lucidez del intelectual que despierta las conciencias adormecidas (Sartre) o por la sabiduría del especialista que conoce las razones últimas de aquello que los demás padecen primero (Bourdieu). Por unas razones u otras, la desconfianza respecto de la igualdad como principio instituyente es compartida por quienes presuponen la desigualdad como punto de partida a conjurar o superar.

Junto a la cuestión de la igualdad, en todos los capítulos de este libro, los problemas filosóficos se relacionan con el hecho estético: reflexiones sobre música, poesía y pintura en Platón, dramaturgia y novela en Marx y Sartre, o el juicio del gusto en Bourdieu, se transforman en ocasiones para efectuar una crítica filosófica de la frontera de los saberes. El hecho estético y la cuestión de la igualdad permiten edificar los principios de una “poética general”. Por eso, podría decirse que *El filósofo y sus pobres* hace patente la misma cuestión que en el texto anterior llevaba al pensador francés a concluir que “la emancipación obrera era ante todo, una emancipación estética”, que implicaba también una alteración de lo sensible, esto es, de la forma de mirar, oír y sentir desde el sí mismo a los otros y con los otros.

Hay muchos temas que harían posible una lectura conjunta de ambos libros. Entre ellos, como señalamos recién, la cuestión de la igualdad, tema que, ni bien nos acercamos al tercer libro, se transforma más decididamente en método. Pero no quisiéramos dejar de advertir algo que anticipamos en la cita con la que abrimos este apartado: el peso de los nombres, su relación con los cuerpos y su historia, los modos que asumen los (des)acuerdos entre las partes (individuos o grupos) como maneras de tratar “el exceso de palabras respecto a los cuerpos”. Y al mismo tiempo también lo inverso, sobre lo cual la historia de la clase obrera y de las opresiones de todo tipo resulta patente: “el exceso por el cual los cuerpos pueden apoderarse de las palabras

para hacer que signifiquen otra cosa y sustraerse de su propio destino”, tal como lo hacen los obreros nocturnos que citamos recién (Rancière, 2014, pp. 92-93) y como pueden hacerlo estudiantes y docentes en una experiencia pedagógica compartida. En esta relación entre las palabras y las cosas, entre las palabras y los cuerpos, es posible entrever el núcleo de la filosofía de Rancière. Cabría decir entonces que los nombres forman –nos forman– no por su sola mención sino por su pertinencia y persistencia en el orden simbólico que nos constituye. Esa persistencia, la del nombre impropio de la igualdad (nadie es ni puede ser propietario de la igualdad) y la de algunos nombres propios en una trayectoria singular (no necesariamente un maestro, sino muchos y buenos), puede producir una diferencia inesperada en el orden reglado de las cosas y los cuerpos.



VII Buenos Aires Festival
Internacional de Cine Independiente

[Imagen 1](#)

[Imagen 2](#)

NOTA DOS

Dos filmes muy diferentes entre sí podrían pensarse a partir de la aventura intelectual que proponen estos textos: *Los espigadores y la espigadora* (2000), de la cineasta belga-francesa Agnès Varda ([video 1](#)), y *Espejo para cuando me pruebe el smoking* (2005), del cineasta argentino Alejandro Fernández Mouján ([video 2](#)). Si en el primero Varda indaga sobre la antiquísima práctica de espigar vinculada a la vida campesina que retorna ahora como un espectro real sobre la sociedad de consumo y las grandes ciudades modernas que no cesan de producir desechos a escala industrial, en el segundo, la cámara de Mouján sigue el derrotero del artista Ricardo Longhini y la producción de una obra elaborada pacientemente con desechos, pero muy otros: las cápsulas de gas lacrimógeno, las balas de goma, los cartuchos de escopeta y las piedras que quedan como restos reales de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 en Buenos Aires.

En ambos casos, el mundo artístico e intelectual se cruza con el mundo del trabajo y la lucha por la subsistencia hasta poner en entredicho las fronteras de clase, de formas de vida y de modos de percepción, y dar lugar a una palabra, una imagen, un encuentro y una obra común entre los cuerpos que participan de ella.

La buena nueva: todos tienen una inteligencia igual

Creo que Dios ha creado el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro. Hace falta aprender algo y relacionar todo el resto con eso según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual.

Joseph Jacotot, *Lengua materna. Enseñanza universal*.

El tercer texto de esta trilogía de los 80 resultó ser el más leído en Argentina: *El maestro ignorante*. Se publicó en Francia en 1987 y tuvo el feliz destino de intervenir desde una posición disruptiva en un debate sobre política educativa cuyos protagonistas ideológicos, los socialistas y los republicanos –esto es, la centroizquierda socialdemócrata y la centroderecha conservadora–, lo habían confinado al derrotero habitual de las prescripciones idealizantes que asumen la desigualdad como punto de partida. El texto de Rancière narra el descubrimiento que realiza Joseph Jacotot, un revolucionario francés exiliado en tierras fla-

mencas a comienzos del siglo XIX, de un método al que llamará de *Enseñanza universal* y cuyo secreto último reside en la comprensión de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a otras y se esfuerza por verificarlo. La tesis central del libro gira en torno de la buena nueva que descubre Jacotot y que se puede resumir en el principio recién citado: “todos los hombres tienen una inteligencia igual”.

El maestro ignorante es una investigación que conversa muy bien con sus anteriores libros, pero en lugar de trabajar con obreros nocturnos y filósofos diurnos, en este caso Rancière presenta, y a su modo reescribe en forma deslumbrante, la obra del propio Jacotot. En ella, este pedagogo francés no solo resume su forma de enseñanza sino que pone en entredicho al “sistema explicador” como mediación necesaria y excluyente para concretar el aprendizaje de los saberes de parte de los estudiantes. La explicación, dirá Jacotot, es un tipo de intervención que separa a la propia inteligencia de lo que realmente puede. ¿Y qué es lo que puede una inteligencia por sí misma? Justamente eso deberá ser verificado y descubierto en una práctica concreta. Pero he aquí el problema: muchas veces, las largas explicaciones que damos en una clase sobre el objeto que suscita dicha explicación difieren el encuentro de la inteligencia con la “cosa tercera”, lo cual implica diferir el ejercicio que un estudiante puede hacer para verificar la potencia de su propia inteligencia. Si esa experiencia se difiere una y otra

vez, y se la reemplaza por el sistema explicador, no hay ni habrá lugar para la “emancipación intelectual”. Desde ya, la idea de explicación requiere un abordaje menos apresurado del que presentamos aquí, y por ello dedicaremos el próximo capítulo a clarificar todo lo posible este concepto. Sin embargo, es preciso advertir que ciertas palabras explicadoras del maestro o la maestra tienen una gravitación tal que en lugar de presentar un mundo o poner algo sobre la mesa común del aprendizaje, reemplazan o difieren el encuentro con la cosa tercera: el libro, la película, la canción, la fórmula matemática, en fin, todas las cosas del mundo que alimentan la curiosidad de nuestra inteligencia.

Una cita del texto que trabajaremos en el último capítulo, nos referimos a *El espectador emancipado*, propone pensar la relación entre inteligencia, igualdad y emancipación, y a la vez nos dice algo que parece obvio pero suele ser pasado por alto, esto es, que las manifestaciones de la inteligencia no son necesariamente iguales en valor, pero que en todas ellas está *en sí* la inteligencia:

La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias. Esta no significa la igualdad de valor de todas las manifestaciones de la inteligencia, sino la igualdad en sí de la inteligencia en todas sus manifestaciones. (Rancière, 2010, p. 17)

Si la emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias, se comprende entonces que el

corazón de la filosofía rancieriana reside en el “método de la igualdad”: en el conocimiento, la acción y la creación se trata siempre de tomar una decisión respecto de *la igualdad como principio instituyente* y no tanto como un objetivo a lograr. Ahora bien, ¿puede pensarse un método que adquiriera tal forma?

Las “cuestiones de método” son materia de debate entre los epistemólogos. En general, se piensa al método como un conjunto complejo de reglas y procedimientos que permiten obtener un cierto resultado en una investigación específica. Más que un método, hoy se reconocen diferentes métodos que responden a las necesidades que plantean las diversas ciencias o los desafíos que proponen la naturaleza y la sociedad. En el arte y el pensamiento también hay métodos, pero funcionan en ocasiones con una lógica diferente. Se dirá: más anárquica. Diremos mejor: el método es la guía u orientación singular que está implicada en el proceso de trabajo en el cual descubrimos o inventamos algo. Este método, como la forma de la creación misma, adviene junto al mismo proceso de trabajo.

No hay entonces en la filosofía de Rancière una sistematicidad que nos permita reconstruir un método de validez universal. Y sin embargo, la cuestión del método aparece asociada a la idea (universal) de igualdad. Es decir: la idea de que la igualdad de las inteligencias es un principio que necesita ser verificado en una práctica cuyos resultados, como leemos en la cita anterior, no serán necesariamen-

te iguales en su valor cuantificable (aunque la inteligencia esté aplicada por igual en todas sus manifestaciones), implica reconocer, a su vez, que los efectos de la hipótesis de la igualdad no pueden ser evaluados sin más en forma equivalencial por su valor de “cambio”. Por el contrario, el movimiento de verificación de la igualdad necesita ser evaluado a partir de lo que abre y suscita la misma potencia de “uso” de la inteligencia.

Por otra parte, no hay que perder de vista que en el método está implicado el contrario de la igualdad: la desigualdad. La idea de “maestro ignorante” exige entonces una interpretación menos habitual de lo que se juega en esa ignorancia. Por eso mismo, dirá Rancière, no se trata de ignorar un saber, materia o asignatura. Se trata de ignorar algo más profundo todavía:

...ignorante quiere decir, fundamentalmente, ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad... es aquel que comunica dicha ignorancia. (Rancière, 2003, p. 48)

¿Habrà que asumir que el maestro ignorante rancieriano es un “loco” que niega las evidentes, históricamente comprobadas, desigualdades sociales, raciales, de clase y/o de género? ¿O habrá que decir que esa ignorancia se sostiene en otras razones? Si se ignora la desigualdad

como punto de partida es porque nadie ha comprobado aún cómo, partiendo de la desigualdad, se puede llegar a la igualdad; de qué manera creyéndonos incapaces nos haremos, finalmente, capaces.

El método de la igualdad consiste, sencillamente, en sacar todas las consecuencias prácticas y teóricas de la siguiente afirmación: todos los seres humanos tienen una inteligencia igual.

NOTA TRES

¿Es la inteligencia una facultad dada, una capacidad que se verifica en una práctica, una manera de nombrar las funciones lógicas y racionales del cerebro? Tener una inteligencia igual no significa para Rancière que la naturaleza (o Dios, como afirma Jacotot en la cita que abre este apartado) nos ha hecho exactamente iguales, sino que, por principio, nada impide verificar concretamente, aquí y ahora, de qué estamos hechos y de qué cosas somos capaces.

Podemos dejar la pregunta abierta y, a la vez, afirmar: toda obra producida por una inteligencia puede ser comprendida por otra inteligencia, al menos si esta cree que ninguna desigualdad social, étnica, cultural o de género puede impedirle entender, que ninguna frontera –salvo la de la finitud o la de una dificultad biológica o corporal– puede impedirle poner en juego su capacidad para comprender, sentir y pensar.

Un último rodeo (sobre la inteligencia y la completitud)

En esta primera aproximación al universo rancieriano, presentamos algunos libros y nombres, y, al menos en par-

te, el singular “método” de Rancière. Queremos invitarlos ahora a observar una entrevista hecha a Rancière por Verónica Gago en el marco de su visita a la Argentina en el año 2012 ([video 3](#)). Y leer luego un fragmento de *El método de la igualdad*, larga entrevista que ya hemos citado, y en la cual Rancière reconstruye su trayectoria intelectual y analiza buena parte de su obra escrita y dicha, y también hace referencia a sus investigaciones en curso (encontrarán el fragmento al final, en la sección Lecturas).

Pero para empezar a concluir este primer recorrido, quisiéramos compartir una última escena con ustedes. En una conversación que María Pia López y Guillermo Korn mantuvieron con Horacio González para la revista chilena *Papel Máquina*, el ex director de la Biblioteca Nacional narra el encuentro que tuvo con Jacques Rancière en ocasión de aquella visita del año 2012 a la Argentina; narra, entre otras cosas, el recorrido que hace Rancière por su biblioteca personal y la zozobra que le produce ser observado por el filósofo profesional a través de esa biblioteca no profesional:

El temor que sentía es difícil de definir, quizás el de improvisado lector de filosofía del Río de la Plata, frente a un filósofo que lo es de un modo completo y que puede interpretarte por tu frágil biblioteca. Que nos vean la biblioteca es como ser sorprendidos en pijamas o en una situación poco propicia. Es un sen-

timiento que me embargó durante breves minutos porque además no dejaba de mirar. (González, 2019, p. 103)

La escena así narrada por el autor de *Restos pampeanos* tiene dos detalles preciosos. El primero, en el cierre: ese “no dejaba de mirar” que parece describir en Rancière un lugar deseante y lascivo, como si fuera en exceso curioso, demasiado demorado en su interés por la biblioteca desconocida. De algún modo, esta escena dialoga con la cita que propusimos al comienzo de este capítulo en la que se celebraba la curiosidad, darse la oportunidad de descubrir todos los días algo nuevo.

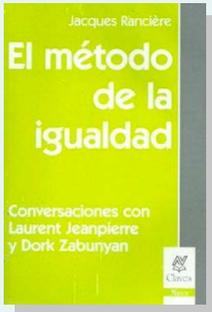
El segundo detalle remite a la distancia existente entre el filósofo profesional “completo” y los improvisados lectores de filosofía del Río de la Plata que casi todos somos. Decir filósofo “completo” no implica consagrar una figura ideal, y de hecho Rancière no aceptaría esa calificación que propone Horacio González. Indica, más bien, un tipo de relación con el conocimiento filosófico y con la tradición, y en tanto tal, cabría decir que lo que se imagina completo no puede pensarse sin lo incompleto (que siempre acecha, pero como resto o parte sin parte de esa misma historia, negada y olvidada). Podría decirse también que lo incompleto no tiene necesidad de lo completo ni del ideal de completitud para inscribirse en lo real del mundo. Con todo, si quiere reconocerse a sí mismo como tal, si quiere inscribir

su potencia en lo real, tiene necesidad de apertura y de un horizonte de autocomprensión.

Ahora bien, ¿no es este horizonte de autocomprensión, y esta necesidad de apertura, lo que hace posible pensar de otra manera la relación entre ignorancia y saber? ¿No es esta relación infinita entre seres finitos que conocen e ignoran, que enseñan y aprenden, la que nos llama y a la que dedicamos buena parte de nuestras vidas, seamos o no docentes? A pensar esta relación dedicaremos al menos en parte el próximo capítulo.

LECTURA I

Fragmento de *El método de la igualdad*, de Jacques Rancière



Rancière, J. (2014).
Herencia y singularidad.
El método de la igualdad.
*Conversaciones con Laurent
Jeanpierre y Dork Zabunyan.*
Buenos Aires: Nueva Visión
(pp. 73-76).

Antes de entrar en su edificio filosófico, queríamos preguntarle si usted lo inscribiría hoy en una tradición de la historia del pensamiento. ¿Reconoce alguna ascendencia? Deleuze habla a propósito de sí mismo de un linaje Spinoza-Nietzsche; Foucault reconoce su deuda con Nietzsche y Heidegger. En usted no parece existir esa reivindicación de una línea en la que usted se situaría. Tal vez vuelve aparecer en Schiller, también Flaubert, pero eso constituye una línea más bien quebrada...

No pienso que exista verdaderamente una inscripción de mi trabajo en una tradición de pensamiento específico. A pesar de todo, mi trayectoria ha sido un poquito diferente a las demás. Viví unos años en los que le había dicho adiós

a la filosofía y, en consecuencia, ya no tenía que ocuparme de formar parte de una tradición filosófica, tenía la impresión de estar haciendo un trabajo por completo diferente. Ése es un punto. Otro punto es que ciertas personas en un momento dado han influido en mí, personas en cuyo linaje me puedo reconocer. Creo que hay varios estratos: hay filósofos que conocí y de los que puedo decir que influyeron en mí en cierta época, como Sartre cuando yo tenía diecisiete años, Althusser cuando tenía veinticinco, Foucault cuando tenía treinta. Podría hacer un inventario de lo que les debo: a Sartre, la separación con respecto a las explicaciones psicológicas y sociológicas; a Althusser, cierto cuestionamiento de la idea de historia, cierta idea de la multiplicidad de tiempos a la que, en un sentido, tengo la impresión de haber sido más fiel que el propio Althusser. A Foucault, una actitud que ya no consiste en preguntarse qué había que pensar o sobre qué descansaba el pensamiento, sino lo que hacía que tal cosa fuera pensable, que tal enunciado se pudiera formular. De él retuve la idea según la cual lo que interesaba era el pensamiento aplicado a las prácticas, a las instituciones, el pensamiento que participa del paisaje de lo que es...

Por otra parte, en mi método hay cosas que vienen más bien de la literatura: cierta atención a lo que es posible denominar todos los microacontecimientos, una manera de relacionar la cuestión del acontecimiento, de lo que está pasando, con una transformación en el paisaje de lo sensi-

ble. Eso es algo que debo mucho más a Flaubert, a Conrad o a Virginia Woolf que a un filósofo como Deleuze. De la literatura me viene todo lo que en mi caso pudo despertarme la atención por la manera con que los acontecimientos son ante todo transformaciones de lo que se percibe y de lo que resulta pensable, pero también me viene de la conjunción que pude establecer entre formas de narración literaria y lo que descubrí trabajando en el archivo obrero. Hay una cantidad de conjunciones específicas de mi trabajo, como haber ido a mirar las correspondencias entre obreros teniendo en la cabeza un fraseo que me venía de Flaubert o de Virginia Woolf, ciertas fórmulas que podían provenir de Rilke y, luego, por otro lado cierta cantidad de formulaciones filosóficas que podían estar en los diálogos de Platón. Se elaboró todo un núcleo en una relación un tanto compleja, por completo singular y no compartida, entre enunciados filosóficos, enunciados literarios y esos enunciados que caían encima y que provenían del archivo obrero. Es una segunda capa.

Una tercera capa la conformarían las referencias filosóficas o teóricas que intervinieron en un momento dado. Usted hablaba de Schiller y del momento en que la lectura de las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de pronto vino a coincidir con lo que yo había aprendido del archivo obrero para pensar en una transformación de las formas de la experiencia sensible que rompiera con todos los discursos sobre la ideología o el desconocimiento, la

reproducción y la distinción que, en definitiva, hacían que el punto de vista de los habitantes del mundo inteligible sacaran provecho de los desgraciados prisioneros de la “caverna” de lo sensible. También está el hecho de que, en un momento, pude reconocerme en cierto tipo de enfoque, decir que, después de todo, lo que yo hacía tenía que ver con la crítica en un sentido kantiano, en el sentido de “cómo es posible”, sólo que ya no cómo es posible desde el punto de vista del conocimiento en general, sino: cómo es que eso pudo ser pensable y cómo ese pensamiento pudo desplazarse, cómo ese modo de percepción se pudo desplazar históricamente...

Pero nada de todo eso conforma una tradición. Esta línea quebrada de aproximaciones marca más bien una separación respecto a la idea de que uno pertenece a una escuela, con maestros que transmiten algo. Eso no quiere decir en lo más mínimo que pienso que soy alguien que se inventó a sí mismo, sin maestro, no, para nada. Es todo lo contrario: pienso que soy alguien que tuvo veinte, treinta o cien maestros y no un único maestro. Pues ésa es, después de todo, la imagen normal de la transmisión del pensamiento: uno tiene un maestro y luego a su vez se convierte en un maestro.

Para mí, la función del maestro es ser quien propone, en un momento dado, un objeto singular, un paisaje un tanto misterioso, una pregunta que se nos viene encima y ante la cual hay que reaccionar. En el fondo, maestro es todo lo

que nos provoca y, eventualmente, todo lo que nos va soplando respuestas con respecto a la provocación. Esta doble función de provocarnos y soplarnos respuestas pasa por una gran cantidad de textos, que pueden ir desde plegarias de niños hasta Kant y Hegel y por toda clase de encuentros que ofrecen personas tanto como textos. A pesar de todo, es posible decir que la lectura de Gauny y de Jacotot ha sido más importante para mí que la de Heidegger o la de Lacan.



Capítulo 2

Pedagogía

La e-lección del maestro ignorante

Pedagogía. La e-lección del maestro ignorante

La igualdad es condición en la medida en que su declaración instituye una nueva relación con el saber, creando la posibilidad de un saber allí donde la distribución de lugares no proveía ninguna... La igualdad es producción en la medida que la nueva disposición del saber hace existir un lugar de igualdad que no existía anteriormente... Este anudamiento de las dos funciones hace de la igualdad el acontecimiento por excelencia.

Alain Badiou, *La aventura de la filosofía francesa*

La afirmación de Badiou con la que abrimos este capítulo sintetiza una serie de rasgos sobre la igualdad que sirven para situar la importancia que tiene este concepto en la filosofía de Jacques Rancière. Badiou sostiene en su texto que la declaración de la igualdad forma parte de la “aventura de la filosofía francesa” de las últimas décadas, aventura creativa y disruptiva que tuvo uno de sus epicentros en la cuestión del saber-poder (Badiou, 2013, p. 253). En su lectura de la filosofía de Rancière, la igualdad es condición, producción y acontecimiento en tanto instituye nuevas distribuciones en la configuración de saberes, y produce nuevos lugares en la topografía de los posibles. Badiou inscribe así la obra y las ideas de Rancière en una atmósfera precisa y en una controversia concreta: se trata la suya

de una idea de igualdad que modifica el modo de entender el funcionamiento de los dispositivos de saber-poder. Si nos atenemos a la lectura de *El maestro ignorante*, la afirmación de Badiou es certera. Y sin embargo, cabría de todos modos recordar que para Rancière la igualdad es una declaración tanto como una presuposición a verificar. Y es en la propia verificación (que implica siempre algún tipo de alteración sensible en los procesos de subjetivación individuales y colectivos) que la igualdad instituye, acontece y produce una diferencia en el mundo.

Como anticipamos en el primer capítulo, *El maestro ignorante* se publica en Francia en 1987 con el objeto de intervenir en un debate específico sobre el destino de la educación en aquel país. Es cierto que las posiciones de socialistas y republicanos difieren en las formas de buscar la igualdad, reconocerá Rancière, pero comparten un presupuesto: la igualdad para estos aparentes contendientes es un objetivo a lograr y no un punto de partida. En este sentido, difieren en “cómo” lograr la igualdad y en las formas de planificar las políticas que serían necesarias para lograrla, pero coinciden en tomar la desigualdad (social, económica, cultural) como punto de partida para diseñar sus políticas públicas. Para Rancière, que los “instructores del pueblo” –ya socialistas, ya republicanos, fuerzas políticas dominantes en la escena francesa de los años 80– tomen la “evidencia” de la desigualdad como punto de partida indica una dificultad común para afrontar cualquier estrategia de superación.

No sorprende entonces a Rancière el fracaso educativo que se quiere conjurar: si se parte de la desigualdad, no se llega a la igualdad, se llega una y otra vez, y por los más diversos caminos, nuevamente a la desigualdad.

Es la relectura de la “aventura intelectual” que tiene lugar entre el pedagogo francés Joseph Jacotot y sus estudiantes en Lovaina a comienzos del siglo XIX en torno a la lectura y traducción del *Telémaco* de Fenelón (aventura que, como anticipamos en el capítulo anterior, da lugar al método de la *Enseñanza universal* y a la firme conjetura de que resultaba posible asociar la enseñanza y el aprendizaje con la igualdad, la inteligencia con la emancipación, la lengua oral con la traducción escrita) la que coloca a Rancière frente a una escena tan preciosa como inquietante que lo lleva a sostener una narración filosófica en la cual el trabajo de archivo y su estilo de escritura se entremezclan de tal modo con la voz y las propuestas de Jacotot que mientras leemos, en más de una ocasión, dudamos: ¿quién habla aquí?, ¿quién describe y presenta el método igualdad: Jacotot o Rancière? ¿O se trata más bien del *tándem* Jacotot-Rancière como el autor bifronte que emana de estos juegos de escritura? Pero tan o más importante aún para nuestros fines como lectores de *El maestro ignorante* resulta otra pregunta: ¿qué encuentra el filósofo contemporáneo en un archivo “pedagógico” del siglo XIX que lo lleva a formular una nueva hipótesis crítica sobre la cuestión del saber-poder?

NOTA CUATRO

En el año 2003, una revista de la Ciudad de Rosario dirigida por Estanislao Antelo y Silvia Serra, *Cuadernos de Pedagogía* (Año VI, N.º 11, noviembre de 2003), publicó un *dossier* dedicado a la cuestión de la igualdad y la libertad en educación que gira en torno a *El maestro ignorante*, y en el cual podemos leer una excelente entrevista a Rancière y un conjunto de artículos, todos de gran actualidad. Citamos unos fragmentos de los trabajos de Inés Dussel y Alejandro Cerletti que tienen la virtud de subrayar matices necesarios para adentrarse en la lectura. Afirma Dussel: “La obra de Rancière nos ayuda a pensar en nuestros alumnos como iguales, iguales no porque estén inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos” (p. 70). Por su parte, sostiene Cerletti: “Podemos sacar una conclusión quizás para muchos sorprendente: la igualdad no depende de lo social (ni siquiera es el resultado de una acción justa) sino de una decisión y de ser coherente con ella. Pero no es todo. *El maestro ignorante* deja vislumbrar también una idea singular: la igualdad está excluida del funcionamiento normal de todo orden social, pero es, a su vez, su justificación y objetivo (se la pone afuera, y es, en última instancia, inalcanzable). El contrapunto en la educación es también significativo: siempre hay algo que callar para que la educación sea posible” (p. 143). Ambas citas proponen a su modo pensar la hipótesis de Rancière en términos de saber-poder: el lugar y el tiempo de la igualdad en la relación de docentes y alumnos, y, a la vez, las formas que asume la declaración del principio de igualdad, que trasciende la reflexión pedagógica y puede devenir interrupción de lo social y lo político.

Interpelar una capacidad para abrir un mundo: ¿qué ves, qué piensas, qué haces?

Quisiéramos empezar a responder las preguntas que formulamos en el cierre de la introducción a partir de una breve cita sobre la cuestión de la “instrucción”:

Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad, en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo, emancipación. (Rancière, 2007, pp. 9-10)

Demos un rodeo sobre la cita. El antagonismo entre embrutecer o emancipar parece articular una disyuntiva (pedagógica) de hierro. Pero hay otras dos ideas que es preciso tomar en consideración para ahondar nuestra lectura sobre el concepto de instrucción: “confirmar” una incapacidad de la que se parte (sea cual sea su naturaleza) o “forzar” una capacidad que se ignora. Si la primera resulta ser un ejercicio de clausura que difiere toda instancia de exploración en torno de las propias capacidades para un momento más oportuno, la segunda abre la posibilidad (sin garantías) de reconocerlas y atreverse a desarrollarlas. Este segundo sentido de la instrucción no implica obligar a nadie a realizar una actividad contra su voluntad, más bien describe, tal como sucede con las experiencias de Jacotot, la necesidad de proponer un enigma, un problema o una lectura que las y los estudiantes solo puedan resolver o interpretar haciendo uso de la propia inteligencia; esto es, sin que la inteligencia del maestro reemplace el uso que

cada uno pueda hacer de la propia, aunque cada cual haga ese ejercicio bajo la orientación y el acompañamiento del maestro:

El alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así al infinito. Pero ese infinito ya no es el secreto del maestro, es el camino del alumno. El libro está completo. Es un todo que el alumno tiene en sus manos, algo que puede abarcar enteramente con su mirada. No hay nada que el maestro pueda arrebatarle y nada que él pueda hurtar a la mirada del maestro. (Rancière, 2007, p. 40)

En la relectura que propone Rancière de la experiencia de Jacotot, “la igualdad de las inteligencias” es entonces la capacidad que tiene cualquiera de comprender, traducir e interpretar la “cosa tercera” que está delante, llámese libro “completo”, composición pictórica o evento social. Por eso, llamaremos “maestro ignorante” a quien ignora la desigualdad de las inteligencias como punto de partida y propone a sus estudiantes un caso concreto de verificación de sus propias capacidades. En ese sentido, se invierte la carga de la prueba: ¿qué otra cosa sino la igualdad de las inteligencias puede sostener la vida humana como condición y producción, como libertad y diferencia, y no solo como repetición y obediencia? De ahí que también

sea preciso aclarar: igualdad no es identidad, esto es, la igualdad no es el movimiento que busca homogeneizar lo diferente. Es la fuerza que despliega su curiosidad por las cosas del mundo. Es un principio a verificar en la práctica, bien de un individuo que pone a prueba sus capacidades, bien de una parte de la comunidad que presenta lo no contado (o lo que no es tenido en cuenta) por el Estado, el mercado y/o las plataformas de comunicación. Por todo ello cabría decir: la igualdad que invoca Rancière es el principio a partir del cual se pone en juego una inteligencia, pero también es el principio en virtud del cual se desplazan los cuerpos y los nombres, las palabras y las cosas, y se reconfiguran los variados órdenes de lo existente. Es la frontera y condición del orden dado y, a la vez, el lugar de un posible nuevo comienzo:

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 establecerse 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 sinónimos, al igual que razón y voluntad. (Rancière, 2003, p. 42)

Como potencia que circula entre iguales en tanto solo un igual comprende a un igual –más allá de la función que cada cual ejerce en un momento dado–, la inteligencia es inseparable de la igualdad. Pero implica un compromiso de la voluntad, es decir, de la razón en su “uso práctico”. Sin ese compromiso, la aventura intelectual resulta una quimera, porque la igualdad es un punto de partida y no es un “hecho de la realidad”, es una posibilidad, una declaración que exige verificación. Es decir: no hay otro modo de entrever lo que puede la igualdad que en escenas concretas de verificación. Por eso mismo, una y otra vez Jacotot-Rancière recordarán, cautelosos y a la vez entusiastas, que la declaración de la igualdad es una opinión que abre una posibilidad y no una realidad dada:

Es verdad que sabemos que no nos consta que los hombres sean iguales. Decimos que *puede ser* que lo sean. Es nuestra opinión y nos encargamos, junto con quienes piensan como nosotros, de verificarla. Pero también sabemos que ese *puede ser* es justamente aquello por lo cual es posible una sociedad de hombres. (Rancière, 2007, p. 98)

Son las acciones o prácticas efectivas que pueden abrir un mundo inexplorado a partir de un mundo posible las que se siguen de sacar todas las consecuencias del principio de igualdad, del mismo modo que se siguen las conclusiones de las premisas en un razonamiento lógico. Es justamente de ese modo que la igualdad puede tener un tiempo y un lugar en nuestro mundo de la vida.

El círculo de la potencia: comprender, atender, memorizar, traducir

La exigencia de la igualdad implica comprobar, atender y recrear a cada paso las condiciones que la hacen posible. Implica también responder a un llamado, a un desafío. Porque todas las creaciones humanas están forjadas por la inteligencia humana. Se trata de creaciones de una inteligencia que pueden ser conocidas y disfrutadas (o padecidas) por otra inteligencia, a condición de que esa inteligencia no esté sujeta a otra que la reemplace.

El discurso del maestro que embrutece, el discurso de quien Rancière describe en su texto como “maestro explicador”, no siempre nos ayuda a comprender y, en lugar de vincularnos al libro (u otro objeto) como un todo, fija el orden que separa a los que saben de los que ignoran. Su función, como sabían los pensadores de la Ilustración, consiste en posponer el encuentro con esa inteligencia que es la “cosa-libro-obra” que resulta inapropiable y que exige, en su mudez, el trabajo sin fatiga de la traducción. Cabría decir entonces que no se necesita un maestro puramente explicador para entender. Y, sin embargo, no sería correcto decir que no se necesitan maestros para aprender. La palabra del maestro sirve para orientar lecturas, para presentar y enseñar un mundo, para narrar, acompañar, verificar y trazar relaciones. Sin la palabra del maestro, no hay desafío ni interpelación real en el plano de la enseñanza. Pero más allá de esta invitación y acompañamiento, lo que necesita una inteligencia para verificarse igual a cualquier otra es disponer de tiempo, memoria y atención a su objeto.

En efecto, sea un producto de las bellas artes o un objeto de la vida ordinaria, sea una obra arquitectónica, musical, pictórica; sean fórmulas de la física o imágenes del cine, pensamientos filosóficos o cuerpos en movimiento en el espacio, siempre se trata de lo mismo: un producto de la inteligencia humana nos plantea un enigma a descifrar, nos exige pensar en torno a visibilidades y enunciados, a frecuencias sonoras, palabras orales o escritas. Es nuestra in-

teligencia interpelada la que deberá verificar su capacidad, esto es, recorrer todo el círculo de su potencia, para poner en relación lo conocido con lo desconocido, para adivinar, memorizar, inventar, leer y traducir, para fijar y recrear lo aprendido, para avanzar en la aventura del conocimiento, la acción y la producción.

El ejercicio que propone Jacotot en su libro *Lengua materna. Enseñanza universal* es en apariencia muy sencillo, y sin embargo, en esa misma sencillez, en apariencia sin doblez, cifra toda su problematicidad:

Consideren un dado, una bota, una canción, un libro, un pasaje de un libro, una obra humana cualquiera, verán siempre pruebas de la misma inteligencia. *Todo está en todo.* (Jacotot, 2008, p. 303)

¿Qué quiere decir Jacotot al afirmar que “Todo está en todo”? No que todo sea lo mismo, sino que el ejercicio (que cada cual asume de manera única) es siempre el mismo: para que la verificación se lleve a cabo, se necesita “encerar” a una inteligencia dentro de un círculo de potencia del que solo podrá salir usando la propia inteligencia. Y es esa inteligencia la que deberá trabajar para conquistar lo que no sabe, para reconocerse igual –y, a la vez, diferente, nunca desigual– a cualquier otra inteligencia.

Ahora bien, ese trabajo de indagación es intransferible: se efectúa en primera persona del singular. Por ello mismo,

un ejercicio de verificación es un movimiento de “subjetivación”, un pliegue que permite reconocer una potencia en nosotros a través de la inteligencia de otro, esa inteligencia que está en el todo que es la “cosa-libro-objeto-evento” y que en su “mudez” nos interpela. En este trabajo de reconocimiento que proponen Jacotot y Rancière, son resignificados los atributos de la memoria, la lengua (materna) oral y el juego de las traducciones. La memoria, porque en ella encontramos la posibilidad de fijar conocimientos, de hacer de ellos la arcilla de nuevas operaciones y relaciones; la lengua oral, porque con ella aprendimos a entendernos con los otros y con el mundo que nos rodea, y en ella encontramos valiosos signos para comprender mejor lo que nos circunda; y la traducción, porque siempre se trata de poner en relación un signo recién-conocido con otro ya-conocido:

Todas las oraciones, y por lo tanto todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender nunca es sino traducir, es decir, ofrecer un equivalente de un texto, no su razón... Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada más allá de los textos, sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir. (Rancière, 2007, pp. 26-27)

“No hay nada más allá de los textos” no quiere decir que se borra la referencia del mundo, más bien significa que no

hay en el texto ningún “más allá” de él que impida su comprensión, que no hay una inteligencia exterior que tenga su sentido último y la función sagrada de, llegada la ocasión propicia, revelarlo. Por eso mismo, comprender implica traducir esa lengua en principio extraña a otra que conocemos mejor y que sin embargo ya no quedará igual luego de esa relación. Con todo, se abre otra incógnita respecto de la cita: ¿puede probarse que todas las inteligencias son de “la misma naturaleza”? En el Capítulo 3 de *El maestro ignorante* leemos una afirmación que nos puede aproximar aún más a la idea rancieriana de inteligencia:

Conocemos a la inteligencia por sus efectos. Pero no podemos aislarla, medirla. Nos vemos limitados a multiplicar las experiencias inspiradas en nuestra opinión. Pero nunca podemos decir: todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales sino en ver qué se puede hacer a partir de esa suposición. (Rancière, 2007, p. 66)

Parece quedar claro entonces que la cuestión medular no se juega en el plano de las “facultades cognitivas” ni en la medición cuantitativa de capacidades previas al acto, sino en la *praxis* abierta a la experiencia de sacar todas las consecuencias posibles de esta afirmación: “todos tenemos una inteligencia igual”. La dimensión cuantitativa deja paso así

a la experiencia cualitativa, solo verificable en manifestaciones efectivas, singularísimas, concretas y reales.



Imagen 3

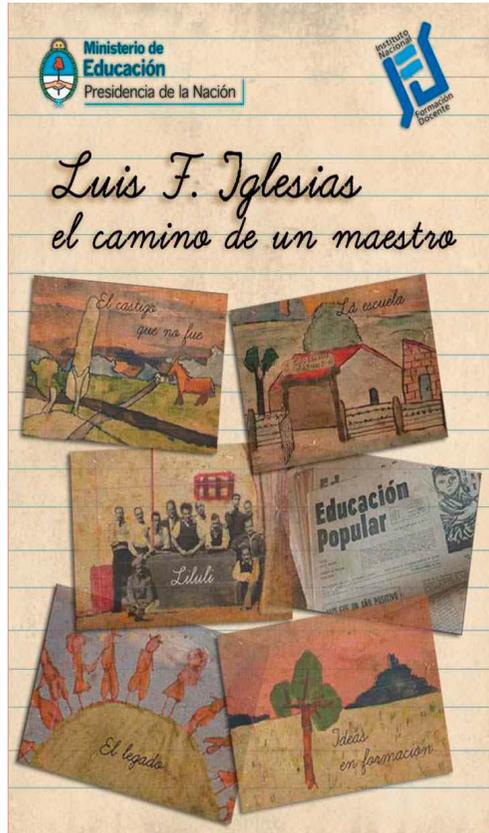


Imagen 4

NOTA CINCO

Hay dos documentales sobre experiencias de enseñanza y aprendizaje bien diferentes a las tradicionales, pero que, plenas de rigor y compromiso con el conocimiento, ponen en juego ideas de instrucción, inteligencia e igualdad, círculo de potencia y acompañamiento. Por un lado, *La escuela de la señorita Olga* (Piazza, 1991, Argentina. [Video 4](#)), y por el otro, *Luis Iglesias, el camino*

de un maestro (Rajschmir, 2009, Argentina. [Video 5](#)). Si a partir de testimonios muy variados el primer documental reconstruye la notable experiencia de enseñanza conducida por las hermanas Olga y Leticia Cossettini entre 1935 y 1950 en el barrio Alberdi de la ciudad de Rosario, el segundo narra el trabajo no menos notable realizado por Luis Iglesias, su hermano Manuel y otros colegas, en la escuela Rural N.º 11 de la localidad de Tristán Suárez en la Provincia de Buenos Aires. En ambos casos, se respira la convicción de que la comunidad de aprendizaje no está escindida de la aventura intelectual que supone hacer uso de la propia inteligencia y sensibilidad. Junto a estos documentales se puede observar la conferencia “¿De qué se trata la emancipación intelectual?” ([video 6](#)), en la cual Rancière se refiere de modo muy preciso a *El maestro ignorante* (2007). Si bien esta última es extensa porque tiene la traducción en simultáneo, es de mucha utilidad para acompañar la lectura del texto, y también para hacer conversar la experiencia de Jacotot reconstruida por Rancière con estas otras experiencias argentinas, no menos valiosas que aquellas para pensar una pedagogía abierta a la igualdad y la libertad.

La irrupción (colectiva) de la igualdad

En *El maestro ignorante*, tal como intentamos mostrar, la emancipación intelectual aparece asociada al trabajo que cada individuo debe hacer con su propia inteligencia. También a la voluntad que cada uno pone para enfrentar los desafíos que asume dicha inteligencia. En la relectura de Rancière, como puede entreverse, hay una crítica de la tutela intelectual que remite al impulso propio del clima de la ilustración en el que se formó el pedagogo y revolucionario Joseph Jacotot. Allí brilla su divisa *¡Sapere*

aude! (¡Atrévete a saber!), cuya síntesis más lograda quizás la encontremos en el célebre texto del filósofo alemán Immanuel Kant: *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* (1784).

En aquel texto, Kant pone en cuestión la figura del “tutor” tal como Jacotot-Rancière ponen en entredicho la figura del “maestro explicador”. Pero además, Kant advierte con todo rigor que no solo es preciso distinguir entre el “uso privado” de la razón (el que hacemos en calidad de “funcionarios”) y el “uso público” de la razón (el que hacemos en tanto “doctos” o partícipes de la vida pública); también señala que si el uso público está por doquier limitado y condicionado, la progresiva ilustración del pueblo se verá una y otra vez obstaculizada. Desde luego, Kant consideraba entonces necesario sostener la distinción entre los sabios (o doctos) y el pueblo, para mantener a salvo la dialéctica abierta entre el funcionamiento de las instituciones y la vida de la comunidad, de tal modo que se condujera a esta última por la senda del “progreso indefinido” bajo la guía de la razón pública y la garantía del Estado. Pero esa misma “atmósfera” que se respira en la época de la Ilustración, sirve a Jacotot para edificar una dirección distinta para su crítica, con argumentos no menos claros que los de Kant pero más desconfiados de los sentidos del progreso. De ahí que afirme que la facultad de la razón, incluso la mejor intencionada, puede ser utilizada para atontar, para sostener (eternamente) la separación entre los ignorantes y los doctos, entre los hombres de pueblo y los sabios.

Esa desconfianza respecto de los usos del progreso ilustrado que Rancière sugiere a partir de su relectura de Jacotot y que a la vez traduce en el plano de una posible enseñanza y un aprendizaje emancipados de tutelas, también reconoce otras estaciones. Por eso, en el mismo lugar que concluye *El maestro ignorante* es preciso abrir y leer las páginas de otras dos obras suyas: *En los bordes de lo político* (1990) y *El desacuerdo* (1995), en las cuales Rancière propone de un modo más político aún aquello que la hipótesis de la igualdad sugiere, esto es, que se trata de un tipo de interrupción que afecta a la unidad aparente de una comunidad más amplia, y que pone en entredicho la cuenta reglada de las partes que la constituyen.

En efecto, si *En los bordes de lo político* aparece una mención a la escuela –*scholé*– como el lugar en el que resulta posible pensar el tiempo suspendido de la igualdad, en *El desacuerdo*, la aparición de la parte de los que no tienen parte supondrá además una alteración del “reparto de lo sensible”, una modificación política y también estética de la comunidad. Dedicaremos buena parte del próximo capítulo a pensar tanto la relación entre igualdad y escuela como la irrupción de la igualdad como aparición colectiva y subjetivante de la libertad del pueblo.

LECTURA II

Fragmento de *Lengua materna. Enseñanza universal*, de Joseph Jacotot



Jacotot, J. (2008).
Lengua materna. Enseñanza universal. Buenos Aires: Cactus (pp. 26-27).

Si he comenzado por dar a entender que supongo una inteligencia igual en todos los hombres, mi proyecto no es sostener esta tesis contra lo que sea. En mi opinión, es cierto; esta opinión me ha guiado en la sucesión de los ejercicios que componen el conjunto del método, y he aquí por qué creo útil poner como principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual. Esta no es la máxima de todos nuestros sabios, pero es la de Descartes y la de Newton: lo que no obstante, nada prueba. “Sin embargo” dirá un crítico, “si vuestro método está basado en ese frágil fundamento, si la base se viene abajo, el andamiaje, es decir, el método, debe derrumbarse también”. Podría responder al crítico: si mi método conduce a un resultado satisfactorio, lo cierto es que no depende de mi opinión más que de la

vuestra. Cuando no demuestre que el camino debe conducir a la meta, no se seguirá que no la he alcanzado. Muchas experiencias de las que nadie duda han permanecido sin explicación. “Usted gira en un círculo vicioso”, añadiría el argumentador: “cuando se le piden hechos, comienza por poner un principio; y cuando se ataca vuestro principio, se parapeta detrás de hechos conocidos sólo por usted”. Yo respondería; se insistiría, y la disputa sería interminable.

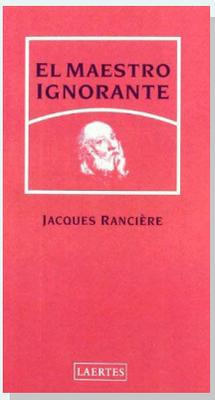
He dicho que no quiero discutir; y para probarlo, dejo la última objeción sin respuesta, a riesgo de dejarla circular como invencible. El lector podrá decidirse enseguida y tirar el libro; pero al menos no me acusará de haberlo tenido largo tiempo en suspenso.

En cuanto a aquellos que quieren ensayar y asegurarse, por su propia experiencia, de la eficacia del método, les ruego leerme con atención. Haré todos mis esfuerzos para ser claro: no pido por su sufragio, no solicito una ciega aprobación, pero pido confianza, docilidad y perseverancia para seguir la ruta que voy a indicarles.

Si por azar este libro cae en manos de un sabio extranjero que quiere dirigir una educación según mi método, me contentaré con decirle: haga aprender un libro a vuestro alumno, léale a menudo usted mismo, y verifique si el alumno comprende todo lo que sabe; asegúrese que ya no pueda olvidarlo; finalmente muéstrele cómo relacionar a su libro todo lo que aprenderá seguidamente y usted hará Enseñanza universal. Si estas pocas palabras no bastan

al sabio, temo que no me comprenda tampoco al continuar la lectura; pues no diré otra cosa que lo que acabo de decir: *sepan un libro y relacionen con él todos los otros*. Ese es mi método. Por lo demás, varíen los ejercicios de los que hablaré, cambien su orden: poco importa. Si aprenden el libro y relacionan todos los otros con él, seguirán el método de la Enseñanza universal.

Fragmento de *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière



Rancière, J. (2002).
El maestro ignorante.
Cinco lecciones sobre la
emancipación intelectual.
 Barcelona: Laertes
 (pp. 11-12).

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 donde 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 dissociado 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.

Nota de coyuntura

En marzo de 2017, Martín Kohan publicó en el diario *Perfil* un breve texto titulado “El ignorante maestro”. La nota trata sobre el conflicto docente que tuvo lugar a principios de aquel año en el que se propuso, desde el mismo poder político de la provincia de Buenos Aires, la alternativa de convocar a “voluntarios” para sustituir a los docentes. De modo sucinto, el escritor y docente, afirmaba entonces:

“Hay personas que consideran que los docentes ganan muy poco, y deberían ganar más; hay personas que consideran que los docentes ganan muy poco, y deberían jorobarse o inmolarsse. Hay personas que consideran que los docentes llevan a cabo una labor indispensable, y que eso habría que reconocerlo pagándoles salarios dignos; hay personas que

consideran que los docentes llevan a cabo una labor indispensable, y que en razón de eso hay que despojarlos del derecho a hacer huelga (aunque sea constitucional). Hay personas que inquietan, con espíritu patronal, por la carga horaria efectivamente dictada frente a cursos; hay personas que se interesan, en cambio, por la preparación de las clases y la planificación de los cursos, por la coordinación y la actualización, por los formatos y los tiempos de evaluación (todo eso que, fuera del aula, mejora lo que pasa en el aula). Hay personas que consideran que los dirigentes gremiales reclaman de manera justa, hay personas que consideran que van demasiado lejos, hay personas que consideran que se quedan demasiado cortos. Existe este espectro diverso de enfoques y de ideologías. Pero tal vez nunca habíamos caído tan bajo como sociedad, en lo que a la educación se refiere, como con la premisa, recientemente lanzada y debatida, de que cualquiera puede enseñar. La figura del maestro ignorante, esgrimida por Jacques Rancière, sirve a un propósito emancipatorio, pues desactiva el mecanismo de poder que funda todo un paradigma didáctico. Me temo que aquí tenemos una penosa inversión, la figura del ignorante maestro. No el que enseña lo que no sabe, porque quiebra las subestimaciones y revela a los alumnos su propia potencia de aprendizaje, sino más bien lo opuesto: el soberbio que cree que sabe, o que sabrá enseñar lo que sabe, subestimando petulantemente a todos. A los que quieren estudiar, no menos que a los que estudiaron y estudian”.



Capítulo 3

Política

Lo común y el pueblo

Política. Lo común y el pueblo

La ambigüedad de la forma escolar la deja abierta a una multiplicidad de opciones y sentidos: para algunos, ella realiza la igualdad ciudadana, para otros, es un medio de promoción social; hay quienes la creen un derecho independiente, incluso de su utilización más o menos lograda, algo que la democracia se debe a sí misma y debe a los deseos de sus miembros, incluso de sus deseos indeterminados. La mayoría de las veces todos los sentidos se mezclan y hacen de la escuela no la máscara de la desigualdad o el instrumento de su reducción sino el lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad al mismo tiempo que su negación empírica.

Jacques Rancière, *En los bordes de lo político*

La cuestión política –o, más precisamente, aquello que invoca: la igualdad– atraviesa toda la obra de Rancière. Como vimos en los capítulos anteriores, la cuestión del saber también, y en una relectura como la que estamos haciendo, entrevemos sutiles distinciones, como esta que leemos en la cita de apertura, en la cual el señalamiento de la ambigüedad constitutiva de la forma escolar no puede ser pasado por alto. La cita es de un texto, *En los bordes de lo político*, que fue publicado pocos años después de *El maestro ignorante* y que está centralmente dedicado a pensar la relación entre democracia, igualdad y comunidad. Por eso

resulta significativa esta mención, porque inscribe el tema de la escuela y los saberes en la heterogeneidad propia de las formas modernas, para subrayar, en particular, la no convergencia de la lógica escolar con la lógica productiva.

En efecto, la escuela moderna, dice Rancière, resulta ser la heredera paradójica de la *scholé* aristocrática de los antiguos, en la cual estudiaban los que tenían, debido a su posición social, el tiempo de ocio necesario para hacerlo (Rancière, 2007). La escuela, como otras instituciones modernas, iguala, pero no tanto por la universalidad de los saberes que distribuye sino en virtud de su “forma”, que consiste en el poder que el Estado le confiere a las instituciones para separar la vida escolar de la vida productiva, para abrir la posibilidad de un tiempo otro, libre de la utilidad mercantil y el resultado inmediato, que hace posible el ocio intelectual, creativo y lúdico, un tiempo único que solo puede tener lugar en el espacio escolar, en el momento de la formación y el estudio. Desde este punto de vista, la escuela no puede ser descripta sin más como el sitio privilegiado de la reproducción de la desigualdad y la dominación (como entienden sus más implacables críticos, entre los que Rancière señala a los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron), pero tampoco puede ser presentada sin advertencias o aclaraciones como el lugar anhelado de la redención, de la segura reducción de la desigualdad y la distribución justa de los saberes (como anuncian quienes se consideran progresistas). Ni másca-

ra de la desigualdad, ni instrumento claro de su reducción, la escuela, afirma Rancière, es la institución en la que tiene lugar un litigio insoslayable –y en ocasiones irreductible– entre la visibilidad simbólica de la igualdad y su negación empírica, entre escenas reparatorias de alto valor para la vida en común y otras denegatorias del genuino deseo de aprender que ponen en juego las y los reciénvenidos.

El antagonismo entre el dispositivo “atontador” de la explicación y el círculo de la emancipación que se obstina en verificar la igualdad de las inteligencias, antagonismo que se expresa de diversos modos en *El maestro ignorante*, se resignifica en *Los bordes de lo político* al inscribirse aún más nítidamente en la forma escolar, en la *scholé* moderna: entre lo simbólico y lo empírico, entre un principio que afirma una posibilidad y una realidad que muchas veces niega, se juega el destino material y en ocasiones evanescente de la igualdad. En el tiempo suspendido que ofrece la escuela, tiempo otro de la producción y el trabajo asalariado, podemos encontrar también un lugar para su aparición bajo los modos de la aventura de un saber que es, a su modo, un nuevo “poder-hacer” con el cuerpo y las palabras, con la sensibilidad y la inteligencia. Ese tiempo, el tiempo de estudio que tiene lugar en las instituciones de formación de todos los niveles, define el sentido último de una forma separada, pero también territorios concretos para la aventura de la emancipación intelectual: leer un libro, escribir un poema, cantar una canción, explorar zonas de

la naturaleza en un laboratorio o a cielo abierto, jugar con fórmulas matemáticas, ver una película, disfrutarla y debatirla con otros, son todos actos atravesados por la capacidad de pensar, oír y observar que tenemos en común. En estos y otros territorios concretos puede aparecer y emplazarse la evanescente igualdad.

Ahora bien, vale demorarse aquí y hacer otras preguntas: ¿es posible, a su vez, encontrar esta igualdad en el tiempo de la comunidad, atravesada como está por las jerarquías socialmente preestablecidas, la lógica del intercambio mercantil, los ritmos productivos, las decisiones pragmáticas en el campo de la economía política, la cuenta de los más y de los menos dentro del régimen utilitario de vida? ¿O la igualdad solo puede darse, ya que se la niega una y otra vez, como aparición colectiva de un pueblo que interrumpe con su diferencia real la imagen sin fisuras que muchas veces las comunidades quieren dar de sí mismas como un todo sin conflictos?

La respuesta no es sencilla. Es preciso dar un rodeo por la fuerza que, en el corazón de las cosas prácticas, se opone a la inscripción perdurable de la igualdad en la vida de la comunidad. Es preciso pensar entonces lo que se pone en juego cuando decimos desigualdad.

NOTA SEIS

En sucesivas lecturas sobre la relación entre la función o la forma escolar y la reproducción social, Rancière realiza un análisis de la sociología de Bourdieu que resulta crucial. En el recién citado *En los bordes de lo político*, la interpretación de Bourdieu y Passeron es leída como un “nihilismo de la sospecha” que describe a la escuela a partir de la figura del engaño o la ilusión, esto es, como una institución que “produce desigualdad haciendo creer en la igualdad”, y que, en tanto tal, resulta ser un ámbito de violencia simbólica central para la reproducción de lo social. También en *El filósofo y sus pobres* (1982), Rancière dedica un largo argumento a desmontar la lógica desmitificadora del “sociólogo rey”. Lejos de compartir la idea de que “la escuela hace creer a los niños del pueblo que los recibe con igualdad de posibilidades respecto de los otros” –esto es, que elimina haciendo creer que no elimina–, Rancière sostiene que el argumento sociológico de la reproducción no está muy lejos de reforzar las jerarquías ya imaginadas por Platón en su *República*, justificadas por el filósofo griego en el mito de los tres metales, del mismo modo que en la república sociológica toda descripción parece justificada *a priori* y *a posteriori* por las clases sociales y la herencia cultural: “*Los herederos y La reproducción* son la *República* de Platón explicada, una primera vez en imágenes, una segunda, con axiomas” (Rancière, 2013, pp. 173-209). Esta severa recusación a la crítica sociológica de la “ilusión” de libertad e igualdad que formula Rancière está dirigida no solo a Bourdieu sino a toda posición que denuncia la voluntad de un pueblo por emanciparse como esa vana utopía que se hunde en la ignorancia de sus propias sujeciones y condiciones de clase. No es de extrañar entonces que en este texto –que forma parte de su producción temprana– la noción misma de *scholé* sea una de las cartas en torno de las cuales Rancière emplaza su crítica. En efecto, si para Bourdieu el tiempo suspendido de la escuela sirve para reforzar esos ejercicios y hábitos mediante los cuales la ley del ocio reconoce a sus hijos pródigos y exige a los advenedizos que traicionen a su propia clase de origen para ser, a su vez, reconocidos en el país del saber, para Rancière, por el contrario, no hay un destino escrito ni una estructura social que determine en “última instancia” todas las posibles irrupciones de la igualdad de las inteligencias en la aventura de su verificación. En este sentido, cabría decir que la escuela moderna sostuvo y todavía sostiene (a pesar de todas las críticas que puedan hacerse del régimen explicador y

su capacidad para reproducir determinados hábitos y órdenes de lo social) ese carácter paradójico y abierto al juego de los posibles, que incluso en los momentos de mayor eficacia disciplinaria no dejó ni deja de ponerla en entredicho.

La pasión por la (des)igualdad

La igualdad que parece estar al alcance de la mano (como el paraíso, que puede realizarse aquí y ahora pero termina convirtiéndose en un infierno cotidiano) se extravía una y otra vez en los brazos de su contrario. La pregunta que se impone entonces es por qué razón “triunfa” la desigualdad. No alcanza con la respuesta que tenemos a mano: el capitalismo. Es claro que este sistema tal como lo conocimos y vivimos en los últimos doscientos años lleva en sí marcas de injusticia, violencia, destrucción y explotación. Pero este mismo sistema también produjo –parcialmente y con desarrollos muy disímiles según los países– eso que Eric Hobsbawm ha llamado en *Historia del Siglo XX* su propia “Edad de Oro”, al menos durante tres décadas: desde mediados de los años 40 hasta mediados de los 70. Rancière propone otra respuesta, si bien no definitiva, al menos orientativa. Recordemos lo ya dicho y volvamos por un momento a las enseñanzas de *El maestro ignorante*: la verificación de la igualdad de las inteligencias exige esfuerzo y atención, no admite distracciones. A partir de esta

advertencia, quizás pueda entenderse mejor la lectura que realiza Rancière respecto de la desigualdad:

No es el amor a la riqueza ni a ningún bien lo que perverte la voluntad, es la necesidad de pensar bajo el signo de la desigualdad. Hobbes hizo al respecto un poema más atento que el de Rousseau: el mal social no proviene del primero al que se le ocurrió decir: “Esto es mío”; proviene del primero al que se le ocurrió decir: “Tú no eres mi igual”. La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva; o, más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad. La pasión por la desigualdad es el vértigo de la igualdad, la pereza ante la tarea infinita que ésta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa. Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social. (Rancière, 2007, pp. 105-106)

La desigualdad forma parte del orden social, pero la igualdad es la condición –de toda condición– del orden social. La pasión por la desigualdad es la contracara del vértigo que produce la aventura de la declaración igualitaria, la “fatiga” que implica verificarla. Tal como se la presenta en

el texto, esta pasión es un afecto que se activa ante el movimiento de la igualdad, ante la trayectoria de un cuerpo parlante que pone en evidencia un desajuste, un desacuerdo respecto del lugar asignado. La pasión primitiva de la desigualdad lleva en sí la igualdad que quiere conjurar, negar, olvidar. Tenía razón el filósofo inglés Thomas Hobbes: no es la propiedad sino la impropiedad de la igualdad humana la que hace posible el aprecio y el desprecio, la que abre el sueño libertario y el deseo de reconocimiento, pero también la pasión por la desigualdad que pone a su servicio la fuerza, el dominio, la astucia y el fraude para perpetuar las más injustas condiciones de existencia. Podría pensarse incluso que la pasión por la desigualdad y la fuerza del desprecio se han transformado en las monedas más corrientes de la vida contemporánea. El desprecio a los iguales es la otra cara del aprecio, así como el odio es la otra cara del amor. Y quienes desprecian a sus otros, a los que son sus iguales, hacen suyo el sueño ordenancista de los que dominan, cuyo contenido consiste en defender las más profundas desigualdades sociales, culturales, genéricas y étnicas que presentan los privilegios de algunos como si fueran beneficios de todos. No tratan simplemente de marcar una diferencia, sino de sostener una desigualdad. Por eso es preciso aclarar una vez más: la “diferencia” no es necesariamente lo desigual o lo opuesto a la igualdad; es, por definición, lo opuesto a la identidad entendida desde la mismidad. De ahí que sea perfectamente posible

pensar la aparición de la igualdad como la irrupción de una verdadera diferencia en la comunidad.

Quizá una cita de otro texto clave en la trayectoria del filósofo francés, escrito casi una década después de *El maestro ignorante* –nos referimos a *El desacuerdo* (1996)–, puede servir para leer la misma cuestión con otra lente. En efecto, si la igualdad es la condición sobre la que descansa todo orden social, que en su propia naturaleza empírica es desigual y jerárquico, la política puede ser pensada como la irrupción de la igualdad que actualiza la posibilidad de emancipación:

Hay política porque –cuando– el orden natural de los reyes pastores, de los señores de la guerra o de los poseedores es interrumpido por una libertad que viene a actualizar la igualdad última sobre la que descansa todo orden social... Hay orden en la sociedad porque unos mandan y otros obedecen. Pero para obedecer una orden se requieren al menos dos cosas: hay que comprenderla y hay que comprender que hay que obedecerla. Y para hacer eso, ya es preciso ser igual a quien nos manda. Es esta igualdad la que carcome todo orden natural... En última instancia, la desigualdad sólo es posible por la igualdad. Hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada por el efecto de esta igualdad. (Rancière, 1996, pp. 31-32)

La íntima relación entre política e igualdad no remite a la conjunción de ninguna propiedad. Más bien cabría decir que lo propio de la política se define a partir de un principio que no le es propio: la igualdad, que tal como venimos sosteniendo, no es un dato sino una presuposición que debe discernirse en prácticas concretas. Así, entre *El maestro ignorante* y *El desacuerdo* puede observarse un hilo conductor, el principio de igualdad, y a la vez, un desplazamiento pronunciado de la idea de emancipación individual (intelectual) a la colectiva. Es en este desplazamiento que es preciso introducir las ideas de democracia y pueblo.

Democracia, o los poderes del pueblo

La democracia es, antes que nada, esta condición paradójal de la política, este punto donde toda legitimidad se confronta a su ausencia de legitimidad última, a la contingencia igualitaria que sostiene la propia contingencia no-igualitaria. Es por esto que la democracia no puede dejar de suscitar el odio.

Jacques Rancière, *El odio a la democracia*

La ausencia de *arkhé* o fundamento último de legitimidad es el problema que pone de relieve la democracia como poder del pueblo. Si somos naturalmente libres e iguales,

según nos recuerdan todos los filósofos modernos de la política, de Hobbes a Hegel, la pregunta por las razones de la obediencia –la pregunta clásica: ¿por qué obedecemos?– no puede tardar en llegar. Se trata de una pregunta clave que interroga el fundamento último del orden legítimo y el mando político. Pero, además, dado que todo orden descansa en la precaria relación de la “comunidad de los iguales” (en un arreglo siempre inestable entre la contingencia de la igualdad, las costumbres adquiridas y las posibles leyes comunes) y que no hay ningún principio ordenador que necesariamente se desprenda de esta relación, no resulta extraño que la democracia suscite el vértigo que produce saber, y por lo tanto asumir, las ambivalencias que emanan de los frágiles intercambios humanos.

La democracia en este sentido no es para Rancière un sistema de gobierno, de representación o una forma de Estado. Como leíamos en la cita de apertura de esta sección, la democracia es, más bien, la condición paradójica de la política según la cual se nos revela la contingencia de todo orden. Pero además, tal como la describe en otro pasaje de *El odio a la democracia*, es el producto de la lucha del pueblo contra la oligarquía por la redefinición de las fronteras de lo público:

La democracia no se identifica jamás con una forma jurídico-política. Esto no quiere decir que sea indiferente a su respecto. Quiere decir que el poder del pue-

blo está siempre más acá y más allá de estas formas... La democracia, entonces, lejos de ser una forma de vida de los individuos consagrados a su felicidad privada, es el proceso de lucha contra esta privatización, el proceso de ensanchamiento de esta esfera. Ensachiar la esfera pública no quiere decir, como pretende el llamado discurso liberal, la injerencia creciente del Estado en la sociedad. Quiere decir luchar contra la repartición de lo público y lo privado que asegura la doble dominación de la oligarquía en el Estado y en la sociedad. (Rancière, 2006, pp. 80-81)

Precisa y contundente, esta perspectiva sobre la democracia no deja de ser controversial, porque en lugar de poner el énfasis en la forma jurídica, lo hace en la lucha que tiene lugar en la esfera pública por lo que Rancière denomina, como veremos más adelante, “el reparto de lo sensible”. Esa lucha se define sobre un campo de desacuerdos y antagonismos, no siempre nítidos, sobre los que se define qué entendemos por “lo común”. En este sentido, la democracia no es ni un efecto del consenso ni una forma de vida particular sino el nombre del poder del pueblo cuya impropiedad reside en recordar y hacer presente la igualdad de cualquier “ser parlante” con otro. La democracia entonces no es más que el conjunto de actos que la sostiene como tal:

La democracia está desnuda en su relación al poder de la riqueza como al poder de la filiación que viene hoy a secundarla o desafiarla. No está fundada en naturaleza alguna de las cosas ni garantizada por ninguna forma institucional. No está sostenida por ninguna necesidad histórica y no sustenta ninguna. No está confiada más que a la constancia de sus propios actos. La cosa tiene con qué suscitar el temor, luego, el odio, en los que están habituados a ejercer el magisterio del pensamiento. Pero en los que saben compartir con no importa quién el poder igual de la inteligencia, puede suscitar, por el contrario, el coraje, luego, la alegría. (Rancière, 2006, p. 138)

Quienes están acostumbrados a mandar en el plano de la acción y el pensamiento no pueden más que sentir inquietud ante la idea de discutir las fronteras de lo político, y aún más, ante la idea de que todo aquello que subyace al orden es contingente y depende de los actos humanos y los azares de la historia. Por eso, pensar la democracia a partir del desacuerdo exige coraje, pero también la alegría de compartir la potencia de obrar en común y el gozo del don.

NOTA SIETE

En *El odio a la democracia*, Rancière traza una distinción crucial entre “república” y democracia: “República es un término equívoco, trabajado por la tensión que implica la voluntad de incluir en las formas instituidas de lo político el exceso de la política. Incluir este exceso quiere decir dos cosas contradictorias: darle derecho, fijándolo en los textos y las formas de la institución comunitaria, pero también suprimirlo, identificando las leyes del Estado a las costumbres de una sociedad. Por un lado, la república moderna se identifica al reino de una ley que emana de una voluntad popular que incluye el exceso del demos. Pero, por el otro, la inclusión de este exceso demanda un principio regulador: a la república no le hacen falta apenas leyes, sino también costumbres republicanas. La república es entonces un régimen de homogeneidad entre las instituciones del Estado y las costumbres de la sociedad”. La cita es reveladora de un cierto estado de cosas actual. En Francia y en Argentina, por razones no siempre coincidentes, la república es invocada como “salvación” ante el “exceso” democrático. En el caso de la Argentina, se abren una y otra vez litigios cruciales entre la demanda de nuevos derechos y los poderes del Estado: ejecutivo, legislativo y judicial, cuyo equilibrio parece estar siempre en “peligro” por aquel exceso que se quiere conjurar. En general, quienes dicen defender la República, la división de poderes y la Constitución, denuncian los avances de los movimientos sociales o de los gobiernos populares o populistas que buscan ampliar derechos o ensanchar la influencia de la esfera pública. Por el contrario, quienes defienden la idea de una “democracia popular” sostienen que esta continua invocación a la “república” forma parte del juego de las corporaciones económicas ante la aparición del demos que reclama el cumplimiento de las promesas que la misma democracia (formal) enuncia: en la fórmula fundacional del 83, “con la democracia se come, se cura y se educa”. Todo lo cual expresa una tensión no sencillamente dirimible entre quienes dicen defender la tradición “liberal republicana” y quienes sostienen una idea de democracia que, en su vertiente “nacional-popular”, la imaginan más próxima al cumplimiento de aquellas promesas.

Lo común sensible: política y estética

Junto a la categoría de igualdad, y su otro, la desigualdad, junto a la idea de política, democracia y pueblo, es preciso colocar una nueva noción: la de “reparto de lo sensible”, que resulta clave para pensar el orden de distribución de los cuerpos en la comunidad y la perspectiva de una filosofía que intenta dar cuenta de los diversos efectos del principio de igualdad. Si bien Rancière elabora esta noción de “reparto de lo sensible” en obras de los años 80 y 90, esta idea termina decantando como síntesis conceptual a comienzos del nuevo siglo:

Es el sistema de evidencias sensibles que pone al descubierto al mismo tiempo la existencia de un común y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas. El reparto de lo sensible fija al mismo tiempo un común repartido y ciertas partes exclusivas. Este reparto de partes y lugares se basa en una división de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en que un común se presta a participación y donde unos y otros son parte del reparto. (Rancière, 2014, p. 19)

Podríamos presentar el problema de este modo: siempre hay un reparto que define lugares y ocupaciones, tiempos y actividades, posiciones y jerarquías; siempre estamos

inscriptos en algún tipo de distribución en la que cada uno tiene que atender su juego, al menos si pretende jugar. Este reparto no implica unidad de lo común, pero sí la imagen de un orden reglado que solo revela su lógica y el tipo de distribuciones y jerarquías establecidas en los momentos de irrupción política, cuando la igualdad actualiza la contingencia de lo dado.

“El todo es lo no verdadero”, había advertido el filósofo alemán Theodor Adorno al criticar la ingenuidad idealista que pretende apresar la totalidad de lo real con la sola fuerza del pensar (2006, p. 55). Rancière asume esa verdad con palabras propias: el todo es siempre la imagen cristalizada que no cuenta con la igualdad, es la cifra de una “cuenta parcial”, institucional y policial de las partes de la comunidad. Dicho de otro modo: siempre hay partes en la comunidad, pero algunas “forman parte” de esta tanto de hecho como reconocidas por el derecho, y otras no, es decir, otras partes solo están incluidas bajo la forma de la exclusión, tal como afirma otro filósofo, el italiano Giorgio Agamben en *Homo Sacer*.

Ahora bien: ¿cómo se modifica ese reparto de lugares, sentidos y funciones? Creando condiciones de visibilidad y transformación a través de una lucha real sostenida. En clave rancieriana: mostrando que ciertas palabras o asignaciones de sentido no se corresponden necesariamente con determinados cuerpos. Entonces: “ama de casa” puede significar trabajo no remunerado, “madre ejemplar” puede querer decir cuerpo sacrificial para el sostén de un reparto injusto de tareas en el orden familiar, y “trabajadora eficiente” puede encubrir no solo diferencias salariales que están a la raíz de una falta de reconocimiento social en la producción de valor, sino también la negación del aporte constante en el trabajo cognitivo.

Para pensar la cuestión del reparto de lo sensible, nos gustaría citar brevemente dos filmes, muy distintos entre sí. Por un lado, *Made in Dagenham. Mujeres que hicieron historia* (Nigel Cole, 2010), cuyo tema es la rebelión por mejoras salariales y condiciones de trabajo producida por un conjunto de costureras inglesas en 1968. El reclamo se produce en una fábrica vinculada a Ford, pero logra tener una repercusión que va mucho más allá de lo que imaginan sus protagonistas. En el centro del filme está la cuestión de la igualdad de las inteligencias y el reparto de lo sensible. Estos mismos temas aparecen de otro modo en un filme argentino, *XXY* (Lucía Puenzo, 2007), en el cual se narra la vida de una persona intersexual de 15 años que enfrenta en su devenir existencial todo tipo de prejuicios, acciones y destratos, “autorizados” por discursos penosamente naturalizados a partir de los cuales se revela la arbitrariedad de los roles asignados (de cierto reparto) y la fuerza normativa de las identidades binarias en nombre de las cuales se reprimen otras formas de vida y diferentes maneras de entender las relaciones interpersonales, familiares y comunitarias.

Ni individuos solitarios ni comunidad sustancial: delante nuestro tenemos un orden reglado de jerarquías, normas de circulación y sujeción distribuidas en el espacio y el tiempo. Se trata de un orden policial, dice Rancière –citando los trabajos de Foucault–, a condición de entender que

“policía” no es aquí (solo) el nombre que designa una institución en las variantes que conocemos –Policía Federal, Provincial, Municipal–; más que una institución particular, la policía así entendida es un dispositivo ordenador de la comunidad: protocolos de salud y seguridad, pero también ideas que orientan el comportamiento de los sujetos, normativas escritas que distribuyen funciones y responsabilidades, hábitos que rigen conductas. Todo ello forma parte de lo que Rancière llama “orden policial”.

Es para poner en entredicho ese orden más o menos visible, esa organización del reparto de los cuerpos y funciones en la comunidad, que los seres humanos inventaron la política. “Política” no es el nombre de un sistema de gobierno, la actividad a partir de la cual encontramos un orden social ideal ni la variedad de partidos y dirigentes que integran una democracia parlamentaria. Política es la actividad que pone en cuestión el orden reglado de las cosas y las palabras, de las personas y los grupos. Entonces, para Rancière, no siempre hay política, pero siempre puede haberla. En un club de barrio, en una asamblea estudiantil, en una reunión sindical, en una demanda territorial: cuando la palabra que hace ruido abre un lugar nuevo, cuando el reclamo inaudible comienza a ser escuchado, cuando los cuerpos se desplazan y encuentran otra forma de organizarse, cuando la sumisión empieza a romperse. No se necesita ser político profesional para hacer política. Por eso, todo orden está –aunque no lo parezca– siempre abierto a

los posibles de la emancipación que laten en el principio de igualdad. Pero esa igualdad debe ser verificada, tal como lo han hecho los esclavos cuya vida dependía del arbitrio de sus amos, los trabajadores sin derechos a merced de sus patrones, los grupos étnicos que en el pasado fueron expoliados en sus formas de vida y producción, las mujeres sojuzgadas por el orden patriarcal, las personas perseguidas por razones religiosas o políticas. El pasaje a la libertad siempre reconoce un momento de lucha por el sentido de las palabras y los espacios de circulación y producción de esas palabras –y de los cuerpos que las sostienen–. Rancière llama a ese movimiento “*subjetivación política*”.

Elaborar una reflexión sobre el reparto de lo sensible resulta necesario para comprender los conflictos en torno de lo común político. También para aproximarse a otro plano de las relaciones humanas: el estético. Puesto que se trata del orden que configura las condiciones de aparición de las palabras, las imágenes y los cuerpos, una de las apuestas de Rancière consiste justamente en pensar las formas de inteligibilidad de ese orden, los modos de “mostrar” lo que se cuenta y, a la vez, lo que no es contado por el Estado, el mercado o la comunidad misma. Esos modos son políticos, pero también estéticos.

El arte de la vida en común

En *El malestar en la estética* (Rancière, 2011), podemos leer otra versión de su lectura sobre la política y su relación con el “reparto de lo sensible”:

La política ocurre cuando aquellos que “no tienen” el tiempo se toman este tiempo necesario para plantearse como habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite también una palabra que enuncia lo común y no solamente una voz que denota dolor. Esta distribución y redistribución de los lugares y las identidades, de lo visible y lo invisible, del ruido y de la palabra constituyen lo que yo denomino el reparto de lo sensible. La política consiste en reconfigurar el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujetos y objetos nuevos, en volver visible aquello que no lo era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos. (Rancière, 2011, pp. 34-35)

Al revisitar su definición de política como la irrupción de la palabra que se hace cuerpo o del cuerpo que se desplaza de su función para tomar la palabra, que se incorpora y asume la capacidad de participar en la definición de lo común para poner en entredicho el reparto de lo sensible,

Rancière suma una clarificación necesaria: la política entendida como creación de disensos reconfigura lo sensible, pero esto quiere decir que en tanto creación lleva en sí el movimiento de una estética propia. Es decir: toda política tiene una estética en tanto propone una cierta distribución sensible y un desplazamiento de los cuerpos en la comunidad. Y la inversa también vale: toda estética lleva en sí una política por cuanto propone un cierto reparto de jerarquías y posiciones. Dicho lo más claramente posible: para Rancière, la estética es algo más que una disciplina filosófica que habla sobre lo bello y sobre el arte; y la política es algo más que un conjunto de teorías sobre el orden y las formas de gobierno.

Como puede entreverse, los sentidos habituales de estos términos, política y estética, pero también democracia y pueblo, igualdad y libertad, son repensados y reelaborados por Rancière; su filosofía pone el acento en los movimientos de subjetivación que cuestionan las identidades y funciones asignadas, más que en los actos de institucionalización en los cuales se acumulan protocolos de actuación reglados para intervenciones específicas (que no son negados ni desdeñados, pero que aquí cobran otros sentidos). Estos desplazamientos de sentido pueden ir lo suficientemente lejos como para entender que actividades que creíamos separadas por un abismo en virtud de sus lógicas autónomas pueden resultar claves para repensar lo común:

Arte y política se sostienen una a la otra como formas de disenso, como operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible. (Rancière, 2010, p. 65)

En el próximo y último capítulo de nuestro libro daremos a esta resignificación un nuevo giro, al adentrarnos en lo que quizás sea el mayor desafío que nos propone el pensamiento de Rancière: el de comprender que arte y política, más que esferas separadas, son, tal como sugiere la cita, formas de reconfiguración de la experiencia sensible y de las fronteras de lo humano. Desde ese lugar quizás se observe aún mejor la necesidad de entender a fondo la herencia paradójica de la *scholé* en las diversas “formas escolares” actuales, la importancia política y pedagógica de establecer un “tiempo suspendido” para el estudio, el juego, la curiosidad y el conocimiento situados.

LECTURA III

Fragmento de *El desacuerdo. Política y filosofía*, de Jacques Rancière



Rancière, J. (1996).
El desacuerdo. Política y filosofía.
Buenos Aires: Nueva Visión
(pp. 44-45).

Así pues, en lo sucesivo emplearé la palabra policía y el adjetivo policial en ese sentido amplio que es también un sentido “neutro”, no peyorativo. Sin embargo, no identifico a la policía con lo que se designa con el nombre de “aparato del Estado”. La noción de aparato del Estado, en efecto, está atrapada en el supuesto de una oposición entre Estado y sociedad donde el primero es representado como la máquina, el “monstruo frío” que impone la rigidez de su orden a la vida de la segunda. Ahora bien, esta representación presupone ya cierta “filosofía política”, es decir cierta confusión de la política y la policía. La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. La policía es,

en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes. Pero para definir esto hace falta en primer lugar definir la configuración de lo sensible en que se inscriben unas y otras. De este modo, la policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. Es por ejemplo una ley de policía que hace tradicionalmente del lugar de trabajo un espacio privado no regido por los modos del ver y del decir propios de lo que se denomina el espacio público, donde el tener parte del trabajador se define estrictamente por la remuneración de su trabajo. La policía no es tanto un “disciplinamiento” de los cuerpos como una regla de su aparecer, una configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuyen.

Propongo ahora reservar el nombre de política a una actividad bien determinada y antagónica de la primera: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacio donde se de-

finían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido. Puede ser la actividad de los plebeyos de Ballanche que hacen uso de una palabra que “no tienen”. Puede ser la de esos obreros del siglo XIX que ponen en razones colectivas relaciones de trabajo que no competen sino a una infinidad de relaciones individuales privadas. O también la de esos manifestantes o constructores de barricadas que literalizan como “espacio público” las vías de comunicación urbanas. Espectacular o no, la actividad política es siempre un modo de manifestación que deshace las divisiones sensibles del orden policial mediante la puesta en acto de un supuesto que por principio le es heterogéneo, el de una parte de los que no tienen parte, la que, en última instancia, manifiesta en sí misma la pura contingencia del orden, la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier otro ser parlante. Hay política cuando hay un lugar y unas formas para el encuentro entre dos procesos heterogéneos. El primero es el proceso policial en el sentido que se intentó definir. El segundo es el proceso de la igualdad. Con este término, entendamos provisoriamente el conjunto abierto de las prácticas guiadas por la suposición de la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier otro ser parlante y por la preocupación de verificar esa igualdad.



Capítulo 4

Estética

El espectador emancipado:
mirar, traducir, narrar

Estética. El espectador emancipado: mirar, traducir, narrar

En ese poder de asociar y de disociar reside la emancipación del espectador, es decir, la emancipación de cada uno de nosotros como espectador. Ser espectador no es la condición pasiva que precisaríamos cambiar en actividad. Es nuestra situación normal. Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento aquello que ven con aquello que han visto y dicho, hecho y soñado.

Jacques Rancière, *El espectador emancipado*

La cita con la que abrimos este último capítulo es de un libro dedicado a pensar cuestiones relativas al arte contemporáneo. En *El espectador emancipado*, Rancière propone revisar los presupuestos que ubican al espectador en el centro de una controversia estético-política que hace de su figura el cuerpo mismo de una paradoja: por un lado, no hay espectáculo sin espectador, por el otro, el espectador es alguien que necesita ser transformado. ¿Por qué razón hay un problema con la figura del espectador? Todo el primer capítulo del libro de Rancière intenta responder a esta pregunta a partir de la revisión de un presupuesto fundamental: el que afirma –erróneamente, según nuestro autor– que mirar es lo contrario de conocer, que mirar es lo

contrario de actuar. En un caso, el espectador permanece ante la apariencia –lo que observa en tanto aparece “ante sí”– sin saber nada del proceso de producción, esto es, el espectador queda “separado del conocer”; en el otro, permanece no solo inmóvil respecto de lo que observa sino fijado en un sitio específico, “separado de la acción”.

Ante la doble falta del espectador –no sabe / no actúa– hay dos conclusiones posibles. Primera conclusión, la que propuso Platón: en tanto el teatro (trágico) produce una escena de ilusión y pasividad, en tanto es el lugar en el que unos “ignorantes” son invitados a ver a otros que sufren y a sufrir con ellos, es preciso suprimirlo en beneficio del saber y de la acción conducida por el saber. Recordemos: en sus alegorías del Sol y de la Línea, y en la más célebre alegoría de la Caverna –que se entreveran todas en las páginas más notables de la *República*–, Platón sostiene que la verdadera relación entre las palabras y las cosas no encuentra su fundamento último en lo que vemos y oímos –dado que los sentidos engañan–, sino en la Idea, que en lugar de ser una representación mental, es la verdadera y más alta forma de la realidad y exige para su aprehensión una intuición intelectual para la que hay que prepararse durante largo tiempo. Salir de la Caverna implica salir del mundo de las sombras y las apariencias para dirigirse con certeza hacia la luz de lo real. La comunidad justa entonces no puede aceptar la mediación teatral porque en el teatro la mirada y el entendimiento quedan subyugados por

el juego de las imágenes, la intensificación de las pasiones y la multiplicación de los simulacros, todo lo cual nos aleja de la verdad, del bien, de la Idea.

Segunda conclusión, la que propusieron durante el siglo XX las dramaturgias de Antonin Artaud y Bertolt Brecht: cada uno a su modo intentó terminar con la pasividad del espectador y romper la ilusión del espectáculo, bien a partir de la inteligencia interpelada, a través del efecto de “distanciamiento” respecto de lo visto y oído, en el caso de Brecht; bien a partir del cuerpo movilizado, a través de un espectador que deviene “actor”, en el caso de Artaud. Sea que apostemos a transformar al espectador en investigador y a la obra en un enigma a develar que nos revela una conciencia diferente de nuestra propia situación –tal como propone el “teatro épico” de Brecht–, sea que hagamos de la puesta en escena el encuentro con una nueva vitalidad y un ritual purificador –tal como supone la apuesta del “teatro de la crueldad” de Artaud–, se trata siempre de hacer del espectador pasivo un cuerpo activo que se reencuentre con sus potencias críticas. Brecht y Artaud quieren reformar el teatro a partir de la constatación de una oposición: la que existe entre el “verdadero teatro” que encarnaría a la “colectividad viviente” (de allí su persistente politicidad, ya revelada por el romanticismo alemán) y el “simulacro del espectáculo”:

El teatro es una asamblea en la que la gente del pueblo toma conciencia de su situación y discute sus in-

tereses, dice Brecht siguiendo a Piscator. Es el ritual purificador, afirma Artaud, en el que una comunidad pasa a estar en posesión de sus propias energías. Si el teatro encarna así la colectividad viviente, opuesta a la ilusión de la mimesis, no habrá que sorprenderse si la voluntad de devolver el teatro a su esencia puede adosarse a la crítica misma del espectáculo. (Rancière, 2010, p. 13)

Cabría decir entonces que una primera aproximación a la historia de las ideas sobre el espectador nos revela que Platón, Brecht y Artaud mantuvieron una sospecha sobre esta figura que se corresponde, a su vez, no solo con su “minoría de edad” intelectual, sino con la primacía otorgada al creador de la obra, lo cual exige repensar el estatuto político, poético y pedagógico de la obra de arte, su recepción y sus relecturas. En este cuadro de críticas y sospechas, el espectador, que queda confinado en el lado oscuro de su luna –la estética, las sensaciones, los sentimientos–, resulta ser esa incómoda figura subjetiva que no termina de comprender qué es lo que tiene delante de sí. Es como si el espectador no supiera, verdaderamente, mirar, oír ni sentir: o se deja engañar por el teatro de sombras que ofrecen las imágenes del mundo del arte y de la vida, o se hunde en la lógica del puro entretenimiento; así, el espectador siempre carece de la capacidad necesaria para apreciar una obra en su justa medida. Como el alumno que debe aprender lo que el maestro le enseña a través de las largas explicacio-

nes, el espectador debe oír, ver y sentir lo que el director teatral o el crítico consagrado por el sistema de las artes le proponen oír, ver y sentir.

Este malestar con el espectador, ¿no aparece también formulado en el planteo situacionista de Guy Debord?, se pregunta Rancière. En la crítica que realiza Debord, la esencia del espectáculo es “exterioridad”, es lo que está delante para ser visto, pero separado de nosotros, sin que nos pertenezca. Estamos en el reino de la visión, y la visión no hace más que engañarnos respecto de la naturaleza de lo que vemos. Pero no se trata solo de ilusión y engaño, es más bien un derrumbe del orden del ser: el ser humano, dice Debord, “cuanto más contempla, menos es”. Esta fórmula, que parece antiplatónica (como lo parecen las fórmulas de Artaud y Brecht), comparte sin embargo con el platonismo cierta concepción respecto de la *mímesis*. ¿A qué nos referimos? El término griego *mímesis* puede traducirse en este contexto como “imitación” (copia, réplica o reflejo de la realidad). La contemplación es siempre de *algo* que se contempla (la realidad o su copia, el reflejo de la realidad o el de su apariencia). Ese algo que contemplamos, afirma Debord, no es la realidad sino la apariencia de realidad. Ahora bien, la apariencia no es la realidad, como ya advertía Platón; es lo otro de la esencia, en su caso, de la Idea, esto es: de lo verdaderamente real.

Lo cual quiere decir: desde Platón a Debord, pasando por Brecht y Artaud, la apariencia y la separación resultan

ser los males a abolir. “La separación es el alfa y el omega del espectáculo”, sostiene Debord para señalar justamente que en la contemplación de la apariencia, la imagen y el espectáculo, solo observamos aquello que nos ha sido quitado, hurtado: la producción de la vida, de la vida productiva, aún más, de la vida verdadera. Vivimos una vida falsa, alienada, separada de lo que efectivamente podemos hacer. La sociedad del espectáculo, en la que entra todo el sistema cultural, el cine y la TV, y que hoy podríamos ampliar a la web y a todo tipo de producción audiovisual, es una esfera autónoma que consagra la vida al consumo y sacrifica las “experiencias reales” en el altar de la mercancía (desde ya, no se trata de todos sus “contenidos”, sino del funcionamiento sistémico regido por la lógica del intercambio). La producción general de mercancías nos separa una y otra vez de lo que podemos hacer, como también separa el valor de uso del valor de cambio. De ahí que el objetivo último de toda intervención política, poética y estética sea para Debord el de romper con esa alienación estructural que nos separa de la vida y la verdad.



Imagen 7

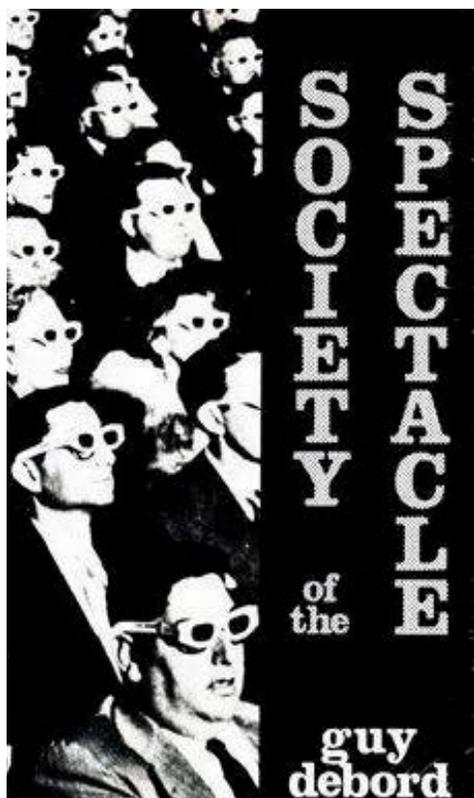


Imagen 8

NOTA NUEVE

Las tesis de Debord encuentran su síntesis en un libro extraordinario: *La sociedad del espectáculo* (1967), cuyas ideas se refrendan también en el filme que replica el título: *La sociedad del espectáculo* (1972). Si citamos estas obras aquí es porque proponen otra hipótesis sobre la emancipación y porque las preguntas que se formulan en estos materiales –que inspiraron revueltas estudiantiles y reflexiones críticas durante más de dos décadas– aparecen todavía hoy en el horizonte social, más allá de la crítica que realiza Rancière. De hecho, Rancière no impugna que el espectáculo general implique una fijación en una cierta posición o un cierto reparto. Lo que cuestiona es la idea de casi absoluta sujeción, esto es, la teoría del sujeto social que presupone la teoría de la alienación, y junto a

ella, el supuesto de que la separación entre vida y cultura (o espectáculo) es, sencillamente, un mal a abolir.

Más allá de equivalencias y oposiciones: una comunidad de traductores

Dado que se trata de un libro que aborda diferentes aspectos vinculados a las artes –fotografía, teatro, cine, instalaciones, performances–, *El espectador emancipado* podría haber comenzado con un análisis del trabajo de los artistas o por las cualidades de la obra de arte contemporánea. De hecho, hay varios capítulos dedicados a estas cuestiones. Sin embargo, el libro abre con una reflexión sobre la figura del espectador y un texto que da título al libro todo. Con ese gesto, Rancière intenta subrayar que en la historia de la cultura, el espectador –no el crítico de arte formado en instituciones especializadas: el espectador a secas– no ha sido mejor tratado que el niño, el alumno, el trabajador o la mujer, todas figuras subjetivas que han estado sospechadas en la enunciación dominante de los hombres y los “doc-tos” de carecer del saber suficiente para entender, apreciar e incluso para disfrutar con inteligencia de los productos del arte, es decir, de los productos de otras inteligencias.

El argumento que propone Rancière busca entonces desmontar el secreto mejor guardado de la crítica del es-

pectador: los supuestos que comparten sus críticos. Entre estos supuestos, uno sobresale, y es el que permite construir al espectador a partir de una cualidad “maldita”: la pasividad, que en estas críticas resulta *a priori* evaluada negativamente respecto de la actividad. En tanto el principio activo siempre positivamente valorado, sobre todo en la cultura occidental, queda del lado del creador, y el principio pasivo –y por añadidura, negativo– se emplaza en el espectador, parece entonces lógico que se le reclame al espectador algún tipo de actividad: que participe, que se mueva, que piense, es decir, que no se quede “embujado” o “alienado” en lo que mira, oye y siente. Rancière observa pues que Brecht, Artaud y, desde luego, el también citado Debord, comparten esta crítica de la pasividad y junto a ella toda una serie de supuestos que habría que revisar si se quiere pensar de otra manera el lugar del espectador:

¿Qué es lo que permite declarar inactivo al espectador sentado en su asiento, sino la radical oposición previamente planteada entre lo activo y lo pasivo? ¿Por qué identificar mirada y pasividad, sino por el presupuesto de que mirar quiere decir complacerse con la imagen y la apariencia, ignorando la verdad que está detrás de la imagen y la realidad fuera del teatro? ¿Por qué asimilar escucha y pasividad sino por el prejuicio de que la palabra es lo contrario a la acción? (Rancière, 2010, p. 19)

Es preciso revisar entonces ciertas equivalencias que han tenido larga duración en la cultura: público teatral = comunidad / mirada = pasividad / exterioridad = separación / mediación = simulacro. Pero también resulta necesario revisar ciertas oposiciones tales como: colectivo vs. individual / imagen vs. realidad viviente / actividad vs. pasividad / posesión de sí vs. alienación / vida vs. espectáculo. La utilización de estas equivalencias y oposiciones compone una dramaturgia de la falta y la redención que es a todas luces problemática: el teatro –y junto a él, toda representación o espectáculo– se acusa a sí mismo de volver pasivo al espectador (es decir, introduce la falta) y a la vez se otorga la misión de liberarlo, de devolverle conciencia y actividad (propone luego el gesto redentor).

Todavía más: estas oposiciones y equivalencias son para Rancière “alegorías encarnadas de la desigualdad”. Contra esta perspectiva, el filósofo francés propone otras ideas que ya había explorado –como vimos en el segundo capítulo– en *El maestro ignorante* (1987) y que podríamos resumir del siguiente modo: el animal humano aprende todas las cosas como primero aprendió la lengua materna. Los seres humanos tienen una inteligencia igual: es decir, pueden entender aquello que observan o estudian en tanto fue creado por otra inteligencia o está allí dispuesto para el asombro o la curiosidad de cualquier inteligencia. En este sentido, el humano es un animal peculiar que observa, compara, memoriza, verifica, traduce. Del ignorante que

deletrea signos al “docto” que propone hipótesis, se trata siempre de la misma inteligencia que traduce unos signos a otros signos. En todo aprendizaje hay pues un trabajo poético de “traducción” (Rancière, 2010, p. 17), una forma más o menos intuitiva y/o sistemática de pasar de una lengua a la otra, de un saber a otro.

De ahí que pueda decirse que la emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar, entre lo colectivo y lo individual, entre la imagen y la realidad, entre la pasividad y la actividad. El espectador actúa, selecciona, observa, compone e interpreta su propio poema con los elementos del poema que tiene delante (Rancière, 2010). Entre el espectador y los artistas está pues la “cosa tercera”: lo creado, lo hecho, lo inventado (libro, canción, *performance*, filme, puesta en escena teatral, movimientos de la danza, etc.). La distancia respecto de la “cosa-obra”, lejos de ser un mal a abolir, es la condición de toda comunicación. Es una distancia virtuosa. Es esta cosa tercera –de la que ninguno es propietario o dueño– a la cual podemos volver una y otra vez para pensarla, interpretarla, recrearla, traducirla.

Si para Debord, por ejemplo, la cosa tercera no es más que el producto de “una ilusión fatal de autonomía” que está atrapada en la lógica de la alienación, para Rancière es el sitio que permite imaginar la aventura de la emancipación intelectual, el interjuego de asociar y disociar, de relacionar lo que conocemos con lo que ignoramos, de

asumir nuestra condición de curadores y creadores, tanto como de espectadores, investigadores, traductores.

En este punto cabría la pregunta: ¿es posible entonces una “comunidad emancipada”? Hacia el final del primer capítulo de *El espectador emancipado*, Rancière aventura la siguiente afirmación: “Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y traductores” (Rancière, 2010, p. 28).

La emancipación parece aproximarse así a cada acto de comprensión nuestro, a condición de entender que en lugar de una separación a abolir hay una aventura intelectual a recorrer, una práctica y un desafío a enfrentar. Esta idea de emancipación se diferencia tanto de la idea de ruptura total y de un momento cero de la historia (idea sin la cual es impensable la narración sobre la historia de las revoluciones modernas) como de la hipótesis en torno de la reconciliación total y la superación de toda distancia en una comunidad sin pliegues ni conflictos fundamentales.

Es una posibilidad que está mucho más cerca de lo que suponemos, pero que a la vez exige un compromiso permanente de la voluntad y la inteligencia para abrir caminos diferentes.



Imagen 9

NOTA DIEZ

El cortometraje brasileño *Mi amigo Nietzsche* (F. Da Silva, 2012) enseña algo de este movimiento de emancipación. Un niño llamado Lucas vive su odisea de conocimiento a través de un libro que lo interpela: *Así habló Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche. Su aventura es la de aquel que traduce signos, deletrea nombres, averigua significados: de la escuela a la calle, de la calle a la casa, de la casa al supermercado y a la iglesia, y otra vez a la escuela, hasta hacerse de un sentido que le revela la fuerza ignorada de su propia inteligencia. ¿Qué sucede cuando la experiencia de verificación se ha realizado? Sucede que la acumulación de gestos ordinarios revela lo extraordinario: el poder de una inteligencia. Y entonces, toda evaluación (de lo que hace Lucas, pero a la vez, de lo que hacemos todos) puede ser, según la ocasión, también ella, el origen de la impensada creación.

Si recordamos las enseñanzas de Jacotot, podríamos decir: todo está en todo, y por ello mismo, no se trata de otra cosa que de asociar lo conocido con lo desconocido, lo visto y oído con lo imaginado, experimentado y proyectado. No hay polos predominantes, no hay actividad privilegiada ni punto de mira especial, no hay actividad que pueda elevarse *a priori* por encima de la pasividad, salvo bajo el presupuesto de su disociación. Se trata siempre del pasaje de una posición a otra que orbita en torno de la misma dirección según la cual una inteligencia busca verificar lo que puede a partir de una materialidad (tercera) que la interpela u oficia de punto de reunión. En este sentido:

Despachar a los fantasmas del verbo hecho carne y el espectador vuelto activo, saber que las palabras son solamente palabras y los espectadores solamente espectadores puede ayudarnos a comprender mejor el modo en que las palabras y las imágenes, las historias y las performances pueden cambiar algo en el mundo que vivimos. (Rancière, 2010, p. 28)

No hay formas privilegiadas ni totalizadoras de la emancipación personal y colectiva, intelectual, estética y política. Se trata siempre de asumir, a partir de ciertas condiciones dadas, el desafío de comprensión y realización que impone a nuestra inteligencia una obra de arte (sea un texto literario, una canción o una pintura, una película o una obra de teatro, una muestra de fotografía, una instalación o una

performance), una transformación social o un acontecimiento político.

NOTA ONCE

En el programa *El cinematógrafo* (2017), el crítico, cinéfilo y escritor Roger Koza realiza una reflexión sobre la cuestión del espectador a partir de una cantidad de bellísimas citas a la historia del cine, a las que coloca junto a las ideas rancierianas del “espectador emancipado” ([video 7](#)). Una de las cuestiones que analiza Koza es la relación entre las transformaciones tecnológicas que se sucedieron en el cine (sonido, color, 3D, 4D), los hábitos perceptivos del espectador (hoy también modificados por la irrupción de las plataformas y las series) y las posibilidades de conquistar una mirada propia o emancipada. Este tema resulta central para comprender cómo funcionan las nuevas experiencias de intelección y recepción del cine en la era digital y la vida reduplicada en la web. Al respecto, en *Los monstruos más fríos. Estética después del cine* (2017), la filósofa argentina Silvia Schwarzböck piensa en diversos regímenes de producción de las imágenes y la figura del espectador a partir de la situación actual de la estética “después del cine”, esto es, cuando el cine perdió centralidad en la formación cultural y dejó de ser un instrumento pedagógico de masas. En la hipótesis de trabajo de Schwarzböck, el cine ya no es capaz de absorber como “material artistizable” todas las imágenes que la misma sociedad produce, revelando así su límite como código visual para pensar o interpretar las imágenes (infinitas) que la época produce desde todo tipo de dispositivos, época en la cual el tipo de sociedad que miraba cine (la sociedad disciplinaria) parece haber llegado a su fin. La nueva sociedad de control, basada en tecnologías de información, exige entonces otro tipo de lectura (materialista) sobre el modo de ser de las imágenes y también sobre la figura del espectador.

En el umbral: el tejido sensible de lo común

En *Aisthesis*, un texto publicado unos años después de *El espectador emancipado*, Rancière explora catorce escenas de lo que él denomina el “régimen estético del arte”. Una escena, dirá Rancière, no es la ilustración de una idea:

Es una pequeña máquina óptica que nos muestra al pensamiento ocupado en tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas, y en constituir la comunidad sensible que esos lazos tejen y la comunidad intelectual que hace pensable el tejido. (Rancière, 2013, p. 11)

Esta forma de pensar la escena parece dialogar muy bien con la conclusión a la que arribamos luego del largo desmontaje realizado sobre el lugar asignado a la figura del espectador: hay comunidad entre elementos heterogéneos porque hay ejercicios de traducción que la actualizan, pensamientos que se entrelazan, símbolos que sintetizan, narraciones que nos expresan.

Para que ese movimiento sea posible, tanto el mundo de la política como el de la estética deben ser repensados. El primero, como estudiamos en el capítulo anterior, a partir de una revisión de la idea misma de política y, junto a ella, de las ideas de pueblo y democracia. El segundo, desde una lectura que hace de la estética no un campo específico de la

filosofía sino un régimen sensible e inteligible que nos permite distinguir ciertos movimientos como arte dentro de una trama amplia de experiencias, técnicas y discursos:

El término *Aisthesis* designa el modo de experiencia conforme al cual, desde hace dos siglos, percibimos cosas muy diversas por sus técnicas de producción y sus destinaciones como pertenecientes en común al arte. No se trata de la “recepción” de las obras de arte. Se trata del tejido de experiencia sensible dentro del cual ellas se producen. Nos referimos a condiciones completamente materiales –lugares de representación y exposición, formas de circulación y reproducción–, pero también a modos de percepción y regímenes de emoción, categorías que las identifican, esquemas de pensamiento que las clasifican y las interpretan. Esas condiciones hacen posible que palabras, formas, movimientos y ritmos se sientan y se piensen como arte. (Rancière, 2013, pp. 9-10)

Si la idea de arte bajo el régimen que Rancière llama “estético” puede resultar modélica para entender lo común, no se debe tanto a su posible condición oracular o profética; tampoco a su sola faceta lúdica o festiva, ni a lo que puede tener el arte de espectáculo y trabajo serializado. Más bien nos permite pensar materialmente –si asumimos la forma de abordaje rancieriana– de qué está hecho eso que llamamos arte, lo cual supone explorar, en este caso, bajo

qué régimen es posible inscribir ciertos eventos y hechos estéticos como artísticos.

Por añadidura, también nos ofrece un “modelo” provisorio y perfectible, pero que entendemos puede resultar fértil para hacernos la pregunta decisiva por lo común, por el tejido sensible de las instituciones que habitamos, por el reparto de las funciones y responsabilidades, por las ideas y formas de representación que resultan, bien dominantes, bien inexploradas. Nos invita a pensar de qué modo somos partícipes de cada una de nuestras experiencias sensibles comunes. Y en particular, nos invita a pensar en la forma paradójica de la *scholé*, o en la escuela en sus diversos niveles y realidades como espacios que revelan, una vez más, su enigmática fuerza para officiar de sitio en el que todavía se presenta, enseña o muestra lo que entendemos o creemos entender por vida, igualdad y democracia.

LECTURA IV

Fragmento de *El espectador emancipado*, de Jacques Rancière



Rancière, J. (2010).
El espectador emancipado.
Buenos Aires: Manantial
(pp. 21-22).

Se dirá que el artista no pretende instruir al espectador. Que se guarda mucho, actualmente, de utilizar la escena para imponer una lección o para transmitir un mensaje. Que solamente quiere producir una forma de conciencia, una intensidad de sentimiento, una energía para la acción. Pero lo que siempre supone es que lo percibido, sentido, comprendido es aquello que él ha puesto en su dramaturgia o en su performance. Presupone siempre la identidad de la causa y el efecto. Esta supuesta igualdad entre la causa y el efecto reposa a su vez sobre un principio no igualitario: reposa sobre el privilegio que el maestro se otorga, el conocimiento de la distancia “correcta” y del medio de suprimirla. Pero eso es confundir dos distancias muy dife-

rentes. Existe la distancia entre el artista y el espectador, pero también existe la distancia inherente a la performance misma, en tanto que ésta se erige, como espectáculo, como cosa autónoma, entre la idea del artista y la sensación o la comprensión del espectador. Según la lógica de la emancipación, siempre existe entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado una tercera cosa –un libro o cualquier otro fragmento de escritura– ajena tanto a uno como al otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa de ello. Lo mismo ocurre con la performance. No es la transmisión del saber o del espíritu del artista al espectador. Es esa tercera cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión en lo idéntico, toda identidad de la causa y el efecto.

Así pues, esta idea de la emancipación se opone claramente a aquélla sobre la que se ha apoyado a menudo la política del teatro y de su reforma: la emancipación como reapropiación de una relación consigo mismo, perdida en un proceso de separación. Es esta idea de separación y de su abolición lo que vincula la crítica debordiana del espectáculo a la crítica feuerbachiana de la religión a través de la crítica marxista de la alienación. Según esta lógica, la mediación de un tercer término no puede ser sino la ilusión fatal de la autonomía, atrapada en la lógica del desposeimiento y de su disimulo. La separación del escenario y la

sala es un estado que debe superarse. La finalidad misma de la performance consiste en suprimir, de diversas maneras, esta exterioridad: poniendo a los espectadores sobre el escenario y a los performistas en la sala, suprimiendo la diferencia entre el uno y la otra, desplazando la performance a otros lugares, identificándola con la toma de posesión de la calle, de la ciudad o de la vida. Y, sin duda, este esfuerzo por trastornar la distribución de los lugares ha producido no pocos enriquecimientos de la performance teatral. Pero una cosa es la redistribución de los lugares y otra cosa diferente es que el teatro se atribuya la finalidad de reunir a una comunidad poniendo fin a la separación del espectáculo. Lo primero conlleva la invención de nuevas aventuras intelectuales, lo segundo una nueva forma de asignación de los cuerpos a su lugar correcto, que en este caso viene a ser su lugar comulgante.

Fragmento de *Los monstruos más fríos*, de Silvia Schwarzböck



Schwarzböck, S. (2017).
Los monstruos más fríos.
 Buenos Aires: Mardulce
 (pp. 13-14).

“El cine llegará a ser arte de Estado. Incluso el más importante”. Lenin pronuncia esta frase como un oráculo: nadie puede saber, en 1924, de lo que un arte de Estado sería capaz. Pero puede imaginárselo, así sea para celebrarlo o para temerlo. La pedagogía del cine –de ahí la expectativa– no tiene precedentes en la historia de las artes.

El cine ni bien nace, borra la tradición: para ver una película no hace falta un saber especializado. Tampoco una cultura previa. El espectador se forma viendo películas. Y las películas, a cambio de esa formación, no le piden ningún tipo de esfuerzo. Ni siquiera el de concentrarse: ellas mismas se encargan de que lo hagan, sin que signifique esforzarse.

Es lógico que un arte de estas características se relacione tan rápidamente con el Estado y que lo haga de un modo en el que ninguna de las artes podría haberle competido. Ya antes de 1924, cuando muere Lenin, el cine es el arte del futuro. Pero no como un arte wagneriano –*la obra de arte total*, un nuevo arte griego, un arte que sea él religión–, sino como un arte ultra-moderno, capaz de redimir, sin duplicar los mundos, la materialidad sin concepto.

Después del cine, ninguna de las artes permanece idéntica a sí misma. Las películas compiten con los libros en la formación de un público. Es la cultura audiovisual –y ya no solo la cultura libresca– la que prepara a todos los públicos para los medios venideros, de la TV a Internet. Y la que termina haciendo envejecer al propio cine, volviéndolo un arte que se exhibe en los mismos círculos concéntricos que el resto de las artes.

EPÍLOGO

Recienvenidos en la patria del saber

La filosofía de Rancière es clásica a su modo: trabaja sobre los conceptos para encontrar una correspondencia o una resonancia entre las palabras, los cuerpos y las cosas. Y es, a la vez, contemporánea, porque expresa su propio tiempo con los signos de la época. La forma de su pensamiento, también su método, se revela en el ejercicio mismo de la crítica a lo actual. Sus libros, entrevistas, presentaciones y conferencias hacen de la curiosidad por las cosas del mundo una oportunidad para pensarlo todo otra vez, como si el mundo fuera nuevo. Todas las cosas están ahí, a la espera de otras relecturas y modos de ver, como están ahí la igualdad, la emancipación y la inteligencia, pero también la pedagogía y la enseñanza, palabras que tienen una larga historia y una significación cultural arraigada en las diferentes tradiciones que han hecho uso de sus sentidos. En el pensamiento de Rancière cobran vida nueva, se transfiguran, recuperan su ánima polémica.

Esa vida nueva tiene lugar porque una sensibilidad intelectual reconoce que “estar ahí”, frente a nosotros, no asegura a las cosas de este mundo su perdurabilidad ni mucho menos su uso o existencia. No se trata simplemente de sujetos y objetos. Todas las cosas pueden ser abandonadas, olvidadas, afectadas, descartadas o simplemente arrui-

nadas por obra de quienes las tratan mal. Todas, incluso aquellas que los antiguos definían por su carácter primordial, por ser condición de todas las cosas: aire, fuego, agua y tierra, a las que habría que agregar *Eros*, el quinto elemento, divino y mundano a la vez, que a veces traducimos, un poco apresuradamente, con el término “amor”. Ese elemento misterioso que sirve para reunir, atraer, componer –pulsión de vida, dirá Freud, para oponerla a la fuerza disgregadora de *Thanatos*– es también lo que nos mueve, junto al deseo y la curiosidad, a descubrir y a conocer las cosas de este mundo.

Las cosas y, junto a ellas, las vidas humanas y no humanas que las circundan y usan, están sometidas a la posibilidad de su destrucción, abandono, olvido, maltrato. Necesitan del erotismo del reconocimiento que puede suceder aquí y ahora, en una ocasión cualquiera, para ser redimidas, esto es, pensadas. Este trabajo de reconocimiento se concreta si una inteligencia hace a través de ellas (de las cosas, también de las vidas que se plasman en ellas y junto a ellas) el ejercicio de verificar su potencia. Por eso puede decirse que todo ejercicio de verificación de la propia inteligencia se realiza a través del trato con lo impropio. He aquí la extraordinaria paradoja que enfrentamos cotidianamente: aquello que en apariencia es más íntimo, propio e individual (verificar el sino de la propia potencia intelectual) nos puede conducir, a la vez, a lo público, impropio y común.

De este modo, cabría decir, luego del recorrido que propusimos en el libro: la inteligencia se salva, es decir, se dispone, reconoce su potencia, cuando piensa igual que otras inteligencias que piensan. No cuando piensa lo mismo, tampoco cuando lo piensa de la misma manera. Y cuando una inteligencia se dispone a pensar lo que quiere pensar, siempre salva algo del mundo: lo salva de su abandono cuando lo vuelve a presentar, de su humano olvido cuando lo vuelve a narrar, pero lo salva, sobre todo, cuando ofrece, curiosa, una mirada nueva, cuando invita a pensarlo. La “cosa tercera” de la que hablamos insistentemente en este libro, la cosa impropia que está ahí en su significativa “mudez” o en su sonoridad, no está ahí para que pensemos necesariamente en ella y con ella, ni ella nos manifiesta esa necesidad. No está “destinada” a nosotros. Pero aunque nada en su naturaleza la determine en última instancia, la cosa puede abrirse al mundo a través de un sinfín de relaciones. Y también nosotros, por pensarla, podemos salvarnos con ella, a partir de ella.

Que el pensamiento salva quiere justamente decir que la inteligencia se niega al olvido de esta verificación que hacemos a través de los otros –llámense cosas, vidas humanas o no humanas– y que los otros hacen a través nuestro. La filosofía de Rancière se compone así de negaciones y aventuras, de una finita pero inquieta curiosidad por las cosas del mundo: niega la desigualdad de las inteligencias y el inhumano olvido de las cosas, y a la vez nos invita a la aventura

de verificar nuestra potencia intelectual y asumir el coraje de mirar ese mundo que nos circunda como si fuéramos extranjeros o verdaderos reciénvenidos en la patria del saber.

En cierta forma, la escritura de este libro quiso permanecer fiel a ese espíritu. Nació de la lectura entusiasta de la obra de un filósofo que también se reconoce a su modo extranjero de muchas patrias. Se sostuvo a la vez en una investigación de larga duración que realizamos sobre el trabajo conceptual de Rancière en torno de la política y la estética. Pero fueron sin dudas las clases que dedicamos a su pensamiento en el ciclo “Pedagogía y Cultura” del ISEP las que brindaron la atmósfera necesaria para afinar ciertas reflexiones, pues en ellas aparecieron las preguntas que nos hacemos las y los docentes respecto de lo que tenemos en común al enseñar: las memorias y los sueños de una nación, las lenguas, los signos y las imágenes del mundo. En cada una de aquellas preguntas se refrendaba y todavía se refrenda el espíritu de los reciénvenidos, espíritu que motiva la búsqueda de comprensión y a la vez estimula de manera sorprendente y poderosa a la voluntad de aprender que se abre ante cada nueva “cosa tercera” que se sitúa entre nosotros.

En suma, las páginas de este breve libro están a su modo hechas con la materia que se ofrece a todo libro: lecturas, investigaciones y clases, pero también con preguntas, porque finalmente no hay libro que se sostenga sin la tentativa de responder, al menos parcial y modestamente, a ciertas preguntas.

ÍNDICE DE IMÁGENES Y VIDEOS

Capítulo 1

< [Imagen 1](#)

Afiche del documental *Los espigadores y la espigadora*, dirigida por A.Varda, 2000. Fuente: <https://aulafilm.com/peliculas/269/los-espigadores-y-la-espigadora>

< [Video 1](#)

Los espigadores y la espigadora, documental dirigido por Agnès Varda, 2000. Disponible en: <https://vimeo.com/467743930>

< [Imagen 2](#)

Afiche del documental *Espejo para cuando me pruebe el smoking*, dirigido por A. Fernández Mouján, 2005.

Fuente: <http://www.arte.unicen.edu.ar/cdab/audiovisual/espejo-para-cuando-me-pruebe-el-smoking/>

< [Video 2](#)

Espejo cuando me pruebe el smoking, documental dirigido por Alejandro Fernández Mouján, 2005. Disponible en: <https://www.cinemargentino.com/films/914988625-espejo-para-cuando-me-pruebe-el-smoking>

< [Video 3](#)

Verónica Gago y Horacio González, Entrevista a Jacques Rancière, UNSAM y Biblioteca Nacional, Buenos Aires, 2012. Disponible en:

Primera Parte: <https://www.youtube.com/watch?v=7j0-SAqO-Uc>

Segunda Parte: <https://www.youtube.com/watch?v=0v0XYR34Rfl>

Capítulo 2

< [Imagen 3](#)

Afiche del documental *La escuela de la señorita Olga*, dirigido por M. Piazza,

Fuente: <http://www.arte.unicen.edu.ar/cdab/audiovisual/la-escuela-de-la-senorita-olga/>

< Video 4

La escuela de la señorita Olga, documental dirigido por Mario Piazza, 1991. Disponible en: <http://cineargentino-online.blogspot.com/2017/10/la-escuela-de-la-senorita-olga-1991.html>

< Imagen 4

Afiche del documental *Luis F. Iglesias, el camino de un maestro*, dirigido por C. Rajschmir, 2009. Fuente: https://huertovictoria.files.wordpress.com/2009/09/artetapaweb_1.jpg

< Video 5

Luis F. Iglesias, el camino de un maestro, documental dirigido por Cinthia Rajschmir, 2009. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/>

< Video 6

Jacques Rancière, *¿De qué se trata la emancipación intelectual?*, 2013. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac

Capítulo 3**< Imagen 5**

Afiche de la película *Made in Dagenham. Mujeres que hicieron historia*, dirigida por Nigel Cole, 2010. Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film848389.html>

< Imagen 6

Afiche de la película *XXY*, dirigida por Lucía Puenzo, 2007. Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film550411.html>

Capítulo 4**< Imagen 7**

Tapa del libro *La sociedad del espectáculo*, de Guy Debord, La Marca Editora, 2013. Fuente: <https://lamarcaeditora.com/catalogo/filosofia-199/la-sociedad-del-espectaculo-837>

< [Imagen 8](#)

Afiche del documental *La sociedad del espectáculo*, dirigida por Guy Debord, 1973. Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film766155.html>

< [Imagen 9](#)

Afiche de la película *Mi amigo Nietzsche*, dirigida por F. Da Silva, 2012. Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film163360.html>

< [Video 7](#)

Roger Koza, El espectador emancipado, capítulo del programa de TV *El cinematógrafo*, 2017.

Disponible en: <https://vimeo.com/236229381>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Rancière

Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

– (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

– (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

– (2003). Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 6(11).

– (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

– (2007). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La cebra.

– (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: El zorzal.

– (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

– (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.

– (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

– (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.

– (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.

– (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

– (2014). *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo.

Referencias

- AA. VV. (2003). Dossier 2. Igualdad y libertad en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 6(11).
- Adorno, T. (2006). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2005). *El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Ariel
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Dussel, I. (2021, 29 de marzo). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Scholé* 2021(06).
Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad/>
- Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores: análisis y narrativa de tres casos* (tesis de Maestría). Buenos Aires: Flacso Andes.
Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/6123>
- Fontana, A. (2015). La escuela, un lugar posible para la experiencia de la igualdad. *Educación en Córdoba*, 11(36).
Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2015/06/27/la-escuela-un-lugar-posible-para-la-experiencia-de-la-igualdad/>
- Greco, M. (2022). *La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Jacotot, J. (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.

Kant, I. (1979) ¿Qué es la Ilustración? *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Kohan, M. (11 de marzo de 2017). El ignorante maestro. Diario *Perfil*. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/columnistas/el-ignorante-maestro.phtml>

López, M. y Korn, G. (2019). Entrevista a Horacio González. *Papel máquina*, (13).

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Schwarzböck, S. (2017). *Los monstruos más fríos*. Buenos Aires: Madreselva.

Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Tenti Fanfani, E. (2021, 29 de marzo). Sociología de la educación. Entrevista a Emilio Tenti Fanfani. *Scholé* 2021(06).

Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/una-conversacion-con-emilio-tenti-fanfani/>

Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: La hendija.

SOBRE EL AUTOR

Gabriel D'Iorio

Es profesor de Filosofía (UBA) y doctor en Artes por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Autor y responsable de contenidos del seminario *Jacques Rancière: del maestro ignorante al espectador emancipado*, del ciclo "Entre la Pedagogía y la Cultura" del ISEP. Ejerce como profesor titular de Estética (DAAV, UNA) y profesor adjunto de Ética (FFyL, UBA). Dirige el proyecto de investigación "La imagen resiste, la imagen piensa" (UNA). Ha trabajado en capacitación docente en Buenos Aires, Córdoba y Nación. Ha participado en congresos especializados y ha escrito numerosos artículos en revistas culturales. Fue coeditor de Cuarenta Ríos, editorial independiente. Actualmente, trabaja en el equipo de coordinación del ciclo de seminarios "Preguntas y signos sobre la época" del ISEP.

ANEXO

Texto de presentación y fundamentación de la propuesta de formación del ISEP destinada a estudiantes de formación docente y a docentes noveles: Ciclo de Seminarios “Entre la Pedagogía y la Cultura”.

Más información sobre la propuesta formativa en info@isep-cba.edu.ar

Diálogos sobre Pedagogía y Cultura

En agosto de 2017, a partir del recorrido por los seminarios del ciclo “Entre la Pedagogía y la Cultura”, entusiasmados con lo que han desencadenado y lo que prometen, se nos ocurre iniciar un “diálogo” o, podríamos decir también, una conversación, justamente, sobre pedagogía y cultura. Un diálogo entre colegas –porque ya lo somos o en un futuro próximo lo seremos–, un diálogo entre docentes, con el propósito de reflexionar, intercambiar pensamientos y miradas sobre algunos asuntos nodales de esta profesión que elegimos.

Vale recordar en este inicio, para introducirnos desde el comienzo en **la cuestión de la pedagogía**, que esta disciplina guarda relación con un tipo particular de diálogo, la mayéutica. Entre los griegos del siglo V a. C. –época de la polis, la filosofía y el teatro–, ejercitó Sócrates la mayéuti-

ca. Según su origen etimológico: “El vocablo viene del arte mayéutico u obstetricia, que es el arte de la partera (...) la cual no compone ni forma a los recién nacidos, sino que solo ayuda a la madre a dar a luz” (Abbagnano y Visalberghi, 2012, p. 65).

A través de la mayéutica, Sócrates buscaba que sus interlocutores alcanzaran pensamientos, que logran componer ideas propias a partir de los diálogos. Destaquemos que conocimos este método a través de Platón, discípulo de Sócrates, que retomó este ejercicio por escrito en los famosos diálogos socráticos.

En términos generales, los pensadores griegos consideraban que:

Un hombre solo no lo podría conseguir: para ver claro en nuestra alma es necesario espejarse en otra alma, es decir, para llegar a la formulación de la verdad se necesita del diálogo, aquel tipo de diálogo denso y preciso, “pequeño discurso” que Sócrates contraponía al tipo de “gran discurso” deslumbrador del que se complacían los sofistas con el único fin de persuadir al precio que fuere, preocupados más por el éxito que por la verdad y la justicia. (Abbagnano y Visalberghi, 2012, p. 66)

El legado que reconocemos en la mayéutica, en perspectiva pedagógica, es que al saber se accede con otros. Dicho

de otro modo: a partir del diálogo, es posible acceder al saber. No solo por lo que ese otro nos dice, sino, principalmente, por lo que ese otro nos permite pensar y descubrir, por cómo nos interpela eso que nos dice.

Si suscribimos estas ideas, podremos revalorizar **el diálogo como acto pedagógico** del que devienen acciones que “un hombre solo no podría conseguir”. Reconoceremos que para acceder al saber es necesario un tipo particular de diálogo “denso y preciso” al que otro nos invita. Vincularemos la pedagogía con la apertura a la diferencia, a lo que el otro ofrece, alienta e inspira a partir de una inquietud, de una pregunta, de aquello que genera intriga, que despierta el deseo, deseo de saber, de buscar la verdad.

Con ganas de reeditar la potencia de este origen en un presente que parece haberlo desplazado –o, incluso, podría decirse que lo ha borrado–, desarrollamos este espacio de formación que llamamos **Pedagogía y Cultura** y se plasma en un conjunto de seminarios.

En cada uno de los seminarios, les proponemos un diálogo entre ustedes y nosotros –entre colegas docentes– en el que, a propósito de algunos acontecimientos culturales, conversaremos sobre asuntos centrales de la profesión que elegimos. Digámoslo en términos socráticos: los invitamos a pensar en “espejo” sobre nuestra profesión en el siglo XXI.

También en cada seminario les proponemos un diálogo, ya no entre nosotros, sino con un acontecimiento cultural,

con “algo o alguien” que heredamos de nuestros antepasados. En este sentido, no encontrarán en los seminarios “grandes discursos”; por el contrario, verán que los invitamos a una lectura todo lo densa y precisa que hemos logrado producir. ¿El objetivo? Estudiar, acercarnos a aquellas obras de la cultura que nos “encuentran”, que despiertan nuestro deseo de saber. El diálogo que proponemos busca explorar aquello que nos han dejado nuestros antecesores; por qué, para qué, cómo es que han llegado a esa producción cultural; qué los inquietaba, qué nos inquieta hoy... Al fin de cuentas, bajo la hipótesis que estamos desarrollando, es justamente lo que **le toca a la pedagogía: abrir un diálogo con la cultura.**

Desarmemos la hipótesis en preguntas, que son también las inquietudes que, desde que empezamos a imaginar este proyecto, nos rondaron y animaron a desarrollarlo: ¿por qué invitamos especialmente a los estudiantes de formación docente a inscribirse en esta propuesta? Dicho de otro modo, ¿por qué ustedes son sus “únicos destinatarios”? Y también, ¿por qué estos seminarios, así definidos y desarrollados, y no otros? Finalmente, ¿por qué enhebrarlos en una actualización y, sobre todo, por qué colocar la bajo el nombre de “Pedagogía y Cultura”?

Como habrán advertido, son preguntas “sin vueltas”, bastante concretas, que, sin embargo, se podrían considerar retóricas, o que solo obedecen a cierto formalismo. Pero no es así, pues en este escrito intentamos responderlas, si

es posible, de la forma más adecuada y de a una por vez, clásicamente. Es que **en este proyecto de Pedagogía y Cultura**, lo que está en juego, lo que **buscamos comprender es aquello que “hace” a nuestra profesión**. Si seguimos a Masschelein y Simons (2014), podríamos plantear la pregunta: **¿qué hace que un/a profesor/a sea profesor/a?, ¿cuál es su piedra de toque?**

Podríamos apilar palabras rimbombantes para calificar de manera virtuosa, y por lo tanto indiscutible, tanto lo que queremos de los maestros/os/profesoras/es como de la sociedad; y también entonces, de los chicos y las chicas. Pero en estos años de estudio y trabajo, hemos aprendido que apelar a ese recurso no sería más que alcanzar una salida decorosa para una encrucijada que, sin dudas, es compleja de recorrer y está montada sobre un territorio en el que ya no pisamos sobre seguro, hecho de dinámicas que exceden toda simple enunciación de deseos. En las sociedades contemporáneas, de control o “líquidas”, como las llamó Zygmunt Bauman (2005), se potencia la percepción de que “todo lo sólido se desvanece en el aire” (Berman, 1988).

A propósito de estas inquietudes, nos interesa un libro que escribieron los filósofos belgas Maarten Simons y Jan Masschelein: *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014). Aquí, los autores se preguntan: “¿qué hace que una escuela sea escuela?, ¿cuál es su piedra de toque?”. Buscando respuestas, sobrevuelan la escuela desde sus más

lejanos orígenes. Ahí puede verse que no es nuevo que la escuela esté bajo sospecha. Incluso tan atrás como con los griegos se puso en la mira a la *scholé*, esa institución, ese conjunto de prácticas, de artefactos, ese lugar que aseguraba un “tiempo libre” a quienes se encontraran allí. Según estos autores, vale remontarse a los orígenes para reconocer a la escuela como lugar de tiempo libre. Tiempo libre de los requerimientos y las obligaciones que las familias, el trabajo y la sociedad tendrían asignados a cada quien. Tiempo libre para estudiar, para interesarse, para conocer el mundo, este mundo en el que vivimos. Planteemos aquí una hipótesis: ¿podemos hacer una escuela en la que los niños y las niñas, los y las jóvenes vivan la experiencia de la igualdad, vivan la experiencia de la libertad? ¿Vale sostener la hipótesis de una escuela en la que todos y todas puedan estudiar sin pre-juicios, abriendo el mundo a las nuevas generaciones?

En este marco se sitúa el ciclo “Entre la Pedagogía y la Cultura”. El espíritu de esa escuela hipotética habita en esta propuesta, en el diseño de cada uno y del conjunto de los seminarios que les vamos a poner a disposición. Están escritos a modo de “recibimiento”, hablando con ustedes, los “nuevos” profesores. Nosotros, los “viejos”, les presentamos en cada fragmento, que es cada uno de los seminarios, un pedacito de este mundo que compartimos. Para que lo recorran, para que lo experimenten, para que lo disfruten, lo sufran, lo sigan o lo abandonen. Esa será su

decisión. Hacer las presentaciones –como diría Meirieu (1998)– es nuestra responsabilidad.

Digamos en primera instancia que esta apuesta, que es también una decisión, puede leerse en la clave que ofrece Hannah Arendt (1996), para quien la educación es una cuestión ligada al “amor al mundo”, a la libertad sostenida en la confianza. Porque es con la llegada de “los nuevos” que hay posibilidades de que este se “renueve”, perspectiva que nos exige sostener la transmisión como una forma de cuidado, de no arrojarlos al “mundo”, de no dejarlos solos, sino, por el contrario, de “introducirlos” en el mundo, de acompañarlos en este ingreso y ofrecerles herramientas con las que moverse y con las que puedan decidir qué caminos quieren abrir. Se trata de mostrarles algo del “mundo” de la manera más eficaz y plena a “los nuevos”, para ayudar a que se incorporen y, a la vez, hacer lugar a la novedad que traen. Esta es nuestra perspectiva acerca del trabajo docente, de los maestros/as profesores que necesitamos; para ese trabajo nos prepara la formación docente que aquí propiciamos.

Esta perspectiva también les pide a ustedes que, en tanto han asumido un compromiso con la profesión que han elegido, no dejen de ver –no dejemos de ver– que esta tiene al cuidado del “mundo” y al cuidado de “los nuevos” como su condición principal, definitoria. Su “esencia”, como llega a escribir Arendt. Podríamos darle una pequeña vuelta y, ya que ustedes también son “nuevos” en su incorporación como maestras/os-profesoras/es en este campo de la

pedagogía, enunciarlo del siguiente modo: confiamos en la chance de que con ustedes venga algo nuevo, algo que será para mejor –para la educación y para el mundo– y que nosotros hemos sido incapaces o no tuvimos cómo imaginar. Nosotros, en tanto maestras/os-profesores con extenso recorrido en las aulas, nos obstinamos en no privarlos a ustedes del mundo, de todo eso que bien vale que sea transmitido, porque son flamantes profesionales en este campo y podrán renovarlo. Y además, y sobre todo, porque recibirán en las escuelas a los chicos y las chicas, ellos sí “los nuevos” en un sentido más pleno, para con quienes no quedar con las manos vacías de conocimiento, incluso sin mundo sobre el que posarse, será de vital importancia. Para ellos y para el mundo a renovar.

Nos aproximamos de este modo a una de las maneras de responder a la segunda pregunta: por qué nos decidimos por producir estos seminarios y no otros. En primer lugar, en esta propuesta se reconoce la formación que ustedes ya obtienen en sus profesorados. No encontrarán acá una experiencia que compita con la que les ofrecen sus instituciones, sino otra cosa. Adentrarnos en la obra y en la vida de Domingo Faustino Sarmiento, a partir de la lectura de pasajes de sus libros, le da forma y sentido a uno de nuestros seminarios. Si bien Sarmiento, como no podría ser de otra manera, está presente aquí y allá en la formación docente inicial, no lo está de este modo, en primera instancia, con un seminario dedicado a él. Incluso, porque no ponemos el

acento principal en su relación con la educación, sino que buscamos atender sus enunciados más amplios sobre la cultura y la vida en común en la Argentina. Sarmiento es un “contenido” –permítasenos decirlo así– que excede a las materias que conforman sus carreras y, a la par, es significativa para todas ellas.

Algo similar podríamos afirmar respecto del seminario que dimos en llamar “La exploración del espacio y la estatura del hombre”, ya que en él se combinan conocimientos de las ciencias conocidas como “duras”, con una reflexión sobre esas mismas ciencias, sus efectos sobre la cultura y en relación con la historia y la filosofía.

En el seminario en el que nos abocaremos a la lectura de una serie fundamental de cuentos de Jorge Luis Borges, invitamos a pensar, a partir de ellos, problemas que atañen a la matemática, otros a la historia, aunque siempre, claro está, respetando su condición más propia como literatura.

Por su parte, recorrer la obra del filósofo contemporáneo Jacques Rancière supone introducirnos en un pensamiento en el que la estética y la política se entrecruzan y, a la vez, se conjugan con la educación. Como se puede apreciar, nos interesó definir contenidos que excedieran los contornos usuales de las materias y de la forma más convencional de separar a las disciplinas –que las atravesaran–, para así invitar a pensar en relaciones que no conocen de compartimentos estancos.

En esta misma dirección, y antes de avanzar con la otra mitad de esta respuesta o la segunda manera de atender a la pregunta, nos viene bien retomar el hilo argumentativo que nos proporciona Arendt: esperamos que cada seminario logre en sí mismo expresar un “acontecimiento” cultural, “algo” que la humanidad, en una de sus tantas peripecias, produjo, y que nosotros heredamos. Nuestro trabajo tuvo ese objetivo. Porque más allá de que estemos o no de acuerdo, y del gusto de cada uno, eso que heredamos está con nosotros, es parte del “mundo”, y con él, queramos o no, tenemos que tratar. Esto vale para Sarmiento, para la controversia entre ciencia, humanismo y tecnología, para la filosofía de Jacques Rancière, para los cuentos de Borges. Compartir ese “mundo” entre nosotros y con quienes serán nuestros estudiantes es una forma de conocer mejor en qué situación estamos y, a la vez, de hacer posible su “renovación”. Puede sonar ampuloso, pero nos dan ganas de traer aquí esa vieja frase –o “máxima”, ya que por un tiempo se dijo así–, que viene rodando desde hace un par de siglos antes de Cristo, por obra de un escritor latino: “Nada de lo humano nos es ajeno”. Divisa del humanismo de la que nos gusta estar muy cerca en este espacio de Pedagogía y Cultura, que pone entonces en un segundo plano las especificidades de las asignaturas, para acentuar lo que las une.

A la hora de definir estos seminarios, priorizamos recortar objetos culturales y acontecimientos para hacer de

ellos nuestro tema de estudio –y también, de experiencia–, pues nos gustaría que fueran eso. Probablemente lo hayan advertido: intentamos plantearlos de la manera más sencilla posible. Las clases están dispuestas en función de ese objetivo, de que ese encuentro se produzca, entre ustedes y Sarmiento, entre ustedes y los dilemas de las ciencias en su “conquista” del espacio durante el siglo XX, entre ustedes y los cuentos de Borges, entre ustedes y la filosofía de Jacques Rancière. Esa y no otra será nuestra meta. Parece evidente la decisión, sin ningún forzamiento, casi natural entonces, pero deja de ser así, si miramos solo un poco más de cerca lo que nos rodea, tanto en el mundo de la educación como por fuera de él. Porque de un tiempo a esta parte, por delante de la posibilidad de que tengan lugar encuentros como los que a nosotros ya nos están implicando, se ponen los esquemas interpretativos, la glosa cada vez más distante o la lógica de los *papers*. De este modo, las palabras de los maestros, nuestras palabras, corren el riesgo de volverse, si no distractoras de esa relación, extremadamente simplificadoras, alejándonos de esos objetos culturales y acontecimientos, de su rareza y singularidad.

Decíamos “de un tiempo a esta parte”, ¿pero no será acaso esta la manera más usual en la que tiende a cristalizarse la cultura, a osificarse también y a domesticarse, a volverse mera opinión o información, a volverse doctrina en su forma actualmente dominante? Estamos ante la di-

ficultad, que sería difícil exagerar, que amenaza siempre a la transmisión.¹

Se suele plantear que los monumentos indican el tránsito que hacen los contenidos de la cultura, desde su momento vivo e inevitablemente contradictorio, hecho de luces y sombras, hasta su presencia sin mácula, fría y también distante. Sin dudas es así, pero no hay quien niegue que los monumentos son necesarios para la vida en común, ¿no? Además, hay monumentos y monumentos, en tanto algunos –cosa que nos alegra– están muy lejos de ser lápidas que expulsan al pensamiento. A veces, también, se señala que los manuales –los viejos manuales o, como lugar común, la revista *Billiken*– realizan esa simplificación que, por lo demás y sobre todo, contagian pocas ganas de seguir leyendo y aprendiendo, de empezar a hojear *El origen de las especies*, de Darwin, por poner un ejemplo, o *La divina comedia*, de Dante Alighieri. A lo sumo, informan y permiten salir del paso; a veces, entretienen.

Pero pongamos una situación más discutible, a riesgo de que se nos malinterprete, cosa que esperamos que ocurra –algo de malinterpretación siempre es bueno para el pensamiento–, pero que ocurra lo menos posible. Saúl Tabor-

1 Rosario Castellanos, una maestra y también poeta mexicana, termina un capítulo del libro *La corrupción* (1969) –dedicado a pensar y fustigar la corrupción intelectual– insistiendo sobre este asunto de la doctrina que sobrevuela amenazante a la profesión del “magisterio”, profesión que, por otra parte, existe sobre la base de la predisposición y de la apertura, anhelante, acentuemos, ante el “rumor de comunidad” que es el aula.

da, Coriolano Alberini, Bernardo Canal Feijóo, Noé Jitrik, Fermín Chavez, David Viñas, Tulio Halperin Donghi y Ricardo Piglia han escrito textos fundamentales sobre Sarmiento y, en particular, sobre su ineludible libro *Facundo o civilización y barbarie*. Los nombramos a ellos pero la lista podría ampliarse, ya que conversar o discutir –o las dos cosas–, a veces más críticamente, a veces menos, sobre la Argentina a partir de Sarmiento es un ejercicio fundamental de nuestra cultura. Podríamos adentrarnos en esas lecturas, perseguir sus argumentos, cotejar sus valoraciones en contrapunto y tal cosa sería legítima. De hecho, cuando se lo aborda en algunas aulas –incluso universitarias–, a menudo se lo hace a partir de lo que se ha escrito sobre él. Pero en estos seminarios queremos ir –es el intento que los define– sobre la materialidad, la letra misma, la espesura más propia de estos acontecimientos y objetos culturales. Es decir, leeremos páginas y páginas de *Facundo...* y de *Recuerdos de provincia*, como de *Ficciones* y *El Aleph* de Borges o de *El maestro ignorante* de Rancière. Impedir que la atención colocada en la madeja –por momentos riquísima– de obras que se ligaron a ellos nos aleje de su riqueza, de su lectura, es nuestro propósito.

En la elección de esta perspectiva es sobre todo –y otra vez– Hannah Arendt (1996) quien nos ha ayudado. Porque para esta pensadora, la posibilidad de la vida en común entre los humanos, que cargan con sus tantas diferencias, descansa en el hecho de que haya un “mundo” com-

partido. Y tal cosa existe cuando algunos objetos creados por los humanos, también la memoria de algunos acontecimientos –y todo remite a libros y a obras de arte que la recogieron– se erigen más allá del proceso consumidor de una vida biológica y, de esta forma, permanecen. Nosotros pasamos, como pasaron nuestros mayores, y los objetos quedan. Estos son los que hacen posible que haya vida en común, compartida, con desacuerdos y litigios, pero que refieran a una misma mesa, a coordenadas comunes. Un escritor argentino, Héctor A. Murena (1979), cuenta que, cuando los jóvenes griegos se veían obligados, debido al crecimiento de la población, a abandonar la polis para colonizar nuevas tierras en las costas del Mediterráneo y fundar una nueva ciudad, llevaban consigo un puñado de tierra de lo que por siempre sería su lugar de origen, el de sus padres y sus ancestros. En el nuevo sitio elegido, cavaban un profundo pozo en el que tiraban la tierra que había navegado con ellos, con la intención de sellar la continuidad y evitar la ruptura. A ese pozo lo denominaban *mundus*. Arendt entiende que “mundo” y cultura, palabras íntimamente ligadas, es lo que nos reúne, y se trata siempre de un fenómeno colectivo, mientras que el consumo es estrictamente individual.

Se puede gustar más o menos de Sarmiento, acordar más o menos con él; se ha intentado incluso olvidarlo o, lo que es parecido, elevarlo tan alto y monumentalmente como para garantizar su aislamiento y entierro final. Pero Sarmien-

to persiste, nos acompaña, como sueño o pesadilla –poco importa, ya que no es esto lo decisivo–. En cuanto a todo lo que se ha escrito sobre él, es probable que los textos de los autores que mencionábamos también pasarán a ser parte de la cultura, del mundo compartido, pero también es cierto que su valor se encontrará en capas secundarias, no en las principales, incluso alimentando discusiones entre especialistas. Digámoslo con un ejemplo: lo verdaderamente relevante es que un maestro, enseñe la materia que enseñe, haya leído “Funes el memorioso”, de Borges, y pueda problematizar mucho de lo que se desprende en ese cuento a propósito de la memoria, el olvido y la vida. No hace falta que, aun siendo fenomenal la lectura que propone Juan José Saer sobre la obra de Borges, en tensión con el realismo mágico tan en boga en los años sesenta, esta ocupe el mismo lugar en la formación de un maestro.

Se trata, atendiendo al diagnóstico de Arendt (1996) que refiere a la tendencia tan marcada a proponer “procesos” para explicar las claves de la vida en sociedad, de recuperar la posibilidad de leer *en* su propia singularidad, de escuchar –sin intermediarios ni intérpretes– lo que estos acontecimientos y estas obras tienen para decirnos.

Pues, si uno dice “procesos”, está suponiendo leyes del desenvolvimiento social que son inapelables, que ocurren y obligan, que, por lo tanto, naturalizan. Así, entonces, no queda margen para la libertad, para la irrupción de lo nuevo o de “los nuevos” que nunca lo son enteramente, de

acuerdo, pero que tienen su singularidad en ser irreductibles a aquello que los precede. Si todo está atado a determinaciones, los procesos señalan tal cosa, no queda espacio para la acción humana con su consiguiente libertad, ni en el pasado ni en el presente ni en el futuro. Los objetos culturales y los acontecimientos, si bien tienen ligaduras con situaciones, por eso nunca son caprichosos, ante todo son creaciones, novedades. La noción de “proceso”, entronizada –ese es el problema, no que se apele a ella, sino que se la entronice– subsume, postra. Y, sumariámos, alisa hasta volver tediosa a nuestra cultura, repetición de lo mismo o de lo ya sabido.

Por último, ante la tercera y última pregunta, quizás valga decir solo algunas pocas cosas más. No nos gustaría redundar. Si logramos desandar bien el argumento, ya se adivinará el sentido de la respuesta. Nos recuerdan Simons y Masschelein (2014) que en Grecia se llamaba *pedagogo* al esclavo que llevaba a los nuevos a la escuela, que de este modo hacía posible el tránsito desde un ámbito – el doméstico, familiar– hacia otro en el que los reuniría el “mundo” que les sería mostrado.² Se abre así una manera entonces de aproximarnos a una definición de lo que es la pedagogía, claro, la que a nosotros nos interesa y que ani-

² Origen bajo el de los pedagogos, sin ágora, dominado. Un trabajo que tiene bastante de manual, por eso propio de un esclavo. Pero no es esto lo que en un punto nos estremece, sino que los orígenes de la escuela se conjugaron con la desigualdad, con la esclavitud de aquellos que, entre tantas otras cosas, quedaban privados de “mundo”.

ma a este espacio: el arte –y el trabajo– de volver cierto el paréntesis respecto a las demandas sociales y de actualidad, que permita el “tiempo libre” de la escuela para que los “nuevos” reciban un legado. La cultura es ese legado. En este sentido, Pedagogía y Cultura son nociones que se encuentran indisociablemente ligadas, poca cosa o nada es una sin la otra.

Incluso aunque se llegue a advertir el carácter nunca seguro ni tampoco pleno de esta tarea que define a la pedagogía –no siempre se logra producir ese tiempo libre, y la aparición del mundo en él, de la mano del maestro, es tan solo una chance–, planteado de esta forma, el cuadro es casi armónico, clásico. Parece hasta sencillo. El problema, y esto está en el corazón de todo lo que ha pensado Hannah Arendt, es que “tradicición” y “autoridad” –palabras que nos rondaron todo el tiempo y que sostienen al maestro y a la escuela– se encuentran ya desde hace tiempo en profunda crisis, agotadas. El maestro tiene que vérselas con la tarea de transmitir el mundo, pero sin contar a su favor con el vigor y la irrefutabilidad de la tradición y la autoridad. Incluso la noción misma de cultura está en crisis, lo sabemos bien, ella también transformada en materia de la sociedad del espectáculo. La diferencia que traza Arendt entre “mundo” y cultura ante todo se relaciona con la condición segura, fuera de toda duda, de lo que será legado de generación en generación. Cuando goza de esa consistencia, se puede hablar de cultura. Ahora bien, nada o muy poco

está rodeado de esa certeza. El maestro está parado sobre una de las líneas más agudas de la crisis, en la que ocurre con estrépitos la ruptura entre el pasado y el futuro. Ya no por el convencimiento, más o menos alucinado, de que esa ruptura es el precio que hay que pagar para alcanzar una tierra prometida, sino tan solo por la fascinación que ejerce la moneda de lo actual. No adula a nadie Arendt –no tendríamos ni que decirlo–, pero sobre este campo de fuerzas, la tarea del educador parece casi heroica.

Por último de nuestra parte, ya con ganas de ver cómo sigue esto a partir de sus palabras, ratificamos nuestro interés de que este tránsito por estos seminarios pueda constituir una experiencia. Para Walter Benjamin, la experiencia, que en los años 30 del siglo XX él entendía que estaba en agonía, era una forma de ligar lo nuevo y vivido con la tradición, con lo heredado. Sin sacarnos este diagnóstico de la cabeza, el espacio de Pedagogía y Cultura quiere ser un aporte para apuntalar un diálogo, una conversación larga, para hacerla más rica e implicarnos en ella, de modo que también haya lugar, el máspreciado sin dudas, para los nuevos.

Javier Trímboli y Adriana Fontana

REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1982). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus. Disponible en http://www.archivochile.com/Ideas_Auto-res/benjaminw/esc_frank_benjam0005.pdf.

Castellanos, R. (1969). La corrupción intelectual. En R. Castellanos et al., *La corrupción*. México: Nuestro tiempo.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Murena, H. (1979). *El nombre secreto*. Caracas: Monte Ávila.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: El zorzal.

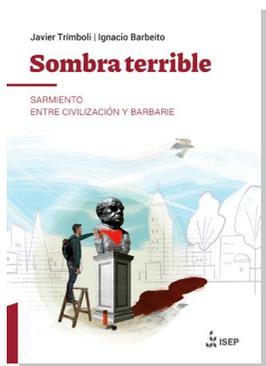
Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Saer, J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.

Este libro se terminó de editar en
marzo de 2023 en el Instituto Superior de
Estudios Pedagógicos de Córdoba.

www.isep-cba.edu.ar

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN



*Sombra terrible.
Sarmiento entre
civilización y barbarie*
de Javier Trímboli
e Ignacio Barbeito



*Un acontecimiento escurridizo.
El Cordobazo: sentidos en disputa,*
de Diego García

