



## Jacques Rancière

(Argelia, 1940) es profesor emérito de Estética y Filosofía en la Universidad de París VII. En mayo de 2002, Rancière impartió en el MACBA el seminario *Estética y política, un vínculo para replantear*. Muchas de sus ideas, expuestas en sus textos y también durante este seminario, han servido como inspiración para la exposición *Desacuerdos. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español*. El título de esta exposición, de hecho, está inspirado en uno de los ensayos clave de Rancière, que plantea que toda política crítica implica un rasgo de "desidentificación", de desacuerdo sustancial, con algún tipo de consenso social preestablecido.

**P.** Su libro *El maestro ignorante*<sup>1</sup> puede entenderse como una intervención en los debates sobre educación que tuvieron lugar en Francia a mediados de los ochenta, más concretamente, como una respuesta a las reformas pedagógicas basadas en la sociología de Bourdieu y de Passeron desarrolladas durante la presidencia de Mitterrand. ¿Cómo contempla la evolución de este debate, tanto en Francia como a nivel internacional? ¿Están los actuales debates sobre educación articulados en un contexto intelectual similar? ¿Qué es lo que permanece igual y qué ha cambiado?

**R.** Mi intervención en este debate circunstancial estaba dirigida a introducir en él un punto de vista radicalmente intempestivo. En aquella época, un punto de vista sociológico que reclamaba que la enseñanza estuviese adaptada a las diferencias y desigualdades sociales se oponía a un punto de vista "republicano", según el cual la igualdad la aportaba la universalidad del saber. Pero ambos coincidían en hacer del sistema educativo el medio para alcanzar la igualdad. El pensamiento de Jacotot aporta la misma respuesta a esta cuestión: la igualdad no es un objetivo a alcanzar perfeccionando un sistema educativo; es un punto de partida, un presupuesto que hay que actualizar en un proceso de emancipación. Los términos del debate sobre la educación pueden cambiar, pero esta distancia entre los términos del debate no puede cambiar. La lógica de emancipación es estructuralmente divergente respecto a las lógicas de los sistemas educativos como tales.

**P.** En su libro, la noción de igualdad es fundamental. Usted menciona la "igualdad de inteligencia". ¿Cómo se puede abordar esta noción de igualdad sin caer en el universalismo? En otras palabras, ¿cómo abordar una pedagogía igualitaria y no dar la espalda al ideal del sujeto universal, como hace por ejemplo la pedagogía humanista modernista? Este sujeto universal parece estar más allá de la clase social, del sexo, de la raza, etc. A este respecto, ¿no hay un riesgo de equiparar la noción de "ignorancia" a una dimensión pre-política, una especie de etapa pre-cultural, en la que el ignorante es una especie de "buen salvaje"?

**R.** El problema no es evitar el universalismo. Es saber dónde situamos el momento de lo universal. Si a la medida común de la ley o del saber universal oponemos una suma de diferencias, si reclamamos una inteligencia o una cultura propias para cada grupo social, étnico o sexual, nos habremos quedado en los términos clásicos de la división entre lo universal y lo particular. Nos habremos quedado en la lógica que atribuye a un grupo una forma de inteligencia que le es propia, es decir, en la misma lógica de desigualdad que aquellos que separan a los detentores de lo universal de las masas abocadas a lo particular. La igualdad de inteligencias rechaza esta lógica de clases y propiedades. Pone en juego la misma capacidad de cualquier persona. Por un lado, esta misma capacidad desempeña el papel de condición mínima que debe presuponerse siempre (el alumno debe comprender al maestro al igual que el inferior al superior). Por otro lado, se afirma por sí misma creando casos de universalidad que son siempre disruptivos en relación a un orden existente de las relaciones entre las posiciones sociales y las “capacidades” que están vinculadas a ella. El sujeto igualitario no es el “buen salvaje” sino el “mal civilizado”, aquel que trastoca el orden establecido de la relación entre lo universal y lo particular.

**P. ¿Se puede relacionar o establecer un paralelo entre la noción de igualdad de inteligencia y la idea de “intelecto general”, la idea de una inteligencia colectiva que Negri, Virno y otros toman de Marx para referirse a la aparición de nuevas formas de subjetividad en el posfordismo?**

**R.** La noción de “intelecto general” supone que se identifica la igual capacidad de cualquiera con la inteligencia funcional de un sistema económico y social. Se apoya hoy en la identificación de una fase del capitalismo en la que el antiguo obrero industrial habría dejado su lugar a un trabajador “cognitativo”, correspondiente a una desmaterialización informática de los procesos de producción de las riquezas. Bajo la apariencia de seguir la novedad, continúa siendo la vieja teoría marxista del poder universalizador de las fuerzas productivas y el viejo presupuesto de que una tecnología determinada define al mismo tiempo una época, una de las formas del poder común objetivo y uno de los modos de subjetividad que le corresponde. Pero la cadena fordista sólo ha sido uno de los medios mediante los cuales la inteligencia colectiva del Capital se ha impuesto a la inteligencia de sus subordinados, junto a mil formas de explotación como el trabajo a domicilio, los pequeños talleres clandestinos, etc., que no están en absoluto en declive en la era informática. Una cosa es la inteligencia artificial técnicamente en funcionamiento en los ordenadores, otra es la realización sistémica de la inteligencia colectiva del Capital a través del mercado de los ordenadores y sus usos, y otra distinta es la utilización de la igual capacidad intelectual de los trabajadores mal pagados que fabrican los componentes electrónicos en el Sureste asiático. Al querer identificarlas en un mismo proceso, se produce lo que Jacotot denomina embrutecimiento: se confunde la igual capacidad de cualquier persona con su contrario, la

la igual capacidad de cualquier persona con su contrario, la inteligencia funcional de los sistemas de dominación. Se subordina la primera a la segunda.

**P. Sergio Bologna ha situado el debate sobre la educación como la cuestión política central del posfordismo. La educación es precisamente el “eslabón perdido” para la continuidad de las clases medias y, de este modo, para una determinada noción de bienestar en el contexto de las nuevas demandas de educación relacionadas con las nuevas formas de trabajo autónomo. La educación permanente y la auto-educación están relacionadas con imperativos del mercado y se vuelven muy técnicas, dejando de estar orientadas hacia la formación de una cultura política emancipadora. Dentro de este contexto, no está claro cuáles serán los espacios de cultura política y las instituciones para esta educación política. ¿Está de acuerdo en que, en este contexto, la educación se convierte en la cuestión política central?**

**R.** La educación es un problema político central tanto hoy como hace 20 o 150 años. Pero se reduce considerablemente el sentido de esta centralidad política si se la vincula con los imperativos del mercado. Un sistema educativo, antes de poder adaptarse a las evoluciones de la tecnología y del mercado, tiene un doble objetivo social: por un lado, se supone que debe dar, a aquellos que deben dirigir y aquellos que deben servir, las competencias correspondientes a su función, aún a riesgo de promover a algunos inferiores y relegar a algunos superiores. Por otro lado, debe garantizar un mínimo de cohesión, de comunidad, entre unos y otros. En resumen, es al mismo tiempo un instrumento de la racionalidad del sistema y una alegoría de dicha racionalidad. Todas las reformas de la enseñanza actuales afirman estar orientadas hacia la adaptación de la enseñanza al empleo. Los resultados estadísticos concretos en términos de empleo siguen siendo modestos. Pero su rentabilidad es, ante todo, ideológica. Mostrar que la Escuela prepara para “la vida” es mostrar la racionalidad de la vida del sistema. Y hoy, cuando la mayoría de las antiguas formas de legitimidad son atacadas con dureza, el saber se convierte en la legitimidad fundamental de dominación. La demostración de que la Escuela está adaptada racionalmente a su objetivo es también la demostración de que nuestros guías nos gobiernan simplemente porque son los mejores de la clase. Por su parte, una política de la emancipación debe medir la distancia irreducible entre los fines de la “inteligencia” del sistema y los de la igualdad de inteligencias. Aunque funcione en el interior del sistema, no puede identificar sus propios fines a los del sistema.

<sup>1</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante*. Barcelona : Laertes, 2003

[www.macba.es](http://www.macba.es)

Si tienes interés en reproducir una parte o la totalidad de esta entrevista, por favor, contacta con nosotros [publicac@macba.es](mailto:publicac@macba.es)

