



Universidad Nacional Autónoma de México

Posgrado en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

Democracia y educación: Una relación paradójica. Análisis sobre los procesos de subjetivación política en el pensamiento filosófico de Jacques Rancière

TESIS

que para optar por el grado de:

Maestro en Pedagogía

PRESENTA:

GABRIEL MACÍAS CRUZ

Director de tesis: Dr. Marco Antonio Jiménez García.
Facultad de Estudios Superiores, Acatlán.

Santa Cruz Acatlán, Estado de México Mayo, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Augusto, mi compañero de viaje:

No creo que sea necesario saber con exactitud qué soy. El interés principal de la vida y el trabajo consiste en que nos permiten llegar a ser alguien diferente del que éramos al comienzo. Sino uno supiera, cuando empieza a escribir un libro, lo que va a decir al final, ¿cree que tendría el valor de escribirlo? Lo que vale para escritura y para una relación amorosa vale también para la vida. La cosa sólo vale la pena en la medida en que ignoramos cómo terminará.

Michel Foucault.

A mi padre y a mi madre, por el increíble regalo de la vida.

Por creer en esta aventura intelectual, una vez más.

A Kathe, por la mirada profunda, por el oído atento y el amor sincero.

Por la paciencia de escuchar, una y otra vez, cada palabra de este
escrito.

Gracias a mi tutor el Dr. Marco Jiménez y a la Dra. Ana María Valle,
porque llegaron en el momento oportuno para sacudir todas mis
certezas. Por ser mis maestros y por el regalo de su amistad.

A la Dra. Ana María Salmerón, al Mtro. Miguel Pasillas y al Dr. Roberto
Villamil, por su lectura paciente, inteligente y comprometida. Por la
atención a cada mínimo detalle de este trabajo.

A mis estudiantes, por confiar en mi palabra.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Jacques Rancière: Educación, política y desigualdad.....	14
1.1 Althusser: la función política de los filósofos.....	17
1.2 Bourdieu: la función reproductora de la educación escolar.....	28
Capítulo 2. Filosofía y política: tres formas de domesticación de lo político.....	38
2.1 Demos, política y logos.....	40
2.2 ¿Política o policía?: Comunidad, consenso y el reparto de lo común....	50
2.3 Política, representación y episteme.....	57
Capítulo 3: Democracia y educación: La igualdad como práctica de sí.....	71
3.1 Democracia y educación: tres concepciones históricas.....	72
3.2 Democracia: Una práctica político-estética sin fundamento propio.....	82
3.3 Subjetivación política y emancipación: La igualdad como práctica de sí.	89
Reflexiones finales.....	105
Referencias de consulta.....	114

Introducción

Sobre el odio a la democracia o del por qué es importante educar la práctica política.

El presente trabajo tiene por objetivo problematizar el vínculo entre democracia y educación, para invitar a pensar el problema de las prácticas de subjetivación política, más allá de los postulados que en la actualidad se definen como educación para la ciudadanía. Para esto, propongo recuperar, a través del pensamiento filosófico de Jacques Rancière, la democracia como un asunto de prácticas de subjetivación política de “los sin parte”, que permite, en el corazón de la comunidad basada en el orden y la jerarquía de las inteligencias, la emergencia de nuevos campos de experiencia para re-pensar lo político.

De esta manera, la tesis que a continuación se presenta hace la invitación a preguntarnos: Supongamos por un momento que el asunto de la formación del sujeto político de la democracia no es un asunto estrictamente educativo, entonces ¿qué tipo de prácticas se requieren para hacer efectiva la capacidad política de disenso de los individuos?

1. Sobre el odio a la democracia

De acuerdo con Jacques Rancière, vivimos tiempos de odio a la democracia. Desde Platón, el uso del término democracia fue utilizado por sus detractores, como expresión de insulto por aquellos que veían “la ruina de todo orden legítimo en el incalificable gobierno de la multitud [...]”¹ Para el filósofo francés, la historia de la democracia es la historia de su crítica y su domesticación. La domesticación de un hecho escandaloso, introducido por dos cualidades que le son propias tan sólo en su forma y no como producto de ésta: la libertad y la igualdad.

En el libro VIII de la *República*, Platón, a través de Sócrates, se encarga de describirnos de forma irónica a la democracia como un régimen parecido a un manto multicolor con flores bordadas que tan sólo las mujeres y niños considerarían el más bello de todos; una “organización agradable, anárquica y polícroma, que asigna igualdad

¹ Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Amorrortu. Madrid. 2006. P.3

similarmente a las cosas iguales y a las desiguales.”²; un Estado sediento de libertad que, como el vino, embriaga a las almas carentes de virtud; un régimen de una libertad extrema que, en las almas de los haraganes y despilfarradores, sólo produce anarquía, esclavitud y tiranía.³ De la misma forma, Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* nos dice que “la democracia es la menos mala de las desviaciones[...] que se encuentra en las casas donde no hay amo (pues en ellas todos son iguales), y en aquellas el que manda es débil y cada uno hace lo que quiere.”⁴ Asimismo, en el curso del Colegio de Francia del año 1983, *El gobierno de sí y de los otros*, Foucault da cuenta cómo, en la Grecia antigua, la democracia era un régimen escandaloso para el gobierno aristocrático porque dotaba al demos de *eleutheria* (libertad), así como de tres derechos vinculados con la igualdad, los cuales le eran constitutivos por el simple hecho de pertenecer a la polis: la *isonomia* (igualdad de todos ante la ley), la *isegoria* (el derecho igual a hablar) y la *parresia* (derecho a hablar con franqueza).⁵ En ese sentido, en el curso de la Universidad de Berkeley de 1983, *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*, es el propio Michel Foucault quien describe, a través de la lectura del Pseudo Jenofonte, una tesis aristocrática muy difundida, durante el siglo IV: “El *demos*, el pueblo, es la mayoría. Puesto que es la mayoría, el *demos* está compuesto además de los más corrientes y, en realidad, incluso de los peores ciudadanos. Por tanto, el *demos* no puede estar formado por los mejores ciudadanos. Y así, lo que es mejor para el *demos*, no puede ser lo mejor para la polis, la ciudad.”⁶ Tal era el odio a la democracia, que es el propio Foucault en advertir la enorme dificultad de conocer cuáles eran las prácticas de la democracia en la antigua Grecia, pues la mayor parte de los escritos que aún se conservan, pertenecían a grupos asociados al partido aristocrático o recelosos de las instituciones radicalmente democráticas. En ese sentido, para Rancière, el nuevo odio a la democracia es aún peor en su fórmula que lo antes mencionado. En su libro *El desacuerdo*. Entre filosofía y política nos dice:

En la franqueza antigua que subsiste incluso en los “liberales” del siglo XIX, se expresa así: sólo hay jefes y subordinados, gente de bien y que gente sin nada, élites y multitudes, expertos e ignorantes. En los eufemismos contemporáneos, la proposición se enuncia de otra forma: sólo hay partes de la sociedad: mayorías y minorías sociales, categorías socioprofesionales, grupos de interés, comunidades

² Platón. *La república*. Gredos. 560^a en adelante. P.401

³ Cfr. Ídem. P.410.

⁴ Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Alianza editorial. Madrid. 2012. p.216

⁵ Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros*. CFE. Buenos Aires, 2009. P.161-162

⁶ Foucault, Michel. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Ediciones Paidós. Barcelona. 2004. P.113

(...) Pero, tanto bajo las formas civilizadas de sociedad contractual y el gobierno de concertación como bajo las brutales afirmaciones desigualitarias, la proposición fundamental se mantiene sin modificaciones: no hay parte de los que no tienen parte.⁷

El nuevo odio a la democracia se sintetiza a través del llamado de su opuesto: la buena democracia. La democracia, confundida en la actualidad con el buen gobierno, es aquella que puede ser medida, probada o desmentida a través de sus efectos. Por ejemplo, las prácticas de votación para la toma de decisiones de lo común o la simple elección de dirigentes. De esta forma, la democracia y la política son arrastradas hacia prácticas que tienden hacia su propia domesticación y supresión: la representación y el consenso. Para Rancière, la democracia no es un sistema de representación, ni mucho menos un régimen de gobierno, sino la institución misma de la política. Y la esencia de la política es, según el propio filósofo francés, el disenso. El desacuerdo. En ese sentido, Rancière afirma:

La reflexión moderna representa frecuentemente a la democracia como a distancia de sí misma, separada de su verdad. Aquellos que con más brío se felicitan de poseerla la reducen a un consenso sobre el orden de la desigualdad más apropiado para garantizar a los menos favorecidos una parte suficiente del poder y bienestar. Por el contrario, quienes subrayan sus exigencias igualitarias no tardan en oponerle la realidad efectiva de una desigualdad que la desmiente.⁸

2. El odio a la democracia es el odio al sujeto democrático.

De acuerdo con Rancière, el odio a la democracia es el odio al sujeto democrático y a la condición desordenada, intermitente e inesperada de su práctica. Como tal, es el llano desprecio del *demos* como sujeto capaz de participar en los asuntos públicos. Desde tiempos antiguos, “El ‘poder del *demos*’ es el hecho que específicamente mandan quienes tienen por única especificidad común el hecho de no tener ningún título para gobernar.” Desde esta perspectiva, la democracia es un poder monstruoso, completamente aberrante, frente a la imagen habitual del gobierno ejercido por sujetos poseedores de alguna capacidad y cualidad: la riqueza o la virtud.

⁷ Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva visión. Buenos Aires. 1996. P. 28-29

⁸ *Ibid.* P.31

De esta manera, para Rancière el *demos* es sencillamente el grupo de personas que se encuentran en los bordes y/o en las fronteras de la comunidad, los que no son tomados en cuenta, los sin- parte. Es decir, según el propio filósofo francés, el sujeto democrático no es otro que:

la masa indiferenciada de quienes no tienen ningún título positivo – ni riqueza, ni virtud- pero que, no obstante, ven que se les reconoce la misma libertad que a quienes la poseen. [...] el *demos* se atribuye como parte propia la igualdad que pertenece a todos los ciudadanos. [...] agrupamiento fáctico de los hombres sin cualidades, de esos hombres que, nos dice Aristóteles, “no tenían parte en nada.”⁹

El odio al sujeto democrático es el odio a la condición insospechada e incalculable de su actividad política, la cual es iniciada, no por algún tipo de ciencia o cualidad que le sean propias, sino a partir del desacuerdo. De esta forma, Rancière afirma que la política es, en primer lugar, un tipo de actividad antagónica a la policía, a partir de la cual los sujetos que no son contados, los sin-parte, interrumpen el orden natural de la dominación producida por ese reparto e instalan en el corazón de la comunidad una división. Es decir, la exigencia de un nuevo recuento, que amenaza constantemente a la comunidad producida por el reparto policial. Esta es, en palabra de Žižek “[...] la lucha paralela por conseguir hacer valer la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo.”¹⁰ De ahí su carácter escandaloso y sus tentativas siempre de domesticación.

En ese sentido, en su libro *En los bordes de lo político*, Rancière explica cómo, desde épocas, antiguas ha bastado que los amantes de la jerarquía y el orden recurran a la promesa de lo peor para transformar el espacio del fin de lo político. El anuncio de que toda actividad política efectuada por el *demos* traerá como consecuencia escenarios desastrosos producidos por su falta de cualidad y conocimiento para participar de los asuntos públicos, tales como: corrupción, violencia y desgarramiento de aquellos valores que nos permiten vivir en armonía. De ahí que la mayor parte de las veces se proponga al consenso, como ‘política de centro’, como una forma de resolver la división instaurada por el desacuerdo.

⁹ *ibid.* P. 175

¹⁰ Žižek, Slavoj. *La defensa de la intolerancia*. Biblioteca Pensamiento Crítico. Ediciones sequitur. Madrid. 2007.P 143

De esta forma, para Rancière el desprecio al sujeto democrático continúa justificando dos de los principios arcaicos de lo político: la autoridad del sabio y la (necesaria) educación del *demos*.

Uno de los ejemplos más notorios de esto último, se expresa en lo que actualmente la UNESCO denominó “Educación para la Ciudadanía Mundial”, a través de la cual dicho organismo internacional se propone: “[...] desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro.”¹¹ En este texto publicado en el año 2016, la UNESCO propone tres dimensiones conceptuales, para la comprensión del término ciudadanía, las cuales están relacionadas con tres ámbitos del aprendizaje: el cognitivo, que hace énfasis en la adquisición de ciertos conocimientos para la formación del ciudadano; el socioemocional, que pone el acento en el desarrollo de un sentido de pertenencia a una humanidad común; y el conductual, que se pone por objetivo el desarrollo de acciones eficaces con miras a la producción de un mundo más pacífico y sostenible.¹² De esta forma, se hace manifiesto cómo el llamado a la formación de un sujeto reconocido como Ciudadano del Mundo domestica la potencia de la democracia como práctica de disenso, a la vez que se suplanta la verdadera caracterización del *demos* como sujeto litigioso, sin cualidad, capaz de romper con la ordenación policial de lo común.

A partir de lo anterior, a lo largo de la presente tesis se analizará cómo la relación entre democracia y educación, a través del imperativo de la formación del sujeto democrático, posee, de forma implícita, cierta paradoja: Si la democracia exige del sujeto democrático la posesión de un saber (*episteme*)¹³ o una cualidad para participar de los asuntos públicos, y a partir de esto, se justifica la necesaria educación del *demos* como condición necesaria para constituirse como sujeto político, entonces la democracia tiende a su supresión: el gobierno de los sabios (epistemocracia), el gobierno de los mejores (aristocracia), en palabras del propio Rancière.¹⁴

Para el cumplimiento de los objetivos planteados, el trabajo que aquí se presenta consta de tres capítulos:

¹¹ Organización para la Naciones Unidas. *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París. 2016.

¹² Organización para la Naciones Unidas. *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París.

¹³ Castoriadis, Cornelius. *Sobre el político de Platón*. Editorial Trotta. Madrid. 2004.

¹⁴ Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. *Op.cit.* P. 175.

En el primer capítulo, se analizan dos de los discursos más representativos del contexto histórico francés, relativos a la relación entre educación, política y desigualdad, que dieron lugar al desarrollo del pensamiento político de Jacques Rancière entre los años sesentas y ochentas: Por un lado, se analizó cómo el pensamiento de Althusser fue un tipo de discurso que colocó en primer plano de la lucha al filósofo revolucionario como figura representativa de la verdadera política, opuesta a la falsa política espontánea de los estudiantes universitarios. De manera que, para Rancière, el althusserismo constituyó una forma de filosofía política de expertos, que defendió un tipo de relación pedagógica, de transmisión y dirección de los obreros y estudiantes universitarios, fundada en el supuesto desconocimiento de las condiciones de su propia opresión. En segundo lugar, se analizarán algunos de los supuestos generales de la obra de Pierre Bourdieu *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, a partir del conjunto de políticas educativas que instituyó en la década de los ochenta con la llegada del gobierno socialista de François Mitterrand.

De acuerdo con Rancière, tanto el pensamiento de Althusser como el Bourdieu, son esa clase de discursos teórico-políticos para los cuales la desigualdad es una condición relacionada con un desconocimiento, como desposesión de un saber, que instituye ciertas formas jerarquizadas de entender la práctica política verdadera, frente a la práctica política falsa, las cuales estarán mediadas por el discurso de la educación y la pedagogía.

Desde un punto de vista teórico-metodológico, al inicio del capítulo se decidió que la mejor forma de trabajar el asunto de interpretación y tratamiento de los textos de Rancière, como parte del referente empírico de la presente tesis, fue hacerlo a través de aquello que Foucault llamó Historia del pensamiento. Una precaución de tipo metodológico que servirá para analizar la obra de Rancière, en este y los demás capítulos, como producto de aquellos enfrentamientos y disputas donde se incluye la relación saber y poder, en torno a una serie de discursos y prácticas muy particulares entre los que se incluye el problema de la educación, la política y la desigualdad.

En el segundo capítulo titulado “Filosofía y política: tres formas de domesticación de lo político”, se analizarán tres formas de domesticación de lo político, a partir de las cuales el discurso de la filosofía ha reaccionado en contra del carácter aberrante y litigioso de la democracia: 1. la relación política y logos; 2. La relación política y consenso; 3. La relación política y representación. Discursos en los cuales continúan presentes los problemas relacionados entre educación, política y desigualdad, tratados en el capítulo uno.

De esta manera, habrá de quedar de manifiesto dos de los argumentos principales para el desarrollo de la presente tesis: apoyado en las interpretaciones de Rancière, la filosofía política no es una forma de realización de la política, sino su principal forma de supresión; de la misma manera, la educación no sólo es una forma de realización de la democracia, también es uno de los principales discursos utilizados por la filosofía política, para la domesticación del carácter litigioso de la práctica política democrática, que tiene por característica el no tener un fundamento (*arkhé*) propio que la justifique y la ordene

En el tercer capítulo, se realizará una lectura general de uno de los textos más representativos e influyentes durante el último siglo, relativo al tema tratado en esta tesis: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* de John Dewey. Con la finalidad de analizar algunos de los elementos generales que componen el discurso filosófico entre democracia y educación, se hizo una recuperación general de tres concepciones y problematizaciones históricas que Dewey analiza en su texto: 1. La filosofía platónica de la educación; 2. El ideal individualista del siglo XVIII; 3. La educación como nacional y social. Posterior al análisis de éstas tres concepciones filosóficas, Dewey concluirá que es imposible hablar de democracia y educación sino se aclara primero qué tipo de sociedad se tiene en mente. El problema será, entonces, ¿qué es la democracia?

Posteriormente, se analizará la manera tan particular en que Rancière describe a la democracia como un dispositivo político-estético anárquico, fundado en el litigio, que se caracteriza según tres rasgos principales: 1. La democracia como aquella extraña forma de vida asociada que permite la manifestación de un campo de experiencia donde el pueblo sólo se hace presente en la forma de su apariencia; 2. La democracia, como dispositivo político-estético, a partir del cual el demos no puede ser determinado a partir de su 'naturaleza', de ningún rasgo de tipo étnico, ni con alguna característica específica de un grupo social de la población; 3. La democracia como un tipo de comunidad polémica que paradójicamente se organiza con base en la división y el litigio, como lugar de manifestación de la apariencia del pueblo.

En la parte final del capítulo, y una vez descrita la forma tan singular en que Rancière piensa la democracia como dispositivo político-estético, se abrirá un espacio de análisis para dar cuenta como los problemas de la democracia, vinculados a la emancipación y la igualdad, no son necesariamente un asunto educativo, sino una cuestión de tipo práctico: Es decir, de prácticas de subjetivación política.

Por último, se desarrollarán un conjunto de reflexiones relativas al carácter paradójico de la política democrática, en torno a los cuales se plantearán algunos de los posibles problemas en pensar el supuesto vínculo armonioso entre democracia y educación, como medio para el ordenamiento social, y la igualdad, como práctica político-estética, donde la última, se afirmará, no puede dejar de convertirse en su contrario en el momento en que forma parte de la organización social y Estatal. De manera que, según lo dicho anteriormente, la igualdad, como subjetivación política es un tipo de práctica que se opone siempre a la práctica educativa, entendida como agregación de las naturalezas y los cuerpos a una forma de organización social y política en particular.

Al final del escrito, se insistirá que la igualdad de la democracia no es necesariamente un problema de educativo, sino, principalmente, un asunto de sujetos concretos que, en la 'ignorancia' de su propia desigualdad, desarrollan un conjunto de prácticas de subjetivación política, entendidas éstas, de manera general, como formas de demostración de su propia capacidad, frente a aquellos que se la quienes se la niegan.

Capítulo 1. Jacques Rancière: Educación, política y desigualdad.

Precauciones de método.

Una de las prácticas más comunes cuando se trabaja el pensamiento de un autor, lo constituye la elaboración de ciertos marcos históricos o biográficos, los cuales la mayoría de las veces tienen por finalidad dar cuenta, de forma panorámica, del desarrollo del pensamiento de ciertos personajes, a partir del vínculo con los acontecimientos más importantes de su tiempo o bien con su propia vida. Este tipo de ejercicios, muchas veces tienen la virtud, pero a la vez el defecto, de mostrar los ejercicios de producción de conocimiento a partir de los límites de su contexto.

Por otro lado, existen algunas tendencias, completamente legítimas, que proceden a la manera de lo que Foucault denominó «historia de las ideas»¹⁵, las cuales se caracterizan, de manera general, por analizar las nociones y conceptos desde su nacimiento, su desarrollo, en relación con otras ideas o tradiciones de pensamiento, donde la vida o el contexto histórico de ciertos autores puede representar simplemente una nota al margen.

Siguiendo las huellas de Foucault, y las precauciones de procedimiento que explicita en algunas de sus obras y cursos, el presente capítulo tiene por finalidad presentar ciertos ejes problemáticos que permitan dar cuenta de la producción del pensamiento de Jacques Rancière en torno a los asuntos relacionados con la educación, la política y la desigualdad, a partir de algunas consideraciones metodológicas de lo que el propio Michel Foucault llamó «historia del pensamiento»¹⁶.

O en palabras de Rancière, lo que intentaré es sopesar las dinámicas y “los efectos de un pensamiento en una secuencia histórica y política bien precisa.”¹⁷ Tal como afirma Rancière en una entrevista del año 2005 que lleva por título *El método de la igualdad*, a propósito de la influencia que tuvo en la producción de su pensamiento el propio Foucault:

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. Y también retuve de él cierta disyunción entre lo que se llama teoría y práctica, la idea de que las articulaciones no se llevan a cabo sobre la modalidad de una teoría

¹⁵ Cfr. Foucault, Michel. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Op.cit. P.108.

¹⁶ Cfr. *Idem*

¹⁷ Rancière, Jacques. *La lección de Althusser*. LOM Ediciones. Santiago. 2013. P.9.

que se aplica, de un saber sobre la sociedad que va a transformarse en acción sobre la sociedad, sino mucho más bajo la forma de encuentros entre formas de discursos y prácticas que se elaboran en diferentes lugares.¹⁸

En ese mismo sentido, me gustaría recuperar un pasaje del curso de 1984, *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, en el que Foucault da cuenta de manera muy clara la manera que concibe la historia del pensamiento, así como de algunas precisiones metodológicas que me gustaría esbozar para la realización de este capítulo:

He subrayado este punto, al menos, por las siguientes razones metodológicas. Desearía distinguir entre la «historia de las ideas» y la «historia del pensamiento». La mayoría de las veces un historiador de las ideas intenta determinar cuándo aparece un concepto específico, y ese momento es identificado a menudo con la aparición de una nueva palabra. Pero lo que yo trato de hacer como historiador del pensamiento es algo diferente. Intento analizar la forma en que las instituciones, las prácticas, los hábitos y los comportamientos llegan a ser un problema para la gente que se ha comportado de unos modos concretos, que tiene cierto tipo de hábitos, que se ocupa en cierto tipo de prácticas, y que pone en funcionamiento cierta clase de instituciones. La historia de las ideas implica el análisis de una noción desde su nacimiento, a través de su desarrollo, y en el conjunto de otras ideas que constituyen su contexto. La historia del pensamiento es el análisis del modo en que un campo aporoblemático de experiencia, o un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin cuestionarlas, que eran familiares y sin discusión y debate, incita nuevas reacciones, y produce una crisis en el comportamiento, los hábitos, las prácticas y las instituciones previamente silenciosos.¹⁹

De esta manera, lo que se busca en este capítulo es tratar de dar cuenta cómo la producción del pensamiento del propio Jacques Rancière, es el resultado de un conjunto de enfrentamientos o disputas, en las cuales se incluye la relación entre saber y poder. Como afirma Foucault, no se trata de analizar el desarrollo o el progreso del conocimiento, sino de señalar cuáles eran las prácticas discursivas, los juegos de lo verdadero y de lo falso, que a su vez se vinculan con ciertos ejercicios de poder.²⁰

En ese sentido, el presente capítulo tiene por objetivo analizar dos de las experiencias y discursos más representativos en la producción del pensamiento de Jacques

¹⁸ Rancière, Jacques. *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. P.74.

¹⁹ Foucault, Michel. *Op.cit.* P.108-109.

²⁰ Cfr. Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros. Op.cit.* P.19.

Rancière, a partir de las cuáles se podrá analizar la relación entre educación, política y desigualdad, que me interesa recuperar para el desarrollo de la trama argumentativa de esta tesis: 1. Althusser: la función política del intelectual crítico; 2. Bourdieu: la función reproductora de la educación escolar como transmisora de contenidos.

1.1 Althusser: la función política de los filósofos.

Me vi entonces obligado a afirmar que los males de la humanidad no tendrían remedio antes de que la raza de los rectos y auténticos filósofos viniera al poder, o que los gobernantes de las ciudades, por algún divino azar, se pusieran a filosofar verdaderamente.

Platón.

Jacques Rancière nace en el año de 1940, en Argelia, un país del norte de África colonizado por Francia en la primera mitad del siglo XIX, y que apenas hasta el año 1962 es reconocida su independencia

Durante su juventud, Rancière estudia Filosofía en la Escuela Normal Superior (ENS), donde comienzan sus preocupaciones por los asuntos sobre la educación. En una entrevista del año 2003, titulada *Política y estética*, Rancière confiesa que su verdadero interés por entrar a la ENS fue estudiar arqueología (de ahí su vocación por la investigación, más que por la docencia), pero, debido a las condiciones de precariedad de gente como él, no tuvo otra que elegir entre ser bueno en ciencias o en letras.²¹ Es, precisamente, en la Escuela Normal Superior donde Rancière conocerá a Althusser por primera vez.

A los 25 años, Rancière participa, junto a otros filósofos destacados como Étienne Balibar, en el proyecto *Para leer el Capital*. En una entrevista de 1995, titulada *¿Es la política sólo policía?*, Rancière cuenta haberse sentido fascinado por la lectura de los textos de Marx y en particular por la figura y discurso de Louis Althusser. En aquella época, relatará Rancière, Marx representaba entonces un personaje profundamente ambiguo, que reconoció, mejor que nadie, la configuración sensible de la emancipación, pero a costa de legitimar un doble discurso: el discurso que da cuenta del poder afirmativo de la

²¹ Cfr. Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder. Barcelona. 2011. P. 175-176.

emancipación de las clases dominadas y, al mismo tiempo, el discurso que el propio Rancière denominará como 'científico', según el cual la emancipación no es posible sin el conocimiento de las condiciones objetivas de su propia opresión. En ese sentido, en una entrevista de 1999, titulada *Los hombres como animales literarios*, se preguntará "¿Qué es el marxismo científicista?"²² Para Rancière, el marxismo científicista fue aquella corriente política y académica de carácter revisionista que defendía la idea de que la dominación se fundamentaba en la desposesión del saber por parte de las clases dominadas acerca de las condiciones de su propia opresión y que, a su vez, justificaba la función política del intelectual, el cual era el principal encargado de proporcionar las razones de esa ciencia. A partir de lo anterior, Rancière explica cuáles fueron los principales motivos de su interés por el pensamiento y la figura de Louis Althusser. Antes de Althusser, nos dirá Rancière, las vías de aproximación al pensamiento marxista en Francia eran un tanto heterodoxas. En un tiempo en que de por sí no estaba muy presente en las Universidades, las pocas vías de acceso al pensamiento de Marx se daban a través de teólogos como el caso del cura Yves Calvez o de figuras intelectuales como Sartre. Así, Althusser se erigió como el principal representante de una corriente que intentó romper con aquel marxismo humanista, dominante en aquella época.

De acuerdo con Jacques Rancière, la figura intelectual de Althusser y su efectividad política es posible ubicarla entre las publicaciones que van de *La revolución teórica de Marx* (1960) a la *Respuesta a John Lewis* (1973), pasando por *Para Leer el Capital* (1969), proyecto en el que el propio Rancière participó. Según esta afirmación, el althusserismo, que tuvo como auge la década antes mencionada, se caracterizó como movimiento teórico-político a partir de dos rasgos que se encontraban estrechamente anudados entre sí:

1. En el campo teórico, el althusserismo se opuso al movimiento de 'modernización' del pensamiento marxista, a través de una actitud de vuelta al pensamiento del propio Marx, por medio de una práctica rigurosa de lectura directa e interpretación de sus textos;
2. En el campo político, el althusserismo se contrapuso a las disidencias de los Partidos Comunistas, en especial en el seno del Partido Comunista Francés, mediante el llamado al orden y la fidelidad del Partido, las cuales se buscaba fueran producidas a partir de la búsqueda de la autonomía y el rigor de la teoría.²³

²² Cfr. *Ibid.* P.81

²³ Cfr. Rancière, Jacques. *La lección de Althusser. Op.cit.* P.10.

De acuerdo con esta perspectiva, el núcleo de la empresa althusseriana, presente en los movimientos de revuelta de la década de los sesentas, se expresó de manera clara en aquellas relaciones de jerarquía, mediadas por los planteamientos de oposición entre ciencia e ideología de corte marxista, que Rancière analizará a partir de la teoría de la ideología del propio Althusser, así como de sus implicaciones políticas en el contexto universitario. Para esto, en un artículo de 1969 titulado *Sobre la teoría de la ideología: política de Althusser*, Rancière dará cuenta, a través de la experiencia de la creación de la Universidad de Vincennes, del tipo de relaciones teórico-políticas de llamamiento al orden que el althusserismo planteó, como una forma, según el propio Rancière, de disolución del carácter espontáneo del movimiento de disidencia estudiantil de mayo del 68.²⁴

En ese sentido, de acuerdo con el sociólogo Charles Soulié, Vincennes constituyó, a finales de la década de los sesentas y principios de los setentas, la creación de una de las tentativas más originales de democratización de la universidad francesa.²⁵ En un interesante artículo titulado *Un essai de démocratisation universitaire en France: histoire de l'université de Paris VIII Vincennes (1968-1980)*, Soulié expone cómo el Centro Universitario Experimental de Vincennes fue el resultado de un conjunto de problemáticas políticas y educativas, asociadas con el movimiento de revuelta estudiantil del mayo del 68, ante las cuales el gobierno de Charles de Gaulle se vio orillado a responder. De acuerdo con este artículo, cuando en 1964 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* la universidad francesa se encontraba atravesada por una profunda crisis de 'masificación', provocada por la creciente democratización de la universidad: según esta explicación, entre 1960 y 1967 la población de las universidades se duplicó, pasando de 214 000 a 504 000 estudiantes. De acuerdo con este artículo, el fenómeno de 'superpoblación' obligó al gobierno de Charles de Gaulle a la creación de nuevos centros universitarios, seguido de un reclutamiento masivo de profesores, quienes muy pronto se tuvieron que enfrentar a una serie de condiciones inéditas que dificultaron el desarrollo de la práctica docente, entre las cuales se destacaba el cambio en la composición social del público estudiantil que, además de numeroso, ya comenzaba a poner en cuestión las relaciones 'autoritarias' del profesor catedrático tradicional. De esta manera, en otoño de 1968, en respuesta a las críticas del movimiento estudiantil en contra de la universidad tradicional (elitista, antidemocrática y reproductora de las desigualdades sociales) el

²⁴ Cfr. *Ibid.* 145

²⁵ Cfr. Soulié, Charles. *Un essai de démocratisation universitaire en France: histoire de l'université de Paris VIII Vincennes (1968-1980)*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 13-41, jul./dez. 2014.

gobierno de Charles de Gaulle aprobó la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior, conocida como la “Ley Faure”, a partir de la cual las universidades adquirieron mayor autonomía en las formas de participación interna, al tiempo que se decretó la creación de diez universidades regionales para la promoción de esta iniciativa, entre las que destacan el Centro Universitario Experimental París-Vincennes y la Universidad de París-Dauphine.

Construido en el bosque de Vincennes, a las afueras de París, el Centro Universitario Experimental fue creado con el principal objetivo de democratizar el acceso a la Universidad. A su vez que funcionó como una importante estrategia política que el gobierno gaullista implementó para apaciguar los desórdenes de la revuelta estudiantil de mayo del 68.²⁶ Para Soulié, las características más destacadas del original proyecto de Vincennes, lo constituyeron los dos elementos más importantes de cualquier proyecto educativo universitario: sus estudiantes y sus docentes.

En cuanto a sus estudiantes, el singular proyecto del Centro Experimental Universitario de Vincennes estuvo conformado, en primer lugar, por un sector de la población comúnmente rechazado de las universidades: empleados, gente sin certificación de estudios previos, no-solteros, así como un considerable número de extranjeros y refugiados políticos. Gracias a la enorme flexibilidad de sus horarios (sabatinos y nocturnos) y a los casi nulos requisitos burocráticos para asistir a sus instalaciones, Vincennes pronto contó con una audiencia numerosa y poco convencional en sus aulas. Pensada originalmente para dar cabida a una población de 7000 asistentes, para 1979 se dice que Vincennes contaba con cerca de 32000 estudiantes, de edades avanzadas y de diferentes regiones del mundo.²⁷ Además de esto, Vincennes contaba con un número considerable de egresados de otras universidades como la Sorbonne o la Escuela Normal Superior, con una notable formación marxista, que, ante las características del singular proyecto, acudieron al Centro Experimental para continuar con el trabajo de militancia política de mayo del 68. En ese sentido, en una entrevista del año 2016, titulada *La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière*, el filósofo nacido en Argelia cuenta:

En París VIII, universidad donde me desempeñé como profesor, había una gran variedad de estudiantes y muchos de ellos no buscaban allí un diploma. Esto nos

²⁶ *Ibid.* P.17

²⁷ *Ibid.* P.23

enfrentaba a un público sumamente diverso, que no podría sintetizarse como el conjunto de estudiantes que seguía un curso determinado.²⁸

Por otra parte, en lo que respecta al destacado grupo de profesores del Centro Experimental Universitario, en su importante libro de 1974, *La lección de Althusser*, Rancière relata cómo París XVIII/Vincennes, se caracterizó por ser el principal semillero de las novedades teóricas de aquellos tiempos: estructuralistas, filósofos althusserianos, psicoanalistas lacanianos, sociólogos formados en el pensamiento de Bourdieu, semiólogos de la escuela de Roland Barthes. Todos convergían en este singular proyecto académico, político y cultural, que albergaba en sus departamentos de Filosofía y Sociología a la élite de la intelectualidad francesa de aquel momento como: Michel Foucault (también director del departamento de filosofía) Alain Badiou, Gilles Deleuze, Michel Serres, Jean-François Lyotard y el propio Jacques Rancière; en el departamento de sociología, del cual fue director Jean-Claude Passeron, se encontraban, entre otros profesores, Nicos Poulantzas, Robert Castel, Emmanuel Terray, así como un grupo importante de profesores de segunda línea, formados en la filas del althusserismo o pertenecientes al Partido Comunista Francés.²⁹ Dicho grupo de profesores, relatará Charles Soulié, aunque no gozaba de un prestigio intelectual internacional desempeñaron un papel importante en la gestión política cotidiana de una institución que contradictoriamente se asumió desde su creación como 'antiinstitucional'.

A partir de lo anterior, nos dirá Rancière, los universitarios marxistas se dividieron en dos grupos "violentamente opuestos"³⁰: Por un lado, se encontraban los 'izquierdistas' que rechazaban el propio proyecto de Vincennes, por considerarlo una forma disolución del potencial político del movimiento estudiantil de mayo de 68, los cuales se proponían utilizar, fuera de toda norma, la universidad como espacio de continuación de su lucha; por otra parte, se encontraban los miembros del Partido Comunista Francés (PCU), para quienes la Universidad de París VIII/Vincennes, representaba la conquista del movimiento estudiantil, la cual debía ser defendida frente a aquel 'izquierdismo radical' que buscaba su disolución. En aquellos momentos, el marxismo althusseriano se transformó en el arma teórica de este

²⁸ Giuliano, Facundo y María Natalia Cantarelli. *La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière*. Educação & Realidade, vol. 41, núm. 2, 2016

²⁹ Cfr. Soulié, Charles. Un essai de démocratisation universitaire en France. *Op.cit.* 18-19

³⁰ Rancière, Jacques. *La lección de Althusser*. *Op.cit.* P.10.

último grupo, el cual era identificado por su llamamiento al orden, a través de una práctica político-académica tachada de 'revisionista'.

El momento histórico del movimiento estudiantil de mayo del 68 y la posterior creación del proyecto de Vincennes, nos dirá Rancière, revelaron una cara del althusserismo que pocos esperaban: las interpretaciones marxistas del pensamiento de Althusser impidieron a muchos estudiantes que vivieron las revueltas estudiantiles comprender el significado político de su participación. El althusserismo funcionó como un discurso que colocó en el primer plano de la lucha a aquellos "minipensadores del revisionismo"³¹ que defendían frente a la revuelta y la espontaneidad de la política estudiantil, la defensa del saber académico. "Así quedaba claro lo que hasta entonces habíamos querido ignorar: el nexo entre la interpretación althusseriana de Marx y la política revisionista no era simplemente una coexistencia equívoca, era una solidaridad teórica y política efectiva."³² De esta manera, los puntos donde se articulan la filosofía althusseriana y la política revisionista de defensa del saber y el rigor académico quedarán de manifiesto en su análisis de la teoría de la ideología.

Para Rancière, la singularidad de la interpretación althusseriana de Marx y su teoría de la ideología se podía resumir en tres tesis principales:

1. La ideología es un sistema de representaciones, que permite, en todas las sociedades, la cohesión social, ajustando la relación entre los individuos y las tareas fijadas por la estructura social. El conjunto de representaciones de la ideología no es un sistema de conocimiento; por el contrario, es un sistema de ilusiones necesarias para su participación como sujetos históricos. Su finalidad es encubrir la lucha y la dominación de clase.
2. Relacionado con lo anterior, en una sociedad dividida en clases, la ideología posee una función de mantener a los individuos en el lugar que les es asignado por la propia dominación de clase.
3. El principio de subversión de toda relación de dominación pasa, necesariamente, por el conocimiento del contrario de la ideología. Esto es, la ciencia.³³

A propósito del último punto y su singular interpretación del pensamiento marxista, en el artículo de 1969 anteriormente citado, Rancière se propone realizar, no una lectura

³¹ *Ídem.*

³² *Ibid.* P.147

³³ *Ibid.* P. 152-153

'correcta de la obra de Marx', sino un análisis de las implicaciones políticas de la yuxtaposición construida por Althusser entre Ciencia/ideología, con especial énfasis sobre lo ocurrido en las revueltas estudiantiles de un año anterior y la posterior experiencia de Vincennes. Para esto, Rancière analizará un artículo del propio Althusser titulado *Problèmes étudiants*, donde este último traza con mucha claridad las líneas principales del discurso revisionista, que debían de servir como fundamento de la acción política-sindical del movimiento estudiantil. En principio, afirmará Rancière, Althusser desplazó la línea divisoria entre docente y alumno, de la práctica de transmisión a la naturaleza del contenido del saber transmitido. Es decir, la distinción entre docente y alumno se encuentra más en la diferencia entre ciencia e ideología propia del contenido de saber transmitido, que en la práctica misma de transmisión y las relaciones jerárquicas implicadas en ésta.

Para efectuar de este desplazamiento, Althusser retoma como base de la construcción de su discurso la separación entre la división técnica y la división social del trabajo, propias de los planteamientos marxistas. De acuerdo con Althusser, la división técnica del trabajo corresponde a todas aquellas actividades laborales cuya existencia depende, necesariamente, de las necesidades técnicas que definen a ciertos modos de producción, según el grado de desarrollo de sus fuerzas productivas. Mientras que la división social del trabajo tiene por objetivo asegurar el proceso de trabajo de la misma manera que se asegura la división y dominación de una clase sobre otra. De esta manera, según la interpretación althusseriana, el estatus de la Universidad corresponde únicamente a una división de tipo técnica, que no necesariamente implica la división social, pues ésta pertenece por razones esenciales a toda sociedad moderna. Es decir, a todas aquellas sociedades que han alcanzado cierto nivel de desarrollo de sus fuerzas productivas. Todo esto sucede, nos dirá Rancière, como si pudiéramos definir de antemano algunas actividades técnicas necesarias de las sociedades modernas, exclusivamente en función del desarrollo de las fuerzas productivas, las cuales pudieran ser independientes de la reproducción de las relaciones sociales que la determinan.

A partir de lo anterior, Rancière se preguntará ¿qué tipo de motivaciones llevaron a Althusser a producir tan enigmática y contradictoria formulación?³⁴ Para elucidar el sentido de la distinción entre la división técnica y social del trabajo althusseriano, el profesor de la Universidad de París VIII, propondrá, una vez más, analizar las implicaciones políticas de

³⁴ *Ibid.* P. 157

este desplazamiento teórico en el contexto universitario, y se preguntará: “¿qué es lo que está en juego aquí en términos políticos?”³⁵

Siguiendo con esta explicación, nos dirá Rancière, el concepto de división técnica del trabajo aparece en el pensamiento de Althusser como la simple justificación de la ideología ‘revisionista’, debajo de dos aspectos que identifican su discurso y práctica política: La teoría de las necesidades objetivas para el desarrollo de toda sociedad moderna y la defensa de la jerarquía de los saberes y competencias, donde la falsa separación entre división técnica y división social de trabajo se manifiesta, una vez más, como la falsa distinción entre la ciencia y la ideología.

Siguiendo con el argumento anterior, quedará construido el escenario político a partir del cual el revisionismo pudo efectuar la distinción ciencia/ideología, exactamente de la misma manera que efectuó la distinción entre división técnica, como necesidad objetiva del desarrollo de cualquier sociedad moderna, y división social. Es decir, la diferencia entre ciencia e ideología se concebirá como una distinción de clase. Esto significa, según Rancière, que, para el revisionismo althusseriano, el problema de la transmisión de los saberes en el contexto de la educación universitaria es el problema de la transmisión de la ideología, la cual colocarán falsamente sólo del lado de las clases dominantes, o el problema de la transmisión de la ciencia, el cual se situará del lado de los objetivos revolucionarios. De esta forma, será el propio Althusser quien afirmará: “No es casual que, en todas las cosas, un gobierno burgués reaccionario o «tecnocrático» prefiera los medios saberes y que, por el contrario, la causa revolucionaria siempre esté indisolublemente ligada al conocimiento, es decir, a la ciencia.”³⁶

Una afirmación tan problemática, afirmará Rancière, sólo se entiende a partir de los postulados de un marxismo que se asume a sí mismo como científico, donde cualquier tipo de proceso emancipatorio tenga que pasar primero por el conocimiento de las razones y posibilidades de esa liberación, es decir sólo a través del conocimiento de la ciencia marxista. A partir de esta construcción, el vínculo entre la empresa revolucionaria y el conocimiento científico, así como de sus agentes de transmisión (los intelectuales) está asegurado.

³⁵ *Ídem.*

³⁶ Althusser en Jacques Rancière. *La lección de Althusser*. LOM Ediciones. Santiago. 2013. p.158

En ese sentido, Rancière recurrirá al análisis de la experiencia acerca de la transmisión del conocimiento en las universidades, para objetar como la división entre ciencia e ideología del althusserismo revisionista es completamente falsa. En las universidades se enseña psicología, sociología, medicina o ciencia, con un contenido perfectamente válido en términos científicos. Si esas ciencias tienen una función reaccionaria o conservadora no es simplemente porque cierto contenido pueda ser perfectamente reconocido como ideológico, es decir como no científico. Es decir, para Rancière, la dominación de clase no se expresa únicamente en el contenido del saber, como afirmará Althusser o posteriormente el propio Bourdieu, sino en las estructuras mismas de la enseñanza y su configuración: el tipo de institución, sus mecanismos de selección y exclusión, las relaciones jerárquicas entre docentes y alumnos.

El carácter científico del saber no afecta en nada el contenido de clase de la enseñanza. La ciencia no aparece frente a la ideología como su otro, aparece en el interior de las instituciones y en ciertas formas de transmisión donde se manifiesta la dominación ideológica de la burguesía [...] La existencia de la ideología burguesa no es el discurso de tal ideólogo o el sistema de representaciones espontaneas de los estudiantes, es la división de las disciplinas, el sistema de exámenes, la organización de las facultades, todo lo que realiza la jerarquía burguesa del saber. En efecto, la ideología no es sencillamente un conjunto de discursos o un sistema de representaciones. [...] La ideología dominante es un poder organizado en un conjunto de instituciones (sistema del saber, sistema de información, etc.)³⁷

En la Universidad, afirmará Rancière, no hay ideología que sea lo otro de la ciencia, ni ciencia que sea lo otro de la ideología. En las prácticas de la enseñanza universitaria, no hay pura ideología o pura ciencia, sino “un recorte de conocimientos científicos articulador en *objetos de saber*”³⁸ La transmisión de los conocimientos científicos no se transmiten a partir de una concepción de la ciencia que sea pura. Las relaciones de enseñanza en las universidades forman parte de los modos de apropiación del conocimiento científico, de la misma manera, que los modos de apropiación de ese saber, son modos de apropiación de cierta posición social.

³⁷ Rancière, Jacques. *La lección de Althusser*. Op.cit. 159-160

³⁸ *Ídem*.

A diferencia de lo concebido en el althusserismo revisionista, para Rancière, la relación entre ciencia e ideología no es una relación de ruptura, sino de articulación. La ideología no es el otro de la ciencia, es el espacio mismo donde se transmiten los conocimientos científicos, donde estos están anudados uno con el otro para la producción del saber de una formación social particular. Desde esta explicación, el saber no es simplemente un contenido cualquiera que puede ser ciencia o puede ser ideología. El saber es un sistema donde los contenidos no pueden ser concebidos fuera de sus prácticas y medios de apropiación.

La universidad, para Rancière, no es ni el espacio neutro necesario para el desarrollo técnico de toda sociedad moderna, ni es el lugar de la pura división de clases. La universidad, afirmará Rancière, es el blanco de la lucha de clases. Es decir, la universidad es el espacio mismo de lo político, que en Althusser aparece disimulado en la pretendida neutralidad de la división técnica o en el carácter revolucionario de la ciencia (marxista). Esta disimulación, sólo será posible a costa de establecer una tesis importante más en el pensamiento del filósofo revisionista: la función pedagógica.

Para Althusser, la función pedagógica en las universidades, fundada exclusivamente en la división técnica del trabajo, tiene por finalidad establecer un tipo de relación legítima a partir de la cual los sujetos poseedores del saber transmiten, a quienes no lo poseen, el conocimiento sobre las condiciones de su propia opresión, sin que esto tenga necesariamente implicaciones en la división social. De manera que “la situación pedagógica reposa, pues, sobre la condición absoluta de una desigualdad entre un saber y un no saber.”³⁹

De acuerdo con Rancière, la tesis sobre la función pedagógica en el pensamiento althusseriano tuvo por finalidad desplazar la línea divisoria de clase en la oposición entre ciencia- no ciencia, establecida a través de la figura ‘error’ (ciencia marxista/ideología), para situarla ahora simplemente bajo la figura de la ‘ignorancia’ (saber/no saber), de tal manera que la posición del intelectual que proporciona ese saber queda doblemente asegurada. En ese sentido, Rancière afirma: “Aparece, entonces, la verdad del concepto de ciencia: finalmente, la distinción ciencia/ideología no tenía otra función que la de justificar el puro

³⁹ Althusser en Jacques Rancière. *La lección de Althusser. Op.cit.* p.162

ser del saber, más exactamente, la de justificar la eminente dignidad de los portadores del saber.”⁴⁰

A propósito de esto último, Rancière advierte que la postura de Althusser respecto a la función pedagógica de los portadores del saber no es simplemente la defensa de la función política del intelectual, ya bastante conocida por la tradición marxista, al servicio del revisionismo.⁴¹ En realidad, lo que interesa al renombrado escritor de *Ideología y los aparatos ideológicos del Estado* es defender la postura política antigua del filósofo en relación con el saber, presente ya en la *República* de Platón: la política de los filósofos. Es decir, para Rancière, las implicaciones políticas del pensamiento althusseriano no deben ser interpretadas simplemente como la defensa acerca de la legitimidad de la política de los portadores del saber, sino de aquellos que establecen, por encima de estos últimos, las divisiones entre el verdadero y el falso saber. La defensa de una filosofía política (marxista-leninista) que ya no estará, según la famosa frase de Marx, al servicio de “la interpretación del mundo” y se convertirá ahora “en un arma para su ‘transformación’: la revolución.”⁴² Una política de los filósofos que, en el contexto de las revueltas de Mayo del 68 y en la posterior experiencia de Vincennes, tenía por objetivo iluminar a toda esa izquierda estudiantil ‘antiautoritaria’ que se oponía abiertamente a la dirección del Partido Comunista Francés. En ese sentido, en su libro *La lección de Althusser*, Rancière relata:

De hecho, en aquella época, la política universitaria y cultural del Partido Comunista no era demasiado apta para atraer a los estudiantes antiautoritarios: restauración del orden universitario, defensa del saber, defensa de los mandarines, esa era entonces la bandera «comunista» en la Universidad. [...] Eran tiempos en que numerosos docentes, asustados por mayo, se dirigían hacia el PC como último resguardo del orden universitario. Y el pensamiento althusseriano sobre la ciencia y la ideología brindaba a ese encuentro una cuestión de principios teórica [...] En Vincennes, el alumno-profesor encargado de formar teóricamente a los jóvenes de la Unión de Estudiantes Comunistas aconsejaba leer a Althusser, Balibar y Bachelard, para oponerse a «Foucault y los izquierdistas».⁴³

Para Rancière, esto significaba, en el contexto de la política universitaria, la actualización del viejo precepto marxista: la educación del educador. La defensa de la

⁴⁰ Rancière, Jacques. *La lección de Althusser. Op.cit.* P. 162.

⁴¹ Cfr. *Ídem*.

⁴² Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI. Editores. México. 2005. P.18

⁴³ Rancière, Jacques. *La lección de Althusser. Op.cit.* P. 91

política de los filósofos, fundada en la relación entre un saber y no-saber, que, posterior a las revueltas de mayo del 68, se propuso “arrancar a la pequeña burguesía del lugar de sus ilusiones [...] esa pequeña burguesía estudiantil que ellos tenía por misión educar.”⁴⁴

De esta manera, afirmará Rancière: “La teoría althusseriana [...] era, fundamentalmente, una teoría de la educación. Y toda teoría de la educación apunta al mantenimiento de un poder que la misma pretende iluminar.”⁴⁵

1.2 Bourdieu: la función reproductora de la educación escolar

En el año de 1964, se publicó en Francia uno de los libros más influyentes de la denominada Sociología Crítica, *Los herederos: los estudiantes y la cultura* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Desde su primera edición, el libro tuvo una enorme recepción por parte de un público amplio que se encontraba interesado en analizar las poderosas tesis que lanzaban sus autores, a propósito de los mecanismos de violencia simbólica en el sistema educativo, así como sus formas de operación y disimulación. De acuerdo con Ricardo Sidicaro, uno de los principales comentaristas de la obra de Bourdieu, la singular combinación entre rigurosas investigaciones empíricas sobre las condiciones de reproducción de la desigualdad en las escuelas y la novedosa reflexión teórico-conceptual que ofrecía el texto, atrajo un interés general en la sociedad francesa de principios de la década de los sesentas.⁴⁶ Tal fue su recepción, que, para el año de 1968, muchas de las consignas del movimiento estudiantil del mayo francés, se encontraban profundamente influenciadas por algunas reflexiones extraídas del estudio publicado por Bourdieu y Passeron cuatro años antes.

Según el propio Ricardo Sidicaro, la lectura inicial de *Los herederos* fue recibida de formas muy contradictorias: por un lado, se encontraba un grupo numeroso de participantes de las revueltas estudiantiles del 68 que interpretaron el texto de Bourdieu como la denuncia en contra de un sistema escolar que impedía el acceso a las clases populares y que servía para beneficiar, exclusivamente, a los sectores más privilegiados⁴⁷; al mismo tiempo,

⁴⁴ *Ibid.* P.75

⁴⁵ *Ibid.* P. 74

⁴⁶ Cfr. Sidicaro, Ricardo en Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. México. 2008. P.189

⁴⁷ *Ídem.*

muchos especialistas en educación, que en aquellos momentos se encontraban interesados en la reforma al sistema educativo francés, juzgaron la obra inicial de Bourdieu y Passeron como demasiado 'sociologista' y 'reproduccionista', la cual parecía contravenir las iniciativas de defensa del carácter público de la escuela de aquel momento.⁴⁸

En su libro *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron realizan un análisis muy interesante acerca de cómo la institución escolar ayuda a perpetuar las relaciones de desigualdad, a través de un sistema que privilegia la transmisión de valores y contenidos culturales pertenecientes a una clase social, en nombre de un tipo de discurso que defiende la igualdad de oportunidades para todos.

De acuerdo con esta explicación, las instituciones escolares actúan, principalmente, como espacios de reproducción de las desigualdades sociales, a través de un conjunto de mecanismos de exclusión, mediante los cuales se otorgan títulos y reconocimientos educativos a los hijos de los sectores más privilegiados. De esta manera, los discursos de los sistemas escolares, que se definen a sí mismos como neutrales, hacen aparecer como un asunto de capacidad intelectual o 'don', aquello que en realidad tiene que ver relaciones de asimetría en el plano social, económico y cultural.

El problema de la exclusión que el sistema de educación escolarizado promueve, afirmará Bourdieu, no es sólo un asunto de eliminación. Tal como sucede, por ejemplo, con los hijos de los asalariados rurales que representaban, entre los años 1961-1962, tan solo el 0.7% de la población total universitaria. Además, el fenómeno de desigualdad se muestra a través de otros mecanismos tales como: la restricción en la elección del tipo de estudios y el retraso o estancamiento. Todos determinados, según esta explicación, por el origen social.

En el primer capítulo de *Los herederos*, titulado *La elección de los elegidos*, Bourdieu explicará cómo los hijos de los obreros, que tan sólo representan el 6% de la población estudiantil universitaria, tienen que enfrentarse a un primer tipo de desventaja educativa que él mismo denominará como *restricción en la elección*. De acuerdo con el estudio descrito en el texto, la *restricción en la elección* es un mecanismo dependiente de la división social del trabajo, a partir de la cual los estudiantes de las clases más favorecidas tendrán mucha mayor probabilidad de cursar ciertos estudios con una estima social mayor, que los hijos de las clases más bajas, los cuales, a costa de ingresar a los estudios universitarios,

⁴⁸ *Ídem*.

tendrán que quedar *relegados* a facultades como letras o ciencias. Donde la restricción se hará mucho más severa para las hijas de los obreros y asalariados rurales, que para los hijos. Por ejemplo, según cifras del propio estudio, existe un 35% de probabilidades que los hijos e hijas de los sectores altos cursen estudios como derecho, medicina o farmacia, mientras que para los hijos de los obreros tan sólo hay un 17.3% y para las hijas un 15.3%. En ese sentido, afirmará Bourdieu:

En definitiva, si la desventaja vinculada al sexo se expresa principalmente por el relegamiento a las facultades de letras, la desventaja vinculada al origen social tiene consecuencias más evidentes pues manifiesta al mismo tiempo por la eliminación pura y simple de los jóvenes surgidos de las capas desfavorecidas y por la restricción de elecciones disponibles a aquellos de entre ellos que logran escapar a la eliminación.⁴⁹

A partir de lo anterior, explicarán Bourdieu y Passeron, existe un fenómeno de desigualdad más determinante que, sumado al anterior, produce prácticamente la autoeliminación de los círculos universitarios por parte de los estudiantes de las clases más desfavorecidas, el cual será explicado a través del fenómeno que denominarán por *retraso o estancamiento*. Según esta explicación, si bien la *restricción en la elección* funciona como un mecanismo casi de expulsión de los sectores populares, una vez que éstos logran entrar a los pocos espacios donde están relegados, aún tienen que enfrentarse a fenómenos de selección mucho más sutiles, en tanto son dependientes ya no de factores económicos, sino principalmente de índole cultural. Así, de todos los factores de exclusión, afirmarán los autores del texto, el origen social y el estilo de vida ejercerán una influencia mucho más decisiva en el medio escolar y en las trayectorias de los estudiantes, que simplemente los 'obstáculos económicos' o las reformas políticas.

Siguiendo con el argumento anterior, nos dirá Bourdieu, la población estudiantil no es otra cosa que el resultado de un conjunto de conductas y disposiciones culturales pasadas, provenientes principalmente del medio familiar. De esta manera, mientras para los estudiantes de origen social bajo su pasado se convierte en un déficit educativo que pesa permanente en ese mismo espacio al que de por sí ya han sido relegados, los estudiantes más favorecidos heredarán un conjunto de saberes, hábitos, gustos, lenguajes o actitudes de élite que de manera directa o indirecta serán perfectamente aprovechables

⁴⁹ Ibid. P.20-21

en los espacios académicos, tales como: bibliotecas familiares, acceso a expresiones artísticas, viajes e intercambios culturales.

En ese sentido, mientras para unos el aprendizaje de aquellos saberes y disposiciones transmitidos en las escuelas es una conquista pagada al precio de la renuncia de su propia cultura; para otros, significa el acceso a una herencia proveniente de los medios familiares tempranos que facilita su uso en los espacios académicos. Y es que, ya sea en uno u otro caso, afirmarán los autores del texto, la efectividad de dicho mecanismo de exclusión se hará mucho más influyente en la medida que es la propia escuela quien define los hábitos y contenidos culturales transmitidos en sus espacios de valor universal, y no como asuntos pertenecientes a una arbitrariedad determinada por la cultura de clase. Así, aunque los hijos e hijas de las clases más bajas se esfuercen por hacer efectiva mediante su voluntad la promesa de ascenso a través de la educación escolarizada, según esta tesis, mientras más desconozca las leyes de la reproducción que operan sobre sí mismos, no harán otra cosa que seguir algo “irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son ínfimas.”⁵⁰

Es decir, una vez más aparece la tesis proveniente de los círculos marxistas científicos que establece que la dominación y la reproducción de la desigualdad son más efectivas en la medida que son más desconocidas para el sujeto que la padece. Por eso, advertirán Bourdieu y Passeron, en un punto sumamente importante a recuperar para el argumento de esta tesis, lo siguiente:

El peso de la herencia cultural es tal que se la puede poseer de manera casi exclusiva sin llegar a necesitar de la exclusión, pues todo pasa como si sólo se excluyera a los que se excluyen. [...] No es necesario que estos determinismos sean percibidos conscientemente para obligar a los sujetos a determinarse en la relación con ellos, es decir en relación con el futuro objetivo de su categoría social. Podría suceder incluso que la acción de los determinismos sea mucho más impiadosa cuando la extensión de su eficacia es más ignorada.⁵¹

Con el paso del tiempo, las obras de Bourdieu se hicieron más influyentes en el campo político de la educación francesa. En 1981, el partido socialista asciende al poder y François Mitterrand inicia lo que entonces representará su primer período en la presidencia de Francia, que va de 1981 a 1988. Desde el inicio de su mandato, Mitterrand llevó a cabo,

⁵⁰ Ibid.P.39

⁵¹ Ibid.P.44

junto con Alain Savary, designado Ministro de Educación, un conjunto de programas importantes en materia educativa, que tenían por primer objetivo profundizar en el análisis del estado del sistema educativo francés, con especial énfasis en lo relativo a los distintos mecanismos encubiertos de exclusión que actuaban en contra de los niños de las clases más desfavorecidas, entre los que destaca el informe Legrand *Por una escuela democrática*⁵², en el cual se advierte la necesidad de evitar cualquier tipo de 'segregación' entre los distintos niveles del sistema educativo. Lo anterior, abría la posibilidad de echar a andar el gran proyecto de educación con el que Mitterrand había llegado a la presidencia, el cual consistía en integrar tanto a las instituciones educativas públicas como las privadas subvencionadas en un "gran servicio público de educación nacional".⁵³

Pronto, las reacciones en la política francesa al proyecto Mitterrand-Savary de conformación de un sistema integrado de educación se dividieron en tres posiciones diferenciadas. Por un lado, los sectores conservadores, encabezados por líderes religiosos, rechazaron cualquier tipo de integración, por considerarlo un atentado en contra de la libertad en la enseñanza; por otra parte, los grupos de izquierda más radicales generaron una expectativa total por el proyecto, la cual sería posteriormente decepcionada, por no tener las características revolucionarias que se esperaba; y una tercera posición, defendía el derecho a los distintos sectores a no ser incluidos en ese sistema integral público a quien no deseara serlo.⁵⁴ Según C. Nique, en un artículo de 1997, titulado *La política escolar francesa bajo las dos presidencias de François Mitterrand: la metodología reformista y sus consecuencias*, los proyectos educativos de Mitterrand y Savary, no buscaban imponer un proyecto gubernamental venido desde la administración. Por el contrario, desde el inicio de la administración socialista se buscó la conformación de distintas comisiones de grupos de especialistas o intelectuales, para analizar las reformas educativas nacionales e internacionales, con miras a la elaboración de lo que posteriormente se conocería como la ley Savary.⁵⁵

Al inicio del año 1984, Alain Savary dio a conocer al Parlamento los principios de ley del ambicioso proyecto denominado la 'gran institución pública de educación nacional y

⁵² Cfr. Weiler, Hans. *Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa* en Revista de Educación, núm. 289 (1989), P. 136

⁵³ Cfr. Tenutto, Martha Alicia. *Una aproximación a la provisión del bien social educación en Francia*. Buenos Aires. Septiembre, 2001. P.8

⁵⁴ Cfr. Ibid. P.9

⁵⁵ Cfr. Nique, C. *La política escolar francesa bajo las dos presidencias de François Mitterrand: la metodología reformista y sus consecuencias*, Revista de Pedagogía, Buenos Aires. 1997

laica', entre los cuales destacan algunos puntos claramente relacionados con el pensamiento de Bourdieu y Passeron expuestos en sus ya conocidas obras *Los herederos* (1964) y *La reproducción* (1970):

1. Disminuir las altas tasas de fracaso escolar del sistema educativo francés, principalmente en aquellos sectores socialmente difíciles, donde las prácticas pedagógicas habituales no tenían éxito;
2. Liberar a los docentes de aquellas instrucciones que tendieran a la uniformidad de la educación, promoviendo el desarrollo de proyectos concebidos y decididos localmente;
3. Crear las Zonas de Educación Prioritarias (Z. P. E), las cuales eran determinadas de acuerdo al origen social de los alumnos, con la finalidad de que el propio sistema educativo apoyara estrategias de compensación de esa desigualdad;
4. Promover la titularización de los maestros privados por parte del sector público. Este último punto fue el que generó más polémica, a pesar de ser sólo una enunciación que aparecía en el preámbulo y no como iniciativa de ley.⁵⁶

El proyecto de ley Savary provocó un enorme descontento en los sectores más conservadores de la sociedad francesa, incluyendo a los propios padres de familia de las escuelas privadas, quienes el 24 de junio de 1984, tan sólo un día después de la promulgación de la ley, salieron a las calles de París para protestar en contra de los planes de gobierno que, según su interpretación, promovía un mayor control y regulación estatal sobre la educación privada. A partir de lo anterior, y ante la enorme presión por parte de los grupos políticos de derechas e izquierdas, el 12 de julio de 1984, la ley quedó sin efecto, y Alain Savary renunció a su cargo, dando paso al político Jean Pierre Chevènement quien ocuparía el cargo de Ministro de Educación hasta la llegada de la coalición conservadora encabezada por Jean Chirac.

A diferencia de Savary, de postura socialista, Chevènement se identificaba a sí mismo como alguien que prefería una escuela de tipo republicana. De posición más conservadora que la de su antecesor, Chevènement dejó de lado las iniciativas de unificación del sistema de educación escolarizada y, ante las muestras de presión por parte de los grupos conservadores, representantes del proyecto privado de escuela, se conformó con demostrar que la escuela pública, a pesar de todo, continuaba siendo la mejor opción. Dentro de las características de las reformas educativas emprendidas por Jean Pierre

⁵⁶ Cfr. Tenutto, Martha Alicia. Op. Cit. P.9

Chevènement, se identificaba una postura distinta respecto al asunto de la desigualdad social y el papel de la escuela que el de su antecesor. Se mantuvieron los discursos y prácticas acerca de la igualdad promovida a través de la escuela, pero ahora bajo un enfoque que promovía una preocupación mayor por elevar el nivel de calidad en el sistema educativo. Así, el discurso de la calidad educativa, introducida en la administración de Chevènement, dejó a un lado la disputa política y la reflexión sociológica en torno al tema de la desigualdad social reproducida en las escuelas y giró hacia un tipo de discurso preocupado por los asuntos de la competencia internacional, la incorporación y el dominio de las tecnologías modernas en las prácticas educativas, así como la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos materiales y humanos. De esta manera será el propio Jean Pierre Chevènement quien, en 1985, afirmó haciendo alusión a las disputas políticas de los proyectos de educación pública y privada en la administración de su antecesor, lo siguiente: “la única batalla educativa digna de lucha es la relativa a la calidad de la enseñanza [...] Debemos restaurar la escuela de la República y proporcionarle los medios para que sea otra vez la mejor. Este es un desafío decisivo para Francia, ya que la inteligencia es nuestro principal recurso.”⁵⁷ El objetivo del proyecto de educación republicano, dirán, será la restauración en lugar de las grandes reformas, lo cual significaba hacerla “volver a sus valores fundamentales de excelencia, trabajo duro y aptitud profesional.”⁵⁸

Mientras tanto, a principios de la década de los 70, y una vez publicada *La lección de Althusser*, que significó una ruptura definitiva con los postulados del marxismo ortodoxo, Rancière participó en el *Colectivo Revueltas Lógicas* que, como él, tenían por objetivo sacar a la luz aquellas memorias locales que durante muchos años habían sido enterradas o ignoradas por el cientificismo marxista que imponía en ellas la visión de la lucha de clases. *Revueltas Lógicas* era un esfuerzo por “transcribir la memoria de los enfrentamientos imperceptibles, la huella de esos caminos, la marca de esas rupturas.”⁵⁹ Esta decisión llevó al profesor de la Universidad de París XVIII, a dedicarse durante casi diez años al análisis de los archivos obreros de las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo XIX, con la finalidad de entender de mejor forma los fracasos del discurso y la subversión marxista durante los movimientos de revuelta estudiantil de mayo de 68. En ese sentido, en una

⁵⁷ Weiler, Hans. Op.cit. P.137.

⁵⁸ Ibid. P. 138

⁵⁹ Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder. Barcelona. 2011. P.31

entrevista de 1981, titulada *¡y peor para los que estén cansados!*, Rancière comentará que la intención de su nuevo proyecto de investigación era oponer a la visión ‘inmóvil’ de la historia de las mentalidades, las narraciones propias de los actores, relativas a sus prácticas y discursos habituales, que le ayudaran a distanciarse de las miradas usuales de comprender el pensamiento obrero. De esta manera, el largo ‘viaje’ de casi diez años al país de los archivos obreros, tal como él lo llama, permitió a Rancière publicar en 1981 su obra titulada *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*, la cual le había permitido al filósofo francés romper con la tradición marxista según la cual la emancipación obrera sólo podía desarrollarse a partir de una toma de conciencia que se efectuaba con la ayuda de una ciencia venida de afuera. Los folletos, los diarios, los poemas, las cartas le habían dejado claro que la emancipación para los propios obreros de la primera mitad del siglo XIX, a diferencia de lo que afirma el marxismo científico, no se trataba de adquirir un saber faltante, ni mucho menos de afirmar su propia cultura de clase, sino de un acto de desclasificación a partir del cual los obreros se despojaban de ciertos saberes y cierta identidad que los destinaba a los trabajos manuales de producción. Para el propio obrero, la emancipación significaba alejarse de la mirada de la víctima o el desposeído, para “ganar, sobre la noche destinada a reproducir la fuerza de trabajo, el tiempo de leer, escribir o hablar; escribir o hablar no como obrero, sino como cualquier otro.”⁶⁰

Dos años más tarde, justo en el momento de los debates en torno a las reformas sociales promovidas por el partido socialista, Rancière publicara *El filósofo y su pobres*. Una obra en la cual se propone mostrar de qué manera la ciencia social, que pretende develar los mecanismos de dominación, no hacen más que consagrar el más antiguo principio de las filosofías políticas del orden: el que encomienda a las clases más desfavorecidas a hacer sólo lo que les es propio.

El filósofo y sus pobres, nos dirá el propio Rancière es una obra que fue escrita en la época de los grandes proyectos educativos, como la ley Savary, inspirados en las tesis de Bourdieu y Passeron, mediante los cuales los reformadores socialistas buscaban reducir la desigualdad promovida en y a través de la escuela. El objetivo de ese conjunto de reformas era, según Rancière, contener los mecanismos de ‘violencia simbólica’ en contra de los hijos de las clases más desfavorecidas, a costa de hacer de su contenido algo menos sabio, algo más accesible a la cultura de las clases populares. De esta manera, para el

⁶⁰ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. Universidad Nacional de General de Sarmiento. Buenos Aires. 2013. P.13.

profesor de París XVIII, pronto las reformas educativas inspiradas en las visiones sociológicas de Bourdieu avalaron la desigualdad que pretendían reducir. Tal como se ha insistido, adaptar los contenidos culturales a las clases más desfavorecidas, a pesar de su buena intención, significa asegurar, una vez más, el principio según el cual cada clase social debe hacer, para el mantenimiento de la ciudad, sólo lo que les es propio, de acuerdo con su manera de ser. En ese sentido, se preguntará Rancière: “¿Adaptar la escuela a los más necesitados no era clamar de hecho su inferioridad intelectual? ¿No era reforzar el reparto que reserva a los elegidos las alturas del pensamiento y los refinamientos del lenguaje, y asigna a los dominados los valores devaluados de una cultura ‘autóctona’?”⁶¹

Por otro lado, tal como se analizó anteriormente, al reformismo socialista y a sus fundamentos sociológicos en educación se opuso un tipo de pensamiento, llamado a sí mismo republicano, el cual defendía el pensamiento clásico en educación según el cual la reducción de las desigualdades sociales pasa por la defensa de un conjunto de valores como la instrucción del pueblo, la defensa de los derechos ciudadanos universales, la promoción de la calidad, la eficacia, la eficiencia en la educación, por encima de las disputas políticas y los conflictos sociales. Pero tanto unos como otros, según la visión que Rancière aprendió de los análisis del archivo obrero, compartían un elemento común: tanto sociólogos como republicanos se debatían para saber cuáles eran los mejores medios para que la escuela convirtiera en iguales aquello que la sociedad había hecho desiguales. Eso era, para el filósofo francés, “mirar las cosas al revés”⁶²

La igualdad, para Jacques Rancière, no es un punto de llegada. No es una meta que pueda alcanzarse a través de las políticas gubernamentales y las reformas educativas. Pensar la igualdad como una meta que hay que atender a través de la ciencia del conocimiento de las relaciones de opresión, es “instituir una distancia que la operación misma de su ‘reducción’ reproduce indefinidamente.”⁶³ Una distancia que, además, sólo puede ser suprimida por la explicación del sabio que la instituyó.

La explicación de las razones de dominación no tiene el poder de subvertir la desigualdad, ni su reproducción. La explicación, nos dirá en *El maestro ignorante*, no tiene ningún poder de remediar la incapacidad de comprensión de nadie. Por el contrario, la incapacidad es la ficción que construye el orden donde unos explican a otros sus razones

⁶¹ Ibid. P.15

⁶² Ibid. P.17

⁶³ Ídem.

de dominación. Es decir, “el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz [...] es el primero en demostrarle que no puede comprender por sí mismo.”⁶⁴

Para Rancière, el verdadero problema con el pensamiento de Bourdieu, más allá de sus intenciones que pueden ser ‘igualitaristas’ o de sus compromisos políticos, es la lógica de un discurso y las relaciones políticas que ésta instituyó en su tiempo. El problema es que tanto *Los herederos* como *La reproducción* fueron utilizados políticamente bajo un modelo cientificista que interpretaba la desigualdad como un tipo de sufrimiento provocado por el desconocimiento de las causas de éste, el cual, muy a pesar suyo, no logró distanciarse de los postulados filosóficos del althusserianismo de la década de los sesenta.

De esta manera, concluirá Rancière:

Si un sociólogo algo puede hacer para aliviar al que tiene sentado frente a sí, no es aclarándole las causas de su sufrimiento, sino escuchando sus razones y dándoselas a leer como razones y no como la expresión de una desdicha. El primer remedio a la ‘miseria del mundo’ es sacar a la luz la riqueza que conlleva. Porque el primer mal intelectual no es la ignorancia, sino el desprecio. El desprecio hace al ignorante y no la falta de ciencia.⁶⁵

⁶⁴ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003. P.8

⁶⁵ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. Op.cit. P.18

Capítulo 2. Filosofía y política: tres formas de domesticación de lo político

Durante las palabras preliminares de su reconocido libro *El desacuerdo. Filosofía y política*, Rancière lanza una pregunta sumamente importante para el desarrollo del presente capítulo: “¿Existe la filosofía política?”⁶⁶ Una pregunta que, nos dirá el filósofo francés, parece incongruente y un tanto absurda en el preciso momento en que la mayoría de filósofos e interesados en el tema parecen anunciar su vital retorno.

Uno de los principales problemas de anunciar con bombo y platillo el regreso triunfal de la filosofía política, después de la caída de los proyectos socialistas de Estado, escribirá Rancière, es que el supuesto retorno de la reflexión filosófica en torno a los problemas de la sociedad, la organización social y la comunidad no ha provocado necesariamente una vuelta revitalizada y una preocupación verdaderas por su objeto: la política.

Incluso, si uno explora con mayor detenimiento la relación singular entre filosofía y política que se ha dado a lo largo del desarrollo del pensamiento filosófico, nos daremos cuenta de que, en la mayor parte de las ocasiones, aquello que conocemos con el nombre de filosofía política no es simplemente una rama de la filosofía más, sino uno de los principales discursos históricos de domesticación de lo político: Desde Platón a Marx, la filosofía política es, principalmente, un esfuerzo por introducir un discurso que ordene las paradojas mismas que la política democrática provoca al pensamiento.

Esta es la práctica de domesticación de lo político, por medio de la filosofía, que podrán en cuestión, de manera diferente, pensadores como Hanna Arendt⁶⁷, Roberto Esposito⁶⁸ y el mismo Jacques Rancière:

⁶⁶ Ibid. P. 5.

⁶⁷ Para Hanna Arendt, la brecha entre filosofía y política inicia cuando, a partir de la muerte de Sócrates, Platón es el primero de los filósofos en utilizar las ideas del pensamiento filosófico para propósitos políticos, “esto es, para introducir criterios absolutos en el terreno de los asuntos humanos, donde, sin tales criterios trascendentes, todo es relativo”. En ese sentido, en el primer capítulo de su libro *La promesa de la política*, titulado *Sócrates*, Arendt afirma: “todo se suele olvidar, que toda filosofía política expresa en primer lugar la actitud del filósofo hacia los asuntos de los hombres, los *pragmata ton anthrópon*, a los cuales él también pertenece, y que esta misma actitud implica y expresa la relación entre la experiencia específicamente filosófica y nuestra experiencia cuando nos movemos entre los hombres. Resulta igualmente obvio que toda filosofía política parece afrontar a primera vista la alternativa de o bien interpretar la experiencia filosófica con categorías que deben su origen al dominio de los asuntos humanos o, por el contrario, reclamar la prioridad de la experiencia filosófica y juzgar toda política bajo su luz. En el último caso, la mejor forma de gobierno sería un estado de cosas en el cual los filósofos tienen la máxima oportunidad para filosofar, es decir, uno en el que todo el mundo se adapte a los criterios que con mayor probabilidad van a promover las mejores condiciones para ello.” Véase. Hanna Arendt. *La promesa de la política*. Paidós. Barcelona. 2008. P.65

⁶⁸ En su libro *Diez pensamientos acerca de la política*, Roberto Esposito se pregunta acerca de la creciente brecha entre filosofía y política, mediante la cual parece erigirse una “barrera de recíproca incompreensión”, donde la filosofía se muestra incapaz de pensar la política más allá de sus propios presupuestos. De esta

Lo que se denomina filosofía política bien podría ser el conjunto de las operaciones del pensamiento mediante las cuales la filosofía trata de terminar con la política, de suprimir un escándalo del pensamiento propio del ejercicio de la política. En sí mismo, este escándalo teórico no es más que la racionalidad del desacuerdo. Lo que hace de la política un objeto escandaloso es que se trata de la actividad que tiene como racionalidad propia la racionalidad del desacuerdo. El desacuerdo de la política por la filosofía tiene por principio, entonces, la reducción misma de la racionalidad del desacuerdo. Esta operación por la cual la filosofía expulsa de sí el desacuerdo se identifica entonces naturalmente con el proyecto de hacer "verdaderamente" política, de realizar la verdadera esencia de aquello de que habla la política. La filosofía no se convierte en "política" porque la política es algo importante que necesita su intervención. Lo hace porque zanjar la situación de racionalidad de la política es una condición para definir lo propio de la filosofía.⁶⁹

2.1 *Demos, política y logos.*

El odio a la democracia es el llano desprecio del *demos* como sujeto capaz de participar en los asuntos públicos. Para Rancière, "El «poder del *demos*» es el hecho que específicamente mandan quienes tienen por única especificidad común el hecho de no tener ningún título para gobernar."⁷⁰ Desde esta perspectiva, la democracia es un poder monstruoso, completamente aberrante, frente a la imagen habitual del gobierno ejercido por sujetos poseedores de alguna capacidad y cualidad que la justifica: el *logos*.⁷¹

El vínculo entre política y *logos* forma parte de la consideración clásica del hombre como animal político. En el libro I de la *Política*, Aristóteles discute con aquellos que opinan

manera, en los primeros párrafos del mismo texto, el filósofo italiano afirma de manera tajante: "la filosofía no logra colmar -ó solo conocer- la brecha entre política y pensamiento *porque es precisamente ella la que la produce (...)* La modalidad que prevalece en el acercamiento a la política por parte de la filosofía es la modalidad de la *fundación (...)* es la pretensión de la filosofía de fundar -filosóficamente y no de otro modo- la política: casi como si la tarea de la filosofía fuese ponerse en acto políticamente en la realidad o si la realidad política soportase ser 'educada' por la filosofía". Véase en Roberto Esposito. *Diez pensamientos acerca de la política*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2012. P. 35

⁶⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Op.cit. P. 11

⁷⁰ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. LOM ediciones. Santiago, Chile. 2006. P. 65

⁷¹ A lo largo de este capítulo, se retomará la categoría griega *logos*, a partir de 4 distintos usos que hace Jacques Rancière en su libro *El desacuerdo. Entre filosofía y política*: 1. Razón; 2. Palabra; 3. Discurso; 4. Órgano de manifestación e inscripción simbólica en la comunidad. Véase en Jacques Rancière. *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva visión. Buenos Aires. 1996

que todos los hombres son aptos para gobernar y explica cómo, por el contrario, la compañía de la ciudad al ser natural y estar orientada hacia el bien, requiere que cada uno se dedique a lo que le es propio, de acuerdo con lo que la misma naturaleza ha dispuesto. La ciudad, nos dice el filósofo griego, es un tipo de constitución hecha por diversos elementos, que requieren, para su buen funcionamiento, de una ordenación particular entre sus partes. Así, la ciudad, al ser la más importante de todas las compañías, incluso más que la familia, se constituye como autosuficiente y natural, orientada hacia la preservación y comodidad del hombre.⁷² Es decir, según este argumento, tanto la compañía y la ciudad son naturales pues el hombre es *zoon politikon*: animal que necesita de vivir en sociabilidad de tipo político para su conservación, donde, además, la naturaleza que “nada hace en vano”⁷³ dotó al hombre de razón y de lenguaje (*logos*), para la realización de la vida en comunidad.

De esta manera, la naturaleza eminentemente política del hombre inicia con una sospecha: la posesión del *logos*, la palabra que distingue lo justo de lo injusto, frente a la voz (*phoné*) que simplemente indica dolor y placer.

En ese sentido, para el filósofo español Antonio Campillo, la concepción Aristotélica del hombre como animal político se fundamenta en una serie de presuposiciones antropológicas que el pensamiento político moderno pocas veces ha puesto en cuestión⁷⁴. Según Campillo, la definición del hombre como animal político se limitó, de acuerdo con el contexto histórico de su formulación, a partir de 3 elementos que lo constituyen:

1. La definición del hombre como animal político se refiere, en el contexto Aristotélico, específicamente a hombres helenos, con el estatuto de ciudadanos libres, propietarios y pertenecientes a la *polis*
2. La definición del hombre como animal político (*zoon politikon*) se encuentra subordinada a una segunda definición que Aristóteles vincula inseparablemente con la concepción del hombre como animal dotado de *logos* (*zoon logon echon*). Desde esta perspectiva, el *logos* se relaciona de manera estrecha con la ley común y con el conocimiento teórico (*episteme*)

⁷² Cfr. Aristóteles. *Política*. Gredos. Madrid. 1988. P. 48-52

⁷³ Ibid. P. 51

⁷⁴ Cfr. Campillo, Antonio. Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros. *Revista de Filosofía* Vol. 39 Núm. 2 (2014): 169-188

3. Tanto el *zoon politikon* como el *zoon logon echon* poseen un carácter 'natural'. Es decir, estas cualidades se encuentran limitadas desde el nacimiento y difícilmente pueden ser transmitidas por algún medio externo.

De esta forma, para Campillo, es importante advertir, tal como lo hace Hanna Arendt, que la interpretación aristotélica del ser humano como animal político es un "prejuicio y un malentendido del pensamiento moderno"⁷⁵, pues para Aristóteles no todos los humanos son seres políticos, ni tampoco lo son en todos los regímenes de convivencia, sino sólo los ciudadanos libres, pertenecientes a las *polis* helenas, que se rigen bajo las leyes de la igualdad ante la ley (*isonomía*).⁷⁶ Pues cabe insistir que si el *zoon politikon* lo es por naturaleza, esto significa, "que lo es 'por nacimiento', de forma necesaria (*anankē*) e inherente a su ser o sustancia (*ousía*) y no de forma azarosa (*tychē*)(...)"⁷⁷. Tal como sucede con aquellas cualidades que se adquieren de forma extrínseca y artificial, por ejemplo: la *paideia*⁷⁸.

De acuerdo con lo anterior, Rancière advierte sobre el carácter natural del hombre como animal político: "pero antes de impugnar o exaltar esta naturaleza, conviene penetrar un poco más en la singularidad de su deducción."⁷⁹ Para esto, Rancière se vuelve contra el propio Aristóteles y en las primeras páginas de su libro *El desacuerdo. Entre filosofía y política* intenta demostrar el carácter arbitrario de la división efectuada entre animales lógicos y fónicos, realizada por el filósofo estagirita, y afirma que quien esté dispuesto a fundar el orden de la ciudad tomando como principio la naturaleza política de los hombres, sólo podrá hacerlo a expensas de recurrir a una mentira.⁸⁰ La mentira de un Aristóteles que, en los asuntos de dotar un principio jerárquico y de orden a la política, es fiel a su maestro, Platón.⁸¹

Para efectuar esta demostración, Rancière analiza con detenimiento algunos pasajes del libro I de la *Política*, donde Aristóteles describe las características del hombre como animal político:

⁷⁵ Hanna Arendt en *Ibid.* P. 178

⁷⁶ Cfr. *Ibid.* P. 177.

⁷⁷ *Ibid.* P.174

⁷⁸ *Ídem.*

⁷⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Op. Cit P.14

⁸⁰ *Ídem*

⁸¹ *Ibid.* P. 17

Sólo el hombre, entre todos los animales, posee la palabra. La voz es sin duda el medio de indicar dolor y placer. Por ello es dada a los otros animales. Su naturaleza llega únicamente hasta ahí: poseen el sentimiento del dolor y del placer y pueden señalárselo unos a otros. Pero la palabra está presente para manifestar lo útil y lo nocivo y, en consecuencia, lo justo y lo injusto. Esto es lo propio de los hombres con respecto a los otros animales: el hombre es el único que posee el sentimiento del bien y del mal, de lo justo y lo injusto. Ahora bien, es la comunidad de estas cosas la que hace a la familia y la ciudad.⁸²

Para el profesor de estética de la Universidad de París VIII la condición superior del hombre como animal político comienza con un *indicio*⁸³, una señal, a través de la cual se infiere algo que no es del todo evidente: la posesión de un órgano de manifestación, la palabra, que distingue lo útil de lo nocivo, lo justo y lo injusto, frente a la voz que sólo expresa dolor y placer. De esta forma, mientras el *logos* manifiesta, distingue y crea comunidad, la *phoné* se encuentra limitada por su incapacidad para sólo indicar. En ese sentido, Rancière se pregunta: “¿dónde se sitúa exactamente el límite entre la sensación desagradable de un golpe recibido y la sensación del ‘perjuicio’ sufrido a causa del mismo golpe?”⁸⁴ Es decir, ¿cómo comprobar la plena distinción entre la manifestación del simple “desagrado” y la elaboración de las razones del ‘perjuicio’? Se argumentará, nos dice el filósofo francés, que la distinción se encuentra en la capacidad de articulación discursiva del propio *logos* y su manifestación. Pero, si bien el indicio de posesión de un órgano de manifestación que distingue lo justo de lo injusto (el *logos*) puede ser o no evidente, éste no implica necesariamente la función de división y reparto, creadora de una comunidad jerárquica entre quienes lo poseen y no lo poseen. Pues, según Rancière, para que haya sujetos poseedores de *logos* que discernan entre lo justo y lo injusto, animales políticos que, según su derecho y capacidad, participen de los asuntos comunes y del orden, se requiere que existan necesariamente sujetos que entiendan las órdenes. En ese sentido, Rancière nos dice:

Antes que el *logos* que discute sobre lo útil y lo nocivo, está el *logos* que ordena y da derecho a ordenar. Pero este *logos* primordial está corroído por una contradicción primordial. Hay orden en la sociedad porque unos mandan y otros obedecen. Pero para obedecer una orden se requiere al menos dos cosas: hay que comprenderla y

⁸² Aristóteles en Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Op. cit. P. 13

⁸³ Ibid. P. 14

⁸⁴ Ídem.

hay que comprender que hay que obedecerla. Y para eso, ya es preciso ser igual a quien nos manda.⁸⁵

Éste es el problema de la relación entre el amo y el esclavo, que el propio Aristóteles expone en el mismo libro I de la *Política* cuando escribe: “el esclavo es quien participa de la comunidad del lenguaje sólo en la forma de la comprensión (*esthesis*), no de la posesión (*hexis*)⁸⁶

Para Rancière la división arbitraria entre el hombre como animal de palabra (*logos*) y animal de voz (*phoné*) no sólo inaugura la exclusividad de la politicidad de los hombres, sino una politicidad de tipo superior, donde, de acuerdo con el orden de la naturaleza, unos cuerpos nacen para ser siervos y otros nacen para mandar. De esta forma, Aristóteles afirma:

Mandar y obedecer no sólo son cosas necesarias, sino también convenientes, y ya desde el nacimiento algunos están destinados a obedecer y otros a mandar. [...] Donde quiera que uno manda otro obedece hay una cosa en común.⁸⁷

Pero, de acuerdo con lo anterior, se podría objetar, tal como dice Castoriadis en el texto *Imaginario político griego y moderno*, que afirmar que los griegos justificaban la esclavitud sería una “burrada mayúscula”⁸⁸, pues la esclavitud formaba parte del mundo griego y no había necesidad alguna de justificación. En especial durante la Atenas que iba de los siglos VI al V a.C. Entonces cabría preguntarse: ¿por qué tendría que ser el propio Aristóteles, durante el siglo IV, el primero de los helenos en justificarla⁸⁹?, ¿por qué tendría que esforzarse por dar cuenta de la notable distinción entre el amo y el siervo, como lo hace en el libro I de la *Política*? En ese sentido, tal parece que la verdadera crítica, por la cual Aristóteles necesita recurrir a la distinción entre el amo y el esclavo, no se encuentra dirigida al esclavo mismo, sino al *demos*, a esa especie de esclavo liberado o de animal popular que, en la democracia, asiste a las asambleas y participa, bajo la condición de igualdad, de los asuntos políticos. Y es que el esclavo, como nos dice Aristóteles, es probable que esté en mejor posición que el propio *demos*, pues por lo menos participa de la virtud de su amo; mientras al campesino y al artesano “sólo le concierne la virtud en la misma medida que su

⁸⁵ Ibid. P.31

⁸⁶ Aristóteles en Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Op. Cit. P. 32

⁸⁷ Aristóteles. *La política*. 125a2

⁸⁸ Castoriadis, Cornelius. *El Avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA. P.210

⁸⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Op. Cit. P. 52

servidumbre, pues el obrero manual tiene una especie de servidumbre limitada [...]”⁹⁰ De esta manera, nos dice Rancière, detrás del mito fundador de la autoctonía, reivindicado por el *demos* como derecho propio de ciudadanía, se muestra aquello que hace de la democracia un hecho escandaloso: a causa de la abolición de la ley que permitía la esclavitud por motivos de deudas del siglo VI, cualquiera de esos cuerpos parlantes, mutilados por el trabajo manual, pueden hacerse presentes como parte del pueblo, por el simple hecho de nacer en la ciudad ateniense.⁹¹ Así, en su libro *En los bordes de lo político*, Rancière escribe: “Esto es un hecho. Desde que Solón aboliera en Atenas la esclavitud por deuda toda ciudad comporta esa masa de pobres impropios para el ejercicio de la ley y el mando y que, sin embargo, se encuentran igualmente en la *polis*. Hombres libres, que reclaman para sí el nombre común, el título común de la comunidad política: la libertad.”⁹²

De esta forma, la deducción del hombre dotado *logos* y su vínculo con la caracterización del hombre como animal político (*zoon politikon*), sirven para armonizar las partes de la ciudad, donde la adecuada distribución de las ventajas y las desventajas permitirá ordenar una comunidad ideal, fundada en los principios de la razón, lo útil, lo “natural” y lo justo. La justicia de ordenar que cada uno haga, para el bien de lo común, sólo lo que le es propio. De esta manera, Rancière afirma:

La filosofía política suele partir de este esquema y postula que habría una animalidad política que se opondría a una animalidad apolítica. He intentado mostrar que todos los grandes conflictos políticos ponen en juego justamente la seudoevidencia de este reparto. Detrás de todo conflicto político, está el conflicto sobre el hecho mismo de saber quién está dotado de la capacidad política de la palabra. La dominación se fundamenta siempre en la idea de una diferencia sensible, en la idea de que hay personas que no hablan verdaderamente, o que no hablan más que para expresar el hambre, la cólera y cosas así.⁹³

De esta manera, lo que se busca en la crítica a la definición aristotélica del hombre como animal político es, en palabras del propio Rancière, poner en cuestión la fundación antropológica de la política: dar cuenta que el vínculo entre política y *logos*, no es un asunto de naturalezas capacitadas o incapacitadas, las cuales preexistan como partes de una

⁹⁰ Aristóteles. *La política*. 1260b

⁹¹ Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P.20

⁹² Rancière, Jacques. *En los bordes de lo político*. Op.cit. P.12

⁹³ Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder. Barcelona. 2011. P.

comunidad fundada en el orden, sino que, por el contrario, los asuntos de la política y la democracia tienen que ver con relaciones de antagonismo y formas de subjetivación que se dan en una “(...) otra comunidad que no existe sino por y para el conflicto, una comunidad que es la del conflicto en torno a la existencia misma de lo común entre lo que tiene parte y lo que no la tiene.”⁹⁴ Como dice Michel Foucault, en un sentido relativamente distinto⁹⁵, lo que se asocia a los asuntos del *logos* (discurso racional), la *parresia* (el decir veraz) y la democracia “es todo un campo de problemas políticos distintos a los problemas de la constitución, de la ley, digamos de la organización misma de la ciudad. [...] en todo caso creo que encontramos en ello las raíces de una problemática que es la de las relaciones de poder inmanentes a una sociedad y que, diferente del sistema jurídico institucional de ésta, hace que ella esté efectivamente gobernada. Vemos aparecer los problemas de la gubernamentalidad [...]”⁹⁶

Para comprender mejor las características de esta particular relación, Foucault propone ir más allá de la definición morfológica de la democracia, como simple poder del pueblo, el cual es identificado, en su condición formal, con tres principios que le eran constitutivos desde tiempos de Pericles: la *eleutheria* (libertad), la *isonomia* (igualdad de todos ante la ley) y la *isegoría* (igualdad de hablar en público).⁹⁷

Siguiendo con lo anterior, de acuerdo con el procedimiento de análisis e investigación que el propio Michel Foucault denomina «historia del pensamiento»⁹⁸, el

⁹⁴ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op. Cit. P.52

⁹⁵ A propósito de las cercanías y distancias entre el pensamiento de Rancière y Foucault, en torno al problema de la política y las prácticas de subjetivación política, en una entrevista del año 2001 titulada *La política no es coextensiva ni a la vida ni al Estado*, Rancière dice: “En ninguna parte vemos que Foucault considere una esfera específica de actos que podríamos llamar actos de subjetivación política. No creo que se interesara nunca de definir una teoría de la subjetivación política en el sentido en que yo la entiendo, a saber, como reconfiguración polémica de los datos comunes. Lo que le interesa no es lo común polémico, sino el gobierno de sí y de los otros. Es el poder en el sentido de lo que un sujeto puede hacer que otro haga o crea. Habla así de puntos de resistencia que se anudan en las relaciones de poder. (...) He aprendido mucho de Foucault, de su manera de constituir los problemas revocando las distinciones disciplinarias y de pensar las relaciones de lo visible, lo decible y lo pensable. Pero mis intereses son diferentes.” Véase en Jacques Rancière. *El tiempo de la igualdad...* Op. Cit. P. 134. De la misma forma, en una entrevista del año 2003, Rancière reconoce la influencia de pensamiento de Foucault en algunos procedimientos de análisis e investigación: “Si entre los pensadores de esa época ha habido uno del que, en cierto momento, me sentí cerca es más bien Foucault. Hay algo del esfuerzo arqueológico de Foucault que caló en mí, la voluntad de pensar las condiciones de posibilidad de una u otra forma enunciativa y de constitución del objeto.” Véase en Ibid. P. 211.

⁹⁶ Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2009. P.171-172

⁹⁷ Ídem.

⁹⁸ En el curso *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Foucault nos dice a propósito de lo que concibe como «historia del pensamiento» lo siguiente: “He subrayado este punto, al menos, por las siguientes razones

vínculo entre política y *logos* forma parte de una serie de discusiones de tipo aristocrático en torno al problema de la relación entre libertad de palabra (*parresía*), verdad, educación y política, las cuales se inauguran en la Grecia antigua entre los siglos V y IV a.C, en el contexto de la crisis de las instituciones democráticas.

Así, en el curso del *College de France*, *El gobierno de sí y de los otros*, Foucault explica cómo lo que está de fondo, en el vínculo entre democracia, política y *logos* es una tensión entre el carácter constitucional de la democracia (*politeia*) y los ejercicios y técnicas de poder (*dynasteia*)⁹⁹. Es decir, una tensión entre la libertad de palabra como estatuto político y el juego agonístico que la *parresia* efectuaba, a través de las relaciones dinámicas de rivalidad, ascendencia y superioridad propias del juego político.

En ese sentido, durante el mismo curso, Foucault recupera la lectura del historiador Polibio, para dar cuenta de cómo dos de los principios más importantes que caracterizaban a la democracia, vinculados a la palabra y al discurso, eran la *isegoria* y la *parresia*, los cuales desde su estructura política-estatutaria (*politeia*), parecían tener características muy similares: la posibilidad que tiene todo ciudadano, por derecho de nacimiento, de tomar parte del debate sobre los asuntos comunes. Para, posteriormente, ir más allá de esta estructura general y analizar, a través de la figura de Ión de Eurípides, el carácter dinámico (*dynamis*) del decir veraz y su relación polémica con la democracia misma.

En Eurípides, nos cuenta Foucault, la aspiración de Ión por poseer la *parresía*, que le debía ser otorgada debido a su linaje, no sólo se encontraba relacionada por un deseo de tener el estatuto constitucional para regresar a Atenas y adquirir el derecho a hablar en público, sino que su interés se dirigía, principalmente, a una segunda dimensión de la

metodológicas. Desearía distinguir entre la «historia de las ideas» y la «historia del pensamiento». La mayoría de las veces un historiador de las ideas intenta determinar cuándo aparece un concepto específico, y ese momento es identificado a menudo con la aparición de una nueva palabra. Pero lo que yo trato de hacer como historiador del pensamiento es algo diferente. Intento analizar la forma en que las instituciones, las prácticas, los hábitos y los comportamientos llegan a ser un problema para la gente que se ha comportado de unos modos concretos, que tiene cierto tipo de hábitos, que se ocupa en cierto tipo de prácticas, y que pone en funcionamiento cierta clase de instituciones. La historia de las ideas implica el análisis de una noción desde su nacimiento, a través de su desarrollo, y en el conjunto de otras ideas que constituyen su contexto. La historia del pensamiento es el análisis del modo en que un campo aporético de experiencia, o un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin cuestionarlas, que eran familiares y sin discusión y debate, incita nuevas reacciones, y produce una crisis en el comportamiento, los hábitos, las prácticas y las instituciones previamente silenciosos.” Michel Foucault. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Op.cit. P.108-109

⁹⁹ Para Foucault, el término griego *dynasteia* “designa la potestad, el ejercicio de poder (...) la *dynasteia* es el problema del juego político, sus reglas, sus instrumentos, el individuo mismo que lo practica.” Véase en Michel Foucault. *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2009. P. 170-171

parresía ligada a su carácter dinámico: la posibilidad de pertenecer a los ciudadanos de primer rango, aquellos que, contradictoriamente en una *politeia* que reparte igualdad, ejercen su superioridad y son capaces de ocuparse de los asuntos públicos y gobernar a los otros por medio de la palabra. De esta forma, se inauguran una serie de discusiones muy interesantes entre *logos*, *parresía* y democracia que Foucault analizará a través de lo que él mismo llama “genealogía de la política como juego y experiencia”,¹⁰⁰ las cuales servirán para esquematizar, de manera muy general, el carácter paradójico de su relación.

Por tanto, en el curso de la Universidad de Berkeley *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*, Foucault plantea, a través de la lectura del texto *La república de los atenienses*, el problema de la siguiente manera:

[...] la democracia está fundada por una *politeia*, una constitución, en la que el demos, el pueblo, ejerce el poder, y en la que cada uno es igual ante la ley. Tal constitución, sin embargo, está condenada a otorgar igual lugar a todas las formas de *parresia*, incluso la peor. A causa de que la *parresia* es otorgada incluso a los peores ciudadanos, la poderosa influencia de oradores malos, inmorales o ignorantes puede conducir a los ciudadanos a la tiranía, o puede, en otro caso poner en peligro la ciudad. De ahí que la *parresia* puede ser peligrosa para la democracia misma. Visto así, este problema parece coherente y familiar, pero para los griegos el descubrimiento de este problema, de una antinomia entre *parresia* y democracia, inauguró un largo y apasionado debate acerca de la naturaleza precisa de las peligrosas relaciones que parecían existir entre democracia, *logos*, libertad y verdad¹⁰¹

La misma problemática, nos dice Foucault, aparece en un texto más moderado respecto a su odio a la democracia, de 355 a.C, *Discurso sobre la paz* de Isócrates. A través de este escrito, Foucault analiza de forma muy interesante la compleja y problemática relación que parecía existir en el contexto de la crisis de las instituciones democráticas, entre la *parresia*, como discurso de verdad, y el *demos*¹⁰². El problema, según el propio Isócrates, es que a diferencia de la democracia de las reformas de Solón y Clístenes de los siglos VI y V a.C, para el siglo IV, ésta ya se encontraba corrompida por la peligrosa relación entre demagogos, aduladores y el propio *demos*, el cual, nos cuenta el educador ateniense, busca la verdad y a los más inteligentes oradores en los asuntos de recibir consejos

¹⁰⁰Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros*. Op.cit. P. 172

¹⁰¹ Foucault, Michel. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Op.cit. P.112

¹⁰² Cfr. *Ídem*. P.115

privados, pero en lo que respecta a las decisiones propias de la asamblea, sólo escucha aquellos que les endulzan el oído, para el beneficio de sus propios intereses. De esta manera, nos dice Foucault, durante la crisis de las instituciones democráticas comienzan a aparecer una serie de prácticas nocivas, vinculadas al derecho igual a hablar, que atentaban contra la misma democracia. Entre éstas se cuentan desde el escuchar a los peores oradores, caracterizados por el uso de la *parresía* pero sin verdad, hasta prácticas como el ostracismo y la muerte, de la que Sócrates es el ejemplo más representativo de esto último.

A partir de lo anterior, Foucault da cuenta de una doble relación paradójica entre decir veraz y democracia, entre una *dynasteia* ajustada al discurso verdadero y una *politeia* ajustada a la distribución igual del poder, en la cual ambos elementos se vinculan contradictoriamente en un nexo de mutua interdependencia y exclusión:

Y entonces vemos aparecer una nueva paradoja. La primera era: sólo puede haber discurso verdadero por la democracia, pero ese discurso introduce en ésta algo que es muy diferente e irreducible a su estructura igualitaria. Sin embargo, en la medida que se trata realmente del discurso verdadero, en que se trata de la buena *parresía*, ese discurso verdadero va a permitir la existencia, la subsistencia de la democracia [...] Y esa es la segunda paradoja: no hay democracia sin discurso verdadero, porque sin éste aquella perecería; pero la muerte del discurso verdadero [...] la posibilidad de la reducción al silencio del discurso verdadero, están inscritas en la democracia.¹⁰³

De esta forma, a través del particular análisis que realiza Foucault entre la dimensión formal de la democracia, como régimen político estatutario que permite la igualdad y la libertad de participar de los asuntos comunes, y las relaciones de poder, antagonismo y superioridad que se dan al interior de ésta, por medio de la *parresía*, vemos aparecer una singular relación doblemente paradójica entre política y *logos*, la cual me interesa recuperar como uno de los principales argumentos de la conclusión de esta tesis.

¹⁰³ Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros*. Op.cit. 194-195

2.2 ¿Política o policía?: Comunidad, consenso y el reparto de lo común.

El odio al sujeto democrático es el odio a la condición desordenada, insospechada y paradójica de su actividad política, la cual es iniciada, no por algún tipo de ciencia o virtud que le sean propias, sino sólo a partir de la mera relación de antagonismo que se abre cuando el conjunto de personas que no posee ninguna cualidad, ni riqueza, reclama para sí el derecho de tomar parte de los asuntos comunes, bajo la condición de igualdad. Este es el conflicto y el descaro que, en tiempos de la antigua Grecia, la democracia misma impuso y que, tanto Aristóteles como Platón, intentaron domesticar: el escándalo de una comunidad basada en la participación política del *demos*, “los cualquiera”. La democracia como la representación monstruosa de una *polis* fundada en la ausencia de principio para el ejercicio político.

De acuerdo con lo anterior, lo que buscan los padres de la filosofía política, según Rancière, es reorganizar el desorden que la falsa cuenta de la igualdad aritmética¹⁰⁴ de la democracia impuso. Es decir, tanto para Platón como Aristóteles, el poder del *demos*, que es el poder de la mayoría, establece un tipo de relación poco deseable para los diversos grupos antagónicos que conforman la ciudad, los cuales reclaman la justicia de que ésta se ordene a partir de su propio título de comunidad, según la cualidad que les es propia. Así, nos dice Aristóteles, al inicio del libro V de la *Política*, que cada título de comunidad da como consecuencia un régimen particular, siempre amenazado por la sedición de los otros. En ese sentido, para el filósofo griego existen tres títulos de comunidad a los cuales les corresponden tres formas de regímenes distintos: la riqueza de los pocos (*oligoí*), que da su nombre a la oligarquía; la virtud de los mejores (*aristoí*), que da su nombre a la aristocracia; y la libertad (*eleutheria*) del pueblo, que corresponde al régimen de los iguales, la democracia.¹⁰⁵

Ahora bien, para Aristóteles la solución al caos, impuesto por la igualdad aritmética de la mayoría, se encuentra en la reorganización de la ciudad según la cual los aportes que cada grupo de la comunidad haga, sean proporcionales al valor y a la cualidad de su título.

¹⁰⁴ En Aristóteles, la igualdad aritmética es aquella que depende de la cantidad, el número o el tamaño. Y este tipo de igualdad, según el filósofo griego, es el criterio propio de las constituciones democráticas. Véase en Aristóteles. *Política*. Op. Cit. 279.

¹⁰⁵ Cfr. Ibid. 370

De manera que la exacta repartición y concordancia de la cualidad de los títulos de comunidad y su actividad procuren el bien común.

De acuerdo con el filósofo estagirita, lo primero que se debe tener en cuenta para la constitución de la ciudad ideal¹⁰⁶ son las actividades necesarias que ésta debe tener para ser grande y autosuficiente. En ese sentido, son seis las actividades que Aristóteles enumera, según su importancia y jerarquía: 1) la producción de alimentos; 2) los oficios; 3) la producción de armas; 4) la producción de recursos; 5) el culto o el cuidado de lo divino; 6) el más necesario de todos, un órgano que juzgue lo conveniente y lo nocivo, lo justo y lo injusto.¹⁰⁷ Lo siguiente, según Aristóteles, es tratar de definir si todos los sujetos pueden dedicarse a las mismas actividades o si algunas de estas actividades son privativas de ciertos grupos y otras comunes.¹⁰⁸ La respuesta, nos dice el filósofo, dependerá del tipo de régimen. Y aquí es donde surge el gran problema del carácter igualitario de la democracia, pues en este régimen todos se dedican a todas las cosas, incluyendo aquellas actividades que requieren de mayor virtud para su realización, como en el caso de tomar parte de los asuntos políticos. Esto es lo que nos dice Aristóteles en el libro VII de la *Política*, mientras se ocupa de describir las diferentes funciones de la ciudad ideal:

“Pues es eso lo que hace diferentes a los regímenes: en las democracias participan todos en todas, y en las oligarquías es lo contrario. Y puesto que nos encontramos investigando sobre el régimen mejor, y éste es aquel bajo el cual la ciudad sería especialmente feliz, y la felicidad, se ha dicho antes, sin virtud no puede existir, es evidente a partir de estas consideraciones que en la ciudad más perfectamente gobernada y que posee hombres justos en sentido absoluto y no relativo al principio de base del régimen, los ciudadanos no deben llevar una vida de trabajador manual, ni de mercader (pues esa forma de vida es innoble y contraria a la virtud), ni tampoco deben ser agricultores los que han de ser ciudadanos (pues se necesita ocio para el nacimiento de la virtud y para las actividades políticas).¹⁰⁹

Una vez más, aparece en Aristóteles el problema de los antagonismos políticos, y la necesidad de constitución de un orden racional, ligados a una justificación sobre la diferencia de las ‘naturalezas’ aptas para su ejercicio. Es así cómo, en Aristóteles, el problema de la división del trabajo se traduce en un asunto de naturalezas, unas más

¹⁰⁶ Ibid. P.420

¹⁰⁷ Ídem.

¹⁰⁸ Ibid. P.421.

¹⁰⁹ Ídem

convenientes que otras para la práctica de actividades nobles como la política y la propia filosofía. Ésta es la desgracia del artesano, según Aristóteles, que Rancière critica en su libro *El filósofo y sus pobres*: “El artesano no es sólo un ser vil al que hay que apartar del gobierno de la ciudad. Es, propiamente dicho, un ser imposible, una naturaleza impensable. [...] El artesano no está hecho de una tela que el filósofo pueda aprestar y teñir. No hay virtud ni educación del pueblo trabajador.”¹¹⁰

A esta escandalosa igualdad aritmética, nos dice Rancière, Aristóteles opone una igualdad geométrica que, a diferencia de la primera que se basa en lo que es igual según el número o el tamaño, ésta se ordena según el mérito y la proporción. Es decir, para que la ciudad esté ordenada, se requiere que las cuotas que dan derecho a participar de los asuntos comunes se repartan según el valor (*axia*) que los títulos de comunidad aportan a ésta. Un principio de repartición armónico que no sea la cuenta de la mayoría en la asamblea o la acumulación de las riquezas del oligarca.

A partir de esto, para el filósofo francés, sería importante preguntarse: ¿qué es precisamente lo que aporta el pueblo a la comunidad?, ¿en qué consiste esa libertad aportada por el *demos*?, ¿en qué sentido le es propia?¹¹¹ La libertad del pueblo, según Rancière, no es una propiedad determinable, tal como la riqueza o la virtud, sino una pura posibilidad otorgada a partir de la constitución política de la democracia. El carácter irritable de la democracia se manifiesta a través de esta cuenta errónea, pues la libertad que se atribuye al *demos* es tan sólo una propiedad vacía y ni siquiera le es propia. Es decir, “Las gentes del pueblo, en efecto, son simplemente libres como los otros”¹¹²

Es así como el pueblo, la masa de gente sin nada, el gran animal popular, se atribuye propiedades como la libertad y la igualdad que son vacías, que no le son propias en absoluto, y que para gran malestar de quienes poseen cualidades del todo superiores a ellas, el título de comunidad del *demos* se cuenta al mismo tiempo como la virtud a todos. Éste es el escándalo de la democracia que Rancière describe en su libro *El desacuerdo. Entre filosofía y política*:

La libertad del *demos* no es ninguna propiedad determinable sino una pura facticidad: detrás de la autoctonía, mito de origen del *demos* ateniense, se impone

¹¹⁰ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. Universidad Nacional de General de Sarmiento. Buenos Aires. 2013. P.42

¹¹¹Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P.20

¹¹² Ídem. P.22

el hecho en bruto que hace de la democracia un objeto escandaloso para el pensamiento: Por el mero hecho de haber nacido en tal ciudad, y muy en especial en la ciudad ateniense, después de que en ésta hubiera sido abolida la esclavitud por deudas, cualquiera de estos cuerpos parlantes condenados al anonimato del trabajo y la reproducción, de esos cuerpos parlantes que no tienen más valor que los esclavos [...] cualquier artesano o tendero se cuenta en esa parte de la ciudad que se denomina pueblo, como partícipes en los asuntos comunes en tanto tales.¹¹³

Para Rancière, lo que en realidad aporta el pueblo a la comunidad es el litigio, el desacuerdo. Y esto, advierte el filósofo francés, es necesario entenderlo en un doble sentido. En primer lugar, las propiedades aportadas por el pueblo a la comunidad son de naturaleza litigiosa, pues, como se explicó anteriormente, no le pertenecen en lo absoluto; en segundo lugar, las propiedades litigiosas aportadas por el *demos* representan la institución de un común-litigioso.¹¹⁴ Es decir, el pueblo, la masa indiferenciada de hombres sin cualidades, sólo se representa a sí misma como parte de la comunidad sencillamente por el desacuerdo con el lugar que les es asignado por aquellos grupos, superiores en virtud, que procuran expulsarlos de la participación de los asuntos comunes.

Es esta clase de distorsión, afirma Rancière, la que divide la comunidad, y la instituye como comunidad polémica entre partes, las cuales sólo aparecen a partir de las relaciones de antagonismo, propias del juego político. Pues, tal como se analizó en la relación contradictoria entre política y *logos*, las partes de la comunidad no se dan simplemente por una estructura político-estatutaria que otorga derechos (*politeia*), sino que éstas existen únicamente por el conflicto y la disputa por lo común.

El conflicto separa dos modos del ser-juntos humano, dos tipos de partición de lo sensible, opuestos en su principio y anudados no obstante uno al otro (...) Está el modo de ser-juntos que pone los cuerpos en su lugar y en su función de acuerdo con su "propiedades", según su nombre o ausencia de nombre, el carácter lógico o fónico de los sonidos que salen de su boca.¹¹⁵

Lo expuesto, marca la separación entre dos clases de naturalezas como diferencia de dos maneras de tener parte de lo sensible, necesarias, según los amantes de la jerarquía, para el mantenimiento de un orden justo en la comunidad. En otras palabras, para que la ciudad esté ordenada se requiere de una distribución que coloque a cada uno de los

¹¹³ Ídem. P. 20

¹¹⁴ Ídem. P.22

¹¹⁵ *Ibid.* P. 42

cuerpos, según su propia naturaleza, a hacer sólo lo que les es propio. Al mantenimiento de este orden Rancière lo llama policía.

Con la finalidad de profundizar en este punto, Rancière recupera el pensamiento de Foucault en *Omnnes et singulatim: Hacia una crítica de la «razón política»*, para dar cuenta de cómo durante los siglos XVI y XVII aquello que se denomina con el nombre de policía, va más allá de lo que en la actualidad reconocemos como el grupo de personas, con el monopolio de la fuerza, encargadas del mantenimiento del orden y la seguridad, sometidas al orden del Estado. Por el contrario, tanto para Rancière como para Foucault, la policía no sólo es una institución que funciona al interior del Estado, sino, primordialmente, una técnica de gobierno¹¹⁶ muy particular, a partir de la cual la vida y la felicidad de los hombres son objeto de observación y regulación. En ese sentido, Foucault escribe:

La política lo abarca todo. Pero desde un punto de vista muy singular. Los hombres y las cosas son contemplados desde sus relaciones: la coexistencia de los hombres en un territorio, sus relaciones de propiedad, lo que producen; lo que se intercambia sobre el mercado. También se interesa por la forma en que viven, por las enfermedades y los accidentes a los que se exponen. Lo que la policía vigila es al hombre en cuanto activo, vivo y productivo. Turquet emplea una expresión muy notable: «El hombre es el verdadero objeto de la policía».¹¹⁷

A partir de lo antes expuesto, Rancière le dará el nombre de policía y el adjetivo policial (en un sentido no peyorativo)¹¹⁸ no sólo al conjunto de prácticas de control y gobierno de los hombres, sino, principalmente, y en este punto es distinto a Foucault, a la “actividad que organiza la reunión de los seres humanos en una comunidad y que ordena la sociedad en términos de funciones, de lugares y títulos que deben ocuparse.”¹¹⁹ Pues será el propio Rancière el primero en afirmar en una entrevista del año 2001, titulada *La política no es coextensiva ni a la vida ni al Estado*, que, a diferencia de Foucault, el interés y el uso que le da a la noción de policía gira en torno a las formas de organización y configuración de un común sensible litigioso. Una preocupación, según el propio Rancière, por la política en términos «estéticos».¹²⁰

¹¹⁶ Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós. Buenos Aires. 2008. P. 127

¹¹⁷ Ibid. P.130

¹¹⁸ Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P. 44

¹¹⁹ Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad*. Op. Cit. P.

¹²⁰ En la misma entrevista del año 2001, Rancière describirá de manera muy sintética su pensamiento sobre política y estética, así como las distancias y cercanías con el pensamiento Michel Foucault: “Por una parte, he analizado la política en términos «estéticos», es decir, en términos de configuración del modo sensible común.

En consecuencia, para Rancière, la policía además de una forma de control y regulación de la sociedad y los individuos es un reparto de lo sensible (es decir, una constitución simbólica social), que permite que ciertos grupos, de acuerdo con su nombre, su actitud o forma de ser, sean definidos para tal o cual actividad. Por lo tanto, la policía es caracterizada en el pensamiento del filósofo francés como: “un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos de decir (...) 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.”¹²¹

Hasta aquí, es importante apuntar que esa (re)partición de lo sensible debe ser entendida en el doble sentido de la palabra: como partición, es decir aquello que divide, separa y excluye; y como repartición, distribución que permite participar de lo común.¹²²

Por lo tanto, el reparto de lo sensible, nos dirá Rancière, es “un sistema de evidencias sensible”¹²³, que permite determinar lo común y, al mismo tiempo, lo exclusivo de las formas de hacer, ser y decir de la comunidad. Una división de lo común sensible, basado en una repartición de espacios, tiempos, formas de actividad y ocupaciones, que permite, que ciertas actividades políticas sean visibles y otras no.

Podríamos decir que el orden policial está asentado sobre un reparto de lo sensible, un lugar común en el que se reparten los modos del ser, del hacer, del decir y del aparecer (ser visible o no) de las partes que lo conforman; como el mismo Rancière señala, es un campo a priori para la experiencia. El problema de este campo estético consiste en que la conformación de lo común implica también necesariamente la exclusión, partes excluidas del habla común y de la común visibilidad¹²⁴

En suma, dicha división de lo visible y de lo decible es caracterizada como un reparto de lo común que no admite vacío o suplementos. Lo que quiere decir que, de acuerdo con esta perspectiva, para la policía no hay nada exterior a la propia comunidad constituida en

Y, por otra parte, he analizado la «política» de la estética a partir de las formas de reparto de lo sensible que ella misma induce, pensando el teatro, el coro o la página como dispositivos que redistribuyen las relaciones de lo visible y de lo decible, los modos de circulación de la palabra, las relaciones de los cuerpos, etcétera, y que hacen política en este sentido (...) Si lo consideramos desde una conceptualidad marxista, lo que he intentado es una reevaluación de la «ideología». Lo que Foucault y sus lectores biopolíticos han intentado es una reevaluación de las fuerzas productivas.”

¹²¹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit P.44-45

¹²² Cfr. Ibid. P.41

¹²³ Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible*. LOM Ediciones. Santiago. 2009. P.9

¹²⁴ Choi, Domin en Jacques Rancière. *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros. Buenos Aires. 2011. P.12

ese reparto: esto es, todos aquellos modos de ser, hacer y decir que no sean identificables y no se adecuen a dicha repartición, simplemente no existen.

Por lo tanto, para Rancière, el *demos* es sencillamente el grupo de personas que se encuentran en los bordes y/o en las fronteras de la comunidad, los que no son tomados en cuenta, los sin- parte. Esto significa, según el propio filósofo francés, que el sujeto democrático no es otra cosa que:

“la masa indiferenciada de quienes no tienen ningún título positivo – ni riqueza, ni virtud- pero que, no obstante, ven que se les reconoce la misma libertad que a quienes la poseen. [...] el *demos* se atribuye como parte propia la igualdad que pertenece a todos los ciudadanos. [...] agrupamiento fáctico de los hombres sin cualidades, de esos hombres que, nos dice Aristóteles, “no tenían parte en nada.”¹²⁵

De esta manera, al inicio de su libro *En los bordes de lo político*, Rancière recuerda cómo la democracia y el *demos* mismo, recurrentemente han sido representados en las imágenes del borde, entendido éste último en un doble sentido metafórico: como límite divisor y precipicio de ruina. De ahí que la política democrática, nos dirá Rancière, sea comparada con el reino marítimo: con aquella vida desordenada de los marinos y comerciantes de los puertos.

La política empírica - entiéndase, el hecho democrático - se identifica al reino marítimo de esos deseos de posesión que recorren los mares, exponiéndose simultáneamente al vaivén de las olas y la brutalidad de los marinos: el gran animal popular, la asamblea democrática de la *polis* imperialista podría ser representado como un trirreme de marinos ebrios [...] El mar hiede. Y no a causa del limo. El mar huele a marino, huele a democracia.¹²⁶

En relación con lo antes expuesto, la tarea policial de la propia filosofía consistirá en la domesticación del carácter polémico y desordenado de la actividad política democrática. Situada, según el filósofo francés, obstinadamente en algún borde¹²⁷. En otras palabras, frente a la imagen escandalosa de la democracia que amenaza con lo peor, el pensamiento filosófico, desde tiempos de Platón hasta la modernidad, procurará conducir hacia el centro (entendido como unidad y consenso) el carácter litigioso y divisor del *demos*. En

¹²⁵ *Ibid.* P. 22

¹²⁶ Rancière, Jacques. *En los bordes de lo político*. Op.cit. P.2

¹²⁷ *Ídem.*

consecuencia, el consenso se constituirá como una de las formas privilegiadas y más conocidas de domesticación del carácter polémico de lo político.

Para Rancière, el consenso antes que la práctica razonable de los individuos, mediante la cual armonizan sus intereses, es un régimen determinado de lo sensible y lo decible. Es la estructura misma de la comunidad que elimina de antemano toda posibilidad de conflicto. El consenso es la configuración de un mundo donde todas las partes cuentan y están presentes, incluyendo el propio *demos*, para ocupar el sitio que les corresponde según su mérito o su 'naturaleza'. Desde esta estructura consensual, el *demos* deja de ser la parte de los incontados, que irrumpe en la comunidad para dividirla con su litigio; por el contrario, en el consenso el pueblo se encuentra siempre presente, para estar ausente de manera efectiva en la toma de decisiones sobre lo común.

La esencia del consenso no es la discusión pacífica y el acuerdo razonables opuestos al conflicto y a la violencia. La esencia del consenso es la anulación del disenso como distancia de lo sensible consigo mismo, la anulación de los sujetos excedentarios la reducción del pueblo a la suma de las partes del cuerpo social y de la comunidad política a las relaciones de intereses y de aspiraciones de esas diferentes partes. El consenso es la reducción de la política a la policía.¹²⁸

El consenso, afirmará Rancière con contundencia, es “en suma, la desaparición de la política.”¹²⁹

2.3 Política, representación y *episteme*.

Mucha gente preparada cree que el poder debe estar reservado a la gente preparada, aunque haga una burrada tras otra[...] Mientras prosperábamos nosotros y el país, pudimos engañarnos suponiendo que lo mejor para nosotros era lo mejor para el país, ahora hay más gente preparada que nunca, con más poder que nunca, pero el país no está mejor que nunca.

¿De qué ha servido tanta preparación?

Gabriel Zaid. De los libros al poder

¹²⁸ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. LOM ediciones. Santiago. 2006. P.79

¹²⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op cit. P.130

La igualdad no existe sino donde cesa el poder de los expertos. [...] en la figura del recurso a los expertos, la democracia se encuentra llevada a su caricatura, el gobierno de los sabios.

Jacques Rancière. En los bordes de lo político

De acuerdo con Jacques Rancière, la filosofía política existe porque el principio de la comunidad no es la unidad, ni el consenso, sino la división; porque no existen ‘naturalezas’ políticas, ni proporciones armónicas que ordenen la ciudad. Por el contrario, existe la política de los filósofos porque “la democracia propone un inconmensurable específico, de una parte de los que no tienen parte, como problema a resolver por la filosofía.”¹³⁰

Para Rancière, uno de los principales problemas a los que tiene que enfrentarse toda filosofía política es darle solución a la paradoja que representa la figura política del *demos*, como una parte de los sin parte, siempre presente en la comunidad. Es decir, la paradoja de una actividad política sin fundamento propio, la cual divide y realiza, al mismo tiempo, la comunidad basada en el desacuerdo. Cuando la filosofía política se propone dar un ordenamiento ‘natural’ o racional a la política democrática, nos dice el pensador francés, “el *demos* ya está ahí [...] con la exhibición paradójica del litigio por una parte de la comunidad que se identifica con su todo en el nombre del mismo daño que le inflige la otra parte.”¹³¹

Las filosofías políticas, afirma Rancière, son pensamientos lógicos que buscan dar solución a la paradoja de la actividad política de los sin-parte y su ausencia de fundamento propio, “ya sea sustituyéndola por una función equivalente, ya creando su simulacro, realizando una imitación de la política en su negación.”¹³² A lo largo de su libro *El desacuerdo. Entre filosofía y política*, Rancière dará cuenta de tres figuras de negación de lo político, mediante las cuales el pensamiento filosófico históricamente ha buscado suprimir el conflicto paradójico de la política: la arquipolítica, la parapolítica y la metapolítica.¹³³ Para efectos del presente trabajo, expondré con mayor detalle la primera figura de negación de lo político, sin dejar de mencionar las otros dos en la parte final.

¹³⁰ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op cit. P.87

¹³¹ Ídem.

¹³² Ibid. P. 88

¹³³ Ídem.

La arquipolítica, explicará Rancière, es el intento de proyecto de comunidad fundado en la realización integral de un espacio social homogéneo, estructurado y completamente incorporado por cada una de sus partes en el espíritu de su ley, de tal manera que impida la irrupción de cualquier dispositivo polémico y episodio político de división en su interior.¹³⁴ Esta forma de política de los filósofos, según Rancière, se encuentra sintetizada y expresada a plenitud en el modelo de la *República* de Platón y su relato fundador de las tres razas y los tres metales.

En el libro III de la *República*, Sócrates le propone a Glaucón dialogar sobre las pautas de crianza y educación del guardián, para que éste sea lo más capaz posible y logre preservar la estructura básica del Estado. Seguidamente, lo que habrá que decidir es: ¿quiénes de los ciudadanos pertenecientes a dicho Estado habrán de gobernar y quiénes deberán ser gobernados? Su respuesta, entonces, será inmediata: los mejores deben gobernar. Pues, así como en el campo, los mejores agricultores son los más aptos para la agricultura, en los asuntos políticos, los mejores gobernantes deben ser los más aptos. Y los mejores gobernantes conviene que sean los más inteligentes, los más eficientes y, principalmente, lo más preocupados por el Estado.¹³⁵ A partir de lo anterior, Sócrates afirmará: “En tal caso, hay que seleccionar entre los guardianes hombres de tal índole que, cuando los examinemos, nos parezcan los más inclinados a hacer lo que hayan considerado que le conviene al Estado, y que de ningún modo estarían dispuestos a obrar en sentido opuesto”¹³⁶ Para esto, Sócrates propone toda una serie de prácticas educativas, entre las cuales incluyen observaciones, pruebas y competiciones, con la finalidad de seleccionar a aquellos que sean capaces de poner por encima el bien del Estado, antes que el bienestar personal.

Una vez establecido esto, el problema, nos dirá Sócrates, será el siguiente: ¿cómo inventar una mentira necesaria que convenza y haga partícipe de esta creencia a los gobernantes y a los propios ciudadanos?¹³⁷ Es decir, cómo persuadir a gobernantes, militares y ciudadanos para que crean “que lo que les hemos enseñado y les hemos inculcado por medio de la educación eran todas cosas que imaginaban y que les sucedían en sueños.”¹³⁸ De esta manera, Platón, a través de Sócrates, recurrirá a un mito fenicio que,

¹³⁴ Cfr. Ídem.

¹³⁵ Cfr. Platón. *República*. Editorial Gredos. Madrid. 1988. P.192

¹³⁶ Ibid. P.193

¹³⁷ Ibid. P.196

¹³⁸ Idem.

al parecer, era bastante difundido en ese tiempo: lo primero que habrá que contar, afirma Sócrates, será lo relativo al mito de que todos los ciudadanos, sus herramientas y capacidades fueron criados y engendrados por la tierra, por lo cual éstos tendrán el deber de defenderla, y considerar a los demás como hermanos y como hijos de la misma madre.¹³⁹ Posteriormente, dirá Sócrates, habrá que contar lo siguiente:

Vosotros, todos cuantos habitáis en el Estado, sois hermanos. Pero el dios que os modeló puso oro en la mezcla con que se generaron cuantos de vosotros son capaces de gobernar, por lo cual son los que más valen; plata, en cambio, en la de los guardias, y hierro y bronce en las de los labradores y demás artesanos. Puesto que todos sois congéneres, la mayoría de las veces engendraréis hijos semejantes a vosotros mismos, pero puede darse el caso de que de un hombre de oro sea engendrado un hijo de plata, o de uno de plata uno de oro, y de modo análogo entre los hombres diversos. En primer lugar y de manera principal, el dios ordena a los gobernantes que de nada sean tan buenos guardianes y nada vigilen tan intensamente como aquel metal que se mezcla en la composición de las almas de sus hijos.¹⁴⁰

Por tanto, una vez estimado el valor de cada naturaleza, lo adecuado, para el bien del Estado, es que cada uno haga lo que le es propio y ninguna otra cosa: que quienes demuestren poseer una composición de oro, reciban una educación correcta, para el gobierno de la ciudad; y, asimismo, quienes posean una alma de bronce o hierro, sean arrojados entre los artesanos y labradores.¹⁴¹

“El propósito de esto es mostrar que también los demás ciudadanos deben encargarse, cada uno, de la función para la cual está naturalmente dotados. De este modo, al ocuparse de lo único que le es adecuado, cada uno llega a ser uno y no múltiple, y así el Estado íntegro crece como uno solo y no múltiple.”¹⁴²

Para Rancière, la diferencia entre artesano y el gobernante no la establece sino la selección que hace la naturaleza. Y en Platón, nos dice el filósofo francés, no hay nada disimulado: “la naturaleza debe ser objeto de decreto para convertirse en objeto de educación.”¹⁴³

¹³⁹ Ibid. P.197

¹⁴⁰ Idem.

¹⁴¹ Ídem.

¹⁴² Ibid. P.207

¹⁴³ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres. Op.cit.* P. 36

De acuerdo con Rancière, el mito de los metales no sólo sirve para establecer y dar cuenta del orden jerárquico del Estado, sino, principalmente, funciona como base o fundamento de una ciudad, donde el gobierno de los mejores (*aristoi*) sobre los menos buenos, no signifique en absoluto una relación de dominación.¹⁴⁴ De hecho, para el profesor de París VIII, el mito de las tres razas y los tres metales, no es precisamente antiiguitario.¹⁴⁵ Es, probablemente, tan 'igualitario' como cualquier sistema de enseñanza que parta de la presuposición de la desigualdad, para después proponerse reducirla, adaptando la escuela y sus contenidos culturales, según la clase social a la que se pertenezca.¹⁴⁶ "El filósofo formador es, a su manera, igualitario. Una vez que la máquina educativa marcha se tendrá que hacer cargo de los desclasamientos y reclasamientos necesarios a cada generación."¹⁴⁷ El mito de la República, nos dirá Rancière, es el de la educación, más que el de la jerarquía.¹⁴⁸

Para el pensador francés, la arquipolítica representa el proyecto de comunidad, donde, a través de la interiorización plena de la ley, el ejercicio de poder y autoridad del superior no posea implicaciones de tipo político. La *República*, afirmará Rancière, es la comunidad de los individuos que ponen en común sus necesidades y servicios sobre el principio de un orden jerárquico, completamente interiorizado por sus miembros. En este modelo de arquipolítica, cada uno debe ocuparse de sus propios asuntos y a ninguna otra cosa:

Que los magistrados, que tienen oro en su alma [...] no pueden tener propiedad más que lo común. Como su 'título' es el conocimiento [...] su parte 'propia' no podría ser sino lo común de la comunidad. Simétricamente, lo común de los artesanos es no tener en propiedad más que lo propio [...] Sólo son miembros de la comunidad por el hecho de hacer la obra propia a la cual la naturaleza los destina exclusivamente: zapatería, carpintería o cualquier otra obra de las manos [...] La república es la comunidad donde la ley -el nomos- existe como logos viviente: como *ethos* -costumbres, maneras de ser, carácter- de la comunidad y de cada uno de sus miembros¹⁴⁹

¹⁴⁴ Rancière, Jacques. El desacuerdo. *Op.cit.* P.88

¹⁴⁵ Rancière, Jacques. El filósofo y sus pobres. *Op.cit.* P.37.

¹⁴⁶ Ibid. 11-21

¹⁴⁷ Ibid. P.37

¹⁴⁸ Ídem

¹⁴⁹ Rancière, Jacques. El desacuerdo. *Op.cit.* P.88-89

De acuerdo con lo anterior, en el libro de 1987, *El filósofo y sus pobres*, Rancière afirmará que dicha adaptación de las disposiciones naturales y las funciones indispensables para el funcionamiento del Estado sólo aparecen como una doble mentira: la de la naturaleza y su función.¹⁵⁰ Es decir, la mentira que establece que el zapatero nació para hacer zapatos y ninguna otra cosa. En ese sentido, el propio Rancière se preguntará: ¿cómo saber qué tipo de diferencia podría establecer la capacidad o incapacidad de cada ciudadano para tal o cual función?¹⁵¹, ¿qué signos nos permitirían reconocer y diferenciar plenamente la aptitud específica del zapatero con la de cualquier otro ciudadano?, ¿cómo se justifica la ‘monotecnia’ como condición necesaria para el mantenimiento de la ciudad?

En el libro IV de la *República*, después de examinar los elementos necesarios para la plena realización del Estado (la sabiduría, la moderación y la valentía), Sócrates propone dar cuenta de una cuarta cualidad, probablemente la más importante: la justicia que establece que tanto el niño, la mujer, el esclavo, como el artesano, el gobernante y el gobernado “hagan sólo lo suyo, sin mezclarse en los asuntos de los demás”.¹⁵²

Para analizar el asunto de la justicia, Sócrates le propone a Glaucón reflexionar sobre dos casos en los que el intercambio de actividades pueda afectar de manera considerable al Estado. En el primero, Sócrates pregunta si le parece un daño grave que un artesano intercambie las funciones con un carpintero y viceversa. Glaucón responderá: “no mucho”¹⁵³; acto seguido, Sócrates se preguntará si, por el contrario, cuando los artesanos, inducidos por el dinero, la muchedumbre o la fuerza, intentan ingresar a la clase de los gobernantes, haciendo múltiples tareas, traerá como consecuencia la perdición del Estado. A lo cual, el interlocutor responderá de manera inmediata: “Por cierto que sí”¹⁵⁴. De esta manera, Sócrates concluirá: “En tal caso, la dispersión de las tres clases existentes en múltiples tareas y el intercambio de una por la otra es la mayor injuria contra el Estado y lo más correcto sería considerarlo como la mayor villanía.”¹⁵⁵

De acuerdo con Rancière, el pasaje anterior nos deja ver que el verdadero problema de la justicia, y la doble mentira de la naturaleza y su función, no es en sí mismo el intercambio entre oficios o que los ciudadanos hagan más de una actividad a la vez. La

¹⁵⁰ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. *Op.cit.* P.45

¹⁵¹ *Ídem*.

¹⁵² Platón. *República*. *Op.cit.* P.223-224

¹⁵³ *Ídem*. P.225

¹⁵⁴ *Cfr. Ídem*

¹⁵⁵ *Ídem*

peor “injuria” y “villanía” contra el Estado no es la ‘politecnia’ del artesano y el campesino, pues la naturaleza de estos quehaceres, al parecer, son perfectamente intercambiables entre sí, sin que eso signifique un peligro para la ciudad. El único peligro para la ciudad, nos dirá Rancière, lo realmente impensable para la política es que el artesano haga más de una actividad, tratando de imitar al gobernante o al militar.

La función y la naturaleza, insistirá Rancière, son mentiras. Según el modelo arquipolítico de la República, el zapatero no es alguien que hace buenos zapatos; el zapatero como, cualquier artesano, tan sólo es un esclavo fugitivo¹⁵⁶, que sólo debe ofrecerse para el trabajo que les corresponde a esos “cuerpos estigmatizados, marcados por la servidumbre”.¹⁵⁷ El artesano, afirmará el filósofo francés, es aquel que, en general, no hace más que validar “la mentira decretada que lo puso en su lugar”¹⁵⁸ En relación con esto, afirmará Rancière:

El artesano no sólo es un ser vil al que hay que apartar del gobierno de la ciudad. Es, propiamente dicho, un ser imposible, una naturaleza impensable. El libre obrero de la economía mercantil es un ser desnaturalizado, un accidente de la historia. Ni incluido ni excluido, este híbrido es para la ciudad una perturbación irremisible.¹⁵⁹

De ahí en adelante, el cumplimiento del proyecto arquipolítico de la República, afirmará Rancière, dependerá de que cada clase aporte su virtud propia, y sólo el gobierno de los filósofos puede establecer a la sabiduría (*sophía*) y al conocimiento (*episteme*), como las virtudes del gobernante.¹⁶⁰ Ésta es una primera aproximación en Platón, nos cuenta el filósofo griego Cornelius Castoriadis, de una figura que aparecerá en un texto posterior a la *República* y anterior a *Las Leyes*, *El Político*: la figura del político como *tôn epistemónon tis* (Uno de los que poseen la ciencia)¹⁶¹.

En ese sentido, será el propio Castoriadis, en una conferencia de 1990, titulada *Imaginario político griego y moderno*, el primero en dar cuenta del carácter polémico de la figura platónica del gobernante como sabio, sujeto de ciencia y especialista de los asuntos políticos, pues “en el mundo antiguo, los expertos existen pero su dominio es la *techné*, dominio en el que se puede un saber especializado y en el que se puede distinguir los

¹⁵⁶ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. Op.cit. P.49

¹⁵⁷ *Ibid.* P.49

¹⁵⁸ *Ibid.* P.42

¹⁵⁹ *Ídem.*

¹⁶⁰ *Ídem*

¹⁶¹ Castoriadis, Cornelius. *Sobre el político de Platón*. Op. cit. P.30-31

mejores y los no tan buenos [...] Pero no hay expertos en el ámbito político. La política es el dominio de la *doxa*, de la opinión, no hay *episteme* político, ni *techné* político”.¹⁶² Asimismo, en la conferencia de 1979, *La polis griega y la creación de la democracia*, Castoriadis dará cuenta de tres aspectos de la democracia ateniense¹⁶³ que conviene advertir en torno al problema de la política, la episteme y el gobierno de los mejores, expuesto por Platón:

1. **El pueblo como oposición a los representantes.** No olvidemos, nos dice Castoriadis, que la gran filosofía clásica, ignoraba el concepto y la práctica de ‘representación’, pues en el contexto de la democracia griega, los magistrados (no los representantes) se elegían por sorteo o rotación. La representación, como tal, es un principio contrario a la democracia
2. **El pueblo como oposición a los expertos.** Para Castoriadis, la concepción griega de ‘experto’ se relaciona directamente con la democracia directa. Las decisiones, en general, son tomadas por la asamblea, y los asuntos donde para su resolución se requiere de una *techné*, son designados por la *polis*, para tareas muy específicas. Para los griegos, no hay ‘especialistas’ de asuntos políticos
3. **La comunidad como oposición del Estado.** La idea de un Estado, en su sentido moderno, es decir, de una institución distinta y alejada a la comunidad, afirma Castoriadis, habría sido impensable para los griegos. Según esta observación, aunque en Atenas existen mecanismos administrativos, éste no asume ninguna posición política. Lo interesante a apuntar aquí, es que dichas actividades administrativas, estaban a cargo incluso de esclavos, los cuales eran supervisados por la propia asamblea que los asignaba por rotación o sorteo.¹⁶⁴

Supongamos, nos dirá Rancière, que estamos de acuerdo en admitir que el mito de la naturaleza de los ciudadanos y sus funciones es verdadero.¹⁶⁵ Supongamos, que existen cuerpos apropiados para el trabajo puramente manual del taller y cuerpos apropiados para la reflexión al aire libre. Pero, aun cuando nos dejemos persuadir por esa ‘mentira noble’ que establece la diferencia entre los gobernantes y los gobernados, todavía sería

¹⁶² Castoriadis, Cornelius. *El Avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA. P.210.

¹⁶³ Cfr. Castoriadis, Cornelius. *Los dominios del hombre. Enrucijadas del laberinto*. Gedisa Editorial. Barcelona. 2005. P.118-120

¹⁶⁴ Ídem.

¹⁶⁵ Cfr. Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres*. *Op.cit.* P. 24

importante preguntarnos: “¿cómo reconocer la naturaleza del tejedor¹⁶⁶ de una de zapatero?¹⁶⁷, ¿cómo diferenciar, a simple vista, la naturaleza del gobernante y del artesano, cuando éste se encuentre en la asamblea, lejos de su taller?

En el mito de los tres metales, afirmará el profesor de estética y política de la Universidad de París VIII, la mentira noble de la diferencia de las naturalezas sirve para cubrir la imposibilidad, mal demostrada, de cumplir con dos funciones a la vez, sin que eso signifiqué necesariamente la perdición del Estado. De acuerdo con Rancière, el asunto importante a resaltar aquí es analizar cómo la imposibilidad de demostrar la división en el plano económico pudo ser intercambiada por un asunto de naturalezas y sus funciones. El agente de este intercambio, nos dirá el filósofo francés, es una noción demasiado fútil para llamar la atención. Un elemento lo bastante común, como para pasar desapercibido en esta operación de diferenciación: el tiempo de ocio.

El tiempo del cual Platón nos habla no es el de la necesidad física, el tiempo de la generación, del desarrollo y de la muerte. Es esa entidad más ambigua semifilosófica, semivulgar, seminatural, semisocial, que define la posibilidad para una tarea o el momento oportuno para que la oferta se encuentre con la demanda. No el tiempo necesario para cumplir una obra (*ergon*), sino el tiempo que autoriza o defiende un pasatiempo (*parergon*) [...] No el tiempo que miden los clepsidras, sino el que atriñe unos a la medida y dispensa a los otros de ella: el ocio (*scholè*) o su ausencia (*ascholia*).¹⁶⁸

De esta manera, para Rancière, el elemento diferenciador, uno de los factores de exclusión para la participación de los asuntos políticos, no es la naturaleza, ni la mal demostrada necesidad de monotecnia, sino la *scholè*¹⁶⁹. El tiempo de ocio.

¹⁶⁶ En esta referencia, Rancière hace alusión a la figura del político como tejedor, que aparece en libro *El Político* de Platón. Véase en *Ibid.* P.26.

¹⁶⁷ Rancière, Jacques. *El filósofo y sus pobres. Op.cit.* P.24

¹⁶⁸ *Ibid.* P.24-25

¹⁶⁹ Sobre el término *scholè*, será la propia Hanna Arendt, en su libro *La promesa de la política*, en darnos algunas pistas más sobre su significado en el contexto de la democracia ateniense: “La *scholè*, como la latina *otium*, no significa tiempo libre como tal, sino solamente tiempo libre del quehacer político, no participación en política y, por tanto, libertad del espíritu para dedicarse a lo eterno (lo *aei on*), lo cual es posible sólo si se han resuelto las carencias y las necesidades de la vida mortal (...)Para ser libre, el hombre debía ser liberado o liberarse él mismo, y este estar libre de las obligaciones necesarias para vivir era el sentido propio del griego *scholè* o del romano *otium*, el ocio, como decimos hoy.” Véase en: Arendt, Hanna. *La promesa de la política. Op.cit.* P.152

La noción de *scholè* (etimología griega de la palabra escuela), nos dirá Rancière, no fue producto del pensamiento platónico, ni un concepto necesariamente acuñado por la filosofía. El tiempo de ocio, afirmará el filósofo francés en muchas de sus obras, formaba parte de un lugar común en las discusiones políticas de la democracia ateniense, acerca de las relaciones entre el orden del trabajo y el orden político.¹⁷⁰ Discusiones, nos cuenta el profesor de estética, que se prestan para interpretaciones lo más contradictorias posibles. En el capítulo uno de su libro *El filósofo y sus pobres*, titulado *La mentira de Platón*, Rancière recupera dos versiones clásicas del pensamiento griego, en las cuales se ve reflejada la reflexión sobre esta particular relación. La primera es la de Jenofonte. Para el historiador griego, es imposible que los artesanos participen de los asuntos políticos de la ciudad, pues su vida en el taller, cerca de la privacidad de la familia, no les deja tiempo de ocio para dedicarse a otros asuntos, más que a los propios. Por el contrario, los campesinos son “los mejores defensores de la ciudad”¹⁷¹, porque, de acuerdo a una fórmula muy extraña, nos advertirá Rancière, éstos tienen “la menor ausencia de ocio.”¹⁷²; por otra lado, para Aristóteles la relación de la *scholè* con el orden laboral y el orden político, producirá una conclusión relativamente inversa: al igual que Jenofonte, para el filósofo estagirita, los artesanos son lo peor para la democracia, pues la propia naturaleza de sus trabajos, les permiten demasiado tiempo de ocio. De manera que pueden estar todo el tiempo en las calles y asistir a las asambleas para hablar y decidir sobre los asuntos comunes. Para el discípulo de Platón, la mejor de las democracias es la del campesino, pues éste al encontrarse tan ocupado en su trabajo, en los bordes de la ciudad, no tendrán el suficiente ocio para estar presentes en la asamblea y hacer efectivo el poder de tomar parte de las decisiones sobre los asuntos de la ciudad, que le otorga la democracia.

De esta manera, y pesar de las diferencias entre Jenofonte y Aristóteles, nos dirá Jacques Rancière, la conclusión sigue siendo la misma: “el artesano no puede ser un buen ciudadano”¹⁷³

La *archi-política*¹⁷⁴ es el intento de definir un espacio social orgánicamente tradicional y homogéneo que no admite fracturas, como parte de las emergencias del

¹⁷⁰ Ídem.

¹⁷¹ Ídem.

¹⁷² Ídem.

¹⁷³ Ídem.

¹⁷⁴ El término *archi-política* es utilizado por Žižek en su libro *En defensa de la intolerancia* como sinónimo de arquipolítica. Véase. Žižek, Slavoj. *En defensa de la intolerancia*. Biblioteca Pensamiento Crítico. Ediciones sequitur. Madrid. 2007.P 28

acontecimiento político, afirmará Slavoj Žižek.¹⁷⁵ Es una forma de saturación del espacio y tiempo de la comunidad, donde, según Rancière, antes que el orden de la ley explícita está la incorporación de sus principios mediante un proyecto de educación que desborda la práctica de enseñanza y se ofrece a lo largo de todo el espacio social.

Con respecto a lo antes expuesto, para el filósofo francés, sería importante observar de qué manera en el ejemplo de *República* de Platón la *paidea* representa uno de los elementos más importantes del dispositivo arquipolítico, mediante el cual se procura la armonización de las disposiciones individuales y el *ethos* de la comunidad. La *República*, afirmará, no se funda tanto en el carácter universal de la ley, sino en el proyecto educativo que éste convierte en norma de acción.

Por todo lo antes descrito, concluirá parcialmente Rancière, el proyecto arquipolítico platónico es una forma de sustitución del régimen de división y litigio democrático, que funciona como modelo a partir del cual la figura armónica, estructurada y homogénea de la *República*, se opone a la imagen del desorden y el caos de la 'mala' democracia. Una *República* que representa, en palabras del propio pensador francés: "el régimen de interioridad de la comunidad donde la ley es la armonía del *ethos*, el acuerdo del carácter de los individuos con las costumbres de la colectividad."¹⁷⁶

Si para Rancière la arquipolítica es una figura de negación de lo político, que suprime el carácter litigioso de la política, mediante la saturación y homogeneización del espacio social y la interiorización de la ley comunitaria, la parapolítica es una forma de supresión de lo político que permite la incorporación del conflicto, con la finalidad de conciliar el antagonismo entre las partes y eliminar así la sedición que amenaza cualquier régimen. De la misma manera, mientras la *República* de Platón representa el modelo de arquipolítica por excelencia; la formulación más clara de parapolítica la brindará Aristóteles a lo largo del texto continuamente citado en este capítulo: la *Política*.

En ese orden de ideas, una de las características más importantes de la figura parapolítica es la transformación de los actores del litigio en partes y formas plenamente identificadas y autorizadas, las cuales se disputarán, en un sentido simplemente práctico, el espacio de representatividad del gobierno temporal de la ciudad. Es decir, la parapolítica, afirmará Rancière, es en primer lugar la sustitución del conflicto político, por la lucha y la

¹⁷⁵ Cfr. Ídem.

¹⁷⁶ Rancière, Jacques. El desacuerdo. *Op.cit.* P.92

disputa por el reparto de los mandos de gobierno. El asunto de la parapolítica será, según el pensador francés, el siguiente : “¿cómo hacer para que la ciudad sea conservada por un ‘gobierno’, cualquier que sea, cuya lógica es la dominación sobre la otra parte mediante la cual se alimenta la disensión que arruina la ciudad?”¹⁷⁷ En otras palabras, el problema que se enfrenta la filosofía política, en su figura parapolítica, es el de resolver la paradoja vinculada a la pregunta: ¿cómo mantener el conflicto y sus partes, a la vez, que se elimina la división y la sedición que amenaza cualquier régimen político?

Con la finalidad de ofrecer una solución a esta cuestión, la parapolítica se propondrá conciliar las partes antagónicas de la comunidad, a través de la ‘inclusión’ de aquella parte de los sin-parte, la cual amenaza permanentemente la realización de un régimen de esa naturaleza. De esta forma, explicará Rancière, dado que todo gobierno crea de manera orgánica una parte que amenaza siempre con la sedición, conviene que todo gobierno vaya al encuentro del principio que es común a todos los gobiernos: la de generar las condiciones necesarias de su propio mantenimiento, incluyendo la de incorporar, aunque sea en apariencia, al grupo antagónico en cuestión. De esta manera, nos dirá Rancière, la comunidad contiene al *demos* sin padecer su carácter litigioso. Tal como se analizó con anterioridad a propósito de la *scholè*, para Aristóteles, la mejor de las democracias es aquella donde los campesinos se encuentren relegados en los bordes, sin poder asistir a las asambleas para la toma de decisiones sobre los asuntos políticos. Por lo tanto, la mejor de las democracias será aquella donde el *demos* esté ausente.

Por último, la metapolítica, nos dirá el profesor de estética y política de París VIII, “se sitúa simétricamente en relación con la arquipolítica”¹⁷⁸, pues ambas requieren, para justificarse a sí mismas, anunciar la falsedad política de la democracia, a través de una figura de justicia ideal o real que la desmentiría. Es decir, mientras el modelo arquipolítico tenía por objetivo desmentir la política democrática de “los cualquiera” y su ausencia de fundamento propio, contraponiéndola a la justicia de la proporción armónica de la distribución de las naturalezas y sus funciones, la metapolítica, denuncia un exceso de desigualdad y de injusticia en la realidad del mundo, que sirve como reflejo de la mentira de la democracia y sus principios igualitarios.

¹⁷⁷ *Ibid.* P.97

¹⁷⁸ *Ibid.* P.106-107

De acuerdo con esta explicación, en la figura metapolítica “la verdad de la política es la manifestación de su falsedad. Es la separación de toda nominación y toda inscripción políticas con respecto a las realidades que las sostienen.”¹⁷⁹

Según Jacques Rancière, en el discurso metapolítico de origen marxista, la verdad de la política ya no se posiciona por encima de ésta, como una modelo ideal, sino que se localiza por debajo como una figura oculta, donde la verdadera política se presenta a sí misma como una ‘emancipación humana’, que toma distancia sólo a través del desocultamiento de la verdad.

A propósito de lo anterior, en su *libro En defensa de la intolerancia* el filósofo Slavoj Žižek, afirmará: “La meta-política marxista (o socialista utópica): reconoce plenamente la existencia del conflicto político, pero como un teatro de sombras chinas en el que se reflejan acontecimientos que en verdad pertenecerían a otro escenario (el de los procesos económicos)”¹⁸⁰

La metapolítica, daría cuenta Rancière, puede interpretar cualquier expresión política como demostración de su falsedad, gracias a un invento del ‘genio de Marx’ que gran parte del pensamiento político moderno ha adoptado en adelante: la ideología. Para el profesor de política de la Universidad de París VIII, la ideología no es sólo la categoría inventada para denunciar la falsedad o la ilusión de la política, en el marco de las relaciones de producción capitalistas, sino que es el estatuto mediante el cual lo verdadero se revela a sí mismo como ‘lo verdadero de lo falso’.

De acuerdo con Jacques Rancière, la invención marxista de la ideología crea un vínculo inédito entre lo político y lo verdadero, donde aquella designa permanentemente la distancia de las palabras a las cosas, como mentira de la política. A partir del concepto de ideología marxista, todos los conceptos jurídicos-institucionales de la política, tales como: democracia, igualdad, justicia o libertad, aparecen como mentiras que se contrarrestan a una realidad que la desmiente. La ideología es la categoría que permite desplazar lo político, hasta el límite de su fin.¹⁸¹ La ideología es, “en síntesis, el concepto donde se anula

¹⁷⁹ *Ídem.*

¹⁸⁰ Žižek, Slavoj. *En defensa de la intolerancia. Op. Cit.* P.29.

¹⁸¹ Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo. Op.cit.* P. 112

toda la política sea por su desvanecimiento anunciado, sea, al contrario, por la afirmación de que todo es político, lo que equivale a decir que nada lo es.”¹⁸²

De esta manera, para el filósofo francés, la metapolítica se encuentra atrapada “entre un radicalismo de la ‘verdadera política’ simétrica al de la arquipolítica platónica y un nihilismo de la falsedad de toda política que es también un nihilismo político de la falsedad de toda cosa.” ¹⁸³ A manera de conclusión, la metapolítica es entendida según los dos sentidos del prefijo: como un ‘más allá de la política’ y como ‘acompañamiento de la política’. ‘Acompañamiento científico de la política’, la cual Rancière, insistentemente, denunciará en contra de aquellos ideólogos revolucionarios de su época, encargados de ser aquellos quienes deben hacer ver a los ciudadanos, al *demos*, la verdad de su propio engaño.

¹⁸² Ídem.

¹⁸³ Ibid. P. 110.

Capítulo 3: Democracia y educación: La igualdad como práctica de sí.

3.1 Democracia y educación: tres concepciones históricas.

*“Y toda teoría de la educación apunta al mantenimiento
de un poder que la misma pretende iluminar.”*

Jacques Rancière

En 1915, se publicó una de las obras más importantes e influyentes del pensamiento pedagógico del siglo XX: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, del filósofo norteamericano John Dewey. En los primeros capítulos de su libro, Dewey se propone describir, con mucho detalle, las características y los sentidos de la educación, tal como pueden existir en cualquier forma de asociación humana, como base y fundamento para la reflexión acerca de *La concepción democrática en educación*.¹⁸⁴

Al inicio de su descripción, Dewey insistirá en que la educación, como función social, es una forma de renovación de la vida y la experiencia de los individuos, que permite la continuidad y el mantenimiento del grupo social al que pertenecen.¹⁸⁵ Además, agregará: “Decir que la educación es una función social que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo al que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de la vida que prevalezca en el grupo.”¹⁸⁶ Es decir, esto significa reconocer que la educación, como función social, no sólo garantiza la reproducción y el mantenimiento de la sociedad, sino que, a su vez, la naturaleza y el sentido de la educación dependerá de los hábitos y modos de vida asociado del grupo. Pero ¿cómo determinar la cualidad de la vida de un grupo social?, ¿qué rasgos caracterizan al modo de vida asociado en una democracia y, por lo tanto, la naturaleza de su educación?

Para analizar de mejor forma esta particular relación, Dewey propone establecer, de entrada, una “medida para el valor de todo modo existente de vida social”¹⁸⁷, que parta, no de una idea abstracta o normativa de sociedad, sino desde las condiciones y prácticas de

¹⁸⁴ Cfr. Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. Madrid. 1998. P. 77

¹⁸⁵ Cfr. *Ídem*.

¹⁸⁶ *Ídem*.

¹⁸⁷ *Ibid*. P. 78.

vida asociada realmente existentes. En ese sentido, advertirá que cuando hacemos referencia a los términos sociedad y comunidad, utilizamos concepciones ambiguas que comúnmente han sido recuperadas en la historia de la filosofía política, a partir de su sentido axiológico-normativo, las cuales tienen el defecto de concebir a la sociedad como una unidad armoniosa que se organiza de acuerdo con su propia naturaleza.¹⁸⁸ El problema, afirmará, es que, cuando miramos los hechos concretos, las prácticas y formas de organización, no observamos tal unidad ideal, sino una pluralidad de grupos con fines diversos que “parece con frecuencia como si no tuvieran nada en común, excepto que son modos de vida asociada.”¹⁸⁹

Siguiendo con la explicación, John Dewey sostendrá que existen dos rasgos que son comunes a cualquier grupo social, independientemente de sus fines, a partir de los cuales los individuos de las distintas formas de vida asociada derivamos nuestras normas: primero, el interés mantenido entre los individuos de un mismo grupo; segundo, el tipo de interacción con los otros grupos.¹⁹⁰

De esta manera, como primera muestra de aplicación de su criterio, Dewey analizará el caso de las sociedades gobernadas despóticamente y advertirá, de entrada, el error de creer que tales sociedades no posean ningún interés compartido entre sus miembros. En ese sentido, afirmará que no pueden existir sociedades gobernadas despóticamente, sin que las autoridades que tienen por función mandar, pongan en común las capacidades y “actividades congénitas de sus súbditos”.¹⁹¹ El problema de los grupos despóticos, nos dirá el pensador norteamericano, no radica en el uso de elementos aparentemente negativos para el control de la sociedad, como el temor, ni mucho menos en la inexistencia de intereses comunes, sino que éstos últimos son pocos y, además, se dan de manera aislada, unilateral y diferencial entre sus componentes. En síntesis, las sociedades gobernadas despóticamente se caracterizarán por mantener una marcada segregación entre sus individuos, así como por un fuerte ‘espíritu antisocial’¹⁹², productos de la falta de intercambio libre y equitativo entre sus miembros y con otros grupos.

En lo que respecta a la visión deweyana de democracia, y a la aplicación de los dos criterios antes mencionados, en primer lugar, esta forma de organización social no sólo se

¹⁸⁸ Cfr. *Ídem*.

¹⁸⁹ *Ibid.* P. 77

¹⁹⁰ *Ibid.* P.78

¹⁹¹ *Ibid.* P.79.

¹⁹² *Ibid.* P. 80

caracterizará por mantener una mayor cantidad y variedad de intereses entre los individuos del mismo grupo, sino que, además, en dicha forma de sociedad, existe un reconocimiento de éstos “como factor de control social”¹⁹³ mutuo. Según esta explicación, el aumento en la cantidad y la variedad de intereses compartidos de las sociedades democráticas, elevan el número de estímulos a los que los individuos se ven expuestos y, por lo tanto, en necesidad de responder de manera flexible. Esto significa, según la explicación de Dewey, que, a mayor interacción entre los individuos, mayor será la cantidad de capacidades personales liberadas y de hábitos nuevos producidos. En ese sentido, para el filósofo es importante advertir que, aunque el desarrollo y liberación de dichas capacidades no son producto del ejercicio intencional, sino de la propia interacción social, a mayor individualización y crecimiento de intereses compartidos, será cada vez más necesario un ejercicio deliberado y consciente para sostener el carácter democrático de la sociedad.

Es a causa de esta particular relación que, precisamente es la democracia, a diferencia de cualquier otra forma de gobierno, la organización social que más se interesa en promover una educación sistemática (escolarizada) y dirigida hacia sus fines, afirmará el filósofo norteamericano. En ese sentido, escribirá:

La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes [...] Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente.¹⁹⁴

De esta manera, Dewey dará cuenta de “tres filosofías, típicas, históricas”¹⁹⁵ sobre la relación entre democracia y educación, a partir de las cuales me gustaría mostrar, para el desarrollo de esta tesis, las articulaciones, las tensiones y desplazamientos de tres elementos constitutivos de dicha relación, como parte del problema de la formación del sujeto político: el problema de la naturaleza, la organización social y la educación (su función directiva).

Lo que pretendo mostrar, a través de la problematización de estos tres elementos, es una tesis que ya se venía prefigurando en los capítulos anteriores, en la exposición de

¹⁹³ Cfr. P.81

¹⁹⁴ *Ídem.*

¹⁹⁵ *Ibid.* P.91

algunas ideas principales del pensamiento político de Jacques Rancière: lo que pretendo hacer es dar cuenta de cómo la educación no sólo es una forma de realización de la democracia, tal como se puede observar en casi cualquier forma de reflexión pedagógica, incluyendo la de Dewey, sino que, paradójicamente, es también la forma más tradicional de domesticación de su potencial político. Es decir, lo que intento hacer, de manera mucho más puntual, es mostrar cómo la filosofía históricamente ha hecho un uso político (policial) de la educación, como una forma de introducir un discurso jerárquico (de reparto de espacios, funciones y tiempos), con la finalidad de ordenar el carácter aberrante de la práctica política de la democracia como “el poder de cualquiera”¹⁹⁶. El objetivo que busco al final del presente apartado es mostrar cómo la filosofía política ha utilizado el discurso de la educación como forma de realización de la ‘buena democracia’, entendida como forma de gobierno y de vida social capaz de controlar los desórdenes que introduce la práctica política del individuo democrático. Para, posteriormente, intentar oponer, a través de la forma singular en que Rancière caracteriza a la democracia, otras formas de entender las prácticas de subjetivación política, más allá de los postulados tradicionales a partir de los cuales se aborda este problema.

Estas filosofías políticas, y las teorías pedagógicas que de éstas se derivan, tal como las presenta Dewey, son: 1. La filosofía platónica de la educación; 2. El ideal individualista del siglo XVIII y 3. La educación como nacional y social.

La filosofía platónica de la educación.

En lo que respecta a la primera concepción analizada por John Dewey, el filósofo norteamericano afirmará, en repetidas ocasiones, que no existe una concepción más adecuada e históricamente más influyente acerca del sentido social de la educación que la desarrollada por Platón en la *República*.¹⁹⁷ Según esta consideración, ninguna “filosofía pedagógica”¹⁹⁸ identificará de forma más adecuada la importancia que posee la educación en la preservación y organización de los distintos grupos sociales. A propósito de esto,

¹⁹⁶ Fernández-Savater, Amador y Sánchez, Raúl. *La democracia es el poder de cualquiera. Entrevista a Jacques Rancière*, en *El Viejo topo*, nº236, 2007. P.48-53

¹⁹⁷ Cr. *Ibid.* P.82-83

¹⁹⁸ *Ibid.* P.85

Dewey insistirá en que gran parte de lo que se ha dicho posteriormente de la relación democracia y educación procede de las primeras enseñanzas del fundador de la Academia.

En ese sentido, uno de los rasgos más importantes de la concepción platónica de educación, uno de los principales puntos a favor de dicha filosofía, según Dewey, será el de reconocer, mejor que nadie, el hecho de que cualquier grupo social se organiza de manera estable en la medida que cada individuo haga sólo aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud.¹⁹⁹ De esta forma, la primera función de la educación será el reconocimiento de la naturaleza y aptitud de los individuos, con la finalidad de “adiestrarlas progresivamente para el uso social.”²⁰⁰ Una forma de armonización entre la naturaleza de los individuos y los fines sociales que, nos recuerda Dewey, Platón llamará *justicia*²⁰¹; esto como una forma de repartición de lo sensible, de tiempos y espacios, que, según lo analizado en el capítulo precedente, Rancière denominará *policía*.

El punto de partida en la concepción platónica de educación nos dirá Dewey, es que, para el mantenimiento de una organización social justa y armoniosa, se requiere necesariamente del conocimiento de los fines de su propia existencia. Sólo conociendo los fines de las distintas formas de gobierno, se poseerá un criterio racional y verdadero de las prácticas necesarias que deben ordenarse para el bien de toda organización social.

De acuerdo con lo anterior, el primer escollo, según Dewey, al que tuvo que enfrentarse Platón en el desarrollo de su concepción de educación, fueron las pocas condiciones sociales para el desarrollo y aplicación de su teoría. Pues, para el filósofo norteamericano, la sociedad en la que vivió Platón fue tan poco democrática, que el propio conocimiento de la justicia, como forma de distribución y armonización de la naturaleza de los individuos y el orden social mediante la educación, fue limitada al reconocimiento de unas pocas clases sociales separadas, producto de la limitada experiencia democrática del filósofo griego. En ese sentido, Dewey se preguntará de manera muy interesante: “¿Pero cómo ha de alcanzarse el conocimiento del bien final y permanente?”²⁰² Es decir, ¿cómo podrían los individuos de un grupo social no democrático, como el de Platón, tener el conocimiento ideal de los fines de la existencia para el mantenimiento de una sociedad

¹⁹⁹ Cfr. Ibid. P.82

²⁰⁰ Ibid. P.83

²⁰¹ *Ídem*.

²⁰² *Ídem*.

democrática, que precisamente requiere de ese conocimiento y esa educación para realizarse y mantenerse?

Esto significa, de alguna manera, que lo que está en juego en la importante problematización que hace Dewey de la educación en la filosofía platónica, es un supuesto dilema o “círculo cerrado”, que el filósofo norteamericano plantea, de manera general, en los siguientes términos: La educación y el conocimiento ideales no pueden surgir sin que exista un Estado y una sociedad ideales, pero ¿cómo habrá de surgir el Estado y la sociedad ideales sin una educación y un conocimiento ideales?

Sin embargo, Platón sugerirá para este dilema una solución bastante conocida en la historia de la filosofía política: la figura del filósofo político. Aquella figura del amante de la sabiduría y la verdad, que puede, mejor que ningún otro, alzarse por encima de este dilema y dar una salida, por medio de la razón, al problema de la producción del conocimiento de “la existencia verdadera”, que permita a los individuos conocer los fines y las prácticas necesarias para el bien de todo orden social. Sólo es a partir de la figura del filósofo político que “podría aplicarse una educación que cribara a los individuos, descubriendo para qué servían y proporcionando un método para asignar a cada uno el trabajo en la vida para el cual se adapta su naturaleza. Haciendo cada uno su propia parte, y no transgrediéndola nunca, se mantendrían el orden y la unidad del todo.”²⁰³

De acuerdo con lo anterior, afirmará Dewey, difícilmente podría encontrarse en la historia del pensamiento filosófico un sentido más profundo acerca de la función social de la educación, como descubrimiento y desarrollo de las aptitudes y capacidades personales de cada individuo en función del mantenimiento de la organización social. En ese sentido afirmará: “No podemos superar la convicción de Platón de que el individuo es feliz y la sociedad está bien organizada cuando cada individuo emprende aquellas actividades para las cuales tiene dotes naturales, ni su convicción de que la función primaria de la educación consiste en descubrir estas dotes a su poseedor y prepararle para su uso eficiente.”²⁰⁴

Tal como se explicó anteriormente, el único problema de la filosofía platónica, para John Dewey, fue que al estar pensada en una sociedad tan poco democrática no pudo más que formular un ideal estático, a partir del cual primero debía confiar en la capacidad política del filósofo de instaurar un Estado ideal, para después dejar a la educación la tarea de

²⁰³ Ídem.

²⁰⁴ Ibid. P.84

mantener el orden social, permanente e inmutable. El principal fracaso de la concepción platónica, afirmará el filósofo norteamericano, radicó en el hecho de no haber podido concebir en la educación la capacidad para introducir una serie de mejoras graduales en la sociedad, que a su vez mejorase la educación y así sucesivamente.

Platón, concluirá John Dewey, no pudo hacer otra cosa que confiar en aquel “accidente feliz”²⁰⁵, por medio del cual la política del filósofo coincidiera con la posesión del poder del gobernante, para permitir posteriormente la constitución de un Estado ideal, a través de la educación.

El ideal “individualista” del siglo XVIII

Siglos más tarde, en la filosofía individualista de la educación del siglo XVIII, nos encontramos con un orden de ideas relativamente distinto al presentado por Platón en la *República*. De la misma manera que en la filosofía platónica, para algunos filósofos del siglo XVIII, como Rousseau, la naturaleza de los individuos aún era considerada un elemento opuesto, confrontado al orden social. De hecho, tal fue la influencia que ejerció Platón sobre Rousseau, que será el propio filósofo ginebrino quien afirmará en el *Emilio* lo siguiente: “Quien se quiera formar una idea de la pública educación, lea “La República” de Platón, que no es una obra de política, como piensan los que sólo por los títulos fallan de los libros, sino el más excelente tratado de educación que se haya escrito.”²⁰⁶

Sin embargo, escribirá Dewey, para la filosofía “individualista” del siglo XVIII, la naturaleza es recuperada como una forma de promover y liberar el desarrollo de la capacidad individual, más allá de la pertenencia a una clase o grupo. En ese sentido, a diferencia de Platón, el objetivo primero de la educación para la filosofía individualista no consistía en tratar de armonizar la naturaleza respecto a los fines de la organización social, sino en elevar y potenciar la capacidad individual en toda su diversidad. La educación de acuerdo con la naturaleza, explicará Dewey, proporcionará tanto el objetivo, los métodos y las prácticas necesarias para promover el logro de aquel tipo de autonomía capaz de alzarse por encima de los intereses limitados del Estado. La sociedad es concebida, desde esta perspectiva, como un medio corruptor de la naturaleza a tal punto, que las capacidades

²⁰⁵ Ibid. P.85

²⁰⁶ Rousseau, Jean Jacques. *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos. México. 2004. P.21

innatas de los individuos, ese estado hipotéticamente primitivo, previo a la formación de nuestro prejuicios y opiniones, son concebidas como propiamente como anti-sociales.²⁰⁷

Nacemos sensibles y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio que acerca de la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos por dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía, crecen y se fortifican pero tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones: Antes de que se alteren, constituyen lo que llamo yo en nosotros naturaleza.²⁰⁸

Siguiendo con el argumento anterior, desde esta perspectiva, la educación para la naturaleza se presentará como antitética de la educación para el Estado. No se trata, afirmará contundentemente Rousseau, de formar ciudadanos, sino de formar para la vida, para ser hombre y para la libertad. Y, desde esta perspectiva, son tan contrarias ambas formaciones, que es preciso elegir resuelta y decididamente entre una y otra: “Pero, ¿qué hemos de hacer cuando son opuestas, y cuando en vez de educar a uno para sí propio, le quieren educar para los demás? La concordancia es entonces imposible: y precisados a oponernos a la Naturaleza o las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser uno mismo una cosa y otra.”²⁰⁹

Sin embargo, advertirá Dewey, ese individualismo extremo que supuestamente se desprende de las ideas de Rousseau, sólo es una falsa interpretación, una mala lectura, de la verdadera significación de aquella filosofía del siglo XVIII. En realidad, este individualismo, para Dewey, no es más que el “disfraz transparente”²¹⁰ de un movimiento que buscaba la realización de una comunidad más amplia, que se configurará por encima de los bajos y mezquinos intereses del Estado. De acuerdo con el filósofo norteamericano, el ideal social positivo que perseguía dicha filosofía era la realización de una humanidad amplia, donde pudieran liberarse las capacidades y el potencial del hombre. Lo que buscaba esta filosofía en el culto a la naturaleza era, en realidad, la realización del individuo

²⁰⁷ Dewey, John. Op.cit. P.85

²⁰⁸ Rousseau, J.J. Op.cit. P.19

²⁰⁹ Ídem.

²¹⁰ Dewey, John. Op.cit. P.85

emancipado: un hombre que lograra librarse de las restricciones y las falsas creencias impuestas artificialmente por el hombre mismo y sus instituciones sociales. Todo aquello referido a la vida social, las instituciones estatales, era concebido como medio corruptor de aquella naturaleza, aquella “verdad armoniosa”²¹¹ a la cual había que confiarle todo el potencial de la formación del individuo.

Ahora bien, el problema de esta filosofía, escribirá John Dewey, es que tan pronto como desapareció el entusiasmo y la confianza en el poder creador de la naturaleza y la libertad, se reconoció el aspecto débil, en cuanto a su capacidad práctica de autorrealización. En ese sentido, afirmará: “Abandonar todo meramente a la naturaleza no era, después de todo, sino negar la idea misma de educación; era confiar en los accidentes circunstanciales.”²¹² Pues el principal problema que observa en la realización del desarrollo completo y armónico de las capacidades del individuo es que carece de una organización, de un “agente administrativo”, para dirigir una educación sistemática que la haga posible. Y esa tarea no puede realizarse, según el filósofo norteamericano, sin el apoyo de un Estado que lo administre y conduzca.

La educación como nacional y social.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, nuevos desplazamientos, nuevas tensiones surgieron entre los discursos y prácticas en torno al problema de la relación de la naturaleza, la organización social y la educación. Durante este periodo, nos dirá Dewey, aparecen en algunos países de Europa, como Alemania, movimientos de renovación de los ideales educativos, dirigidos a consolidar, principalmente, los proyectos de Estado-Nación, a través de una nueva forma de concebir la función social de la educación y la formación del sujeto: el ideal de humanidad cosmopolita de la filosofía individualista del siglo XVIII fue sustituido, para el siglo XIX, por el proyecto de constitución de los Estado-Nación; formar al ciudadano nacionalista sustituyó el anhelo de formación del hombre, libre y autónomo, planteado por Rousseau; la educación de acuerdo con la naturaleza cedió frente al movimiento de formación sistemático, dirigido, administrado y organizado públicamente (escuela), para la formación del sujeto perteneciente a un Estado.

²¹¹ Ibid. P.86.

²¹² Ibid. P.86

En ese sentido, escribirá Dewey, fueron los estados alemanes, mejor que ninguno, los que pusieron en evidencia que el medio más eficaz para consolidar la unidad interior y el poder políticos era la de desarrollar y consolidar un sistema de educación extenso, público y perfectamente fundamentado. La transformación en las prácticas de formación, expresada en el fortalecimiento del proyecto de educación dirigido por el Estado, tuvo un cambio significativo en la teoría, afirmará Dewey. Una vez que el objetivo de desarrollar un sistema escolarizado amplio y homogéneo, de los grados menores hasta los superiores, se consolidó, y que esta práctica de formación del ciudadano nacionalista dio sus frutos en “la defensa y expansión militar, industrial y política”²¹³ de los estados nacionales europeos, a la teoría le fue imposible no reincorporar el discurso de la eficacia social al problema de la relación individuo, organización social y educación. A partir de la efectividad política que tuvo para el orden social el proyecto de escolarización estatal, fue imposible en adelante dejar de lado los ideales filosóficos de la educación de acuerdo con la naturaleza, para sustituirlos por el discurso de la eficacia social y los intereses superiores del Estado.

En lo que respecta particularmente a la formación del sujeto, la noción de educación, como desarrollo personal y pleno del individuo autónomo, dio paso a un conjunto de prácticas y discursos tendientes a enfatizar la importancia de conjuntar esta dimensión con el adiestramiento disciplinar en y para las instituciones escolares estatales. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la filosofía política, nos dirá Dewey, desarrollará de manera amplia la idea de la función “orgánica del Estado”²¹⁴, mediante la cual se argumentará que la única posibilidad que tiene el individuo de convertirse en hombre racional es a través de la subordinación a los objetivos e intereses de las instituciones estatales. En ese sentido, afirmará el filósofo norteamericano:

El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad. Lo que parece ser su subordinación a la autoridad política y la exigencia de su sacrificio a los mandatos de sus superiores no es en realidad, sino su asimilación de la razón objetiva manifestada en el Estado, o sea el único camino por el cual puede llegar a ser verdaderamente racional.²¹⁵

²¹³ Ibid. P.87

²¹⁴ Ibid. P.88

²¹⁵ *Ídem.*

De acuerdo con lo anterior, el gran problema que planteó la filosofía del siglo XIX, y que en adelante será el gran problema de “la educación en y para una sociedad democrática”²¹⁶, advertirá Dewey, es que en las aspiraciones de conjuntar el desarrollo pleno del individuo con las exigencias de las instituciones estatales, hizo del Estado Nacional el gran intermediario, ese gran educador, que capturó no sólo los medios, sino también los fines sociales de la educación, y lo redujo todo a un asunto de eficacia política.

Esta contradicción, entre educar para una finalidad social amplia, cosmopolita y humanitaria, como la planteada por la filosofía individualista del siglo XVIII, y educar para una finalidad nacional, advertirá Dewey, exige de la teoría pedagógica una concepción más clara del sentido de lo “social” en los postulados de la educación para la democracia, de lo que ha se ha hecho hasta ahora. Pues lo que prueba, según el filósofo norteamericano, el breve recorrido histórico de las concepciones de democracia y educación es que hablar de educación como proceso y función sociales no tiene sentido, si no se aclara primero qué tipo de sociedad se tiene en mente.²¹⁷

En ese sentido, me gustaría retomar esta última advertencia de Dewey, para dar cuenta, a partir de las formas tan particulares en que Rancière caracteriza a la democracia como práctica político-estética, otras formas de entender las prácticas de subjetivación política, más allá de los límites de lo educativo.

3.2 Democracia: Una práctica político-estética sin fundamento propio.

“Ya estábamos acostumbrados a escuchar que la democracia era el peor de los gobiernos con excepción de todos los demás”²¹⁸, afirmará Rancière en el año 2000, en las primeras páginas de su libro *El odio a la democracia*. Nos hemos habituado, de la misma manera, a pensar que la democracia, ‘la buena democracia’, es aquella forma de gobierno y de sociedad pacífica, que se opone a los totalitarismos, y que no se deja corromper por el exceso de vida del individuo democrático. Una comunidad armónica donde se respetan las libertades individuales y se promueve la mayor cantidad de igualdad e interacción entre sus miembros. Así, nos hemos habituado a pensar también a la educación y la democracia

²¹⁶ Ibid. P.89

²¹⁷ Ibid. P. 90

²¹⁸ Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Op.cit. P. 12

como una relación necesaria que tiene por objetivo “la armonización de los caracteres individuales y las costumbres colectivas”²¹⁹ de un Estado democrático. Éste es el principio, el fundamento, que, de una u otra forma, atraviesa nuestras formas de concebir la relación entre democracia y educación, desde Platón hasta nuestros días.

Pero la democracia, nos dirá Rancière, no es un régimen de gobierno²²⁰, no es un Estado pues “todo Estado siempre es oligárquico”²²¹, ni mucho menos un modo de vida armónico y pacífico, donde cada individuo ocupa un lugar determinado de acuerdo con su naturaleza por medio de la educación.²²² Pues, tal como se analizó en el capítulo anterior, esta forma de entender la democracia es un modelo arquipolítico, que históricamente no llevó el nombre de democracia, sino el del modelo político inventado por la filosofía como una forma de oposición a los desórdenes de ésta: la república (*politeia*). En ese sentido, escribirá Rancière:

La república o la *politeia*, tal como la inventa Platón, es la comunidad que funciona en el régimen de lo Mismo, expresando en todas las actividades de las partes de la sociedad el principio y el *telos* de la comunidad. La *politeia* es en primer lugar un régimen, un modo de vida, un modo de la política según el cual ésta es la vida de un organismo regulado por su ley, que respira a su ritmo, que inerva cada una de sus partes con el principio vital que la destina a su función y a su bien propios.²²³

Así, el modelo de la república inventado por la filosofía política es, principalmente, una comunidad, un modo de vida asociado, homogéneo entre las instituciones del Estado y las costumbres de la sociedad, que no permite vacíos, ni suplementos. En el reparto de la república cada uno tiene su parte de acuerdo con los dotes naturales que la educación reconoció y adiestró, de acuerdo con un principio que las organiza. Pues la república, antes de ser esa forma de vida asociada que promueve la interacción libre entre sus miembros, es el proyecto de educación que se basa en el mito de la adecuación armónica entre la naturaleza y la función social, como forma de domesticación del carácter litigioso del *demos*.

La república es, en síntesis, una forma de supresión de la política, donde cada uno de los miembros de la comunidad vive plenamente la ley (*nomos*) en forma de hábitos y

²¹⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op. cit. P.92

²²⁰ Cfr. Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.65

²²¹ Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Op.cit. P.103

²²² Cfr. Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P- 91-92

²²³ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. P.86-87

costumbres (*ethos*), por medio de la educación (*paideia*), de acuerdo con un principio ordenador que las armoniza (*arkhé*).

En ese sentido, sería importante preguntarse desde hoy: entonces, ¿qué es la democracia?, ¿qué es el *demos*?, ¿qué significa que la democracia, a diferencia de la república, sea esa forma extraña de comunidad política basada en el litigio, sin principio o fundamento propio?

En un escrito de inicio de la década de los noventa, titulado *Diez tesis sobre política*, Rancière insistirá en que la democracia es un término despectivo inventado por todos aquellos poseedores de alguna cualidad o título, como la riqueza, la antigüedad, el nacimiento, la virtud o el saber, que reclaman para sí el derecho legítimo de gobernar.²²⁴ La democracia es un término irrisorio acuñado para denunciar el escándalo de una política sin fundamento que la ordene y la armonice. La democracia, para el profesor de la Universidad de Vincennes, es esa forma de vida asociada que coincide con su nombre: aquel ‘poder del pueblo’ que se hace presente en la comunidad y divide los repartos ordenados de la ciudad con su política sin *arkhé*. “Lo que caracteriza a la democracia, es la suerte, la ausencia de título para gobernar.”²²⁵

Las filosofías políticas, afirma Rancière, surgen como forma de pensamientos lógicos que buscan dar solución a las paradojas de la actividad política de la democracia y su ausencia de fundamento propio. La democracia dio origen inicialmente a la filosofía política porque no es simplemente un conjunto de instituciones o un tipo de régimen de gobierno entre otros, sino porque es la institución misma de lo político, su “manera de ser”.²²⁶ En ese sentido, la democracia es algo más que la simple organización y la gestión de los cuerpos en comunidad. Por el contrario, democracia, afirmará Rancière, es el nombre de la interrupción particular de ese orden, a través de “un dispositivo singular de subjetivación.”²²⁷

Así, nos dirá el pensador francés, la democracia es un dispositivo de subjetivación político-estético que se compone de tres elementos principales:

²²⁴ Cfr. Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. *Op.cit.* P.65

²²⁵ *Ibid.* P. 64

²²⁶ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. *Op.cit.* P.125

²²⁷ *Ibid.* P.126

En primer lugar, la democracia es aquel extraño tipo de vida asociado que se define por la creación de una apariencia específica del pueblo. La introducción de una apariencia del pueblo entendida, no como la ilusión que se opone a lo real, sino, en su sentido estético, como la apertura de un campo de experiencia de manifestación, la del *demos*, que modifica el régimen de lo visible y lo sensible. En ese sentido, será muy importante para Jacques Rancière dar cuenta de cómo en la base de toda política está la presencia de una dimensión estética que nos permite comprender de mejor manera el problema de la política como forma de experiencia.²²⁸ “La política es una cosa estética, una cuestión de apariencias”²²⁹, afirmará el profesor de la Universidad de Paris VIII.

Volviendo al asunto de la democracia, para Jacques Rancière, hay política desde el momento que hay una apariencia de pueblo que le permite hacerse presente como diferente a sí mismo. Es decir, para Rancière, sólo puede haber política democrática cuando el pueblo está ahí como algo más que la simple encuesta de la población y sus representantes; cuando el pueblo es algo más que el obrero como verdadero sujeto de los movimientos sociales; cuando el pueblo es algo más que el pobre, sus necesidades y la simple regulación de sus cuerpos y dotes naturales. Es por eso, relatará el filósofo francés, que la primera batalla de la filosofía en contra de la democracia fue la disputa de Platón contra la *doxa* y su esfuerzo por asimilar lo visible de la actividad política del *demos* como régimen de la no-verdad. Este es el mismo esfuerzo operado por Aristóteles en el Libro I de la *Política*, donde, a través de su famosa caracterización del hombre como animal político asimila la manifestación propia del *demos* con un problema de naturalezas e identidades capacitadas o incapacitadas, como un asunto de posesión de un órgano de la palabra o del ruido.

Como segundo aspecto de la caracterización de la democracia como dispositivo político, para Rancière, el *demos* que ocupa el lugar de esa apariencia de pueblo, necesaria para la creación de la comunidad política, no puede ser determinado a partir de rasgos de tipo étnico, ni como una identidad antropológica, ni como una condición sociológicamente determinable. Por eso, advertirá Rancière, lo primero que debemos reconocer es que el *demos* históricamente se definió en su diferencia con el *ethnos*. Entendido este último, no sólo con la figura brutal del pueblo identificado por su color de piel o sus orígenes, sino con cualquier rasgo característico de un grupo social de la población. Tal como se mencionó en

²²⁸ Cfr. Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible*. *Op.cit.* P.9

²²⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. *Op.cit.* P.98

el punto anterior “no hay pueblo sin separación con lo “real” de una población, no hay pueblo sin el suplemento de una cierta ficción.”²³⁰ De esta forma, la democracia como dispositivo político es la institución de una forma de subjetividad que difiere del reparto del Estado o del grupo social, como “sujetos flotantes que desajustan toda representación de los lugares y las partes.”²³¹

El *demos* no es una clase entre otras, advertirá el profesor de política y estética de la universidad de Vincennes; es la clase de la distorsión que divide y realiza al mismo tiempo la comunidad política y “la instituye como comunidad de lo justo y lo injusto.”²³² En ese sentido, en el mismo texto de 1996, *Diez tesis sobre política*, escribirá:

Hay política por mucho que el pueblo no es la raza o la población, que los pobres no son la parte desfavorecida de la población, ni los proletarios el grupo de los trabajadores de la industria, etc., sino sujetos que inscriben como suplemento de toda cuenta de las partes de la sociedad una figura específica de la cuenta de los incontados o de la parte de los sin parte. Que esta parte existe, es la postura misma de la política. Y es el objeto del litigio político.²³³

Como tercer rasgo del dispositivo político de la democracia está el litigio como lugar de manifestación de la apariencia del pueblo. Es decir, tal como se analizó en el capítulo anterior, la única forma en que el *demos* puede hacerse presente en la comunidad del reparto policial es a través del litigio, el desacuerdo.

En ese sentido, el litigio por el cual hay comunidad política, se diferencia de todo debate de intereses entre partes previamente constituidas e identificadas, dado que es una disputa sobre el reparto y sus partes exclusivas. El litigio “no es una discusión entre interlocutores sino una interlocución que pone en juego la situación misma de interlocución.”²³⁴

La democracia, insiste el filósofo francés, no es un régimen de gobierno, ni una vida social entre otras, es la institución misma de una comunidad polémica muy particular, basada en el litigio, que se abre cuando “la masa de los hombres sin propiedades se identifica con la comunidad en nombre del daño [*torf*] que no dejan de hacerle aquellos cuya

²³⁰ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.11

²³¹ *Ídem*.

²³² Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P.23

²³³ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.69

²³⁴ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P.127

cualidad o cuya propiedad tienen por efecto natural empujarla a la inexistencia de quienes no tienen "parte en nada."²³⁵

Es en nombre del daño que las otras partes le infligen, nos dirá Rancière, que el *demos* se identifica con el todo de la comunidad e introduce ese litigio, a partir del cual la democracia es algo más que la pura repartición y armonización policial de las partes de un grupo social y se convierte en una comunidad política. *Demos*, no son los pobres, ni una clase social inferior; el *demos* son aquellos que, contra el orden natural de las cosas, se hacen presentes con su litigio. "Es el *demos* quien habla cuando no tiene que hablar, el que toma parte en aquello que no hace parte."²³⁶

El *demos* es esa apariencia litigiosa que se hace presente sólo como ruptura con la lógica del comienzo/mandato (*arkhé*) que ordena la comunidad bajo su principio. El pueblo es siempre ese suplemento, esa parte que no tiene parte, que divide a la población de sí misma, a través de la interrupción de las lógicas del gobierno y la dominación legítimas. Éste es el sentido de aquella división primera, nos narrará Rancière, de esa división territorial de los *demos* sobre el espacio de la *polis* que inauguró la reforma de Clístenes en Atenas y dio lugar a la democracia.

En ese sentido, en su libro *Los orígenes del pensamiento griego*, Jean Pierre Vernant relatará cómo la reforma impulsada por Clístenes en el siglo VI a.C inicialmente tuvo por objetivo ajustar las relaciones entre los ciudadanos a partir del principio de la *isonomía*, desajustando las proporciones territoriales ordenadas de acuerdo con los principios de la riqueza y el nacimiento. Antes de las reformas de Clístenes, la actividad política de Atenas se caracterizó por el conflicto entre tres facciones enfrentadas en su lucha por el mando.²³⁷ En aquel entonces, nos dirá Vernant, cada facción la constituía una singular y compleja mezcla de grupos tribales y territoriales, que a partir de nuestras categorías político-económicas modernas no alcanzaríamos a comprender. Cada una de estas tres facciones, según lo relatado por el historiador, tomaba el nombre de las tres regiones en que estaban divididas las tierras del Ática: por un lado, se encontraban los *pediakoí*, pertenecientes a la región del *pedión*, habitantes de ricas tierras cercanas a la ciudad; por otra parte, estaban los *paralioi*, que vivían en la zona del litoral marítimo; y, por

²³⁵ Ibid. P.22

²³⁶ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.66

²³⁷ Cfr. Vernant, Jean Pierre. *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós. Barcelona. 1992. P. 109

último, estaban los *diácrioi*, aquellos que habitaban las zonas montañosas, alejadas del centro de la ciudad.

De acuerdo con Jean Pierre Vernant, a cada división territorial correspondían estilos de vida, status sociales y posiciones políticas distintas: los *pediakoi* constituían la clase aristócrata terrateniente que defendían los derechos de mando basados en el principio del nacimiento y la riqueza; los *paralioi*, formaban una nueva clase social, los *mesoi*, que se caracterizaban por evitar los extremismos políticos; y en el otro lado estaban los *diácrioi*, que formaban parte del partido popular, constituido por pequeños campesinos, carniceros, carboneros y gente no perteneciente aún al cuadro de la ciudad aristócrata.²³⁸

Durante la reforma de Clístenes, las sociedades tribales basadas en el derecho de mando consanguíneo, relatará Vernant, fueron divididas en un sistema de diez tribus, cada cual ordenada en tres *tryttes*, en las cuales se distribuyeron todos los *demos* del Ática. De esta manera, el poder de mando, según los principios de la riqueza y los lazos de consanguinidad, fueron reducidos sobre la base de una división meramente geográfica. Así, escribirá Vernant, con la reforma de Clístenes, la *polis* se presentó como un universo circular, sin planos de jerarquía, organizado a través de “un sistema coherente, regulado por relaciones y correspondencias numéricas que permiten a los ciudadanos mantenerse «idénticos», entrar unos con otros [...]”²³⁹ El poder del *arkhé*, como principio de mando fundado en ese entonces a partir de los lazos consanguíneos y la riqueza, fue interrumpido y dividido de acuerdo con las leyes de la *isonomía*. En ese sentido, escribirá Rancière:

Al constituir cada tribu por adición de tres circunspecciones separadas, -una de la ciudad, una de la costa y una del interior del país-, Clístenes rompía el principio arcaico que mantenía las tribus bajo el poder de mayorías locales de aristócratas cuyo poder, legitimado por el nacimiento legendario, tenía cada vez más como contenido real el poderío económico de los terratenientes.²⁴⁰

Fue así como Clístenes repartió las tribus de Atenas en *demos* (circunspecciones territoriales). Un artificio que rompió con el privilegio de la riqueza y el privilegio del nacimiento como fundamentos de gobierno. Esta división, esta interrupción de principio de mando (*arkhé*) es lo que precisamente significa la palabra democracia.²⁴¹: Un dispositivo

²³⁸ Vernant, Jean Pierre. *Los orígenes del pensamiento griego*. Op.cit. P. 110-111

²³⁹ Ibid. P.113

²⁴⁰ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.66

²⁴¹ Ídem.

político-estético opuesto al modelo de vida armonizado por la educación, donde cada individuo ocupa un lugar determinado de acuerdo con su naturaleza; por el contrario, la democracia es una práctica política singular, sin principio (*arkhé*), ni medida, que interrumpe el gobierno fundado en la riqueza, el linaje, la antigüedad, la capacidad o el saber. La democracia, afirmará con contundencia Rancière, “en sentido estricto es anárquica.”²⁴²

Ahora bien, si la democracia no es un régimen de gobierno, ni mucho menos un modo de vida ordenado donde cada individuo ocupa un lugar determinado de acuerdo con su naturaleza por medio de la educación, sino un dispositivo político-estético anárquico, fundado en el litigio; si el sujeto de la democracia, el *demos*, no es el ciudadano pacífico educado, ni la población, ni el obrero, ni el pobre, sino la apariencia litigiosa de la distorsión que divide y realiza al mismo tiempo la comunidad política, entonces, cabe preguntarse: ¿qué tipo de prácticas se necesitarían para hacer efectivo el litigio que representa el fundamento original de la democracia como comunidad político-estética?, ¿qué tipo de prácticas se requeriría para hacer efectiva la capacidad política de disenso de los sin-parte?, ¿qué tipo de prácticas de formación permitirían al sujeto constituirse como sujeto político de la democracia?

3.3 Subjetivación política y emancipación: La igualdad como práctica de sí.

Como un último apartado, quiero bosquejar algunas ideas a propósito de cómo podemos pensar el asunto de la democracia como forma de subjetivación política-estética más allá de los límites del discurso de la educación y la pedagogía, antes expuestos. Es decir, invitar a preguntarnos: ¿qué tipo de prácticas se requerirían para hacer efectiva la capacidad política de disenso de los sin-parte, como un asunto de igualdad, sin que esto necesariamente signifique la reinstauración indefinida de nuevas formas de domesticación de lo político? “Supongamos que la educación no existe. ¿Cuáles son esas prácticas y experiencias que en apariencia corresponden a eso que llamamos educación?”²⁴³, supongamos por un momento que el problema de la subjetivación política democrática no es un asunto estrictamente educativo, entonces, ¿qué prácticas nos quedan?

²⁴² Ibid. P.18.

²⁴³ Valle Vázquez, Ana y Marco Antonio Jiménez García. “Pragmatismo y educación. Aproximaciones a las nociones de método en Foucault” en *Pensar de otro modo...*P.42

De esta forma, me gustaría regresar al análisis de algunos elementos sumamente importantes en las reflexiones de Rancière sobre democracia y educación, y que hasta aquí no han sido tratados lo suficiente: el asunto de la igualdad, la emancipación y las prácticas de subjetivación política

En un texto de 1998, titulado *Política, identificación, subjetivación*, Rancière abre su reflexión con una pregunta: ¿Qué es lo político? Para la cual, el autor ofrece, a través de una respuesta bastante particular y sintética, algunas pistas interesantes para seguir indagando sobre este asunto y escribe:

Responderé brevemente: lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El primero es del gobierno. Este consiste en organizar la reunión de los hombres en comunidad y su consentimiento, y descansa en la distribución jerárquica de lugares y funciones. A este proceso le daré el nombre de policía. El segundo es el de la igualdad. Este consiste en el juego de prácticas guiadas por la presuposición de igualdad de cualquiera con cualquiera y de la preocupación por verificarla. El nombre más apropiado para designar este juego es emancipación.²⁴⁴

En ese sentido, nos dirá permanentemente Rancière a lo largo de su obra, la emancipación es un asunto práctico que se da como producto del encuentro de dos procesos inconmensurables entre sí, entre dos formas de tratamiento de la igualdad: por un lado, la *policía* que es la forma de tratamiento de la igualdad a la manera de un daño, que habitualmente se da en los procesos educativos que parten de la desigualdad e inevitablemente la reproducen sin cesar en la búsqueda de su supresión; por el otro, la política que es el proceso de subjetivación que se efectúa a partir de la demostración de la igualdad de cualquiera con cualquiera, en el sentido de una hipótesis práctica.

Esta es la tesis, nos dirá Rancière, del extravagante pensador de la igualdad de las inteligencias y la emancipación intelectual del siglo XIX Joseph Jacotot, que inspiró su famoso libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, entre muchos otros escritos del filósofo francés.

Publicado en 1987, *El maestro ignorante* no es precisamente una obra de pedagogía, ni de educación, sino un tratado filosófico y, principalmente, político sobre la igualdad, que narra la 'aventura intelectual' que vivió Joseph Jacotot en 1818 cuando, a partir de una circunstancia azarosa en la que, sin tener el lenguaje como elemento común para la

²⁴⁴ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia. Op.cit.* p.17

transmisión del conocimiento, decidió responder de forma afirmativa al deseo de un grupo de estudiantes de aprender francés, para descubrir aquello que posteriormente él mismo llamará *el método de enseñanza universal*. Un método que permite, según él, la *emancipación intelectual*.

Joseph Jacotot es una figura extravagante del siglo XIX, desconocida en la historia del movimiento obrero y en la historia de la pedagogía y la educación en general, que aparece por primera vez en la obra de Rancière en su libro de 1983 *La noche de los proletarios*, haciendo referencia a él por el método de la enseñanza universal, mediante la cual muchos proletarios conscientes de su capacidad frente a cualquiera, huyeron de los talleres para dedicarse, por sí mismos, a “aprenderlo todo”²⁴⁵, sin la ayuda de un maestro, incluso en aquellos saberes ‘inútiles’ que se dice no son propios de su condición de obreros.

Joseph Jacotot nació en Dijon, en 1770. A los 19 años, se convirtió en maestro de retórica, mientras se preparaba para el oficio de abogado. Tres años más tarde, se unió a la rebelión y sirvió como artillero en el ejército de la República. En 1815, a pesar suyo, es elegido diputado de la convención, a partir de lo cual, durante la restauración de la monarquía borbónica, es obligado a exiliarse en los Países Bajos, donde en adelante se le permitirá de manera generosa desempeñarse como profesor de letras a medio sueldo.

En *El maestro ignorante*, escribirá Rancière, Jacotot sin saber flamenco para hablar con sus estudiantes, ni tener métodos pedagógicos para la enseñanza del francés, consigue una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón para solicitarles, a través de un intérprete, que aprendan por ellos mismos, entregados a su propio deseo.

La experiencia superó por mucho sus expectativas, escribirá Rancière: apoyados en el texto traducido, Joseph Jacotot les solicita que lean a Fenelón por su propia cuenta, que *repitan* una y otra vez la misma acción y que posteriormente escriban lo que han visto, para lo cual, contrario al desastre que él mismo esperaba, los estudiantes lo sorprendieron redactando en francés, sin la ayuda de un maestro explicador.

La anterior, es la misma clase de experiencia individual que Rancière recupera en *La noche de los proletarios*, donde la costurera Jeanne Deroin narra cómo aprendió a leer, por ella misma, a escribir con una caligrafía impecable, entregada al placer por los libros:

²⁴⁵ Rancière, Jacques. *La noche de los proletarios*. Op. cit. P.82

No había conocido las alegrías de la infancia y los juegos de la primera edad. Desde que supe leer, la lectura se ha convertido en mi única ocupación, el atractivo de todos mis instantes. Sentía un vago deseo de conocer todo, de saber todo. Dios y la religión habían sobre todo despertado mi atención pero la de mis ideas no me permitía fijarlas mucho tiempo sobre el mismo objeto; fatigada de buscar sin comprender, asimilaba a cuentos de hadas lo que se me decía, lo que mis libros me habían enseñado. Demasiado joven todavía para apreciar mi posición social, yo estaba dichosa. El porvenir se me presentaba brillante y gracioso. Me veía rica de los tesoros del saber²⁴⁶

En *El maestro ignorante*, nos relatará Rancière, la conmoción que experimentó Jacotot con sus estudiantes fue profunda. Casi revolucionaria. “¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva?”²⁴⁷, se preguntaba. Pues Jacotot, como cualquiera de los educadores que hemos sido formados en la racionalidad pedagógica moderna, creía que es posible elevar a las mentes inferiores, para hacerlas pasar de una condición de desigualdad a una de igualdad, mediante las explicaciones concienzudas y bien intencionadas del maestro; sabía, como muchos de los que confiamos en el poder “igualador” del trabajo docente, que si bien enseñar no se trata de llenar las cabezas vacías de los alumnos, la función principal de éste es reconocer la capacidad de cada uno, con la finalidad de adaptar y explicar de mejor manera su ciencia a los espíritus jóvenes e ignorantes.

Y fue así, por un asunto de azar, que Jacotot se vio en la necesidad de dejar solos a los estudiantes con el texto de Fenelón. Fue a partir de esta circunstancia de necesidad, insistirá Rancière, que Jacotot decidió ignorar la racionalidad pedagógica del orden progresivo, y aventurarse a dejar a un lado su propia inteligencia y su acción explicativa, en relación con la inteligencia de los estudiantes y la del libro. La necesidad obligó a Jacotot a ignorar la racionalidad pedagógica del orden progresivo y le permitió descubrir a sus estudiantes, algo que más tarde él mismo descubriría: que todas las frases escritas en un libro, “y, por tanto, todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza”²⁴⁸

²⁴⁶ Ibid. P. 83

²⁴⁷ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2006. P.21

²⁴⁸ Ibid. P.31

De esta manera, Jacotot llegó a la conclusión de que el libro, que ha sido escrito por una inteligencia para comunicar algo, no requiere de otra que intervenga en su explicación. La explicación nunca ha servido para remediar la supuesta incapacidad de comprensión del inferior. Por el contrario, la incapacidad y la inferioridad son el mito atontador de la pedagogía moderna y su racionalidad explicadora. Es el explicador quien necesita al incapaz y no al revés. Explicar una cosa a alguien significa primero demostrarle su incapacidad de comprender por sí mismo. No importa el contenido, si se trata de aprender francés o filosofía, cualquier libro puede ser leído por cualquier persona y no requiere de una inteligencia superior que se desdoble a sí misma infinitamente para ser comprendido. Basta con dejar al estudiante sólo frente al libro, en una relación de igualdad, de una inteligencia con otra. Pues antes de ser el acto pedagógico por excelencia, la explicación es el fundamento, “el mito de la pedagogía”²⁴⁹, que divide a los sujetos en inteligentes y estúpidos, maduros e inmaduros, sabios e ignorantes: el mito de la pedagogía es también el mito de la filosofía política, el reparto de lo sensible, que divide el mundo en sujetos capaces para participar de los asuntos políticos y simples hombres del pueblo.

Hacer comprender al inferior, nos dirá Rancière, es la preocupación principal del pedagogo embrutecedor, que entorpece el movimiento de la razón y la libre circulación de la palabra propia de la escritura.²⁵⁰

Hacer comprender al que se supone inferior es instaurar una distancia entre éste y el libro que se reproduce permanentemente a través de la palabra de la explicación. Pues lo primero que comprenderá aquel que se piensa inferior, frente al libro y frente a quien explica, es que no puede comprender por sí mismo sin ayuda de las explicaciones. Hacer comprender, según Rancière, a través del arte de explicar es el principal movimiento que divide las inteligencias en dos: inteligencias inferiores, que se caracterizan por registrar sus percepciones al azar y *repetir empíricamente*, según “el estrecho círculo de hábitos y de

²⁴⁹ Cfr. P.27

²⁵⁰ De acuerdo con Rancière, la escritura, junto con el teatro, es una de esas formas de ficción que destruyen toda base legítima de reparto sensible de la palabra. Para Rancière, tanto la escritura como el teatro, son representativas del régimen político democrático, caracterizado por la indeterminación de las identidades y por una cierta desregulación del reparto de quienes pueden y quienes no pueden participar de ellas. Lo que caracteriza a la escritura, como parte del régimen estético de la democracia, es la igualdad y por tanto la indiferencia en la producción de cierto efecto dirigido a ciertos cuerpos. En ese sentido, afirmará: “Pero esta indiferencia, ¿qué es en definitiva sino la igualdad misma de todo lo que adviene sobre una página de escritura disponible para toda mirada? Esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación e instituye también la comunidad de los lectores como comunidad sin legitimidad, comunidad dibujada por la sola circulación aleatoria de la letra.” Véase en: Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible. Op. cit.* P.11

necesidades"²⁵¹; y las inteligencias superiores, que conocen las cosas a través de la razón y la palabra, proceden metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, de lo empírico a lo abstracto.

Es en ese mismo sentido, nos dirá Rancière, en la política, como en los procesos formativos, no existe tal justicia que supuestamente se abriría paso a través del libre intercambio de ideas entre interlocutores que dialogan y se comprenden mutuamente. Pues, tal como se analizó anteriormente, la política antes de ser ese diálogo pacífico entre interlocutores que consensan y se comprenden entre sí, es una disputa en torno a la dualidad misma de la palabra (*logos*) y su división: Entre quienes participan de la racionalidad política de la palabra y quienes del simple ruido.

En el terreno de lo político, comprender es ese tipo de término que participa de aquella racionalidad política de la libre interlocución y el diálogo, la cual funda el consenso, como la manifestación deseable de la partición de lo sensible. "¿Me comprendió?", advertirá Rancière, es una falsa pregunta que, según el uso social común, en realidad significa: ""No tiene nada que comprender, no necesita comprender [...] No está en condiciones de comprender. Lo único que tiene que hacer es obedecer." ²⁵²

Hacer comprender al otro significa, en primera instancia, trazar la línea entre dos formas de participación en la división estética de lo sensible, a través de dos formas de aproximarse al mismo término: Como se dijo anteriormente, por un lado, comprender es el acto performativo, mediante el cual se hace entender al otro que existen inteligencias superiores con la capacidad de comprender la razón de los problemas e inteligencias con la capacidad de entender sólo las instrucciones. A partir de aquí, nos dirá Rancière, esta forma de entender el escenario común del litigio entre la capacidad del habla de los sujetos y la división sensible de la palabra tendrá como respuesta dos modelos opuestos de aproximarse a la cuestión: por un lado, estará el modelo de las perspectivas críticas, deudoras aún del pensamiento marxista althusseriano, que interpretarán lo común de la división de la palabra como una imposición o un engaño del que es preciso 'liberarse', la cual, en palabras del propio Rancière, se puede resumir de la siguiente manera:

Comprendemos que usted utiliza el medio de la comunicación para imponernos su lenguaje. Comprendemos que miente al postular como lengua común la lengua de

²⁵¹ Idem.

²⁵² Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P.63

sus órdenes. Comprendemos, en suma, que todo universal de la lengua y la comunicación no es más un engaño, que no hay sino los idiomas del poder y que nosotros también debemos forjar el nuestro.²⁵³

Contrario a las perspectivas críticas, está una segunda forma de respuesta: esa extraña forma democrática de la igualdad de las inteligencias, que deduce de la propia comunidad de división de la palabra, no una mentira de la cual es preciso liberarse, sino la evidencia misma de la igualdad de capacidad de cualquiera con cualquiera, en el sentido de una hipótesis práctica. Así, esta forma de respuesta democrática, en su sentido práctico, se sintetiza de la siguiente forma:

Comprendemos que usted quiere señalarnos que hay dos lenguas y que no podemos comprenderlo. Advertimos que usted hace eso para dividir el mundo entre quienes mandan y quienes obedecen. Nosotros decimos, al contrario, que hay un solo lenguaje que nos es común y que, en consecuencia, lo comprendemos aun cuando usted no quiera.²⁵⁴

El asunto aquí, nos dirá Rancière, es que la dimensión política de la democracia no se abre paso a través del acto pedagógico de hacer comprender al otro. Esto es, de hacer pasar al inferior de una condición de desigualdad a una de igualdad con base en un conjunto de explicaciones, que le permitirían acceder, por fin, a una condición de ciudadanía. Por el contrario, la dimensión política de la democracia es precisamente un asunto de prácticas de subjetivación política donde la hipótesis de la igualdad de las inteligencias se anuda con la lógica pedagógica de la distribución de las capacidades a la manera del tratamiento de un daño.²⁵⁵

De esta manera, argumentará Rancière, la demostración de la igualdad no consiste en afirmar una identidad, como una manera de exaltar la dignidad de los valores específicos de un grupo. Por el contrario, la igualdad para Rancière es un asunto de prácticas de subjetivación política. ¿Y qué es un proceso de subjetivación política?

En el texto *Política, identificación, subjetivación*, Rancière responderá, de una forma bastante singular, que la subjetivación política es principalmente la formación de uno. La cual no sólo se reduce a la formación de sí mismo, sino que, además, es una formación de

²⁵³ ibid. P. 65

²⁵⁴ Idem.

²⁵⁵ Ibid. P.16-17

sí respecto a un otro.²⁵⁶ De modo que la subjetivación política, no es una práctica de afirmación identitaria, a la manera de aquella sentencia platónica de ‘hacer sólo lo que les es propio’, sino, principalmente, es una práctica de formación de sí que se distingue por ser un proceso de desclasificación, caracterizada según tres determinaciones de la alteridad²⁵⁷:

En un primer momento, tal como se dijo anteriormente, si bien la subjetivación política es formación de sí, de ninguna forma es una simple afirmación de la identidad. Por el contrario, la subjetivación política es una práctica de desclasificación, producto de la negación de una identidad impuesta por otro. En segundo lugar, la subjetivación política es una práctica de demostración de igualdad, a la manera del tratamiento de un daño. Es decir, la igualdad no es una declaración de principios “políticamente correctos”, en el que afirmamos “todos somos iguales, porque todos somos diferentes. Cada uno vale lo mismo haciendo lo que le es propio. Tú práctica es tan valiosa como la mía”; por el contrario, subjetivarse políticamente significaría afirmar un litigio que no es común: “Supongamos que somos iguales a aquellos que nos niegan la igualdad, ¡demostrémos efectivamente que somos igual de capaces de hacer lo mismo que hacen los otros!” En un tercer momento, la lógica de la subjetivación política, según Rancière, da cuenta de una serie de identificaciones imposibles, que sólo se dan en el intervalo entre identidades, como forma de apertura de un nuevo campo de experiencia al constituido según el orden policial de reparto de espacios y de tiempos. Uno de los ejemplos más recurrentes en la obra de Jacques Rancière, para dar cuenta de esto último es el relativo a la utilización del nombre proletario como forma de subjetivación política, utilizado en el juicio en contra del revolucionario Auguste Blanqui en el año 1832. A la pregunta del jefe del tribunal sobre su profesión, Blanqui responderá ‘proletario’. Respuesta ante la cual, el procurador objetará que esa no es estrictamente una profesión. A lo cual Blanqui replicará: “Es la profesión de la mayoría del pueblo francés, privada de sus derechos políticos”²⁵⁸ En ese sentido, Rancière analizará, cómo es que desde el punto de vista policial el procurador tenía razón: proletario no es el nombre de una profesión. Basta con recordar que el término proletario proviene del latín *proletarii*, que significa aquellos que reproducen su vida sin ser contados como parte de la inscripción en la *polis*. Pero Blanqui, advertirá Rancière, utiliza el término desde un punto de vista político, en que proletario no es un grupo social con rasgos socialmente identificables. Desde el punto de vista político, proletario no designa

²⁵⁶ Rancière, Jacques. *Política, policía, democracia*. Op.cit. P.21

²⁵⁷ Cfr. Ídem.

²⁵⁸ Ibid. P.54

específicamente la clase de los trabajadores manuales; proletario es “el sujeto que mide la distancia entre la parte del trabajo como función social y la ausencia de parte de quienes lo ejecutan en la definición de lo común de la comunidad.”²⁵⁹ Proletario es el nombre que se dan a sí mismos quienes pertenecen al enorme grupo de trabajadores incontados en la participación de los asuntos comunes, sin que ello designe necesariamente algún rasgo de un grupo en particular. Lo mismo sucede, nos dirá Rancière, con el término *demos* que, aunque no designa una identidad social particular, es el nombre que se dan todos aquellos que no teniendo ninguna cualidad o virtud que lo justifique, reclaman para sí el derecho de participar de los asuntos políticos.

Para dar cuenta de las características tan particulares de las prácticas de subjetivación política, en su libro *El desacuerdo*, Rancière recupera un texto de Pierre Simon Ballanche publicado en 1829 bajo el título *Fórmula general de la historia de todos los pueblos aplicada a la historia del pueblo romano*. En el escrito, Ballanche interpreta a su manera el relato hecho por Tito Livio acerca de la secesión de los plebeyos romanos en el monte Aventino. A diferencia de lo escrito por Tito Livio, nos dirá Rancière, el texto de Ballanche es un relato que se centra en las discusiones entre los senadores patricios y la acción verbal de los plebeyos, con el objetivo de resaltar en la fábula de Menenio Agripa el litigio en torno a la cuestión misma de la palabra, que para Rancière es “una nueva puesta en escena del conflicto en la que toda la cuestión en juego es saber si existe un escenario común en donde plebeyos y patricios puedan debatir algo.”²⁶⁰

En la escena relatada por Ballanche, se encuentra un grupo de senadores patricios convencidos de que no es posible discutir con los plebeyos, por la simple razón de que éstos no hablan, no poseen un nombre y, por lo tanto, no participan de la “inscripción simbólica de la ciudad.”²⁶¹ Para los patricios, los plebeyos reunidos en el Aventino no tienen la capacidad de comprender la palabra, por la simple y sencilla razón de que son seres privados del *logos*.

Frente a ellos, escribirá Rancière, se encontraba un grupo de plebeyos que, en un acto de demostración de igualdad, decidieron hacerle frente a los primeros, no a la manera de un guerrero frente a otro, sino haciendo lo impensable para su tiempo: efectuaron un conjunto de prácticas verbales de *imitación* de los patricios, mediante los cuales se

²⁵⁹ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op. cit. P.53.

²⁶⁰ Ibid. P.37

²⁶¹ Ibid. P.38.

instituyeron a sí mismos como “seres parlantes que comparten las mismas propiedades que aquellos que se las niegan.”²⁶² De esta manera afirmará Rancière, a través de esta escena de litigio, los plebeyos fundaron un nuevo reparto de lo sensible, demostrando, a través de la *imitación*, que al igual que los patricios también son seres parlantes dotados de una inteligencia capaz de crear discursos y darse a sí mismo representantes, y no simplemente como seres que sólo pueden expresar dolor y placer.

La cosa es sencilla de formular, nos dice Rancière: desde el momento en que los plebeyos entendieron al apólogo que se dirigía a ellos para declararles el principio de desigualdad, según el cual los patricios eran necesaria y naturalmente superiores, de alguna manera entendieron también que por esa misma razón eran iguales a quienes tenían enfrente. Sólo bastaba una demostración, una “escena de manifestación”²⁶³, que hiciera efectiva esta igualdad planteada a manera de una hipótesis práctica.

Si los estudiantes de Jacotot aprendieron a leer y a hablar en francés por su propia cuenta, escribirá Rancière, no sólo fue por el simple hecho de comparar una página con la otra o por el hoy tan famoso “decir con sus propias palabras” lo que pensaban de aquello que habían leído. Por el contrario, los estudiantes de Jacotot aprendieron el francés de la misma manera que hicieron los plebeyos en el monte Aventino: *imitando*.

Es por ello que, para Rancière y Jacotot, aprender y comprender son dos maneras de enunciar el mismo ejercicio de *traducción*. En el libro no hay razones detrás de las letras, que la inteligencia del explicador deba desocultar. Basta con lo escrito en el libro, para leerlo por cuenta propia y decir lo que se piensa de éste. Aprender es *traducir*, es tener la voluntad de “decir lo que se piensa con las palabras de los otros.” Así, en el reconocido texto de 2008, *El espectador emancipado*, Rancière escribirá:

²⁶² Ibid. P.39.

²⁶³ Para Rancière, la escena es en primer lugar la puesta en práctica de un método que consiste en dar cuenta de una singularidad, cuyas condiciones de posibilidad se reconstruyen a partir de una exploración de todas las redes de significaciones que se tejen alrededor de ella. En la escena, el ‘objeto’ mismo es lo que nos indica cómo podemos hablar de él, cómo podemos tratarlo. En ese mismo sentido, la escena forma parte de una construcción teórica a la que denominó el filósofo francés “método de la igualdad”, que tiene por finalidad destruir las jerarquías de niveles entre realidad y discurso, así como los métodos comunes para juzgar el carácter significativo de los fenómenos. La escena construye una diferencia en una situación específica a la vez que crea una homogeneidad transversal con respecto a la jerarquía de los discursos y las formaciones históricas. La escena, nos dirá Rancière, “es el encuentro entre lo más particular y lo más universal” Véase: Rancière, Jacques. *El método de la igualdad. Op. cit.* P.99

De ese ignorante que deletrea los signos, al docto que construye las hipótesis es siempre la misma inteligencia la que está en funciones, una inteligencia que traduce signos a otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle. Este trabajo poético de traducción está en el corazón de todo aprendizaje.²⁶⁴

Aprender al azar, *adivinando*, *imitando* y *repetiendo*, era esa forma indigna de aprender de los niños y los hombres del pueblo, que la pedagogía moderna se encargó de sustituir por la racionalidad progresiva de la explicación. Ésta es la experiencia del azar, recuperada por Rancière en *La noche de los proletarios*, del pequeño huérfano deshollinador Claude Genoux que aprendió a leer por su propia cuenta, adivinando lo escrito en un fragmento de la obra *Athalie* del dramaturgo francés Jean Racine, que en alguna ocasión se encontró tirado en el piso de regreso al hospicio. Es esa misma clase de experiencia de leer por sí mismo, como asunto de “cuentos de hadas”²⁶⁵, narrada por el escritor británico Roald Dahl en su famoso libro *Matilda*.²⁶⁶ Escrito en 1988, *Matilda* narra la historia de una extraña niña parlachina que a los 3 años aprendió a leer por su propia cuenta, valiéndose de las revistas y periódicos que había en su casa. A los 4 años, y ante la negativa de sus padres de comprarle un libro, Matilda se escapa a escondidas a la Biblioteca Pública de la ciudad, donde se entrega enteramente a su deseo de leer.

Al principio de la obra, Matilda tiene un diálogo muy interesante con la bibliotecaria del pueblo, en la que la pequeña niña le confiesa sentirse aburrida de leer cosas que se supone son propias de su edad: libros con dibujos e historias ‘digeribles’; esa clase de libros ‘didácticos’ y ‘pedagógicos’, tan comunes en nuestro tiempo. En la escena del diálogo entre la bibliotecaria y Matilda, en la que la primera se pregunta qué debe leer una niña de 4 años, la pregunta que está de fondo es la siguiente ¿puede un niño, sin ayuda de la explicación de un adulto, aprender a leer por su propia cuenta?, ¿puede un niño leer un libro que no fue escrito para su edad? En la historia de Matilda, la pequeña niña de cuatro años y tres meses decide no hacer caso a la advertencia de la bibliotecaria quien le recomendaba leer cosas para su edad, y es a partir de esta ‘ignorancia’, es decir del desconocimiento de la desigualdad, que Matilda se entrega a leer por cuenta propia una larga lista de autores “para

²⁶⁴ Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Bordes Manantial. Buenos Aires. 2013. P.17

²⁶⁵ Rancière, Jacques. *La noche de los proletarios*. *Op. cit.* P.82

²⁶⁶ Dahl, Roald. *Matilda*. Alfaguara. México. 2017.

adultos” entre los que se encuentran Ernest Hemingway, William Faulkner, George Orwell y su favorito: Charles Dickens.

El asunto, escribirá Rancière, es que los estudiantes de Jacotot aprendieron a escribir y hablar en francés a través de esa práctica ‘vergonzosa’ de *adivinar y repetir*, sin la necesidad de un maestro explicador, tal como se aprende el rudimento más básico e importante de cualquier persona, la primera lengua. Como el niño que aprende a hablar por primera vez, los estudiantes anduvieron a tientas: observando y repitiendo, comprobando y relacionando todo con lo que ya sabían, haciendo y reflexionando. Al quedarse solos con el libro y su deseo de aprender, nos dirá Rancière, los estudiantes pusieron en práctica aquel “empirismo desesperado”²⁶⁷ que forma parte de nuestros aprendizajes durante los primeros años de nuestra vida, cuando aún no hemos sido introducidos en el mundo pedagógico del progreso y el orden explicador. En ese sentido, se preguntará Rancière: “¿no era necesario invertir el orden admitido de los valores intelectuales? ¿Acaso el vergonzoso método de la adivinanza no era el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su *propio poder*?”²⁶⁸

De acuerdo con lo anterior, nos dirá el filósofo francés, los estudiantes que, entregados a su deseo, aprendieron por sí mismos a leer en otra lengua lo hicieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes de conocer a Jacotot los estudiantes no sabían algo y ahora lo saben. Pero este saber no está ligado a la explicación de una ciencia que Jacotot les hubiera comunicado. Lo que convirtió en maestro a Jacotot no fue la práctica de explicación de su saber, sino la capacidad de darles una indicación. Es decir, de ‘dominar’ su voluntad y encerrarlos en un círculo del que sólo podrían salir por sí mismos, retirando su inteligencia para permitir que la inteligencia y la voluntad de los estudiantes se enfrentara directamente con la inteligencia del libro.

De esta manera, Jacotot disoció dos prácticas anudadas históricamente bajo la figura del maestro explicador: la del sabio y la del maestro. De la misma manera que se habían separado las dos capacidades que se ponen en juego en cualquier aprendizaje: la inteligencia y la voluntad.

²⁶⁷ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Op.cit. P.21

²⁶⁸ Ibid. P.32

De acuerdo con lo anterior, la relación que estableció Jacotot no fue de inteligencia a inteligencia, la cual Rancière llamará de *embrutecimiento*²⁶⁹, sino de voluntad a voluntad, donde una voluntad obliga permanentemente a la otra a hacerse cargo de su propia inteligencia. A este tipo de relación Rancière la llamará de *emancipación*.²⁷⁰

En aquel momento, Jacotot comprendió que ser maestro lo constituye aquella práctica paradójica, temporal y accidental, mediante la cual una voluntad domina a otra, para permitirle el desarrollo entero de su inteligencia, a través de una relación de libertad con la inteligencia del libro. Se necesita de maestro no por la necesidad de explicaciones, sino ahí, donde eventualmente la voluntad no es lo suficientemente fuerte para mantenerse en el trayecto de su propio deseo de aprender. Es maestro quien provoca al otro a hacerse cargo de su inteligencia, mientras éste sea incapaz de hacerlo por propia cuenta. Pues además de la intervención directa de un maestro, es posible que el desarrollo libre de la inteligencia también pueda surgir de aquellas circunstancias inéditas donde es la propia necesidad y la urgencia quienes obligan a cualquiera a someterse a su propia voluntad.

En ese sentido, en una entrevista del año 2005, titulada *El método de la igualdad*, Rancière nos dirá a propósito de su propia experiencia como profesor: “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 [...]”²⁷¹ Maestro es todo aquello que nos obliga a mantenernos atentos, buscando y repitiendo, en el camino que nos indica nuestro propio deseo de aprender. Incluso un padre de familia, el carpintero o el zapatero, puede ser maestro para su hijo. Basta con que reconozca él mismo su capacidad como sujeto pensante. Para esto, indicará Rancière, debe empezar por conocer las capacidades puestas en juego en el desarrollo de su oficio y reconocer que todas las actividades humanas, desde la fabricación de ideas hasta el remiendo de un zapato, participan de la misma inteligencia. Aprender cualquier actividad humana es aprender a hablar un lenguaje²⁷², y cualquier obra del lenguaje se aprende y se ejecuta de la misma manera. Es por eso, según Rancière, que cualquiera puede ser maestro para otro, incluso en aquellas cosas que él mismo desconoce, mientras sepa reconocer si quien tiene delante está participando realmente de aquellas actividades que son producto de la voluntad. Por

²⁶⁹ Cfr. Ibid. P.36

²⁷⁰ Idem.

²⁷¹ Rancière, Jacques. *El método de la igualdad*. P.76

²⁷² Cfr. Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Op cit. P.71

ejemplo, la actividad de *buscar*. Pero no nos confundamos, advertirá el filósofo francés, aquel que trabaja con la voluntad del otro para hacerse cargo de su propia inteligencia, no es el pedagogo bonachón, que piensa que la disciplina es una cosa negativa que ‘oprime’ a todo aquel que se sujeta a ella, permitiendo de tal forma que el otro haga lo que quiera. No, el maestro ignorante, es decir el maestro que ignora la desigualdad, es un “maestro intratable”²⁷³ que obliga al otro a sujetarse radicalmente a su propia voluntad, con la finalidad de que éste busque verificar realmente la hipótesis de la igualdad de las inteligencias de cualquiera con cualquiera.

El *método de la enseñanza universal*, nos dirá Rancière, no consiste en comprobar ‘científicamente’ que todas las inteligencias son iguales. Hoy en día, nadie se atrevería a decir tal cosa. Ahí están los discursos de la psicología y la pedagogía para comprobar que existen etapas de desarrollo de las inteligencias, que existen superdotados y gente con discapacidades de todo tipo. Más aún, existe la medicina y la fisiología quienes evidenciarán científicamente que la desigual capacidad de unos y otros son en realidad características propias del cerebro humano. Ya en tiempos de Jacotot, nos recordará Rancière, se consolidaron los estudios frenológicos que intentaban encontrar las protuberancias de la igualdad y las protuberancias de la desigualdad. Si alguien es inferior, es evidente que posee la protuberancia de la esclavitud; si alguien es superior, es evidente que nació con la protuberancia del genio. La desigualdad está en todos lados y ninguna ciencia se atrevería a demostrar lo contrario. Nuestro deber es alcanzar progresivamente un estado de mayor igualdad para todos, afirmará la sociedad pedagogizada de nuestro tiempo.

Por el contrario, el problema para Jacotot, escribirá Rancière, no consistía en comprobar que todas las inteligencias son iguales, sino en demostrar que es lo que se puede hacer bajo esta ‘creencia’. Basta con que sea posible, para intentar multiplicar las experiencias basadas en esta opinión.

Según lo anterior, no hay justificación de la desigualdad que no descansa en un mínimo de igualdad que la haga posible. Ya lo observaba Aristóteles o los plebeyos del monte Aventino, no hay mandamiento de un amo a un esclavo que no descansa en una palabra que sea común a ambos. Si esto no fuera así, nos dirá el filósofo francés, nadie tendría la necesidad de justificar la desigualdad frente a otros.

²⁷³ Ibid. P.73

La igualdad, como elemento constitutivo de la democracia, afirmará Jacques Rancière, no es un punto de llegada. La igualdad no es una meta que pueda alcanzarse a través de la explicación de la ciencia, las políticas gubernamentales y las reformas educativas. Por el contrario, pensar la igualdad como una meta es construir una distancia que la práctica misma de su 'reducción' reproduce indefinidamente. Una distancia que, además, sólo puede ser suprimida por la práctica de explicación del superior que la instituyó. Para Rancière y Jacotot, la igualdad nunca viene después del acto educativo de explicación. Sin igualdad no hay saber que se transmita, ni orden que se entienda y acate. La igualdad es una condición necesaria, el principio de cualquier acto político y de formación. La igualdad, afirmará con contundencia Jacques Rancière, es un punto de partida o no es nada.

El maestro ignorante es un libro que desde el título mismo encarna una contradicción difícil de asimilar por nuestra racionalidad pedagógica moderna. ¿cómo es posible ser un maestro ignorante? La ignorancia primordial a la que hace alusión el libro no es sólo la del conocimiento a transmitir, sino principalmente la ignorancia de la desigualdad que fundamenta nuestras prácticas sociales y educativas.

El libro de Jacques Rancière no es una obra que esté en contra de la docencia o la escuela. Es una invitación, una provocación, para no dejar de pensar en las paradojas mismas que le dan sentido a las prácticas educativas cuando éstas toman por objetivo el asunto de la igualdad como elemento constitutivo de la democracia.

Uno de los problemas con el vínculo entre educación, como medio para el ordenamiento de una sociedad justa y armoniosa, e igualdad, como práctica de subjetivación político-estética, es que ésta última no puede dejar de convertirse en su contrario, en desigualdad, en el momento mismo en el que se le inscribe en algún lugar de la organización social y estatal. Para Rancière y Jacotot, la igualdad como práctica de subjetivación se opone siempre, y de forma radical, a la práctica educativa de agregación de los cuerpos a una organización social.

Las prácticas de subjetivación política, como demostraciones prácticas de la igualdad, sólo son demostraciones singulares, que de ninguna manera pueden constituir algún tipo de vínculo social; éstas jamás pueden anudarse entre sí, sin el peligro de convertir a la igualdad en su contrario. De acuerdo con esto, nos dirá Rancière:

Es así como la emancipación intelectual no puede institucionalizarse sin convertirse en instrucción del pueblo, es decir organización de su minoría perpetua. Es por eso que los dos procesos deben mantenerse absolutamente ajenos entre sí, constituyendo dos comunidades radicalmente diferentes, aunque estén compuestas por los mismos individuos, la comunidad de las inteligencias iguales y la de los cuerpos sociales reunidos por la ficción desigualitaria.²⁷⁴

“Todos los individuos de una sociedad pueden emanciparse”²⁷⁵, afirmará con contundencia Rancière. Sin embargo, advertirá, dicha emancipación, como demostración de igualdad de cualquiera, no puede darse como efecto de una libertad vacía que le pertenezca a algún grupo o colectivo. Por ejemplo, el pueblo de la democracia. En el orden social no hay libertades vacías que le pertenezcan a los grupos, “sólo hay plenitud, de pesos y contrapesos”²⁷⁶ La igualdad es un asunto de sujetos, un asunto de prácticas de subjetivación política. En ese sentido, en una entrevista del año 2018, nos dirá: “De ahí que la emancipación no sea simplemente un gran movimiento colectivo con objetivos precisos sino sobre todo la serie de transformaciones mediante las cuales los individuos comienzan a transformar sus vidas y se vuelven capaces de hacer cosas que pensaban no podían hacer.”²⁷⁷

Como escribí anteriormente, *El maestro ignorante* es un tratado filosófico-político que se toma en serio el postulado de la igualdad de las inteligencias y desarrolla un conjunto de reflexiones radicales en torno a las prácticas de subjetivación política. Las prácticas políticas de demostración de la igualdad. Valdría la pena escuchar qué puede decir aún la experiencia de Joseph Jacotot y leer con detenimiento este texto que tiene por objetivo provocar el pensamiento, para sacudir muchos de los sentidos comunes que todavía impiden pensar de otro modo las prácticas de enseñanza y su vínculo con la democracia que, desde la concepción tan particular que hace Rancière de la igualdad y la política, resulta más conflictiva de lo que parece.

²⁷⁴ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. Op.cit. P. 51

²⁷⁵ Ídem.

²⁷⁶ Ídem.

²⁷⁷ Balcázar Moreno, Melina. *Jacques Rancière: La política es imaginación*. 2018. Disponible en: <http://www.milenio.com/cultura/laberinto/jacques-ranciere-la-politica-es-imaginacion>

Reflexiones finales

“Si las palabras sirven para confundir las cosas es porque la batalla por las palabras es indisociable de la batalla por las cosas [...] Entender lo que la democracia significa es entender la batalla que se juega en esta palabra.”

Jacques Rancière.

La democracia como la condición paradójica de la política.

Al final de su libro *El odio a la democracia*, Rancière se hace una pregunta importante para nuestros días, así como para los objetivos de la presente tesis: “¿Qué pretendemos decir, exactamente, al declarar que vivimos en democracias?”²⁷⁸ ¿qué significa, exactamente, que un Estado conciba a la educación como un producto de la democracia, a la vez que un medio para conseguirla o desarrollarla?, ¿qué tipo de relaciones particulares se juegan entre democracia y educación, más allá del discurso de sentido común que las piensa de manera complementaria?

No vivimos en democracias, afirmará Rancière. Pero tampoco vivimos en campos de concentración, donde las libertades individuales están eliminadas por doquier por la capacidad de disolución de un poder opresor externo. En realidad, vivimos en Estados con ‘derechos’ que se encuentran siempre limitados por la necesidad de reconocimiento de aquel elemento ambiguo llamado soberanía popular y por el respeto a las libertades individuales. En ese sentido, decimos vivir en Estados democráticos, con leyes más o menos democráticas, a partir de los cuales pensamos que reconocemos bastante bien qué es la vida democrática y sus características deseables. Según nuestra experiencia, vivimos en Estados de Derecho donde temporalmente tenemos elecciones de representantes, y donde de manera más o menos regular los partidos políticos intercambian mandos; vivimos al resguardo de los famosos Derechos Humanos y reclamamos, con toda justicia, nuestro derecho de asociación y manifestación; nuestro derecho a la expresión y a la prensa libre; el derecho a la información, a la comunicación y al uso de la internet; nuestro derecho a la vida; el derecho al consumo; el derecho al trabajo; el derecho a tener derechos; el derecho

²⁷⁸ Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. *Op.cit.* P. 103.

a la educación y el derecho a asistir a escuelas que, según se dice, fomenten la democracia; a la vez que exigimos el derecho a que nuestras escuelas sean democráticas. Como afirma el filósofo italiano Roberto Esposito, la democracia, junto con la noción de persona, son los dos valores de mayor éxito de nuestro tiempo.²⁷⁹ Nadie pone en cuestión su importancia y pocas veces se discute el sentido de la democracia y sus vínculos estrechos con la educación.

El problema, nos dirá Rancière, es que la democracia estrictamente no es un Estado, pues todo Estado es oligárquico. Es decir, todo Estado se organiza a partir de los intereses de las oligarquías económicas. Y en ese sentido, de la misma manera resulta interesante analizar cómo, para el filósofo francés, las oligarquías económicas siempre han necesitado, paradójicamente, dar más o menos cabida a la democracia, como el fundamento igualitario sin el cual ninguna ley se entiende y ningún mando se acata. De suerte que, desde tiempos antiguos, el Estado oligárquico se ha visto en la necesidad de incluir el fundamento igualitario de la democracia, bajo el peligro constante y latente de verse corrompido por ella. Según los expertos en asuntos políticos, la democracia es esa forma de gobierno y de vida social identificada por los excesos del individuo democrático, que la mayor parte de las ocasiones es caracterizado como un hombre ignorante, apático, desordenado, cegado por los deseos personales y el amor por el consumo. Según los especialistas en política, es el propio individuo democrático el principal representante de la democracia, que, paradójicamente, amenaza con acabar con ella. Así, el mejor de los 'Estados democráticos' será, precisamente, aquel que logre suprimir las paradojas mismas de la vida política democrática. Es decir, la 'buena democracia', según los teóricos y filósofos de la política, es aquella forma de gobierno y de vida social que logra incluir al pueblo, con la condición de controlar sus excesos, así como la amenaza de su actividad política sin fundamento propio.

En ese sentido, para el discurso común de la filosofía política, orientada según las influencias del pensamiento platónico, la educación no es sólo el medio para lograr una mejor democracia, tal como ha aparecido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico, sino el principal discurso domesticador de su potencial político. Es a través de la educación, que se curan los males de la democracia misma y sus paradojas relacionadas con la igualdad. De esta manera, la educación del pueblo y la educación del gobernante, serán uno de los discursos principales del pensamiento filosófico, que le darán orden al carácter

²⁷⁹ Cfr. Esposito, Roberto. *El dispositivo de la persona*. Amorrortu. Buenos Aires. 2011 P. 12.

anárquico de la democracia, como a las paradojas que implica pensar la igualdad de su práctica política.

Pero la igualdad de la democracia no es una meta que se pueda alcanzar mediante un conjunto de prácticas educativas, a partir de las cuales el superior capacite al inferior para que éste desarrolle su actividad política de forma ordenada, pacífica y consensuada. La igualdad no es un objetivo que los gobernantes y los educadores puedan alcanzar mediante programas y proyectos pedagógicos para sacar al pueblo de su ignorancia. Por el contrario, la supuesta ignorancia del pueblo y su desigualdad, es el fundamento que justifica los proyectos de educación del inferior y la autoridad del sabio para participar de los asuntos políticos. Colocar la igualdad como una meta que hay que atender, nos dirá Rancière, es instituir una distancia que la práctica de transmisión del poseedor de un saber especializado reproduce infinitamente. En ese sentido, jamás las prácticas de educación para la democracia han tenido la capacidad de suprimir la supuesta desigualdad del pueblo. Pues es el mismo supuesto de la desigualdad e ignorancia del pueblo el principal discurso que las sostiene y justifica. A propósito de ello, nos dirá Rancière:

La lógica educativa ordinaria parte de la postulación de la desigualdad y, por lo tanto, constituye una lógica de verificación de la desigualdad. Este es el modelo que ha inspirado a la filosofía de Platón y su intento de acabar con la política. La filosofía tal como se practica hoy en día es todavía heredera de ese doble juego entre la desigualdad de las inteligencias y el sistema educativo que esa presuposición organiza.²⁸⁰

Y entonces, parafraseando al propio Rancière²⁸¹, convendría hacerse una pregunta, hasta ahora impensable: ¿para qué sirve la educación para la democracia si ésta reproduce la desigualdad que promete suprimir?, ¿para qué explicarle al supuesto inferior las razones de su ignorancia, como incapacidad para participar de los asuntos políticos?

Para Rancière, aunque la palabra educación, así como la de pedagogía, tienen varios significados, la mayor parte de las ocasiones éstas poseen un rasgo desigualitario, a partir del cual tienden a inferiorizar aquello que ellas mismas se proponen conducir. Según esta interpretación de la educación y la pedagogía, es el superior, el portador de un saber especializado, el concientizado, quien requiere de un ignorante para enseñarle la lógica de

²⁸⁰ Rancière, Jacques. *La igualdad en la revuelta educativa*. Op.cit. P.620

²⁸¹ Cfr. Rancière, Jacques en Joseph Jacotot. *Enseñanza universal. Lengua materna*. Editorial Cactus. Buenos Aires. 2008. P.13

su superioridad y no al revés. Así, la lógica desigualitaria de la pedagogía, afirmará Rancière, está orientada a demostrar la evidencia de un mundo dividido en dos, el cual estará perfectamente organizado según su propia práctica policial: existen aquellos que saben y aquellos que necesitan ser conducidos. Y lo mismo ocurre en el plano político: existen las élites capacitadas y el pueblo; es decir, aquellos a quienes se les promete que ejercerán su poder cuando sean instruidos por los primeros.²⁸²

La igualdad como una práctica de subjetivación política en una sociedad amante de la desigualdad (la sociedad pedagogizada).

De acuerdo con lo anterior, si bien la igualdad de la democracia no es necesariamente una meta a conseguir, producto de la bien intencionada pedagogía, ello no significa que Rancière afirme que la igualdad, devenga sin práctica alguna. Según lo analizado en la presente tesis, para Rancière, la igualdad de la democracia posee dos características principales, que serían completamente distintas a las expuestas históricamente por la filosofía política de corte platónico. En primer lugar, la igualdad no es un meta que se consiga a través de un conjunto de explicaciones a partir de las cuales el inferior pasaría de manera progresiva de su condición de desigualdad a una de igualdad. Por el contrario, la igualdad es el punto de partida que constituye paradójicamente toda relación desigualitaria. No hay relación desigualitaria que no parta de un mínimo de igualdad que la haga posible. En ese sentido, no debe malinterpretarse la obra de Jacques Rancière y su forma tan particular de entender *la igualdad como punto de partida*, de la misma forma que se entiende en la visión de moda de las perspectivas multiculturales²⁸³, según las cuales habría que ‘conocer’ y ‘tolerar’ el derecho de todos a participar de la política: como un asunto simplón de respeto universal a los derechos humanos. Tal como afirma Slavoj Žižek, en su libro *En defensa de la intolerancia*, “El concepto de [...] igualdad, por ejemplo, puede usarse como idea hegemónica que permite identificarnos con nuestro propio rol social (soy un pobre artesano, pero participo como tal en la vida de mi país/de mi Estado, en cuanto ciudadano libre e igual...)”²⁸⁴ Por el contrario, cuando Rancière formula la igualdad como un axioma lo hace a la manera de una hipótesis práctica, que requiere de un conjunto de operaciones y ejercicios que hagan posible su presuposición. De esta manera, tanto en

²⁸² Cfr. *Ibid.* P.20

²⁸³ Cfr. Žižek, Slavoj. *En defensa de la intolerancia. Op.cit.* P.36

²⁸⁴ *Ibid.* P.56

Rancière como en Jacotot la presuposición de la que parte toda práctica política es: “Todos los hombres tienen una inteligencia igual.”²⁸⁵

Vinculado con lo anterior, un segundo rasgo de la igualdad de la democracia es su carácter práctico. Esto es, la igualdad es una práctica demostrativa que permite a los sujetos constituirse a sí mismos como capaces de participar en los asuntos comunes, en el contexto de una sociedad (pedagogizada) que regularmente se organiza de acuerdo a principios jerárquicos. De esta manera, la subjetivación política se constituiría a partir del choque de dos formas de pensar y tratar la igualdad: por una parte, la igualdad como orden policial, a partir del cual el asunto de la ciudadanía sería pensada como propiedad de los individuos que viven en ‘Estados democráticos’, “definible en una relación de mayor o menor proximidad entre su lugar y el poder público [...]”²⁸⁶. Es decir, un tipo de igualdad en la que ser ciudadano significa participar igualmente de los asuntos comunes, desde el lugar que cada uno ocupa, de acuerdo con la propia naturaleza y la educación recibida; frente a la igualdad entendida como práctica de sí, según la lógica de la emancipación intelectual.

De acuerdo con lo anterior, a lo largo de la tesis, me pareció importante insistir en que, en la obra de Rancière, los problemas de la democracia y las preguntas acerca de cómo constituirnos como sujetos políticos, no estaban circunscritas necesariamente a un asunto de tipo educativo, sobre cómo ser mejores ciudadanos, ni mucho menos referido a un problema de concientización del oprimido o a la formación de cuadros militantes. Por el contrario, de lo que nos hablará Rancière es de una formulación un tanto extraña en la historia de la filosofía política y la pedagogía: “La política es asunto de sujetos o más bien de modos de subjetivación”²⁸⁷, a la manera de acontecimientos singulares e individuales.

Subjetivarse políticamente no significa ensalzar una supuesta esencia de pueblo combatiente y liberado; tampoco significa reconocer al pobre, ni al proletario, ni a la muchedumbre; mucho menos significa la supuesta reivindicación de una esencia buena de la diversidad; tampoco el pretendido orgullo de ser uno mismo. Por el contrario, subjetivarse políticamente es un acto de demostración de la igualdad de la inteligencia, como capacidad de participar de los asuntos comunes, incluso, contra toda evidencia, estética, que indique lo contrario: hablar como los superiores, aunque supuestamente no se esté capacitado para

²⁸⁵ Jacotot, Joseph. *Enseñanza universal. Lengua materna*. Editorial Cactus. Buenos Aires. 2008. P.23

²⁸⁶ Rancière, Jacques. *El desacuerdo*. *Op.cit.* P.47

²⁸⁷ *Ibid.* P.52

ello; escribir sobre cosas de las que no se puede escribir; leer, por cuenta propia, a pesar de que no haya quien explique cómo hacerlo.

Es decir, a diferencia de lo que comúnmente se cree, subjetivarse políticamente no es la búsqueda de una supuesta diferencia e identidad esenciales, sino un acto de imitar y repetir al otro, aunque se esté participando de las cosas que aparentemente no son propias de uno, por la clase social, la educación o la propia 'naturaleza'. De manera que la subjetivación política, escribirá Rancière, es una heterología. Una "lógica del otro", según tres dimensiones de la alteridad: primero, la subjetivación política es el rechazo a la identidad puesta por un otro; segundo, la subjetivación es la práctica de demostración de la igualdad, que siempre va dirigida a un otro a la manera de un daño; tercero, la subjetivación política es una producción de intervalos entre identidades, nunca una identidad determinada. De ahí que para Rancière sea tan importante dar cuenta de cómo en la democracia, el *demos* no es una población social específica. No es el pueblo, el pobre, el proletariado o las masas. No es "el populacho laborioso" al que se le pueda asignar un lugar en la política mediante su educación. Por el contrario, desde tiempos de Clístenes, el *demos* es, de entrada, aquella parte de la comunidad que no tiene parte en la política, según el principio desigualitario que organiza esa comunidad, pero que se abre paso en la discusión sobre los asuntos comunes mediante la ruptura de esa identidad y de esa lógica, como demostración de una capacidad negada. "Es del *demos* quien habla cuando no tiene que hablar, el que toma parte de aquello de lo que no hace parte."²⁸⁸

Es por eso que, para Rancière, las prácticas de subjetivación política, tan sólo son demostraciones singulares, acontecimientos, a partir de los cuales difícilmente se puede derivar algún tipo de proyecto social o educativo, sin que ello signifique reinstaurar nuevas relaciones identitarias, basadas en los principios desigualitarios, presentes en las formas de vida y organización política actuales. En ese sentido, afirmar que la subjetivación política se da sólo a nivel de *acontecimiento*, no significa entrar en debate sobre su carácter espontáneo o como producto de una organización política, al estilo clásico de la militancia. Más bien, cuando Rancière habla de la subjetivación política como acontecimiento, significa que ésta sólo se da bajo la lógica de cierta desviación o interrupción del curso normal de las cosas. Un acontecimiento, afirmará Rancière, es aquello que transforma "el paisaje común de las cosas"²⁸⁹, en el orden estético de lo que posible, lo decible y lo visible.

²⁸⁸ Rancière, Jacques. *Política, policía... op. cit* P.66

²⁸⁹ Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad. Op.cit.* P.239

De acuerdo con lo anterior, el problema no es saber si la subjetivación política es producto de la espontaneidad o de la organización, pues esta discusión lleva en el fondo respuestas a propósito de ciertas temporalidades que apuntan a instalar nuevamente, de alguna manera, a la educación en el centro del debate sobre la formación política. El asunto sobre las temporalidades de la formación política, frecuentemente, se traducen en aquel tipo de discusiones de sentido común a partir de las cuales se plantea el falso problema sobre si se requiere educar o no al ciudadano para constituirlo como tal. Pareciera que, cuando se plantea que la formación del sujeto democrático no es estrictamente un asunto educativo, se está afirmando que todo queda en la pura espontaneidad; pareciera que no existen ejercicios de formación fuera de las prácticas pedagógicas y su lógica de progreso, las cuales no sólo se encuentran presentes al interior de las escuelas, sino que recorren lo largo y ancho de nuestra vida social en general y sus instituciones. Así, la sociedad y sus instituciones se han convertido en una gran escuela que exige tener sus propios ignorantes para educar. En ese sentido, escribirá Rancière:

La sociedad pedagogizada con la que Jacotot nos amenazaba es la que hoy nos gobierna. No son solamente los profesores y los manuales los que explican, son todas nuestras instituciones, nuestros ministerios, la mirada de comités y comisiones de todo tipo que ellos nombran, pero también nuestros diarios, radios y televisiones que son investidos en la tarea sin fin de explicarnos cualquier cosa [...] Este gigantesco sistema de explicaciones trabaja sin tregua para separarnos de lo que vemos y de lo que hacemos, transformando cualquier cosa en un enigma que necesita del auxilio de expertos y comentaristas en cualquier materia. Cada vez más nuestros gobiernos y nuestras clases dominantes se presentan como nuestros pedagogos: nos explican hasta qué punto las cosas son complicadas y que sólo ellos pueden tener éxito en su complejidad.²⁹⁰

Para concluir, como se dijo en el último capítulo de esta tesis, si bien subjetivarse no es un asunto meramente educativo, no por ello deja de ser un asunto profundamente práctico. De lo que nos hablarán tanto Rancière como Jacotot, a quien recupera en *El maestro ignorante*, es de un conjunto de prácticas de sí, mediadas por la operación de una suposición, a través del ejercicio de la voluntad y la repetición. Toda la diferencia está en el punto de partida, desde la cual establecemos nuestras relaciones de gobierno de sí y con los otros: o bien, partimos de la evidencia de la desigualdad que indica que efectivamente existen sujetos

²⁹⁰ Rancière, Jacques en Joseph Jacotot. Enseñanza universal. *Op.cit.* P.20-21

mayormente capaces para participar de los asuntos políticos e inauguramos a partir de allí el vínculo pedagógico del progreso del inferior; o bien partimos de la suposición, de la hipótesis práctica, de la igualdad de las inteligencias y operamos desde allí todo un conjunto de operaciones de demostración de nuestra propia capacidad.

En otras palabras: o partimos de la lógica del atontamiento que hace creer al inferior que existe un método del progreso en el avance del conocimiento, según el cual habría que conducir al ignorante al aprendizaje de las cosas más sencillas a las más complejas; o, por el contrario, partimos de la ignorancia de la desigualdad, donde el punto de comienzo para aprender algo es completamente indiferente, pues según este anti-método, que Jacotot llamó la *enseñanza universal*, todo se relaciona con todo. No importa por donde se empieza, de lo que se trata es de comenzar, relacionando lo aprendido con todo lo anterior, repitiendo, comparando, diciendo lo que se ve y se piensa, movido por el propio deseo y la voluntad. Poco importa qué se aprenda o por dónde se empieza, lo importante es disipar la supuesta necesidad de un maestro explicador para avanzar. Lo fundamental es emanciparse de la creencia de la propia incapacidad y operar su práctica demostrativa a través de uno mismo. En las prácticas de subjetivación, lo que importa ante todo es el ejercicio, el ejercicio, el ejercicio. No importa si se trata de apropiarse de un texto o de cualquier cosa, lo importante es suponer que uno es tan capaz como cualquiera y poner toda la voluntad en demostrarlo. Tal como afirmará, en un sentido relativamente distinto, el filósofo alemán Peter Sloterdijk:

Y entonces podrá ser demostrado, hasta en su último detalle, cómo la gente activa se modela a sí misma mediante actividades repetidas con regularidad. Se trata de comprender por qué y a consecuencia de qué efectos retroactivos sobre la propia existencia del hombre puede ser presentado de una forma efectiva como productor del hombre.²⁹¹

²⁹¹ Sloterdijk, Peter. *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos. Madrid. 2012. P.407

Referencias de consulta

- Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI. Editores. México. 2005. P.141
- Arendt, Hannah. *La promesa de la política*. Paidós. Barcelona. 2008
- Aristóteles. *La política*. Gredos. Madrid. 1988. P.487
- Balcázar Moreno, Melina. Jacques Rancière: La política es imaginación.2018. Disponible en:<http://www.milenio.com/cultura/laberinto/jacques-ranciere-la-politica-esimaginacion>
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. México. 2008. P.189
- Campillo, Antonio. Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros. Revista de Filosofía Vol. 39 Núm. 2 (2014): 169-188
- Castoriadis, Cornelius. El Avance de la Insignificancia. Buenos Aires: EUDEBA. P.210
- , Sobre el político de Platón. Editorial Trotta. Madrid. 2014. P.30-31
- , Los dominios del hombre. Encrucijadas del laberinto. Gedisa Editorial. Barcelona. 2005
- Dahl, Roald. *Matilda*. Alfaguara. México. 2017.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. Madrid. 1998
- Esposito, Roberto. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder. Barcelona. 2009
- , *El dispositivo de la persona*. Amorrortu. Buenos Aires. 2011
- Fernández-Savater, Amador y Sánchez, Raúl. *La democracia es el poder de cualquiera. Entrevista a Jacques Rancière*, en El Viejo topo, nº236, 2007. P.48-53
- Foucault, Michel. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Ediciones Paidós. Barcelona. 2004.

- -----, *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2009. P.
- Giuliano, Facundo y María Natalia Cantarelli. *La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière*. Educação & Realidade, vol. 41, núm. 2, 2016
- Jacotot, Joseph. *Enseñanza universal. Lengua materna*. Editorial Cactus. Buenos Aires. 2008.
- Nique, C. *La política escolar francesa bajo las dos presidencias de François Mitterand: la metodología reformista y sus consecuencias*, Revista de Pedagogía, Buenos Aires. 1997
- Organización para la Naciones Unidas. *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París. 2016.
- Organización para la Naciones Unidas. *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París.
- Platón. *República*. Editorial Gredos. Madrid. 1988. P.502
- Rancière, Jacques. *En los bordes de lo político*. Ediciones la cebra. Buenos Aires. 2007. P.123.
- -----, *El odio a la democracia*. Amorrortu. Madrid. 2006. P. 138.
- -----, *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva visión. Buenos Aires. 1996. P.175
- , *Política, policía, democracia*. LOM ediciones. Santiago, Chile. 2006. P. 79
- , *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2016. P.252
- -----, *El filósofo y sus pobres*. Universidad Nacional de General de Sarmiento. Buenos Aires. 2013. P. 224.
- -----, *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder. Barcelona. 2011. P.312
- -----, *El reparto de lo sensible*. LOM Ediciones. Santiago. 2009.
- -----, *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros. Buenos Aires. 2011.
- -----, *La lección de Althusser*. LOM Ediciones. Santiago. 2013. P.176

- -----, *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rousseau, Jean Jacques. *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos. México. 2004.

-Soulié, Charles. "Un essai de démocratisation universitaire en France: histoire de l'université de Paris VIII Vincennes (1968-1980)". *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 15, n. 29, p. 13-41, jul./dez. 2014.

- Sloterdijk, Peter. *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos. Madrid. 2012.

- Tenutto, Martha Alicia. *Una aproximación a la provisión del bien social educación en Francia*. Buenos Aires. Septiembre, 2001

- Vernant, Jean Pierre. *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós. Barcelona. 1992. P. 145

- Weiler, Hans. *Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa* en *Revista de Educación*, núm. 289 (1989), págs. 129.143

- Žižek, Slavoj. *En defensa de la intolerancia*. Biblioteca Pensamiento Crítico. Ediciones sequitur. Madrid. 2007.P 143