



El principio instituyente. Jacques Rancière y su manifiesto por la igualdad

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

(Badiou, 2013, pp. 248-249)¹

Hace falta aprender algo y relacionar todo el resto con eso, según este principio:

Todos los hombres tienen una inteligencia igual.

(Jacotot, 2008, p. 26)

La cita de Alain Badiou tiene la virtud de llevar a concepto la apuesta de Jacques Rancière en torno del principio de igualdad. En su interpretación, la igualdad rancieriana es condición, producción y acontecimiento: es condición y producción porque instituye y hace existir nuevas distribuciones en la configuración de saberes y poderes en tanto se verifica, en una práctica situada, aquello que el principio declara –la igualdad de las inteligencias–; es acontecimiento en tanto esa presuposición es verificada y sostenida *por un sujeto* –individual o colectivo–. La lectura que propone Badiou en su texto sobre la aventura de la filosofía francesa nos permite entrever la fuerza directriz de un

¹ En la “aventura” de la filosofía francesa del siglo XX, la originalidad de la declaración rancieriana sobre la igualdad se inscribe en una serie de eventos que vinculan la revuelta obrero-estudiantil de mayo del 68, la ruptura de Rancière con su maestro Louis Althusser, la posterior aproximación a Michel Foucault, la influencia político-cultural del maóismo y la cuestión de la transmisión de los saberes.

trabajo dirigido a reinventar con radicalidad un pensamiento sobre la igualdad. Este trabajo, que fue abriéndose paso con *La noche de los proletarios* (1981) y prosiguió en *El filósofo y sus pobres* (1983), encontró en *El maestro ignorante* (1987) un momento de síntesis potente.

Y es, quizás, esta potencia la que pueda explicar que un texto orientado a problematizar la cuestión de la transmisión se haya transformado, en poco tiempo, en un verdadero manifiesto sobre la emancipación intelectual.²

Ahora bien, ¿qué encuentra Rancière en la obra de Joseph Jacotot, ese extraño pedagogo francés que propone la idea de una posible “enseñanza universal”? Nada más y nada menos que una hipótesis sobre la igualdad y el método que de ella emana. La aventura intelectual que se produce azarosamente entre Jacotot y sus estudiantes en Lovaina a comienzos del siglo XIX le permite a Rancière enseñar un valioso documento pedagógico del pasado y, a la vez, explorar la singular radicalidad del principio de igualdad. *El maestro ignorante* es la síntesis de aquella enseñanza y esta exploración: la de un principio que solo puede verificarse a partir de actos que realizan los individuos o ciertas partes de la sociedad en situaciones concretas, actos de subjetivación que ponen en entredicho –a veces parcialmente, a veces radicalmente– la asignación de lugares y funciones sociales. Un principio que no prescribe nada más allá de lo que declara: la igualdad de las inteligencias, la capacidad de cualquiera para comprender y, por añadidura, para hacer y

² El texto se publica en Francia en 1987 (Rancière, 1987). Tal como lo advierte el prólogo, el texto fue escrito con el objeto de intervenir en una polémica entre socialistas y republicanos en torno a la desigualdad educativa y sus presuntas soluciones. Para Rancière, ambas posiciones políticas diferían en las formas de buscar la igualdad, pero compartían el presupuesto de que es un objetivo a lograr y no una premisa; diferían en torno a qué políticas educativas son necesarias para lograr la igualdad, pero no en el punto de partida a conjurar: la *desigualdad*. En la lectura que propone Rancière, que los “instructores del pueblo” –socialistas o republicanos– partan de la desigualdad no está escindido del “fracaso” que supone confirmarla en lugar de superarla.

producir; un principio que sostiene, según Rancière, la experiencia humana como acontecimiento, desplazamiento y apertura.

Esta igualdad de la que hablamos, cabe aclarar, no implica en su verificación la homogeneización de lo diferente. Es, más bien, el punto de partida de un movimiento que pone a prueba capacidades, que exige tomar la palabra o crear imágenes para presentar lo *incontado* por la cuenta escolar, estatal, mercantil, mediática. La igualdad de las inteligencias es el principio a partir de la cual ciertos cuerpos se desplazan, toman la palabra y producen escenas que reconfiguran variados órdenes de lo existente. Ni fuerza ciega ni ley del orden, la igualdad es la inteligencia misma desplegando su curiosidad por las cosas del mundo:

La razón empieza allí donde cesan los discursos ordenados con el objetivo de tener razón, allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, *comprobada* a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros. Es necesario entonces devolver las preguntas a los que se ríen. ¿Cómo, preguntan, se puede pensar una cosa como la igualdad de las inteligencias? ¿Y cómo podría establecerse esta opinión sin causar el desorden de la sociedad? Es necesario preguntarse lo contrario: ¿cómo es posible la inteligencia sin la igualdad? La inteligencia no es el poder de comprensión mediante el cual ella misma se encargaría de comparar su conocimiento con su objeto. Ella es la potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro. Y

solamente el igual comprende al igual. *Igualdad e inteligencia* son sinónimos, al igual que *razón y voluntad*. (Rancière, 2003, p. 42)³

La verificación de la igualdad implica un esfuerzo y un compromiso de la voluntad o de la razón en su uso práctico para sostener la aventura intelectual. La exigencia de la igualdad implica comprobar, sostener, atender, proteger y recrear a cada paso las condiciones que la hacen posible. Implica también responder a un llamado o desafío. El problema consiste en ese llamado, en la capacidad para dar lugar al desafío.

Las prácticas de transmisión y explicación, tal como son revisitadas y criticadas en *El maestro ignorante*, lejos de acercarnos al objeto de estudio difieren el encuentro con él; en lugar de vincularnos a un conocimiento, la explicación para Jacotot-Rancière fija un orden que separa a los que saben de los que ignoran. Su función requiere posponer el encuentro con esa inteligencia muda que es la *cosa-libro-obra*, cosa que resulta inapropiable y que exige, en su mudez, el trabajo sin fatiga de la comprensión. De ahí que *instruir* pueda significar dos cosas exactamente opuestas:

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

³ Esta sinonimia, seguimos leyendo, “que funda la capacidad intelectual de cada hombre es también la que hace posible en general una sociedad. La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista... Es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que quizá lo son. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, comprobarla. Pero sabemos que este *quizá* es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible”. Citamos ahora otra traducción: Rancière, J. (2003).

Si el *maestro explicador* no hace más que confirmar incapacidades, la pregunta que se abre, entonces, es por el destino mismo del magisterio. Y es ante una pregunta tal que resulta preciso reafirmar las verdades más elementales: las mediaciones del maestro pueden servir de orientación, proponer lecturas, trazar relaciones no esperadas.

De hecho, la palabra del maestro es imprescindible para interpelar y proponer desafíos. Pero luego de ese primer movimiento, lo que necesita una inteligencia para verificarse igual a otra es disponer tiempo y atención a la *cosa-libro-obra*.

No hay misterio entonces. Sean objetos de la vida ordinaria, obras arquitectónicas, literarias, musicales, pictóricas; sean manufacturas que llevan en sí la sabiduría de antiguos oficios o fórmulas de la ciencia, imágenes del cine, registros fotográficos, representaciones teatrales o pensamientos filosóficos; sean cuerpos en movimiento, *performances*, instalaciones y todo tipo de entrecruzamientos fronterizos, siempre se trata de lo mismo: son productos de la inteligencia humana que nos plantean una pregunta o un enigma a descifrar, que nos exigen pensar en torno a visibilidades y enunciados, a frecuencias sonoras, imágenes fijas o móviles, palabras orales o escritas. Y es esa inteligencia interpelada la que deberá verificar su capacidad –recorrer el propio *círculo de la potencia*– para poner en relación lo conocido con lo desconocido, para adivinar, memorizar, inventar, leer y traducir, para fijar y recrear lo aprendido, para poder así avanzar en la aventura del conocimiento y la acción, del pensamiento y la producción.⁴

⁴ Dice Jacotot: “Consideren un dado, una bota, una canción, un libro, un pasaje de un libro, una obra humana cualquiera, verán siempre pruebas de la misma inteligencia. *Todo está en todo*”. (Jacotot, 2008, p. 303). “Todo está en todo” no quiere decir que todo es lo mismo ni tiene la misma significación. Para que la verificación se lleve a cabo, se necesita “encerrar” a una inteligencia dentro de un círculo de potencia del que solo se pueda salir usando la propia inteligencia. Esa inteligencia deberá trabajar para conquistar lo que no sabe, para saberse igual a cualquier otra. Y si puede hacerlo es porque todas estas creaciones están forjadas por inteligencia humana: las fórmulas de la matemática no-euclidiana, la *Crítica de la Razón Pura*, la composición atonal, la construcción de grandes obras hidráulicas, las diversas



Con todo, esta igualdad que parece estar al alcance de la mano –como el paraíso, que puede realizarse aquí y ahora, pero termina invocando al temido infierno (Adorno, 2009, p. 411)⁵–, se extravía la mayoría de las veces en los brazos apasionados de su contrario que no es la deseada diferencia, sino la archiconocida *desigualdad*. La pregunta que se impone es por qué triunfa la desigualdad, por qué vacila la potencia igualitaria ante la evidente desigualdad social. Recordemos lo que ya fue dicho: la verificación de la igualdad exige cuidado y esfuerzo, exige atención y no admite distracciones. Rancière no dejará de subrayarlo aprovechando las advertencias de Jacotot respecto de la pasión por la desigualdad:

No es el amor a la riqueza ni a ningún bien lo que pervierte la voluntad, es la necesidad de pensar bajo el signo de la desigualdad. Hobbes hizo al respecto un poema más atento que el de Rousseau: el mal social no proviene del primero al que se le ocurrió decir: «Esto es mío»; proviene del primero al que se le ocurrió decir: «Tú no eres mi igual». La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva; o, más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad. La pasión por la desigualdad es el vértigo de la igualdad, la

versiones de *Nosferatu*, no son más que creaciones de una inteligencia que pueden ser observadas, disfrutadas, interpretadas y criticadas por otra inteligencia a condición de que esta última no esté sujeta a otra que la reemplace en el trabajo de la comprensión.

⁵ “La filosofía debe conocer por qué el mundo, que aquí y ahora podría ser el paraíso, puede convertirse mañana en un infierno”. (Adorno, 2009, p. 411)

pereza ante la tarea infinita que ésta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa. Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social. (Rancière, 2007, pp. 105-106)

La desigualdad es la condición del orden social, pero, a su vez, la igualdad es la *condición de la condición*. La pasión por la desigualdad es la contracara del vértigo que produce la aventura de la declaración igualitaria, la fatiga que implica verificarla.

Tal como se la presenta en el texto, esta *pasión primitiva* es un afecto que se activa ante el movimiento de la igualdad y responde menos a una pulsión originaria que a las regularidades del orden social; se trata de un movimiento que se activa ante la trayectoria de un cuerpo parlante que pone en evidencia un desajuste, una falta de correspondencia, un desacuerdo lingüístico, un desplazamiento del lugar asignado.

La pasión primitiva de la desigualdad lleva en sí la igualdad que quiere sepultar, conjurar, olvidar. Hobbes escribió un poema más atento que Rousseau, dicen Jacotot-Rancière: no es la propiedad sino la *impropiedad* de la igualdad humana la que hace posible el aprecio, pero también el deseo de imponer por la fuerza, la astucia y el fraude un poder de dominación que introduzca la desigualdad entre los iguales.

Ahora bien, ¿estas ideas sobre igualdad, desigualdad y emancipación, así formuladas, pueden ser emplazadas en la discusión sobre la escuela o, más precisamente, sobre la forma escolar? Unos años después de *El maestro ignorante*, Rancière publica una obra cuyo sugerente título es *En los bordes de lo político* (1990) y en ella propone una serie de ideas sobre los usos de la democracia y los posibles de comunidad de los iguales. Es en el marco de

dicha discusión que Rancière abre una problematización de la democracia y la comunidad escolar que concluye en una indagación sobre sus formas:

Es muy cierto, en determinado sentido, que la escuela es la heredera paradójica de la *scholé* aristocrática. Esto significa que ella iguala a aquellos que acoge, menos por la universalidad de su saber o los efectos de redistribución social, que por su forma misma que consiste en la separación respecto de la vida productiva. La democracia tomó de las antiguas sociedades jerárquicas esta forma que separa el ocio intelectual de la necesidad productiva. (Rancière, 2007, p. 85)



Rancière afirma entonces que esta herencia relativa a la forma de la escuela se vincula, por un lado, al *ocio* propio de una clase –la aristocracia– que contaba con un tiempo libre para pensar o gozar de la libertad de no trabajar; desde esta herencia “paradójica” la escuela –ahora democrática– puede ser pensada como el lugar de un tiempo no productivo, *un tiempo libre*, en el que se desarrollan cualidades separadas de las exigencias perentorias del tiempo de trabajo, cualidades relativas al conocimiento puro, el pensamiento y el juego. Por otro lado, la herencia también es relativa a una ambigüedad que hace de la escuela un territorio que no puede soslayar las controversias en torno de la igualdad:

La ambigüedad de la forma escolar la deja abierta a una multiplicidad de opciones y sentidos: para algunos, ella realiza la igualdad ciudadana, para otros, es un medio de promoción social; hay quienes la creen un derecho independiente... la mayoría de las veces todos estos sentidos se mezclan y hacen de la escuela no la máscara de la desigualdad o el instrumento de su reducción sino el lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad al mismo tiempo que su negación empírica. Es por eso que no hay ninguna reforma de la escuela que

no se presente bajo la forma de una decisión relativa a la igualdad.
(Rancière, 2007, p. 86)

Dado que la forma escolar no puede resolver por sí misma esta disputa a propósito de la igualdad, resulta necesario asumir la contrucción de una perspectiva propia como una tarea filosófica y política. Si la escuela es el lugar de la “visibilidad simbólica” de la igualdad, y al mismo tiempo, el de su “negación empírica”, si ninguna reforma, es decir, ninguna discusión por su forma puede desentenderse de la igualdad, no solo no es posible eludir una toma de posición, sino que resulta necesario proponer una perspectiva fundada al respecto. Y todo esto, desde luego, más allá de la propia posición de Rancière.⁶

Para concluir: si estas ideas de Rancière se aproximan a la verdad, no habría modo de deshacerse ni de la ambigüedad de la forma escuela ni del litigio entre igualdad y desigualdad. Un horizonte de realización plena de la igualdad entre los seres humanos solo resultaría posible en el plano imaginario, sería una utopía de la que es preciso tomar distancia porque difiere para mañana lo que se puede comprobar hoy, lo que puede tener lugar aquí y ahora. Tampoco indica ninguna dirección fértil para el pensamiento o la acción rendirnos ante la evidencia empírica de la desigualdad porque implicaría tomar el dato actual como índice de unas vidas ya destinadas a ser y reproducir lo que hoy son.

Contra la estructura básica del pensamiento teleológico, Rancière propone otra forma de dar cuenta de lo que se juega en el acto pedagógico y el político. Su hipótesis de trabajo exige construir escenas en las que se muestren los modos de aparición de la igualdad dentro de una forma escolar que no dejará de ser ambigua y en un mundo hoy extremadamente desigual. La emancipación se abre ante nosotros como posible *si no aceptamos la desigualdad como destino ni la igualdad como fin.*

⁶ Quienes han trabajado de manera sistemática sobre esta intuición hasta llevarla a concepto fueron los investigadores belgas Jan Masschelein y Maarten Simons (2014).

De ahí que pueda declararse que la emancipación –en la escuela o fuera de ella– comienza toda vez que el principio de igualdad de las inteligencias instituye y hace existir una nueva trayectoria de verificación de su propia potencia en un mundo que se presenta desigual. O, más claramente, que la emancipación comienza y recomienza cuando la igualdad de las inteligencias se manifiesta contra el destino socialmente construido que quiere negarla para recordarnos, una vez más, que la igualdad es lo incondicionado detrás de toda condición, el taller exploratorio de toda producción y el prolegómeno de todo acontecimiento que se dirige en el sentido de la verdad.



Referencias

- Adorno, T. W. (2009). Para qué aún filosofía. En *Crítica de la cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuell*. París: Arthème Fayard.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Núria Estrach, trad.). Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Claudia Fagaburu, trad.). Buenos Aires: Libros del zorzal.

Autor

Gabriel D'lorio

Profesor en Filosofía (UBA).

Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y del Departamento de Artes Audiovisuales (UNA).

Forma parte del equipo docente de Pedagogía y Cultura (ISEP).

Director del proyecto de investigación "La insumisión estética" (UNA).

Codirige el sello editorial Cuarenta Ríos.

Revista Scholé - Tiempo libre. Tiempo de estudio.

Num. 00, Diciembre 2018 - ISSN 2683-7129 (en línea)



Isep-cba.edu.ar



mampa.isep-cba.edu.ar



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)