

Jacques Rancière: arte, política y pedagogía
Filosofía de una emancipación en lo sensible

Ana Contursi

Boletín de Arte (N.º 15), pp. 36-43, septiembre 2015. ISSN 1853-0710

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa>

JACQUES RANCIÈRE: ARTE, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA

FILOSOFÍA DE UNA EMANCIPACIÓN EN LO SENSIBLE

JACQUES RANCIÈRE: ART, POLITICS AND PEDAGOGY PHILOSOPHY OF AN EMANCIPATION IN THE SENSITIVE

Ana Contursi

ana_contursi@yahoo.com.ar

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de
La Plata | Argentina

Recibido: 14/04/2015 | Aceptado: 23/07/2015

RESUMEN

El presente artículo ofrece una introducción a la mirada filosófica de Jacques Rancière en torno a los asuntos que ligan la práctica artística, las teorías del arte y el problema político de la emancipación. A través de sus consideraciones acerca de la relación histórica entre la pedagogía clásica y el desarrollo de la teoría crítica marxista, nos acercamos a su propuesta de superación de las lógicas reproductoras de la desigualdad dada y a su redescubrimiento de las potencialidades emancipatorias que se esconden en la experiencia estética, tantas veces asumida como desinteresada, apolítica e inútil.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, igualdad, estética y política

ABSTRACT

This article attempts to provide an introduction to the philosophical view of Jacques Rancière around issues linking art practice, art theory and the political problem of emancipation. Through its considerations about the historical relationship between classical education and the development of critical Marxist theory, we approach its proposal to overcome the reproductive logic of inequality given and his rediscovery of the emancipatory potential hiding in the aesthetic experience, as often assumed to be disinterested, apolitical and useless.

KEY WORDS

Education, equality, aesthetics and politics



Varios son los aspectos que desde la estética, la historia y la teoría del arte, los estudios visuales e, incluso, desde la pedagogía artística –que reflexiona sobre cuestiones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje– nos interesan de las elaboraciones teóricas y conceptuales de Jacques Rancière. No está de más decir que se trata de un pensamiento actual, contemporáneo, que se ha venido desarrollando en las últimas cinco décadas y que sigue en proceso, ya que se trata de un autor activo que sigue produciendo. Por ello, resulta más que atractivo el universo de sus ideas, que tienen como interlocutoras tanto a la historia como a la sociedad de hoy. Se trata de un filósofo que busca desmitificar. La operación meta-crítica,¹ respecto de la tradición del pensamiento socio-filosófico occidental, es el hilo conductor de sus obras, en las que encontramos el despliegue de un pensamiento que se mueve para transformar y que transforma el *statu quo* intelectual para seguir desplegándose.

Rancière, siguiendo los pasos de Louis Althusser (1964-1965) primero y de Cornelius Castoriadis (1993) después, se para en la tradición marxista para impugnarla, para rescatar de ella lo que resulta útil en la conformación de un paradigma crítico-político renovado y para descartar lo que en ella hay de anquilosado, de equívoco, de jerarquizante o de anacrónico. Althusser y Castoriadis han sido dos de los más importantes críticos «desde adentro» de la corriente crítico-política marxista en Francia desde la década del cuarenta en adelante. Cada uno a su manera, y desde diferentes ámbitos, ha contribuido a la transformación y a la pervivencia del pensamiento marxiano (de Marx) y marxista (de los sucesores de Marx). Althusser, vinculado a proyectos estructuralistas de renovación de la corriente en la Sorbona, publicó *Para leer El Capital* (1964-1965), una compilación de textos, en la que participó el mismo Rancière, que logró dotar de autonomía científica a la teoría de Marx, quitándole el monopolio de sus postulados y potencialidades críticas a las estructuras partidarias tradicionales, tales como el Partido Comunista Francés, el trotskismo, etcétera; y Castoriadis, desde la agrupación política y la revista homónima *Socialismo o barbarie* y ligado a la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, realizó las más importantes críticas al estalinismo en el régimen soviético, a los supuestos filosóficos del marxismo y a los abordajes estructuralistas que rodeaban la teoría lacaniana (el mismo Althusser, cierto Foucault, Barthes, Deleuze, etcétera) y que intentaban una renovación del marxismo que a sus ojos (y aquí se toca más próximamente con Rancière) no lograban salir de los postulados más problemáticos que planteaba la corriente, teniendo como horizonte la posibilidad de una revolución social que implicara la autonomía real de los sujetos. Rancière abreva tanto en uno como en otro filósofo, acercándose cada vez más a la radicalidad de la posición castoridiana e impugnando profundamente la lección de su maestro Althusser, continuando así lo que hoy reconocemos como el devenir más interesante del marxismo postestructuralista (Rancière, 2014: 22-40).

La mirada sobre el sujeto y sobre los acontecimientos de su *experiencia sensible*, estética, será la que habilitará un nuevo estatuto de la reflexión sobre el arte y sobre sus políticas de cara a un renovado horizonte de *emancipación*. Vinculará, así, dos clases de hechos en apariencia heterogéneos para desarrollar su idea de *emancipación intelectual* (Rancière, 2011). Por un lado, entonces, elaborará una crítica radical a la lógica pedagógica clásica, la que se desarrolla desde la mayéutica socrática² hasta el presente. Para ello, en primer lugar, deconstruirá una serie de presupuestos que se esconden en dicha lógica y que constituyen, a su entender, uno de los fundamentos de la jerarquización y de la desigualdad social (en instantes veremos esos presupuestos-fundamentos). Por otro lado, realizará una meta-crítica respecto de las tendencias intelectuales y artísticas político-marxistas, modernas y posmodernas, que históricamente se han atribuido la tarea de iluminar o de develar al pueblo ignorante *las verdades* del mundo y de la sociedad, señalando con ahínco la incapacidad de los hombres y de las mujeres comunes para descubrirlas por su cuenta.

Ya se puede intuir la relación entre estos dos órdenes de cosas. La impugnación que el autor realiza a la lógica pedagógica clásica, y vigente, se fundamenta en la tesis de un pensador del siglo XIX, Joseph Jacotot, quien proponía la contundente idea de «la igualdad de las inteligencias» afirmando que «un ignorante podía enseñarle a otro ignorante aquello que él mismo no sabía» (Jacotot en Rancière, 2011: 9) y oponiendo la *emancipación intelectual* a la idea –entonces en desarrollo y en boga– de la instrucción del pueblo. La denuncia emitida en contra de la lógica pedagógica de la instrucción asume la *distancia* entre el alumno y el maestro como el meollo de la cuestión, ya que se trata de una distancia que se actualiza paso a paso en la relación de enseñanza: el maestro debe suprimir esa distancia entre su saber y la ignorancia del alumno, pero solo puede hacerlo a costa de recrearla

constantemente. Esto se debe a que lo que el ignorante ignora no es un saber específico, sino la distancia misma entre saber e ignorancia: el ignorante no sabe lo que no sabe, lo que debe saber y cómo puede saberlo. No se trata, entonces, de una transferencia de conocimientos como operatoria de igualación. Al respecto explica Rancière:

Lo que el maestro sabe, lo que el protocolo de transmisión del saber enseña primero que nada al alumno, es que la ignorancia no es un saber menor, sino que ella es el opuesto del saber; es que el saber no es un conjunto de conocimientos, es una posición (Rancière, 2011: 16).

Estamos en el mismo sustrato que da fundamento a la tarea asignada desde el marxismo al intelectual de vanguardia. El didactismo de esta corriente en su versión ortodoxa (en el que, desde el punto de vista rancieriano, se incluye, por ejemplo, la distinción entre ideología y ciencia que realizara Althusser, presente en aquella carta sobre el conocimiento en el arte que escribió a André Draspe en 1967) cae en la crítica sobre la pedagogía que el autor llama «del embrutecimiento». Es que lo que resulta discutido en aquel planteo de Jacotot y en este de Rancière es la lógica misma que la modernidad *de las luces* asumió como la empresa clave de la civilización occidental, una empresa que no ha sido, de hecho, impulsada más que por las elites y que con la promesa del progreso ha contribuido a construir y a sostener la desigualdad histórica entre quienes saben y quienes no pueden saber.

El dispositivo escolar nació bajo la égida de estos supuestos culturales de clase que cristalizaron en políticas educativas concretas. La promesa de igualación mediante la educación no hizo y no hace más, mientras se continúa dentro de esta lógica, que reproducir *ad infinitum* la desigualdad material dada, fatalmente refractada en una supuesta desigualdad de base ontológica que repercute en la eficiencia/deficiencia de las capacidades, es decir, de ser y de poder (*tener/no tener* equivale a *ser/no ser* y a *poder/no poder*). Es importante tener en cuenta que no se trata aquí de impugnar el «proyecto moderno» en general, entendido como el programa de emancipación social, ampliación y expansión de los derechos humanos y de mejora en la calidad de vida de las personas, sino únicamente la base pedagógica jerarquizante que ha servido de base para su trunco desarrollo. Para el autor, aquella utopía moderna surgida de las revoluciones burguesas sigue vigente, pero encuentra su obstáculo más importante, precisamente, en la separación sensible entre una porción de la sociedad constituida por una clase de sujetos que puede emanciparse por sí misma y otra porción, la más numerosa, que es incapaz de realizar tal promesa, salvo que se convierta a la primera clase o que se deje instruir por ella. Más allá de la complejidad que implica pensar la salida de esta encrucijada, es difícil no admitir el autoritarismo y el clasismo de dichos postulados. En el prólogo a la primera edición en castellano de la obra de Jacotot, *Lengua materna. Enseñanza universal* (2008), Rancière describe muy claramente esto que venimos diciendo:

El siglo en el que nació Jacotot había ampliado esta noción de progresión ordenada del saber en vista de la evolución misma de la humanidad. El progreso de las luces hacía pasar a la humanidad a la adultez. Pero lo hacía *progresivamente*. El pueblo ignorante, el pueblo niño, estaba aún por detrás del progreso general. Este retardo hacía de él un animal inadaptado a las condiciones nuevas, siempre susceptible de expresar esa inadaptación en reacciones funestas para el orden social. Correspondía, pues, a las elites esclarecidas dar la instrucción al pueblo, hacerlo acceder, paso a paso, al grado de saber necesario y suficiente para que tome su lugar en la sociedad y en el orden gubernamental modernos (Rancière en Jacotot, 2008: 12).

Este planteo ha resultado complejo porque la comprobación de lo contrario es un lugar común establecido. ¿Quién dudaría de que la forma y el contenido de la educación de los ignorantes deban correr por cuenta de los sabios? Y, en realidad, se trata de un supuesto no tan difícil de erradicar. La forma y los contenidos elementales del aprendizaje son algo que compartimos todos los seres humanos y que ponemos en práctica, como capacidad innata, desde que comenzamos a escuchar las primeras palabras de nuestra lengua materna. La escucha, la visión y los demás sentidos son las puertas de acceso de los estímulos que nuestra capacidad cognitiva archiva, asocia, compara y asimila de acuerdo a su propio itinerario vital, que configura una única y personal experiencia sensible del mundo (aunque en muchos puntos pueda ser compartida). Esta vivencia de aprendizaje

es natural y no tiene un comienzo establecido a priori, salvo por las prescripciones culturales que estamos tratando de discutir. El comienzo y el fin del aprendizaje no pueden constituir universales inamovibles, porque de hecho no lo son, pues el inicio es algo que se da mucho antes de ingresar el sujeto en las instituciones educativas (incluso a la posible rigidez de la institución familiar) y el fin es tan relativo y variable como lo son las identidades, las épocas y las historias. Hay un comienzo y un fin de los aprendizajes que constituye una realidad subyacente y que la lógica del progreso de la ilustración ha negado sistemáticamente, con su división jerarquizante entre sabios e ignorantes. Aquí es donde Rancière, siguiendo a Jacotot, proclama la igualdad como premisa, y no como un fin a alcanzar, lógica del progreso mediante.

Vemos, entonces, coincidir en la coordenada del proyecto moderno de emancipación, de desarrollo y de igualdad varios discursos que han fracasado en una empresa que o era hipócrita y falsa (como en el caso de las elites más conservadoras) o partía de supuestos problemáticos y, aun queriendo ser revolucionaria, fue funcional a aquel conservadurismo (el caso del discurso marxista en su versión *científica*). Es muy atinada la reflexión de Rancière que ofrecemos a continuación, ya que pone el énfasis de la cuestión en el problema del poder y del privilegio:

El sabio maestro promete a su alumno que hará de él su igual transmitiéndole su ciencia. Del mismo modo, las elites prometen al pueblo que él mismo ejercerá su poder cuando esté instruido. Pero esta promesa de igualdad es el medio de reproducir indefinidamente la desigualdad, de asegurar el poder perpetuo de aquellos que se arrogan el privilegio de saber de dónde hay que partir, a dónde hay que llegar, por qué vías y a qué velocidad. El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir la desigualdad, que pretende suprimir (Rancière, 2011: 14).

POLÍTICA ESTÉTICA: EL LABERINTO DE PLATÓN

¿Por qué resulta relevante toda esta cuestión de la pedagogía del embrutecimiento y de su vinculación con el devenir de la corriente crítica del marxismo para el arte, o mejor, para pensar y para ejercer la práctica artística? El autor de *El espectador emancipado* propone salir de la lógica de las dicotomías jerarquizantes y ya no generar más inversiones dentro del mismo marco conceptual. En «Las desventuras del pensamiento crítico» (2011), Rancière interpreta, por ejemplo, las tesis posmodernas de Guy Debord respecto de la sociedad del espectáculo como una inversión de la lógica dicotómica del pensamiento crítico anterior (léase marxista), ya que allí se sostiene la distinción principal de la tradición jerarquizante entre una realidad sólida ligada a lo verdadero y una superficie habitada por las apariencias engendradas en la sociedad de consumo. Es entonces en la fundación del pensamiento y discurso críticos sobre la base de la dicotomía entre apariencia y realidad, donde se nos evidencia el *problema del conocimiento* que implican estas posturas, cuyo correlato es, fatalmente, la división de aquellos capaces de ver la diferencia y aquellos a quienes la incapacidad se los impide (Rancière, 2011). Este supuesto compartido por modernismo y posmodernismo es, según nuestro autor, uno de los puntos centrales de la misma fase crítica que precisa superación. Aquí cabe explicitar algunas de las dicotomías y de las equivalencias que han conformado el problemático *reparto de lo sensible*³ que el filósofo pone en cuestión, una de cuyas funciones ha sido servir como base argumental de lo que llama la «paradoja del espectador» (Rancière, 2011: 14).

Estas premisas tienen origen platónico y se han construido sobre la base de la subordinación de los sentidos, lo sensible, *mirar, ver, escuchar*, etcétera, bajo el imperio del pensamiento, de lo inteligible, *del conocer, del saber, del pensar*, etcétera. Se trata de una escisión que viene arrastrándose en la historia del pensamiento crítico hasta hoy. Tal separación constituye la matriz dentro de la que diversas formas de ella misma se han desarrollado según su servicio a diferentes objetivos críticos o programáticos. Veremos que no sólo la erradicación de lo cognitivo y de lo intelectual del ámbito de lo estético resulta problemático, sino, también, la distribución de uno y de otro polo de manera desigual entre el común de los sujetos, las ocupaciones y las actividades. Algunas de las formas que la fatal dicotomía ha tomado en diversos discursos son: la exterioridad corresponde a la separación y ésta al desposeimiento de sí; la mediación corresponde a la imposición del simulacro; lo colectivo se opone a lo individual, la imagen se opone a la realidad y la representación a la presentación.

La exterioridad corresponde a la separación

Aquí aparece la idea de que el mirar o el ver conllevan la separación fatal entre el sujeto y lo que mira, dando como resultado una relación de exterioridad y de separación negativas que no permiten el acceso a lo real, lo cual implica la situación de no poseerse a sí mismo, esto es, la alienación de la propia vida. A partir de este razonamiento es que Platón realizó su tenaz crítica de la tragedia griega como dominio del pathos, las pasiones terrenales, primitivas e infundadas, sobre el ethos, la configuración racional de los ideales como fundamento inteligente de la vida. También es a partir de lo que Guy Debord (1967) ha elaborado su crítica del espectáculo; lo espectacular como reino de la visión, la visión como exterioridad y ésta como alienación: «Cuanto más contempla, menos es» dice Debord (Debord en Rancière, 2011: 14).

Se trata de las mismas premisas que han llevado a varios de los movimientos de vanguardia de los sesenta a elaborar sus programas sobre la base de la crítica a las formas del arte burgués, formas asumidas como separación de la vida, imperios de la contemplación, la pasividad y la imposición. La mayoría de las derivas del arte participativo o relacional, performático o activista, crítico o social –sin ánimos de quitarles el mérito de sus propias búsquedas e investigaciones–, han partido de estas ideas, apostando a la intromisión del cuerpo y al movimiento del espectador en aras de una actividad ausente o de la presentación de hechos ignorados para la toma de consciencia y para su respectiva acción posterior.

Sin embargo, y más allá de la validez de muchos descubrimientos en ese campo (por ejemplo, la incorporación del cuerpo en movimiento del espectador que lleva a una experiencia estética vivencial en la que los sentidos ya no solo se construyen mentalmente), los resultados, si bien se muestran diferenciales respecto a otras formas artísticas en cuanto a la actividad del público, no llevan a transformaciones radicales en las formas de vida y, además, en la mayoría de los casos, lo que los espectadores ven finalmente es una imagen otra vez contemplativa en el interior de una sala de museo. Es decir, la validez de toda práctica artística convive con la validez de toda práctica espectral y la subestimación de la expectación histórica como un desarrollo de pasividades inútiles poco lugar deja al movimiento de democratización que los desarrollos culturales modernos han tenido como uno de sus objetos. Tanto en la contemplación de un cuadro como en la caminata por una instalación, como en el acercamiento táctil con un objeto relacional, o como en la lectura de un libro, el ejercicio de la inteligencia constituye un trabajo de traducción, una aventura intelectual de comparación y asociación por contraste de signos con signos. Es un hacer propio de la humanidad y no de una clase, y en este sentido Rancière lo denomina como el trabajo poético en el corazón de todo aprendizaje y de toda práctica emancipadora (Rancière, 2011). Todos somos espectadores y esa es la condición normal de nuestra existencia. No hay pasividad allí, aunque sí distancia, y esa es la clave de la posibilidad emancipatoria, política y estética, que nos propone el filósofo y que abordaremos con mayor profundidad más adelante.

La mediación corresponde a la imposición del simulacro

Esta es la equivalencia que subyace al planteo de otra de las corrientes de actualización de la crítica platónica de la imagen. Las tesis de los reformadores teatrales tanto en su versión del Teatro de la Crueldad de Antonin Artaud como en la del Teatro Épico de Bertold Brecht, actualizan, en la década del treinta y de manera simétrica e inversa, la premisa de la negatividad de la contemplación y la idea de la fatalidad del espectáculo. Observemos esta reedición de los acomodamientos jerárquicos en un fragmento del texto fundacional de la escena artaudiana, *El teatro y su doble*:

Si la multitud no tiene en cuenta las obras maestras literarias, es porque esas obras maestras son literarias, es decir, inmóviles; han sido fijadas en formas que ya no responden a las necesidades de la época. No acusemos a la multitud o al público, sino a la pantalla formal que interponemos entre nosotros y la multitud, y a esta nueva forma de idolatría, esta idolatría de las obras maestras fijas, característica del conformismo burgués. Todo conformismo nos hace confundir lo sublime, las ideas y las cosas con las formas que han tomado en el tiempo y en nosotros mismos; en nuestras mentalidades de snobs, de preciosistas y de estetas que el público no entiende. [...] El público, que toma mentira por verdad, tiene el sentido de la verdad y reacciona positivamente cuando la verdad se le manifiesta. [...] Si la multitud ha perdido la costumbre de ir al teatro, si todos hemos llegado a considerar al teatro un

arte inferior, un medio de distracción vulgar, y lo utilizamos como exutorio de nuestros peores instintos, es porque nos dijeron demasiadas veces que era teatro, o sea, engaño e ilusión (Artaud, 1999: 86-87).

Nos encontramos aquí con aquellas atribuciones de fantasmagoría al acto de ver, de contemplar, así como con la idea del sentido bajo del teatro por movilizar más que nada distracciones e instintos vulgares. Pero, también, aparece otra oposición problemática para las promesas del arte emancipatorio, la que escinde verticalmente lo móvil de lo inmóvil. La suposición de que el teatro será, potencialmente, liberador en contraposición a la estaticidad de una pintura, a la inmovilidad de un cuerpo lector, de un sujeto en su butaca de cine, es por demás paradójica y asume la incapacidad de la acción intelectual en el acto de espectar. Por ello es que Artaud busca la irracionalidad como puntal de la liberación. Es clave la oposición entre lo sublime, las ideas y las cosas, y las formas que toman en el tiempo de la vivencia subjetiva. La idea de una *confusión* entre la objetividad (léase *verdadera*) y la subjetividad (que precisa la lucidez de las mentes y almas sensibles y elevadas para no ser *falsa*) es uno de los puntos centrales del desarrollo cientificista no solo del marxismo, sino de varias corrientes filosóficas que conservan y que promueven el mismo principio (piénsese en la noción de *vida inauténtica* promulgada por el existencialista Martin Heidegger o en la de *simulacro* del posmoderno Jean Baudrillard, o, simplemente, en la exaltación de *lo sublime* en el marco del pensamiento romántico y estético de Friedrich Schiller). En esta línea Artaud propondrá la idea de un teatro de lo trascendente, de lo universal, de lo colectivo, que arrastre al espectador a la acción de la escena sacándolo de la caverna de lo común, sin darse cuenta de que la experiencia de los sujetos está aquí, en la mundanal e intrascendente vida, y de que es aquí donde debemos y podemos (y se trata, dentro de la lógica rancieriana, de un poder y de un deber de *cualquiera*), recoger los sentidos de los días.

Por su parte, Brecht adscribirá a la corriente marxista de la crítica de la alienación y desde allí hará su propuesta de un teatro épico y didáctico (narrativo en oposición a dramático, ya que Brecht se opone al aristotelismo en el teatro: no unidades, consecución y mimesis como encarnación en la representación, etcétera). A la inversa de lo que propone Artaud, Brecht enfocará la potencia liberadora del teatro, obviamente de un teatro reformado, por venir, en su capacidad de vehicular los temas sociales urgentes, los conflictos principales de la problemática social y su dialéctica. La puesta en escena de situaciones de contraste, dilema moral e injusticia, confronta a la audiencia con un momento donde se evidencian las causas y los efectos de los fenómenos. El espectador es puesto en el lugar de una toma de distancia (igual que el actor, que solo debe representar el papel sin caer en la *ilusión* de realidad y verosimilitud propia del teatro aristotélico) que le permite la evaluación racional de lo que está bien y lo que está mal, y de las razones ocultas de los hechos a partir del *extrañamiento*, y se asume que es llevado a la toma de decisiones conscientes respecto de lo que es puesto en tela de juicio. Así es que se transforma en un espectador productivo y esto le permite desarrollar un sentido crítico para llegar a sus propias soluciones. El objetivo es sustraer la identificación afectiva, propia del teatro clásico, para dar lugar a la consideración y al estudio intelectual mediante el distanciamiento, buscando una acción racional que quite al espectador de su pasividad y de la incompreensión. Dice el dramaturgo al respecto:

Ya no se le permitía al espectador abandonarse a reacciones afectivas, sin ejercitar su espíritu crítico (y prácticamente, sin sacar conclusiones), merced a la identificación con el personaje. La representación sometió a los personajes y a los temas de esas obras a un proceso de distanciamiento. Era el distanciamiento necesario para comprender. En todo «sobrentendido» hay una renuncia a entender. Lo natural debía destacarse como lo extraordinario. Sólo así podían ponerse de manifiesto las leyes de causa y efecto (Brecht en Rendón, 2007: 27).

En uno y otro caso, no solo la escena teatral es concebida como un lugar donde construir una *estética de los efectos*, sino que esos efectos son perseguidos debido a las presuposiciones que venimos atendiendo. El teatro anterior, tradicional, es asumido aquí como una *mediación negativa* que debe suprimirse mediante la práctica de un teatro nuevo; «La escena y la performance teatrales se convierten así en una mediación evanescente entre el mal del espectáculo y la virtud de la verdad teatral» (Rancière, 2011: 15). Ambos dramaturgos y teóricos «se proponen enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores [...] el teatro se da como una mediación tendida hacia su propia supresión» (Rancière, 2011: 15). No es difícil identificar aquí aquella misma

lógica pedagógica que más arriba llamamos «del embrutecimiento»; el teatro es erigido como el maestro encargado de suprimir la distancia entre alumno y saber, pero, si aceptamos la lectura de Rancière, es en ese movimiento mismo que la distancia entre capacidad e incapacidad, conocimiento e ignorancia, es recreada.

Lo individual contra lo colectivo y la imagen contra la realidad

La presunción de que el simple hecho de que la escena transcurra *en presencia* da como resultado la colectivización de la experiencia resulta al menos dudosa. Nada confirma la diferencia sustancial, en cuanto a la superioridad y legitimidad social del hecho, entre un grupo de gente mirando una pantalla en el cine, un grupo de gente mirando lo que transcurre en un escenario teatral y un individuo solitario mirando una escultura, una fotografía o la televisión. El problema de tal presunción, la de la oposición radical entre *presencias*, el grupo, la realidad, la presentación, y *ausencias*, la individualidad, la imagen, la representación es, otra vez, la jerarquización como la base de las distinciones, y más aún, la esencialización de los términos como verdades separadas y puras. El polo negativo de las relaciones es siempre asociado a aquella distinción platónica originaria entre lo real y lo verdadero y lo aparente. Tanto la subjetividad personal como las imágenes y sus representaciones, son homologadas a esa superficialidad fragmentaria e ilegítima que contradice la importancia de lo común, lo no mediado y, por tanto, real, ya que es presentado, no tamizado por el filtro de alguna arbitrariedad subjetiva. Sin embargo, nada garantiza que la copresencia de los sujetos implique su unión, ni el abandono de lo personal, así como tampoco ya podemos sostener que exista algo así como *presentación pura*, no representativa, y por consiguiente, algo como la *realidad* no mediada por la construcción de imágenes.⁴ De este modo, Rancière llama al conjunto de estas oposiciones falaces «alegorías encarnadas de la desigualdad» (Rancière, 2011: 19).

La representación, la figuración de las cosas de la vida por medio de imágenes y de discursos, visuales o verbales, es un recurso y una capacidad humana básica sin la cual se haría imposible la cultura, la comunicación y la comunidad en sí. No se trata, pues, de oposiciones, sino de relaciones indisolubles y dialécticas: lo colectivo se realiza en los individuos y estos son los que dan forma a esa colectivización; la imagen es el recurso básico de construcción de realidad tanto las mentales en el ámbito lingüístico como las materiales en el ámbito cultural general; la representación es un momento de la experiencia cognoscitiva de los sujetos que precede y procede a lo presentativo, a la vivencia directa. No se trata de lo activo y de lo pasivo como oposiciones de nivel, sino como dialéctica intrínseca de la experiencia de los sujetos en el mundo y en la vida social.

Por último, si hubiera que admitir cierta distinción entre los términos, nada nos obliga a realizarla en clave jerárquica, ya que advertimos, felizmente, que lo central no es si los términos son opuestos o no, sino que esas oposiciones se encarnan en otra serie de distinciones, esta vez entre quienes tienen la capacidad activa de acceder al polo positivo de la distinción, y quienes están condenados, como decía Platón, a la pasividad en la caverna de la ilusión y el engaño de las apariencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L.; E. Balibar (1965). *Para leer el capital*. España: Siglo XXI.
- Artaud, A. (1999). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. España: Ediciones Naufragio.
- Jacotot, J. (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Claves.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Pensamiento crítico (1967). «Dos cartas sobre el conocimiento del arte». *Pensamiento crítico* (10) [en línea]. Consultado el 18 de agosto de 2014 en <<http://www.filosofia.org/rev/pch/1967/n10p111.htm>>.

Rendon, R. (2007). «Compendio teórico. Bertold Brecht, una dramática no aristotélica». *Revista colombiana de las Artes Escénicas*, 1 (1) [en línea]. Consultado el 11 de agosto de 2014 en <http://200.21.104.25/artescenicass/downloads/Artescenicass1-1_8.pdf>.

NOTAS

¹ Con el término «meta-crítica» intentamos aludir a una operación crítica de segunda instancia, es decir, sencillamente, a una «crítica de la crítica», teniendo en cuenta que el objetivo que Rancière y Castoriadis han compartido es el de revisar la tradición de pensamiento que se ha dado en llamar justamente «teoría crítica».

² La crítica recae aquí sobre esa idea creada por Sócrates en torno a la necesidad de demostrarle al interlocutor/alumno su propia ignorancia mediante el método dialéctico de la pregunta filosófica, dinámica pedagógica que tan bien retratará Platón en sus diálogos.

³ La traducción de la palabra francesa *partage* da lugar a múltiples sentidos, ya que puede significar *reparto*, *com-partición*, *distribución*, *partición* e incluso *intercambio*, dependiendo de su uso concreto. Rancière juega con esta polisemia que de hecho resulta muy útil a su planteo.

⁴ Incluso en el caso de aceptar la existencia y la importancia de esa instancia *no codificada* de la experiencia, su relevancia se nos aparece como parte indisoluble del fenómeno complejo de *codificación social* que implica el proceso de construcción cultural. Es decir, siguiendo a Castoriadis (1993 y 2005), que los compartimentos que han sido asumidos como escindidos desde muchas perspectivas teóricas, lo social/lo individual, lo objetivo/lo subjetivo, lo real/lo ficcional, etc. pueden verse como elementos dialécticos, no puros, que intervienen en todo movimiento de experiencia y significación social. Es la perspectiva psicoanalítica la que nos ha brindado la posibilidad de pensar los fenómenos humanos como *impuros*, no reducibles en su totalidad a la categoría de verdad y sus asociadas.

Cita recomendada:

Contursi, A. (2015). «Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación en lo sensible». Revista *Boletín de Arte*, año 15 (15), pp. 36-43. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.