

Tomar la palabra y conquistar tiempo libre

Entrevista con Jacques Rancière



Jonas Tabacof Waks

Universidad de San Pablo y Université Paris 8

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Universidad de San Pablo

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

María Beatriz Greco

Universidad de Buenos Aires

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2022

Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2022

Resumen

Esta entrevista, concedida en febrero de 2021, explora los vínculos entre el pensamiento de Jacques Rancière y la filosofía de la educación. Inicialmente, el filósofo aborda aspectos de su trayectoria intelectual, su relación con el Mayo del 68 y sus investigaciones en los archivos obreros, que nutrieron la elaboración de obras como *La noche de los proletarios* y lo llevaron a romper con los supuestos de Louis Althusser sobre las relaciones entre saber y política. A continuación, Rancière analiza la recepción de *El maestro ignorante*, marcada, según él, por lecturas equivocadas que la identifican sea como una obra de historia del pensamiento pedagógico, sea como una metodología didáctica a aplicar. Ambas lecturas ignoran el concepto de emancipación intelectual propuesto por Joseph Jacotot y la propia visión de Rancière sobre la relación entre teoría y práctica. En la discusión sobre el artículo “Escuela, producción, igualdad”, el único de sus textos centrado principalmente en lo que él denomina *forma-escuela*, el filósofo destaca la importancia de las diferentes nociones de temporalidad con las que trabaja y cuestiona la capacidad que la escuela tendría, hoy, para promover la igualdad y el *tiempo libre* (*skholè*), por haberse convertido en la institución finalizada por excelencia, acercándose cada vez más a la lógica de la jerarquía y de la desigualdad.

Nota de los editores: Versión en castellano de: “Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière”, entrevista publicada originalmente en *Educação e Pesquisa*, 47: 1-17, disponible en <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147002003>. Traducida del portugués por Jonas Tabacof Waks, con revisión técnica de María Beatriz Greco. Para esta versión, se incluyó una pregunta sobre la pandemia de COVID-19, que había sido excluida de la versión original por una cuestión de espacio.

Al final, el diálogo se embarca en una reflexión sobre el presente: el ascenso de la extrema derecha en países como Brasil y Estados Unidos de Norteamérica, marcados por lo que Rancière llama *pasión por la desigualdad*.

Palabras clave: Jacques Rancière; Filosofía de la educación; toma de la palabra; tiempo libre; igualdad.

Enacting speech and conquering free time: an interview with Jacques Rancière

Abstract

This interview, given in February 2021, explores the links between Jacques Rancière's thought and the philosophy of education. Initially, Rancière addresses some aspects of his intellectual trajectory, his relationship with the events of May 68 and his research in workers' archives, which nurtured the fabric of books such as *The nights of labor* and led him to break with Louis Althusser's assumptions on the relations between knowledge and politics. Then, Rancière analyzes the reception of *The ignorant school-master*, which is, according to him, marked by mistaken readings that associate it either to a book about the history of pedagogical thought or to a methodology to be applied. Both readings ignore Joseph Jacotot's conception of intellectual emancipation and Rancière's view of the relations between theory and practice. In the discussion on the article "School, production, equality", his only text mainly dedicated to what he calls *school-form*, the philosopher highlights the importance of the different notions of temporality in his thought and questions the school's ability to promote equality and *free time* (*skholè*) today, as it has become the finalized institution by excellence, increasingly closer to the logics of hierarchy and inequality. In the end, the dialogue addresses a theme related to the present: the rise of the extreme right in countries like Brazil and the United States of America, marked by what Rancière calls *passion for inequality*.

Keywords: Jacques Rancière; Philosophy of education; Capture of speech; Free time; Equality.

Presentación

El filósofo francés Jacques Rancière es considerado uno de los más importantes pensadores contemporáneos. Su vasta producción ha tenido repercusiones en diversos campos del saber, como la filosofía y la teoría política, las artes y la educación. En medio de esta diversidad de campos de interés, el tema de la igualdad emerge como elemento central en sus reflexiones. Caracterizada por un estilo de pensamiento que desdibuja las barreras disciplinarias y mezcla distintas voces sin priorizarlas, su obra rompe con la lógica académica que toma los discursos silenciados como materia prima cuyo significado debe ser construido por el intelectual. Estas características hacen de su filosofía una reflexión sugerente y fecunda para la comprensión del presente.

Nacido en 1940, en Argelia, Rancière emigró muy temprano con su familia a Marsella, donde vivió durante tres años. En 1945, se trasladó a París, donde aún reside, como profesor emérito de filosofía en la Universidad de París 8. Fue a través de los libros de Jean-Paul Sartre que tuvo su primer contacto con la filosofía, pero cuando ingresó a la prestigiosa Escuela Normal Superior (ENS) de París se interesó por la obra de Karl Marx y comenzó a asistir a los seminarios de Louis Althusser dedicados a la lectura estructuralista de la obra del pensador alemán. La primera publicación de Rancière fue

un capítulo de la obra colectiva *Para leer El capital* ([1965] 1988), escrita por Althusser y un selecto grupo de estudiantes de la ENS. Durante ese período, el joven filósofo también integró el grupo de estudiantes comunistas de la Escuela Normal y, en el contexto de las revueltas de mayo de 1968, se hizo maoísta. Entre 1969 y 1972 militó en Izquierda Proletaria, una organización de extrema izquierda que hacía trabajo de base en fábricas y barrios populares.

Las insurrecciones de mayo de 1968 marcaron profundamente el pensamiento y la trayectoria de Rancière. Fue a partir de ese momento que surgieron sus diferencias con Althusser, especialmente en cuanto a su visión de los intelectuales en la conducción del movimiento social y estudiantil. Tales divergencias lo llevaron a romper con su antiguo maestro, iniciando una obra autoral e innovadora. En 1969, comenzó a enseñar filosofía (junto a Michel Foucault y a Gilles Deleuze, entre otros) en el Centro Experimental de Vincennes, que luego se convirtió en la Universidad Paris 8, donde trabajó hasta su jubilación en 2000. Su primer curso en esa institución fue sobre *La Ideología alemana* de Marx, pero el seminario se convirtió en una crítica a la teoría de la ideología de Althusser. La polémica se hizo pública en 1974, con la publicación del libro *La lección de Althusser* ([1974] 2019a), en el que Rancière critica el dogmatismo de su antiguo profesor y el papel que atribuía a la ciencia marxista —supuestamente un privilegio distintivo de los dirigentes del partido comunista y de los intelectuales— en los procesos de emancipación, lo que para Rancière reafirmaba relaciones de dependencia.

En 1975, junto con otros jóvenes filósofos, Rancière fundó el Centro de Investigación sobre las Ideologías de la Revuelta, responsable de la publicación de la revista *Les Révoltes logiques*. Inspirándose en Foucault, bucearon en archivos y publicaron 16 números de la revista, entre 1975 y 1981. La investigación de Rancière estuvo dedicada a la palabra obrera y a los procesos de autoemancipación de los proletarios, centrándose en el período de 1830 a 1850, precisamente la época en que el joven Marx escribía sus primeras obras, en los albores de los movimientos obrero y comunista. En contacto con los archivos, Rancière descubrió la importancia de las dimensiones estéticas e intelectuales del movimiento de emancipación obrera, descuidadas por la mayoría de los teóricos marxistas. Su tesis doctoral, *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero* ([1981] 2010), está profundamente ligada a los temas y al estilo de trabajo de la revista e indica la centralidad de la noción de *tiempo libre* en la concepción de la emancipación proletaria, entendida por Rancière como una ruptura en el ciclo repetitivo de trabajo y descanso. Esa publicación marca también un cambio en la escritura de Rancière, que abandona la concepción del intelectual como quien organiza, articula y devela el sentido de los discursos, imágenes y metáforas que recoge entre aquellos cuyos discursos son confiscados en la sociedad. A partir de entonces, muchas de sus obras se configuran como narrativas polifónicas, en las que baraja su discurso y el de los poetas, escritores y filósofos proletarios que estudia.

La década de 1980 estuvo marcada en Francia por la llegada de los socialistas al poder y la amplia circulación de las ideas de Pierre Bourdieu. El sociólogo se convirtió entonces en uno de los principales blancos de las críticas de Rancière, quien analiza su obra en el libro *El filósofo y sus pobres* ([1983] 2013), donde asocia a Bourdieu a una tradición que empieza en Platón y pasa por la ortodoxia marxista, marcada por la exclusión de los trabajadores de la vida intelectual. Es precisamente la afirmación de la igualdad de las inteligencias lo que estará en el corazón de *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* ([1987] 2007), obra en la que Rancière rescata la voz disonante de Joseph Jacotot y su concepción de la emancipación intelectual basada en el postulado de la igualdad de inteligencias. Con Jacotot, Rancière se opone tanto a Althusser —en la medida en que rechaza el papel de la ciencia marxista y de la vanguardia ilustrada en los procesos de emancipación— como a la apropiación que los discursos pedagógicos hacen de la obra de Bourdieu, al proponer una escuela adaptada

a la realidad de los niños de estratos desfavorecidos. Para Rancière, ambas visiones reafirman la desigualdad al postular la igualdad como objetivo a ser alcanzado por etapas, progresivamente, pero que permanece siempre como horizonte de futuro y jamás se alcanza.

A partir de la década de 1990, Rancière publicó una serie de obras en las que sistematizaba sus concepciones de la política y la democracia, como *El desacuerdo. Política y filosofía* ([1995] 1996) y *El odio a la democracia* ([2005] 2006). El filósofo define la política como las acciones que hacen que las voces normalmente escuchadas solo como un ruido —que estorba, pero no forma parte del debate— sean efectivamente escuchadas como discurso, como el discurso de un igual. Estos momentos marcan la *toma de la palabra* como acto de afirmación de la igualdad. Su opuesto es la policía, entendida por él como la distribución ordenada y el mantenimiento de cada grupo social en el “lugar que le corresponde”. La democracia nada tiene que ver, por tanto, con el consenso —sobre la distribución de discursos y posiciones legítimas— sino que, por el contrario, brota de la potencialidad del disenso, que rompe con la cristalización de los lugares propios.

Desde los años 2000, Rancière se ha dedicado principalmente a la estética, siempre analizada en su imbricación con la política, como en las obras *El reparto de lo sensible. Estética y política* ([2000] 2014), *El espectador emancipado* ([2008] 2010) y *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte* ([2011] 2014). El origen de esas reflexiones de Rancière se remonta a sus primeros trabajos, ya que fue en sus estudios sobre la emancipación de los trabajadores donde descubrió la centralidad de la estética, especialmente de la escritura. Sin embargo, a partir de las reflexiones sobre la política de la escritura, el filósofo se embarcó en la propia teoría estética, con la discusión sobre los regímenes del arte. Apasionado del cine, también publicó artículos y libros sobre el tema.

Entre educadores y educadoras, *El maestro ignorante* es seguramente su obra más conocida. El rescate de Rancière de la aventura intelectual de Jacotot es profundamente original en su estilo, al crear una narrativa que mezcla las experiencias y reflexiones de un profesor de la primera mitad del siglo XIX con aquellas de un filósofo de fines del siglo XX. El diálogo entre ese legado del pasado y su reapropiación en el presente interpela las bases sobre las cuales se construyeron los discursos pedagógicos, como el papel explicativo del docente y la estipulación de etapas y medios adecuados para un supuesto desarrollo progresivo del estudiante. Un desarrollo cuyos pasos, racionalizados pedagógicamente, prometerían la emancipación y la igualdad como punto final del camino educativo. Sin embargo, la pedagogización del aprendizaje afirma, en acto, la incapacidad del alumno para comprender por sí mismo las obras de la inteligencia humana, en un contacto inmediato de su inteligencia con la que produjo la obra con la que dialoga. Frente a ese *modus operandi* de la pedagogía, las lecciones de emancipación intelectual de Jacotot y Rancière proponen la igualdad no como un objetivo hacia el que se camina, sino como un principio que opera en el presente; como axioma que inspira el tejido de *escenas de igualdad*, aquí y ahora; como una forma de vivir en un tiempo de emancipación que da testimonio de la igual capacidad de todos los seres humanos para romper con las jerarquías sociales que otorgan a cada uno su “lugar propio” en el orden social de la desigualdad.

La emancipación intelectual emerge, por tanto, no como la conclusión de una transmisión pedagógica de conocimientos, sino como resultado de la voluntad de tejer su propio camino hacia la verificación de la igualdad de todos en relación con cualquier persona. Por eso la ignorancia del maestro no le impide emanciparse y comprometerse en la emancipación de sus estudiantes. El maestro emancipador no transmite su saber, sino su *pasión por la igualdad* y la libertad de buscar por sí mismo la comprensión

de cualquier obra de la inteligencia humana. Transmite una forma de relación con el conocimiento y con los demás; una perspectiva del mundo y no su interpretación.

Este “giro copernicano” operado por Rancière —la igualdad como supuesto y punto de partida— tuvo una fuerte repercusión en el campo de los estudios de la educación. La revista brasileña *Educação & Sociedade* (vol. 24, N° 82, abril 2003)¹ y el periódico francés *Le Télémaque* (N° 44, 2013/2), por ejemplo, dedicaron *dossiers* temáticos a la obra *El Maestro ignorante*. Igual suerte tuvo el artículo “Escuela, producción, igualdad” (1988), en el que Rancière afirma que la forma-escuela ofrece a todos —independientemente de su origen— un tiempo libre de las obligaciones del mundo del trabajo, un tiempo dedicado a aprender por aprender. En este sentido, la escuela podría ser considerada como el *espacio de igualdad por excelencia*, potencialmente capaz de promover la igualdad a su manera, más bien que a través de la transmisión de contenidos. Tales reflexiones sobre los vínculos entre escuela e igualdad han dado lugar a una intensa producción de autores en el campo de la filosofía de la educación contemporánea, como Jan Masschelein y Maarten Simons, que proponen una *defensa* de la escuela desde ellos, o Jorge Larrosa, que le hace un *elogio*.

A lo largo de su vida intelectual, Rancière publicó numerosos artículos sobre temas de actualidad y concedió varias entrevistas, en consonancia con su “*método de la igualdad*” ([2012] 2014), que no considera las entrevistas como formas menos legítimas o significativas del trabajo de pensamiento —una obra que no tiene un lugar propio y está en todas partes—. La entrevista que aquí se presenta fue concedida (*online*) como parte del “Colóquio Internacional Educação, Política e Emancipação no Pensamento de Jacques Rancière”, realizado en marzo de 2021 y organizado por el Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC), vinculado al Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP). Es testigo, precisamente, del trabajo de pensamiento de un filósofo en acción, discutiendo su propia trayectoria, analizando su aporte a la filosofía de la educación y reflexionando sobre cuestiones del presente.

La entrevista

Rancière y su trayectoria. Tomar la palabra en lugar de liberarla

*Quisiéramos comenzar con una pregunta que no es estrictamente académica, es más personal, sobre tu relación con Brasil, con la vida universitaria brasileña. Tenés más de quince libros traducidos en el país, que son ampliamente estudiados en cursos de filosofía, artes y educación. Concediste varias entrevistas a colegas brasileños/as y hace algunos años escribiste un hermoso artículo sobre Guimarães Rosa y el libro *Primeras historias* ([1962] 1969). Nos gustaría que comentaras cómo ves tu relación con la cultura brasileña y, más precisamente, con la vida universitaria del país.*

Seguramente, la relación que tengo con Brasil es privilegiada. Brasil fue el primer país al que fui invitado a hablar por una universidad. Fue hace mucho tiempo, en 1967, cuando yo era un joven althusseriano y fui convidado como tal al Departamento de Filosofía de la Universidad de São Paulo. Un departamento poblado por profesores jóvenes pero muy notables, todos prestigiosos y muy cálidos conmigo. Fue un comienzo muy intenso, diría yo, de mi colaboración con el mundo universitario e intelectual

¹ Este *dossier* fue traducido al castellano y publicado en noviembre de ese mismo año (2003) en el *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, N° 11.

brasileño, donde creé lazos de amistad que duraron casi toda mi vida porque, lamentablemente, algunas de estas personas fascinantes ya fallecieron. Ese fue el punto de partida y después, en varios momentos, con diferentes generaciones, universidades e instituciones, se restableció ese vínculo, de modo que durante casi medio siglo tuve verdaderos intercambios intelectuales con Brasil. Es simbólico que fue el primer país en el que fui traducido, donde se publicó el libro *La noche de los proletarios* antes de que fuera traducido al inglés, por ejemplo. También es el país donde, en un momento dado, sucedió algo que nunca había sucedido en Francia: un importante diario [*Folha de São Paulo*] me invitó a escribir colaboraciones periódicas, lo que me permitió centrarme en la actualidad política, artística e intelectual brasileña. Ciertamente, esto alimentó toda mi reflexión política y estética. Además, Brasil es un país que me ha marcado por su cultura y ese texto que mencionan, sobre Guimarães Rosa, que es el último capítulo de mi libro *Los márgenes de la ficción* ([2017] 2019b), es para mí una especie de homenaje a la cultura brasileña. Homenaje a un escritor absolutamente fundamental, que es uno de los grandes escritores del siglo XX pero que, lamentablemente, es casi ignorado en mi país. Es, por lo tanto, un homenaje a este gran escritor, que representa una gran literatura.

La segunda pregunta es sobre tu trayectoria intelectual, en la cual nos parece que hay un pasaje de la crítica al intelectual concebido como vocero de la sociedad y de los/las trabajadores/as, hacia un momento en el que ponés en escena la palabra de quienes, hasta entonces, ocupaban un lugar de “objeto” en los discursos intelectuales y académicos. Este pasaje destaca formas bastante distintas de concebir la relación entre el saber y la política. ¿En qué medida esta cuestión fue central en tu trabajo en los años setenta y ochenta? ¿Este estilo de trabajo estaría relacionado con la consigna “liberar la palabra”, del movimiento de mayo del 68?

Comenzaré con un pequeño matiz que me parece importante. Para mí, la consigna que más se escuchó en 1968 no fue precisamente “liberar la palabra”, sino “tomar la palabra”.² Parece un detalle, pero “liberar la palabra” es una expresión ambigua, porque muchas veces significa liberar la palabra más acorde con el mundo que te rodea. Hoy, por ejemplo, la palabra liberada es la de las redes sociales, una palabra que, al fin y al cabo, es desigual, llena de odio, una palabra habitada por una ideología conspiratoria. Para mí lo importante en mayo de 1968 era *tomar la palabra*. Era un llamado a todos aquellos cuyas palabras no se escuchaban o solo se escuchaban como ruidos. Un llamado a abrir una escena en la que las palabras se amplificaran y se compartieran, porque lo importante en ese momento era el movimiento anti jerárquico que quería hacer oír palabras que normalmente no se escuchaban, quitando así el monopolio de la palabra oficial, ya fuera estatal o académica. Es cierto que esta consigna fue importante en mi trayectoria y también es cierto que pasó por dos momentos diferentes.

En un primer momento, relativo al 68 o pos68, esto me llevó a apelar a una palabra sofocada por una doble confiscación: aquella operada, por un lado, por la ciencia marxista, pero también, por el otro, por la confiscación llevada a cabo por el aparato político y sindical del partido comunista. En ese primer momento, por tanto, había un deseo de volver a una especie de palabra “de abajo”, que había sido sofocada por la presión “de arriba”. Esto fue fruto de la época, del gran tema de la revuelta antiautoritaria, pero al mismo tiempo quedó, de alguna manera, pegado a una visión dualista, es decir, pegado a la idea de que había una palabra de arriba y una palabra de abajo, una palabra que en cierto modo era “mentirosa” y otra verdaderamente “auténtica”. Esto se refería a la idea de que había algo así como “verdaderos sujetos populares” o “verdaderos sujetos

² En el francés original: *parole*, que se puede traducir al español como “palabra”, “habla” o “discurso”. Elegimos aquí “palabra”, pero es importante considerar que es un acto de habla, algo dicho por alguien (N. del T.).

obreros” y que había una palabra auténtica que había que recuperar y que había que escuchar frente a la palabra de los “sabios”³ y la palabra autoritaria. Entonces, en el fondo fue algo que quedó atrapado en esa especie de dualismo entre una palabra de arriba y una palabra de abajo; una palabra de académicos y una verdadera palabra popular, immanente al cuerpo popular o al sujeto trabajador. Era algo de lo que tuve que separarme en un segundo momento.

En este segundo momento, tuve que cuestionar la idea de una voz de abajo y la búsqueda de la identificación de una auténtica voz popular. Después de todo, ¿qué me permitió operar esta separación? Sin duda, fue el trabajo de investigación que culminó en *La noche de los proletarios* y también la escritura de ese libro, y de mis libros en general. ¿Qué sucedió? Al principio, al bucear en los archivos de los trabajadores, me topé con una realidad que nada tenía que ver con una voz de abajo que se liberaba. Lo que vi fue, por el contrario, que la circulación de palabras, el cruce de palabras, todas las formas de apropiación de la palabra del otro, de la cultura del otro, estaban en el centro de los procesos de emancipación. Entonces, de lo que me di cuenta en ese momento fue de que no existía la palabra de los intelectuales y la palabra de la gente. Todos somos intelectuales. Estos trabajadores/as también usan la cabeza, por lo que son intelectuales. Lo que traté de hacer a partir de ahí fue resaltar esa intelectualidad compartida por todos. ¿Que quiere decir eso? Que debemos deshacer el cierre de disciplinas y formas de discurso; que debemos hacer cruces entre palabras y pensamientos que normalmente no se encuentran. Por ejemplo, volviendo a cosas que he dicho en varias ocasiones: Platón afirma que el trabajador debe permanecer en el taller, porque el trabajo no espera, es decir, el tiempo define la restricción que pesa sobre la propia identidad del trabajador. Ahora bien, hice que esas palabras del gran filósofo antiguo se encontraran con las palabras de los trabajadores que, en el siglo XIX, también definieron su condición por el robo del tiempo, por el hecho de que no tenían tiempo. De manera similar, en mi libro *El desacuerdo* cruzo inusualmente la tesis de Habermas sobre la racionalidad comunicativa con los argumentos de una huelga de trabajadores en la década de 1830. En resumen, esto es lo que me enseñó mi investigación.

Además, está lo que aprendí en el proceso de escritura de *La noche de los proletarios*, que me obligó a romper con una jerarquía normalmente considerada necesaria en las ciencias sociales. En general, en las ciencias sociales está la palabra que se recoge, la palabra popular, la palabra obrera, la palabra marginal etc. —que se considera un material bruto, una especie de materia prima—, y está la palabra del maestro,⁴ del científico que explica lo que significa ese material, en explicaciones dirigidas a la propia comunidad académica. Debido a la imposición del material que encontré en los archivos y a la obligación de hablar de él de manera coherente (más que por una especie de voluntad programada), me vi llevado a operar un doble desplazamiento. Por un lado, para finalmente hacer que las palabras de estos trabajadores salieran del lugar que normalmente les estaba asignado; por otro lado, para desplazar mi propia palabra del lugar que normalmente le es atribuido: ya sea en la argumentación filosófica o en la explicación histórica. Fui llevado a operar este doble desplazamiento, a constituir un plano en el que ya no se distinguían la palabra del académico y la de su “objeto”. Esto fue importante para mí y desde entonces me indujo a pensar que el trabajo de escribir no es, como suele decirse, la expresión de un pensamiento, sino el trabajo

3 La palabra francesa *savant(e)*, utilizada con frecuencia por Rancière, es polisémica y puede referirse a un sabio, pero también, de manera más general, a alguien que sabe, que es un erudito o especialista en un área determinada del conocimiento y, por extensión, a científicos o académicos (N. del T.).

4 La polisemia de la palabra francesa *maître* es muy significativa para la comprensión de la obra de Rancière, especialmente del libro *Le maître ignorant*. Por un lado, un *maître* es alguien que enseña, ya sea a alumnos de una escuela o a aprendices en talleres artesanales. Por otro lado, la palabra también puede referirse a aquel que ejerce dominio, que tiene poder y autoridad (en el sentido jerárquico que se le da al concepto) sobre otra persona para ser obedecido. También existe el significado más cercano al español, de una persona dotada de un conocimiento, competencia o talento excepcional en alguna ciencia o arte (N. del T.).

del pensamiento mismo. Fui llevado a ver el pensamiento como una cierta política. Básicamente, lo que traté de hacer a través de la escritura fue romper las barreras entre disciplinas y entre palabras de arriba y de abajo, para constituir lo que ahora me gusta llamar *planos de igualdad*, esos pequeños tejidos de un mundo de palabras igualitarias. Pero está claro que esto es algo que no programé desde un principio, fue algo que se fue constituyendo a lo largo de mi obra, que fui llevado a sistematizar a partir de mi lectura de los textos de Jacotot. Pude entender su gran idea de que la igualdad no es algo en lo que crees, la igualdad es un proceso que se verifica, lo que me llevó a pensar el trabajo académico de una manera diferente, buscando ejercerlo precisamente como tejido de un mundo igualitario. La igualdad y la desigualdad son cosas que se tejen a diario a través de la forma misma en que articulamos palabras, argumentos, imágenes y narrativas, así como los seres humanos también pueden convivir de manera igual o desigual. De esta forma es como podría describir mi evolución. Por supuesto, digo esto desde un punto de vista retrospectivo, porque en la investigación avanzás, no sabes exactamente lo que estás buscando, y luego, veinte o treinta años después, podés decir: esto es lo que esta investigación quiso decir.

“Desacuerdos” en torno al Maestro ignorante. Educación e igualdad: una cuestión de tiempo libre.

Quizás podríamos decir que tu obra, como la de Jacotot, se caracteriza por un andar a tientas, es un “método antimétodo”. Hablando de Jacotot, pasemos a tu libro El maestro ignorante, que fue muy bien recibido en Brasil y en la Argentina, y que sigue siendo una de tus obras más citadas, al menos en educación. A menudo se lo considera un libro sobre un método de enseñanza, a pesar de tus declaraciones en contrario, a pesar de que el fracaso en la institucionalización de la aventura de Jacotot está bien descrito al final de la narrativa y a pesar de la clarísima indicación de que la verificación de la igualdad presupone justamente la ruptura con los métodos establecidos, al exigir el libre acto de creación. Esta interpretación paradójica ciertamente debe mucho al ethos pedagógico, siempre dispuesto a disciplinar y fijar reglas. Pero, ¿corresponde también, de manera más general, en la política, al deseo de encontrar respuestas y modelos de acción, como nos parece que a veces se te pide? ¿No revelaría esta insistencia una concepción muy estrecha de la relación entre teoría y práctica?

Sí, creo que lo que pasó con *El maestro ignorante* es lo que pasó con muchos de mis libros. Diría que, en general, mi trabajo fue recibido sobre la base de dos supuestos que evidentemente contradicen la lógica misma de este trabajo. El primer supuesto es el de pertenecer a una disciplina definida. Hablás de la historia de un maestro, entonces es un libro de pedagogía; hablás de trabajadores, luego es historia social; hablás de democracia, por lo tanto, es ciencia política, y así sucesivamente. Evidentemente, esta especie de división de disciplinas está en armonía con toda la lógica de la desigualdad, en la que cada uno debe estar en su lugar, en la que cada uno es competente en su área y se vuelve incompetente en el área del otro. Esa es la primera suposición que he encontrado y que en cierto sentido contorneé. Pero no siempre. Y cuando no se la pasa por alto, ella nos bloquea.

La segunda suposición es en realidad la que mencionan. Básicamente, es una cierta idea del trabajo del pensamiento y su efecto en las categorías de teoría y práctica. Se suele pensar en una teoría como algo que debe ser aplicado en la práctica, pero es evidente que la aventura de Jacotot es completamente resistente a este modelo. El “método Jacotot” no es un método de enseñanza perteneciente a la ciencia pedagógica; por el contrario, es una crítica de la visión pedagógica del mundo y, en consecuencia, de todos los métodos que entran en el campo de esa visión pedagógica. Profundizando un poco más, diría que el escándalo operado por Jacotot radica en el bloqueo de la idea misma

de aplicación, de la idea de que hay un discurso, una ciencia, una teoría que se va a aplicar. Como Jacotot habla menos de enseñar que de igualdad, de una palabra que es igual, en la que el hablante está en un plano de igualdad con su interlocutor, esta idea de igualdad se vuelve contradictoria con la lógica normal de las instituciones educativas y del acto educativo que en ellas tiene lugar. Es algo que Jacotot formaliza, “explica”: la incompatibilidad de un método igualitario, de un despliegue de la palabra igualitaria con una institución que pertenece a una lógica social que es fundamentalmente de reproducción de la desigualdad.

¿Cuál es la consecuencia? Creo que tuve la oportunidad de hablar de eso una vez en Río de Janeiro [véase “Sobre *O mestre ignorante*” (2022a)], donde traté de explicar que el método de Jacotot obliga a todos los que trabajan en instituciones educativas, en el mundo de la educación, a algo así como una *división de razones*. Para seguir los pasos de la igualdad, para buscar un modo de circulación igualitaria de palabras y pensamientos, es necesario, en cierto modo, separar esta lógica igualitaria de la lógica de las instituciones en las que esto ocurre. En consecuencia, se trata de una “teoría” que plantea un problema radical, pues lo que nos obliga a hacer no es una aplicación, sino que en cierto modo requiere una especie de inaplicación. Exige una división de razones que remite a una división más fundamental: trabajamos por la igualdad, buscamos fabricar la igualdad, pero dentro de un mundo desigual y de máquinas desiguales que hacen que este mundo funcione. Pues bien, en la medida en que las palabras de Jacotot van dirigidas a personas que quieren cambiar el mundo y también cambiar la escuela, y que piensan que para cambiar el mundo hay que cambiar la escuela, y que para cambiar la escuela hay que cambiar el mundo, sus ideas eran como un “paralelepípedo arrojado al lago” de los debates educativos.⁵ En la época en que publiqué *El maestro ignorante*, la opinión de Jacotot contradecía a los dos grandes adversarios en el debate sobre la escuela: por un lado, a los que yo llamaba sociólogos, que afirmaban que era necesario cambiar la escuela, su forma, para hacerla más adaptada a las poblaciones desfavorecidas; por otro lado, a los llamados republicanos, quienes afirmaban que, por el contrario, era necesario mantener la forma de la escuela, reforzar su clausura, pues sería el lugar donde se transmitirían los saberes —y el saber universal haría a todos iguales—. En este sentido, Jacotot se mostró doblemente incómodo.

Esta doble resistencia de Jacotot conduce más profundamente a una cierta visión simplista de la relación entre teoría y práctica. Esta relación es siempre pensada en la perspectiva de la vieja oposición dualista entre pensamiento y materia o pensamiento y extensión. Desde esta perspectiva, la teoría es pensamiento y el pensamiento es inmaterial, mientras que la acción es una cosa material que se realizará. Siempre hay, por tanto, una exigencia de que el pensamiento, inmaterial, produzca efectos en el mundo material. En general, la lógica empleada para resolver esto es decir que el pensamiento proporciona herramientas, que a su vez nos permiten cambiar el mundo. Entonces, pensar te permite cambiar la realidad, como un pico, o te permite apuntar a la desigualdad, como un rifle, de modo que el pensamiento se convierte en una herramienta o en un arma. Creo que esta es una visión del mundo ampliamente compartida, pero que ignora por completo lo que es el trabajo del pensamiento, el trabajo intelectual. El pensamiento no es una cosa inmaterial, sino una cosa material, que se expresa en textos, en palabras, en discursos, en libros. ¿Qué son los libros que escribí? (Solo por poner un ejemplo, porque es lo mismo para todos.) Mis libros son como una composición de palabras, argumentos, historias, imágenes que constituyen algo así como un bloque sensible, un bloque sensible que trae afecto. Básicamente, constituyen una

⁵ La expresión francesa utilizada por Rancière fue: “*le pavé Jacotot dans la mare éducative*”. La imagen del “paralelepípedo de Jacotot arrojado al lago de los debates educativos” hace referencia al fuerte impacto que sus ideas produjeron en las aguas “tranquilas” del debate pedagógico (N. del T.).

condensación de experiencias que forman una proposición de mundo. Esto retoma lo que mencioné antes, de buscar tejer la igualdad. Un libro, para mí, es algo así como una proposición de mundo y, por supuesto, estas proposiciones encontrarán auditores/as, personas que se verán afectadas por estos bloqueos sensibles. En ese momento, las palabras, las imágenes, los pensamientos que estaban reunidos en el libro son, en cierto modo, desmantelados y entran en nuevas combinaciones y, en consecuencia, brindan la posibilidad de nuevas síntesis sensibles. Síntesis sensibles que se darán de varias maneras: puede ser un libro llamado teórico, puede ser una novela, una obra de arte, una acción llamada política. En todos los casos, no salimos del dominio del pensamiento y entramos en el dominio de la materia, sino pasamos de un tipo a otro de síntesis sensibles. Esto se hace de manera que el pensamiento no sea un instrumento o un arma para cambiar la materia o matar al mundo.

Volviendo a *El maestro ignorante*, este no es realmente un método de enseñanza, ni el fundamento de una política educativa. Es un libro que tal vez produzca efecto porque puede cambiar la forma en que nos afectan las palabras: la palabra educación, la palabra transmisión, la palabra igualdad, la palabra conocimiento. El libro cambia, quizás, la forma en que estas palabras nos afectan. En consecuencia, cambia la forma en que estos afectos producirán comportamientos: formas no solo de enseñar, sino de pensar, de vivir, de ser tocados. Tuve la oportunidad de reflexionar sobre esto, ya que los primeros lectores de *El maestro ignorante*, o, mejor dicho, el primer medio en el que influyó el libro, no fue el de la educación, sino el de la danza. Fue en el mundo de la danza que la gente pensó que tenía que ver con su arte, el arte del movimiento, con la forma en que se practica y se enseña. Esto es algo que tuve la oportunidad de replantearme recientemente, ya que escribí un libro llamado *Tiempos modernos* (2018) en el que hay un capítulo en que explico un poco cómo la danza y, en general, las artes del movimiento estaban en el centro de una revolución estética que rompía la antigua separación entre los llamados hombres libres y hombres mecánicos, u hombres activos y hombres pasivos. Escribí *El maestro ignorante* hace cerca de treinta y cinco años y en ese momento comencé a incursionar en el campo de la danza; más recientemente, he trabajado en su papel en la revolución estética, de la igualdad estética. Para mí, eran como piezas de un rompecabezas igualitario que finalmente se estaba armando. Bueno, eso es lo que puedo decir sobre la recepción de *El maestro ignorante*, los efectos que no puede producir y los que sí puede producir.

Tu último libro, El litigio de las palabras (2021a), aborda este tema, entre otras cosas, ¿no?

Sí. No fui yo quien eligió ese título [risas], pero es cierto que traté de desarrollar en ese libro lo que mencioné antes, además de precisar ideas que circularon y circulan en mi obra, a saber, que las palabras no son realidades abstractas que están en los textos, son potencias concretas, son cosas materiales. Y son materiales no solo cuando penetran en las grandes masas, como pretendía Marx, sino que lo son desde el punto de partida. Esto quiere decir que los conflictos sociales, los daños, la formulación de los daños y su tratamiento pasan siempre por polémicas sobre las palabras, las formas de argumentar, las formas de describir y redescibir, de poner de nuevo en escena la palabra del otro. Sí, esto está en el corazón de mi trabajo.

Pasemos al tema de la relación entre escuela e igualdad. Sabemos que la reflexión sobre el tiempo libre⁶ aparece en varios momentos de tu obra, en algunos de ellos asociada a

⁶ La palabra francesa *loisir*, utilizada en el original, también podría traducirse como "ocio", pero elegimos aquí "tiempo libre" para enfatizar la importancia de la dimensión temporal del *reparto de lo sensible*. La referencia no es a un tiempo de descanso, sino a un "tiempo libre" en el sentido de que no tiene un fin extrínseco, es un fin en sí mismo (como lo explica Rancière en la secuencia de la entrevista) (N. del T).

la *skholè*⁷ griega, que situas como el origen de la escuela. Al ofrecer tiempo libre a todos/as, incluidos los niños y niñas de clase trabajadora, la escuela podría ser vista como “el lugar de la igualdad por excelencia” y, en consecuencia, tendría un potencial emancipatorio. Sin embargo, sabemos que insistís en que la lógica de la emancipación no puede ser institucionalizada, como decías recién. ¿Sería esto una paradoja? ¿Podrías comentar sobre esta paradoja?

Al principio daré una respuesta bruta, que explicaré más adelante. Para mí no hay de modo alguno una paradoja en lo que he dicho; pero, por otro lado, la escuela es efectivamente una institución *contradictoria* en sí misma. Volvamos, pues, a mi relación con la escuela, con Jacotot y con los vínculos entre escuela e igualdad.

Es cierto que el tema del tiempo libre es central en mi trabajo. ¿Por qué? Porque es fundamental para lo que llamo *reparto de lo sensible*. El reparto de lo sensible es, ante todo, una cierta distribución del tiempo, una cierta jerarquía en la temporalidad. Según la antiquísima distinción entre hombres libres y hombres mecánicos, los hombres libres son los que disponen de tiempo, tienen un tiempo libre que no es el hecho de descansar, de divertirse, sino el hecho de tener un tiempo que no es finalizado, de gozar de un tiempo que es un fin en sí mismo. En oposición a esto, los llamados hombres pasivos o mecánicos son personas que viven en el mundo del trabajo y de la reproducción, un mundo en el que cada momento tiene una finalidad, una utilidad: es necesario trabajar, producir, ganarse la vida y así sucesivamente. De hecho, este tema del reparto del tiempo es para mí fundamental y recuerdo a menudo la forma en que fue sistematizado, en pocas palabras, por Aristóteles, en el libro 8 de la *Política*, donde opone el tiempo libre —el tiempo que es un fin en sí mismo— al reposo. Los hombres libres disfrutan de tiempo libre, mientras que los hombres mecánicos solo pueden disfrutar de una forma de interrupción de la actividad: el descanso entre dos gastos de energía. En este sentido, la cuestión de la *conquista del tiempo libre* y, por tanto, de la abolición de la jerarquía del tiempo es central en la noción de emancipación. Esta conquista del tiempo libre pasó por una serie de aprendizajes salvajes, mediante los cuales los hombres y mujeres del pueblo mostraban su derecho a ganar ese tiempo y a gozar de todas las formas de experiencia supuestamente reservadas a las personas que tienen tiempo libre.

En un libro reciente de la historiadora Arlette Farge, hay unas hermosas líneas sobre la mujer de un artesano parisino del siglo XVIII que se asoma a la ventana para que la vean leyendo, para demostrar que en realidad ella pertenece al mundo del tiempo libre. Por mi parte, todo el libro *La noche de los proletarios* trata de esta conquista del tiempo libre. Mostré que ella pasaba por prácticas autodidactas, fundamentalmente a través del gesto de subversión del tiempo mismo, una subversión a través de la cual las personas decidieron disponer de ese tiempo que no tenían. Los trabajadores tomaban el tiempo de la noche —que normalmente se usaba para descansar entre dos días de trabajo, para estar preparados para el trabajo del día siguiente— y lo convertían en tiempo libre, ocupándolo con lectura, escritura y discusión. Pienso que fue por medio de estas prácticas autodidactas, de esta subversión del orden del tiempo que ha pasado la conquista del tiempo libre por parte de los hombres y mujeres del pueblo, más que por la escuela en sí misma, como institución. Esto no quiere decir que la escuela como institución no tuviera su papel ya que, efectivamente, la escuela pública instituyó una especie de tiempo de separación. Un tiempo al principio destinado al conocimiento y que fue apartado del tiempo normal de la vida social y, por tanto, del tiempo normal de reproducción de las desigualdades sociales.

⁷ La palabra griega *skholè* significa “tiempo libre” u “ocio” y está en la raíz de la palabra escuela. Su sentido es muy próximo al de la palabra francesa *loisir* (véase nota 7 arriba) (N. del T.).

Este tema lo desarrollé sobre todo en un artículo antiguo titulado “Escuela, producción, igualdad”. Creo que algunos de ustedes lo han leído y se interrogan al respecto. Es un texto que está de acuerdo con lo que he dicho, principalmente con los principios de mi análisis. Allí mostré que en la Francia del siglo XIX se oponían dos modos de formar a los niños para la vida: el modelo de aprendizaje del taller y el de la escuela. En ese contexto, los industriales, por un lado, y los ideólogos (de la ideología dominante), por el otro, denunciaron a la escuela, afirmando que era necesario que los hijos/as del pueblo se convirtieran en aprendices, para no ser sacados de su condición y para aprender cosas útiles para su trabajo; las disposiciones y virtudes útiles para la vida que después tendrían. La escuela, por el contrario, sacaría a los niños/as de su condición, los haría vivir en un mundo que ya no sería el de sus padres, que ya no sería el que encontrarían después de la escuela. En este sentido, la escuela les haría vivir en un mundo de igualdad que sería un mundo de peligrosas ilusiones. Sabemos, sin embargo, que este es un discurso muy sesgado porque, en realidad, ser aprendiz en un taller o fábrica no era algo formativo en el sentido de aprender cosas útiles o prácticas. Era mucho más formativo en el sentido de aprender las condiciones bajo las cuales uno debe obedecer y reconocer su inferioridad. En consecuencia, la oposición entre conocimiento útil y no útil en realidad ocultaba otra cosa: la oposición entre un modo de preparación para una vida de servidumbre o un modo de preparación para una vida de igualdad. En este sentido, la escuela jugó un cierto papel, precisamente como institución de tiempo libre, más que por los saberes que difundía.

Esa era la cuestión del texto, algo que era importante, que en un momento avivó la polémica, pero, al mismo tiempo, no se puede olvidar que la escuela pública integró muy rápidamente la separación de tipos de formación. La escuela pública, al menos en mi país, distinguió rápidamente ciclos cortos —ofrecidos a personas destinadas al mundo del trabajo, con conocimientos y virtudes que se decían útiles— y un ciclo largo, destinado a preparar personas de elite, con la cultura clásica, un saber científico, no utilitario. Hubo, por tanto, dentro de la propia institución escolar, una especie de reproducción de la división entre la escuela y el modelo de aprendiz. En nuestros tiempos, es cierto que, al menos en mi país, esta distinción está desapareciendo. Se instituyeron ciclos comunes de educación general para todos y se elevó la edad de escolarización obligatoria a los 18 años. Desafortunadamente, el efecto que esto tuvo no fue beneficiar a todos con la llamada cultura general; el efecto, por el contrario, fue invalidar, devaluar un poco la famosa cultura general. Y el efecto principal, lamentablemente, fue establecer una nueva jerarquía, es decir, una jerarquía entre escuelas: escuelas en barrios privilegiados y escuelas en barrios difíciles, escuelas para ricos y escuelas para hijos de inmigrantes. La escuela, por tanto, vio frustrada su vocación igualitaria por la realidad de la desigualdad social, con bastante rapidez.

Además, creo que hay algo en el concepto mismo de la institución escolar, en su funcionamiento, más allá de las cuestiones de origen y destino social. Yo diría que la institución escolar no es una institución de la *skholè*, porque la *skholè* es un tiempo libre, un tiempo que no está finalizado. Ahora bien, la institución escolar es una institución ultrafinalizada, la institución finalizada por excelencia, en la que cada etapa debe preparar la siguiente, cada enseñanza debe preparar una evaluación y cada evaluación será también una forma de definir los que saben más, los que menos saben, los que son más inteligentes, los que menos, etc. Por lo tanto, es necesario ver que la institución escolar no es, desde este punto de vista, una institución de la *skholè*. Por el contrario, es una institución que casi proporciona una identidad entre el progreso del saber y la marcha normal del tiempo. En el fondo, lo que sucede es que la escuela se convierte cada vez más en una especie de modelo de sociedad, o la sociedad, en un modelo de escuela. En otras palabras, existe una creciente homología entre el tiempo escolar y el tiempo de la sociedad. La escuela se ha convertido en una especie de modelo para este mundo social en el que vivimos, donde se nos dice que no hay división, que no hay

jerarquía; que solo existe la marcha del tiempo, de las cosas, el progreso, el desarrollo —y hay quienes lo siguen y quienes no, como en la escuela, donde hay quienes triunfan y quienes no—. En fin, creo que todas estas dimensiones deben ser tenidas en cuenta en la discusión de las relaciones entre escuela e igualdad.

¿Pasión por la igualdad o la desigualdad? Lo contemporáneo, la pandemia y su temporalidad.

De hecho, esta discusión es muy importante, ya que muchos de nosotros/as seguimos pensando en la posibilidad de hacer skholè, de experimentar la suspensión del tiempo y la igualdad en la escuela. Pero nos gustaría hacer otra pregunta relacionada con el tema de la temporalidad, ya que la pandemia de COVID-19 provocó una suspensión radical del tiempo y fue vista inicialmente por algunos filósofos y politólogos como una oportunidad para producir un nuevo reparto de lo sensible, nuevas formas de solidaridad y comunidad. Casi un año después de que comenzaran los confinamientos en Occidente, ¿dirías que eso fue lo que sucedió? ¿O lo que se ve es un refuerzo del estado policial? ¿Es posible, en las condiciones de vida actuales, pensar en otras temporalidades políticas o en la toma de la palabra?

No quiero sonar como un “profeta de la desgracia”, pero mi experiencia apunta hacia la segunda hipótesis. A saber, que la suerte de suspensión del tiempo que se produjo por la pandemia, por el confinamiento y por el toque de queda interrumpió la posibilidad de construir otras temporalidades. En el caso de Francia, en los años previos a la pandemia hubo movimientos que surgieron precisamente como sorpresas en relación a la temporalidad normal, definida por el Estado, la representación, los ciclos electorales, el progreso, etc. Este es el caso de *Nuit debout* [noche de pie] y de los *Gilets jaunes* [chalecos amarillos], por ejemplo. Creo que eran formas de temporalidad que sorprendían —e incluso desconcertaban— al poder. *Nuit debout*, por ejemplo, fue una lucha contra una ley que suprimía aún más los derechos sociales, los códigos laborales, etc. Esta lucha en un principio se pensó en las formas del sindicalismo clásico, de los sindicatos que enfrentan medidas antiobreras, pero rápidamente el movimiento se convirtió en algo totalmente diferente, se convirtió en un movimiento para ocupar una plaza, en el que no importaba saber quién era trabajador, quién no, quién era joven o viejo. Era una especie de comunidad nueva que se formaba, sorprendente en relación al curso normal de las demandas sociales. En cuanto a los *Gilets jaunes*, lo que vimos fue una parte de la población que normalmente se consideraba parte de la mayoría silenciosa, poniéndose en movimiento y adoptando formas de acción consideradas “de izquierda”.

¿Y qué pasó con la pandemia? Una especie de inversión completa. Se habían creado temporalidades que privaban un poco al Estado del dominio del tiempo, pero esto se invirtió por completo. Básicamente, la pandemia produjo una aceleración de lo que yo llamo *consenso*, es decir, una aceleración de un proceso que absorbe la política en la policía. ¿Qué es el consenso? ¿Qué hemos visto estallar de forma violenta con la pandemia y el confinamiento? Algo así como un monopolio del tiempo. Con la pandemia, el Estado volvió a reclamar el monopolio del tiempo. La muerte entró en juego como límite absoluto de la vida de los individuos y el Estado se convirtió en la instancia de eternidad o inmortalidad. El Estado es, en cierto modo, el tiempo que nunca se detiene. En Francia hubo una gestión del tiempo completamente asombrosa por parte del gobierno, que se apropió de la forma de actuar de quienes lo enfrentaban, creando rupturas, interrupciones. Confinó, desconfinó; anunció que podíamos confinarnos, que podíamos no confinarnos, que lo veríamos la próxima semana, tal vez dentro de quince días; que habría un feriado, después que no habría tal feriado; de todos modos, hubo algo así como una especie de control total del tiempo por parte del Gobierno. Y, sin embargo, también hubo un control absoluto del espacio. Es el triunfo de la *policía*. La policía, tal como la entiendo, no es ni la interpelación (a la manera de Althusser) ni

esa especie de control absoluto de la ciencia sobre el cuerpo (como para quienes piensan en términos de biopolítica). La esencia de la policía, para mí, es la dispersión. La policía empírica dispersa a los manifestantes en el territorio, los hace regresar a sus casas y no querer salir. Y la policía como principio social es la organización de un mundo de dispersión, donde cada uno está en su lugar. No solo el confinamiento y los toques de queda, sino también el teletrabajo, la educación a distancia y todas las formas de teleactividad crean un mundo donde todos están en casa; un mundo donde ya no existe el afuera, donde nadie se junta. El efecto fundamental de todo esto fue el aislamiento. Por supuesto que hubo medidas, acciones y personas que ayudaron a los demás, pero el efecto fundamental fue el aislamiento y el miedo, el miedo a juntarse. Ante esta especie de límite absoluto de la muerte, nos acostumbramos al miedo, a pensar que era mejor quedarnos en casa, que era mejor no reunirse y, en el fondo, nos acostumbramos a la impotencia y al consentimiento. El consentimiento es una cosa muy perversa, porque obedecemos las decisiones del Gobierno y en privado pensamos que es terrible, que nos confina porque no sabe qué más hacer. En consecuencia, despreciamos a aquellos a quienes obedecemos y, en última instancia, también nos despreciamos a nosotros mismos, porque obedecemos órdenes que no reconocemos, de un gobierno que despreciamos. Hay algo terrible en esto, en este proceso de acostumbrarse a la impotencia, a sentirse incapaz, a enterrarse en el lugar donde nos pone el poder.

Bueno, eso puede cambiar, no es el fin del mundo. Es una ruptura, una fuerte escisión temporal, pero no es el fin del mundo. Seguro que volveremos a tener encuentros, nuevas creaciones de tiempos y espacios compartidos alternativos. Pero también es cierto que este momento es terrible. Si pienso en lo que sucede en Francia, este aspecto del monopolio estatal sobre el tiempo y el espacio llevó a que se implementaran varias medidas represivas, medidas que reforzaron el poder de la policía, que reforzaron la subordinación de las escuelas y universidades, que restringieron la libertad, que discriminaron a una parte de la población, etc. Desafortunadamente, algunas de estas cosas permanecerán.

Pasemos a nuestra última pregunta, también sobre el mundo contemporáneo. Recientemente escribiste sobre la invasión al Capitolio [ocurrida el 6 de enero de 2021] y el apoyo popular a Donald Trump. Este tema nos interesa mucho, por analogía con lo que venimos viviendo en Brasil. En ese artículo (2022b), mencionás que lo que vemos todos los días es “el regreso del odio a todas las formas de igualdad”. En El espíritu de las leyes, Montesquieu afirma que la virtud republicana por excelencia, el amor a la igualdad, debe cultivarse a través de la educación. ¿Crees que las escuelas han fracasado en esta tarea republicana? ¿O sería esta incapacidad para cultivar el amor por la igualdad un fracaso político y social, más que un fracaso educativo?

Sé poco sobre el funcionamiento de la escuela estadounidense, a pesar de que tengo nietos que asisten a la escuela en ese país. Realmente no sé el lugar que la educación para la igualdad tiene hoy en los Estados Unidos, pero creo que allí, como en Francia, Europa y, me temo, Brasil y la Argentina (corríjanme si digo tonterías), en todos estos países, el hecho dominante hoy en día es una creciente jerarquía de las escuelas, una distinción cada vez más fuerte entre buenas y malas instituciones. Aquellas en las que pagás más se ven mejor que otras e incluso entre las escuelas públicas y gratuitas, las buenas instituciones son las de los barrios ricos, donde los ricos viven entre ellos y las malas escuelas están reservadas para inmigrantes, pobres, etc. Existe este tipo de jerarquía que comienza con la educación de la primera infancia y significa que, en muchos países, las personas intentan elegir el futuro de sus hijos matriculándolos en un jardín de infantes en particular y no en otro. Esto comienza en el jardín y llega hasta los rankings académicos; es la realidad del mundo escolar y universitario, la realidad de su inserción en el mundo social actual, una adaptación cada vez más fuerte a un mundo que es de desigualdad.

Para decir que la escuela ha fracasado en su vocación igualitaria habría que pensar que siempre ha tenido la vocación de crear igualdad. Lamentablemente, creo que esta vocación igualitaria de la escuela es parte de las ideas del pasado, de las formas sociales del pasado, de las concepciones progresistas, de las instituciones progresistas que fueron, en cierta medida, todas barridas por el capitalismo salvaje y absolutizado —que bautizamos, no sé por qué, con el nombre demasiado elogioso de neoliberalismo—. Diría que la vocación igualitaria de la escuela fue verdaderamente atacada⁸ junto con todas las formas sociales que creaban igualdad o que luchaban contra la desigualdad. Fue cuestionada al mismo tiempo que las redistribuciones fiscales (que cobraban impuestos a los ricos para permitir que los pobres vivieran mejor), el servicio público, las formas de seguridad social y todas las leyes de protección social. Todo esto, poco a poco, es reducido o suprimido con la absolutización del capitalismo, así como hoy están debilitadas las fuerzas igualitarias, colectivas, tradicionales. Pienso que el papel dominante de la escuela hoy es, en cierto sentido, mantener al niño en la trayectoria a la que lo destinó su nacimiento, mucho más que promover grandes redistribuciones igualitarias.

Bajo el nombre de neoliberalismo, existe una especie de contrarrevolución extremadamente violenta. Esta contrarrevolución organiza un mundo a su imagen; un mundo que no es solo de explotación, de dominación, de desigualdad reforzada, sino un mundo de percepción, de afectos ligados a su imagen. En otras palabras, un mundo donde la desigualdad no solo se acepta, sino que deviene amada; se convierte en una virtud, una virtud compartida, un objeto de amor. Me parece que esto está en la lógica del *capitalismo absolutizado* en el que nuestros Estados participan plenamente. Se podría decir que no siempre es así, que hay diferencias, que el gobierno de Brasil no es el mismo de hace diez años. Hablo, por supuesto, de una tendencia general y, más concretamente, hablo de Trump, de lo que pasa en Estados Unidos.

En torno a estos refuerzos de las desigualdades, de las explotaciones del capitalismo salvaje, hay también una actividad intelectual bastante significativa, sobre todo en mi país. Los que se consideran intelectuales, los que se ven en la televisión y los que escriben en los periódicos son personas apasionadas por la desigualdad, personas que denuncian toda forma de igualdad como monstruosidad o como “islamoizquierdismo”. Hay un esfuerzo para que más personas participen del goce de la desigualdad, del amor a la desigualdad. Lo que sucede todos los días en las redes sociales, lo que vemos en Francia cuando leemos los comentarios que hacen los lectores en los periódicos en línea, es una especie de *pasión por la desigualdad*, un odio a la igualdad, que se propaga, circula todos los días, se renueva, que se ha convertido en una loca pasión. Creo que tal vez se tenga que ver eso en relación con lo que sucedió con Trump.

En el texto que mencionan, traté de oponer algunos análisis seudosociológicos de la adhesión de 75 millones de habitantes a la locura de Trump. Esos análisis dicen que es el defensor de la gente sencilla contra las elites, que su éxito viene de gente que ha perdido su posición social debido a la desindustrialización, como si 75 millones de personas estuvieran desempleadas en las fábricas de Michigan, lo que es un chiste. Lo que hay que ver es que lo que estas personas llaman la elite, o lo que se les hace odiar como elite, es en realidad lo contrario: son personas que pueden pensar que son inferiores a ellos. Me sorprendió mucho la similitud entre lo que ocurre hoy con la desigualdad y lo que describe Jacotot, que yo llamé la *lógica de los inferiores-superiores*, a saber, que la lógica de la desigualdad es la lógica en la que todo el que es inferior debe descubrirse como superior, como superior a los demás, o debe mantener su superioridad, su privilegio.

⁸ En francés, Rancière afirmó que la vocación igualitaria de la escuela fue “*battue en brèche*”. *Battre en brèche* significaba originalmente “atacar con cañonazos para abrir una brecha” y la expresión se puede traducir como “atacar”, “discutir” o “refutar”, pero también con palabras con significados más fuertes, como “destruir” o “arruinar” (N. del T.).

Creo que esto es algo que se ha hecho muy notorio en el caso de la campaña de Trump y el amplio apoyo que ha tenido. Esto es también lo que hemos visto en varios países europeos, especialmente en Francia, con el éxito de los polemistas de derecha y de extrema derecha y con el alineamiento de opinión sobre estos polemistas. El pueblo de Trump no es un pueblo formado por personas ignoradas por el desarrollo económico; es un pueblo en el que todos tienen una superioridad que defender. Los trabajadores mal pagados creen en su superioridad sobre los desempleados; los blancos desempleados creen en su superioridad sobre los negros desempleados; los desocupados nativos, sobre los desocupados mexicanos; hombres, sobre mujeres; y así sucesivamente. Creo que este mundo de desigualdad apasionada, de pasión por la desigualdad, es lo que se manifestó en la campaña de Trump y lo que se manifiesta en varias campañas exitosas de ideólogos y políticos de extrema derecha en todo el mundo: desde Hungría hasta Brasil, en Polonia y Francia, entre otros.

Quisiéramos agradecerle calurosamente, profesor, por tu generosidad al compartir tu tiempo, tus ideas y tus palabras con nosotros. Es un verdadero placer poder dialogar contigo, con tus libros, con tus pensamientos. Lo que proponés es una forma de pensar distinta, que invita a abandonar disciplinas y jerarquías entre teoría y práctica, entre superiores e inferiores. En tiempos tan oscuros como los que vivimos, nos inspirás profundamente. Esperamos que tu relación con Brasil y la Argentina, que comenzó hace tantos años, continúe por mucho más tiempo. ¡Muchas gracias!

Muchas gracias a todos y a todas.

Referencias

- » Althusser, L. (en colaboración con Balibar, É.; Estabiet, R.; Macherey, P. y Rancière, J.). ([1965] 1988). *Para leer El Capital*. México, Siglo XXI.
- » Guimarães Rosa, J. ([1962] 1969). *Primeras historias*. Madrid, Seix Barral.
- » Rancière, J. (1988). École, production, égalité. En Renou, X. L. *École de la démocratie*. París, Edilig. Escuela, producción, igualdad. Waksman, V. (trad.). Disponible en: <https://ia601001.us.archive.org/15/items/buckinghamlibro/Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD.pdf>
- » ----- ([1995] 1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » ----- ([2005] 2006). *El odio a la democracia. Buenos Aires, Amorrortu*.
- » ----- ([1987] 2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- » ----- ([1981] 2010). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- » ----- ([2008] 2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.
- » ----- ([2000] 2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires, Bordes Manantial.
- » ----- ([2000] 2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires, Prometeo.
- » ----- ([2012] 2014). *El método de la igualdad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » ----- (2018). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y en la política*. Madrid, Contracampo.
- » ----- (2019a). *La lección de Althusser*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- » ----- (2019b). *Los márgenes de la ficción*. Buenos Aires, Edhasa.
- » Rancière, J. (2022a). Sobre *O mestre ignorante*. En Carvalho, J. S. F. (Org.) *Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- » ----- (2022b). Les fous et les sages: réflexions sur la fin de la présidence Trump. En *Les trente inglorieuses. Scènes politiques*. París, La fabrique.
- » Rancière, J. y Bassas, J. (2021a). *El litigio de las palabras. Diálogo sobre la política del lenguaje*. Madrid, NED.

