

OTHER CONTRIBUTIONS

Equality in the Educational Revolution: A Conversation with Jacques Rancière

Facundo Giuliano¹, María Natalia Cantarelli¹, Christopher H. Dubbs²

¹University of Buenos Aires, Argentina,

²East Stroudsburg University, U.S.

Abstract *The explicative logic, or the myth of pedagogy, is responsible for the learning of stultification: a student cannot learn without a master explicator. Pedagogy, then, fundamentally transmits knowledge of an incapacity to know without pedagogy. From his radical egalitarian critique of pedagogy, Rancière raises a question about the most sacred educational relationship: the knowing-teacher and unknowing-student dyad. It is by bringing such for-granted assumptions to the foreground, that Rancière serves (philosophy of) education. Clearly, we can, and do, learn in many contexts without a stultifying teacher. In this interview, originally conducted in Spanish, Rancière shares his thoughts—never imperatives—on education today. Significantly influenced by his experience as a student of Althusser, with the student revolts in Paris, France in May 1968, and the ongoing tension between his work as a professor and the instrumental view of college/university today, Rancière considers such ideas as “teacher without an institution,” “un-disciplined education,” “educational community,” and “the democratic school.” He revisits several of his works, to consider the lesson that they each might teach us about education today. In these ponderings, Rancière questions the ethics and politics of the myth of pedagogy and instead suggests ways we might enact the democratic principle of equality.*

Keywords. Jacques Rancière; equality; philosophy of education; distribution of the sensible; un-disciplined; ethics; democracy; interview.

Translator’s Introduction to the English Version

Consider, for example, a book in the hands of a student. The book is made up of a series of reasonings designed to make a student understand some material. But now the schoolmaster opens his mouth to explain the book.

He makes a series of reasonings, in order to explain the series of reasonings that constitute the book. But why should the book need such help?... [further,] there is no reason for the redoubling of reasonings ever to stop. What brings an end to the regression and gives the system its foundation is simply that *the explicator is the sole judge of the point when the explication is itself explicated* (Rancière, 1991, p. 4, emphasis added).

Jacques Rancière (see, 1991, 2010) uses the term “explicate” to identify the sine qua non of stultifying pedagogy: a teacher is necessary to reveal the meaning of what is being taught. It is presumed, in stultifying pedagogy, that the student is incapable of accessing the ideas without the carefully crafted explication of the teacher. In other words, there is an a priori assumption of inequality between the capacities of the teacher and the student: since the teacher has already been explicated to, they can explicate to their students—without this explication the student cannot understand. Yet, the sole judge of the teacher’s own understanding was their prior explicator, just as they will act as the judge of whether their students have been successfully explicated to.

This explicative logic, or the myth of pedagogy, is responsible for the learning of stultification: a student cannot learn without a master explicator. It is the double-gesture of the teacher to cast a veil over the body of knowledge and to then lift the veil as they see fit (Rancière, 1991). Pedagogy, then, fundamentally transmits knowledge of an incapacity to know *without* pedagogy. From his radical egalitarian critique of pedagogy, then, Rancière raises a question about the most sacred educational relationship: the knowing-teacher and unknowing-student dyad. In pushing for additional depth or nuance in content knowledge, highly-qualified teachers—in light of Rancière’s critique—do quite the opposite of serving to *bring students to know*, but instead *increase the distance* between the knowing-teacher and unknowing-student.

Further, this explicative logic assumes this distance is characterized by extensiveness and progressiveness. On the one hand, the body of knowledge to be understood is sufficiently *extensive* that the student blindly grasping with its ideas could never come to see it in its entirety. On the other, the body of knowledge itself is sufficiently complex and ordered that without the *progressive* exposure curated by the teacher, a student is sure to be lost, to make no progress in understanding the body of knowledge without a guide: their teacher. Extensiveness and progressiveness together establish a hierarchy of intelligence: the teacher having already covered the breadth of the body of knowledge in the correct sequence through their own learning is uniquely capable of facilitating so that the student comes to understand. It is by bringing such for-granted assumptions to the foreground, that Rancière serves (philosophy of) education. Rancière helps us to see that “to pose equality as a goal is to hand it over to the pedagogues of progress, who

widen endlessly the distance they promise that they will abolish. Equality is a presupposition, an initial axiom—or it is nothing” (Rancière, 2010, p. 223). This requires that we, then, reconsider how to enact an egalitarian relationship between teacher and student.

The interview below is both timely and timeless: Rancière plays with history to perturb the distributions of the sensible within which we find ourselves located. For Rancière, the distribution of the sensible refers to the (sub)conscious matrix whence we choose what is sensible to see, say, think, and do in any given context. For example, dominant views on education would lead us to believe that the knowing-teacher and unknowing-student is a necessary condition for education. Disrupting this, however, is Rancière’s retelling of the story of Joseph Jacotot in *The Ignorant Schoolmaster* (Rancière, 1991), a story that he revisits in this interview: Jacotot was a non-Flemish-speaking teacher of Flemish-speaking-only students in the early 1800s. Jacotot required that his students read Fenelon’s *The Telemaque*, make sense of it, and write and speak about their understanding—all in Flemish. Even though Jacotot did not speak (or read) Flemish, he was able to cause his students to learn—with written papers as evidence—through a student-teacher relationship that is not predicated on the inequality presumed by a knowing-teacher and not-yet-knowing-student. In the case of Jacotot, he held the students in a relationship of will-to-will: the teacher required that the students read. Jacotot had not transmitted any knowledge to them due to the language barrier yet, the students read and *learned*. The students’ having learned disrupts the presumed explicative pedagogical relationship.

Rancière provides a contemporary counterpart to Jacotot in himself. As a philosopher that has had considerable uptake in a number of areas, from art, to education, to politics, to philosophy per se, Rancière sees that he has “taught” many people that he himself never met. Clearly, we can, *and do*, learn in many contexts without a stultifying teacher: as academics that make our own senses of new articles that we read, we never rely on an explicative master to step in and explicate. In this interview, originally conducted in Spanish, Rancière shares his thoughts—never imperatives—on education today. Significantly influenced by his experience as a student of Althusser, with the Parisian student revolts of May 1968, and the ongoing tension he feels between his work as a professor and the instrumental view that many students have of college/university education today, Rancière considers such ideas as “teacher without an institution,” “un-disciplined education” (incommensurable with modern interdisciplinarity), “educational community,” and “the democratic school.” He revisits a number of his works, to consider the lesson that they each might teach us about education today. In these ponderings, Rancière questions the ethics and politics of the myth of pedagogy and instead suggests ways we might enact the democratic principle of equality.

This interview was previously published in Spanish as:

Giuliano, F., & Cantarelli, M. N. (2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, 41(2), 613-627. <https://doi.org/10.1590/2175-623662526>.

Reprinted in: Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes: Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Water Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Miño y Dávila.

Since the original work was published with CC-BY-4.0 rights, the entirety of the Spanish text can be found at the end of the English version.

Translation and Introduction to the English Version by Christopher H. Dubbs. All original footnotes have been translated and are numbered 1-19. Translator's footnotes are numbered T1-T3.

Interviewer's Introduction to the Spanish Version

Among the philosophers of his generation, Jacques Rancière is, likely, among those to have offered the most interviews to the widest audiences¹. This disposition, to go beyond academic formats, is rooted in the very heart of his work: the affirmation that there is no proper place for thinking, since, quite the contrary, thought works everywhere.

This conversation chooses to explore the place that education occupies in Rancière's philosophy, although it does not pretend to do so conclusively. In addition to offering a gateway to an educational reading of this author's work, the conversation seeks to dwell on some seemingly obvious, though necessarily controversial, meanings of educational thought: What links can we draw between education and philosophy? How do we address the relationship between teaching and the institution? What kind of community is the educational community? What do we understand by democratic schooling? These are some of the concerns that drive the conversation.

¹ Jacques Rancière (Algeria, 1940) has a Doctorate in Philosophy from the École Normale Supérieure. He is Professor Emeritus at the University of Paris VIII Vincennes-Saint-Denis and Professor at the European Graduate School/EGS in Switzerland. We are especially grateful to Jacques Rancière for the kind and attentive gesture of making himself available for this conversation that accommodates our concerns, arising from the profound impact that his thought has had not only on us, but also on the sphere of Argentine and Latin American philosophical-educational reflection.

Rancière's thought is an *un-disciplined* thought, that is, it is characterized by the constant displacement of disciplinary borders and their logics of legitimization. In this sense, Rancière does not provide a philosophical analysis of the educational or political field. Rather, each of his texts and each of his interviews express an attempt at breaking down such compartmentalizations, through ways of doing and saying that are difficult to classify from academic coordinates.

From his earliest texts, Rancière questions the education that shaped him and his generation. Texts such as *Athusser's Lesson*, *Proletarian Nights*, *The Philosopher and His Poor*, and *The Ignorant Schoomaster*,^{T1} offer an early (self) critical account of that training, clearly influenced by the student revolts of 1968 and their questioning of authority founded on knowledge. Thus, his work embodies a deep reflection on the conditions of proclamation of the wise-word and its impact on the political sphere.

The Rancièreian analysis of (pedagogical) power—based on the primordial inequality between the wise and the ignorant—focuses on these concerns. His questioning of the category of “ignorance,” that the Marxist tradition bequeathed to the sociological analysis of the school institution in the form of the *illusio*, constitutes a central pillar of the Rancièreian elaboration of ignorance as an egalitarian power. Rancièreian ignorance entails an emancipated movement: that of rehearsing ways of doing and saying that remove the “taught” from—that is, ignore—the hierarchical distribution of places and functions with which the “pedagogical order” classifies bodies and (in)capacities.

Rancière takes from Joseph Jacotot the idea that equality is not the principle of a community, nor is it a property of bodies. Quite the contrary, the equality of speaking beings—which is the so-called “equality of intelligences”—constitutes a practical postulate. As such, equality is not possessed but *declared*: a statement of equality is not a descriptive statement to which some truth value can be attached, but rather a performative statement whose indeterminate practical power is worth exploring.

This conception of equality directly challenges what Rancière in his earliest texts characterizes as the unequal logic of “teacher power”: a power wherein the acts of teaching and learning presume a radical inequality between knowledge and ignorance. This implies, for Rancière, that all knowledge is two things at the same time: a body of knowledge and a distribution of spaces. It is, then, necessary to abandon the dominance of social conditioning, to concentrate with Rancière on the issue of equality and the effects of his declaration on the distribution of spaces in

^{T1} Throughout the article, all references to the works of Jacques Rancière, including title, year, and page numbers, have been changed to match the English versions of the texts.

technocratic society. In short, it is necessary to raise the question about the performative power of the egalitarian postulate in the pedagogical order.

The figure of the ignorant schoolmaster is the perfect counterpoint to the figure of the *expert* teacher. Rancière posits that the teaching function can be detached from any institution, that is, from the distribution of spaces and places that knowing configures. In this sense, the ignorant schoolmaster constitutes an egalitarian postulate per se, since it is the affirmation that anyone can teach. Saying, as we said at the beginning, that there is no proper place for thought implies saying that there is an inescapable tension between the function of the ignorant schoolmaster and that of the expert. This tension, expressed in the idea of intellectual emancipation, constitutes the pulse of Rancièrian thought: an insurrectionary act destined to overthrow the most radical of tyrannies, the one that declares human beings incapable of conceiving themselves entirely as thinking beings.

Institution, Teaching and Equality of Intelligences

Dear Jacques, dwelling on your experience, what does it mean—or has it meant—for you to be a teacher or professor?

Jacques Rancière (J.R.): I must say that for a long time I suffered from a tension between my work as a researcher and my work as a teacher. Only towards the end of my teaching career did I experience the benefit that the obligation of having to give, week after week, a precise formulation of the results of my work could bring. At Paris VIII, the university where I was a professor, there was a wide variety of students and many of them were not degree-seeking. This confronted us with an extremely diverse public, which could not be synthesized into a single group of students who followed a fixed path. That circumstance led me to uphold a principle: do not distinguish levels.

With regard to the effects of my teaching, I have learned that it was not necessary to expect them to be immediate. This allowed me to verify that those who have learned the most from me, those who have felt the effect of my word more vividly, have often been people I never had as students, people who had freely listened to me or who had simply read, many times through a translation, and far from the places where I have taught. All of this is consistent with the idea of intellectual emancipation: there is always a tension between the role of the professor and that of the emancipating teacher. We always better emancipate those people who do not have any link of dependency with us.

One of the most significant contributions of your philosophy in the field of educational reflection lies in the possibility of thinking of a “teacher without an

institution.²” This introduces the problem of equal authority. How do you conceive of the construction of the authority of teachers and professors? What relationship can you establish between this construction and the framework of contemporary educational institutions in which the teaching function is developed?

J.R.: “A teacher without an institution” means, first of all, that anyone or anything can exercise the role of teacher for anyone and, more precisely, that they can exercise the function of ignorant schoolmaster. The ignorant schoolmaster is the one who sets us in motion and makes us learn what he himself does not know, to the extent that his authority drives us^{T2} to a point that neither he nor we knew beforehand. It is there where we can verify the equality of intelligences.³ In the opposite version, the teacher is by definition the one who knows where to lead the ignorant in the progression of knowledge that reproduces the unequal relationship. Now, a professor can exercise the function of an ignorant schoolmaster so long as he separates the functions of the expert and the teacher, functions that the logic of the institution seeks to confuse.

² Rancière’s questioning of authority based on knowledge leads to the postulation of the dissociation of the position of the teacher from that of the sage, and opens the possibility of thinking of a school-teaching figure outside the institutional authority. This conceptual trajectory can be traced back to Rancière’s earliest texts, where the philosophy of Louis Althusser and the sociology of Pierre Bourdieu constitute his interlocutors and his fundamental experiences with the student and worker revolts of the French May.

^{T2} The words in Spanish here are *nos conduce* (lit. drives us). An egalitarian relationship between teacher and student, first and foremost, requires recognizing that there are “two faculties in play during the act of learning, namely intelligence and will” (Rancière, 1991, p. 13) and that the teacher’s-knowledge-student’s-knowledge relationship must be detangled from the teacher’s-will-student’s-will relationship: “there is a will that commands and an intelligence that obeys” (p. 25). Therefore, then, Rancière is intentional in his use of *conducir* [to drive] and the metaphor of “drive” here, and elsewhere in this interview, to reiterate the intelligence of both student and teacher and to emphasize the focus on a relationship of will to will. *Conducir* here could also be translated as “push”, “propel”, etc.

³ As we have pointed out, Rancière takes from Joseph Jacotot the idea that equality constitutes a practical postulate, one to be declared. In this sense, declarations, far from being impotent illusions, have the power that is conferred on them, and that power is above all to create a place where equality can be “verified”, that is, translated daily into acts and words that displace it. See Rancière (1995, p. 50).

Regarding your conception of the “equality of intelligences⁴” that you propose, how does it differ from the liberal conception of “equality of opportunities,” so dear to the educational field?

J.R.: Equal opportunities is an institutional rule that teases apart the discriminating criteria at work in the encounter between traditionally disadvantaged groups or categories and institutions. Equality of intelligences is something else entirely. It is not an institutional rule. It is an axiom that we state and that we strive to verify. It does not say: all students are the same whether they are black or white, male or female, etc. It only demands that those who address these students do so on the assumption that they have the same intelligence as them.

In The Method of Equality⁵ you review your educational trajectory and mention the moment in which you discovered “those strange laws of exams and contests” and “their ritual character of enthronement and humiliation.” You have also commented that at the beginning of Paris VIII examinations were not compulsory. What do you think of the dominant evaluative logic today?

J.R.: In *The Method of Equality* I referred precisely to the fact that the exams and contests aimed at selecting the “elites” made the chosen ones feel that they owed their enthronement to the benevolence of the examiners, rather than to their own merit. This reflects a particular feature of the *inegalitarian* logic, which always tends to inferiorize what it itself distinguishes. So that the examination, as an aspect of that inegalitarian logic, constitutes an inherent limitation of the institution.

⁴ The “equality of intelligences” is an idea of Joseph Jacotot that Rancière makes his own. Jacotot constitutes a fundamental interlocutor for Rancière’s thought. He was a revolutionary French pedagogue of the 19th century, creator of an anti-method pedagogy, who, distancing himself from the enlightened tradition—according to which the acquisition of knowledge is a condition for freedom and the equality of men—denounced that far from strengthening equality, the emerging educational systems aim to crystallize the difference between the wise and the ignorant. In other words, educational tyranny—as he calls it—would seek to annul the original experience of autonomy experienced in learning the mother tongue (in which he does not mediate any explanation). This ability is the factor on which Jacotot postulates the equality of intelligences and, in turn, the one that allows him to question intuitions such as the need to *know* in order to teach and the need to *explain* in order to learn. See, for example, Jacotot (2008).

⁵ Rancière, J. (2016). *The method of equality: interviews with Laurent Jeanpierre and Dork Zabunyan*. John Wiley & Sons.

In Paris VIII there were also exams, but the philosophy department to which I belonged decided to eliminate them. Later their diplomas were invalidated. While their value has been restored over time, they still rank lower in the award hierarchy. That is why the students who come to do philosophy in Paris VIII must love philosophy for its own sake and give up the idea of making a career out of it. Today, much more than yesterday, “normal” students consider universities as diploma mills. Students exhibit contempt for their teachers based on how far their teachers drive them, a distance in terms of the logic of “inferior/superior” analyzed by Jacotot. Once again this leads us to affirm that institutions do not have the vocation to emancipate and it is always by separating ourselves from their normal logic that we can introduce ways of teaching and learning according to the method of equality.

In territories, such as those in Latin America, where colonization has left its mark, educational colonization has been a key factor in what certain post-colonial or de-colonial referents call “epistemicide” or “coloniality of knowledge.” What is your view regarding this problem that today is verified, among other things, in the reduction of education to international quality standards?⁶

J.R.: I am not sure that we can think about this question only in terms of the postcolonial problematic. The aggression produced by international evaluation criteria (such as the PISA tests) is also exerted through the educational systems of old Europe. There is, in this domain, as in many others, a coercion exercised by international institutions. This coercion is carried out in the name of norms deduced from certain sciences, whose power has been established by making a certain type of internationalized and standardized knowledge prevail (neoliberal economics, cognitive sciences, language sciences, analytical philosophy, didactic sciences, etc.). This means that the problem of sustaining knowledge and formations that are not aligned around those norms is present everywhere, although specifically it can be registered as the extension of a colonial heritage in certain countries.

An Un-disciplined Education

In numerous texts you affirm that an “aesthetic experience” is one that escapes the sensible distribution of places and the competences that structure the social, insofar as such an experience neutralizes the circular relationship of knowledge as knowledge and knowledge as distribution of spaces. In this type of experience, what

⁶ A clear example of the establishment of this sort of quality *standards*, as formulated according to the interests of the big capitals of the “Center” or “North,” are the PISA tests (Programme for International Student Assessment).

you characterize as “un-disciplinary thought” is played out, that is, a thought that ignores the borders of disciplines to confer on discourses the status of weapons in a lawsuit. In contrast to technocratic educational experiences based on predetermined objectives or skills to be acquired, and on the disciplinary conception of knowledge, do you consider that the teaching function can introduce ways of doing and saying in educational spaces linked to aesthetic experience and intellectual un-disciplinary thought?

J.R.: This problem brings us closer to an issue: the possibility of preserving areas of indeterminacy within the school system characterized by the compartmentalization of knowledge and the hierarchical progression of learning. There is still much uncertainty in the content of certain disciplines, this indeterminacy allows teachers who so wish to engage in the practice of un-discipline, alone or in cooperation with others. That said, we must warn that the pedagogical order seeks to occupy these areas to impose *interdisciplinarity*, that is, the cutting of teaching into topics on which each discipline is called to make its contribution. It is necessary to distinguish un-disciplinarity from interdisciplinarity that, strictly speaking, is nothing more than one more step in the saturation of the learning space with an official distribution of knowledge and its modes of acquisition.

The notion of “distribution of the sensible” occupies a prominent place in your aesthetic reflection. In general terms, with “distribution of the sensible” you designate an order of the seeable and the sayable that constitutes the rule of the appearance of bodies and their ways of doing. This enables you to analyze the dynamic relationship between two opposing sensible regimes that make up this distribution: on the one hand, a hierarchical distribution regime that classifies places and capacities and fixes a horizon of possibilities (which you call the police order); and on the other hand, a regime of disturbance and declassification of said distribution (which you call politics). In times when the pedagogical gaze has become primarily evaluative, fixing boundaries between categories and pointing out who “belongs” depending on whether or not they materialize the norm, what importance do you recognize in the gaze in educational spaces? And more specifically, can these spaces be conceived as malleable distributions that can be altered or disturbed?⁷

⁷ In this sense, looking/knowing, appearance/reality, activity/passivity, are anything but logical oppositions between well-defined terms: they properly define a *distribution of the sensible*, an a priori distribution of the positions and of the capacities and incapacities linked to said positions; they are embodied allegories of inequality. Emancipation begins when the opposition between looking and acting is questioned, when it is understood that the evidence that structures in this way the

J.R.: To begin to answer this question, we should specify whether we are referring to the gaze in the proper sense or figuratively. If one thinks in terms of the distribution of the sensible, it can be said that there is a strong relationship between three types of gaze: the gaze as sensible perception and as attention to what is given to us in sight; the gaze as the way in which our spirit relates to the world in which it lives; and the gaze as a consideration we have of others. The dominant inegalitarian logic teaches us to mistrust sensory experience and to look for what lies behind or below things. This logic transforms us into “nonbelievers” who “read” the images and presume not to be fooled by appearances. There were times when such a thought could be considered subversive. Today we can realize that this thought is the best way to become accomplices of the existing order. In *The Ignorant Schoolmaster*, I have called this logic “the society of contempt.”⁸ According to this logic, the dominated adhere to the dominant order to the extent that it allows them to play the game of the strong spirit that knows what is hidden by *the appearances of equality*. Undoubtedly, opposing this logic implies another refinement of the gaze in the most material sense: in a world where every spectacle and every image is a priori read, interpreted, and transformed into its meaning, it is suitable to return to the gaze the possibility of effectively seeing what is presented before the eyes, the possibility of having confidence in a certain equality of the visible. This is how I would personally interpret the Deleuzian theme of the need to believe in the world again.⁹ A counter-education that returns materiality to sensible experience is undoubtedly the precondition for attitudes that offer confidence to others and make possible the construction of worlds in common.

Taking into account the massive character of the subjects involved in the educational field and the multiplicity of soils that attract your ethical, aesthetic, epistemic, and political reflections: what do you consider to be the most urgent problem in this field?

J.R.: It is clear that there is no unequivocal answer to this question. There are educational processes that lead to the acquisition of a specific skill and can only be judged by that fact. Today we can see the attempt to generalize this model of the educational process by defining certain competencies whose transmission and

very relations of saying, seeing and doing belong to the structure of domination and subjection; it begins when it is understood that looking is also an action that confirms or transforms that distribution of positions. See Rancière (2007).

⁸Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.

⁹ See, for example, Deleuze (1987).

acquisition is verifiable.¹⁰ It is evident that this model only covers a limited part of the forms of education and the capacities that these forms produce.

However, I am not satisfied with the responses to this model that propose the learning of a problematic “general culture” or “critical spirit” that is oriented towards the formation of enlightened and responsible citizens. This *general culture* is often very localized, and this *critical spirit* is nourished by many prejudices and stereotypes. So, the question should not be posed in those terms, that is, we should not ask ourselves what the school system should do. This type of proposal inevitably leads to countless reforms and programs drawn up by ministerial commissions, whose essential function is the self-legitimization of the system. This brings us back to the question just raised. It is necessary to formulate the problem in reverse: how do we preserve free times and spaces that are eliminated by the predefined objectives of the self-reproducing school system-machine, free times and spaces that otherwise allow the actors—teachers and students—to invent devices and original trajectories that enable them to know, in Jacotot’s terms, the “thing with which to relate all the rest”?¹¹

Preserving those spaces and those times implies inventing experiences from which each one can become aware of their condition of being intelligent, that is, each one can take possession of the same intelligence and the same capacities to perceive and feel as all the others. The proper logic of learning, of a single thing that makes possible the revelation of a capacity before itself, is incompatible with respect to the logic of the school institution. Nevertheless, this incompatible logic constitutes a circle that can always cut institutional logic at singular points. The

¹⁰ The term used by Rancière here is *skills*. The term *skills* refers to what is known in the educational field as “competencies” (notion coming from the neo-liberal educational field). Competencies are mostly based on technical skills or practical skills objectified programmatically and evaluated as “verifiable learning” in a chronologically determined period of time. Closely linked to the well-known “pedagogy by objectives,” pedagogy by competencies responds directly to the demands of the market logic that presupposes an “incompetent subject” to be “manufactured” as a competent workforce in this or that area of knowledge.

¹¹ “The matter was thus clear. This was not a method for instructing the people; it was a benefit to be announced to the poor: they could do everything any man could. It sufficed only to *announce* it. Jacotot decided to devote himself to this. He proclaimed that one could teach what one didn’t know, and that a poor and ignorant father could, if he was emancipated, conduct the education of his children, without the aid of any master explicator. And he indicated the way of that ‘universal teaching’— *to learn something and to relate to it all the rest by this principle: all men have equal intelligence.*” (Rancière, 1991, p. 18).

fundamental problem is, therefore, to maintain the possibility of these meeting points between opposing logics.

Egalitarian Discontinuities between Teaching and Learning

*In Disagreement*¹² you present political philosophy as the set of operations through which philosophy tries to put an end to politics, understood as the activity whose principle is equality. If we conceive of education as an activity guided by the postulate of “equality of intelligences,” could we think that the link between philosophy and education includes elements similar to those that characterize the relationship between philosophy and politics?

J.R.: Ordinary educational logic starts from the axiom of inequality and, therefore, constitutes a logic of verification of inequality. This is the model that has inspired the philosophy of Plato and his attempt to do away with politics. Doing away with politics means doing away with the egalitarian presupposition inherent in the idea of political community; and by political community here we mean the community that is not founded on the distinction between the capacity to govern and the capacity to be governed. With Plato, philosophy juxtaposes the educational model with the democratic ideal. This operation entails a subtle interplay between philosophy and education. Plato rejects the educators because he considers that virtue is not taught, that the philosopher does not transmit any knowledge and that, ultimately, knowledge itself is not something that is transmitted. For this, he configures, in his own way, a scene of “equality of intelligences” (synthesized in the “discovery” of a mathematical theorem by Meno’s slave).¹³ In this scene we see how the Platonic rejection of transmission is destined to affirm a radical inequality: it is about disqualifying ordinary teachers, or more precisely, those who remain in a

¹² Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. University of Minnesota Press.

¹³ Rancière strives to distinguish Jacotot from Socrates, and in order to do so he repeatedly evokes the Meno scene, where Socrates leads Meno’s slave in the discovery of certain mathematical truths. Far from being Meno’s servant who drives the search, however, it is Socrates who commands it. The slave would end up knowing, it is claimed, if the Socratic master kept questioning him (Plato, 2011a, 85d). It is not by chance that this aspect is expressed in the form of a conditional. Access to true knowledge requires a volitional effort of which not everyone is capable (82a-85c.). Unlike the methodical Socrates, the slave depends on an external driver to trace lost knowledge. In this way, although the teaching conducted by Socrates supposes a way of knowing, he is completely unrelated to any emancipation. We see here a clear example of the Rancièreian thesis that postulates that knowledge does not entail egalitarian effects.

relationship of exteriority with respect to knowledge. As a counterpart to this rejection, Plato preserves a figure of the teacher in which knowledge is not separable from the person. This figure constitutes, in short, a way of being that we must merge with in order to make it imprint itself on us. Philosophy as it is practiced today is still heir to this double game between the inequality of intelligences and the educational system that this presupposition organizes.

*In Aesthetics and its Discontents*¹⁴ you present the main aspects and implications of what you identify as “political community” and “ethical community.” There you point out that a political community is a community structurally divided in relation to itself. Such a division accounts for a form of symbolization of the common and its parts, which is always contentious. The attempt to erase the trace of that division (which inevitably comes up against a problematic remainder) turns the political community into an ethical community. With which of these two ideas of community would you analyze what we usually call “educational community”?

J.R.: I do not want to introduce dichotomies everywhere between politics and ethics or between politics and the police order. I have always affirmed that with these terms I refer to logics that are constantly mixed; logics that I do not differentiate on principle, except to better understand the forms of their mixture. Having clarified this aspect, in general terms we could consider as “ethics” the community based on the negation of this self-contradiction. From this perspective, the notion of educational community is clearly an *ethical* notion. Underlying this is the idea that the success of education depends on the constitution of a medium that optimizes the relationships between the agents in the educational process. This vision of the educational community tends, on the one hand, to erase the tension between the two logics—egalitarian and *inegalitarian*—that inhabit the heart of learning processes; and on the other hand, it tends to confirm the logic that structures the educational institution, that is to say, it deploys the idea of transmission, aimed at erasing the relationship of exteriority between the intellectual acts defined by the terms “teach” and “learn.” Of course, I am not opposed to the fact that the actors of the educational system reflect together on their practice, but this reflection must go far enough to include the knowledge of that contradiction per se: the knowledge of the separation between the singular logics designated under the term “learn” and the purposes of the educational institution as a social institution that we usually group together under the term “teaching.” In short, this reflection must be capable of accepting the risk and transgression that separates actual learning from any harmonious planning of the transmission of knowledge.

¹⁴ Rancière, J. (2009). *Aesthetics and its discontents*. Polity.

What can be, in your opinion, the role of philosophy in education and of education in philosophy? Do you consider the analysis of the separation of both spheres—philosophy and education—important?

J.R.: Again, I would like to avoid defining the relationship between philosophy and education as relationships between two stable and univocal entities. Just as there are many ways to think about philosophical activity, there are also many ways to understand the meaning of the word “education.” Very often, we sit within our educational institutions and ask ourselves what role we should give to philosophy as a taught discipline. In this way we obtain stereotyped answers, such as the one according to which philosophy is essential to develop the “critical spirit.” Unfortunately, this critical spirit is in itself a category perfectly integrated into the dominant intellectual universe. It is clear that philosophy occupies an exceptional position in educational systems, particularly expressed by those systems—such as the French one—in which secondary education includes philosophy. In such systems we have, on the one hand, philosophy departments that train philosophy professors and competitions that select those professors. But on the other hand, we have a discipline where it is difficult to define successful learning in terms of testable knowledge. In this sense, philosophy can be understood as the place where the educational process, as the transmission of knowledge (from someone who knows to someone who is ignorant), admits evidence of being problematic. We tend to willingly take the image of the questioning philosopher, either in the manner of Socrates or in the manner of Heidegger. We can even subscribe to the image offered by Callicles, that of the speech-loving *adult child* whose beauty lies in his marginality with respect to any social function.¹⁵ As far as I am concerned, I think of philosophy as the place where the separation between the act of teaching and the act of learning is problematized; separation that opens a distance that every educational system seeks to hide behind the evidence of the “transmission” of knowledge. All this introduces a dissociation within the practice of philosophy: on the one hand, we occupy a defined place in a system, but on the other hand, we carry out a work of thought that calls into question the distribution of places in that system. We teach philosophy, and yet we maintain its unteachable character. This character should not be considered a disciplinary privilege, but rather as a thought

¹⁵ Callicles is one of the main characters in Plato’s *Gorgias*. In such a dialogue, Callicles identifies philosophy as a useful element for education and points out that it is an appropriate activity for children and young people. However, he warns that when this activity extends into adulthood, it is ridiculous and demeaning (Plato, 2011b, 485a-c).

exercise that calls such privileges into question, challenging the borders through which the disciplines ensure their transmission and reproduction.

In On the Shores of Politics,¹⁶ you analyze what you call scholé [Greek: leisure^{T3}]. You characterize scholé as a symbolic form whereby aristocratic societies distinguished a time separate from the needs of the productive order and distinguished those beings capable of making free use of time—a condition for participation in the political life of society—from those beings unable to do so because they are occupied with meeting their material needs. You argue that democracy is distorted in the form of scholé. That distortion consists of vulgarizing the privilege of free time or, in other words, of vulgarizing the declaration that anyone can make use of free time. So, as you postulate, as the paradoxical heir to the aristocratic scholé, the democratic school is neither equal because of the universality of the knowledge it transmits, nor because of its redistributive effects, but because its very form constitutes a visible place of both symbolic and empirical equality. In what sense can we think this egalitarian aspect of scholé? And in this framework, how would you characterize the concept of “democratic school”?

J.R.: Obviously there is no simple characterization of *scholé*. At one time I dedicated myself to questioning the dominant interpretation—inspired by the thought of Pierre Bourdieu—that made the modern public school an heir to aristocratic distinction. To do this, I set out to show that in the institutionalization and generalization of time in *scholé* there was a rupture of the traditional logic, a logic that opposed two humanities opposing two uses of time. At the heart of political and artistic modernity lies the struggle against this ancient division of time. Remarkably, the institution of separate spheres (school, art, etc.) contributes to breaking down the old separations of time. It is in this framework that I affirmed that the democratic effects of school “separation” were more important than the effects related to the distribution of knowledge. In this way, I distanced myself from the widespread theses in France—linked to the so-called “republican” ideology—that identify scholastic separation with the establishment of a place of pure transmission of knowledge, of which equality would be the result.

¹⁶ Rancière, J. (1995). *On the shores of politics*. Verso.

^{T3} *Scholé* is Greek for *leisure*, but specifically, for the sort of extracurricular learning and debate that happened during people’s free time. In Greece, however, not all people were afforded the privilege of having free time as they were otherwise consumed with meeting their material needs. One could replace *scholé* throughout as “leisure,” “leisurely learning,” or “leisurely debate” and retain most of the meaning.

For my part I found two issues. First, transmission in schools is only one of the ways in which knowledge is acquired. There are a multitude of forms of acquisition that do not follow the model of the teacher-student bond. Second, the school is a social institution, therefore an institution fraught with the tension between various functions: it transmits knowledge and prepares for exams; it constitutes a framework for the socialization of children who may belong to different cultural and social universes; it is a form of global time management of a society; among other things. There is no pure democratic school because there is no unitary principle that unifies all these functions in a single logic. From this point of view, I believe that we must distinguish those who seek to achieve equality in school through the pure equal distribution of knowledge, from those who want to achieve it through specific measures aimed at children from disadvantaged classes.¹⁷

Schools are pervaded by egalitarian and *inegalitarian* logics, whether they are a property of the knowledge taught, the forms of pedagogical relationship, the relationships between children or the strategies of their parents. An egalitarian practice in school is a practice that seeks to allow as many people as possible to learn in multiple ways and become aware of the equal capacity of intelligences. But it is also a practice that is aware of the fact that the school always does many things at the same time, and that these things are eventually contradictory. Finally, it should be clear that one learns throughout his life in many other places and times totally separate from those of the school institution.

Much of your work aims to dismantle one of the fundamental topics of the Marxist tradition and its substitutes: the contrast between political “appearance” and the social “reality” that denies it. Your work seeks to resignify the political “appearance” of equality in the social order. Politics, as you state, consists in verifying these inscriptions of equality through acts and speeches, and not in denouncing their lack of coincidence with the facts. Recovering the notion of scholé and its paradoxical heritage, can we postulate a “democratic school” understood as the inscription of the equal capacity of anyone to withdraw from the productive

¹⁷ In *The Ignorant Schoolmaster*, Rancière thematizes the distinction between these two approaches to the educational problem. There he characterizes them based on the debate that took place around the reform of the French educational system in the 1980s. Based on this, he distinguishes, on the one hand, traditional or republican pedagogy, linked to the neutral and universal transmission of knowledge as a condition for the realization of social equality; and on the other hand, modernist or critical pedagogies, which postulate the adaptation of knowledge to the state of society, formed in the heat of Pierre Bourdieu’s sociology.

order? Can such an idea of “democratic school” be interpreted in the light of the Foucauldian notion of heterotopia?¹⁸

J.R.: Surely it is also necessary to overcome the vision that incessantly opposes the *appearance* of equality to the *reality* of inequality in relation to school. However, this does not mean that school can simply be considered as a heterotopic place where equality would find its own space for deployment. On the one hand, the “separation” of the school setting is, despite everything, very relative. It is a place heavily determined—and overdetermined—by the status granted to it in the social imaginary and in government strategies. Now, if we put aside the topographical scheme that opposes the appearance of equality with the profound reality of inequality, we do so in order to find the link between the logic of verification of equality and the logic of verification of inequality, that is, the link that unites one with the other at the very heart of the educational process. The “separation” of the schools constitutes a privileged experimental laboratory for the logic that pretends to “start” from inequality to reach equality. There is a very strong relationship of homology between the logic of the school institution and the global social logic of “verification” of inequality. We can stop to consider the creation of heterotopic zones. However, we must take into account that these will always go through the realization of individual deviation practices.

Original Spanish Translation: Nicolás Buchbinder and María Natalia Cantarelli (technical revision).¹⁹

¹⁸ Foucault points out that what is usually called structuralism constitutes an effort to establish the set of relationships that spatially configure certain elements distributed over time. From this perspective he analyzes the question of the relationships that define the sites within which human beings live. Within the classification of spaces that Foucault proposes, there is a type of space, related to all the others but at the same time contradicting them. Foucault calls them “heterotopias” and defines the principles of a discipline that studies them, “heterotopology.” Synthetically, the fundamental features of heterotopies can be defined as follows: heterotopic spaces are found in the organization of every human group; these have the power to juxtapose in a single real place several spaces or locations that are incompatible with each other; they are usually tied to the definition of a period of time; they suppose, in turn, some closing and opening system that defines the circulation inside them; and, finally, they fulfill some type of function in the community. See Foucault (1998, pp. 175-185).

¹⁹ The authors would like to thank Nicolás Buchbinder for the gesture of friendship of having accompanied the translation of these exchanges with Jacques Rancière in a language that was not our own. Likewise, and inversely, the committed rereading of Thomas Pages who took the trouble to deal with the writings in his French

References

- Deleuze, G. (2013). *Cinema II: The time-image*. Bloomsbury.
- Foucault, M. (1998). Different spaces. In J. Faubion (Ed.), Foucault, M., *Aesthetics, method, and epistemology*. The New Press.
- Jacotot, J. (1829). *Enseignement universel: Langue maternelle*. Pochard.
- Plato. (2011a). *Menón* [Menon]. Gredos.
- Plato. (2011b). *Gorgias*. Gredos.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1995). *On the shores of politics*. Verso.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2007). *The emancipated spectator*. Verso.
- Rancière, J. (2009). *Aesthetics and its discontents*. Polity.
- Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In Bingham, C. and Biesta, G. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. New York: Continuum, p. 1-24.
- Rancière, J. (2016). *The method of equality: interviews with Laurent Jeanpierre and Dork Zabunyan*. John Wiley & Sons.

Author Details

Facundo Giuliano is a Researcher of the Insitiuto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires. E-mail: giulianofacundo@gmail.com

María Natalia Cantarelli is a Researcher of the Instituto de Filosphía “Dr. Alejandro Korn,” Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires. E-mail: mariacantarelli@hotmail.com

Christopher Dubbs is an Assistant Professor of Mathematics Education, College of Arts and Sciences, East Stroudsburg University. Address: 125 Science and Technology Center, East Stroudsburg University, East Stroudsburg, PA, 18301. Email: cdubbs@esu.edu

mother tongue and to give a revision to the first Spanish version that we present here, with the last look by M. Natalia Cantarelli.

SPANISH ORIGINAL VERSION

**La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con
Jacques Rancière**

Facundo Giuliano y María Natalia Cantarelli

University of Buenos Aires, Argentina

Esta entrevista fue publicada en español como:

Giuliano, F., & Cantarelli, M. N. (2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, 41(2), 613-627. <https://doi.org/10.1590/2175-623662526>.

En acuerdo con los derechos CC-BY-4.0, el artículo se reproduce en su totalidad aquí.

Introducción

Entre los filósofos de su generación Jacques Rancière es, probablemente, uno de los que ha ofrecido mayor cantidad de entrevistas a interlocutores de los más variados ámbitos.¹ Esta disposición, que desborda los formatos académicos, echa raíces en el corazón mismo de su obra: la afirmación de que no hay un lugar propio del pensamiento, ya que, muy por el contrario, el pensamiento trabaja en todas partes.

Esta conversación elige explorar el lugar que la educación ocupa en la filosofía de Rancière, aunque no pretende hacerlo de manera concluyente. Además de ofrecer una puerta de entrada a la lectura en clave educativa de la obra de este autor, la conversación busca detenerse en algunos sentidos aparentemente evidentes, aunque necesariamente polémicos, del pensamiento educativo: ¿Qué vínculos podemos trazar entre educación y filosofía? ¿Cómo abordar la relación del magisterio con la institución? ¿Qué tipo de comunidad es la comunidad educativa? ¿Qué entendemos por escuela democrática? Son algunas de las inquietudes que motorizan la conversación.

El pensamiento de Rancière es un pensamiento *indisciplinado*, es decir, se caracteriza por el constante desplazamiento de las fronteras disciplinares y sus

¹ Jacques Rancière (Argelia, 1940) es doctor en filosofía por la *École Normale Supérieure*. Es profesor emérito de la *Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis* y profesor en la *European Graduate School/EGS* de Suiza. Agradecemos especialmente a Jacques Rancière el amable y atento gesto de ponerse a disposición de esta conversación que aloja nuestras inquietudes, surgidas del profundo impacto que ha tenido su pensamiento no sólo en nosotros sino también en la esfera de la reflexión filosófico-educativa argentina y latinoamericana.

lógicas de legitimación. En ese sentido, Rancière no aporta un análisis filosófico al campo educativo o político. Antes bien, cada uno de sus textos y cada una de sus entrevistas expresan un esfuerzo orientado a romper tales compartimentaciones, mediante maneras de hacer y decir difíciles de clasificar desde las coordenadas académicas.

Desde sus textos más tempranos Rancière se pregunta por la educación en la que él y su generación se formaron. Textos tales como *La lección de Althusser*, *La noche de los proletarios*, *El filósofo y sus pobres* y *El maestro ignorante*, ofrecen un temprano balance (auto)crítico de esa formación, definitivamente perturbada por las revueltas estudiantiles de 1968 y su cuestionamiento a la autoridad fundada en el saber. Así, su obra encarna una reflexión profunda sobre las condiciones de enunciación de la palabra sabia y su impacto en la esfera política.

Sobre estas inquietudes echa raíces el análisis ranciereano del poder (pedagógico) fundado en la desigualdad primordial entre sabios e ignorantes. Su puesta en cuestión de la categoría de “desconocimiento” que la tradición marxista legó a los análisis sociológicos de la institución escolar bajo la forma de la *illusio*, constituye un pilar central de la elaboración ranciereana de la ignorancia como potencia igualitaria. La ignorancia ranciereana entraña un gesto emancipado: el de ensayar maneras de hacer y decir que guiadas escapen a - es decir, ignoren - la distribución jerárquica de lugares y funciones con las que el “orden pedagógico” clasifica cuerpos e (in)capacidades.

Rancière toma de Joseph Jacotot la idea de que la igualdad no es el principio de la comunidad, ni tampoco una propiedad de los cuerpos. Muy por el contrario, la igualdad de los seres de palabra - que es la “igualdad de las inteligencias” - constituye un postulado práctico. En tanto tal, la igualdad no se posee sino que se *declara*. De modo que una declaración de igualdad no es un enunciado descriptivo al que pueda atribuírsele cierto valor de verdad, sino más bien un enunciado performativo cuya potencia práctica indeterminada conviene explorar.

Esta concepción de la igualdad interpela de manera directa lo que en sus textos más tempranos Rancière caracteriza como la lógica desigualitaria del “poder profesoral”; un poder que funda la relación de los actos intelectuales de enseñar y aprender sobre la desigualdad radical entre conocimiento y desconocimiento. Esto implica, para Rancière, que todo conocimiento es dos cosas a la vez: un *corpus* de saberes y una distribución de espacios. Es preciso entonces abandonar el dominio de los condicionamientos sociales, para concentrarnos con Rancière en la cuestión de la igualdad y los efectos de su declaración sobre la distribución de espacios de la sociedad tecnocrática. En definitiva, es preciso instalar la pregunta por el poder performativo del postulado igualitario en el orden pedagógico.

La figura del maestro ignorante es el contrapunto perfecto de la figura del experto. Postula que la función magisterial puede desanclarse de toda institución, es decir, de la distribución de espacios y lugares que el saber configura. En ese sentido,

el maestro ignorante constituye en sí mismo un postulado igualitario, ya que es la afirmación de que cualquiera puede enseñar. Decir, como hemos dicho al inicio, que no hay un lugar propio del pensamiento implica decir que entre la función del maestro ignorante y la del experto, hay una tensión ineludible. Esta tensión, expresada en la idea de emancipación intelectual, constituye el pulso del pensamiento ranciereano: un acto insurreccional destinado a derrocar la más radical de las tiranías, la que declara a los seres humanos incapaces de concebirse enteramente como seres pensantes.

Institución, Magisterio e Igualdad de las Inteligencias

Querido Jacques, deteniéndonos en tu experiencia, ¿Qué significa - o ha significado - para ti ser docente o profesor?

Jacques Rancière (J.R.): Debo decir que durante mucho tiempo sufrí una tensión entre mi trabajo como investigador y mi trabajo como enseñante. Sólo hacia el final de mi carrera docente experimenté el beneficio que podía constituir la obligación de tener que dar, semana tras semana, una formulación precisa de los resultados de mi trabajo. En París VIII, universidad donde me desempeñé como profesor, había una gran variedad de estudiantes y muchos de ellos no buscaban allí un diploma. Esto nos enfrentaba a un público sumamente diverso, que no podría sintetizarse como el conjunto de estudiantes que seguía un curso determinado. Esa circunstancia me condujo a sostener un principio: no distinguir niveles.

Con respecto a los efectos de a mi enseñanza, he aprendido que no era necesario esperar que éstos fueran inmediatos. Esto me permitió verificar que aquellos y aquellas que más han aprendido de mí, aquellos y aquellas que han sentido el efecto de mi palabra más vívidamente, han sido frecuentemente personas que nunca tuve como estudiantes, gente que me había escuchado libremente o que simplemente me había leído, muchas veces a través de una traducción, y muy lejos de los lugares donde yo he enseñado. Todo ello resulta coherente con la idea de emancipación intelectual: siempre hay una tensión entre la función del profesor y la del maestro emancipador. Siempre emancipamos mejor a aquellas personas que no tienen ningún vínculo de dependencia con nosotros.

Uno de los aportes más significativos de tu filosofía en el campo de la reflexión educativa radica en la posibilidad de pensar un “magisterio sin institución”.² Esto

² El cuestionamiento que Rancière hace de la autoridad fundada en el saber desemboca en la postulación de la disociación entre la posición del maestro y la del sabio, y abre la posibilidad de pensar una figura magisterial por fuera de la autoridad institucional. Esta trayectoria conceptual puede rastrearse desde los textos más tempranos de Rancière, donde la filosofía de Louis Althusser y la sociología

introduce el problema de la autoridad igualitaria. ¿Cómo concibes la construcción de la autoridad de maestros y profesores? ¿Qué relación puedes establecer entre esa construcción y el marco de las instituciones educativas contemporáneas en el que se desarrolla la función docente?

J.R.: "Un magisterio sin institución" quiere decir, en primer lugar, que cualquier persona o cualquier cosa pueden ejercer la función de maestro para cualquiera y, más precisamente, que pueden ejercer la función de maestro ignorante. El maestro ignorante es aquel que nos pone en movimiento y nos hace aprender lo que él mismo no sabe, en la medida en que su autoridad nos conduce a un punto que ni él ni nosotros conocemos con anterioridad. Es allí donde podemos verificar la igualdad de las inteligencias.³ En la versión contraria, el profesor es por definición el que sabe hacia dónde conducir al ignorante en la progresión de los saberes que reproduce la relación desigual. Ahora bien, un profesor puede ejercer la función de maestro ignorante siempre y cuando separe las funciones del sabio y del maestro, funciones que la lógica de la institución busca confundir.

Respecto a tu concepción de la "igualdad de las inteligencias"⁴ que planteas, ¿En qué se diferencia de la concepción liberal de "igualdad de oportunidades", tan cara al campo educativo?

Pierre Bourdieu constituyen sus interlocutores polémicos, y su trasfondo fundamental son las revueltas obreras y estudiantiles del Mayo Francés.

³ Como hemos señalado, Rancière toma de Joseph Jacotot la idea de que la igualdad constituye un postulado práctico a ser declarado. En ese sentido, las declaraciones, lejos de ser ilusiones impotentes, tienen el poder que se le confiere, y ese poder es ante todo el de crear un sitio donde la igualdad pueda ser "verificada", es decir, traducida cotidianamente en actos y palabras que la desplacen. Ver Rancière (2007a, p. 72).

⁴ La "igualdad de las inteligencias" es una idea de Joseph Jacotot que Rancière hace suya. Jacotot constituye un interlocutor fundamental para el pensamiento de Rancière. Se trata de un pedagogo revolucionario francés del siglo XIX, creador de una pedagogía antimetódica, que distanciándose de la tradición ilustrada -según la cual la adquisición de conocimientos es condición para la libertad y la igualdad de los hombres- denuncia que lejos de afianzar la igualdad, los emergentes sistemas educativos tienen por objeto cristalizar la diferencia entre sabios e ignorantes. Dicho de otro modo, la *tiranía educativa* - tal como la denomina- buscaría anular la experiencia primigenia de autonomía experimentada en el aprendizaje de la lengua materna (en el que no media *explicación* alguna). Esta capacidad es el factor sobre el cual Jacotot postula la *igualdad de las inteligencias* y, a su vez, la que le permite

J.R.: La igualdad de oportunidades es una regla institucional que separa los criterios discriminadores operantes en el encuentro de grupos o categorías tradicionalmente desfavorecidas. La igualdad de inteligencias es algo completamente distinto. No es una regla institucional. Es un axioma que planteamos y que nos esforzamos en verificar. No dice: todos los estudiantes son iguales sean blancos o negros, masculinos o femeninos, etc. Sólo demanda a los que se dirigen a esos estudiantes hacerlo según la presuposición de que tienen la misma inteligencia que ellos.

En El Método de la Igualdad⁵ repasas tu trayectoria educativa y mencionas el momento en que descubriste "esas extrañas leyes de los exámenes y concursos" y "su carácter ritual de entronización y humillación". También has comentado que en los comienzos de París VIII los exámenes no constituían una instancia obligatoria. ¿Cómo consideras hoy a la lógica evaluadora dominante?

J.R.: En El método de la igualdad yo me referí precisamente al hecho de que los exámenes y concursos destinados a seleccionar a las "élites" hacían sentir a los elegidos que debían su entronización a la benevolencia de los examinadores, más que a su propio mérito. En ello se refleja un rasgo particular de la lógica desigualitaria, la cual siempre tiende a inferiorizar aquello que ella misma distingue. De modo que el examen, como un aspecto propio de esa lógica desigualitaria, constituye una limitación inherente a la institución.

En París VIII también había exámenes, pero el departamento de filosofía al que yo pertenecía decidió eliminarlos. Más tarde sus diplomas fueron invalidados. Si bien con el tiempo su valor fue restablecido, todavía quedan por debajo en la jerarquía de diplomas. Por eso los estudiantes que vienen a hacer filosofía a París VIII deben amar la filosofía por sí misma y renunciar a la idea de hacer carrera con ella. Hoy mucho más que ayer los estudiantes "normales" consideran a las universidades como usinas de diplomas. Es así que muestran a los enseñantes un desprecio evidenciado en la distancia con la que se conducen, acorde a la lógica de "inferiores/superiores" analizada por Jacotot. Una vez más esto nos conduce a afirmar que las instituciones no tienen la vocación de emancipar y es siempre separándonos de su lógica normal que podemos introducir maneras de enseñar y aprender acordes al método de la igualdad.

poner en cuestión intuiciones tales como la necesidad de saber para enseñar y la de explicar para aprender. Ver, por ejemplo, Jacotot (2008).

⁵ Rancière (2014) (*La méthode de l'égalité*. Fayard, Paris, 2012).

En territorios como América Latina, donde la colonización ha dejado su huella, la colonización pedagógica ha sido un factor clave en lo que ciertos referentes postcoloniales o de-coloniales llaman "epistemicidio" o "colonialidad del saber". ¿Cuál es tu mirada respecto a esta problemática que hoy se verifica, entre otras cosas, en la reducción de la educación a estándares de calidad internacional?⁶

J.R.: No estoy seguro de que podamos pensar esta cuestión [sólo] en los términos de la problemática postcolonial. El efecto de agresión producido por los criterios de evaluación internacionales (como por ejemplo las pruebas PISA) se ejerce también a través de los sistemas educativos de la vieja Europa. Hay, en este dominio, como en muchos otros, una coerción ejercida por las instituciones internacionales. Esta coerción es llevada adelante en nombre de normas deducidas de ciertas ciencias, cuyo poderío se ha establecido haciendo prevalecer un cierto tipo de saber internacionalizado y uniformado (economía neoliberal, ciencias cognitivas, ciencias del lenguaje, filosofía analítica, ciencias didácticas, etc.). Todo esto hace que el problema de sostener saberes y formaciones no alineadas en torno de esas normas se presente en todas partes, aunque específicamente pueda inscribirse como la prolongación de una herencia colonial en ciertos países.

Una Educación In-disciplinada

En numerosos textos afirmas que una "experiencia estética" es aquella que escapa a la distribución sensible de los lugares y de las competencias que estructuran lo social, en tanto tal experiencia neutraliza la relación circular del conocimiento como saber y como distribución de espacios. En este tipo de experiencia se juega lo que caracterizas como "pensamiento in-disciplinario", es decir, un pensamiento que ignora las fronteras de las disciplinas para conferir a los discursos el estatus de armas de una querrela. En contraposición a las experiencias educativas tecnocráticas basadas en objetivos prefijados o competencias a adquirir, y en la concepción disciplinaria del saber, ¿consideras que la función docente puede introducir en los espacios educativos maneras de hacer y decir vinculadas a la experiencia estética y al pensamiento in-disciplinario?

J.R.: Este problema nos acerca a una cuestión: la de la posibilidad de preservar zonas de indeterminación en el seno del sistema escolar caracterizado por la compartimentación de saberes y la progresión jerarquizada de los aprendizajes. Existe todavía bastante indeterminación en el contenido de ciertas disciplinas, indeterminación que permite practicar la *indisciplinarietà* a los enseñantes que así

⁶ Un claro ejemplo del establecimiento de este tipo de estándares de calidad, formulados en función de los intereses de los grandes capitales del "centro" o "norte", son las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment).

lo deseen, solos o en cooperación con otros. Dicho eso, debemos advertir que el orden pedagógico busca ocupar esas zonas para imponer la interdisciplinariedad, es decir, el recorte de la enseñanza en temas sobre los cuales cada disciplina está llamada a aportar su contribución. Es necesario contraponer la *indisciplinariedad* a esa interdisciplinariedad que, en rigor, no es otra cosa que un paso más en la saturación del espacio de aprendizaje a través de la distribución oficial de los saberes y de sus modos de adquisición.

*La noción de "reparto de lo sensible" ocupa un lugar destacado en tu reflexión estética. En términos generales, con "reparto de lo sensible" designas un orden de lo visible y lo decible que constituye la regla del aparecer de los cuerpos y sus maneras de hacer. Esto (te) permite analizar la relación dinámica entre dos regímenes sensibles opuestos que conforman ese reparto: por un lado, un régimen de distribución jerárquica que clasifica lugares y capacidades y fija un horizonte de posibles (al que denominas policía); y por otro lado, un régimen de perturbación y desclasificación de dicha distribución (al que denominas política). En tiempos en que la mirada pedagógica se torna primordialmente evaluadora, fijando fronteras entre categorías y señalando quienes "pertenecen" según materialicen o no la norma, ¿qué importancia le reconoces a la mirada en los espacios educativos? Y más específicamente, ¿puede concebirse a estos espacios como repartos sensibles factibles de ser alterados o perturbados?*⁷

J.R.: Para empezar a responder esta pregunta deberíamos precisar si nos referimos a la mirada en sentido propio o figurado. Si se piensa en términos de reparto de lo sensible, se puede decir que hay una relación fuerte entre tres tipos de mirada: la mirada como percepción sensible y como atención a aquello que se nos da a la vista; la mirada como manera en la cual nuestro espíritu se relaciona con el mundo en el que vive; y la mirada como consideración que tenemos de los otros. La lógica desigualitaria dominante nos enseña a desconfiar de la experiencia sensible y a buscar lo que yace detrás o debajo de las cosas. Esta lógica nos transforma en

⁷ En ese sentido, mirar/saber, apariencia/realidad, actividad/pasividad, son todo menos oposiciones lógicas entre términos bien definidos: definen propiamente un *reparto de lo sensible*, una distribución a priori de las posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a dichas posiciones; son alegorías encarnadas de la desigualdad. La *emancipación* comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción; comienza cuando se comprende que *mirar* es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones. Cfr. Rancière (2010).

"incrédulos" que "leen" las imágenes y presumen de no dejarse engañar por las apariencias. Hubo tiempos en los que un pensamiento de este tipo pudo ser considerado subversivo. Hoy podemos darnos cuenta de que ese pensamiento es el mejor modo de hacernos cómplices del orden existente. En *El Maestro Ignorante* he denominado a esta lógica "la sociedad del desprecio".⁸ Según ella, el dominado adhiere al orden dominante en la medida en que le permite jugar el juego del espíritu fuerte que sabe lo que esconden las apariencias de la igualdad. Oponerse a esta lógica implica sin duda otra educación de la mirada en el sentido más material: en un mundo donde todo espectáculo y toda imagen es a priori "leída", interpretada y transformada en su significado, conviene devolver a la mirada la posibilidad de mirar efectivamente lo que es dado a los ojos, la posibilidad de tener confianza en una cierta igualdad de lo visible. Es así como yo interpretaría personalmente el tema deleuziano de la necesidad de creer de nuevo en el mundo.⁹ Una contra-educación que devuelve a la experiencia sensible su materialidad es sin duda la condición previa de las actitudes que ofrecen confianza a los otros y hacen posible la construcción de mundos en común.

Teniendo en cuenta el carácter masivo de los sujetos que involucra el campo educativo y la multiplicidad de suelos que gravitan tus reflexiones éticas, estéticas, epistémicas y políticas: ¿cuál consideras que es el problema más urgente de este campo?

J.R.: Está claro que no existe una respuesta unívoca a esta pregunta. Hay procesos educativos que apuntan a la adquisición de un saber-hacer específico y no pueden ser juzgados más que por los hechos. Hoy podemos ver el intento de generalizar ese modelo de proceso educativo definiendo ciertas competencias cuya transmisión y adquisición sea verificable.¹⁰ Es evidente que ese modelo no cubre más que una parte limitada de las formas de educación y de las capacidades que esas formas producen.

⁸ Rancière (2007b, p. 101-128) (*Le maître ignorant*. Paris: Favard, 1987).

⁹ Ver, por ejemplo, Deleuze (1987).

¹⁰ El término utilizado por Rancière aquí es *skills*. El término *skills* hace referencia a lo que en el campo educativo se conoce con el término "competencias" (noción proveniente del campo didáctico neo-liberal). Las competencias se basan mayormente en habilidades técnicas o destrezas prácticas objetivadas programáticamente y evaluadas como "aprendizajes comprobables" en un período de tiempo cronológicamente determinado. Íntimamente vinculada a la conocida "pedagogía por objetivos", la pedagogía por competencias responde directamente a las exigencias de la lógica de mercado que presupone un "sujeto incompetente" a "fabricar" como mano de obra competente en tal o cual área de conocimiento.

No obstante ello, no me satisfacen las respuestas que a ese modelo oponen el aprendizaje problemático de una "cultura general" o de un "espíritu crítico" orientado a la formación de ciudadanos iluminados y responsables. Esa cultura general es frecuentemente muy *provincially* ese espíritu crítico se nutre de muchos prejuicios y estereotipos. De modo que la pregunta no debe plantearse en esos términos, es decir, no debemos preguntarnos por lo que el sistema escolar debe hacer. Este tipo de planteos conducen inevitablemente a un sinnúmero de reformas y programas elaborados por comisiones ministeriales, cuya función esencial es la autolegitimación del sistema. Esto nos reconduce a la cuestión recién planteada. Es necesario formular el problema a la inversa: ¿cómo conservar, en el seno de esta máquina de autorreproducción que es el sistema escolar, tiempos y espacios libres sustraídos de los objetivos previamente definidos, tiempos y espacios libres que permitan a los actores - enseñantes y estudiantes - inventar dispositivos y trayectorias originales que los habiliten a conocer, en términos de Jacotot, la "cosa con la que relacionar todo el resto"?¹¹

Conservar esos espacios y esos tiempos implica inventar experiencias a partir de las cuales cada uno pueda tomar conciencia de su condición de ser inteligente, es decir, cada uno pueda tomar posesión de la misma inteligencia y las mismas capacidades de percibir y de sentir que todos los demás. La lógica propia del aprendizaje de la cosa singular que hace posible la revelación de una capacidad ante sí misma, es antinómica con respecto a la lógica de la institución escolar. No obstante, esa lógica antinómica constituye un círculo que siempre puede cortar la lógica institucional en puntos singulares. El problema fundamental es, por lo tanto, mantener la posibilidad de esos puntos de encuentro entre lógicas opuestas.

Discontinuidades Igualitarias entre Enseñar y Aprender

*En El Desacuerdo*¹² *presentas a la filosofía política como el conjunto de operaciones mediante las cuales la filosofía trata de terminar con la política, entendida esta como la actividad cuyo principio es la igualdad. Si concebimos a la*

¹¹ "Las cosas, entonces, estaban claras: no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* para anunciar a los pobres: podían todo aquello que puede un hombre. Sólo bastaba con *anunciarla*. Jacotot decidió consagrarse a esto. Proclamó que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta *enseñanza universal: aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia*" (Rancière, 2007b, p. 34).

¹² Rancière (1996) (*La mésestente. Politique et philosophie*. Paris: Galilée, 1995).

educación como una actividad guiada por el postulado de la "igualdad las inteligencias", ¿podríamos pensar que el vínculo entre filosofía y educación comporta elementos similares a los que caracterizan la relación entre filosofía y política?

J.R.: La lógica educativa ordinaria parte de la postulación de la desigualdad y, por lo tanto, constituye una lógica de verificación de la desigualdad. Este es el modelo que ha inspirado a la filosofía de Platón y su intento de acabar con la política. Acabar con la política significa suprimir la presuposición igualitaria inherente a la idea de comunidad política; y con comunidad política aquí nos referimos a la comunidad que no se funda en la distinción entre la capacidad de gobernar y la capacidad que ser gobernado. Con Platón, la filosofía contrapone el modelo educativo a la idea democrática. Esta operación conlleva un juego sutil entre filosofía y educación. Platón rechaza a los educadores porque considera que la virtud no se enseña, que el filósofo no transmite ningún saber y que, en última instancia, el saber en sí mismo no es algo que se transmita. Para ello configura a su manera una escena de "igualdad de las inteligencias" (sintetizada en el "descubrimiento" de un teorema matemático por parte del esclavo de Menón).¹³ En esa escena vemos cómo el rechazo platónico de la transmisión está destinado a afirmar una desigualdad radical: se trata de descalificar a los enseñantes ordinarios, o más precisamente, a aquellos que permanecen en una relación de exterioridad con respecto al saber. Como contrapartida a este rechazo, Platón preserva una figura del maestro en la que el saber no es separable a la persona. Esta figura constituye, en definitiva, una *manera de ser* de la cual debemos impregnarnos para lograr que se imprima en nosotros. La filosofía tal como se practica hoy en día es todavía

¹³ Rancière se esfuerza por distinguir a Jacotot de Sócrates, y para lograrlo evoca en múltiples ocasiones la escena del *Menón*, donde Sócrates conduce al esclavo de Menón en el descubrimiento de ciertas verdades matemáticas. Lejos de ser el servidor de Menón el que impulsa la búsqueda, es Sócrates quien la comanda. El esclavo acabaría conociendo, se afirma, si el maestro socrático siguiera interrogándolo (85d). No es casual que este aspecto se exprese en forma de condición. El acceso al conocimiento verdadero requiere un esfuerzo volitivo del que no todos son *capaces* (Platón, 2011a, 82a-85c.). A diferencia del metódico Sócrates, el esclavo *depende* de una conducción externa para remontar los saberes extraviados. De este modo, aunque la enseñanza conducida por Sócrates supone un camino de saber, se halla completamente desvinculada de toda emancipación. Vemos aquí un claro ejemplo de la tesis ranciereana que postula que el saber no conlleva efectos igualitarios.

heredera de ese doble juego entre la desigualdad de las inteligencias y el sistema educativo que esa presuposición organiza.

En El Malestar en la Estética¹⁴ presentas los principales aspectos e implicancias de lo que identificas como "comunidad política" y "comunidad ética". Allí señalas que una comunidad política es una comunidad estructuralmente dividida en relación consigo misma. Tal división da cuenta de una forma de simbolización de lo común y sus partes, que siempre es litigiosa. El intento de borrar el trazado de esa división (que inevitablemente tropieza con un resto problemático) hace de la comunidad política una comunidad ética. ¿Con cuál de estas dos ideas de comunidad analizarías lo que habitualmente denominamos "comunidad educativa"?

J.R.: No deseo introducir dicotomías por doquier entre la política y la ética o entre la política y la policía. Siempre he afirmado que con esos términos hago referencia a lógicas que se mezclan constantemente; lógicas que no diferencio en principio, excepto para comprender mejor las formas de su mezcla. Habiendo aclarado este aspecto, en términos generales podríamos considerar como "ética" a la comunidad basada sobre la negación de la contradicción. Desde este punto de vista la noción de comunidad educativa es claramente una noción ética. A ella subyace la idea de que el éxito de la educación depende de la constitución de cierto medio donde se optimizan las relaciones entre los agentes del proceso educativo. Esta visión de la comunidad educativa tiende, por un lado, a borrar la tensión entre las dos lógicas - igualitaria y *desigualitaria* - que habitan el corazón de los procesos de aprendizaje; y por otro lado, tiende a confirmar la lógica que estructura a la institución educativa, es decir, la puesta en acto de la idea de transmisión destinada a borrar la relación de exterioridad entre los actos intelectuales definidos por los términos "enseñar" y "aprender". Por supuesto, no me opongo al hecho de que los actores del sistema educativo reflexionen en conjunto sobre su práctica, pero esta reflexión debe llegar lo suficientemente lejos para incluir en sí misma el saber de esa contradicción, el saber de la separación entre las lógicas singulares designadas bajo el término "aprender" y los fines de la institución educativa como institución social que solemos aglutinar bajo el término "enseñar". En síntesis, esa reflexión debe ser capaz de asumir la parte de riesgo y transgresión que separa el hecho de aprender de toda planificación armoniosa de la transmisión de saberes.

¿Cuál puede ser, a tu entender, el rol de la filosofía en la educación y de la educación en la filosofía? ¿Consideras que el análisis de la separación de ambas esferas - filosofía y educación - comporta un elemento de importancia?

¹⁴ Rancière (2011) (*Malaise dans l'esthétique*. Galilée: Paris, 2004).

J.R.: Nuevamente desearía evitar definir la relación entre filosofía y educación como relaciones entre dos entidades estables y unívocas. Así como hay muchas maneras de pensar la actividad filosófica, también hay muchas maneras de comprender el significado de la palabra "educación." Muy frecuentemente, nos situamos en el seno de nuestras instituciones educativas y nos preguntamos qué rol debemos otorgar a la filosofía en tanto que disciplina enseñada. Por esa vía obtenemos respuestas estereotipadas, como aquella según la cual la filosofía es esencial para desarrollar el "espíritu crítico." Desgraciadamente, este espíritu crítico es en sí mismo una categoría perfectamente integrada al universo intelectual dominante. Está claro que la filosofía ocupa en los sistemas educativos una posición de excepción, expresada particularmente por aquellos sistemas - como el francés - en los que la educación secundaria incluye a la filosofía. En tales sistemas tenemos, por un lado, departamentos de filosofía que forman profesores de filosofía y concursos que seleccionan a esos profesores. Pero por otro lado, tenemos una disciplina en la que resulta difícil definir el éxito de un aprendizaje en términos de conocimiento comprobable. En ese sentido, la filosofía puede ser entendida como el lugar donde la evidencia del proceso educativo entendido como transmisión de un saber (de alguien que sabe a alguien que ignora) se confiesa problemática. Solemos tomar de buen grado la imagen del filósofo cuestionador, ya sea a la manera de Sócrates o a la manera de Heidegger. Incluso podemos a suscribir a la imagen ofrecida por Calicles, la del *viejo niño* amante de los discursos cuya belleza radica en su marginalidad con respecto a toda función social.¹⁵ En lo que a mí concierne, pienso a la filosofía como el lugar donde se encuentra problematizada la separación entre el acto de enseñar y el acto de aprender; separación que abre una distancia que todo sistema educativo busca ocultar tras la evidencia de la "transmisión" del saber. Todo esto introduce una disociación en el interior de la práctica de la filosofía: por un lado, ocupamos un lugar definido en un sistema, pero por otro lado, realizamos un trabajo de pensamiento que pone en cuestión la distribución de los lugares de ese sistema. Enseñamos filosofía y, sin embargo, mantenemos su carácter in-enseñable. Este carácter no debe considerarse como un privilegio disciplinar, sino más bien como un ejercicio de pensamiento común que, desafiando las fronteras mediante las cuales las disciplinas aseguran su transmisión y su reproducción, pone en cuestión tales privilegios.

¹⁵ Calicles es uno de los personajes principales del *Gorgias* de Platón. En tal diálogo, Calicles identifica a la filosofía como un elemento útil para la educación y señala que es una actividad adecuada para niños y jóvenes. Sin embargo, advierte que cuando esta actividad se extiende a la adultez, resulta ridícula y degradante (Platón, 2011b, 485a-c).

En Los Bordes de lo Político¹⁶ te detienes en el análisis de lo que denominas scholé. Caracterizas a la scholé como una forma simbólica a través de la cual las sociedades aristocráticas separaban un tiempo sustraído de las necesidades del orden productivo y distinguían a los seres capaces de hacer un uso libre del tiempo - condición de la participación en la vida política de la comunidad - de los seres incapaces de hacerlo por estar sumidos en la satisfacción de sus necesidades materiales. Planteas que la democracia opera una distorsión en la forma de la scholé. Esa distorsión consiste en vulgarizar el privilegio del tiempo libre o, en otras palabras, afirmar la capacidad de cualquiera de hacer un uso libre del tiempo. De modo que, según postulas, la escuela de la democracia, en tanto heredera paradójica de la scholé aristocrática, no iguala por la universalidad del saber que transmite, ni por sus efectos redistributivos, sino porque su forma misma constituye un lugar de visibilidad simbólica y empírica de la igualdad. ¿En qué sentido puede pensarse ese aspecto igualitario de la scholé? Y en este marco, ¿cómo caracterizarías el concepto de "escuela democrática"?

J.R.: Evidentemente no hay una caracterización simple de la *scholé*. En una época me aboqué a cuestionar la interpretación dominante - inspirada en el pensamiento de Pierre Bourdieu - que hacía de la escuela pública moderna una heredera de la distinción aristocrática. Para ello, me propuse mostrar que en la institucionalización y la generalización del tiempo de la *scholé* había una ruptura de la lógica tradicional, lógica que oponía dos humanidades oponiendo dos usos de tiempos. En el corazón de la modernidad política y artística yace la lucha contra ese antiguo reparto del tiempo. De hecho, resulta destacable que la institución de las esferas separadas (la escuela, el arte, etc.) contribuye a quebrar las antiguas separaciones. Es en este marco que afirmé que los efectos democráticos de la "separación" escolar eran más importantes que los efectos relativos a la distribución de saberes. De esta manera, tomé distancia de las tesis extendidas en Francia - vinculadas a la ideología denominada "republicana" - que identifican la separación escolar con la institución de un lugar puro de transmisión de saber, del cual la igualdad sería su resultado.

Por mi parte recuperé dos cuestiones. En primer lugar, la forma de la transmisión escolar no es más que una de las formas mediante las cuales el saber se adquiere. Hay una multitud de formas de adquisición que no siguen el modelo del vínculo profesor-estudiante. En segundo lugar, la escuela es una institución social, por lo tanto una institución atravesada por la tensión entre diversas funciones: transmite saberes y prepara para exámenes; constituye un marco de socialización de niños que pueden pertenecer a universos culturales y sociales diferentes; es una forma de gestión del tiempo global de una sociedad; además de otras cosas. No hay

¹⁶ Rancière (2007a) (*Aux bords du politique*. La Fabrique: Paris, 1998).

una escuela democrática pura porque no hay un principio unitario que unifique todas esas funciones en una lógica única. Desde este punto de vista, creo que debemos distinguir a aquellos que buscan realizar la igualdad en la escuela por la pura distribución igualitaria de saberes, de aquellos que quieren realizarla por medidas específicas destinadas a los niños de clases desfavorecidas.¹⁷

La escuela se encuentra atravesada por lógicas igualitarias y lógicas *desigualitarias*, sean propias de los saberes enseñados, de las formas de relación pedagógica, de las relaciones entre los niños o de las estrategias de sus padres. Una práctica igualitaria en la escuela es una práctica que busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias. Pero es también una práctica consciente del hecho de que la escuela hace siempre muchas cosas a la vez, y que estas cosas son eventualmente contradictorias. Finalmente, debe quedar claro que uno aprende a lo largo de toda su vida en muchos otros lugares y tiempos totalmente distintos a los de la institución escolar.

Buena parte de tu obra apunta a dismantelar uno de los tópicos fundamentales de la tradición marxista y sus sucedáneos: la contraposición entre la "apariencia" política y la "realidad" social que la desmiente. Tu trabajo busca resignificar la "apariencia" política de la igualdad en el orden social. La política, según planteas, consiste en verificar esas inscripciones de igualdad a través de actos y discursos, y no en denunciar su falta de coincidencia con los hechos. Recuperando la noción de scholé y su herencia paradójica, ¿podemos postular una "escuela democrática" entendida como la inscripción de la igual capacidad de cualquiera de sustraerse del orden productivo? ¿Tal idea de "escuela democrática" puede interpretarse a la luz de la noción foucaultiana de heterotopía?¹⁸

¹⁷ En *El Maestro Ignorante*, Rancière tematiza la distinción entre estas dos aproximaciones al problema educativo. Allí las caracteriza a partir del debate que tuvo lugar en torno de la reforma del sistema educativo francés de la década del ochenta. En función de ello distingue, por un lado, a la pedagogía tradicional o republicana, ligada a la transmisión neutra y universal del saber como condición de la realización de la igualdad social; y por otro lado, a las pedagogías modernistas o críticas, que postulan la adaptación del saber al estado de la sociedad, formadas al calor de la sociología de Pierre Bourdieu.

¹⁸ Foucault señala que lo que habitualmente se denomina estructuralismo constituye un esfuerzo por establecer el conjunto de relaciones que configuran espacialmente ciertos elementos repartidos temporalmente. Desde esta perspectiva analiza la cuestión de las relaciones que definen los emplazamientos en el interior de los cuales viven los seres humanos. Dentro de la clasificación de los espacios que Foucault propone, existe un tipo de espacios, relacionados con todos los demás pero

J.R.: Seguramente también sea necesario superar la visión que incesantemente opone la apariencia de igualdad a la realidad de la desigualdad en lo relativo a la escuela. Sin embargo, eso no significa que pueda considerarse a la escuela sin más como un lugar heterotópico donde la igualdad encontraría su espacio propio de despliegue. Por un lado, la "separación" del lugar escolar es, a pesar de todo, muy relativa. Se trata de un sitio pesadamente determinado - y sobredeterminado - por el estatus que se le concede en el imaginario social y en las estrategias gubernamentales. Ahora bien, si dejamos de lado el esquema topográfico que opone la apariencia de igualdad a la realidad profunda de la desigualdad, lo hacemos para encontrar el lazo entre la lógica de verificación de la igualdad y la lógica de verificación de la desigualdad, es decir, el vínculo que une a una con la otra en el corazón mismo del proceso educativo. La "separación" de la escuela se constituye en un laboratorio privilegiado de experimentación de la lógica que pretende "partir" de la desigualdad para llegar a la igualdad. Hay una relación muy fuerte de homología entre la lógica de la institución escolar y la lógica social global de "verificación" de la desigualdad. Podemos detenernos a considerar la creación de zonas heterotópicas, sin embargo, debemos tener en cuenta que estas siempre pasarán por la realización de prácticas individuales de desviación.

Traducción: Nicolás Buchbinder y María Natalia Cantarelli (revisión técnica)¹⁹

que a la vez los contradicen. Foucault los denomina "heterotopías" y define los principios de una disciplina que los estudia, la "heterotopología". Sintéticamente, los rasgos fundamentales de las heterotopías pueden definirse de la siguiente manera: los espacios heterotópicos se encuentran en la organización de todo grupo humano; éstos tienen el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios o emplazamientos incompatibles entre sí; están habitualmente ligados a la definición de un período de tiempo; suponen, a su vez, algún sistema de cierre y apertura que define la circulación en su interior; y, finalmente, cumplen algún tipo de función en la comunidad. Ver Foucault (1999, p. 431-441).

¹⁹ Quisiéramos agradecer a Nicolás Buchbinder el gesto de amistad de haber acompañado en la traducción de estos intercambios con Jacques Rancière en una lengua que no era nuestra pero que deja esta huella en medio del camino. Así también, y a la inversa, la relectura comprometida de Thomas Pages que se tomó la molestia de vérselas con los escritos en su lengua materna francesa y dar una revisión a la primera versión castellana que aquí presentamos con la mirada última a cargo de M. Natalia Cantarelli.

Referencias

- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1999). Espacios diferentes. In *Estética, Ética y Hermenéutica*. Paidós: Barcelona. p.431-441.
- Jacotot, J. (2008). *Lengua materna: enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Platón. (2011a). *Menón*. Gredos: Madrid, 82a-85c.
- Platón. (2011b). *Gorgias*. Gredos: Madrid, 485a-.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. España: Ellago Ediciones. p.18-19.
- Rancière, J. (2007a). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra. p.72.
- Rancière, J. (2007b). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal. p.101-128.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Capital Intelectual: Buenos Aires.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Detalles de los autores

Facundo Giuliano es Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. E-mail: giulianofacundo@gmail.com

María Natalia Cantarelli es Investigadora del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn” – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. E-mail: mariacantarelli@hotmail.com

