



## Jacques Rancière

(Algèria, 1940) és professor emèrit d'estètica i filosofia a la Universitat de París VII. El maig de 2002, Rancière va impartir al MACBA el seminari *Estètica i política, un vincle per replantejar*. Moltes de les seves idees, exposades en els seus textos i també durant aquest seminari, han servit d'inspiració per a l'exposició *Desacuerdos. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español*. El títol d'aquesta exposició, de fet, està inspirat en un dels assajos clau de Rancière, que planteja que tota política crítica implica un tret de "desidentificació", de desacord substancial, amb algun tipus de consens social preestablert.

**P:** El seu llibre *El maestro ignorante*<sup>1</sup> pot entendre's com una intervenció en els debats sobre educació que van tenir lloc a França a mitjan anys vuitanta, més concretament com una resposta a les reformes pedagògiques basades en la sociologia de Pierre Bourdieu i de Jean-Claude Passeron desenvolupades durant la presidència de Mitterrand. ¿Com preveu l'evolució d'aquest debat, tant a França com a escala internacional? ¿Els actuals debats sobre educació estan articulats en un context intel·lectual similar? ¿Què és el que continua igual, i què ha canviat?

**R:** La meua intervenció en aquest debat circumstancial estava dirigida a introduir-hi un punt de vista radicalment intempestiu. En aquella època, un punt de vista sociològic que reclamava que l'ensenyament estigués adaptat a les diferències i desigualtats socials s'oposava a un punt de vista "republicà", segons el qual la igualtat l'aportava la universalitat del saber. Però ambdós coincidien a fer del sistema educatiu el mitjà per aconseguir la igualtat. El pensament de Jacotot aporta la mateixa resposta a aquesta qüestió: la igualtat no és un objectiu que calgui assolir perfeccionant un sistema educatiu: és un punt de partida, un pressupost que s'ha d'actualitzar en un procés d'emancipació. Els termes del debat sobre l'educació poden canviar, però aquesta distància entre els termes del debat no pot canviar. La lògica d'emancipació és estructuralment divergent respecte de les lògiques dels sistemes educatius com a tal.

**P:** En el seu llibre, la noció d'igualtat és fonamental. Vostè esmenta la "igualtat d'intel·ligència". ¿Com es pot tractar aquesta noció d'igualtat sense caure en l'universalisme? Dit d'una altra manera, ¿com cal tractar una pedagogia igualitària sense caure en l'ideal del subjecte universal, com fa per exemple la pedagogia humanista moderna? Aquest subjecte universal sembla que estigui més enllà de la classe social, del sexe, de la raça, etc. Pel que fa a això, ¿no hi ha un risc d'equiparar la noció d'"ignorància" a una dimensió prepolítica, una espècie d'estadi precultural, en què l'ignorant és una espècie de "bon salvatge"?

**R:** El problema no és evitar l'universalisme. És saber on situem el moment d'allò que és universal. Si a la mesura comuna de la llei o del saber universal oposem una suma de diferències, si reclamem una intel·ligència o una cultura pròpies per a cada grup social, ètnic o sexual, ens haurem quedat en els termes clàssics de la divisió entre allò que és universal i allò que és particular. Ens haurem quedat en la lògica que atribueix a un grup una forma d'intel·ligència que li és pròpia, és a dir, en la mateixa lògica de desigualtat que aquells que separen els detentors d'allò que és universal de les masses abocades a allò que és particular. La igualtat d'intel·ligències rebutja aquest lògica de classes i propietats. Posa en joc la mateixa capacitat de qualsevol persona. D'una banda, aquesta mateixa capacitat fa el paper de condició mínima que ha de pressuposar-se sempre (l'alumne ha de comprendre el mestre, de la mateixa manera que l'inferior el superior). De l'altra, s'afirma per si mateixa creant casos d'universalitat que són sempre disruptius amb relació a un ordre existent de les relacions entre les posicions socials i les "capacitats" que hi estan vinculades. El subjecte igualitari no és el "bon salvatge" sinó el "mal civilitzat", aquell que trastoca l'ordre establert de la relació entre allò que és universal i allò que és particular.

**P: ¿Es pot relacionar o establir un paral·lel entre la noció d'igualtat d'intel·ligència i la de *general intellect*, la idea d'una intel·ligència col·lectiva que Negri, Virno i altres agafen de Marx per referir-se a l'aparició de noves formes de subjectivitat en el postfordisme?**

**R:** La noció de *general intellect* suposa que s'identifica la mateixa capacitat de qualsevol amb la intel·ligència funcional d'un sistema econòmic i social. Avui es basa en la identificació d'una fase del capitalisme en la qual l'antic obrer industrial hauria donat pas a un treballador "cognitari", corresponent a una desmaterialització informàtica dels processos de producció de les riqueses. Sota l'aparença de seguir la novetat, continua essent l'antiga teoria marxista del poder universalitzador de les forces productives i l'antic pressupòsit que una tecnologia determinada defineix al mateix temps una època, una de les formes del poder comú objectiu i un dels modes de subjectivitat que li correspon. Però la cadena fordista només ha estat un dels mitjans a través dels quals la intel·ligència col·lectiva del Capital s'ha imposat a la intel·ligència dels seus subordinats, juntament amb mil formes d'explotació, com ara el treball a domicili, els petits tallers clandestins, etc., que no estan en absolut en decadència en l'era informàtica. Una cosa és la intel·ligència artificial tècnicament en funcionament en els ordinadors, una altra és la realització sistèmica de la intel·ligència col·lectiva del Capital a través del mercat dels ordinadors i els seus usos, i una altra de diferent és la utilització de la mateixa capacitat intel·lectual dels treballadors mal pagats que fabriquen els components electrònics al sud-est asiàtic. Quan es volen identificar en un mateix procés, es produeix allò que Jacotot denomina embrutiment: es confon la mateixa capacitat de qualsevol persona amb el seu contrari, la

mateixa capacitat de qualsevol persona amb el seu contrari, la intel·ligència funcional dels sistemes de dominació. Se subordina la primera a la segona.

**P: Sergio Bologna ha situat el debat sobre l'educació com la qüestió política central del postfordisme. L'educació és precisament la “baula perduda” per a la continuïtat de les classes mitjanes i, d'aquesta manera, per a una determinada noció de benestar en el context de les noves demandes d'educació relacionades amb les noves formes de treball autònom. L'educació permanent i l'autoeducació estan relacionades amb imperatius del mercat i es tornen molt tècniques, deixen d'estar orientades cap a la formació d'una cultura política emancipadora. Dins d'aquest context, no està clar quins seran els espais de cultura política i les institucions per a aquesta educació política. ¿Està d'acord que, en aquest context, l'educació es converteix en la qüestió política central?**

**R:** L'educació és un problema polític central tant avui com fa vint o cent cinquanta anys. Però el sentit d'aquesta centralitat política es redueix considerablement si se la vincula amb els imperatius del mercat. Un sistema educatiu, abans de poder adaptar-se a les evolucions de la tecnologia i del mercat, té un doble objectiu social: d'una banda, se suposa que ha de donar, a aquells que han de dirigir i aquells que han de servir, les competències corresponents a la seva funció, fins i tot a risc de promoure alguns inferiors i relegar alguns superiors. De l'altra, ha de garantir un mínim de cohesió, de comunitat, entre uns i altres. En resum, és al mateix temps un instrument de la racionalitat del sistema i una al·legoria d'aquesta racionalitat. Totes les reformes de l'ensenyament actuals afirmen que estan orientades cap a l'adaptació de l'ensenyament a l'ocupació. Els resultats estadístics concrets en termes d'ocupació continuen essent modestos. Però la seva rendibilitat és, primer de tot, ideològica. Mostrar que l'escola prepara per a “la vida” és mostrar la racionalitat de la vida del sistema. I avui, quan la majoria de les antigues formes de legitimitat són atacades amb duresa, el saber es converteix en la legitimitat fonamental de dominació. La demostració que l'escola està adaptada racionalment al seu objectiu és també la demostració que els nostres guies ens governen simplement perquè són els millors de la classe. Per part seva, una política de l'emancipació ha de mesurar la distància irreductible entre els fins de la “intel·ligència” del sistema i els de la igualtat d'intel·ligències. Encara que funcioni a l'interior del sistema, no pot identificar els seus propis fins amb els del sistema.

<sup>1</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante*. Barcelona : Laertes, 2003

[www.macba.es](http://www.macba.es)

Si tens interès en reproduir una part o la totalitat d'aquesta entrevista, si us plau, posa't en contacte amb nosaltres: [publicac@macba.es](mailto:publicac@macba.es)