

Hacia una educación política sin imagen

Fulvia Carnevale

En una copia anastática del libro *Documenti della Rivolta Universitaria*, reeditado por Laterza en 2.008, puede leerse un texto titulado *Didáctica y represión*, firmado por el comité de agitación de la facultad de Letras, Leyes y Magisterio de Turín, y fechado en Enero de 1.968. Son varias las afirmaciones que hace ese texto, en que no deja de reconocerse cierto sabor de época: que la universidad es una máquina jerárquica que reproduce veladamente relaciones sociales de clase; que los enseñantes no enseñan, su palabra y sus publicaciones no tienen otro fin que acumular salario y títulos; que el verdadero trabajo docente lo desempeñan ayudantes y otros trabajadores en precario; y que los estudiantes, a fuer de masa anónima a disciplinar, ofician de público amodorrado en ese ritual de abuso de poder.

El texto describe a la universidad como lugar sagrado donde hay que guardar un comportamiento sumiso, prescrito por una liturgia tácita; algo que demuestra entre otras con la siguiente anécdota: “cada comienzo de curso, un profesor de anatomía hace que el aula le dedique una ovación a la que responde más o menos así: ‘Gracias por sus aplausos, por lo demás merecidos, ya que en mi persona honran ustedes a la Ciencia’¹”.

Si alguna herencia queda del 68, podría decirse que es la exhortación a desconfiar por sistema de la legitimidad de cualquier poder. Hasta entonces, por coger sólo un ejemplo, la posición de poder del profesor fundada en la posesión de un saber desinteresado podía parecer la menos ilegítima, siendo así que en realidad era fuente de una inquietante metonimia. Pues si el cuerpo del profesor encarna a la Ciencia, decía la institución, criticando ésa su encarnación concreta se pisotea un patrimonio de la humanidad.

Ahí está la raíz de la violencia que sufren los estudiantes: imposible criticar al poder sin descalificar al saber, detentado por quienes aquél ejercen, unidos como están en un solo cuerpo docente opresor.

¹ *Documenti della rivolta universitaria, a cura del Movimento studentesco*, Laterza, Bari, edizione anastatica 2008, p.263 En ese mismo texto puede leerse : « Para el profesor, la universidad es una sinecura, para el estudiante, sólo un aparato represivo en que se ejerce a diario una forma de violencia tanto más injusta por cuanto enmascarada, en disfraz de exigencias del aprendizaje y la formación profesional »

Foucault, quien jamás dejó de analizar las relaciones entre sujetos, gobierno y verdad, en su último curso en el Collège de France² llamaba al público a practicar la *anarqueología*; esto es, a sacudirse las familiaridades adquiridas, las costumbres contraídas en condiciones de disparidad de poder que acaban por asentarse y constituir un mundo cotidiano aceptable. Hablaba también en ese mismo curso de dar “testimonio de vida”³, al que aludía como a uno de los aspectos fundamentales de los militantes del siglo XIX.

Tales testimonios de vida entran en escena allá donde hay saber sin poder, o para ser más precisos, un saber contra un poder. Es una manera de hacer valer un componente ético y surgir la verdad mediante el escándalo, utilizando y no sufriendo la imposibilidad objetiva de dialogar, volviéndola contra el adversario con toda su consistencia no verbalizable. Foucault trabaja en ese curso con un modalidad específica del hablar franco, la *parresía*, en que vemos siempre al más débil usando la verdad por su cuenta y riesgo contra el más fuerte. En el momento en que pronunciar un discurso en unas circunstancias concretas pudiera dar lugar a una transformación de relaciones de poder, mediante traducción en palabra del *ethos* de un individuo o colectivo, hay *parresía*. La modalidad de veridicción del docente es la *thecné*, dice Foucault, la de quien practica la *parresía*, el *ethos*. Entre lo que éste hace y lo que dice debe haber conformidad, algo que no rige para el docente.

El conflicto entre la subjetividad instituida del profesor y la constituyente de los estudiantes es ético y político. Al entrar en la universidad para cambiarse a sí mismos se encuentran los estudiantes con que deben pagar durante cinco años un precio por ser justamente lo que son, seres en plena mudanza que tratan de no coincidir con lo que ya son, que intentan comprender qué signifique aprender, no cómo capitalizar lo que saben. Aquello que los estudiantes ponen aquí en tela de juicio, con actos de *parresía* y testimonios de vida, es su puesto de espectadores en una relación de poder que se presenta de un plumazo como algo inmutable, cuyo presupuesto es que cada quien encarne la posición que le toca respecto a la Ciencia, al Saber.

Es la Ciencia lo que se aplaude *en* el profesor de pie al fondo del anfiteatro. Pues ese profesor de anatomía tiene dos cuerpos: el fisiológico, que comparte con los

² No pudiendo profundizar aquí en tales cuestiones, usamos los términos « saber » y « poder » en una tosca simplificación del pensamiento de Foucault. Pues, en efecto, en esta fase de su elaboración filosófica había abandonado los ejes saber/poder para concentrarse principalmente en instancias más articuladas. En *Le courage de la vérité* dice haber operado entre las diversas fases de su indagación una conjunción que gira, según la resume, en torno a tres elementos distintos « los saberes estudiados en lo específico de su veridicción; las relaciones de poder, consideradas no como emanación de un poder sustancial e invasor, sino en los procedimientos por que resulta gobernada la conducta de los seres humanos; y por último, los modos de constituirse el sujeto poniéndose en práctica» M. Foucault, *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II, Cours au Collège de France*, 1984, Gallimard-Seuil, Paris, 2009, p.10

³ *Op. cit.*, p.170-171

cadáveres que enseña a diseccionar y con los estudiantes del aula cuyo aplauso se da por descontado, y el otro, cuerpo inmaterial e inmortal, legítimo depositario de un poder a ejercer sobre quienes carecen de él.

Ese cuerpo doble que no se sabe ver tiene larga historia. Las doctrinas medievales analizadas en *Les deux corps du Roi* nos enseñan que el monarca es “juntamente cuerpo natural y cuerpo político indivisibles (...) encarnados ambos en una sola persona, y formando un cuerpo solamente y no varios, que es decir cuerpo corporativo en cuerpo natural, y *vice versa*, cuerpo natural en cuerpo corporativo⁴”; o lo que es igual, “no hay en el rey solamente cuerpo natural, o cuerpo político solamente, pero cuerpo natural y cuerpo político juntamente”⁵

Por descontado, el profesor de anatomía preserva su posición intemporal e incorpórea y recoge los aplausos barriendo para casa en provecho de ese segundo cuerpo que Kantorovicz llama “ficción fisiológica abstracta”⁶, el cuerpo del poder.

Y, sin embargo, precisamente esa ficción que parece hacer natural la jerarquía –la de un cuerpo místico, como un Dios escondido⁷ en carne de mortal- fue causa de que unos años antes grupos surgidos de la universidad de Trento (de Sociología) se pusieran a teorizar que se puede matar al poder o derribarlo matando a quienes lo detentan.

Ello no sucedería, a su entender, sin alguna suerte de pedagogía, sin “golpear a uno para que aprendan cien”; lema que puede leerse en esa célebre fotografía de 1.972 en que aparece Idalgo Macchiarini, directivo de la SIT- Siemens y primer secuestrado por las Brigadas Rojas en Milán⁸. El hombre, que sería liberado horas más tarde, mira a la izquierda en la dirección de un cañón de fusil que le apunta a la sien; otro, a su derecha, se apoya en su mejilla. De su cuello cuelga un cartel en que puede leerse como encabezamiento “Brigadas Rojas” –separadas las dos palabras por una estrella- , y debajo, “¡Muerde y escapa! ¡Ninguno quedará impune! Golpear a uno para que aprendan cien. Todo el poder al pueblo en armas.”

La mano anónima que a la derecha sujeta el cartel efectúa un gesto destinado a hacer más legibles las palabras, a mantenerlas dentro de campo de suerte que cubran enteramente el cuerpo del prisionero sin que aparezca más que lo mínimo: un

⁴ Ernst H. Kantorovicz, *Œuvres*, Quarto Gallimard, Paris, 2000, p. 953 : se trata de una cita que saca de Plowden, *Reports*, 213, a propósito de la controversia en torno al duque de Lancaster que menciona en cap. I, p.657 et ss.

⁵ Bacon, *Post-Nati*, 667, citado por Kantorovicz, *Op. cit.*, p.953

⁶ *Ibidem*, p.654

⁷ Es el término usado por Kantorovicz, p. 660

⁸ Recientemente reproducida en *Storia Fotografica d'Italia, 1967-1985, la contestazione, le nuove conquiste sociali, gli anni di piombo*, edizioni Intra Moenia, Naples, 2008, p.117, aunque sin indicación de procedencia.

rostro entre dos armas. Aquí el preso no es persona (es tanto él como otros cien prisioneros potenciales), sino ejemplo: en tanto objeto de un gesto ejemplar, y en tanto sujeto de una educación nueva, educación en el cambio de relaciones de fuerza y en el “testimonio de vida” absolutamente radical⁹.

No es una imagen justa: es una imagen de “justicia proletaria”.

El carácter ejemplar de esta pedagogía revolucionaria conlleva que no veamos propiamente hablando al ser humano singular en el empresario, sino que se nos llame a ver al Capital encarnado, tal como los estudiantes tenían que aplaudir a la Ciencia en el lugar de ese profesor de Anatomía.

En realidad, en esa fotografía no deberíamos ver lo que vemos: la cara asustada, el hombre que nos figuramos maniatado o esposado tras el cartel, su cuerpo oculto por palabras. Pues la maquinaria de desvelamiento presuntamente encargada de “educar a cien” plantea el mismo problema que cualquier otro método educativo, sobre todo aquéllos con miras emancipadoras: que invariablemente se ve algo distinto de lo que quisieran mostrar, y que en su caso es eso lo que se busca ante todo, emanciparse de la educación misma.

La fotografía de Macchiarini secuestrado presenta la misma cortedad de miras que normalmente se aplica al cuerpo de los explotados, sólo que aplicada aquí al de los poderosos: verlo intercambiable. Es un espejo que duplica los ángulos muertos. La amenaza de las armas hace aflorar el cuerpo fisiológico y aniquila el cuerpo abstracto del poder, pero ¿es ese rehén el mismo sujeto que se quería secuestrar? En vez de hacer patente en todo su horror la violencia de unas relaciones de explotación y la desigualdad de clases, la imagen muestra la inexpresiva vulnerabilidad de todo cuerpo secuestrado, en tanto el cuerpo místico del poder se derrite de terror lastimosamente. Los dos cuerpos del rey siguen siendo los huéspedes más inquietantes de la lucha de clases.

*

Pero volvamos al texto de *Didáctica y represión*: “¿Para qué sirve la universidad italiana? Para adoctrinar estudiantes, volverlos autoritarios e incapaces de discutir, hacerles perder su capacidad de calibrar la dimensión política y social de

⁹ En una entrevista entre Mario Moretti y Rossana Rossanda efectuada en prisión puede leerse: « -¿Pero qué entienden ustedes por Estado? ¿No lo confunden con el aparato de Estado? Creen ustedes que pueden golpear al Estado golpeando a tal o cual personaje público, a este juez o aquel policía, pero ¿no es el Estado moderno un sistema mucho más complejo? – Seguro que sí. Pero nadie percibe en ese momento como error una simplificación simbólica si señalamos como « corazón del Estado » lo que en la época parece ser el grupo o el proyecto dominante. Procedemos mediante símbolos, mediante representaciones» p.46, Mario Moretti, *Brigate Rosse Una Storia Italiana, Intervista di Carla Mosca e Rossana Rossanda*, Anabasis Scabili, Milano, 1994

cuanto estudian”¹⁰. Durante las ocupaciones que se llevan a cabo en esos momentos surgen cursos alternativos y grupos de estudio y discusión sin jerarquía entre estudiantes y docentes. Las aspiraciones de los estudiantes son: “Escoger los contenidos de cursos alternativos; aprender a discutir (algo que nos han hecho desaprender la escuela y la universidad); estudiar colectiva y no individualmente; ver la incidencia política y social de lo que se estudia; aprender a pensar y hablar de forma autónoma, y no en respuesta a órdenes; *aprender a establecer relaciones igualitarias entre quienes conocen los temas y quienes no*; dejar de considerar el saber una forma de prestigio; aprender a discutir con los docentes una vez se reincorporen a la universidad”¹¹. Los contenidos de esos cursos alternativos se mencionan muy sumariamente: incluyen todo aquello que los profesores tratan de mantener apartado de las aulas, objetos políticamente rechazados como el psicoanálisis, la guerra de Vietnam, el desarrollo económico, la escuela en Italia o la difusión social y política de la investigación filosófica¹². El espacio de esa enseñanza nueva debe prescindir del segundo cuerpo : ni actores, ni público, palabra y mirada deberán poder circular en un mismo plano de igualdad entre los participantes. Pues aquello que los profesores se cuidaban muy mucho de enseñar, hasta el punto de convertirse en marionetas de un teatro del absurdo, era la naturaleza misma de las relaciones de poder en la sociedad cuya reproducción debían asegurar.

El creciente divorcio entre enseñanza universitaria y vida estudiantil queda inmortalizado esquemáticamente en el episodio *Discutiamo discutiamo*, rodado por Marco Bellocchio para la película colectiva de 1.969 *Love and Anger* (Amor y rabia)¹³. Se ve al director en un aula desempeñando el papel de profesor anticuado, con una barba postiza y sin poder evitar reírse por momentos. Los estudiantes que le replican son, en la vida real, parte de un colectivo político activo en esa época en la universidad de Roma. En la zambra no poco jocosa que se monta a continuación en ese mediometrage se acaba por entender que están poniendo en cuestión al Bellocchio real, como director que quiere servirse de una experiencia política para hacer de ella una ficción. Pese a la innegable diversión que le proporcionara rodar esa película, Bellocchio declaraba luego que ese momento había marcado para él un giro político decisivo, y que desde entonces se mantuvo apartado de la protesta estudiantil y sus actores.

¹⁰ *Op. cit.*, 265

¹¹ *Ibidem*, p.266, cursiva de la autora.

¹² *Ibidem*, p.265

¹³ *Love and Anger*, 1969, se compone de filmaciones de Carlo Lizzani, Bernardo Bertolucci, Pier Paolo Pasolini, Jean-Luc Godard y Marco Bellocchio.

*

En esos mismos años rodaba sus películas el grupo Dziga Vertov, y se planteaba también el problema de la pedagogía revolucionaria¹⁴. En un documental de 1.970 de Adrien Seelebruder, *Godard in America*, el joven Godard explica a un dócil patio de butacas que ha dispuesto la pantalla como una pizarra (*a blackboard*) y ahora «es cosa vuestra» –de los espectadores- no ser ya «los mismos estudiantes». Hará falta que los trabajadores sean parte integrante de ese público y vengan ante esa pizarra, ya que no hay algo así en las fábricas.

Puede atribuirse al vacilante inglés de Godard lo rudimentario de sus explicaciones, pero aun así la exhortación está clara: se trata de venir a ser estudiantes/espectadores *diferentemente* y obrar de modo que los trabajadores puedan experimentar igual metamorfosis; en su caso, saliendo de la fábrica para plantarse ante ese nuevo tipo de pantalla/pizarra.

De acuerdo a uno de los principios del Grupo Dziga Vertov que Godard enunciara poco después, « *editing before the shooting* » (montar antes de rodar), las imágenes no constituyen su principal preocupación. El problema principal es el sonido, pues como dice Godard, « el enemigo usa muchas imágenes y nada de sonidos, y nosotros tratamos ahora de hacer lo contrario ». No se puede olvidar la célebre fórmula « no hay imagen pobre o imagen rica, hay justamente una imagen », lema en el que espejea una posible solución a la lucha visual de clases mediante el rechazo de la lógica de la calidad.

Con todo, no se asiste sin cierto embarazo a la escena en que Godard muestra el *story board* de *Ici et Ailleurs*. El cuaderno con el guión está en la yerba, y a su alrededor se sientan en corro una serie de personas, entre ellas el cámara y el encargado de las tomas de sonido. El primer rojo de la pantalla es justamente el rojo de la sangre, dice Godard, el segundo, el de la revolución. Siguen algunas explicaciones sobre la lucha armada, la necesidad de extenderla, y que los directores de grupo trabajan para el advenimiento de la revolución. Hay cierta belleza objetiva en la escena, y gran belleza también en los planteamientos del guión, como el de que dos cabezas de un muchacho y una muchacha palestinos se vuelvan alegoría de diferencias de edad y de postura política. Esa misma escena ha acabado por convertirse en alegoría : Godard y Gorin parecen personajes tan míticos como sus

¹⁴ En el texto de Serge Daney *Le therrorisé (Pédagogie godardienne)* puede hallarse una excelente articulación de la hipótesis de que se dan en Godard, al filo del 68, un regreso de la escuela como paradigma, como el lugar bueno por oposición al cine, malo, pero también la transformación de la pantalla en pizarra, y de ese espacio en lugar de novatadas crueles y tortura. (Vid. pp. 86-91 en Serge Daney, *La rampe*, Cahiers du cinema – Gallimard, París, 1.996)

actores, personificaciones retóricas de conceptos revolucionarios que habían de morir años más tarde con los cuerpos de otras gentes.

*

Haciendo balance de la experiencia del grupo Dziga Vertov tras una proyección de *Pravda* en el Musée d'Art Moderne de Paris, dirá Godard que el grupo había «rodado una película política en vez de rodar políticamente una película». También habla al respecto de «turismo político», una de cuyas etapas había sido Italia para realizar en 1970 *Lotte di classe in Italia*.

Esta película es un dispositivo hiperestructurado de contradicción performativa, sin querer muestra lo contrario de lo que *dice querer* mostrar. La protagonista, Paola Taviani, es estudiante, una intelectual progresista a quien las circunstancias transforman en una burguesa que se siente en el deber de salir de las contradicciones de su militancia. Igual que una exposición de hechos, la película se dispone en tres partes (algo repetido en incontables ocasiones); la primera, compuesta por varios apartados inconexos a imagen y semejanza de la vida burguesa: militancia, universidad, ciencia, sociedad, familia, salud, vivienda, carácter, sexo, identidad.

Paola Taviani declama o más bien lee su papel conforme al principio del actor marioneta cuyo cuerpo atraviesa la voz del director. Obrera sin pasión de la puesta en escena de «su» vida, nos arrastra consigo a su escritorio donde escribe un pasquín sobre la justa lucha del pueblo palestino, a la universidad, a una tienda de ropa, a la comida familiar, a su intimidad, o a vocear vendiendo periódicos militantes, escena que acaba en un control de identidad.

¿Qué ve uno en todo eso? Lo prometido, no gran cosa; planos fijos y casi todos cortos, salvo los que muestran a Paola dando clases particulares a un joven trabajador en una habitación forrada de libros: ahí su distanciamiento físico, que simboliza la distancia entre sus respectivas clases, impone un plano más amplio. Los contextos siempre están ausentes, pero evocados por el sonido, es decir, por palabras. Entre planos aparecen pantallas en negro (¿pizarras?) que luego serán substituidas por planos de fábricas: el símbolo de la producción hará de nexo entre los momentos no dialectizados ya en la primera parte.

Paola Taviani se cuestiona sin éxito sus contradicciones con ayuda de varios autores clásicos, Freud, Marx -todos hombres-, y ante todo, Engels. Comprende que hacer el amor a la hora de la siesta es un privilegio. Así es que decide renunciar a ello para irse a trabajar a una fábrica, a riesgo de percatarse de que obrando así se engaña: no es ése su camino, tal práctica hace imposible la teoría; su radicalización

tendrá lugar en otra parte, en las movedizas arenas entre lo personal y lo político, solar de obra del feminismo por venir.

Antes de dejar la fábrica la vemos trabajar con demasiada lentitud entre órdenes y reproches de la misma voz en *off* masculina que nos proporciona las explicaciones (« Paola, te damos trabajo, por lo menos respeta el ritmo! ¡No existes más que tú, piensa en los demás ! »).

Se la ve desviar su energía a una actividad poética : cubre los patrones de costura con inscripciones libertarias, licenciando así a la vez a la disciplina obrera y a su diligencia militante/escolar del principio de la película.

Tras haber oído deletrear varias veces la palabra « i-d-e-o-l-o-g-í-a », tras haber entendido de sobra que « la función de la ideología es asegurar la ininterrumpida reproducción cotidiana de las relaciones de producción en la conciencia, esto es, organizar, regular tu comportamiento práctico en el seno de la sociedad capitalista italiana», nos encontramos confinados en el espacio cerrado de una pareja burguesa que trata de cambiarse. La contradicción performativa de la película llega aquí a su culminación. En tanto los cineastas sitúan el supuesto central de la obra a la altura del apartado « sociedad » (en que se ve a Paola ir a comprarse una camisa en una tienda y tratar en vano de dialogar con la dependienta), se encuentra otro centro sumergido en el turbador diálogo de los dos amantes, que actúa como un remolino en torno al cual gira y del que trata de escapar la película entera.

El rostro de la actriz aparece en negro a causa del contraluz, el de su amante aparece mirando a otro lado cuando pregunta: « Entonces dime ¿quiénes somos ? » « Una pareja », responde ella, « unidad de dos contrarios: unidad en el conflicto». Esa lucha se traduce en oposición a la idea burguesa de la pareja, que se combate mediante la encarnación en el otro de otro modo posible de ser. La discusión gira en torno al método para hacer existente esa alteridad intolerable, y para que no sea tal sino para el enemigo, no para los camaradas, en este caso los dos amantes. Pues « a cada etapa puede romperse la unidad ». El tono de este diálogo es socrático, y no cabe duda de que el papel de Diotima, la mujer comadrona de verdades, corresponde por entero a la protagonista, lo opuesto a las heroínas del universo de Godard, emocionantes pero fútiles. Al cabo de este elogio platónico del riesgo en el amor, y del amor como camino de formación, se llega a una extraña conclusión : hay que tener un hijo para aprender a ir un paso más allá en esta lucha contra los burgueses, incluidos los burgueses que somos a pesar nuestro « ¿Por qué ? » pregunta el amante entonces. « Porque para seguir siendo una pareja revolucionaria hay que pasar a una nueva etapa de nuestra lucha y de nuestra práctica», reproducir la forma de vida revolucionaria. « El problema », continúa Paola, « empieza en el momento en que

hagamos al niño, continúa mientras yo esté embarazada, se transformará cuando nazca, y volverá a cambiar una vez nacido» « ¿Y entonces? » «Lo que digo es que eso es educación política, mía, tuya y del niño, *la mía que tú me das, la tuya que te doy yo, la que me da el niño a mí, la que te da a ti, la que le damos (nosotros) al niño*»¹⁵.

Tras tantos teoremas sabiamente extractados de los clásicos marxistas y enganchados mecánicamente a la imagen, en el momento de definir la *educación política* nos encontramos en el terreno de la creación pura, sin modelo previo, en el terreno de la participación de adultos y niños en algo común a negociar y proteger a cada momento.

Lo que aquí se ha roto más o menos a sabiendas es el movimiento gravitatorio de transmisión de arriba abajo, del más sabio al más ignorante, ese movimiento que se encuentra en el origen de toda escuela. Existe una posibilidad puramente ética, por no codificada aún en escritura, de hacer una experiencia distinta y compartirla, y de hacer de todo ello un elemento político. Al igual que esta educación política circular, la *parresía* y el testimonio de vida a que aludíamos arriba son también movimientos de emersión de lo verdadero, acciones antigravitatorias que van de abajo arriba permitiendo a algo posible y nuevo irrumpir en el presente.

*

Esa pedagogía del grupo Dziga Vertov es resueltamente gravitatoria: en ella el público ocupa inevitablemente el puesto de una clase a la que hay que contener primero y educar luego, donde la meta es vigilar a los alumnos «para retrasar el momento en que se arriesguen a pasar demasiado aprisa de una imagen o un sonido a otros, a ver con demasiada rapidez, a pronunciarse prematuramente, a pensar que han acabado con el cine, sin suponer ni remotamente hasta qué punto es complejo, grave y nada inocente disponer imágenes y sonidos»¹⁶. La educación política sin imagen de la que Paola provee a su amante es todo lo contrario, sin maestros, sin alumnos, y sobre todo, sin programa. El dispositivo es de naturaleza creativa: antes que enseñar, hay que inventar; se pone a punto con la llegada del niño, el que nada sabe, y que en vez de hallarse en un triángulo edípico a la manera burguesa se ve inscrito en un círculo de reciprocidades donde aprender a desaprender la sociedad tal como es. Difícil imaginar rechazo más radical del academicismo en materia de creación de formas de vida: abolido todo modelo, nada hay que reproducir.

Tal relación social, en que todos enseñan y aprenden lo que aún ignoran, no puede sino evocar la hermosa historia del maestro ignorante que tomamos de Rancière. Resumimos muy sucintamente: Joseph Jacotot, forzado al exilio por el

¹⁵ Cursivas de la autora

¹⁶ S. Daney, *La rampe, cit.*, p.91

regreso de los Borbones en 1818, se vió obligado a ejercer de profesor en Lovaina aun sin saber ni jota de holandés. El único libro bilingüe que encontró como mínimo amparo fue el *Télémaque*. Invitó a sus alumnos a leerlo en francés y a escribir comentarios en esa lengua. Al encontrarse luego ante una serie de « frases de escritor », Jacotot comprendió que no eran necesarias explicaciones, ni toda la estructura pedagógica que predica una transmisión progresiva de saber de lo más simple a lo más complejo; y que sus alumnos habían aprendido otra lengua exactamente como de niño se aprende la propia lengua materna, sin necesidad de mediación de profesor alguno.

Le maître ignorant rebosa de pasajes luminosos, las cinco lecciones sobre la emancipación intelectual son electrizantes. Por ejemplo: «Es quien explica quien necesita al incapaz, y no a la inversa ; es él quien lo incapacita. Explicar algo a alguien es mostrarle ya de entrada que él solo no puede comprenderlo. Antes de convertirse en acto de pedagogo, la explicación es el mito de la Pedagogía, la parábola de un mundo dividido en mentes que saben y mentes ignorantes»¹⁷. Volvemos a encontrarnos aquí el mismo deseo de los estudiantes de los cursos alternativos de Turín, abolir la diferencia entre quienes conocen el tema y quienes lo ignoran, y es fácil comprender que Rancière se apasionara por desmontar el mito pedagógico, siendo como era parte de la generación de intelectuales que creó la universidad experimental de Vincennes, donde no se conservaban ni las formas, ni el sistema de apuntes, ni los contenidos de la tradicional enseñanza de la filosofía¹⁸.

« Quien enseña sin emancipar, embrutece »¹⁹ y se embrutece – puede leerse en *Le maître ignorant* -, puesto que «cuanto embrutezca a los ‘inferiores’ embrutece a la vez a los ‘superiores’»²⁰: que es decir pasión por la desigualdad, desprecio, necesidad de recibir superioridad en contrapartida por la inferioridad que se confiesa, necesidad de compararse²¹. Esas palabras que nos llegan desde el siglo XIX podrían datar de hace cuarenta años. Pues librarse de maestros cargantes y superfluos fue la misión cumplida por los protagonistas del 68, a riesgo de convertirse en maestros a su vez en algunos casos. Vincennes, convertida luego en Paris VIII, alumbró varias celebridades filosóficas que aún ocupan el primer plano de la escena y que en verdad no han tenido prole.

Sin gran sorpresa por otra parte, al final de las *Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle* se entera uno de que tampoco Jacotot dejó escuela. O sí, y simplemente

¹⁷ J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris, 1987, p.15

¹⁸ Véase al respecto la entrevista de M. Foucault con P. Lorient, *Le piège de Vincennes*, 1970, en *Dits et Ecrits*, tome II, Gallimard, Paris, 1.994, p.67

¹⁹ *Op.cit.*, p. 33

²⁰ *Ibidem*, p.68

²¹ *Ibidem*, p.134

por eso sus enseñanzas se perdieron en el doble sentido del término (echarse a perder y extraviarse), pues se volvieron incoherentes con sus principios en cuanto transmitidas a la manera tradicional, y a la vez, imposibles de recuperar en cuanto dejaron de ser practicadas. Al acabar el libro se queda uno perplejo ; si a algún lector no le costara creer en la igualdad de las inteligencias, le habría quedado no obstante sin resolver el problema de cómo hacerla efectiva. Las élites se reforman desde que un grupo singularizable detenta algún poder, así sea el de disolver toda élite. Sin duda para salir de ese círculo vicioso Rancière vuelve una y otra vez sobre los « testimonios de vida», por retomar el término de Foucault; así, en *La nuit des prolétaires*²², en *Le philosophe et ses pauvres*²³, en *Le philosophe plébéien*²⁴, su recopilación de textos de Louis Gabriel Gauny, en *Courts voyages au pays du peuple*²⁵, incluso en *La parole ouvrière*²⁶ se trata de actores del pensamiento venidos de fuera de la escena oficial. Una especie de *casting* filosófico a la Pasolini nos guía por el paisaje sumergido y magnífico de genios diletantes, ladrones de tiempo laboral, obreros poetas. Esos seres no han tenido necesidad de estar ante la pizarra negra de Godard para saber que a vivir se aprende de aquéllos a quienes se juzga los que menos saben de la vida; en el caso, los niños, los pobres y los desaharrados, el lumpen. No ha habido ahí necesidad alguna de hacer de ellos espectadores modélicos del progreso revolucionario, han dado ellos solos con otro camino. Ahí arraiga todo el optimismo de Rancière y también su interés por la emancipación antes que por la subversión. Entonces se comprende mejor su paradójico gesto que le ha llevado a escribir un libro a partir de los documentos de un método, la enseñanza natural, que no quería serlo y se dirigía ante todo a los iletrados.

El envite es liberarse del yugo de las lecciones políticas de pizarra, pero también de una en particular. En un texto titulado *Althusser, Don Quichotte et la scène du texte*²⁷, Rancière ajusta cuentas con otro viejo maestro. Simplificando mucho, el problema es el proletariado imaginario y la teoría como máquina óptica, es el pueblo que falta en los cuerpos visibles de pobres o rebeldes, con los que jamás se corresponde. Punto de partida son ciertos descuidos de Althusser en su lectura de Marx²⁸.

Althusser – dice Rancière – estructura el campo del saber « como un tejido de preguntas y respuestas que no se corresponden (...) una enorme reserva de

²² J. Rancière, *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Fayard, Paris, 1981

²³ J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, Fayard, Paris, 1983

²⁴ Louis Gabriel Gauny, *Le philosophe plébéien*, textes réunis par J. Rancière, La Découverte/Maspéro, Presses Universitaires de Vincennes, Paris, 1983

²⁵ J. Rancière, *Courts voyages au pays du peuple*, Seuil, Paris, 1990

²⁶ *La parole ouvrière*, textes choisis et présentés par A. Faure et J. Rancière, La Fabrique, Paris, 2007

²⁷ J. Rancière, *La chair des mots*, Galilée, Paris, 1998

²⁸ Remitimos a la explicación detallada que da Rancière de este asunto, en p. 160.

respuestas a malas preguntas en espera de las buenas. »²⁹ Muy interesante a este respecto es el ejemplo del más singular descuido de Althusser, que se manifiesta en la manera de redactar sus páginas. El autor de *Lire le Capital* escribe lo siguiente : « El valor de () trabajo es igual al valor de las subsistencias necesarias al mantenimiento y reproducción de () trabajo ». Y Rancière comenta : « Lo que vemos son blancos entre paréntesis. Ahora bien, Althusser insiste en llamarlos con otro nombre, *pointillés*, punteados. « Al suprimir los nuestros– nuestros espacios en blanco- no hacemos sino reconstruir una frase que, tomada al pie de la letra, designa en sí misma esos lugares de vacío, reinstaurando esos punteados como sedes de una falta producida por la plenitud del enunciado»³⁰. « ¿Pero cómo se puede suprimir algo que no se ha presentado?» – se subleva Rancière – « Si no se ha presentado », concluye, « es que es algo impresentable», y lo es porque « ya sabemos todos a qué clase de libro corresponden » esos puntos suspensivos: a « libros de pedagogía elemental». Ahí esos tres pequeños puntos hacen las veces de otro procedimiento del saber, la respuesta que completa huecos en las proposiciones del maestro; ahí los tres puntos están para verificar que el alumno sabe la lección y verificar lo que se le ha enseñado. « Son un procedimiento más elegante que la pregunta directa. El maestro lleva su quehacer a la perfección desapareciendo en puntos suspensivos»³¹. De modo que esos paréntesis en blanco de Althusser guardan, doblemente negada, la figura del maestro que así disfraza « lo que es en el pedagogo práctica ordinaria como ejercicio extraordinario del sabio »³². La tipografía traduce visualmente una cuestión de conocimiento que es a su vez visual. Pues, según Althusser, valor de la fuerza de trabajo y plusvalía son lo invisible peculiar de la economía clásica, el punto ciego en torno al cual se estructura. Su acción es así una mostración en enigmas pedagógicos que son otros tantos exorcismos; la página es el lugar que nos protege de fantasmas : en primer lugar, los de la masa opaca e idiota de los iletrados, el lumpen, y a continuación, el fantasma de la ausencia de obra que es sinónimo de la locura ; la página es también lugar potencial de construcción de una comunidad de saber y de un saber de la comunidad. Desde que se encierra entre dos paréntesis, el maestro se sume en esa comunidad de la ciencia, « la del tejido que no deja a unos y otros vacío alguno disponible; la del tejido que garantiza contra el riesgo de la locura, es *decir*, de la soledad de la *belle âme*. »³³ Rancière despieza sin piedad esa defectuosa máquina especulativa: la desaparición del maestro no es sino efecto perverso de una visión

²⁹ *Op. cit.*, p. 162

³⁰ *Ibidem*

³¹ *Op. cit.*, p. 162-163

³² *Ibidem*

³³ *Op. cit.*, p. 168

pedagógica que, entre rehusada e invertida, pasa a ver el mal en aquellas respuestas que aún no hayas encontrado su pregunta³⁴. Hay también en todo ello urgencia por pagar una deuda que se anuncia infinita, no haber nacido proletario, habitar en la disyunción entre pensamiento y acto, entre marxistas y comunistas, y no hacerlo más que en pensamiento, pero cuerpo mediante, el suyo de intelectual comprometido. Su propósito es escapar a la locura de la palabra en el desierto, de la carta de amor quijotesca « escrita por intelectuales marxistas a proletarios comunistas que ignoran ser sus destinatarios »³⁵.

Rancière acaba su diagnóstico de la postura filosófica de Althusser acusándolo de teatralizar el pensamiento y construir una ficción visual/teórica hecha para escapar de ese mundo que las palabras no transforman suficientemente. Entonces los conceptos se tornan en personajes, el texto de la teoría, en diálogo, y la relación entre teoría y realidad, en relación entre obra teatral y desenlace. Invade así la página althusseriana un prolífico tropel de sujetos literalmente iniciales, de siglas que hablan y «aúnan la rarefacción de Beckett y el pedagogismo de Brecht: el M.L. que replica victoriosamente a John Lewis, los AIE, la PP1 y la PP2, el elemento 1 y el elemento 2 de la PPS »³⁶. Hablan conceptos en vez de sujetos cuyo silencio o incultura hay que olvidar, la tipografía « satura la página de relaciones de comunidad y de conflicto », « instauration una dramaturgia de la encarnación que da consistencia en lo real a los interlocutores de la página: las clases y la lucha de clases, el marxismo leninismo, el movimiento obrero, y otros »³⁷. Que Althusser pierda rotundamente su batalla contra la locura pese a sus huestes de conceptos confirma a Rancière en su postura ante la escritura. Mejor invalidar y borrar los versos que creer en sus fantasmas, las palabras son de tinta y no de carne ; y otro tanto con las imágenes, efectúan repartos de lo sensible que sin embargo dependen sólo de su modo de difusión. Sin que uno sepa muy bien adónde debe llevarnos ese programa de desorden controlado, sin duda a una coexistencia menos pacífica y más interesante de los incompatibles, a una verdadera democracia « sin maestro ni amo ».

*

En un libro que recoge su intervención en el Musée de Beaux-Arts de Nantes en el 2.004, con ocasión de la exposición *Marcel Broodthaers. Un jardin d'hiver...*, Rancière ponía en cuestión el espacio de las palabras pero también su puesto. Entiende justo el gesto de Broodthaers, su borradura de *Un coup de dés* de Mallarmé, por cuanto elimina la ambigüedad que éste mantiene entre objeto escrito y objeto

³⁴ *Op. cit.*, p.164

³⁵ *Op. cit.*, p.167

³⁶ *Op. cit.*, p.171

³⁷ *Op. cit.*, p. 172-173

visual; el poema vuelve a ser imagen, imagen de reflexión; una operación de ordenación, puesto que subraya la separación entre la práctica de la palabra y la de la imagen³⁸.

Broodthaers es para Rancière el hombre que recusa la fusión de obra de arte y gestos de la vida ; el que traza fronteras entre lo escrito y lo visual. El ámbito en que mejor se percibe eso (su personal reescritura de la fábula *Le corbeau et le renard*) es una vez más un espacio tipográfico, y una vez más, pedagógico. Es preciso que la palabra nunca sea imagen, se trata de emprenderla con la lógica del abecedario, desvelar la brutal arbitrariedad que hay en unas correspondencias que la pedagogía nos presenta obvias ; es preciso liberar sensaciones dispares que surgen en nosotros contemplando el dibujo del Águila y la forma de la letra A. El reparto de lo sensible que se propone aquí es una sana disociación que tácitamente es también una condena del mismo dispositivo embrutecedor de alfabetización señalado por Jacotot. Pues en su pedagogía, donde el papel del maestro consiste en quedarse en la puerta, no cabe aislar un ámbito estético diferenciado: cada cosa está troquelada por un materialismo sentimental. La página escrita es, antes de nada, un conjunto de signos que una mano trazara sobre papel, o huellas de pedacitos de plomo que otra mano compusiera en la imprenta. En el tomo tercero del *Journal de l'émancipation intellectuelle* de Jacotot puede leerse: « Cuéntame las aventuras, las idas y venidas, los rodeos, en una palabra, los trayectos de la pluma que escribió esa alabra en el papel, o los del buril que la grabó en el cobre. ¿Sabrías reconocer ahí la letra O, a la que llama « la rodaja » uno de mis alumnos, cerrajero de oficio, o la L, a la que llama « la escuadra »? Cuéntame la forma de cada letra como describirías las formas de un objeto o un lugar desconocidos»³⁹. Antes de ser medio de expresión, el alfabeto ya es expresivo, ya es una historia antes de ser herramienta para contarlas todas. La escritura personal de Broodthaers, dice Rancière, « remite palabras y versos del poema al universo escolar: ese de las frasecillas que sirven para aprender los fundamentos de la gramática o dan consignas a los escolares: « *La D es más grande que la T. Todas las D deben tener la misma longitud. El palote y el redondel tienen la misma inclinación que en la A*». En segundo lugar, la escritura de Broodthaers utiliza ese dispositivo pedagógico para subrayar la ausencia de aquello de que el poema habla, su carácter puramente verbal: « El cuervo y el zorro están ausentes. *Los recuerdo, pero a duras penas. He olvidado las patas y las manos, juegos y costumbres, voces y olores, doblez y vanidad. El Pintor era colores. El Arquitecto,*

³⁸ J. Rancière, *L'espace des mots de Mallarmé à Broodthaers*, Musée de beaux-Arts de Nantes, Nantes, 2005, p.25

³⁹ J. Rancière, *Le maître ignorant*, cit. p. 41

pedra. El Cuervo y el Zorro eran caracteres impresos »⁴⁰. El filósofo señala que, en esta reescritura de *Le Corbeau et le Renard*, caracteriza a las palabras la ausencia de aquello de que hablan; que palabras e imágenes son semejantes que no pueden coexistir como no sea invalidándose o añorándose mutuamente. Que tal estado de cosas esté ligado a un determinado momento histórico no admite duda, pues según Rancière esta inversión del gesto de sentar por escrito en Mallarmé se ha vuelto necesaria por la generalización de la estetización mercantil. «Trazar la diferencia del arte », escribe más adelante, «es burlar la trivialización estética para hacer del arte una presentación sincera del hacerse imagen las cosas y cosa los significados»⁴¹. Diagnóstico que hubiera podido suscribir el grupo Dziga Vertov pero tal vez no Jacotot, por la época en que vivía, sin duda, y quizás también por una leve divergencia en las conclusiones a sacar: «cada uno de nosotros es artista », escribía Rancière citando al maestro emancipador 18 años antes, « en la medida en que dé pasos en una doble dirección: no contentarse con tener oficio, sino querer hacer de todo trabajo medio de expresión; y no contentarse con sentir, sino tratar de compartirlo. El artista (...) diseña así el modelo de una sociedad razonable, en que aun aquello que es externo a la razón— la materia, los signos del lenguaje— queda atravesado por un propósito razonable: contar y hacer experimentar a otros aquello en que uno se les asemeja »⁴²

De modo que, para experimentarse, esa igualdad necesitaría investiduras significantes y políticas de un soporte cualquiera, sin jerarquías al respecto, algo en que la obra emancipadora de Jacotot converge con la utopía de una sociedad de artistas.

*

En 2.008 Rancière ha publicado una recopilación de textos llamada *Le spectateur émancipé*⁴³, título de su intervención con ocasión de la apertura de la quinta *Internationale Sommer Akademie* de Francfort en 2004. En la introducción a esta recopilación describe el filósofo su estupor al verse invitado a abordar los problemas del *Maestro Ignorante* por una academia de artistas que se preguntan por el lugar del espectador. Ahora bien, vistas las ideas de Jacotot sobre la sociedad de artistas como paradigma de sociedad emancipada, no deja de sorprendernos ese estupor de Rancière. Pero es que ese libro, dice, se escribió en su día para tomar postura en el debate de los años ochenta sobre la escuela pública, y le parecía no

⁴⁰ J. Rancière, *L'espace des mots* cit., p.29, lo marcado en cursiva está tomado de M. Broodthaers, *Cinéma*, ed. por M. Borja-Villel y M. Compton, con la colaboración de M. Gilissen, Fundació Antoni Tapiès, Barcelona, 1997, p. 53

⁴¹ *Ibidem*, p. 35

⁴² J. Rancière, *Le maître ignorant*, cit., p. 120

⁴³ J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, La fabrique, Paris, 2008

guardar relación con la situación el espectador actual. Así, *Le spectateur émancipé* puede describirse como una puesta al día de tesis ya formuladas en otras obras que anuda nuevos lazos entre diferentes fases de la obra del filósofo ; una actualización en que reaparece de nuevo la firme condena así del izquierdismo melancólico como del derechismo antidemocrático. Aun cuando aliviados por sus reiteradas denuncias del reparto policial de lo sensible, leyéndolo cuesta desterrar un sentimiento de malestar al ver simplificadas y convertidas en mero ejemplo prácticas artísticas que intervienen sólo a título de confirmación visual de una tesis formulada, o dicho vulgarmente, a título de ilustración. Se quedarán con las ganas quienes esperaran una reflexión sobre el tipo de espectador más común en nuestros días, el televidente ; se invoca a Débord, pero el público de que se ocupa Rancière es el de teatro o espectáculos en vivo. La moraleja es optimista: así como no hay que condenar el caos de la ciudad verdaderamente democrática, así también el espectador inundado de imágenes de toda laya acabará hallando su camino y emancipándose. Cómo, dista mucho de quedar claro. Por ejemplo, en el capítulo dedicado a *Las paradojas del arte político* se describe un choque entre dos regímenes sensoriales que trastoca de cabo a rabo la economía policial de competencias y su reparto de atribuciones. Se trata del relato de una evasión intrascendente, un desbordamiento de fantasía y sentimentalismo en un cuerpo trabajador que relata el « filósofo plebeyo », Gabriel Gauny: « Creyéndose en su casa, aunque no haya acabado aún el cuarto que está entarimando, le gusta su distribución ; si la ventana da a un jardín o a unas vistas pintorescas, se para de brazos un momento y vuela mentalmente planeando por la espaciosa perspectiva para disfrutarla mejor que los propietarios de las viviendas vecinas»⁴⁴. Según Gauny, el problema de los dominados no es tomar conciencia de los mecanismos de dominación, sino hacerse un cuerpo dedicado a otras cosas; no es entender la situación, sino experimentar pasiones inapropiadas en ella. Nada hubieran tenido que objetar los situacionistas, sólo que Rancière puntualiza que tales pasiones que trastornan y desordenan la disposición de los cuerpos no son efecto de tal o cual obra de arte diferente, sino de « formas de mirar que correspondan a las nuevas formas de exponer obras, a las formas separadas en que existen»⁴⁵.

No se trata de negar las repercusiones positivas de la multiplicación de reproducciones técnicas de obras de arte, ni de la apertura de museos al gran público. Sin embargo, cierta « policía » vuelve por la ventana según se la echa por la puerta cuando se trata de hablar de arte como si se tratase de una categoría que se pudiera

⁴⁴ J. Rancière cita en *Le spectateur émancipé* p. 68, a Gabriel Gauny. *Le philosophe plébéien*, cit. pp. 147-158

⁴⁵ *Ibidem*, p.69

retomar tal cual sin cuestionarla. De modo que aquí hemos substituido el término « artista » por « filósofo », y « Arte » por « Filosofía », a fin de verificar la nula efectividad del enunciado que afirma que hay «una política de la filosofía que precede a las políticas de cada filósofo; una política de la filosofía entendida como un singular recortar y separar objetos de la experiencia común ; una política que opera por sí sola, independientemente de los deseos de servir a tal o cual causa que puedan tener los filósofos»⁴⁶ : así dicho, debería poder reconocerse que otro tanto ocurre en Filosofía.

Se trata de un retorno de hecho al secreto primado de la teoría del lenguaje, en detrimento del arte, al que se sigue reservando un papel de ejemplo cuando no de instrumento imposible de orientar, y emancipador, si acaso, por accidente. Y entonces se hace difícil creer que las palabras no son más que palabras, y que haya que desconfiar de los docentes y sus explicaciones, cuando recibimos tal mensaje de un filósofo que ha escrito muchos libros y ha sido profesor.

*

En las diferentes experiencias filosóficas, políticas y artísticas que hemos analizado hemos tratado de dibujar en filigrana el deseo de unos de moldear a masas dóciles y el deseo de otros de cultivar la indocilidad, sobre un fondo de conflicto en torno al aprendizaje y la transmisión de saber, a finales de los años sesenta, en Italia y otros lugares. Esos dos deseos han tendido a chocar en un ámbito que remite al problema de la reproducción de las condiciones de vida y del saber, o por decirlo como Foucault, del gobierno de los vivos y la verdad. Por funcionar como el dispositivo de subjetivación más común y difundido, a la vez lugar de adiestramiento y máquina civilizadora, la escuela en su calidad de paradigma ha rondado por todas las luchas de esa época, a título de una dinámica a reproducir o destruir. Del lado de los liberadores como de los opresores, la fe en el verbo no ha flaqueado, se trate de la voz en *off* de Debord o la del grupo Dziga Vertov. Lo visual ha seguido siendo el pariente pobre de lo verbal, para ser político le hacía falta la muleta de una exégesis o una banda sonora diciendo palabras, lo que no ha dejado de tener consecuencias en los cuerpos de quienes no tenían acceso a ellas.

Cuarenta años después, la iconoclastia militante aún perdura, sombría y silenciosa, fuera de campo en el estrepitoso aquelarre del espectáculo, presta a condenar nuestra intimidad vergonzante con formas que distraen, aun cuando las palabras, por su parte, son más ineficaces que nunca para movilizar cuerpos.

⁴⁶ *Ibidem*, p.71

Probablemente, en estos años en que se asiste día tras día a la liquidación policial de toda acción política y a la destrucción de la poca libertad que quedaba en la enseñanza superior, se ve surgir sin percartarse de ello todo un pueblo de gentes que no escucharán ya en la escuela ni en el trabajo a ningún maestro, ni a los emancipadores; para quienes el academicismo filosófico será tan obsoleto como el artístico, y cuanto hay de prescriptivo en el pensamiento será tratado como lo fuera en su día lo figurativo en la pintura. Puede imaginarse fácilmente el final del espectador dócil, y la rápida difusión de una educación política sin imagen en que el acto de resistencia podrá redescubrir su oscuro parentesco con el acto de creación.

* * *

.....
Texto traducido por **J.L. Arántegui Tamayo** en el marco del proyecto *Narrativas de fuga. Conversaciones en torno a la construcción de discursos en el arte contemporáneo* incluido dentro del programa de **UNIA artepensamiento** [<http://ayp.unia.es>]
.....