

Grupo LEA

Proyecto de investigación:

“Las competencias comunicativas en documentos públicos e institucionales de educación superior en Colombia”

Seminario de investigación

Relatoría sobre “Los usos de la democracia” de Jacques Rancière

Juan Pablo Sánchez

09/04/2015

Del silogismo de la sospecha al silogismo de la emancipación

La crítica de Rancière a las teorías de la ideología

Era la inauguración de un nuevo semestre académico. Por supuesto, había que hacerlo mediante un ritual de iniciación, un discurso que un rector dirigía a sus profesores. En su discurso, el rector se ufanaba del alto porcentaje de la población estudiantil perteneciente a las clases populares que la universidad albergaba con orgullo. Presentaba esta cifra como una muestra del compromiso social de la institución con la tarea de reducir las brechas de desigualdad en el país. Pues bien, es esa población heterogénea la que reciben los profesores en sus aulas semestre a semestre. Unos provienen de los estratos más altos, con un capital cultural y socioeconómico mayor que los otros, que están lejos de preocuparse por el pago de la matrícula para el próximo semestre y los buses de la próxima semana. No obstante, todos son tratados como iguales: a todos se les exige lo mismo, a todos se les ofrecen los mismos currículos, a todos se les hace aprender al mismo ritmo, a todos se les pone nota sin distinción de clase y origen. Si algunos fracasan, no será por su condición socioeconómica y cultural, sino porque no tienen las competencias necesarias para el éxito. Sospechemos: haciéndoles creer que todos son iguales, la universidad cumple el papel de segregar a aquellos que no están en igualdad de condiciones para competir, es decir, a los estudiantes de las clases populares, esa porción de la que tanto se ufanaba el rector.

Pero no nos preocupemos. Afortunadamente, el compromiso social de la universidad hace que se encargue de la situación: “permitiremos el acceso a todos, sin distinción, pero con la condición de que, al ingresar, cada uno sea examinado, diagnosticado; ese diagnóstico nos permitirá seleccionar a aquellos estudiantes que no traigan las competencias necesarias para su éxito estudiantil y, una vez identificados, les podremos ofrecer asistencia psicológica y pedagógica especial, con el fin de que se nivelen con respecto a los otros”. Sospechemos de

nuevo: los estudiantes nunca se nivelarán, la escuela fracasará de nuevo, las estrategias de nivelación no son otra cosa que encubrimientos formales e ideológicos, mentiras que nuestras sociedades democráticas se dirigen a sí mismas para sostener la desigualdad.

Provocativa pero peligrosa políticamente, la crítica social y su trabajo de sospecha y desmitificación no hacen otra cosa que demostrar la desigualdad cada vez que puedan. Quien parte de la premisa de la desigualdad concluye la desigualdad y un consecuente desaliento político: por más de que luchemos en favor de la igualdad, la desigualdad siempre triunfará; ¿para qué mover un dedo entonces? Hoy me propongo hacer resonar este cuestionamiento de Rancière a la tradición de la crítica social en la caja de herramientas de nuestro proyecto de investigación. Me pregunto si los trabajos de lectura de las ideologías y de Análisis Crítico del Discurso son modalidades lingüísticas y pedagógicas de la crítica social y sus sospechas. Los invito, entonces, a que discutamos lo siguiente: si no lo son, ¿en qué se separan exactamente del trabajo de la sospecha? ¿Cómo escapan a la crítica de Rancière? Si no lo son, ¿qué hacemos con la crítica de Rancière con respecto a nuestro proyecto?, ¿criticamos la crítica?, ¿hacemos caso omiso de ella?, ¿modificamos el proyecto?, ¿andamos con cuidado para no caer en ella?

Para suscitar esta discusión, primero quisiera contextualizar la crítica de Rancière y mostrar cómo creo que se puede dirigir a algunas conceptualizaciones de la ideología (¿o a todas?), incluida la de Fairclough en el capítulo cuarto de *Language and power* (1989, pp. 77-108). Después quisiera retomar la contraposición de dos figuras y dos prácticas demostrativas que supone dicha crítica: la del maestro explicador y el silogismo de la sospecha, y la del maestro ignorante y el silogismo de la emancipación.

1. La ruptura con Althusser y su teoría de la ideología

A inicios de los años sesenta, siendo estudiante de la Escuela Normal Superior de París, Rancière empezó su trabajo filosófico con el estudio del “joven Marx”. En su primera intervención filosófica, una exposición del texto de Marx acerca de la ley sobre el robo de leña, se ganó el reconocimiento de Althusser, figura prominente del ambiente universitario y político de la época (Rancière, 2014, p. 21). Luego fue invitado a participar en el seminario dirigido por Althusser sobre *El capital*, que derivó en el conocido libro *Para leer*

El capital. Su tarea en el seminario era mostrar el corte entre el joven y el viejo Marx, esto es, mostrar que el joven Marx (el de los *Manuscritos* y *La ideología alemana*) no era el “verdadero Marx”, que había que distinguirlo del Marx científico de *El capital*. Pese a que en *La ideología alemana* Marx había insistido en que no son las interpretaciones y teorías de los filósofos sino la praxis revolucionaria la que transforma el mundo, Althusser pensaba que la conciencia espontánea de los militantes era presa fácil de la ideología, por la ausencia de una formación teórica rigurosa. Por eso, se dio a la tarea de distinguir entre la ciencia de Marx y la ideología pseudomarxista, y entre el joven y el viejo Marx. De hecho, la publicación de *Para leer El capital* era una estrategia política para formar teóricamente a los estudiantes militantes, de organizaciones como la Unión de Estudiantes Comunistas o el Círculo de Ulm, en las que posteriormente militó Rancière antes de unirse a la Izquierda Proletaria (2014, pp. 24-28). En este trabajo militante Rancière trató de llevar a la práctica la empresa althusseriana de impulsar la formación teórica de los estudiantes, luchar contra las ideologías que pervertían su pensamiento y su combate. Allí surgió la idea de publicar los *Cuadernos marxistas-leninistas*, que el Partido Comunista Francés consideró como la renovación del marxismo en Francia (Rancière, 2014, p. 29).

No obstante, tras Mayo del 68 Rancière se separa definitivamente de Althusser y su distinción entre ciencia e ideología. En un principio, él percibió el acontecimiento como una revuelta pequeño-burguesa, una serie de consignas ideológicas, para nada científicas. Pero más adelante los encuentros con obreros en las fábricas le hicieron cuestionar el marxismo que había aprendido y enseñado. La ruptura definitiva con Althusser se da unos años después, a inicios de los setenta, cuando escribe su primer libro, *La lección de Althusser*: “Me dediqué a considerar por completo a la inversa todo [aquello de] lo que había participado hasta entonces: la lucha de la ciencia contra la ideología” (Rancière, 2014, p. 33).

Después de unos cuantos cursos sobre la *Ideología alemana* y la crítica a la teoría de la ideología de Althusser en Paris VIII, Rancière se sumerge por completo en el archivo obrero de la Francia del siglo XIX, que fue decisivo en su pensamiento. Al principio, en consonancia con las apuestas de *La ideología alemana*, su interés era adentrarse en las prácticas y discursos reales de los obreros, encontrar la auténtica palabra obrera, que se

había constituido en los mismos años en que Marx escribía sus obras. Pero pronto se encontró con un universo de documentos en el que los obreros no hablaban como obreros, sino como sujetos pensantes que buscaban apropiarse de los modos de ser y de pensar de la burguesía. Este universo de discursos hacen que Rancière se separe de la división del mundo en dos que suponía la teoría de la ideología de Althusser: una división entre aquellos que hacen ciencia y aquellos que son objeto de ciencia; una división, a la vez, del discurso: el discurso que explica (el de la ciencia) y el discurso que es explicado (el de la ideología). El trabajo sucesivo en el archivo obrero fue para Rancière una manera de combatir esta división entre mundos discursivos, de quitarle a los discursos sus asignaciones identitarias, como discursos que expresan una clase, un *ethos* correspondiente a cada identidad social. A partir de allí Rancière empieza a practicar lo que ha llamado “el método de la igualdad”, una manera de pensar y de practicar la igualdad, un cierto comunismo de la inteligencia¹.

Es aquí donde podemos situar la crítica de Rancière al trabajo de la sospecha, que opera en el pensamiento marxista desde Althusser hasta Bourdieu. La crítica se dirige, fundamentalmente, al esquema de causalidad que tiene su origen en la inversión que hace Marx de la dialéctica hegeliana. En el prólogo a la segunda edición de *El capital* Marx afirma que, en manos de Hegel, la dialéctica sufre una mistificación: “Lo que ocurre es que la dialéctica aparece en él invertida, puesta de cabeza. No hay más que darle la vuelta, mejor dicho ponerla de pie, y en seguida se descubre bajo la corteza mística la semilla racional” (Marx, 1999, p. XXIV). Marx critica la concepción de Hegel según la cual la historia es producto del despliegue del Espíritu absoluto. Esta crítica ya había sido elaborada en *La ideología alemana* en la que Marx señala como una de las características de la ideología la inversión de la determinación entre la conciencia y la vida material de los hombres, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina (Marx, 1970, p. 26). Marx expresa esta inversión de la realidad en los siguientes términos: “No es la

¹ Recordemos que, para Marx, el comunismo es una abolición de la división del trabajo y, en consecuencia, de la propiedad. Rancière piensa y practica, a lo largo de su obra, una manera de acabar con la división del trabajo intelectual (y su jerarquía sobre el resto de producciones de la inteligencia humana) y una consecuente apuesta por hacer del pensamiento una potencia común, una expropiación del pensamiento con respecto a los actores e instituciones que se lo han apropiado.

conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (1970, p. 26).

En este esquema materialista de determinación aguarda una relación causa-efecto, que es blanco de la crítica de Rancière:

En la idea de la relación de causa y efecto hay muchas cosas, pero si se piensa en el tipo de racionalidad que es común a la práctica de la historia y a toda una tradición política, incluida la revolucionaria, el modelo causal clásico no implica solamente la búsqueda de la causa de un efecto; siempre es una manera de identificar la relación causa-efecto en una relación de nivel a nivel. Se trata, por lo tanto, de un principio jerárquico. Hay un mundo de causas y un mundo de efectos. Lo que pasa en esta dramaturgia de causas y efectos es que, cuanto más subimos hacia la superficie, hacia lo que la gente hace y dice, más nos alejamos de la causa original (Rancière, 2014, p. 47).

La división de mundos y discursos que señalábamos antes remite a la división jerárquica del mundo de causas y el mundo de efectos. El mundo de causas es el mundo determinante, el que explica, mientras el mundo de efectos es el mundo determinado, el que ha de ser explicado. El primero es el universo material, el de las estructuras sociales y económicas, mientras que el segundo es el universo de la conciencia, las ideas, los discursos, la política y las leyes. En la ideología, el primero, el mundo real, es encubierto y mantenido por el segundo, el mundo de las apariencias, las superficies, las formas. La ideología invierte la relación causal, independiza el mundo de los efectos, enmascarando las causas. La ciencia es una práctica de desengaño, de desmistificación; se encarga de poner de pie lo que la ideología ha puesto de cabeza, de explicar las causas profundas de aquello que permanece en la superficie.

Esta división de mundos está presente en la oposición entre democracia real y democracia formal, abordada por Rancière en “Los usos de la democracia”. La democracia formal pertenece al mundo de las apariencias, de las superficies; es el mundo de los discursos, las declaraciones, las leyes, las instituciones, que oculta y a la vez sostiene la desigualdad real, que pertenece al mundo de las relaciones materiales entre los hombres. La democracia real, gran ausente en la historia material de los hombres, sería la realización total de la igualdad en la sociedad. Para Marx, ninguna crítica a las ideologías ni ningún análisis crítico de

discursos puede convertir la democracia formal en democracia real; solo la práctica revolucionaria de una masa mundial de desposeídos puede hacerlo. Pero, para la crítica social heredera de Marx, una tarea de la ciencia es develar tras las formas aparentes la realidad de la desigualdad.

Es esto lo que está en juego en el trabajo de la sospecha, *hypopsia* en griego, que quiere decir “mirar por debajo” (Rancière, 2010, p. 59). Ese “mirar por debajo” de la crítica a las ideologías puede tener dos sentidos: por un lado, mirar bajo las apariencias, las superficies, las formas, la realidad que las desmiente; mirar bajo los discursos que proclaman la democracia y la igualdad las ideologías encargadas de sostener la explotación y la desigualdad. Por otro lado, establecer una jerarquía de la mirada, de aquel que mira con respecto a lo que mira, de aquel que ve lo que el otro no ve. Aquel que sabe mirar la realidad tras las apariencias termina convirtiéndose en la figura liberadora que Platón consagró en la alegoría de la Caverna, aunque invertida. El crítico social, que sabe leer las ideologías tras los discursos aparentes, lucha por la liberación de aquellos que se encuentran presos de esas ideologías, abre sus ojos y engendra en ellos una nueva conciencia: la conciencia de la desigualdad. Los enseña a sospechar, a no confiar en las palabras y los actos del otro, a ver por todas partes la desigualdad encubierta. El crítico social, el lector de ideologías, se convierte en un *maestro de la sospecha*.

En consonancia con Gramsci, Fairclough establece un vínculo entre ideología, discurso y sentido común: “las convenciones que ordinariamente utilizamos en el discurso incorporan supuestos ideológicos que se asumen como mero “sentido común”, y que contribuyen a sostener las relaciones de poder existentes” (Fairclough, 1989, p. 77). Para Fairclough, el sentido común es *substancialmente* ideológico y, por lo tanto, está al servicio del poder (1989, p. 84). Y, efectivamente, la democracia y la igualdad son lugares comunes de nuestra época. Parece de sentido común estar de acuerdo con que la democracia y la igualdad son deseables, aunque todos sabemos que en el fondo solo son entidades discursivas y formales, pero no tienen existencia material. El análisis crítico de los discursos se encargaría de mostrar que ese sentido común en realidad esconde una ideología y que sostiene las relaciones de dominación. La igualdad y la democracia son discursos *sustancialmente* ideológicos que esconden y mantienen la desigualdad de las

prácticas y los procesos sociales. Desde este punto de vista, un análisis crítico de documentos públicos e institucionales de educación superior se encargaría de develar las ideologías tras los usos de palabras que se hacen pasar por sentido común, pero que enmascaran las relaciones de desigualdad existentes en esa sociedad.

El analista crítico de los discursos tiene, no obstante, algo que hacer para contribuir a la emancipación social. Como lo señala Fairclough en el último capítulo del libro aquí comentado, esa contribución está principalmente en el terreno de la educación. Por medio de la educación se puede hacer a los individuos conscientes de la desigualdad oculta tras los discursos, explicar la realidad escondida tras las apariencias discursivas. Este saber, que es un entrenamiento de la mirada, un saber mirar, es transmitido al alumno como una nueva consciencia, una actitud de sospecha hacia los discursos que le rodean.

2. Maestro explicador/maestro ignorante; silogismo de la sospecha/silogismo de la emancipación

Uno de los hallazgos de Rancière en el archivo obrero fue la figura de Joseph Jacotot, un maestro al que las contingencias pusieron a enseñar lo que ignoraba y que, tras descubrir que se puede enseñar lo que se ignora, se dio a la tarea de repetir la experiencia y anunciar a todos la buena nueva, especialmente a los padres de familia pobres e ignorantes, que no tienen los recursos para mandar a sus hijos a las escuelas. En *El maestro ignorante* (2003) Rancière contrapone dos figuras que corresponden a dos lógicas: el maestro explicador, que corresponde a la lógica del atontamiento, y el maestro ignorante, que corresponde a la lógica de la emancipación. La diferencia entre una lógica y la otra es su punto de partida, su premisa básica: la primera parte de la desigualdad para confirmar la desigualdad, mientras que la segunda parte de la igualdad para verificar la igualdad. La lección de Jacotot es que quien parte de la incapacidad del otro, aun cuando sea para buscar hacerlo capaz, reproduce la incapacidad al infinito. Para encontrar la igualdad no hay que plantearla como un objetivo, sino como un presupuesto que hay que verificar en cada práctica y discurso humano.

El maestro explicador es todo aquel que parte de la ignorancia del otro para transmitirle un saber (que bien puede ser un saber hacer) y, así, hacerlo su igual. La cuestión es que el

ignorante nunca será el igual del maestro, este siempre le llevará alguna ventaja, tendrá un saber escondido debajo de la manga, una distancia que hay que acortar. “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (Rancière, 2003, p. 15). Pero quien disocia su saber de su práctica pedagógica, por el contrario, puede hacer que el otro se reconozca a sí mismo como intelectualmente capaz. En tal caso, sus prácticas de enseñanza quedan reducidas a presionar la voluntad del otro para que haga dicho reconocimiento. La práctica predilecta del maestro ignorante es la de preguntar; este interroga al alumno, pero a la manera de los hombres, no de los sabios, “para ser instruido y no para instruir” (Rancière, 2003, p. 44). La lógica emancipadora, además, es una inversión del vínculo de dependencia: no hay maestros porque hay incapaces, hay incapaces porque hay maestros; no es el alumno el que necesita al maestro para remediar una incapacidad de comprensión, es el maestro el que necesita al alumno, el que lo constituye como incapaz.

Es el conflicto entre estas dos lógicas lo que Rancière está poniendo en juego en “Los usos de la democracia”. El silogismo de la sospecha no es otra cosa que la lógica atontadora del maestro explicador. Sospechar es partir de la desconfianza, de la incapacidad del otro. Es lo que Rancière vio en la distinción entre ciencia e ideología de Althusser, que lo empujaba a la tarea de educar a los estudiantes militantes en el verdadero saber sobre la explotación y la lucha de clases. Explicar es también conectar el mundo de los efectos con el mundo de causas que lo determina, hacer consciente a los demás de las causas que son incapaces de ver por sí mismos. El silogismo de la emancipación, que Rancière encontró en el archivo obrero, encarna, por el contrario, la lógica emancipadora del maestro ignorante. Son, en efecto, unos ignorantes, unos incompetentes quienes entran en huelga en las fábricas o en las calles parisinas para invertir la relación de dependencia y forzar a los sabios maestros² a reconocer la igualdad. El silogismo está construido para verificar la igualdad. Se trata de un silogismo disyuntivo, en el que la conclusión se obtiene a partir de la práctica argumentativa misma; es decir, la conclusión es *verificada* pragmáticamente. A continuación, un esquema para dar cuenta de la forma lógica de la emancipación:

² Recordemos el pie de página de los traductores de “Los usos de la democracia”, en el que señalan que la palabra usada por Rancière cuando se refiere a los jefes o dueños es, precisamente, *maitre*.

Silogismo disyuntivo: [(p o q) y no-q] entonces p

p: en algún código del orden social (una Declaración, una Constitución, una Ley, una institución) se afirma que todos somos iguales

q: la experiencia inmediata nos muestra que los *maîtres* no nos tratan como iguales, puesto que se niegan a escuchar nuestras razones³

Por lo tanto, si *p* es verdad, entonces los *maîtres* deben hablar o actuar⁴ de otro modo. Pero si *q* es verdad, entonces debe cambiarse la declaración de igualdad⁵.

Pero p es verdad⁶, dado que estamos mostrando que somos capaces de jugar el mismo juego⁷.

El reconocimiento de este último enunciado trae consecuencias prácticas: el otro, el *maître*, debe hablar o actuar de otro modo. El patrón debe, por ejemplo, escuchar las razones que le presentan los obreros huelguistas. ¿Pero qué significa escuchar? ¿Cuál es el alcance de esta escucha? ¿Es suficiente con que el patrón se siente en una mesa de diálogo y considere a los obreros como interlocutores? ¿Y si, aun después de sentarse a escuchar, niega que *p* sea verdadero? ¿No volvería todo a ser igual que antes? ¿Dónde quedan entonces los motivos de las luchas? ¿Dónde queda la injusticia de los salarios, de las jornadas de trabajo, el trato inhumano a los obreros?

Rancière nos advierte que cuando aquel que lucha presupone la imbecilidad de su adversario, no hace otra cosa que desarmarse, pues su lucha, recordémoslo, es la verificación de la igualdad; por lo tanto, estaría cayendo en una contradicción pragmática.

³ Puesto que los maestros se niegan a reconocer nuestra palabra como una palabra de iguales (igualmente válida).

⁴ Dependiendo de la figura de desigualdad: una frase, un enunciado o una actitud, una práctica (por ejemplo, no escuchar).

⁵ La crítica social sería consecuente si afirmara la segunda. ¿No termina entonces la crítica a la desigualdad colaborando con la afirmación de la desigualdad?

⁶ Convierten la declaración en un hecho, es decir, la *verifican*. Convierten la frase en una praxis social. Véase esta cita de *La ideología alemana* que resuena aquí (Marx, 1970, p. 18).

⁷ “Jugar el juego del otro y atraparlo en su propio juego” (Rancière, 2011, p. 62), a través de una cosa común, que es una ficha del juego del otro; por ejemplo, comentar una reforma educativa o administrar una fábrica.

La condición para demostrar la conclusión del silogismo de la emancipación es que la igualdad sea practicada en el acto discursivo dirigido al adversario, esto es, que se suponga al otro como igualmente capaz. Es en este punto donde yo veo más claramente la figura del maestro ignorante en acción. Los estudiantes que protestan en las calles francesas no son, ciertamente, unos expertos en educación, ni en legislación, ni en economía, como sus adversarios. Simplemente viven todos los días las contradicciones de la relación paradójica de la igualdad y la desigualdad en las escuelas y universidades. Y, dado que son iguales en inteligencia a sus adversarios, esa vivencia es suficiente para mostrarle a los maestros sabios que sus leyes y reformas son injustas y que, como legisladores, están en capacidad de formular una ley más justa. Los estudiantes no demuestran a los legisladores que son unos imbéciles por promulgar una ley imbecil, sino que son capaces, como ellos, de promulgar una ley menos imbecil.

Bien, pueden demostrarlo, ¿pero eso significa que los estudiantes serán efectivamente escuchados por los legisladores? Esto solo puede determinarse en las acciones: los legisladores deben cambiar sus comportamientos y reconocer las demandas de los estudiantes en la ley. Rancière dice que los emancipados pueden recurrir a “otro tipo de argumentos” para hacerse escuchar: “Naturalmente, el hecho de probar que se tiene razón nunca ha obligado al otro a reconocer su error, y siempre ha sido necesario recurrir a otro tipo de argumentos para respaldar la propia razón, puesto que ese derecho adquiere su potencia de afirmación en la violencia de su inscripción” (Rancière, 2011, p. 70). Es aquí donde encuentro una relación con la paradójica fórmula del maestro ignorante, que invierte la relación de dependencia y *fuerza* al otro a reconocer una capacidad igualitaria. ¿Qué son las huelgas, las protestas, sino esos “otros argumentos”, esas “violencias simbólicas”, que invierten la relación de dependencia y *fuerzan* al otro a reconocer una capacidad? Las prácticas emancipatorias suelen recurrir a tácticas para crear escenarios de escucha y reconocimiento. Si bien es cierto que el emancipado debe probarse su capacidad primero a sí mismo, esto es insuficiente si el otro no reconoce *efectivamente* esta capacidad. El maestro emancipado no es emancipador sin el reconocimiento del otro. Y “emancipador” quiere decir aquí quien logra, a través de la afirmación del silogismo de la emancipación, fundar una práctica sobre una codificación de la igualdad, que se recodificaría, que se

inscribiría de nuevo en el orden social, por la violencia simbólica que la verificación de la igualdad ejerce sobre lo establecido.

Esto significa que la inscripción de la igualdad, en tanto praxis de verificación, transforma efectivamente la vida social de una comunidad. Las tácticas populares para lograr el reconocimiento se inscriben en los códigos sociales, tanto porque logran modificar los discursos y prácticas de los *maîtres* (un mejor trato, un salario más justo, una ley menos excluyente, etc.) como porque logran crear espacios para la manifestación del disenso igualitario (una mesa de negociación permanente, una asamblea general de estudiantes, etc.). No obstante, esta codificación y recodificación de la igualdad en el orden social no agota la igualdad: “Igualdad social que no constituye la totalidad de la igualdad; es una manera de vivir la relación de la igualdad con la desigualdad” (Rancière, 2011, p. 69). No es que la praxis emancipatoria realice completamente la igualdad en la sociedad. De las lecciones de Jacotot podemos conservar ese realismo: no existen sociedades ideales, existen las que son, es decir, sociedades desigualitarias. Las prácticas de emancipación, más bien, operan fracturas, desplazamientos, interrupciones, siempre locales, situadas.

Un planteamiento de “Los usos de la democracia” que puede resultar interesante para nuestra investigación es que la escuela sea vista como una forma ideológica que oculta y reproduce la desigualdad. Los documentos de nuestro corpus son, precisamente, esas formas en las que puede estar irremediamente en juego un conflicto en torno a la igualdad; es decir, en las que nos encontremos constantemente con la idea de que la universidad es un lugar para reducir las brechas o para generar igualdad. Esto nos pondría en la tarea, pienso yo, de decidir qué hacer con esos discursos: o bien demostrar que los lugares comunes de la igualdad y la democracia en esos discursos conllevan ideologías que ocultan y reproducen las relaciones de desigualdad, o bien confrontarlos con las prácticas demostrativas que han buscado los lugares y las estrategias para verificar la capacidad de cualquiera. Esta última tarea consistiría en mostrar que hay otra manera de entender el sentido común⁸. Que la democracia y la igualdad que se proclaman en la escuela pueden ser lugares comunes en otro sentido: espacios de “la visibilidad simbólica de la igualdad al

⁸ “El postulado del sentido común es siempre transgresivo” (Rancière, 2010, p. 70).

mismo tiempo que de su negociación empírica” (Rancière, 2010, p. 78). Lugares comunes para la reactualización local, fragmentaria, parcial, de la igualdad en la sociedad. Me pregunto si hay alguna posibilidad de que los discursos sobre las competencias comunicativas, esas meras frases ideológicas, y sus prácticas correspondientes en esas meras formas ideológicas que son las universidades, puedan constituirse como discursos y prácticas de verificación de la capacidad que cualquiera tiene de comunicarse con otros en un espacio de sentido común.

Referencias

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

Marx, K. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

_____ (1999). *El capital. Crítica de la economía política*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

_____ (2010). “Los usos de la democracia”. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La cebra.

_____ (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.