

**Disrupción cognitiva: una aproximación interdisciplinaria
hacia la emancipación en las artes y la educación**

*Cognitive Disruption: An Interdisciplinary Approach Towards
Emancipation in Arts and Education*

Sofía Elena Sienra Chaves

DOI 10.15517/es.v83i2.54760



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

Disrupción cognitiva: una aproximación interdisciplinaria hacia la emancipación en las artes y la educación

Cognitive Disruption: An Interdisciplinary Approach Towards Emancipation in Arts and Education

Sofía Elena Sierra Chaves¹
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Recibido: 9 de abril del 2023

Aprobado: 25 de septiembre de 2023

Resumen

Introducción: El artículo toma como base la práctica educativa y artística para llevar a cabo un ejercicio analítico interdisciplinario. **Objetivo:** El fin de este estudio es observar las relaciones ontológicas que se pueden desplegar entre la educación y las artes, considerando su potencial crítico y emancipador. **Métodos:** Tomando como referencia central las contribuciones de Jacques Rancière, se genera un desplazamiento teórico que habilita el cruce de las figuras del docente y el artista, así como las del estudiante y el espectador. De este entramado, surgen distintos posicionamientos frente a las prácticas educativa y artística, los cuales se interpretan desde la formulación lacaniana del discurso. **Resultados:** Se propone la categoría de *disrupción cognitiva* como noción epistemológica, ejercicio político y orientación emancipatoria que ambos campos del arte y la educación pueden poner en marcha para impulsar subjetividades y comunidades críticas. **Conclusiones:** A la luz de dichos cruces, emerge el *extrañamiento* como proceso fundamental desencadenado por las experiencias artísticas y educativas.

Palabras clave: análisis interdisciplinario; arte contemporáneo; enseñanza-aprendizaje; extrañamiento; teoría de los cuatro discursos

¹ Profesora de la Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Magíster en Estudios Visuales y Doctora en Artes por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), Ciudad de México, México. ORCID: 0000-0002-6811-7083. Correo electrónico: sesienrac@uaemex.mx

Abstract

Introduction: This article presents an analytical interdisciplinary approach to the educational and artistic practices. **Objective:** It aims to observe the ontological relationships that can be displayed between the fields of education and arts, considering their critical and emancipatory potential. **Methods:** Taking the contributions of Jacques Rancière as a central reference, this study creates theoretical shifts to enable the intersection of the figures of the teacher and the artist, as well as those of the student and the spectator. From this framework, different positions arise regarding the educational and artistic practices, which are interpreted from the Lacanian formulation of the discourse. **Results:** The category of *cognitive disruption* is proposed as an epistemological notion, political exercise and emancipatory orientation that both fields of arts and education can implement to promote critical subjectivities and collectivities. **Conclusions:** In light of these intersections, estrangement emerges as a fundamental process triggered by the artistic and educational experiences.

Keywords: interdisciplinary analysis; contemporary art; teaching-learning; estrangement; theory of the four discourses

Introducción

El artículo plantea un recorrido por algunas ideas fundamentales de dos pensadores franceses de considerable influencia en la teoría y crítica del arte, sobre todo desde finales del siglo XX en adelante (Tanke, 2010; Lutereau, 2010)². Por una parte, se toma la figura del filósofo Jacques Rancière, cuya obra destaca por sus contribuciones al campo de la estética y de la política, a través de categorías como “reparto de lo sensible”, “disenso”, entre otras. En concreto, para el presente análisis, nos interesa retomar la perspectiva de Rancière sobre la emancipación en la educación y en las artes escénicas. La propuesta se enriquece y complejiza a través de la articulación con la “teoría de los cuatro discursos” de Jacques Lacan. Dicha formulación organiza ontológicamente los modos de operación del discurso según matemáticas y conceptos propios de la teoría psicoanalítica, los cuales son susceptibles a ser desplazados fuera de ese campo disciplinar.

En un ejercicio inter-in-disciplinado, las concepciones rancierianas y lacanianas se entrelazan al tener como anclaje la observación de la práctica educativa y artística, y, en particular, los roles de las personas docentes, estudiantes, artistas y espectadores. Finalmente, los desplazamientos y cruces teóricos coadyuvarán a situar la noción de *disrupción cognitiva* como categoría transversal íntimamente ligada a la idea de “acontecimiento” en la búsqueda por generar nuevas miradas sobre las características, desafíos y posibilidades de las experiencias producidas desde la educación y las artes.

Contexto de la convergencia entre educación y artes en Rancière

En los años ochenta del siglo pasado, Jacques Rancière retomó el planteamiento de Joseph Jacotot, quien sostenía que: “Un ignorante podía enseñarle a otro ignorante lo que él mismo no sabía, proclamando la igualdad de las inteligencias y oponiendo a la instrucción

² La teoría psicoanalítica ha sido extensamente referenciada por artistas, curadores y críticos de arte, desde Freud —con su trabajo sobre la interpretación de los sueños y, fundamentalmente, con su formulación del inconsciente— hasta Lacan —con su profundización sobre la constitución del sujeto y su ontología triádica (real-imaginario-simbólico), la cual ha derivado en incontables textos y eventos promovidos desde el campo artístico—. Rancière, por su parte, ha experimentado cierto auge en el ámbito artístico y académico, sobre todo en las últimas dos décadas. Intelectuales contemporáneos ligados a la historia del arte, la estética y la cultura visual como Slavoj Žižek, Claire Bishop, Hito Steyerl o Georges Didi-Huberman, entre tantos otros y otras, retoman, amplían y discuten el pensamiento de estos filósofos en sus textos y conferencias.

del pueblo la emancipación intelectual” (Rancière, 2011, p. 9). A contracorriente de la pedagogía moderna, Jacotot señalaba, en los albores del siglo XIX, el equívoco que concibe la igualdad como un *objetivo* y no como una *premisa* del acto educativo, instaurando de ese modo la distancia que luego procurará suprimir, así como la función embrutecedora del orden explicador, reproducido institucionalmente a través de profesores y profesoras. Estos hallazgos, tan polémicos como desoídos, le permitieron a Rancière (2007) advertir las operaciones del *maestro ignorante* y el *maestro experto* en el despliegue de sus configuraciones ideológicas e implicaciones culturales.

En el 2004, con motivo de una solicitud proveniente de algunos artistas que identificaron en el escrito *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Rancière, 2007), publicado originalmente en 1987, puntos neurálgicos afines a sus propias preocupaciones, el filósofo realizó un desplazamiento de la educación hacia el terreno de las artes escénicas y visuales, trasladando ciertas problemáticas y dinámicas que habría reconocido entre el maestro y el alumno al proceso que alimenta la relación entre el artista y el espectador. El resultado fue la publicación de *El espectador emancipado* (Rancière, 2011), un texto que expone los principales presupuestos en torno a la pasividad del espectador y el incansable intento por parte de los artistas en que este sobrevenga en participante activo.

De este modo, Rancière sitúa y replantea los términos del debate sobre la emancipación, el espectáculo y el embrutecimiento, conceptos asociados a la compleja relación entre la estética y la política. Allí se identificaron elementos claves para argumentar el paralelismo que es posible trazar entre la educación y las artes al asumir que el movimiento oscilante entre uno y otro campo puede ayudar a repensar las estrategias que ambos implementan, así como los tipos de relaciones que promueven.

Estudiantes y espectadores: ¿dos roles pasivos?

Las artes y la educación, entre otros ámbitos de producción cultural, cumplen la función paradójica de ser brazos institucionales del poder que, a la vez, habilitan su crítica y transformación. Es decir, si bien toda institución tiende a sostener y reproducir los intereses de la clase dominante, en su interior, pueden generarse fuerzas disruptivas que favorezcan la erosión de las jerarquías y discursos naturalizados. Los procesos de *desnaturalización* del orden de la realidad y la comprensión del sujeto como agente activo en su conformación están estrechamente ligados a la emancipación y la política. La relación tensional *política-policia*,

trabajada ampliamente por Rancière, se expresa tanto a nivel de movilización de singularidades como a nivel colectivo-social, con el fin de trastocar o sostener aquello que ha denominado “el reparto de lo sensible” (Rancière, 2009), de forma que:

La política es la práctica que rompe ese orden de la policía que anticipa las relaciones de poder en la evidencia misma de los datos sensibles. Lo hace mediante una instancia de enunciación colectiva que rediseña el espacio de las cosas comunes. (Rancière, 2011, p. 62)

Ahora bien, en las artes, Rancière comienza por identificar el centro del debate a través de los presupuestos que se esconden en las distintas visiones sobre el espectador, principalmente aquellas puestas de manifiesto en las corrientes reformistas del teatro de Antonin Artaud y Bertolt Brecht, quienes se enfrentan a la paradoja de que no hay teatro sin espectador, pero ser espectador es una especie de condición peyorativa a ser superada. El filósofo francés encuentra que hay, en principio, dos razones por las que se ha considerado que “ser espectador es un mal” (Rancière, 2011, p. 10): (a) mirar es contrario a conocer, y (b) mirar es contrario a actuar. De esta manera, se produce una curiosa operación, mediante la cual:

El teatro se acusa a sí mismo de volver pasivos a los espectadores y de traicionar así su esencia de acción comunitaria. Consecuentemente se otorga la misión de invertir sus efectos y de expiar sus faltas devolviendo a los espectadores la posesión de su conciencia y de su actividad. (Rancière, 2011, p. 15)

Por consecuencia, siguiendo el argumento de Rancière, independientemente de sus intenciones nobles, tanto los “reformadores teatrales”, así como los “pedagogos embrutecedores”, comparten la convicción de que existe un abismo que separa dos posiciones. El autor insiste en preguntar si no es justamente la voluntad de *suprimir* esta distancia lo que *crea* la distancia:

¿Qué es lo que permite considerar como inactivo al espectador sentado en su asiento, sino la radical oposición previamente aceptada entre lo activo y lo pasivo? ¿Por qué identificar mirada y pasividad, sino por el presupuesto de que mirar quiere decir complacerse en la imagen y en la apariencia, ignorando la verdad detrás de la imagen y la realidad fuera del teatro? (Rancière, 2011, pp. 18-19)

Resulta preciso destacar que la desigualdad de inteligencias y sensibilidades constituye un presupuesto central en la subestimación del espectador, que se erige sobre una dicotomía fundacional: actividad *versus* pasividad. No obstante, tanto para el caso de los espectadores como para el de los estudiantes, no habría que confundir la quietud con la indolencia. Los espectadores observan, comparan, seleccionan, asocian y, sobre todo, traducen de la misma manera que las y los estudiantes lo hacen.

Es posible notar que las estructuras dicotómicas —impregnadas en Occidente sobre todo a raíz del pensamiento cartesiano y el advenimiento de la modernidad— tienden a traducirse en categorías binarias fijas con valoraciones morales subyacentes. Habitualmente se suele considerar de manera negativa el hecho que estudiantes o espectadores estén en reposo, por lo cual docentes y artistas se esfuerzan en generar dinámicas para levantarlos de sus asientos, aunque ello signifique, en ocasiones, forzar el movimiento. De ahí que resulte necesario problematizar las concepciones de pasividad y actividad como estados mentales-sensibles que se traducen en estados corporales y preguntarnos por el tipo de movilización que estas prácticas persiguen.

Docentes y artistas: entre la emancipación y el embrutecimiento

“Quien enseña sin emancipar, embrutece” recuerda [Rancière \(2007, p. 33\)](#) y señala que siempre hay algo *entre* el maestro y el estudiante, así como lo hay entre el artista y el público: una *tercera cosa* que les es ajena a ambos y de la cual ninguno posee el sentido final. Para abordar esta cuestión, es necesario ahondar en la distinción que el filósofo propone entre una pedagogía embrutecedora y una emancipadora, las cuales son llevadas adelante por las figuras del *maestro experto* y del *maestro ignorante*, respectivamente ([Rancière, 2007](#)).

La diferencia entre estas categorías parte de la idea de la “explicación”, que tiende a reforzar el carácter unívoco, cerrado y estático del saber. Refiero a la suposición de que existe una única interpretación válida, correcta y verdadera, sea de un producto científico o artístico. Para Jacotot la explicación está en el centro del principio del embrutecimiento ([Rancière, 2007](#)). Al respecto, [Roland Barthes \(2002\)](#) también aborda la cuestión de la explicación críticamente, al percibirla como práctica asociada a la lógica restrictiva del autor y de la obra, a las que opone la apertura interpretativa propia del texto. Por su parte, el artista, docente y ensayista uruguayo [Luis Camnitzer](#) menciona en una conferencia titulada *El arte como forma de conocimiento (2017)* que, cuando artistas o intermediarios procuran explicar

una obra de una manera literal y exhaustiva, se tiene el mismo efecto que la pretensión de explicar un chiste: “Este tipo de explicación arruina el chiste, y cuando se utiliza en arte trata de agotar la comprensión de la obra y la arruina” (Camnitzer, 2017, p. 20).

En definitiva, la *maestra* o el *maestro experto* asume la existencia de una desigualdad de inteligencias y la necesidad de explicarle al estudiante aquello que —supone— no puede acceder directamente. Según Rancière (2011), un procedimiento equivalente puede detectarse en ciertas concepciones del arte:

Es la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa en lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver ... A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el seno mismo de la lógica embrutecedora, la emancipación opone su disociación. (p. 20)

Observamos que es la pretendida linealidad y causalidad de la significación lo que entorpece el despliegue de subjetividades, en la medida que prioriza la transmisión (cerrada y estable) sobre la producción acontecimental de sentido (abierta e inestable). El embrutecimiento se genera no porque haya docentes o artistas con dichas intenciones, sino debido a que se encuentran operando en la lógica de la transmisión, de la identidad de la causa y del efecto.

Así como Rancière describe la figura del *maestro experto*, podríamos pensar en su equivalente artístico. El *artista genio* se sustentaría en el “modelo pedagógico de la eficacia del arte” (Rancière, 2011, p. 55), donde la importancia del acto artístico radica en el propio artista, en su intención y su capacidad de transmisión, en lo que él o ella pone en operación a través de un saber-hacer específico:

De acuerdo con esta lógica, lo que vemos —sobre una escena de teatro, pero también en una exposición fotográfica o una instalación— son los signos sensibles de un determinado estado, dispuestos por la voluntad de un autor. Reconocer estos signos es involucrarse con una determinada lectura de nuestro mundo. Y esta lectura engendra un sentimiento de proximidad o distancia que nos impulsa a intervenir en la situación así significada, de la manera anhelada por el autor. Llamemos a esto el modelo pedagógico de la eficacia del arte. (Rancière, 2011, p. 55)

A nueva cuenta, la apuesta por la transmisión directa en lo idéntico (Rancière, 2011) es lo que parece entorpecer la producción subjetiva y la emergencia de lo imprevisto al suponer una eficacia fundada en la linealidad entre causa y efecto. Así, ante la noción epistemológica basada en la identidad, emerge aquella que privilegia la diferencia o la alteridad como núcleo de la potencialidad crítica. Según el ensayista español José Luis Brea (2014): “La crítica ha de ser máquina de proliferación del sentido” (p. 34). Ello implica el cuestionamiento de los significados y explicaciones consensuales, asumidas como neutrales, verdaderas y objetivas. Supone, además, a un sujeto capaz de situarse históricamente y de tomar posición frente a lo dado, tal como lo han desarrollado Georges Didi-Huberman (2008), Walter Benjamin (2008) y Paulo Freire (2012), entre otros.

La clave de la emancipación parte de la premisa de que existe una igualdad. Esto no quiere decir que los roles y las diferencias desaparecen, sino, simplemente, que cada quien se sitúa ante el otro en una posición de igualdad de inteligencias y sensibilidades. Es a partir de esa igualdad fundacional que tiene cabida el disenso como experiencia de alteridad.

Formas discursivas y vínculos sociales en la educación y las artes

La experiencia de Jacotot narrada por Rancière destaca que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo fundamental no es tanto el *qué pensar*, sino *cómo pensar*, ya que se puede enseñar lo que se ignora bajo el principio de “aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella” (Rancière, 2007, p. 34). Paulo Freire (2005), desde la pedagogía del oprimido y el cuestionamiento al modelo bancario de la educación, ha insistido a su vez en este aspecto, en particular cuando sostiene que “enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2012, p. 24).

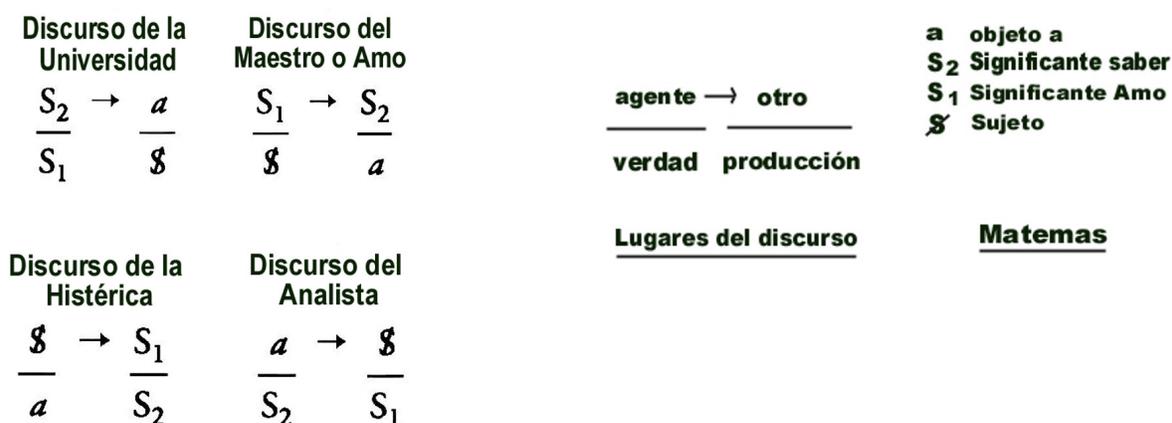
Resulta conveniente reconocer al discurso, más que como entidad abstracta, como producción material, contextual que supone y habilita ciertos modos de circulación social. Los tipos o formas discursivas tienen que ver con las actitudes, situaciones y relaciones que generan, más allá de la existencia de un “texto” oral o escrito. Sin desconocer que es de suma importancia *lo que se dice*, el acento aquí radica en observar *lo que se hace*, pues ello es lo que signa la relación con otros y otras.

Los diferentes posicionamientos que tanto docentes como artistas pueden asumir supondrían en sí mismos un tipo de discurso, un modo de enunciación que condiciona el vínculo entre las personas. Por tanto, es posible desplazar los roles de “experto” e “ignorante”,

que hemos introducido a través de Rancière, a las categorías que el psicoanalista Jacques Lacan (2008) teoriza en el *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis* a propósito de los cuatro discursos.

La formulación lacaniana que refiero —desarrollada a un año del fervor del mayo francés, momento en el que se estaba cuestionando fuertemente el nexo entre la Academia y el pueblo, así como la función de la universidad en la sociedad— sugiere que solo existen cuatro formas discursivas a las que nos enfrentamos, las cuales implican un tipo de relación con el otro. En otras palabras, lo que observa Lacan a través de la teoría de los cuatro discursos son los vínculos sociales (Zizek, s. f.). Es sabido que, en sus seminarios, Lacan (2008) desarrolla algunas tesis a partir de fórmulas. En este caso, determina cuatro matemas (\$, a, S1 y S2) y cuatro posiciones o lugares (agente, otro, producción, verdad) en las que se ubicarán, de modo que, generando una rotación de los matemas por los diferentes lugares, se obtienen cuatro dinámicas que desembocan en los cuatro discursos (ver Figura 1).

Figura 1. Discursos, prácticas y sus “reversos”. Desplazamientos a partir de la formulación lacaniana del discurso



Fuente: “El objeto a” (Peskin, 2004, en línea).

La fórmula establece primero el lugar del ‘agente’, que se dirige a un ‘otro’ para extraer una ‘producción’, que siempre supondrá un obstáculo en relación con el ámbito de la ‘verdad’. A continuación, se presenta su operación desde una aproximación no disciplinaria, con el fin de caracterizar distintos tipos discursivos y roles asumidos por docentes y artistas.

El discurso de la histérica

En el *Seminario XVII*, [Lacan \(2008\)](#) afirmó que “lo que conduce al saber no es el deseo de saber. Lo que conduce al saber —concédanme un plazo más o menos largo para que lo justifique— es el discurso de la histérica” (p. 22). Pero, ¿cómo es este discurso?³ Según podemos seguir a partir de la formulación, en el discurso de la histérica, el ‘agente’ se posiciona como sujeto en falta, es decir, como sujeto tachado (\$), y se dirige a ‘otro’ (S1) para producir un ‘saber’ (S2) que nunca colmará sus expectativas y al cual nunca accederá completamente (a).

El sujeto en este discurso se expresa desde una falta iniciática que nunca podrá llenar completamente. La histeria, como presunto rasgo de lo femenino, identificaría la permanente inconformidad. Lleva a la persona a perseguir algo que cree que puede obtener, pero que nunca alcanzará (*objeto a*). Lacan asocia dicha imposibilidad de satisfacción al proceso implícito en la búsqueda apasionada de conocimiento.

La “falta” traducida como “curiosidad epistemológica” ([Freire, 2012](#)) puede identificarse en una incompletud que motiva a los científicos y científicas a dedicar años, e incluso toda a una vida, a resolver una ecuación o encontrar determinada bacteria. Ese “algo” que busca el científico es lo podríamos relacionar con el célebre *objeto a* del psicoanálisis. Por tanto, cabe asociar este discurso con el del o la investigadora, ya sea docente o artista, quien está dispuesta a una búsqueda incesante de aquello que indefectiblemente resulta escurridizo e incierto. En palabras del historiador del arte [Georges Didi-Huberman \(2008\)](#):

Para saber hay que tomar posición, lo cual supone moverse y asumir constantemente la responsabilidad de tal movimiento. Ese movimiento es acercamiento tanto como separación: acercamiento con reserva, separación con deseo. Supone un contacto pero lo supone interrumpido, si no es roto, perdido, imposible hasta el final. (p. 12)

La imposibilidad radical, así como la perspectiva de lo inacabado, no atenúa la intensidad que habita en el sujeto en falta, en el sujeto que investiga. La insistencia y la persistencia de ciertos motivos o escenas en las trayectorias artísticas son indicador de este afán investigador, sea para vislumbrar algo inasible en un paisaje —como Cézanne pintando el

³ Nótese que el “discurso de la histérica” refiere a un ‘agente’ y no a una persona o género específico, aunque históricamente se haya asociado de este modo.

monte de Santa Victoria 87 veces a lo largo de su vida— o para comprender lo enigmático que subyace la propia biografía — como Louise Bourgeois explorando sus lazos familiares y traumas de la infancia, haciendo de la araña un eje central de su producción—. En diferentes épocas, geografías y lenguajes artísticos nos encontramos con este tipo de insistencias, enigmas u obsesiones, que parecen acechar a las personas artistas y aparecen una y otra vez en sus obras-investigaciones.

En cuanto a la educación y el rol docente, podríamos trazar equivalencias al ser el docente aquel investigador que no simplemente imparte la lección de manera programática, sino que se involucra íntimamente con una temática y hace del conocimiento una experiencia afectiva, y de las explicaciones, problemas abiertos, relatos inacabados.

El discurso de la Universidad

Su “reverso”, tal como lo nombra [Lacan \(2008\)](#), es el discurso de la Universidad (ver [Figura 1](#)), que no parte desde un sujeto en falta, sino, por el contrario, sería la ciencia instituida que se posiciona como el significante ‘saber’ (S2), el cual se dirige directamente a este algo (a) que producirá ‘falta’ (\$), en tanto la verdad permanecerá como significante ‘amo’ (S1). El discurso de la Universidad refiere a aquel cuya enunciación descansa sobre el peso de la institución, se apoya en la confianza y la certeza que le otorga la tradición, la historia y lo establecido⁴. Ello se puede evidenciar en la lógica del *maestro experto* que analizaba [Rancière \(2007; 2011\)](#), el cual produce embrutecimiento al asumir una diferencia fundacional e insalvable entre el conocimiento de uno y la ignorancia del otro. Desde esta perspectiva, “el saber no es un conjunto de conocimientos, es una posición” ([Rancière, 2011, p. 16](#)).

Docentes expertos y artistas genios partirían de la base de que hay algo (un saber, un talento, una sensibilidad) que ellos poseen y que los demás no. De esta suposición, se desprenderán sus estrategias, tanto sea para beneficiarse de esta presunta jerarquía como para intentar disminuirla, a través de mecanismos de “transmisión” o de “filtro”. En un texto titulado “¿Es posible la enseñanza del arte?”, [Luis Camnitzer \(2012\)](#) se refiere a los modelos de educación artística y critica sus formas de exclusión:

⁴ A nueva cuenta, no se refiere literal ni exclusivamente al discurso académico, sino a una operatoria. [Žižek \(s. f.\)](#) ubica como ejemplo a la Unión Soviética en este tipo discursivo.

Cuando se habla de la posibilidad de enseñar arte, realmente se habla de la posibilidad de pasar “talento artístico” de una persona (profesor) a otra (alumno). Si esa posibilidad no existe, la escuela se convierte en un filtro para descartar a aquellos sin talento y destilar a aquellos elegidos que merecerán el título de artistas. (p. 39)

A esta concepción tradicional asimétrica, basada en la idea de transmisión, Camnitzer le opondrá una posición igualitaria que parte de la premisa de un talento distribuido y de una enseñanza no excluyente, hipótesis que —independientemente de su factibilidad o veracidad— tiene consecuencias positivas para las personas: “Asumir que todos tenemos talento, necesariamente y aunque la premisa no sea cierta, tiene que asegurar un mejor desarrollo del individuo” (Camnitzer, 2012, p. 40).

El discurso del Amo

Sintéticamente, el discurso del Amo parte desde *S1* y se dirige a *S2*, que, en este caso, se traduce en la relación ‘amo-esclavo’ (ver Figura 1), en donde el ‘amo’ supone que existe un cierto saber o valor en el esclavo, que, mediante una operación, debe extraer. Esta operación es el sometimiento, la manipulación o la explotación. El discurso del Amo es aquel mediante el cual alguien (*S1*) se erige sobre los demás en una relación asimétrica para extraer del otro (*S2*) un saber que finalmente termina evidenciando la verdad de su propia falta (\$).

Este posicionamiento lo podemos identificar cuando el maestro, más que enseñar, busca liderar. El deseo de reconocimiento propicia la relación ‘amo-esclavo’ que se traduce en ‘maestro-discípulo’. El maestro se construye a sí mismo a través de la admiración que el acólito le proporciona, generando una dinámica extractivista que difícilmente genera instancias de conocimiento, sino a lo sumo de imitación.

En los casos extremos, esto se ve reflejado en las dinámicas que llevan a cabo los “*coaching* de vida” o ciertos cursos que apelan al “éxito personal”, aunque estas prácticas quizás estén más cerca del *marketing* que de la educación. Usualmente, este tipo de enfoque se concentra en la prédica de una figura ejemplar que ha alcanzado una posición sobresaliente, y se dirige a los otros y otras para facilitarles “la llave” del éxito, el conocimiento o la felicidad, aunque generalmente es más lo que el instructor obtiene que lo que brinda. En la enseñanza artística, esto desemboca en el modelo de talleres donde, según

Camnitzer (2012), “[l]os estudiantes aplican las recetas profesoriales y trabajan como epígonos derivados de la obra del maestro, muchas veces creando la imposibilidad de distinguir entre la obra de uno y de otro” (p. 40).

El discurso del Amo también daría lugar a lo que podemos nombrar como artista mesiánico, aquel que pretende “salvar” al otro, fundamentalmente a través de la puesta en marcha de dinámicas participativas. Aquí la artista o el artista extrae capital simbólico a partir del trabajo de aquellos que considera “comunidades vulnerables” (marginadas de la sociedad por motivos de edad, clase, etnia, orientación sexual, etcétera), a las cuales busca “visibilizar” o “dar voz”. Muchas veces estas prácticas participativas son limitadas, ya que, como argumenta Camnitzer (2012):

Las reglas están fijadas para que el participante no pueda tomar aquellas decisiones que el artista considera equivocadas. El resultado siempre quedará con el nombre y firma del artista, no del espectador. Este no tendrá el derecho de equivocarse. Queda, en realidad, reducido a trabajar para el artista. (p. 41)

Por tanto, en ocasiones, el arte participativo con voluntad emancipadora e incluyente termina por reforzar las asimetrías y generar dinámicas de sometimiento y explotación. En este sentido, resulta fundamental promover instancias genuinas de reciprocidad, partiendo del propio diseño del dispositivo participativo y de las dinámicas a generar *junto a* (y no a través de) otros y otras.

El discurso del analista

Por último, el caso opuesto, reverso del discurso del Amo, es el discurso del analista, donde el ‘agente’ se ubica como objeto causa de ‘deseo’ (*a*) —o, como se ha expresado también: sujeto-supuesto-saber— que establece una relación con la otra persona (*\$*) para producir un significante (*S1*) que intentará acercarse a la generación de un saber (*S2*) a través de la interpretación que realice el propio sujeto (ver Figura 1).

Aquí se observa la relación ‘analista-analizante’, la cual resulta en que el analista opera como testigo y guía que pretende que el otro llegue a un saber, pero que, al mismo tiempo, se rehúsa a ser el encargado de enunciar una verdad. El analista es aquel que escucha, interroga o señala, para desencadenar un proceso que hace emerger la respuesta del otro.

Al contrario de la actitud protagónica, es posible notar aquí un gesto de retraimiento, una renuncia a una posición privilegiada y un desmantelamiento de la jerarquía. La filósofa argentina y especialista en educación [María Beatriz Greco \(2018\)](#) sostiene que:

El sujeto del psicoanálisis es así, un sujeto abierto a lo que históricamente lo produce. No podría saberlo todo de sí y es esa ignorancia lo que lo impulsa a historizar, según las condiciones de su época, inscribiéndose/escribiendo en ella. Trabajo incómodo y en permanente diálogo con su negatividad. (p. 86)

Desde esta perspectiva y como he señalado en otra parte ([Sienra, 2015](#)), la artista o el artista deviene incógnito cuando logra acoplarse con el entorno y empieza a operar a modo de acompañante y detonador de afectividades, más que como protagonista central de un acto ideado por sí. El colectivo *La Société Anonyme*, surgido a fines del siglo pasado junto con la expansión del Internet, señala en su manifiesto ‘Redefinición de las prácticas artísticas’ que: “El artista como productor ya no opera como una figura simbólico-totémica, sino como un genuino participante en los intercambios sociales, de producción intelectual y producción deseante” ([La Société Anonyme, 2006, p. 48](#)). Es en este intersticio donde el artista tiene una figura paralela a la del *maestro ignorante* desarrollado por Rancière, en el sentido de colocarse como articulador antes que como “explicador” y ubicarse en un plano horizontal de igualdad de inteligencias y sensibilidades.

En dicho posicionamiento incógnito del artista, se destaca la revaloración del carácter comunitario de las producciones de cualquier índole. Así, la persona artista pasa de ser aquella figura solitaria que se recluye en su taller con el fin de crear e inspirarse a ser un participante activo de la sociedad que se relaciona, tiende redes, remezcla e intercambia ideas. Más recientemente, el colectivo multidisciplinario ‘Curatoría Forense’, dedicado al arte contemporáneo en América Latina, reflexiona de la siguiente manera:

Sospechábamos que el arte contemporáneo tiene una potencia extraña y a veces perturbadora, e intentábamos imaginarnos la puesta a prueba de su funcionamiento, hasta que casi pierda su nombre y su privilegio. Pensábamos en una instancia que pudiera dejar atrás (provisoriamente al menos) su condición jerárquica y que circulara entre nosotros como una herramienta más entre todas las herramientas de la cultura, compartiéndose con los saberes de una comunidad, buscando y construyendo una complementación. ([Sepúlveda & Bustos, 2017, p. 27](#))

En definitiva, tanto *artistas incógnitos* como *maestros ignorantes* se posicionan como agentes no privilegiados en la relación con otros y otras, a diferencia del discurso del Amo y el de la Universidad, que operan a través de la asimetría que propicia la autoridad.

Disrupción cognitiva como categoría transversal

Aquí ubico la esquematización de los desplazamientos conceptuales y analíticos que se han trazado para conectar cada una de las cuatro formas discursivas con las figuras de artistas y docentes antes descritas, que nos llevan a proponer la noción de *disrupción cognitiva* como categoría articuladora (Figura 2). Las flechas señalan los “reversos” discursivos que Lacan (2008) plantea y el uso de mayúsculas y minúsculas enfatiza el carácter protagónico o su negación.

Figura 2. Formulación de los cuatro discursos de Lacan



Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que estas posiciones no son estáticas ni absolutas en la medida que no refieren a personas ni a esencias, sino a comportamientos particulares, condicionados por múltiples factores contextuales. Si acaso esta organización tenga alguna utilidad, no será para etiquetar a individuos, sino para analizar los modos de producción y de interacción presentes en prácticas específicas, a fin de que nos ayuden a repensar nuestro

propio ejercicio docente y/o artístico. Dichas prácticas requieren una permanente revisión y cuestionamiento de los métodos, estrategias relacionales y recursos en juego. ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo realizo? ¿Cómo sé si funciona? ¿Cómo hacerlo mejor? ¿Qué implica la noción de “mejor”? Es decir, nuestra actividad supone una permanente autocrítica y toma de posición ética para llevar adelante una diversidad de decisiones que involucran el relacionamiento con otras personas.

Propongo que la categoría de *disrupción cognitiva* constituye un denominador común entre aquellos que son capaces de propiciar las artes y la educación. Esta categoría podríamos pensarla en tanto noción epistemológica, ejercicio político y potencia emancipatoria. Para ello, es fundamental partir de una visión ampliada de conocimiento que, tal como plantean [Alatríste y colaboradres \(2010\)](#), no solo incluya el dominio de las respuestas y las certezas, sino que:

a la luz de estas fisuras en el edificio monolítico del conocimiento positivo, ahora resulta pertinente ampliar la idea de conocimiento y extenderlo más allá de la sola respuesta. Sería viable que tanto la posibilidad como la pregunta, unidas a la respuesta, conformaran un circuito sistémico como una estrategia ya no de descubrimiento del conocimiento sino de construcción de éste. (p. 160)

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye y, por tanto, tiene un carácter performativo y procesual. No se trataría únicamente de acceder a un cúmulo más o menos estabilizado de respuestas, sino de propiciar un diálogo con ellas, sacudirlas y deslocarlas a través de la generación de interrogantes y asociaciones inéditas entre saberes, intuiciones y experiencias.

Tanto la educación como las artes habilitan la emergencia de acontecimientos que trastocan el entendimiento y operan en la expansión del horizonte de sentido y, por tanto, de las subjetividades. Siguiendo al filósofo [Alain Badiou \(2013\)](#), “un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable” (p. 21). Si las artes producen conocimiento, es precisamente a partir de esta concepción en la cual “el arte abordaría un conocimiento sensualizado que quizá, más que una respuesta, sugiriera una pregunta o incluso se propusiera a sí mismo como un dispositivo de incertidumbre que genere un proceso epistémico” ([Alatríste et al., 2010, p. 160](#)).

Se ha señalado que tanto la educación como las artes pueden ser comprendidos más allá del paradigma lineal de la transmisión, apostando por el paradigma no cuantificable del acontecimiento. Ello permite vislumbrar la dimensión política de la educación y las artes, en la medida que apelan a movimientos desviacionales de disenso. Para [Rancière \(2011\)](#), “[d]isenso significa una organización de lo sensible en la que no hay ni realidad oculta bajo las apariencias, ni régimen único de presentación y de interpretación de lo dado que imponga a todos su evidencia” (p. 51).

La posibilidad de suspender el orden consensual estabilizado de saberes y percepciones es lo que hace de la *disrupción cognitiva* una categoría transversal que vincula la estética, la epistemología y la política. Sin embargo, esta disrupción cognitiva, en tanto acontecimiento, no es calculable ni predecible, sino que aparece como un cortocircuito, como una dislocación o una sensación de extrañamiento que demanda renovar nuestro lenguaje y ampliar el entendimiento. Se trata ante todo de desnaturalizar y volver a ver aquello pretendidamente sabido, lo cual pone en el centro a los sujetos con sus capacidades críticas y sensibles. Por tanto, la *disrupción cognitiva* estaría asociada con aquello que [Rancière \(2009\)](#) ha dicho sobre lo estético como la potencia de un pensamiento que se ha vuelto extranjero de sí mismo.

Ahora bien, otro componente relevante en la dimensión política de la educación y las artes radica en su carácter colectivo. Sostengo que las artes no producen cosas, sino situaciones compartidas y modos de relación. Asimismo, la práctica educativa es promotora de vínculos y experimentaciones de modos de estar juntos. Según [María Beatriz Greco \(2018\)](#):

Lo político pensado como pasión, interrupción, palabra y novedad que dan lugar a la heterogénea igualdad, es aquello que, en los más diversos ámbitos, instituciones, espacios e incluso en lo íntimo de cada sujeto, hace un mundo dentro de otro. Mundo “común” que nos mueve hacia otros/as, hacia lo otro. (p. 97)

Cuando Guillermina Bustos y Jorge Sepúlveda del colectivo de Curatoría Forense dicen al respecto de su iniciativa de residencias de arte social: “queremos habilitar esa posibilidad de disidencia que permita sostener la tensión constitutiva del aprendizaje” ([Sepúlveda & Bustos, 2017, p. 31](#)), podríamos pensar que esa tensión constitutiva es la capacidad disensual que da cabida a la diferencia, a la alteridad, a lo indeterminado. Más adelante reflexionan: “Quisimos, como grupo, poner a disposición la capacidad de imaginar otra organización del mundo, de habitar conjuntamente la duda, de trabajar juntos la esperanza

y la expectativa, a sostenernos antes las pequeñas frustraciones cotidianas” (Sepúlveda & Bustos, 2017, p. 40). En definitiva, vemos que la dimensión política anuda la cuestión de la *diferencia* propia del disenso con la construcción de lo común desde vínculos que presuponen una *igualdad* fundante. Ciertamente, el carácter político de la educación y las artes está pautado por el tipo de relaciones que propicia y la capacidad de apertura ante la diferencia:

Multiplicar escenas de igualdad verificándola, hacer lugar a un sujeto que resiste a la categorización unívoca y dicotómica, habilitar y leer sus producciones inconscientes, posiblemente, sean hoy parte del desvelo político que nos interpela y que se expresa en gestos, desplazamientos a veces imperceptibles que “hacen” igualdad. (Greco, 2018, p. 91)

Todo ello posibilita que la educación y las artes emerjan como ámbitos de especial relevancia en términos de emancipación, es decir, para la construcción de subjetividades críticas, que se permitan repensar el mundo, imaginar alternativas y diseñar otras formas de habitarlo.

Conclusiones: vínculos sociales y procesos de extrañamiento en los acontecimientos artísticos y educativos

En una apuesta interdisciplinaria e indisciplinada, hemos generado tránsitos y desplazamientos entre la enseñanza y las artes. Los paralelismos posibles entre artistas y docentes, en función de la obra de Rancière y la teoría lacaniana, han permitido ubicar posicionamientos discursivos como herramientas de autoanálisis y autocrítica, orientadas hacia prácticas específicas que apelan a rebasar las valoraciones morales y los antagonismos dicotómicos.

Cuando docentes y artistas se disponen a abandonar prácticas asociadas al rol de *expertos* y *genios* y permiten ubicarse en posiciones no privilegiadas —como *investigadores*, *ignorantes* e *incógnitos*—, ponen en marcha relaciones desjerarquizantes que habilitan el ensayo de formas heterogéneas de habitar e imaginar mundos. Tanto en el ámbito educativo como en el artístico se despliegan modos de vinculación social y procesos afectivos de construcción de sentido. Así, al hablar de *disrupción cognitiva* como categoría transversal, nos referimos a una experiencia de interrupción del orden estabilizado, tanto a nivel sensible como intelectual. Dicho acontecimiento —que en las artes suele identificarse con el concepto de “experiencia estética” — hace alusión al golpe repentino e inusitado de *extrañamiento*.

Se ha argumentado que el conocimiento no implica repetición o transmisión de información, sino que acontece precisamente en el encuentro con lo extraño, en el choque imprevisible que cuestiona lo conocido y nos conecta con lo ignorado. La *disrupción cognitiva* es estético-política en tanto propicia desacomodos que provocan disensos y discontinuidades en nuestra experiencia de la realidad. El carácter acontecimental del conocimiento supone la implicación afectiva de los sujetos en el proceso epistémico que no se limita al acceso y dominio de un repositorio de saberes estabilizados. El proceso de aprendizaje, por tanto, no estaría en la asunción consensual de dichos contenidos, sino en la capacidad de agenciamiento, cuestionamiento, en la apropiación inédita y situada por parte de las personas, en la producción siempre provisional de formas de narrar y narrarse a sí mismas frente al mundo, a la historia, a los otros y *con* los otros seres. Retomando a [Greco \(2018\)](#), “[l]a experiencia política, poética, amorosa, amistosa, artística, se genera por y en esta lógica emancipatoria, sin garantías pero bajo la condición de estar con otros/as, habitar espacios, tiempos, proyectos inacabados” (p. 90).

¿Qué pueden aportar las artes al campo de la educación? ¿De qué manera la pedagogía se vincula con prácticas artísticas contemporáneas? ¿En qué consiste y cómo opera la emancipación en el acontecimiento educativo o artístico? Estas preguntas —que han alimentado el presente texto— quedan aún abiertas para ensayar otras respuestas, así como para construir nuevos diálogos y desplazamientos que nutran y complejicen la potencia de nuestras prácticas.

Referencias

- Alatríste, J., Bernal, E., & Encastin, M. (2010). El arte como posible conocimiento. *Espacios Públicos*, 13(29), 158-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67616330010>
- Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Amorrortu.
- Barthes, R. (2002). *El susurro del lenguaje. Más allá del lenguaje y la escritura*. Paidós.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca-UACM.
- Brea, J. L. (2014). *El cristal se venga. Textos, artículos e iluminaciones de José Luis Brea*. Fundación Jumex.
- Camnitzer, L. (2012). *Arte, Estado y no he estado*. Casa Editorial HUM.
- Camnitzer, L. (2017, 20 de enero). *El arte como forma de conocimiento* [Sesión de conferencia]. Conferencia de Luis Camnitzer. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Málaga, Málaga, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/75996641.pdf>
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. Antonio Machado Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Greco, M. B. (2018). Subjetividades: El sujeto transparente de Byung-Chul Han. Aproximaciones críticas desde el sujeto dividido. En L. Espinoza, M. Greco, C. Ruiz del Ferrier, & S. Sferco. *Por qué (no) leer a Byung-Chul Han* (pp. 79-97). UBU Ediciones.
- Lacan, J. (2008). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lutereau, L. (2010). ¿Una estética lacaniana? La estética de Lacan o una estética con Lacan. *Ramona. Revista de artes visuales*, (98), 20-28. http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH0109/50b7b863.dir/r98_20nota.pdf
- La Société Anonyme. (2006). Redefinición de las prácticas artísticas, s.21 (LSA47). *Ramona. Revista de artes visuales*, (7), 42-50. http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASHd947/d1ff539b.dir/r66_10nota.pdf

- Peskin, L. (2004). El objeto a. *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*, (2). <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero2/objetoa2.htm>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Política y estética*. LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Sepúlveda, T., & Bustos, G. (2017). *Residencias de arte contemporáneo social Summer Camp: Villa Alegre, Chile*. Curatoría Forense.
- Sienra, S. (2015). Complicidades e inconsistencias entre el arte y la política: hacia una estética de lo invisible. *Revista Materia Artística*, 1(1), 60-85. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/fc5045c3-62c4-409e-a450-84408e97cfe7/content>
- Tanke, J. (2010). Why Rancière Now? *Journal of Aesthetic Education*, 44(2), 1-17. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.44.2.0001>
- Žižek, S. (s. f.). *Jacques Lacan's Four Discourses*. Lacan.com. <https://www.lacan.com/ziz-four.htm>