

Modos de No-Saber

Oriol Fontdevila

La simplicidad aparente de *Mapa mudo* multiplica exponencialmente lo sobrecogedor de los resultados que con el proyecto se obtuvieron: preguntados sobre un mapa del continente africano sin rotular, un conjunto de ciudadanos españoles demostraron tener una idea considerablemente confusa sobre donde se encuentra Senegal. Mientras que, en contraste, los senegaleses a quienes Valeriano López pidió ubicar España sobre un mapa mudo de Europa acertaron indefectiblemente.

La ignorancia ha recibido en los últimos años una cierta positivización en el campo de la educación –y especialmente en lo que se refiere a la educación en arte–. El filósofo Jacques Rancière recuperó con *El maestro ignorante* la figura del pedagogo Joseph Jacotot, quien durante los años de la Revolución Francesa habría empezado a desarrollar un método de enseñanza según el cual «un ignorante podía enseñarle a otro ignorante lo que él mismo no sabía» (Rancière, 2010a: 9). Jacotot –según la reelaboración de Rancière– partía de la convicción de que una pedagogía para la emancipación debía aceptar como punto de partida insoslayable la *igualdad de todas las inteligencias* y, por lo tanto, de todos los implicados en la acción educativa. Por lo que un método pedagógico que se base en las explicaciones y el despliegue del saber del maestro resultará nocivo a tal efecto, ya que esto conlleva establecer una distancia entre el maestro y los alumnos que no cesará de reproducir una y otra vez con la enseñanza. En lugar de lograrse la igualdad, dicho método no hará más que perpetuar la diferencia, por lo que la igualdad según Rancière tiene que figurar como precondition –y no solamente como resultado– de la acción educativa (Rancière, 2010b).

El texto de Rancière ha sido reivindicado con furor con el llamado *giro educativo* que se ha dado recientemente en relación con la práctica del arte. Sin embargo, con *Mapa mudo*, aunque nos encontramos nuevamente con la ignorancia comprendida en tanto que un activo para emprender un trabajo educativo orientado hacia la emancipación, no se va a tratar de un modo de ignorancia que encuentre en la reafirmación de la igualdad el punto de partida. En

todo caso, tampoco se encuentra aquí la expresión de ningún saber canónico que alguien otro tenga que aprender, sino que el ejercicio de López consiste en una ingeniosa articulación dialéctica entre ignorancias de distinto signo.

Por un lado, la ignorancia que primero sale a relucir con *Mapa mudo* es el bochornoso no-saber que ostentan los españoles en torno a África. Se trata claramente de una ignorancia producida por la *desidentificación*, de un no-saber que encuentra su fundamento en el empeño de los españoles por mantenerse al margen del continente negro y reafirmar, en cambio, su pertenencia a Europa. Se trata de un modo de ignorancia que se deberá considerar, así, en relación con la violencia epistémica que la teoría postcolonial ha denunciado que se genera a expensas del colonialismo. Tal y como han apuntado María do Mar Castro Varela y Nikita Dhawan a este respecto:

La teoría postcolonial y el activismo postcolonial no están solo preocupados por los metros cuadrados de los territorios ocupados o los millones de personas explotados, masacrados y subyugados en estas tierras. Contrariamente, estos también exploran como el colonialismo ha sido por igual un fenómeno cultural e intelectual que ha permitido tanto la emergencia de Europa como de su *Otro*. La teoría postcolonial en todas sus manifestaciones se refiere persistentemente al hecho de que no hay región en este mundo que pueda escapar del impacto del poder colonial. (Castro Varela y Dhawan, 2009).

La violencia epistémica se refiere a los procesos educativos y comunicativos, de *culturización*, que han acompañado el colonialismo y que lo han extendido hasta hacerlo llegar también hasta nuestros días. Algo central de este proceso es el establecimiento de la lógica binaria que ha permitido constituir tanto la idea de Occidente como la idea de otredad: autores como Edward Said o Gayatri Chakravorty Spivak han considerado que la dominación colonial es lo que habría permitido a Occidente ganar consciencia en cuanto a tal, más específicamente, construir Europa como una identidad más o menos compacta, a la vez que, simultáneamente y a su regazo, habría emergido la figura del *Otro*.



MAPA MUDO, Granada – Dakar, 2016.
Producida para la 12ª edición de la Bienal de Dakar (Senegal).
Instalación, medidas variables.

Para comprender la ignorancia que los españoles se permiten tener de África, debemos recurrir, asimismo, a otro concepto que también ha desarrollado Spivak, tal y como es la *ignorancia autorizada* (sanctioned ignorance), con el que se apela al conjunto de los no-saberes que habrían funcionado como signos de superioridad y distinción para las identidades occidentales. La ignorancia autorizada consiste en un modo de desconocimiento que recibe recompensa social y que, de hecho, se aprende a manejar como parte del proceso de culturización, especialmente cuando va vinculado a la adquisición de privilegios o a la pertenencia a cierta élite social (Spivak, 1999: 2; Sternfeld, 2016: 5).

La ignorancia autorizada no consistiría, pues, en un no-saber que la pedagogía en su sentido clásico se podría proponer erradicar, sino que éste fenómeno figura como una herramienta clave a la hora de modelar identidades dominantes y de élite. A este respecto, con la confusión sobre dónde se encuentra el Senegal, los españoles no habrían estado expresando meramente una ignorancia sin valor, sino que estarían de algún modo reafirmando su privilegiada ubicación geopolítica –o, por lo menos, dicho no-saber, expresado sistemáticamente entre

los encuestados, acontece como un claro resultado de un sistema cultural y educativo con el que se ha procurado erradicar a África del mapa.

Inversamente, los senegaleses a quien López pidió ubicar España sobre el mapa mostraron un conocimiento geográfico notoriamente superior. Sin embargo, lo que se podría interpretar como una ventaja, salta a la vista que también es un efecto de la violencia colonial y que no comporta recompensa alguna a nivel de privilegios. Al contrario, se puede argüir que, incluso, este saber acarrea otro gran desconocimiento, tal y como es la realidad sociopolítica que los migrantes africanos se encuentran una vez acceden a Europa.

Ciertamente, España se ha configurado a lo largo de los últimos decenios como un fuerte punto de atracción para la inmigración africana y, en particular, la senegalesa –siendo el Senegal uno de los puntos de procedencia de buena parte de los africanos que residen en este Estado, solamente superado por Marruecos y Argelia. En este sentido, España figura en el imaginario africano como un lugar de prosperidad en el que poder progresar económicamente. Y aunque este sueño se desvanece una vez los senegaleses







llegan a su destino, la fantasía no deja de reproducirse una y otra vez en el momento de informar a casa: *I'm fine. Things are good here. Make sure Ma doesn't worry* (Gorney, 2019).

Lo punzante de *Mapa mudo* se debe a la habilidad con que López articula estos dos modos de no-saber, el verso y reverso de una misma figuración: la ignorancia por desidentificación que alimenta el espíritu colonizador –la ignorancia autorizada a la que se refiere Spivak– se plantea aquí como un correlato del conocimiento geográfico preciso que tiene el *subalterno*, que es el producto de la fantasía de prosperidad con que identifica su aproximación a la élite y que muy a menudo conlleva consecuencias funestas. La osadía de López es, pues, la de identificar el no-saber en tanto que forma de poder, mientras que, en cambio, es el saber (o lo que aparenta serlo) lo que se señala como un síntoma de la falta de agencia.

A su vez, ambos modos de no-saber distan del modo de ignorancia que Rancière planteó con la pedagogía Jacotot: en el caso del filósofo francés, la ignorancia es signo de la presunción de igualdad, la cual se establece como un a priori para el desarrollo de la acción educativa. Aún el interés de la teoría

de Rancière, una pedagogía postcolonial deberá poner en duda tal radicalidad en la disolución de las diferencias entre los miembros de un grupo en tanto que precondition para la educación y/o el establecimiento de situaciones de colaboración. Pues en la horizontalidad y la consiguiente disipación de las diferencias –su suspensión temporal–, la situación de privilegio que unos miembros del grupo pueden tener frente a los otros va a quedar reducida a poco menos que al rastro de un espejismo. En efecto, forzar la horizontalidad puede consistir ni más ni menos que en un atajo con el cual élites que presumen de identificarse con la otredad, pueden acabar por sortear fácilmente el análisis crítico y deconstructivo de sus propias identidades –hasta tal punto que, entonces, se deberá hablar de un efecto de *sobreidentificación* con resultados igualmente encubridores, tal y como Hal Foster ya alertó tiempo atrás con su texto seminal «El artista como etnógrafo».

Nora Sternfeld ha denunciado que, en efecto, desprenderse de los privilegios que conlleva disfrutar de una posición dominante a menudo se presume que conduce a la recuperación de un estado mítico de ingenuidad original. Rancière podría estar redoblando justamente esto con su proyección de la



ignorancia. Mientras que, según Sternfeld, la acción de *desaprender* por medio de la pedagogía crítica va a implicar sobre todo la activación de procesos contra-hegemónicos, «espacios de agencia creados por medio de la resistencia y las luchas para la liberación» (Sternfeld, 2016: 11). La colaboración entre diferentes no va a requerir, pues, de la romantización de un no-saber primordial y que presuntamente les iguala, sino de la articulación crítica entre saberes y no-saberes, entre privilegiados y subalternos.

Con su juego de reflejos entre Senegal y España, López plantea con *Mapa mudo* una dialéctica que tiende hacia esta dirección. Los no-saberes no aparecen en su caso como lo opuesto al saber o a la verdad, así como tampoco como lo contrario al poder y al privilegio. Precisamente, el ejercicio que propone López consiste en figurar el saber de un modo desvinculado a sus atribuciones en tanto que poder, al mismo tiempo que también desidentifica el no-saber de la falta de agencia y la horizontalidad que a menudo se le presupone.

Históricamente, ha supuesto un desafío para la fenomenología occidental comprender ciertos modos de no-saber en tanto que expresiones con sentido

—entre los cuales se cuentan la ignorancia o el olvido (Huysen, 2011)—. Para un occidental es prácticamente contra-intuitivo comprender los fenómenos de no-saber en tanto que significantes, como signos con posibilidad representativa y, por lo tanto, con una potencial carga semántica. Se encuentra aquí un reto tanto para el arte, la teoría, como para la pedagogía postcolonial, ya que a la hora de trazar un mapa en torno a la violencia epistémica y, asimismo, localizar espacios de resistencia alternativos, va a resultar insuficiente la mera localización de los saberes parciales y distribuidos, tal y como estos se pueden dar al margen de las concepciones totalizadoras del poder y el conocimiento (Haraway, 1995). Localizar también los no-saberes y permitir que estos se expresen con toda su carga posicional y en connivencia con contextos y prácticas sociales de distinto signo, resulta aun un reto importante. *Mapa mudo* es un apunte en torno a modos cartográficos que resulta de utilidad a tal efecto.



Bibliografía

Castro Varela, Maria do Mar, y Nikita Dhawan (2009), «Breaking the Rules. Education and Post-colonialism». Carmen Mörsch et al. (ed.), *documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Services. Results of a Research Project*, Zurich, Diaphenes, Vol. 2. pp. 317 – 332.

Foster, Hal. (2001), “El artista como etnógrafo”. *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*, Madrid, Akal, pp. 175 - 208.

Gorney, Cynthia (2019), «African migrants in Europe trade one hardship for another». *National Geographic*, Agosto, En línea: <https://www.nationalgeographic.com/culture/2019/06/african-migrants-in-europe-trade-one-hardship-for-another-feature/>

Haraway, Donna J. (1995), «Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial». *Ciencia, 'cyborgs' y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Huyssen, Andreas (2011), *Modernismo después de la modernidad*, Barcelona, Gedisa. pp. 143 – 160.

Rancière, Jacques (2010a), *El espectador emancipado*, Castellón, Ellago. pp- 9 – 27.

-- (2010b) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999), *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge (Massachusetts), London (England): Harvard University Press.

Sternfeld, Nora (2016) «Learning Unlearning», *CUMMA PAPERS*, n. 20. En línea: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cummapapers-20.pdf>

Oriol Fontdevila

Oriol Fontdevila (Manresa, 1978) es comisario y crítico de arte. Ha comisariado proyectos en la Fundació Antoni Tàpies, la Fundació Joan Miró, el Centro de Arte La Panera, el Centro de Cultura Contemporánea El Carme, el Museum of Contemporary Art Vojvodina, entre otros. Forma parte del equipo de gestión de la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya. Ha sido profesor colaborador y profesor invitado en diferentes universidades y programas de estudio. En 2018, la editorial consonni ha publicado su primer libro, *El arte de la mediación*, un ensayo basado en una investigación que recibió el soporte de las becas del Centro de estudios del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y de La Virreina Centro de la Imagen.