

A filosofía e a crise da educación: entre Arendt e Rancière

1

Philosophy and the crisis of education: between Arendt and Rancière

A filosofia e a crise da educação: entre Arendt e Rancière

Miguel Vázquez Freire 

Grupo de Didáctica da Filosofía Nexos, Santiago de Compostela, Galiza, Espanha
vfreiremiguel@gmail.com

Recebido em 14 de março de 2023

Aprovado em 14 de junho de 2023

Publicado em 13 de julho de 2023

RESUMO

Neste artigo, por unha parte, afírmase que a actual e prolongada crise da educación xorde da necesidade de resolver a tensión entre o principio de igualdade (ampliación, nos países democráticos, do acceso da totalidade da cidadanía a todos os niveis de educación) e o principio de mérito (aplicación de criterios de obxectividade na obtención dos títulos, especialmente nos niveis de ensino superiores). Por outra, a análise comparativa entre dous textos filosóficos que teñen por obxecto a educación - "A crise da educación", incluído en *Between Past and Future*, de Hannah Arendt, e *Le maître ignorant* de Jacques Rancière-servirán para poñer a proba esta hipótese: que certa maneira de entender a educación, predominante en moitos dos enfoques propios da filosofía clásica, non só non permiten afrontar de forma idónea a solución a esa crise senón que mesmo poden chegar a ser contraproducentes.

Palavras-chave:

Crise; Educación; Igualdade; Mérito; Antropoloxía; Elitismo; Pedagogía; Ciencia; Paradigma; Autonomía; Autoridade; Emancipación.

ABSTRACT

On one hand, this article states that the current and ongoing crisis of education arises from the need to resolve the tension between the principle of equality (expansion, in democratic countries, of access of all citizens to all the levels of education), and the principle of merit (application of

criteria of objectivity in degree completion programs, particularly at higher education levels). On the other hand, a comparative analysis of two philosophical texts focused on education – “The Crisis in Education”, included in *Between Past and Future*, by Hannah Arendt, and *Le maître ignorant* by Jacques Rancière – will be used to test this hypothesis: that a certain way to understand education, predominant in many of the approaches characteristic of classical philosophy, not only do not allow to face appropriately a solution to this crisis, but even could end up being counterproductive.

Keywords:

Crisis; Education; Equality; Merit; Antropology; Elitism; Pedagogy; Science; Paradigm; Autonomy; Authority; Emancipation.

RESUMO

Neste artigo, por um lado, afirma-se que a atual e prolongada crise educacional decorre da necessidade de resolver a tensão entre o princípio da igualdade (ampliação, em países democráticos, do acesso de todos os cidadãos a todos os níveis de ensino) e o princípio do mérito (aplicação de critérios de objetividade na obtenção de graus, especialmente nos níveis de ensino superior). Por outro lado, a análise comparativa entre dois textos filosóficos que têm por objeto a educação - “A crise da educação”, incluída em *Between Past and Future*, de Hannah Arendt, e *Le maître ignorant* de Jacques Rancière - serviram para testar essa hipótese: que uma certa forma de entender a educação, predominante em muitas das abordagens típicas da filosofia clássica, não só não permite lidar com a solução dessa crise de maneira ideal, mas pode até se tornar contraproducente.

Palavras-chave:

Crise; Educação; Igualdade; Mérito; Antropologia; Elitismo; Pedagogia; Ciência; Paradigma; Autonomia; Autoridade; Emancipação.

Introdução

O vínculo entre o pensar filosófico e a educación é praticamente inseparable do mesmo nascimento da filosofia. Abondaría con acudir á monumental obra de Werner Jaegger *Paideia*¹ para constatalo. Porén, as características das institucións educativas nos contemporáneos Estados democráticos responden a requirimentos sociais que non estaban presentes no pasado e que mesmo contradín abertamente precondicións que resultaban case incuestionables nas sociedades premodernas. A análise comparativa entre dous textos filosóficos que teñen por obxecto a educación - “A crise da educación”, incluído en *Between Past and Future*, de Hannah Arendt, e *Le maître ignorant* de Jacques Rancière²-, que ofrecen perspectivas moi diferentes, nalgúns puntos

mesmo antagónicas, serviranme para poñer a proba esta hipótese: que certa maneira de entender a educación, predominante en moitos dos enfoques propios da filosofía clásica, poden chegar a ser contraproducentes (ou, dito doutro xeito, *reaccionarios*) para pensarmos as solucións aos principais problemas que afectan ás políticas educativas contemporáneas e que están na raíz desa crise da que se vén falando desde hai máis de sesenta anos, se tomamos como referencia o momento en que Arendt escribiu o seu ensaio.

A crise da educación

Por suposto, a crise da educación dos anos 50 - 60 do pasado século presentaba trazos singulares ben diferentes dos que a dixitalización e a irrupción da chamada Sociedade da Información marcan na actualidade. Con todo, eu defendo que, á marxe dos factores tecnolóxicos (na miña opinión importantes mais non determinantes), os problemas de fondo da crise educativa continúan a ser os mesmos. Esa problemática de fondo conflúe na tensión á que se ven sometidos os vellos modelos educativos, desenvolvidos a partir da expansión da escola pública universal, pola dobre esixencia de ofrecer a **toda** a cidadanía iguais oportunidades de acceder aos estudos regulados da súa preferencia (esixencia congruente co principio democrático de que calquera cidadán é igual a outro con independencia do seu sexo, raza ou procedencia social) e discriminar o acceso aos títulos que eses estudos regulados conceden tan só a aqueles que demostren merecelo, é dicir, a aqueles estudantes que amosen a súa competencia (cognitiva ou doutro tipo, e isto é xa unha cuestión debatible e debatida) superando determinadas probas avaliadoras previamente establecidas.

O choque entre estas dúas esixencias, e como afrontalo, é unha das cuestións que veremos como se presenta dun modo antagónico nos textos de Arendt e Ranciére. Mais previamente eu quero, partindo dun enfoque fundamentalmente empírico, facer algunhas consideracións xerais de diagnóstico sobre a maneira en que ese choque incide sobre a actual, e prolongada, crise. Aínda que o proceso atravesou diversas fases nas que aquí non me vou deter, penso que se pode dicir que o espallamento da escolaridade universal na etapa que se adoita denominar Escola Primaria (entre os 6 e os 14 anos, aínda que nas reformas educativas de finais do pasado século en moitos países se reduciu ata os 12) se resolveu sen dar lugar a contradicións insuperables. Diferente é a situación

respecto do Ensino Secundario. En primeiro lugar, nun primeiro momento este foi concibido como unha etapa educativa non obrigatoria, reservada tan só a un número reducido de alumnos e alumnas (durante moito tempo, ademais, con exclusión destas últimas). Que eses alumnos procederan en exclusiva das clases económicas máis poderosas non foi visto inicialmente como un escándalo malia impugnar abertamente o principio democrático da igualdade entre todos os cidadáns e cidadás. Por suposto, os avances nos dereitos sociais nos Estados democráticos e a presión subseguinte a prol da apertura do acceso universal aos centros de secundaria deu lugar a que ese acceso pasara a decidirse mediante procedementos de avaliación “obxectivos”. Que esa suposta obxectividade tivera como resultado que o alumnado de secundaria seguira sendo de forma esmagante procedente das clases economicamente máis favorecidas, foi instrumentalizado ideoloxicamente como referendo “científico” da meritocracia que xustificaría a división de clases, como denunciarán nos seus estudos de socioloxía da educación, entre outros, Bourdieu e Passeron³.

No período de posguerra posterior á Segunda Guerra Mundial comezou a xeneralización da dobre vía de escolarización para a etapa de educación secundaria. Ata ese momento apenas se cuestionaba que para a gran maioría da poboación, formada polas clases traballadoras, era suficiente coa formación recibida na Escola Primaria, que incluía apenas a alfabetización, lectura e escritura, as catro regras de cálculo matemático, historia patriótica e relixión. A chamada Formación Laboral ou Profesional (noutros países adoptará outros nomes) non naceu dunha demanda social senón das esixencias, por unha parte, das novas modalidades de traballo asociadas co dominio de maquinaria especializada e, por outra, da prohibición de empregar para o traballo asalariado a rapaces menores de 16 anos. Non é este o lugar para unha análise das distintas modalidades que adoptaron as ensinanzas profesionais que en non poucos casos proporcionaron resultados valiosos (tamén soados fracasos), sobre todo considerados desde a perspectiva estrita da empregabilidade dos titulados e da mellora das competencias dos traballadores, adecuándoas aos requirimentos das novas profesións fabrís. Pero do que non hai dúbida é de que o prestixio social dos estudos (dunha forma máis acusada nuns países ca noutros) confluíu nunha nova escisión: os estudantes e titulados en Formación Profesional ou Laboral son considerados de “segundo nivel” con respecto aos estudantes e titulados en Bacharelato, o que quere dicir que se afonda na ruptura

do principio de igualdade. Tampouco entrarei a analizar a problemática específica da ampliación da escolaridade obrigatoria a unha primeira etapa do ensino secundario (en Francia o *College*, en España a ESO), limitándome a sinalar que este é un dos focos de máxima polarización nos debates.

O que eu postulo é que a actual (e, insisto, prolongada) crise da educación xorde da necesidade de resolver a tensión mal resolta nos sistemas educativos dos países democráticos entre a ampliación do acceso a todos os niveis de educación á totalidade da cidadanía (segundo o principio de igualdade) e a aplicación de criterios de obxectividade na obtención dos títulos nos niveis de ensino superiores (principio de mérito), sen que este segundo acabe operando como un procedemento de exclusión social.

A tradición filosófica

Postulo tamén que a comprensión do fenómeno educativo desde o punto de vista institucional que nos proporciona a tradición filosófica académica, non só non é de demasiada axuda para resolver esa tensión crucial senón que pode contribuir a deformar o problema. É difícil negar que a antropoloxía elitista que orienta a concepción platónica (a división das almas en tres categorías que determinan desde o nacemento a capacidade de cada individuo para adquirir maior ou menor coñecemento) vén actuando desde hai séculos como unha rémora á hora de defender a igualdade básica das capacidades de todos os individuos. Do mesmo xeito que podemos conceder razón a Popper⁴ cando suxire que o enorme prestixio de Platón puido contribuir ás dificultades para que a idea de democracia se abrise paso no horizonte mental dos individuos e as sociedades desde a súa radical crítica á democracia ateniense (sen que iso implique sumármolos ao anacrónico cualificativo de *totalitarismo* que atribúe a Platón), tamén temos razóns para pensarmos que aquel elitismo alimentou e alimenta aínda os prexuízos antiigualitarios na educación. Elitismo que non só cabe atribuír a Platón, naturalmente. Cando Nietzsche, en *Sobre o porvir das nosas escolas*⁵, afirma: “unha restrición da cultura a poucas persoas é unha lei necesaria da natureza e, en xeral, é unha verdade”, está prolongando ese elitismo e faino xusto en resposta aos primeiros sinais, a finais do século XIX, de ampliación do acceso á educación superior a individuos procedentes de sectores sociais que ata entón estaban privados desa posibilidade.

Porén, o problema que sinala Nietzsche ao proclamar a súa advertencia non carece de algunha relevancia. Non fala, desde logo, de negar o acceso á cultura (isto é, á educación superior) aos fillos de determinadas clases sociais. Nietzsche non é un *clasista*, como tampouco o era Platón, quen, lembremos, defendía o acceso de todos os individuos a un sistema educativo igualitario na base, aínda que logo operaría dun modo fortemente selectivo, idea que comparte Nietzsche. O que este asenta é que a ampliación do acceso aos estudos universitarios, que comezaba a producirse no seu tempo, seguía unha dobre dirección para el igualmente errónea: a “extensión da cultura”, que non tería en conta que esta, *per se*, só pode ser accesible a uns poucos; e a “tendencia a diminuíla e debilitala” ao poñela ao servizo do Estado. Se, desde unha perspectiva democrática, non podemos coincidir co filósofo do martelo no seu rexeitamento apriorístico do acceso de toda a humanidade á cultura, senón que, ben ao contrario, a democracia contemporánea preséntase como un radical compromiso no espallamento do ideal ilustrado que inclúe ese acceso; no segundo si acerta a sinalar un dos aspectos (que, como veremos, tamén será salientado por Arendt) que constitúe un problema obxectivo e innegable que as sociedades modernas deben afrontar: como garantir e potenciar a autonomía das institucións culturais, incluída a educativa, respecto das tentacións intervencionistas do Estado. Isto último será fonte de algún dos equívocos explotados polos discursos ideolóxicos da dereita de inspiración neoliberal na súa batalla a prol da privatización do ensino, promovendo unha interesada confusión entre ensino público e adoutramento político (o que, por certo, non impide a alianza de algún dos expoñentes desa mesma dereita con determinados grupos relixiosos para introducir no ensino clases de adoutramento relixioso, como entre outros ten amosado Michael W. Apple en referencia aos Estados Unidos⁶).

En conclusión, propugno que a reflexión sobre a crise contemporánea da educación e a procura de solucións compatibles co ideal democrático require romper coa antropoloxía elitista que ten predominado na tradición filosófica. Entendo que xustamente o debate arredor das posicións de Hannah Arendt e Jacques Rancière sobre a educación nos pode axudar, senón na procura das solucións, no rexeitamento das que non *deberían* selo.

Arendt e a educación

As notas dedicadas por Hannah Arendt a reflexionar sobre a crise da educación, incluídas no libro publicado baixo o título *Between Past and Future* (1ª edición en 1954, con sucesivas edicións ampliadas), sen dúbida acertan a identificar algunhas das principaisaporías ás que se enfrontan os modernos sistemas educativos. Así, indica correctamente que esa crise é o resultado de tratar de responder, nunha “sociedade de masas”, ás esixencias simultáneas do principio de igualdade propio das democracias e o principio meritocrático non baseado, como acontecía nas sociedades tradicionais, “na riqueza ou no apelido senón no talento”⁷. Porén, na miña opinión erra ao facer recaer a responsabilidade da crise sobre o que ela denomina “teorías educativas modernas que naceron na Europa central”⁸, onde terían unha presenza experimental pero non institucional, pero que nos Estados Unidos si acabarían guiando as transformacións institucionais. Esta idea de atribuír o fracaso dos cambios educativos á influencia das “novas pedagogías” é algo que aínda se pode ver en textos actuais⁹ e que, na miña opinión, ten escaso fundamento. O primeiro problema recae na imprecisión da referencia: cales son esas “teorías educativas modernas”? Arendt non as identifica alén desa vaga referencia ao seu nacemento “na Europa central”. Pensa quizais en Fröbel, o célebre pedagogo decimonónico?; en Rudolf Steiner, creador da pedagogía Waldorf? Ningún dos dous semella ser unha influencia determinante á altura da década dos 50 do pasado século en que ela escribe. En cambio, a esa altura, ademais do espallamento das ideas de Maria Montessori e Ovide Decroly, gañaban peso novos educadores como Célestin Freinet, A. S. Neill ou, xa máis tardiamente, Paulo Freire. Ningún é centroeuropeo e tampouco resulta doado reducir os seus modelos pedagóxicos a un conxunto de ideas unitarias.

Hannah Arendt si especifica os tres “supostos básicos” que segundo ela caracterizarían esa nova pedagogía: a existencia dun “mundo e unha sociedade infantís” autónomos, o desenvolvemento dunha “ciencia moderna do ensino” baixo “a influencia da psicoloxía moderna e dos dogmas do pragmatismo” e a substitución do aprender polo facer, de novo como influencia do pragmatismo¹⁰. Certamente o primeiro, o principio da autonomía da infancia, é indiscutiblemente un dos puntos nucleares de todas as correntes pedagóxicas renovadoras e os problemas que a pensadora alemá sinala respecto da aplicación deste principio non son desprezables. É certo que a autonomía da infancia pode interpretarse como illamento do mundo infantil nunha especie de sociedade á marxe do mundo

adulto e tamén o é que nese illamento os nenos poden acabar entregados “a si mesmos ou a mercé da tiranía do seu propio grupo”. Isto é algo que en efecto se ten achacado por exemplo á escola libertaria de Summerhill concibida por A. S. Neill¹¹, pero en absoluto é unha consecuencia que se siga *per se* do principio de autonomía e desde logo non cabe atribuíla aos outros representantes da nova pedagogía. O que si é certo é que esa autonomía reclama tanto unha reconsideración da cuestión da autoridade na escola, como un abandono do enfoque da escola tradicional que concibe ao neno ou nena como “un adulto en pequeno”, sen recoñecer as características específicas das etapas de desenvolvemento infantil que a psicoloxía evolutiva, tanto psicanalítica como xenético cognitivista (Wallon, Piaget, Bruner ...), viñan estudando. Mais isto último non merece ningunha atención por parte de Arendt, que parece despachar toda a nova problemática psicopedagóxica coa despectiva alusión a esa “nova ciencia do ensino” que non se detén a concretar.

Ciencia e educación

Certamente, os intentos, tanto desde as facultades de Pedagogía como de Psicoloxía, de proporcionar unha base “científica” aos novos modelos educativos merecerían unha atención que aquí non lle imos poder conceder. O debate arredor do lugar que a psicopedagogía debe ocupar, por exemplo, forma parte importante deses intentos, coa conseguinte tensión entre as dúas facultades como ocorreu en España durante o proceso de instauración da LOXSE (Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, aprobada en 1990)¹². Hai boas razóns para desconfiar da redución do currículo (contidos, metodoloxías, procedementos avaliativos) e das políticas educativas a modelos científicos unificados. Abonda con constatar a pervivencia na actualidade de diversos paradigmas en disputa. Mais, sendo certo que resulta inaceptable pretender impoñer un único paradigma baixo a pretensión dunha cientificidade que acabaría actuando como límite á análise e revisión críticas desde perspectivas sociopolíticas, tamén o é que non é posible unha reflexión rigorosa sobre as teorías e as prácticas educativas sen atender aos datos proporcionados tanto pola pedagogía como pola psicoloxía. Atención que non aparece co suficiente rigor no traballo de Arendt que aquí comentamos.

A autora alemá chega a cualificar as novas ideas educativas de “mestura de sensatez e insensatez”, aínda que logo nada di da parte sensata para acabar

asegurando que, ao desterrar “todas as tradicións e os métodos de ensino e aprendizaxe establecidos (...) rexeitáronse todas as normas da sensatez humana”¹³. Dese xeito, a súa posición aparece como unha defensa implícita dos métodos tradicionais, cuxos defectos (dogmatismo, autoritarismo violento, aprendizaxe puramente memorística...) en ningún caso cita. Si cabería concordar con ela en que non é razoable aplicar sen máis á escola a perda de autoridade propia das modernas sociedades democráticas, porque o que é posible entre persoas adultas non o é na relación entre adultos e nenos, dado que estes últimos precisan da mediación dos primeiros para orientarse no mundo ao que se incorporan. Mais chama a atención que non dedique ningunha reflexión á necesidade de protexelos da autoridade abusiva, ineficiente ademais desde o punto de vista da aprendizaxe, que caracterizaba ás prácticas educativas tradicionais. O combate contra esa violencia constituía xustamente un dos motores dos movementos de renovación pedagóxica que ela condena.

Por outra parte, identificar o pragmatismo como a corrente inspiradora do ideario da nova pedagogía é como mínimo redutor. Certamente, o pragmatista John Dewey (a quen Arendt non cita) é un nome recoñecido entre os principais representantes da renovación pedagóxica do século XX, pero sería erróneo atribuírlle tanto o liderado de todo o movemento como un papel central na transformación institucional das escolas dos Estados Unidos¹⁴. Tal como por outra parte aconteceu tamén con todas as demais figuras da nova pedagogía xa citadas (Montessori, Decroly, Freinet, Neill, Freire), as ideas de Dewey nunca chegaron a ser predominantes nas reformas institucionais. Dewey promoveu e creou centros experimentais que incorporaron as súas ideas educativas pero, cando o goberno federal dos Estados Unidos puxo en marcha unha ampla reforma das escolas do país¹⁵, foron as ideas do condutista Thorndike as que se impuxeron. De feito, sabemos que nas facultades de Pedagogía, non só dos Estados Unidos, senón da maioría dos países occidentais, o paradigma condutista foi o dominante ata a década dos setenta¹⁶.

A substitución do aprender polo facer e o xogo

Con todo, “a substitución do aprender polo facer”, que Arendt presenta como un principio pedagógico propio do pragmatismo, si pode ser considerada unha idea común das novas correntes pedagógicas. Sabemos que este principio naceu da oposición ao exceso intelectualista e o desprezo pola actividade física produtora

(e mesmo pola actividade física sen máis) no modelo imperante nas escolas tradicionais. Outro reflexo da *paideia* platónica, e en xeral da tradición filosófica predominante, que menosprezaba o traballo físico. É difícil negar a importancia que ten corrixir esta eiva, sobre todo nas primeiras etapas educativas, pero isto non é tomado en conta por Arendt, que de novo se pon de lado da tradición.

Outra cousa é o paso de substituír de forma subseguinte “o traballo polo xogo”, procedemento que, como ben sinala a pensadora, pode provocar a indesexable consecuencia de “manter ao neno, aínda que xa non o sexa, no nivel do infante ao longo do maior tempo posible”, co cal non o prepara para a vida adulta¹⁷. Ao meu parecer, este si é un defecto que se pode atribuír a certas tendencias “ludistas”, asociadas á nova pedagogía, que pretenden reducir toda actividade de ensino e aprendizaxe a simple xogo e diversión, sen tomar en conta as distintas esixencias tanto de cada nivel educativo como dos diferentes contidos¹⁸. Impoñer o obxectivo de que ao alumnado lle resulte divertido, un supoñer, o estudo do imperativo categórico kantiano non parece que sexa unha pretensión razoable nin, sobre todo, unha condición á hora de decidir que debe ser ensinado nos niveis da educación secundaria. En cambio, o exemplo que pon Arendt sobre a aprendizaxe dos idiomas na actualidade quedou refutado pola propia práctica exitosa dos novos modelos didácticos: contra o que ela pensaba, hoxe sabemos que en efecto é non só posible, senón moi eficaz, usar para a aprendizaxe das linguas estranxeiras procedementos que imitan a aprendizaxe natural da lingua materna, reducindo a carga gramaticalista que caracterizaba os vellos métodos¹⁹. O que por certo enlaza co que veremos ao ocuparnos do punto de vista de Rancière porque xustamente a ruptura da lóxica circular da explicación mediada polo mestre inspírase na constatación de que “o que todos os nenos aprenden mellor é o que ningún mestre pode explicarlles, a lingua materna”²⁰.

En definitiva, na miña opinión, o erro das ideas sobre a educación de Hannah Arendt débese sobre todo á escasa atención que concede á comprobación concreta das prácticas educativas reais sobre as que teoriza e ás posicións en disputa entre as diversas correntes, tanto das emerxentes ciencias da educación como das novas pedagogías. En cambio, si son pertinentes as súas reflexións xerais sobre os problemas aos que se enfrontan os sistemas educativos nas sociedades modernas, aínda que non o sexan as solucións que achega. Neste sentido, as súas advertencias sobre o que denomina “tentación rousseauiana”

de poñer a educación ao servizo de ideais políticos utópicos están plenamente xustificadas pola experiencia cos totalitarismos nazifascistas e a persistencia, cando ela escribe, do comunismo soviético, que con razón considera outra modalidade de Estado totalitario.

Isto lévaa a afirmar que a educación “non debe ter un papel na política, porque na política sempre tratamos con persoas que xa están educadas. Quen queira educar os adultos en realidade quere obrar coma o seu gardián e apartalos da actividade política.”²¹ É dicir, da xusta advertencia contra a instrumentación totalitaria da educación con finalidades políticas, Arendt pasa a establecer unha discutible dobre negación: que a educación dos menores non debe ter ningún contido político porque a política debe dirixirse só a persoas xa educadas; e que non pode existir educación de adultos, porque ao xa ter recibido educación, a educación engadida que se lles pretende impartir só podería ser política e iso é inaceptable. Mais dese xeito reduce, de xeito ben discutible, toda inclusión de contidos políticos na educación a adoutramento, coma se o ideario democrático carecese de contidos propios e como se non fose posible transmitilo dun modo respectuoso coa autonomía crítica do alumnado (autonomía que, por certo, tamén debe ser educada). Esta cuestión, que parece presentar a escola democrática como un espazo neutral e baldeiro onde só serían aceptables os contidos cientificamente referendados, ademais de ser inviable tampouco é desexable. En España, a cuestión cobrou actualidade no debate xurdido a partir da discusión sobre o lugar do ensino da relixión nos centros públicos e a integración curricular da nova materia “educación para a cidadanía”²². Os actuais debates en diversos países sobre a inclusión ou non de contidos relacionados coa igualdade de dereitos das mulleres e dos homosexuais, forman parte desta mesma problemática. Neste sentido, resulta significativo observar que as mesmas forzas que se resisten a esa inclusión de dereitos que, non o esquezamos, forman parte dos elementais dereitos humanos, adoitan facelo desde a defensa de concepcións ideolóxicas vinculadas a posicións relixiosas máis ou menos integristas, como amosa Apple na obra citada máis arriba (ver nota 6).

Rancière e o mestre ignorante

O texto de Jacques Rancière *Le maître ignorant* (edición orixinal de 1983) responde a un enfoque moi diferente do de Hannah Arendt, ao estar centrado

exclusivamente na análise da experiencia e das ideas dun singularísimo pedagogo do século XIX, o francés Joseph Jacotot, cuxo revolucionario proxecto de educación universal emancipadora non atopou continuidade. Con todo, paréceme que si é lexítimo (como, por outra parte, entendo que é o que propón o propio Rancière) considerar ese proxecto á vez como unha posible vía alternativa (utópica) ao modelo de escolarización obrigatoria e universal que finalmente se impuxo nos Estados modernos europeos e como unha crítica radical a práctica totalidade da tradición educativa occidental. Neste sentido, como xa adiantei, aparece como unha proposta antagónica da defensa da tradición que observamos en Arendt aínda que tampouco coincida co que temos chamado as “novas pedagogías”. Mais si coincide en parte con estas no modo de afrontar a dialéctica entre igualitarismo e meritocracia que, segundo foi sinalado, é a raíz esencial da crise da educación que atravesou todo o século XX e continúa aínda no XXI.

Non me deterei na explicación detallada do método Jacotot. Direi tan só que a elección dese método foi o resultado dunha circunstancia accidental: Jacotot viuse obrigado a impartir clases a un grupo que non sabía falar francés sen que el coñecese tampouco o idioma do grupo. O que nos interesa é como o descubrimento forzado e accidental do método foi logo elevado a procedemento universal, é dicir, un método igualmente válido para calquera outra circunstancia, e como esa universalización é presentada como necesaria corrección do efecto embrutecedor (“*abrutissant*”) que Jacotot atribuía a todos os métodos de ensino baseados na discriminación xerárquica entre mestre e alumnado. É dicir, no principio de autoridade que, como vimos antes, Arendt consideraba practicamente intocable.

Na súa interpretación (única coa que conto porque ignoro os textos orixinais de Jacotot nin dispoño de ningunha outra fonte coa que contrastala), Jacques Rancière sinala que a “ignorancia” do mestre non debe ser entendida no sentido de que careza de coñecementos senón que implica a súa disposición a *ignorar* a *condición ignorante* que na concepción tradicional da educación se atribúe ao alumnado. Esta concepción está dominada polo “mito pedagóxico”, que divide o mundo e a intelixencia en dous e fica atrapada na regresión ao infinito da “lóxica da explicación”. Esta presupón que hai un tema (por caso, unha determinada obra dun autor canónico no temario da materia de Filosofía) para cuxa comprensión o alumno ou alumna “ignorante” precisa da acción mediadora do

profesor ou profesora, detentadores da capacidade explicadora da que carece o alumnado. Mais, sinala Rancière: “Explicar algunha cousa a alguén é primeiro demostrarlle que non pode comprendela por si mesmo. Antes de ser o acto do pedagogo, a explicación é o mito da pedagogía, a parábola dun mundo dividido en espíritos sabios e espíritos ignorantes”²³.

Con esta división xerárquica, anúlase calquera obxectivo emancipador da acción educadora, que debería ser a auténtica finalidade de toda educación igualitaria e non embrutecedora. O “método da igualdade” parte, pola contra, de que todas as intelixencias, tanto a do mestre como a do alumnado, son da mesma natureza. A función do mestre emancipador (non embrutecedor) consiste en trasladar ao alumnado a confianza na súa propia capacidade para aprender por si mesmo. O método da igualdade, dirá Rancière, é tamén o “método da vontade”, mediante o cal o alumno, ao adquirir a confianza na súa propia intelixencia, comprende que a aprendizaxe é posible tan só como resultado do querer, “ben pola tensión do propio desexo ou pola dificultade da situación”²⁴.

A igualdade como axioma

Obsérvese que na lóxica pedagóxica alternativa que Jacotot / Rancière nos propoñen, a lóxica da igualdade das intelixencias, non se require “probar” que en efecto as capacidades intelectuais de todos os seres humanos *son* idénticas. Non é algo que precise ser probado, por caso mediante a aplicación de test de medición do coeficiente intelectual que sen dúbida nos probarían o contrario, é dicir, que todos os talentos son diferentes. Non, porque esa igualdade non é nin un punto de partida empírico nin un ideal de chegada, é un axioma irrenunciable de toda educación que pretenda ser emancipadora, é dicir, que se propoña como condición e finalidade o recoñecemento da igual dignidade de todo ser humano, segundo o ditame ilustrado formulado por Kant (e aquí deixo de lado o que hai tamén de revisión crítica do proxecto ilustrado na crítica de Rancière das pedagogías embrutecedoras). Dese xeito ráchase, engado eu, coa lóxica perversa que domina aínda hoxe nos procesos segregadores dos sistemas educativos modernos, construídos segundo un principio axiomático inverso: que, sendo disímiles as intelixencias dos individuos, está xustificoado que cada nivel educativo se conciba como un atranco que debe ser superado para que ao final só cheguen os “mellores”. Uns mellores que, segundo preestablecía

implicitamente o axioma inicial, só poden ser poucos. Xusto o mesmo modelo que vimos ao inicio destas notas na antropoloxía elitista platónica.

“Abondaría con aprender a ser homes iguais nunha sociedade desigual. Isto é o que quere dicir emanciparse”, salienta Rancière. Mais, a escola republicana, que Jacotot e Rancière denuncian, pretende “facer unha sociedade igual con homes desiguais” mediante a redución progresiva da desigualdade. Un vieiro que dá como resultado “a pedagogización íntegra da sociedade, é dicir, a infantilización xeral dos individuos que a compoñen”²⁵. A educación emancipadora esixe, xaora, desenvolver no alumnado a plena confianza nas súas capacidades para acceder ao coñecemento por si mesmo, alén da dependencia da explicación do mestre. Supón, retomando o exemplo citado máis arriba, non só recoñecer no alumnado a mesma facultade de comprensión racional dun determinado texto, senón situalo sen mediación explicadora diante del, escapando así do círculo vicioso da explicación derivado da división desigual das intelixencias. Como Rancière explica noutro texto, na relación pedagóxica tradicional ao mestre se lle atribúe o rol de “suprimir a distancia entre o seu saber e a ignorancia do ignorante”, é dicir, do alumnado, pero para conseguilo está obrigado a “camiñar sempre un paso por diante” e dese xeito sitúa de novo entre el e o alumnado “unha ignorancia nova”²⁶. Velaí o círculo vicioso.

Porque o que ten de embrutecedora (ou atontadora como tamén se podería traducir o francés *abrutissant*) a pedagogía tradicional é que, alén dos seus obxectivos declarados, opera como un dispositivo de división social que consagra a separación entre os posuidores do saber, que son imbuídos dos instrumentos para xestionalo, e os desposuídos. Porque o mestre “non é só quen detén o saber ignorado polo ignorante” senón tamén “quen sabe como facer un obxecto de saber, en que momento e segundo que protocolo”²⁷. É dese xeito como non só a educación tradicional impón un determinado *canon* de autores e textos, senón tamén de explicacións *canónicas* que acaban consolidándose acriticamente. Fronte a isto, a educación emancipadora non se propón “crear sabios. Trátase de erguer o ánimo daqueles que se cren inferiores en intelixencia, de sacalos do pantano onde se estancan: non o da ignorancia, senón o do menosprezo de si mesmos, do menosprezo en si da criatura razoable. Trátase de facer homes emancipados e emancipadores.”²⁸

Entre a utopía e a tradición

Se a concepción da educación que vimos en Hannah Arendt pecaba de poñer todo o acento na transmisión do acervo de saberes das vellas xeracións ás novas, descoidando a importancia para unha sociedade democrática da revisión crítica dos saberes recibidos, a de Rancière / Jacotot ten sido considerada como unha irrealizable proposta utópica. Podemos confiar realmente en que, partindo dunha simple decisión voluntarista, un individuo calquera poida chegar a facer seus o conxunto de saberes que cada época lega ao futuro (un legado que ademais se incrementa constantemente) e decidir cales merecen ser preservados e cales desbotados? Esa é a pregunta que suscita estouta concepción educativa.

Dixen antes que o radicalismo da opción do “mestre ignorante” non coincide en principio con ningún dos métodos propostos pola chamada “nova pedagogía” do século XX, aínda que algunha analoxía se pode establecer entre a crítica do ensino embrutecedor e a crítica de Paulo Freire á educación bancaria²⁹ en tanto que as dúas rexeitan a escisión dicotómica entre o saber absoluto do mestre e a igualmente absoluta ignorancia do alumno, pasivo receptor do que o primeiro lle transmite. Mais sobre todo, ao meu parecer, si é posible observar unha importante coincidencia cos modelos de ensino e aprendizaxe da pedagogía por descubrimento, promocionada inicialmente por Jerome Bruner e adoptada en parte polo construtivismo³⁰. Neste modelo, elúdese o rol do profesor como transmisor de saberes a favor do de simple mediador, quen constrúe unha situación de aprendizaxe a partir da cal o propio alumnado adquire de forma activa os novos coñecementos mediante a experimentación e a resolución de conflitos cognitivos asociados cos seus propios intereses.

As mesmas críticas que se teñen aplicado á pedagogía por descubrimento, son igualmente aplicables ao radicalismo da pedagogía igualitarista de Rancière / Jacotot: un lento gradualismo que, na súa forma máis extrema, obrigaría a cada xeración a “reinventar” (redescubrir) todo o legado das xeracións precedentes. Algo así coma se agardásemos que todo alumno ou alumna repetise a xenialidade que a irmá de Blais Pascal atribúe ao seu irmán, o cal, segundo ela, foi quen de reconstruír o sistema da xeometría de Euclides por si só despois de que o seu pai lle prohibise ler a obra do autor grego. Alén diso, cuestiónase que a aprendizaxe por descubrimento sexa igualmente válida en todas as etapas educativas, algo que tamén ten sido achacado á interpretación que Rancière fai de Jacotot.

Non imos entrar aquí na análise en detalle destes aspectos controvertidos que sen dúbida merecen unha revisión máis detallada. Por outra parte, é ben posible que Jacques Rancière non se atope cómodo coa proximidade con correntes da psicopedagogía, como son o cognitivismo de Bruner e o construtivismo de Ausubel, asociadas coas pretensións de dotar de cientificidade á educación, unha pretensión que, na dirección das análises críticas de Michel Foucault³¹, é contemplada baixo a sospeita de actuar como dispositivos de subxectivación a favor de procedementos disciplinarios e non emancipadores³².

En resumo, para alén das coincidencias ou non con determinadas posicións características das chamadas novas pedagogías, criticadas sumariamente por Hannah Arendt, o que nos interesa da perspectiva de Rancière é a denuncia dos mecanismos de escisión que a educación tradicional introduce (mestres que saben / estudantes que ignoran) de tal xeito que fan imposible a finalidade emancipadora que cabe atribuír a un ensino democrático. Neste sentido, *O mestre ignorante* aparece como un contrapunto necesario á unilateralidade do enfoque arendtiano, mesmo aínda que a súa radicalidade nos poida parecer cuestionable por dificilmente xeneralizable. Á hora de afrontar a cuestión crítica da crise da educación contemporánea - a aporía irresolta entre igualdade e meritocracia- aínda que probablemente ningunha das dúas opcións nos ofrecen solucións de aplicación práctica inmediata, o texto de Rancière debería operar como unha ineludible advertencia sobre o perigo de perpetuar as desigualdades sociais baixo a aparencia dunha discutible obxectividade.

Referências

APPLE, Michael W. (2002): **Educar “como Dios manda”**. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Paidós.

ARENDR, Hannah (2017): **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Trad. ao español de Ana Poljak. Península / Austral.

AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1990): **Psicología educativa**. Trillas.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1964): **Les héritiers**. Les étudiants et la culture. Éditions du Minuit.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970): **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions du Minuit.

17

BRUNER, J. (1972): **El proceso de la educación**. Editorial Hispanoamericana.

BRUNER, J. (1980): **Investigación sobre el desarrollo cognitivo**. Pablo del Río.

COLL, César (1991): **Psicología y curriculum**. Paidós.

DEWEY, John (2016): **Democracia e educación**. Trad. ao galego de M. Vieites. Colección Clásicos da Universidade de Santiago de Compostela (USC).

ENKVIST, Inger (2006): **Repensar la educación**. Ediciones Internacionales Universitarias.

ERIBON, Didier (2009): **Retour à Reims**. Une théorie du sujet. Fayard.

FINKIELKRAUT, Alain (2007): **La querelle de l'école**. Stock.

FOUCAULT, Michel (1975): **Surveiller et punir**. Gallimard.

FREIRE, Paulo (1972): **Pedagogia do oprimido**. Edições Afrontamento.

GIMENO SACRISTÁN (1982): **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Morata.

GIMENO SACRISTÁN (2006): **La reforma necesaria**. Entre la política educativa y la práctica escolar. Morata.

GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ (1996): **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata

JAEGER, Werner (1957): **Paideia**. Los ideales de la cultura griega. Trad. ao espanhol de Joaquín Xirau e Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica.

JÓDAR, Francisco (2007): **Alteraciones pedagógicas**. Educación y políticas de la experiencia. Laertes.

MICHEA, Jean-Claude (1999): **L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes**. Climats.

NIETZSCHE, Friedrich (2000): **Sobre el porvenir de nuestras escuelas**. Trad. ao espanhol de Carlos Manzano. Tusquets.

POPKEWITZ, T. S. (1994): **Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**. Morata.

POPKEWITZ, T. S. (2009): **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. Morata.

POPPER, Karl R. (1994): **La sociedad abierta y sus enemigos**. Trad. ao espanhol de Eduardo Loedel. Paidós.

RANCIÈRE, Jacques (2003): **El maestro ignorante**. Trad. ao espanhol de Núria Estrach. Laertes.

RANCIÈRE, Jacques (2008): **Le spectateur émancipé**. La fabrique éditions 2008.

REVEL, Jean-François (1988): **La connaissance inutile**. Grasset.

VÁZQUEZ FREIRE, Miguel (2018): **“Educar cidadáns, facer democracia. Os libros de Educación para a Cidadanía no sistema educativo galego”**. Revista Sarmiento, Anuario Galego da Educación.

Notas

1. Werner Jaeger: *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, 1ª edición íntegra en lingua castelá de 1957. Tradución de Joaquín Xirau e Wenceslao Roces.

2. Todas as citas, se non se especifica o contrario, están traducidas a partir das versións castelás: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. de Ana Poljak (Península / Austral 2017), *El maestro ignorante*. Trad. de Núria Estrach (Laertes, 2003). As citas remitirán ás siglas EPF, para a obra de Hannah Arendt, e EMI para a de Jacques Rancière.

3. Ver *Les héritiers* e *La reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970). As teses da que foi coñecida como “teoría da reprodución” foron cuestionadas desde o momento da súa aparición

pola socioloxía de orientación liberal, nomeadamente en Francia por Raymond Aron. O seu discípulo Jean-François Revel actualizará a crítica de Aron, achegando datos que desmentirían os recollidos por Bourdieu e Passeron, en *La connaissance inutile* (1988). Con todo, a análise comparativa dos datos recollidos na maioría dos Estados occidentais (nos outros, as diferenzas son moito máis acusadas) na actualidade seguen amosando diferenzas notables no acceso aos títulos de ensino secundario e universitario segundo a renda económica. No ámbito francés, tomado a miúdo como referente igualitario pola precoz implantación da chamada “escola republicana”, a lectura de textos autobiográficos como *Retour à Reims* (2009) de Didier Eribon permite comprobar como operan os mecanismos de clase, incluídos os prexuízos autoexcluentes dos fillos das familias obreiras, para expulsalos dos estudos superiores ou dificultar o seu éxito á hora de acceder aos niveis de titulación máis valorados. Nesa mesma liña, tamén pode lerse *En finir avec Eddy Bellegueule* de Édouard Louis (2014), que non de forma accidental comparte coa obra de Éribon a atención á homofobia como outro elemento discriminatorio que tamén incide, aínda que operando de forma diferente, na exclusión escolar. Seguindo no ámbito francés, varias das obras da recente Premio Nobel Annie Ernaux reflicten o mesmo fenómeno de exclusión de clase (e logo de obrigado desclasamento para as persoas que conseguen acadar certo éxito escolar como, no seu caso, accedendo á carreira docente) nas aulas dos *Lycée* franceses, engadindo a perspectiva de xénero. Eribon, no seu texto, cita as obras do afroamericano James Baldwin para engadir tamén a perspectiva racial. Orixe de clase, sexo, raza, orientación sexual, catro factores que non deberían condicionar o éxito escolar, segundo o ideal da escola democrática, pero que si o fan e reclaman, xaora, medidas correctoras ou como mínimo compensatorias.

4. Karl R. Popper: *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós 1994 (edición original inglesa de 1945).
5. Friedrich Nietzsche: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets 2000.
6. Michael W. Apple: *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós 2002.
7. EPF, páx. 278.
8. EPF, páx. 276.
9. Citarei tan só algunhas obras publicadas en España e Francia que, con diferenzas, coinciden en responsabilizar á influencia das “novas pedagogías” no que os autores consideran grave retroceso nos sistemas educativos: *Panfleto antipedagógico* (Ricardo Moreno Castillo, El Lector Universal 2006), *Repensar la educación* (Inger Enkvist, Ediciones Internacionales Universitarias, 2006), *L’enseignement de l’ignorance et ses conditions modernes* (Jean-Claude Michea, Climats, 1999), *La querelle de l’école* (Alain Finkielkraut e outros, Stock 2007).
10. EPF, páxs. 279 – 283.
11. A. S. Neill: *Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, 1974.
12. Non hai dúbida de que no deseño da LOXSE tivo unha influencia determinante o psicólogo César Coll, influído polo construtivismo de Ausubel. Tamén sabemos que pedagogos como Gimeno Sacristán ou Gómez Pérez foron críticos coa súa orientación. Cfr. *Psicología y curriculum* (César Coll, Paidós 1991), *Comprender y transformar la enseñanza* (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, Morata 1996) *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar* (Gimeno Sacristán e outros, Morata 2006).

13. EPF, páx. 276.

14. Sobre as ideas educativas de John Dewey pódese ler *Democracia e educación*, versión galega de M. Vieites na colección Clásicos da Universidade de Santiago de Compostela (2016). O modelo de Dewey foi coñecido en Estados Unidos co nome de “educación progresiva” e o propio Dewey promoveu a creación de escolas que aplicaron o seu modelo, asociadas a universidades das que foi profesor. Aínda que se recoñece a influencia das ideas de Dewey sobre as prácticas educativas, non só nos Estados Unidos, nunca foron adoptadas como base para programas institucionais do Estado. Curiosamente o Estado que convidou a Dewey a exercer de asesor da súa política educativa foi a recén creada URSS, que Dewey visitou, pero da que axiña se amosou moi crítico.

15. Non é posible saber con certeza, a partir do texto de Arendt, a que reformas concretas se refire. Son poucas as reformas educativas aprobadas polo poder lexislativo estatal nos Estados Unidos que implicaran cambios curriculares de aplicación obrigatoria en todo o país, dado que o seu carácter federal o dificulta. O cambio curricular máis determinante, nas décadas dos anos 50 e 60, non se produciu ata a Lei da Educación Primaria e Secundaria aprobada polo goberno de Lyndon B. Johnson no ano 1965. Cfr. H. Warren Button and Eugene F. Provenzo Jr. (1989): *History of Education and Culture in America*. Prentice Hall. E. McClellan e W. J. Reese (1988): *The Social History of American Education*, Un. of Illinois Press. T. S. Popkewitz (1994): *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata. T.S. Popkewitz (2009); *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.

16. O *behaviourismo* ou condutismo é contemplado as veces, xunto ao pragmatismo de Dewey, como formando parte da chamada “escola funcionalista” (ver p. ex. Galvez, M. (2016): *El funcionalismo en sociología y en educación*. En Revista Chilena De Humanidades, <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/38200>) mais presentan riscos ben diferenciados. En todo caso, hai consenso en que foi o modelo condutista o que tivo a influencia máis determinante nas ideas curriculares que inspiraron as novas leis educativas nos Estados Unidos. A aplicación á educación da psicoloxía condutista concretouse na chamada pedagogía por obxectivos. Para unha crítica deste enfoque psicopedagóxico, Gimeno Sacristán: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, 1982. Nesta crítica, Gimeno Sacristán entronca o enfoque condutista da pedagogía por obxectivos coa translación á educación do modelo taylorista que se estaba aplicando á produción industrial.

17. EPF, páxs. 282 - 283.

18. A chamada “gamificación”, que potencia a xeneralización da incorporación dos videoxogos á aula, ao meu parecer cae baixo a mesma crítica do ludismo, á marxe de se poidan dar determinados usos pedagoxicamente ben fundados.

19. No repositorio bibliográfico Dialnet pode consultarse unha “*Bibliografía reciente en castellano de apoyo para la didáctica de las lenguas extranjeras*” organizada polas profesoras Sagrario e Pilar Flores Cortina, das Universidades de León e Salamanca, do ano 1990. Na rede tamén se pode acceder a un traballo máis recente, no que se fai unha completa revisión das distintas metodoloxías en disputa sobre o ensino de idiomas estranxeiros; “*Didáctica de las lenguas extranjeras*” de María Luisa Jiménez (https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27). Desde logo, sería simplificador afirmar sen máis que prevalece o método naturalista, que trata

de imitar a aprendizaxe espontánea da lingua, pero si cabe dicir que o acceso estritamente gramaticalista a esa aprendizaxe, incuestionado durante moitos anos, foi abandonado.

20. EMI, páx. 14.
21. EPF, páx. 274.
22. Cfr. “Educar cidadáns, facer democracia. Os libros de Educación para a Cidadanía no sistema educativo galego” (Vázquez Freire, artigo publicado na revista Sarmiento, Anuario Galego da Educación, 2018).
23. EMI, páx. 15.
24. EMI, páxs. 21 – 22.
25. EMI, páxs. 171 – 172.
26. *Le spectateur émancipé*, páx. 14, La fabrique éditions 2008.
27. EMI, páx. 14.
28. EMI, páx. 133.
29. Cfr. Paulo Freire: *Pedagogía do oprimido*, Edições Afrontamento 1972.
30. Cfr. J. Bruner: *El proceso de la educación*, Editorial Hispanoamericana 1972; *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*, Pablo del Río 1980. Ausubel, Novak, Hanesian: *Psicología educativa*, Trillas 1990.
31. Véxase en especial *Vigilar y castigar*, Siglo XXI 1986.
32. No Ensaio 6 (titulado “*La escuela del neoliberalismo*”), que forma parte do libro *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia* (Laertes, 2007), Francisco Jódar afirma que o paso das “sociedades disciplinarias”, estudadas por Foucault en *Vixiar e castigar*, ás que Deleuze caracteriza como “sociedades de control”, as técnicas disciplinarias baseadas nunha “racionalidade punitiva” estarían a ser substituídas por un “novo réxime de control social”. En concreto, no espazo educativo, no contexto das políticas neoliberais de desmantelamento do Estado de Benestar, a escola pasa a ser gobernada polos “principios do *management*” que promoven un novo modelo de profesional docente, obrigado a ser “empresario, creativo, cooperativo e interactivo, aberto á aprendizaxe e a autorreflexión”. Na construción desa “nova subxectividade docente”, a psicopedagogía xogaríase a función que Foucault atribúe ás “tecnoloxías de si”. Dese xeito, paradoxalmente, as reformas educativas que se autopresentan como liberadoras da “vella orde taylorista – disciplinaria” acabarían lexitimando a ofensiva neoliberal contra o Estado de Benestar. E, conclúe Jódar citando a Laval, dese xeito, estamos diante da “conversión da escola – fábrica na escola – empresa”. A revisión de ata que punto as modernas propostas de renovación pedagóxica, críticas co modelo tradicional de escola, poden ser instrumentalizadas para as súas finalidades polas políticas educativas de inspiración neoliberal merece unha reflexión máis extensa que aquí non nos é posible afrontar.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial
4.0 International (CC BY-NC 4.0)

22