# Rizoma freireano

Vol. 31 · 2021

Rizoma freireano 31. Educación, populismos y autoritarismos

Rhizome freirean 31. Education, populism and authoritarianism

Rizoma freireano 31. Educação, populismo e autoritarismo

Rizoma freireà 31. Educació, populismes i autoritarismes. Homenaje a Paulo Freire

Editores: José Clovis de Azevedo, Centre Universitari Metodista IPA · Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2021-vol-31/

# Sumario

EDITORIAL

Autoritarismo, fascismo e racionalidade do capital: a simbiose possível
Jose Clovis de Azevedo

ARTÍCULOS

Populism, Nationalism and the Past. An English story of History in the Present
Ian Grosvenor

Populismo, nacionalismo y el pasado. Un relato inglés de la historia en el presente
Ian Grosvenor

Educação e cultura autoritária no cenário da Modernidade Líquida/Flexível: repensando a ação docente em sentido democrático e emancipatório
Sidinei Pithan da Silva

Educación y cultura autoritaria en el escenario de la Modernidad liquida/flexible: repensando la acción docente en un sentido democrático y emancipador
Sidinei Pithan da Silva

La seducció d'allò fàcil en educació : una amenaça vital
Antonieta Carreño Aguilar, Gloria Díaz Fernández, Anna Gómez Mundó

La seducción de lo fácil en educación: una amenaza vital
Antonieta Carreño Aguilar, Gloria Díaz Fernández, Anna Gómez Mundó

Autoritarismo no Brasil: as sementes do mal
Mariângela Bairros

A relação entre as concepções fascistas e o autoritarismo contra a democracia, o conhecimento e a educação
Jorge Luiz Ayres Gonzaga

POEMA

Twelve theses on the economy of the dead
John Berger

# Autoritarismo, fascismo e racionalidade do capital: a simbiose possível

**Jose Clovis de Azevedo** [1]

Esta edição traz ao debate um tema desafiador aos educadores e educadoras. Ou seja, como praticar uma educação para a formação de sujeitos críticos frente ao avanço do autoritarismo e do populismo, cujos elementos fundamentais aparecem tanto institucionalizados em governos, como também na produção e naturalização de uma cultura excludente e desumanizadora.

No plano mais evidente podem ser considerados os casos dos Estados Unidos, Brasil, Polônia e Hungria –e outros com claras tendências autoritárias–. Eles mostram uma realidade desconfortável para quem acredita nos valores que sustentam a democracia e as perspectivas civilizatórias, Pois esses governos têm fiéis seguidores em parcelas significativas da população, demarcando um campo ideológico e a abrangência de lideranças populistas de extrema direita. Pode-se constatar nestes casos e em outros, com diferentes níveis a conformação de um sólido campo de direita, de caráter fascista, com peculiaridades históricas em diferentes regiões do mundo, cujas lideranças expressam o aproveitamento do chorume gerado pela decomposição das piores substâncias políticas e morais produzidas por desfalques civilizatórios em diferentes momentos históricos.

Frente ao avanço do populismo e do autoritarismo questiona-se, o que explicaria que os algozes da democracia, das políticas de proteção social, dos direitos trabalhistas, sejam seguidos cegamente e até fanaticamente por suas próprias vítimas? Ninguém poderia pensar que chegaríamos a um tempo em que um líder, como no caso do Brasil, por exemplo, que defende o armamento da população, que promove a destruição ambiental, que estimula a invasão das terras indígenas, que desconstitui instituições de Estado responsáveis por fiscalizar e defender os biomas teria eco e seria mitificado por parte significativa da sociedade.

Essas lideranças reúnem as características pessoais e políticas que enfeixam os traços mais eloquentes de desumanidade: agressivos, politicamente toscos, autoritários, agridem a ciência, a cultura, expressam total insensibilidade aos dramas humanos vividos pelos empobrecidos, pelos imigrantes, pelos portadores de deficiência, pela opressão de gênero e étnica. Suas políticas transformam os objetivos do Estado em seu contrário, legitimando a violência, a exclusão social, o

desrespeito aos Direitos Humanos, promovendo a exploração predatória do meio ambiente e tentativa de desmoralização de educadores e cientistas. Aparentemente trata-se de uma irracionalidade, mas como se explicaria o apoio popular a tantos absurdos?

Como elemento de reflexão sobre essa questão pode-se resgatar o conceito de "servidão voluntária" de Ètienne de La Boétie (2006) [2]. Em sua obra do Século XVI, Discurso sobre a servidão voluntária, o filósofo procura identificar as causas da submissão de muitos aos interesses e à vontade de poucos. De onde vem o poder para uma liderança dominar um país inteiro? Isso só poderia acontecer em uma espécie de "servidão voluntária", quando os próprios indivíduos se deixam dominar. Segundo La Boétie um povo se submete voluntariamente ao governo de um só homem: pelo hábito ou naturalização da servidão; pela religião e pela mística criada em torno da imagem do líder; e no envolvimento do dominado com a própria estrutura de dominação.

Certamente, existem elementos imponderáveis nas profundezas do "ser" indivíduo que o pré-dispõe a determinadas situações de condicionamentos e subordinações. Mas isto não se concretiza sem que condições históricas objetivas despertem essas sensibilidades.

Não podemos esquecer que o autoritarismo não é, necessariamente, um desvio de um indivíduo psicopata. Na sua essência as relações autoritárias acobertam privilégios que seriam insustentáveis em uma sociedade democrática e participativa. Na mesma direção o populismo alimenta-se da degradação social que conduz os marginalizados à crença de que o líder, salvador mitificado lhes trará uma vida melhor.

O autoritarismo populista sobrevive mesmo desafiando os postulados da chamada democracia liberal, pois ao mesmo tempo, viabiliza o caminho para as reformas neoliberais, atendendo aos interesses do capital financeiro e da reprodução do capital em sua fase de acumulação flexível. As tropelias destes governos assumem caráter de excentricidade, simbologias que dialogam com traços de elementos culturais desumanizadores. Enquanto praticam a liturgia para a empatia popular e realizam todos os absurdos sob o ponto de vista ético, estão possibilitando um caminho livre para a racionalidade do capital predador. A dominação não é só na dimensão do místico, mas o místico esconde a materialidade dos interesses objetivos do mercado. Na Alemanha, a mística nazista não seria viável sem a adesão da Krupp, da Bayer e do empresariado em sua maioria. Aqui, no nosso

tempo, por coincidência o”mercado” não tem nenhum constrangimento com chefes de Estados chulos e fascistas.

A própria racionalidade subjetiva do capital vai ao encontro da submissão mística das almas. Os valores da mercantilização atingem todas as dimensões da vida. A crença no indivíduo capaz de vencer por si só; o culto ao individualismo; à competição; ao empreendedorismo; ao empresarialmente de si mesmo; são elementos ideológicos constituídos pelo neoliberalismo que tem pontes com a mística fascista, pois negam a ética da solidariedade, do coletivo, da cooperação comunitária. São tempos difíceis porque há uma ideologia dominante, racional, produzida por uma realidade histórica que consegue se arranjar com uma irracionalidade alimentada e utilizada como forma de perpetuar a terrível desigualdade social.

É possível ver e ouvir o delírio de oprimidos em reverência ao opressor. O desafio de todos os democratas, dos que acreditam no ideário emancipador, nas possibilidades éticas e civilizatórias do processo político é construir uma agenda que dialogue com os”invisíveis”, com os discriminados de toda ordem e que os possibilite transformarem-se em sujeitos políticos, massa crítica, atores e autores de avanços civilizatórios.

Nestes Cem anos do nascimento de Paulo Freire é oportuno afirmar os princípios de uma Educação Libertadora, produtora de um conhecimento Emancipador, que mantenha viva a esperança na realização do “inédito viável”, de outro mundo possível.

---

## Notas

[1] Professor, pesquisador, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP.

[2] Etienne de La Boétie, Discurso Sobre a Servidão Voluntária, páginas, T.C.C. Publicações Eletrônicas, 2006

# Populism, Nationalism and the Past. An English story of History in the Present

**Ian Grosvenor**, Emeritus Professor of Urban Educational History, University of Birmingham, UK.

‘Stories are the secret reservoir of values: change the stories individuals and nations live by and tell themselves, and you change the individuals and nations.’ These much-quoted words were crafted by the poet and novelist Ben Okri in the *Birds of Heaven*(1996) (Grosvenor et al 2002:21). History is essentially about stories and this article is about a set of disparate but interconnected stories in circulation in the United Kingdom during the Covid-19 pandemic which offered a particular view of the past in the present. It is a view of the past which has been promoted by a right-wing government to manufacture a culture war for political purposes. It is a culture war which is not about dialogue, constructive deliberation, negotiation, or compromise, but one concerned with determining which stories we should live by as individuals and as a nation. It is a culture war which in its execution displays all the hallmarks of populist politics. It is a culture war which seeks to change politics .

Having offered a prologue let us turn to three storylines in an ‘English story of History in the Present’: the toppling of Edward Colston, the ‘baying mob’ and the Voices of Common Sense.

## Storyline One: The toppling of Edward Colston

On Sunday 7 June 2020, the statue of Edward Colston was pulled from its plinth and rolled into Bristol harbour during a Black Lives Matter demonstration. The statue had been erected in 1895 to celebrate and remind Bristolians of Colston’s philanthropic work in the city. The end of the nineteenth century was a period of great pride in Britain’s imperial journey, a time when racist theories and practices shaped the British Empire and there was little concern over how Colston had made his fortune. Colston (1636-1721), a Conservative MP, was director of the Royal African Company and had made his fortune as a merchant in the Atlantic slave trade. The wrapping of the statue in chains and throwing it into the harbour which once was the site from which his slave ships had set sail marked a local contemporary reckoning with the realities of Empire and colonialism. It’s presence had generated a long history of debate in the city, but the Black Lives Matter movement had brought a new urgency and a desire for action. Five days later Oliver

Dowden, the UK Secretary of State for Digital, Culture, Media, and Sport [DCMS], wrote to Conservative MPs: ‘As Conservatives … we should not support or indulge those who break the law, or attack the police, or desecrate public monuments.’ In late June he sent a letter to the Trustees of the Museum of Home in Hackney, East London, regarding a public consultation considering the relocation from the entrance of the museum of a statue of Robert Geffrye, a slave merchant. The organisation had recently changed its name from that of the Geffrye Museum. He told Trustees ‘… we cannot pretend to have a different history.’ Three months later a third letter was dispatched to national museums and major arts and heritage funding bodies stating that the government did not support the ‘removal of statues or other similar objects.’ It warned that as public funded organisations they ‘should not be taking actions motivated by activism or politics,’ but rather act with ‘impartiality.’ The letter ended with a veiled threat that failure to comply could put government funding of the sector at risk. (Hicks, 2020). Early in 2021 the same organisations were invited to a virtual meeting with Dowden to discuss how they should implement the government’s ‘retain and explain’ approach regarding statues and monuments with slavery and colonial links to Britain’s past. Prior to the meeting right wing media were briefed that Dowden believed that the sector ‘must defend our culture and history from the noisy minority of activists constantly trying to do Britain down’ (Museums Association, 2021; Massing, 2021 ).

## Storyline Two: The ‘baying mob’

Not long after the toppling of Colston another Black Lives Matter demonstration was planned for London and statues, including that of the wartime Prime Minister Winston Churchill, were boarded up before the event. Boris Johnson employed Twitter to criticise protestors calling for memorials to slavery and racism to be removed and declared ‘the only responsible course of action’ was to stay away from the protests which he claimed had been ‘hijacked by extremists intent on violence’. Johnson’s intervention can be read as a response to pressure within the Conservative party to take a tougher line against protesters, with one MP tweeting ‘This attack on our history, our culture [is] increasingly aggravating my constituents’ (Stewart et al, 2020). In the event it was far right protestors who, while claiming to ‘protect our statues,’ desecrated the Cenotaph by performing Nazi salutes. The status of statues remained a populist theme as the UK entered 2021 with Robert Jenrick, the Conservative Secretary of State for Housing and Communities, penning a comment piece for the right-wing *Sunday Telegraph* newspaper. He had noticed ‘at the hand of the flash mob, or by the decree of a

“cultural committee” of town hall militants and woke worthies’ an attempt to set a ‘single, often negative narrative’ which sought ‘to erase part of the nation’s history,’ and consequently intended to propose amendments to laws to protect statues, monuments and other memorials. There was, he claimed, ‘a revisionist purge’ and the ‘mindless’ destroyers of heritage included Labour Councillors who were set on changing the street names from those associated with slavery and colonialism. He wrote:

We live in a country that believes in the rule of law, but when it comes to protecting our heritage, due process has been overridden. That can’t be right. … What has stood for generations should be considered thoughtfully, not removed on a whim or at the behest of a baying mob (Jenrick, 2021).

The new law will allow any disgruntled resident or racist to appeal directly to the Department of Housing and Communities over proposed changes with the minister having the power to overturn decisions locally made by heritage organisations or local councils.

## Storyline Three: The Voices of Common Sense

1895 the same year that witnessed the erection of Colston’s statue in Bristol was also marked by the establishment of The National Trust as a charitable body to ‘ promote the permanent preservation for the benefit of the Nation of lands and tenements (including buildings) of beauty or historic interest.’ In 2020 the Trust produced an interim report on the connections between colonialism and historic slavery and properties in its care. The report documented how proceeds from British colonialism and the slave economy funded 93 historic places and detailed associated colonial associations:

Those histories are deeply interwoven into the material fabric of the British Isles; a significant number of the collections, houses, gardens and parklands in our care were created or remodelled as expressions of the taste and wealth, as well as power and privilege, that derived from colonial connections and in some cases from the trade in enslaved people. We believe that only by honestly and openly acknowledging and sharing those stories can we do justice to the true complexity of past, present and future, and the sometimes-uncomfortable role that Britain, and

Britons, have played in global history since the sixteenth century or even earlier (Huxtable, 2020: 5).

The report also documented links between Trust properties and the abolition of slavery and campaigns against colonial oppression. Amongst reappraised properties was Chartwell, the family home of Winston Churchill. For the *Common Sense Group*, a newly formed collective of 59 Conservative MPs and seven members of the House of Lords, the report was beyond the pale as it 'tarnished one of Britain's greatest sons, Winston Churchill, by linking his family home with slavery and colonialism.' The Group accordingly wrote to the Culture Secretary Oliver Dowden requesting that he review the funding of the Trust. In a separate letter to the right-wing *Daily Telegraph* newspaper the Group explained their origins and mission. It was formed to 'speak for the silent majority of voters' who were tired of 'being patronised by elitist bourgeois liberals' whenever issues such as immigration or law and order were raised. The core of their mission was 'to ensure' that those 'institutional custodians of history and heritage' tasked with 'safeguarding and celebrating British values' were not 'coloured by cultural Marxist dogma, colloquially known as the "woke agenda."' For the *Common Sense Group*, 'History must neither be sanitised nor rewritten to suit "snowflake" preoccupations,' and a 'clique of powerful, privileged liberals must not be allowed to rewrite our history in their image.' (Hayes et al, 2020 ). The letter was only the opening assault on the National Trust's report. Other Conservative MPs, right wing historians and newspaper columnists joined in accusing the Trust of exceeding its statutory remit by engaging in politics and of being overtaken by Black Lives Matter activists. The use of word 'histories' in the report, as opposed to 'history', was according to one commentator 'an alert' that like the use of 'diversity' and 'multiple narratives' in the text suggested plurality but really meant imposed 'uniformity.' The report was not a handbook but 'a woke …manifesto,' a 're-presentation and interpretation project' designed 'to make people ashamed of being British' (Moore,2020). Professor Corinne Fowler, one of the lead editors of the report, was singled out and trolled online, her character maligned, and her academic reputation questioned. It was reported that the DCMS was minded to try and bar Fowler's access to future research funding and this led to a request for clarification by the Royal Historical Society stating that Britain has a tradition of arm's length funding of education, culture and heritage and 'If anyone is being too "political" here, it is politicians who violate the arms-length principle by seeking to dictate what research our heritage bodies can and cannot support' (Griffin et al, 2021).

## The Story of the English Culture War of 2020-21

The toppling of Edward Colston, the ‘baying mob’, and the Voices of Common Sense each represent an element, a connected element to a larger story in British politics, a divisive and ongoing populist ‘culture war’ in the arts, museums, and heritage sector. This war has essentially been an English one, with little negative engagement from the UK’s devolved governments. [1] Many other stories can be added to this culture war: accusations of ‘character assassination’ at a panel discussion on ‘The Racial Consequences of Mr Churchill’ organised at Churchill College, Cambridge where speakers were subjected to hate mail, racist slurs, and threat; English schools told not to use anti-capitalist material in teaching; concerns over the National Maritime Museum decision to review Nelson’s’ heroic status’; Kew Gardens’ ten year manifesto to tackle the biodiversity crisis and to ‘decolonise’ the gardens’ collections by addressing ‘exploitative and racist legacies’ and being described by the leader of the Common Sense Group as ‘preposterous posturing by people who are so out of touch with the sentiment of Patriotic Britain’; calls to fly the Union Jack flag at every single school and public building as ‘a proud reminder of our history’ and for children to sing the national anthem every day in school assembly; the formation of a new group of Conservative MPs, *Conservatives Against Racism for Equality*(Carfe) which will promote a new conservative ‘narrative’ on race relations and includes Ann Hart, MP for Hastings and Rye who was investigated by the party in 2020 for alleged racism; and the row over *Rule Britannia!* and *Land of Hope and Glory* being removed from the Last Night of the Proms in the wake of the Black Lives Matter protests and of the songs strong association with imperialism with Boris Johnson exclaiming ‘I think it’s time we stopped our cringing embarrassment about our history, about our traditions, and about our culture, and we stopped this general fight of self-discrimination and wetness’ (Gopal, 2021; Busby, 2020; Parveen, 2021; Waterson, 2020; Pogrund, 2021).

But where has all this anger and passion come from? How do we make sense of the idea of ‘our’ culture and ‘our’ history being under threat, and of being stolen by others? If we unpick and analyse all of the different elements in these separate but connected stories that make up the present culture war, common threads can be identified. There is a ‘cacophony’ of voices belittling values and traditions and a sense of moral indignation that the views and voices of ‘ordinary’ people, who naturally intuit what is right, are being challenged and consensus undermined. The legitimacy of patriotism and of national heroes is being questioned while emotional language circulates around the centrality of ancestry and place. National history is

being effaced and there is an omnipresent ‘noise’ in the right-wing press that history is being rewritten without consent. All these threads are characteristics of right-wing populism (Applebaum, 2020; Burleigh, 2021) and in the context of the current culture war they are ‘the latest page in the populist playbook’ (Pearson, 2020). It is a culture war which has been manufactured for political ends, and it is a war which cannot be separated from the Brexit campaign.

## Brexit and ‘restorative nostalgia’

For Boris Johnson Brexit:

> was a chance for the British people to be the heroes of Europe and to act as a voice of moderation and common sense, and to stop something getting in my view out of control … It is time for someone – it’s almost always the British in European history – to say, “We think a different approach is called for” (Ross, 2016).

Johnson promoted the idea of the UK being special and the Brexit campaign certainly revived the idea of English exceptionalism and projected into the future the establishment of the ‘Anglosphere’ and the ‘English Speaking Peoples’ as ‘a putative base for Global Britain’ (Reynolds, 2019: 189). Ann Applebaum in *Twilight of Democracy. The Failure of Politics and the Parting of Friends*(2020) described the emergence in the UK of a turn towards ‘restorative nostalgia.’ Britain was the only European country that had a ‘real claim to victory in the Second World War’, the country ‘was never invaded, never surrendered, the country that chose the right side from the beginning,’ but the nation had been undermined. It has moved from a state of order to a state of disorder. Being part of the European Union was the embodiment of everything that had gone wrong, it had perverted the course of history and the nation had been reduced to a shadow of its former self. The Brexit campaign was a project about ‘truth’ and an upsurge in national consciousness was needed. Brexit offered the opportunity to regain, in Johnson’s words, ‘the dynamism of those bearded Victorians’ [Applebaum, 2020: 65, 75, 82-83, 93). These ‘bearded Victorians’ were also the agents of empire. At the end of the nineteenth century, it was estimated that the British Empire covered a quarter of the world’s land and held a fifth of the world’s population. The late Victorians believed their success was due to their innate ability and superiority. As the arch imperialist Cecil Rhodes [2], who was instrumental in the annexation for empire of large swathes of land in Southern Africa, wrote ‘We are the first race in the world … with the highest ideals

of decency and justice and liberty and peace, and the more we inhabit, the better it is for the human race' (Stead, 1902:58). Such ideas afforded a profound emotional legitimacy to the nation and provided individuals with a sense of solidarity and descent from and belonging to, a collective identity that was unique. As decolonisation gathered pace the empire may have become the past but it did not cease to have a role in the national consciousness and public memory. This collective identity and its associated sense of exceptionalism was reflected in a 2016 study which recorded 43% of Britons believed that the British Empire was a good thing, and 44% considered Britain's colonial past a source of pride. A second study in 2020 showed that Britons were more likely than other former colonial powers (France, Germany, Japan) to say that they would like their country to still have an empire (Stone, 2016; Gregory, 2020).

The rise of traditionalism, xenophobia and popular nationalism during the Brexit campaign was paralleled by a sustained assault on the concept of multiculturalism, to the extent that it led one commentator to conclude that it is now 'widely scorned and trivialized' and 'excluded from serious analysis and critical conversation' and that 'debate has been succeeded by a much more diffuse consideration of social and cultural diversity' (Grosvenor, 2019: 150). The Brexit debate was toxic with its inflammatory rhetoric and the shameless xenophobia of the Leave campaign. It was also characterised by a series of culture war skirmishes with remainers, the universities, the legal system, the BBC, and the larger cities which both mobilised and united conservative Britons. Debates around patriotism, the nation and social cohesion were shaped by Brexit and had traction amongst the electorate in the 2019 parliamentary election and delivered a substantial majority for the Conservative party. The Brexiteers had won. The government was now led by one of their own.

Brexit done, what need then for another culture war in 2020? Jonathan Parry has argued that the Conservative project 'has always been a project for governing – and saving – the country.' The Conservative idea of party 'has always incorporated the idea of managing the nation.' Moreover, the Conservative party never doubts its right to be in government. It presumes that it is the natural party of government. Conservative rule is the country's default position. Nevertheless, managing the nation for the future involves giving reassurance to its core support that the people in charge 'of their party and country are people with whose values they can feel secure, and who can take the responsibility of national leadership'. With Brexit the choice was made to 'prioritise sovereignty and distinctiveness' over trade benefits.

Reassurance therefore required a narrative which explained ‘the policy needs of the moment while at the same time flattering the political traditions and myths endorsed by their support bases’ (Parry, 2021). It is a narrative which requires constant renewal and the new culture war proved an effective tool for offering reassurance as it employed a distancing between ‘us’ and ‘them,’ and deployed a discourse which was relational and could readily be mobilised through a partisan media.

It should be acknowledged that the current culture war has also had the added benefit of helping to divert attention from the political failures of Johnson’s government in tackling the Covid-19 pandemic. Failings is probably too gentle a description. The government handling of the crisis has been criminal in its consequences. It includes Johnson’s own failure as a leader and his dithering, delaying and inability to make unpopular decisions, including introducing lockdowns and imposing border controls and quarantining arrangements. Johnson’s government ignored face mask advice for too long, the promised ‘world class’ track and trace system has proved to be both ineffective and wasteful, data has been poorly managed and the monitoring of procurement contracts negligent. Neglect has also characterised government attempts to protect those in social care, and there has been a failure to learn from the experiences of other countries. All these failings combined with an over centralised system have resulted in the UK having a coronavirus death toll that remains the highest in Europe [3], alongside the deepest economic slump in the G7. Ramping up the culture war at a time of trauma and uncertainty and presenting a comforting and idealised vision of the past offered the public a sense of stability and reassurance, a reminder of the strength of the British spirit and values in times of adversity.

## Populism, Nationalism and the Past. An English story of History in the Present.

How does history and an understanding of the past enter the public domain? How is a consensus of understanding developed and maintained? How does one reading of the past come to dominate over others? These are central questions for trying to understand the story presented here, of an English story of History in the Present. Immanuel Wallerstein’s essay on the construction of ‘peoplehood’ is a useful starting point. He began by asking the question, ‘why does one want or need a past, an “identity.”’ He concluded that

‘pastness’ is central to and inherent in the ‘concept of peoplehood.’ Pastness, is a mode by which persons are persuaded to act in the present in ways they might not otherwise act. Pastness is a tool persons use against each other. It is a central element in the socialisation of individuals, in the maintenance of group solidarity … pastness is by definition an assertion of the constant past.’

Pastness is produced and reproduced through discourse (Wallerstein,1991 : 78). Political leaders, as Reynolds observes, ‘want a clear, simple and uplifting version of history to inspire visions of the future’, and as argued above to also reassure their electoral base (Reynolds, 2019: 249). However, when history waves a national flag, and discourse about ‘pastness’ is framed through a nationalist lens, the story told is always partisan. The partisan story which dominated the Brexit campaign and remains in circulation in post-Brexit Britain is one where in the telling heritage has overwhelmed history. To make sense of how heritage became a substitute for history and to grasp the powerful hold it has in the culture wars we need to understand the difference between heritage and history as approaches to the past.

Symbols, monuments, memorials, old buildings and exhibitable objects represent the ‘tangible past’ in the present. They are a nation’s sensory heritage and are inherited by the generations that follow. They belong to ‘us’ and represent continuity in the face of change in an unstable world. They remind us of who we are. Stories are told about them and they become part of the stories that nations tell about themselves. Stories that are preserved, treasured, and reproduced through time. Heritage, in this sense, offers ‘people’ a promise of certainty, of the familiar and of belonging. It is through heritage that the past ‘achieves a public presence.’ It occupies the public stage as ‘ours,’ not just the possession and right of a few’ (Wright, 2009:131-32). History, as opposed to heritage, is a discipline with its own rules and procedures. The word ‘history’ comes from the Greek word *istoreo*, meaning ‘to inquire.’ It follows that History as a discipline is about asking questions. It is about asking questions of evidence from the past and interpreting what that evidence reveals about the past. ‘History,’ as the historian J. H. Plumb wrote, is ‘an intellectual process’ which attempts ‘to cleanse the story of mankind’ from ‘deceiving visions of a purposeful past’ (Plumb, 1969: 12, 17). David Lowenthal’s dichotomous definition of the two terms offers perhaps the most concise summary. History, according to Lowenthal, is universally accessible and testable. Heritage is ‘tribal, exclusive, patriotic, redemptive, or self-aggrandizing;’ it counts ‘not on checkable fact but credulous allegiance’ (Lowenthal, 1996: 120-21).

Heritage and History so defined are at the centre of the present culture war and present competing visions of the past, the present and the future. In the culture war stories shared in this essay ‘history’ has been used instrumentally. It is a history of stories which feed national pride and public memory, it is a history of reverence and a repository of great lives, great deeds, and sacrifice all of which have been memorialised. The following three extracts serve both as a reminder of the storylines shared above and as evidence of the accuracy of Lowenthal’s definition of heritage. The first two are from a parliamentary debate in early November 2020 and the latter from an interview a few weeks later in a local newspaper:

… Boadicea, Alfred the Great, Richard the Lionheart, the Black Prince, Henry V, Francis Drake, Prince Rupert, Marlborough, Wolfe, Nelson, Moore, Wellington, Gordon and Montgomery, among others. These are great heroes and we should celebrate them … We should be proud of our history … we have had an avalanche of miserable, Britain-hating nonsense about our history and our culture filling the airwaves in recent months … Left-wing troublemakers are determined to ignore our history and smear our past heroes … Her Majesty’s Government are clear about our history and our culture: the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is a fantastic nation with a first-class history… we should never bow to the activists who want to scrub our history bare and start from year zero. We must retain and explain all aspects of our noble island’s story for the benefit of future generations.

**Extract 1: Jacob Rees-Mogg [4](*Hansard*, vol 638, 12 November).**

Britain’s heritage is under attack, ironically from those missioned to be the guardians of it …Can we have a debate on how these charitable organisations’ purpose is being perverted by political posturing, as they all seem to be in the thrall of the militant Black Lives Matter movement? Mr Deputy Speaker, defending our history and heritage is our era’s battle of Britain.

**Extract 2: Sir John Hayes (Hansard, vol 638, 12 November).**

History is full of all kinds of good and bad things but each of us is a product of our history and we can’t sanitise or rewrite it …The effects are potentially devastating … if children cease to learn about these great heroes like Churchill and Nelson, how robbed they would be of the prestige that gives people a sense of purpose and

pride in their heritage.

Every country's history is littered with great and good things, as well as less good things. But that doesn't mean we shouldn't be very pleased to be British and proud of what we've done. It's also about reflecting the views of the silent majority, the hard-working patriots who are pleased when their values are put across as an alternative voice, rather than the liberal left domination of the media and social media.

**Extract 3: Sir John Hayes, (*Spalding Today*23 November 2020).**

Ruth Wodak has described such rhetoric and ideas as an 'arrogance of ignorance,' a backwards-orientated politics infused with much nostalgia and anti-intellectualism (Wodak, 2021: 260), but what was the historical content that was so outrageous that in the Parliamentary debate it necessitated evoking the patriotic language of the Second World War?

The historian Patrick Wright observed that,

The nation is not seen as a heterogeneous society that makes its own history as it moves forward, however chaotically, into the future. Instead it is portrayed as an already achieved and timeless entity which demands only appropriate reverence and protection in the present (Wright, 1986: 34).

It is certainly the case that such reverence has long been directed at English country houses. They embody tradition and values, and their material inheritance has been kept safe and secure through a continuing project of preservation, a project that by its very nature is both necessarily defensive and reflective of a particular understanding of the past. Instrumental in this project of preservation has been the National Trust with its original charitable mission to ' promote the permanent preservation for the benefit of the Nation of lands and tenements (including buildings) of beauty or historic interest.' In the context of the culture war and the Trust's mission the expected story to be told was that of *how the British Parliament abolished the transatlantic slave trade and how the selflessness of white abolitionists has been memorialised and eulogised as central to the Conservative view of history: '* Our's is the party of Wilberforce and the abolition of slavery; the party of Shaftsbury and the Factory Acts; that of Disraeli's "elevation of the people"

and the party of Margaret Thatcher who freed the economy and unlocked opportunity' (Hayes, 2018 ).

The National Trust *Colonialism and Historic Slavery* report was based on historical evidence, in particular the detailed database of the *Legacies of British Slave-Ownership project*. This project funded first by the *UK Economic and Social Sciences Research Council*(2009-2012) and then by the UK *Arts and Humanities Research Council*(2013-15) has provided not only the empirical evidence of linkages to slavery but also contextualisation of that evidence. In the context of the criticism and public invective directed at the Trust's findings the *Legacies of British Slave-Ownership* project put out a statement on its website that the Trust had ' been attacked for its honesty and determination to broaden the histories they make available to their visitors and provide more exploration of the complex pasts of the properties they curate and the people who occupied them.' It reaffirmed ' how crucially important rigorous scholarship is for how we present stories of the past. Whatever the discomfort of these stories, their telling is our obligation to the public and we must always take it seriously' and concluded that 'it is a concern for all of us committed to historical truth ' (Legacies of British Slave-Ownership, 2020).[5] So we have an alternative history, one that addresses the long history of the nation's involvement in the slave trade, the suffering of the enslaved and the economic and social benefits the nation accrued through the slave economy and colonialism.

Two very different stories. The former is self-congratulatory, nationalist, and guilty of selective amnesia and omission. The latter is based on evidence and rigorous scholarship. It is not about self-loathing but about historical truth. This is the story told by the National Trust report, but also one which it should be remembered also documented links between Trust properties and the abolition of slavery and campaigns against colonial oppression. Nevertheless, it is a story which for right wing politicians and a partisan media was an act of betrayal, a rewriting of history that shamed the nation.

In *Thinking Reflexively: Opening "Blind Eyes",* the historian Catherine Hall observed that Britain's involvement in the slave trade and slavery is often 'marginalised and forgotten' as something which happened 'over there' (Hall, 2017: 261). The sociologist and political economist William Davies recently made a similar point in relation to arguments over empire and race,

there are still sections of the elite which insist on a paradoxical picture of history, in

which Britain was dominant on the world stage yet somehow separate from the various territories and peoples it dominated (Davies, 2021: 14).

This displacement feeds into a belief in a well-meaning liberal empire and in the public memory redemptive myths about colonial uplift which ‘persistently mask’ historical research that demonstrates ‘the British Empire’s morally bankrupt foundation in racism, violence, extraction, expropriation and exploitation’ (Satia, 2020:4). At the end of empire this desire to present the British empire in a positive light led to the destruction of government archives to hide ‘the racist and prejudicial behaviour’ of colonial officials in Malaya and in the case of Kenya the systematic destruction of thousands of official files which documented the brutal suppression of the Mau Mau insurgency [6] (Ovenden, 2020:176-177). At the end of empire, the ‘empire came home’ as immigrants from the Commonwealth came to the UK and settled. Their British-born-descendants are asking new questions and creating new narratives about the experiences of empire. This is a history that demands accountability and an acceptance of the historical reality of empire rather than the mythology. In 2014 the Foreign Office condemned the ‘iniquities’ of the slave trade but insisted that ‘these shameful practices belong to the past’ and that ‘Governments today cannot take responsibility for what happened over 200 years ago’ (Reynolds, 2021: 49). It is a history which requires reparatory justice.

It would be wrong to suggest that it is only the present Conservative government that have placed nationalist sentiment and heritage above history. In the 1980s Margaret Thatcher, like Johnson, turned towards the Victorian past, or as Priya Satia described it: ‘a mythical vision of that past, including unapologetic imperialism and militarism.’ To illustrate this, Satia points to the 1982 war over the Falkland Islands which ‘depended on and profoundly appealed to historically minded nationalist sentiment that … tried to compensate for the apparent poverty of the present with a nostalgic vision of the past’ (Satia, 2020: 271). It was a sentiment in which to have equal rights in society, was to be part of, and share in, common historical experiences, culture, language and religion as Thatcher commented: ‘the people of the Falkland Islands, like the people of the United Kingdom, are an island race. Their way of life is British; their allegiance to the Crown’ and ‘… they are our own people. With the Falkland Islanders it is family’ (Barnett, 1982: 18). It was a definition of belonging where to be black and to be British were mutually exclusive, ‘the Falklanders were British … by language, customs and race … more British indeed than so-called Black Englishmen living on British soil’ (Casey, 1982:25). It was a definition of belonging which invoked metaphors of ‘nation,’ ‘family’ and ‘the British

way of life' as a centrepiece of British identity. Belonging could not be conferred, it could not be given, it was felt. Thatcher's successor as Prime Minister, John Major, echoed this nationalist sentiment and the distinctive nature of British identity:

we will always remain British citizens. I will never, come hell or high water, let our distinctive British identity be lost in a federal Europe … and to those who offer us gratuitous advice, I remind them of what a thousand years of history should have told them: you cannot bully Britain (Major, 1992).

History was 'the anchor' that gave 'experience and … continuity … to our national life' (Major, 1993). For Major the past was a constant and symbolic, 'Fifty years from now Britain will still be the country of long shadows on county grounds [7], warm beer, invincible green suburbs, dog lovers and … "old maids bicycling to holy communion through the morning mist" and … Shakespeare still read in school (Major, 1994)

## Conclusion

'All historians are storytellers' (Harkness, 2009). The historian's craft as a storyteller is dependent on the use of evidence, structured argumentation, and scrupulous knowledge of historiography. In the struggle to bring together what belongs together, it is the historian who anchors that which is uncovered. History is never static, and it is a truism that every new generation of historians will ask new questions of the past and consequently historical interpretation will change and there will be new narratives, new stories (Plumb, 1969: 144; Hill, 1989: 11). Rewriting history is what historians do. 'The promise of history as an imaginative practice', as Bill Schwarz writes, is that it can free us from mere "pastness" and make speakable what was once unspeakable.' (Schwarz, 2011: 13). The 'speakable' and the 'unspeakable,' the telling and the silence brings us full circle to the words which opened this essay, 'Stories are the secret reservoir of values: change the stories individuals and nations live by and tell themselves, and you change the individuals and nations.' Okri's text continues,

Nations and peoples are largely the stories they feed themselves. If they tell themselves stories that are lies, they will suffer the future consequences of those lies. If they tell themselves stories that face their own truths, they will free their

histories for future flowerings (Grosvenor et al, 2002: 21).

History has become a battleground in a manufactured and politically motivated culture war. As historians we have a responsibility to the truth and our task is to enable all citizens to know what has been silenced or forgotten. Silencing the past 'normalizes the present as the only possible present' (Satia, 2020: 282). Historical knowledge needs to be both shared and reclaimed for the future.

The culture war of 2020 and 2021 over competing versions of the past has so dominated political debate, television, the press, and social media platforms that it has absorbed attention and space to the exclusion of critical engagement with the evident slow and gradual normalization of far-right populism in Britain, where ideas and practices have arrived at the centre of society, alongside a conscious shift to authoritarianism. There has been an unrelenting onslaught on civil liberties, human rights, the rule of law and democracy itself. By stealth Britain is becoming more authoritarian. In *Britain's authoritarian turn*(2021) Frances Webber has identified a raft of new legislation and government proposals in the fields of crime, policing, and immigration and asylum which have long been part of the right-wing agenda for change. The proposed police, crime, sentencing and courts legislation will give new powers to the police to restrict the fundamental right of peaceful protest, including a new offence of 'intentionally or recklessly causing public nuisance' which is in part defined as causing 'serious annoyance' or 'serious inconvenience.' Restrictions on the legal accountability of state actors and recourse to the courts to challenge unlawful ministerial decisions are also under threat, while legal protections for asylum seekers are threatened with removal, the rights of those recognised as refugees withheld and a policy to 'offshore' asylum seekers to remote British territories (Webber, 2021: 106-120). As Webber concludes,

In sum, the first year of the new Johnson government has shown a frightening and steady disregard for civil liberties; a piecemeal but systematic dismantling of fundamental legal safeguards for such liberties; a process of muzzling or domesticating any institution whose remit is to safeguard the individual against overweening executive power; and media-assisted vilification of those who challenge that power (Webber, 2021: 115).

This damning charge comes on top of the government's illegal suspension of

parliament during the Brexit negotiations and the passage of illegal Brexit legislation. The government has also intimidated and weakened the power of the Electoral Commission by pushing for changes which will have the effect of disenfranchising poor and non-white citizens and it has operated an informal system of unregulated nepotism in awarding contracts and making appointments to public bodies. Indeed, in the latter case the government has been accused of a policy of concerted ‘cultural cleansing’ in the arts and cultural sector, vetoing the reappointment of Board members who did not have ‘a similar attitude to that of the government’ and thereby resetting the balance of opinion in the sector (Barker et al, 2021 ). The culture war of 2020-21 has been a trap to suck up the oxygen of debate, while in the background a space has been created to redefine British politics.

This agenda is not just an ‘English story of History in the present.’ The interference of government in defining what version of national history should be told is not an experience unique to the UK. Neo-liberalism and global capitalism have combined to produce the conditions in which discord, instability and social polarisation can flourish and populist administrations in Hungary, Poland and the USA have all sought through their own version of culture wars to control the past in the present and to intimidate academics (Burleigh, 2021; Wodak, 2021). In short, a new “normal” is emerging in global politics where historical truth is being abandoned in favour of ‘ forgetting, misremembering and mistaking the past’ (Andress, 2018: 47) and in the shadows the norms of democracy are being slowly dismantled and the rights of citizens incrementally eroded.

As historians we should continue to ‘brush history against the grain,’ but we should remember that knowledge ‘is not a goal in itself, but a path to wisdom; it bestows not privilege so much as duty, not power so much as responsibility’ (Sivanandan, 1982: 89). It is our duty and responsibility to call out the lies.

---

## References

Andress, D. (2018) *Cultural Dementia: How the West has Lost its History, and Risks Losing Everything Else,* London, Head of Zeus.

Applebaum, A. (2020) *Twilight of Democracy. The Failure of Politics and the Parting*

*of Friends*, London, Allen Lane.

Barker, A., Fildes, N., and Parker G. (2021) ‘Museum chair quits as Downing Street steps up “cultural cleansing” campaign,’ *The Financial Times*, 30 April.

Barnett, A. (1982) ‘Iron Britannia,’ *New Left Review*, 134, Special Number

Burleigh, M. (2021) *Populism. Before and After the Pandemic*, London, Hurst & Company.

Busby, M. (2020) ‘English schools told not to use anti-capitalist material,’ *The Guardian*28 September.

Davies, W. (2021)‘New Found Tribes,’ *London Review of Books*, 43, 3, 4 February, 12-14.

Gregory, A. ‘Britain misses its empire more than the other major post-colonial powers, poll finds,’ *Independent*11 March 2020 https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/british-empire-colonialism-slavery-yougov-poll-nationalism-brexit-a9393486.html

Gopal, P. (2021) ‘Why can’t people handle the truth about Churchill,’ *The Guardian*18 March.

Griffin, E., Mandler, P., Schenk, C., Pringle, Y., and Wood, J. (2021), ‘Letter to Oliver Dowden’ *Sunday Times*, 21 March.

Grosvenor, I. (2018) ‘“What do they know of England who only England know”: a case for an alternative narrative of the ordinary in twenty-first century Britain,’ *History of Education*47, 2, 148-168.

Grosvenor, I, McLean, R. and Roberts, S. (2002) *Making Connections. Birmingham Black International History*, Birmingham, Black Pasts, Birmingham Futures.

Hall, C. (2017) ‘Thinking Reflexively: Opening “Blind Eyes,”’ *Past and Present*, 243, 254-63.

Hansard, (2020) ‘Business of the House’, vol 683 November. https://hansard.parliament.uk/Commons/2020-11-12/debates/D99D4A22-85F6-4297-8FF6-87EDCF67647D/detailsvol 683

Harkness, D. E. (2009) ‘Finding the Story,’ *Perspectives on History* https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-2009/finding-the-story

Hayes, J. (2018) ‘Address to students at Bolton University, 21 May’, https://www.bolton.ac.uk/news/the-phoenix-civil-societys-rebirth-with-the-rt-hon-john-haynes-mp/

Hayes, J., el, ‘Britain’s Heroes, Daily Telegraph, 9 November, see https://www.edwardleigh.org.uk/news/letter-telegraph

Hayes, J. (2020) ‘ South Holland MP champions Britishness as head of Common Sense Group in Parliament,’ *Spalding Today,*23 November

Hicks, D. (2020) ‘Opinion,’ *The Guardian*, 16 October.

Hill, C. (1989) *History and the Present*, St Albans, South Place Ethical Society.

Huxtable, S., Fowler, C., Kefalas, C., and Slocombe, E. (eds) (2020) *Interim Report on* the *Connections between Colonialism and Properties now in the Care of the National Trust, Including Links with Historic Slavery*, Swindon, National Trust. https://www.nationaltrust.org.uk/features/addressing-the-histories-of-slavery-and-colonialism-at-the-national-trust

Jenrick, R. (2021) ‘Comment’ Sunday Telegraph, 16 January https://www.telegraph.co.uk/news/2021/01/16/will-save-britains-statues-woke-militants-want-censor-past/

Legacies of British Slave-Ownership, https://www.ucl.ac.uk/lbs/

Lowenthal, D. (1996) *Possessed by the Past: The Heritage Industry and the Spoils of History*. New York, Free Press.

Major, J. (1992) ‘Speech to the Conservative Party Conference,’ October.

Major, J. (1993) *Daily Telegraph*, February

Major J. (1994) ‘Speech to the Conservative Group for Europe,’ *Conservative Party News*, April.

Moore, C. (2020) ‘The National Trust’s Shameful Manifesto,’ *The Spectator*https://www.spectator.co.uk/article/the-national-trusts-shameful-manifesto

Museums Association (2021) https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2021/02/fears-over-editorial-freedom-as-heritage-bodies-summoned-to-discuss-contested-history/

Parry, J. (2021) ‘Managing the Nation,’ *London Review of Books*, 43, 6, 18 March https://www.lrb.co.uk/the-paper/v43/n06/jonathan-parry/managing-the-nation

Parveen, N. (2021) ‘Kew director defends pledge to “decolonise” gardens’ collections,’ *The Guardian,*19 March

Pearson, K. (2020) ‘Common Sense Group provides thin veil for Tory culture war s,’

https://yorkshirebylines.co.uk/common-sense-group-provides-thin-veil-for-tory-culture-wars/

Massing, K. (2021)‘ **Statues: the UK’s plan to ‘retain and explain’ problem monuments is a backwards step’, *The Conversation*, March** https://theconversation.com/statues-the-uks-plan-to-retain-and-explain-problem-monuments-is-a-backwards-step-156430

Ovendon, R. (2020) *Burning the Books. A History of Knowledge under Attack*, London, John Murray.

Plumb, J. (1969) *The Death of the Past*, London: The History Book Club.

Poground, G. (2021) ‘We’re not racists, but …’ *Sunday Times*3 January.

Reynolds, D. (2019) *Island Stories. Britain and its History in the Age of Brexit*, London, William Collins.

Reynolds, D. (2021) ‘Britain’s human stain. How centuries of people-trafficking funded empire and industry,’ *New Statesman*, 22-28 January, 48-49.

Ross, T. (2016) ‘Boris Johnson Interview: We can be ‘heroes of Europe” by voting to Leave,’ *Daily Telegraph*, 14 May 2016 https://www.telegraph.co.uk/news/2016/05/14/boris-johnson-interview-we-can-be-the-heroes-of-europe-by-voting/

Satia, P. (2020) *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, London, Allen Lane.

Schwarz, B. (2011) *The White Man's World*, Oxford, Oxford University Press.

Sivanandan, A. (1982) *A Different Hunger*, London, Pluto Press.

Stead, W. T. (ed.) (1902) *The Last Will and Testament of Cecil John Rhodes*, London, Review of Reviews Office

Stewart, H., Walker, P., and Modhin, A, (2020), 'Johnson "stoking fear and division" over protests,' *The Guardian*, 13 June.

Stone, J. (2016) 'British people are proud of colonialism and the British Empire, poll finds' Independent 19 January 2016 https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/british-people-are-proud-colonialism-and-british-empire-poll-finds-a6821206.html

Wallerstein, I. (1991) 'The Construction of Peoplehood: Racism, Nationalism and Ethnicity' in E. Balibar and I. Wallerstein *Race, Class and Nation*, London, Verso, 71-85.

Waterson, J. 'Waiving the rules? PM accused of stirring up "Trump-lie culture war" in Proms row,' *The Guardian*, 26 August.

Webber, F. (2021) 'Britain's Authoritarian Turn', *Race and Class*62, 4 (2021) 106-120 https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396821989181

Wodak, R. (2021) *The Politics of Fear*, London, Sage.

Wright, P. (1986) 'Misguided Tours,' *New Socialist*, July/August.

Wright, P. (2009) *On Living in an Old Country*, Oxford, Oxford University Press.

---

## Notes

[1] The Scottish Government has committed to reviewing colonial and slavery history in its museum collections

https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2020/09/scottish-government-to-review-colonial-and-slavery-history-in-museum-collections/

[2] The statue of Cecil Rhodes at Oriel College, Oxford University has been the focus of a campaign for removal, see Rhodes Must Fall Movement, Oxford, *Rhodes Must Fall* London,: Zed Books. 2018.

[3] At the time of writing the death toll was 127,538

[4] Rees-Mogg, Conservative Leader of the House of Commons.

[5] See https://www.ucl.ac.uk/lbs/ The project has transitioned now into the Centre for Legacies of British Slave-ownership at University College London.

[6] The Mau Mau uprising (1952-60) was a war in the British Kenya Colony between the Kenya Land and Freedom Army and the British Colonial authorities.

[7] ‘county grounds’ is a reference the grounds where the national sport of English cricket is played during the summer months

# Populismo, nacionalismo y el pasado. Un relato inglés de la historia en el presente

**Ian Grosvenor**, Profesor emérito de Urban Educational History. School of Education, University of Birmingham, UK.

‘Las historias son la reserva secreta de valores: cambia las historias que las personas y las naciones viven y se cuentan a sí mismas, y cambias a los individuos y a las naciones.’ Estas palabras frecuentemente citadas fueron escritas por el poeta y novelista Ben Okri en *Birds of Heaven*(1996) (Grosvenor et al 2002:21). La historia está construida esencialmente de relatos y este artículo trata de un conjunto de distintos relatos interconectados que, desde la aparición de la pandemia de Covid-19, están en circulación en el Reino Unido. Estos relatos nos ofrecen una visión particular del pasado en el presente. Esta visión ha sido promovida por el gobierno de derechas para generar una guerra cultural con finalidades políticas. Ésta es una guerra cultural [1] que no va de diálogo, deliberación constructiva, negociación o compromiso, sino que concierne a la decisión acerca de qué relatos vivificamos como personas y como nación. Es una guerra cultural que a lo largo de su desarrollo muestra todas las características propias de las políticas populistas. Es una guerra cultural que busca cambiar la política.

Para aproximarnos a ella, vamos a fijarnos en tres lógicas discursivas presentes en “el relato de la historia inglesa en el presente” : el derribo de Edward Colston, el movimiento de protesta [2] y las Voces del *Common Sense Group*.

## Primera lógica discursiva: el derribo de Edward Colston

El domingo 7 de junio de 2020, durante una manifestación de *Black Lives Matter*, se tiró abajo la estatua de Edward Colston de su pedestal y, arrastrándola, se arrojó al mar en el Puerto de Bristol. La estatua había sido erigida en 1895 para celebrar y recordar a los ciudadanos de Bristol la labor filantrópica de Colston en la ciudad. Finales del siglo XIX fue un período de gran orgullo de la “aventura imperial británica”, una época en la que las teorías y prácticas racistas ya habían modulado el imperio y había poco interés para conocer cómo Colston había amasado su fortuna. Colston (1636-1721), un parlamentario conservador, fue director de la *Royal African Company* y había hecho su fortuna como comerciante en la trata de esclavos que cruzaban el Atlántico. El transporte de la estatua encadenada y

arrojada a las aguas del puerto que una vez fue el lugar de dónde partían sus barcos de esclavos, fue decisivo para que los contemporáneos locales reconocieran las realidades del imperio y del colonialismo. Su presencia ya había suscitado largos debates en la ciudad, pero con *Black Lives Matter* llegó una nueva urgencia y un nuevo deseo para actuar. Cinco días después del derribo y hundimiento, Oliver Dowden, el *UK Secretary of State for Digital, Culture, Media, and Sport [DCMS]*, escribió a los parlamentarios conservadores: 'Como conservadores... no podemos apoyar ni tolerar a quienes rompen la ley, o atacan a la policía, o profanan monumentos públicos'. A finales de junio envió una carta a los administradores del *Museum of Home*, en Hackney, East London, solicitando una petición pública para recolocar en la entrada del museo la estatua de Robert Geffrye, otro mercader de esclavos. La organización había cambiado recientemente el nombre de *Geffrye Museum* por el de *Museum of Home*. Explicó a los patronos '... no podemos pretender tener una historia diferente.' Tres meses después, una tercera carta fue enviada a los museos nacionales y a las principales fundaciones de arte y patrimonio afirmando que el gobierno no podía apoyar la 'eliminación de estatuas o de otros objetos similares.' Alertó que, 'como organizaciones que recibían fondos públicos, no deberían llevar a cabo ninguna acción motivada por activismo o ideología política', sino que debían actuar con "imparcialidad". La carta terminaba con la amenaza velada que su incumplimiento podría poner en riesgo el financiamiento público (Hicks, 2020). A principios de 2021 las mismas organizaciones fueron invitadas a un encuentro virtual con Dowden para discutir cómo debían implementar la perspectiva del gobierno de "retener y explicar" las estatuas y monumentos relacionados con el pasado colonial de Gran Bretaña. Previamente a la reunión, los medios de comunicación del ala derecha fueron informados que Dowden creía que el sector 'debía defender nuestra cultura e historia de esa minoría ruidosa de activistas que constantemente intenta vilipendiar Gran Bretaña'. (Museums Association, 2021; Massing, 2021).

## Segunda lógica discursiva: El movimiento de protesta

Poco después de lo ocurrido con la estatua de Colston, fue organizada otra manifestación de *Black Lives Matter* en Londres y algunas estatuas fueron protegidas antes del evento, incluyendo la del primer ministro durante la segunda Guerra Mundial Winston Churchill. Boris Johnson empleó Twitter para criticar a quienes reclamaban demoler los memoriales del esclavismo y del racismo y declaró que 'el único posicionamiento responsable' era estar alejado de las manifestaciones que, según él, habían sido secuestradas por extremistas violentos'. La intervención

de Johnson puede ser leída como una respuesta a la presión del Partido Conservador para tomar una línea más dura frente a los manifestantes, pues como argumentaba el tweet de un parlamentario 'Este ataque a nuestra historia, nuestra cultura, aumenta la agresión hacia mis votantes' (Stewart et al, 2020). Sin embargo, durante el evento, fueron los manifestantes de extrema derecha quienes, mientras declamaban 'proteged nuestras estatuas', profanaron el *Cenotaph*[3] con sus saludos nazis. La cuestión del valor de las estatuas siguió siendo un tema populista en el Reino Unido, y mientras tanto Robert Jenrick publicó un artículo de opinión en el *Sunday Telegraph*. En él advertía que 'en manos del movimiento de protesta, o por decreto de los comités culturales de los ayuntamientos gobernados por políticas de líneas progresistas [4] prevalece la intención de establecer una única y a menudo negativa narrativa' que busca 'borrar parte de la historia de la nación,' y, consecuentemente, manifestó la intención de proponer enmiendas a las leyes de protección de estatuas, monumentos y otros memoriales. Había, afirmó, "una purga revisionista" en manos de unos destructores "insensatos" del patrimonio -incluyendo a los diputados laboristas – que pretendían cambiar los nombres de las calles asociados al esclavismo y al colonialismo. Escribió :

*Vivimos en un país que cree en las leyes, pero cuando se trata de proteger nuestro patrimonio, se ha olvidado de aplicar un proceso justo y las leyes han sido anuladas. Y esto no puede ser bueno. …. Lo que se ha mantenido a través de generaciones debe ser valorado con profundidad, no ser destruido en base a un estallido de un movimiento de protesta*(Jenrick, 2021).

La nueva ley permitirá que cualquier vecino descontento o racista se dirija directamente al *Department of Housing and Communities*, teniendo el poder de anular las decisiones tomadas por las organizaciones de patrimonio o los ayuntamientos.

## Tercera lógica discursiva: Las Voces del Common Sense Group

En 1895, el mismo año en el que se erigió la estatua de Colston en Bristol, fue también el del establecimiento del *National Trust* como entidad civil para 'promover la preservación permanente en beneficio de la Nación de tierras e inmuebles (incluyendo edificios) de lugares de interés histórico o por su belleza'. En 2020 esta organización elaboró diferentes informes internos sobre las conexiones entre el colonialismo y el esclavismo histórico de aquellas propiedades que estaban bajo su

cuidado. El informe documentaba que 93 sitios históricos tenían en su origen una financiación proveniente del colonialismo y de los beneficios de la esclavitud:

*Esas historias están profundamente imbricadas en la construcción material de las Islas Británicas; un número significativo de colecciones, casas, jardines y parques a nuestro cuidado fueron creados o remodelados como expresiones del buen gusto y la riqueza, como también del poder y del privilegio, que derivaban de las conexiones coloniales y en algunos casos del comercio de esclavos. Creemos que únicamente con honestidad y transparencia y compartiendo esas historias podemos hacer justicia a la verdadera complejidad del pasado, del presente y del futuro, y al papel a menudo incómodo que la Gran Bretaña, y los británicos han jugado en la historia global desde el siglo XVI o incluso antes.*(Huxtable, 2020: 5).

El informe también documentó los vínculos entre las propiedades del *National Trust* y la abolición del esclavismo y las campañas contrarias a la opresión colonial. Entre las propiedades revisadas se encontraba Chartwell, la casa familiar de Winston Churchill. Para el *Common Sense Group*, un colectivo recientemente constituido con 59 parlamentarios conservadores y siete representantes del *House of Lords*, el informe era inaceptable en tanto que 'empañaba uno de los nombres más notables Winston Churchill, vinculando su casa familiar a la esclavitud y al colonialismo'. Este grupo escribió al secretario de cultura Oliver Dowden solicitando que revisara el financiamiento del *Trust*. En una carta en el periódico conservador *Daily Telegraph* el grupo explicaba sus orígenes y su misión. Se constituyó para 'hablar por la mayoría silenciosa de los votantes', cansados de 'ser tratados con la condescendencia de las élites liberales burguesas' cuando aparecían cuestiones relativas a la inmigración o a la ley y orden. En el centro de su misión estaba "asegurar" que aquellos 'responsables institucionales de custodiar la historia y el patrimonio' que 'salvaguardan y celebran los valores británicos' no fueran 'teñidos por un dogma cultural marxista, coloquialmente conocido como la "agenda progre"'. Para el *Common Sense Group*, 'La Historia nunca debe ser saneada o reescrita para encajar en preocupaciones "superficiales"', y a una 'pandilla de poderosos y privilegiados liberales no se les debe permitir reescribir nuestra historia según su imagen.' (Hayes et al, 2020). La carta solo fue el primer asalto contra el informe del *National Trust*. Otros parlamentarios conservadores, historiadores de derechas y columnistas de periódicos se aliaron para acusar el *Trust* de excederse en sus competencias comprometiéndose en políticas dejándose influenciar por activistas del *Black Lives Matter*. El uso en el informe de la palabra "historias" como

opuesta a “Historia” fue, según un comentarista, “una alerta” parecida al uso de la palabra “diversidad” y de “múltiples narrativas” para sugerir pluralidad cuando en realidad significa una “uniformidad” impuesta. El informe no era un manual sino “un manifiesto progre”, un “proyecto de re-presentación e interpretación” diseñado para ‘hacer que la gente se avergüence de ser británico’ (Moore,2020). La catedrática Corinne Fowler, una de las editoras principales del informe, fue señalada y acosada por las redes, su persona difamada, y su reputación académica cuestionada. Se pidió que el Ministerio de Cultura, Medios de Comunicación y Deporte del Reino Unido intentara impedir el acceso de Fowler a fondos para futuras investigaciones. Esto llevó a requerir una clarificación de la *Royal Historical Society*, sosteniendo que el Reino Unido tiene una larga tradición en financiar la educación, la cultura y el patrimonio y ‘Si alguien es demasiado “político” aquí, son los políticos quienes están violando los tradicionales principios al intentar dictaminar a qué investigaciones sobre el patrimonio pueden o no dedicar financiación’. (Griffin et al, 2021).

## El relato de la Guerra Cultural Inglesa de 2020-2021

El derribo de la estatua, el movimiento de protesta, y las voces del *Common Sense Group* representan, cada uno de ellos, un aspecto conectado a un relato más amplio de la política británica, una ruptura creciente de guerra cultural de índole populista en el sector de las artes, museos y patrimonio. Esta guerra ha sido esencialmente una guerra inglesa, y muy poco cuestionada por los gobiernos del Reino Unido [5]. Muchos otros relatos pueden añadirse a esta guerra cultural: acusaciones de “naturaleza asesina” sobre ‘Las consecuencias raciales de Mr Churchill’ en una mesa redonda organizada por el *Churchill College*, Cambridge, en la que los ponentes recibieron correos con amenazas de odio, insultos racistas; las escuelas inglesas fueron advertidas de no utilizar material anticapitalista en la enseñanza; preocupaciones acerca la decisión del *National Maritime Museum* de revisar el estatus “heroico” atribuido a Nelson; el manifiesto de hace diez años del *Kew Garden* para afrontar la crisis de la biodiversidad y la “descolonización” de los jardines aludiendo a “los legados de la explotación y el racismo”, siendo descrito por el líder del *Common Sense Group* como ‘un postureo absurdo de gente que no se siente interpelada por el sentimiento patriótico’; llamadas a izar la bandera de la *Unión Jack* en cada una de las escuelas y edificios públicos como ‘un recordatorio orgulloso de nuestra historia’ y hacer que los niños canten juntos cada día el himno nacional; la formación de un nuevo grupo conservador, *Conservatives Against Racism for Equality*(CARFE), que promueve un nuevo discurso conservador sobre

las relaciones entre razas e incluye a Ann Hart, parlamentaria por Hastings and Rye que había sido investigada por el partido en 2020 por racismo explícito; Boris Johnson exclamando: 'Pienso que es hora que paremos nuestro sentimiento acomplejado hacia nuestra historia, nuestras tradiciones, y nuestra cultura, y paremos esta lucha de autodiscriminación y lloriqueo.' (Gopal, 2021; Busby, 2020; Parveen, 2021; Waterson, 2020; Pogrund, 2021) ante la propuesta de suprimir los himnos *Rule Britannia !* y *Land of Hope and Glory* durante la celebración de *Last Night of the Proms* coincidiendo con las protestas de *Black Lives Matter* debido a sus fuertes connotaciones imperialistas.

Pero ¿de dónde venía todo este enfado y pasión? ¿Cómo se dota de sentido la idea de que 'nuestra' cultura y 'nuestra' historia está siendo amenazada y robada por otros? Si desmontamos y analizamos los diferentes elementos de cada una de estas historias de la actual guerra cultural, se pueden identificar unos patrones comunes. Existe una "cacofonía" de voces sobre el menosprecio de valores y tradiciones y un sentido de indignación moral que retan las miradas y las voces de la gente "de a pie" – que naturalmente intuye lo que está bien- y el consenso está siendo minado. La legitimidad del patriotismo y de los héroes nacionales están siendo cuestionados, mientras un lenguaje que apela a las emociones circula alrededor de la centralidad de los antepasados y los lugares. La historia nacional está siendo ocultada y hay un ruido omnipresente en la prensa conservadora que denuncia que la historia está siendo reescrita sin consenso. Todos estos patrones son características del populismo de derechas (Applebaum, 2020; Burleigh, 2021) y en el contexto de esta guerra cultural ellos tienen la última palabra, escriben la última página del manual populista (Pearson, 2020). Esta es una guerra cultural que ha sido generada con finalidades políticas, y no puede separarse de la campaña por el Brexit.

## El Brexit y la 'nostalgia restaurativa'

Para Boris Johnson, el Brexit :

*Fue una oportunidad para los británicos de ser los héroes de Europa y de actuar como voces de la moderación y del sentido común, y de parar algo, que en mi opinión está fuera de control… Es el tiempo para que alguien – casi siempre los británicos en la historia europea- diga "Pensamos que podría hacerse de otra manera"*(Ross, 2016).

Johnson promovió la idea de que el Reino Unido es especial y la campaña del Brexit ciertamente revivió la idea de la excepcionalidad inglesa y proyectó al futuro el establecimiento de la "Anglosfera" y los "hablantes ingleses" como 'una supuesta base de una "Britania Global"' (Reynolds, 2019: 189). Ann Applebaum, en *Twilight of Democracy. The Failure of Politics and the Parting of Friends*(2020), describió la emergencia de un giro hacia la "nostalgia restaurativa" en el Reino Unido. Este fue el único país europeo que puede 'reclamar la victoria en la Segunda Guerra Mundial', el país 'nunca fue invadido, nunca se rindió, es el país que eligió el bando correcto desde los inicios', y aun así la nación ha sido despreciada. Ha pasado de un estado de orden a un estado de desorden. Formar parte de la Unión Europea fue la prueba de que todo salió mal, pervirtió el curso de la historia y la nación había sido reducida a una sombra de lo que fue. La campaña del Brexit fue un proyecto sobre la 'verdad' que necesitaba incrementar la conciencia nacional. El Brexit ofreció la oportunidad de recuperar, en palabras de Johnson, 'el dinamismo de aquellos victorianos barbudos'[ Applebaum, 2020: 65, 75, 82-83, 93). Estos victorianos eran también los agentes del imperio. A finales del siglo XIX, se calculaba que el Imperio Británico poseía las tierras de una cuarta parte del mundo y albergaba una quinta parte de la población. Los victorianos creyeron que su éxito fue debido a su habilidad y superioridad innatas. Como escribió el archiimperialista Cecil Rhodes [6], persona decisiva en la anexión del imperio de grandes territorios del Sur de África, ' Somos la primera raza en el mundo…con los más altos ideales de decencia, justicia, libertad y paz, y cuantos más lugares habitemos, mejor será para la raza humana' (Stead, 1902:58). Dichas ideas permitieron asentar una legitimación emocional para la nación y aportaron a los individuos un sentimiento de solidaridad, de pertenencia y de herencia, una identidad colectiva que era única. A medida que la descolonización iba ganando terreno, el imperio podría haber quedado como cosa del pasado, pero no cesó de tener su papel en la conciencia nacional y en la memoria pública. Esta identidad colectiva y su sentido de excepcionalidad con el que se asocia quedó reflejada en un estudio de 2016 que informaba que el 43% de los británicos creía que el Imperio Británico fue algo bueno, y que el 44% consideraba que el pasado colonial era motivo de orgullo. Un segundo estudio de 2020 mostró que lo que pensaban los británicos era muy parecido a lo que pensaban las personas de otros poderes coloniales del pasado (Francia, Alemania, Japón), diciendo que ellos querrían que su país todavía tuviera un imperio (Stone, 2016; Gregory, 2020).

El auge del tradicionalismo, xenofobia y nacional-populismo durante la campaña del Brexit fue paralela a un asalto sostenido contra el concepto de multiculturalismo,

hasta el punto de que un comentarista concluyó que el multiculturalismo era ahora ‘ampliamente ridiculizado y trivializado’ y ‘excluido de cualquier análisis serio y de toda conversación crítica’ y que ‘el debate ha sido más exitoso gracias al uso del concepto más difuso de diversidad social y cultural’ (Grosvenor, 2019: 150). El debate del Brexit fue tóxico con su retórica incendiaria y la desvergonzada xenofobia de la campaña *Leave*. También se caracterizó por una serie de agitadores de la guerra cultural que se mantuvieron el debate en las universidades, en el sistema legal, en la BBC, y en las grandes ciudades que movilizaron y unieron los conservadores nacionalistas. Los debates entorno al patriotismo, la nación y la cohesión social fueron modulados y tuvieron buena recepción en el electorado durante las elecciones parlamentarias de 2019, obteniendo el partido conservador una importante mayoría. Los *Brexiters* habían ganado. El gobierno estaba, ahora, dirigido por uno de ellos.

Con el Brexit conseguido, ¿era necesaria otra guerra cultural en 2020? Jonathan Parry argumentó que el proyecto conservador ‘había sido siempre un proyecto para gobernar –y preservar- la nación.’ El partido conservador ‘siempre ha llevado consigo la idea de gestionar la nación.’ Es más, el partido conservador nunca duda de su derecho a estar en el gobierno. Presume que es el partido natural de gobierno. La norma conservadora está en la base del país. A pesar de ello, gestionar la nación para el futuro implica que sus seguidores estén seguros de que la gente que está al cargo ‘de su partido y nación son personas con esos valores con los que pueden sentirse seguros, y quienes toman la responsabilidad del liderazgo nacional’. Con el Brexit se eligió ‘priorizar la soberanía y la diferencia’ por encima de los beneficios económicos. Su confirmación requería una narrativa que explicaba ‘las necesidades políticas del momento y al mismo tiempo loar los mitos y tradiciones políticas, compartidas por sus bases’ (Parry, 2021). Esta es una narrativa que requiere una renovación constante. La nueva guerra cultural se demostró como la herramienta efectiva para ofrecer esta confirmación, dado que podía emplearse para distanciar el “nosotros” del “ellos”, y desplegar un discurso emotivo que podía ser movilizado por parte de los media partidistas.

Debe considerarse que la actual guerra cultural también ha tenido el beneficio de ayudar a desviar la atención de los errores políticos del gobierno de Johnson en el manejo de la pandemia Covid-19. “Errores” es, probablemente, una palabra demasiado suave. La gestión de la crisis por parte del gobierno ha sido criminal en sus consecuencias. Ello incluye el propio fracaso de Johnson como líder, con sus titubeos, retrasos e incapacidad para tomar decisiones poco populares, incluyendo

la de introducir confinamientos e imponer controles fronterizos y cuarentenas. El gobierno de Johnson ignoró la recomendación de llevar mascarilla durante demasiado tiempo, el prometido seguimiento valorado como referente a nivel mundial y el sistema de trazabilidad se demostró tan inefectivo e ineficiente como derrochador, los datos no se han gestionado bien y la monitorización de los contactos ha sido negligente. La negligencia también ha caracterizado el gobierno en su intención de proteger aquellos que estaban bajo el sistema de protección social y ha habido una incapacidad de aprender de las experiencias de otros países. Todos estos errores combinados con un sistema muy centralizado han dado como resultado que el Reino Unido tenga la tasa de muertes más alta de Europa [7], a la par del desplome económico más duro del G7. Reforzar la guerra cultural en tiempos de crisis e incertidumbre y presentando una visión confortable e idealizada del pasado ofrece al público una sensación de estabilidad y seguridad, un recuerdo de la fuerza del espíritu británico y de sus valores en tiempos de adversidad.

## Populismo, nacionalismo y el pasado. Un relato inglés de historia en el presente.

¿Cómo la historia y una comprensión del pasado entran a formar parte del dominio público? ¿Cómo se desarrolla y se sostiene una perspectiva de comprensión consensuada? ¿Cómo es posible que una lectura del pasado domine por encima de otras? Estas son cuestiones centrales para intentar entender el relato que aquí se presenta, de una historia inglesa en el presente. El ensayo de Immanuel Wallerstein sobre la construcción de “pueblo” es un punto de partida útil. Empezó preguntando ‘¿Por qué uno quiere o necesita un pasado, una “identidad”?’. Llegó a la conclusión que el “pasado” es central e inherente al ‘concepto de pueblo’. El “pasado”,

*Es un modo con el que las personas son persuadidas para actuar en el presente con unas maneras que tal vez, sin este “pasado”, no hubieran realizado de la misma forma. El pasado es un instrumento que las personas utilizan para ir contra los otros. Es un elemento central en la socialización de los individuos, en el mantenimiento de la solidaridad de grupo… el pasado propio es, por definición, una reivindicación de la pervivencia del pasado.’*

El “pasado” es producido y reproducido a través de los discursos (Wallerstein,1991 : 78). Los líderes políticos, como indica Reynolds, ‘quieren una versión de la historia clara, simple e inspiradora para promover visiones de futuro’, y es utilizada como

argumento para tranquilizar a su base electoral (Reynolds, 2019: 249). Sin embargo, cuando la historia ondea en la bandera nacional y el discurso acerca del pasado se encuadra con la lente nacionalista, el relato contado es siempre partidista. El relato partidista que dominó la campaña del Brexit y sigue en circulación en la Gran Bretaña post- Brexit es uno en el que hablar de patrimonio ha sobrepasado a la historia. Para entender cómo el patrimonio se convirtió en sustituto de la historia y en el poderoso asidero de la guerra cultural necesitamos entender la diferencia entre patrimonio e historia como aproximaciones al pasado.

Símbolos, monumentos, memoriales, edificios antiguos y objetos de exposición representan el "pasado tangible" en el presente. Ellos son el terreno sensorial del patrimonio y han sido heredados por las generaciones que la siguieron. Pertenecen al "nosotros" y representan la continuidad ante el cambio de un mundo inestable. Nos recuerdan quienes somos. Las historias que se cuentan sobre estos bienes patrimoniales son las historias que las naciones se cuentan a sí mismas. Estas historias están preservadas, atesoradas y reproducidas a lo largo de los tiempos. El patrimonio, en este sentido, ofrece a la "gente" una promesa de certitud, de familiaridad y de pertinencia. Es a través del patrimonio que el pasado logra una "presencia pública". Ocupa un estante público que es "nuestro", no sólo 'como una posesión y derecho de unos pocos' (Wright, 2009:131-32). La historia, como opuesta al patrimonio, es una disciplina con sus propias reglas y procedimientos. La palabra "historia" viene del griego *istoreo*, que significa "interrogar". De ahí que la Historia como disciplina consista en preguntar. Preguntar por cuestiones relativas a las evidencias del pasado e interpretar qué revelan dichas evidencias acerca del pasado. La "Historia", como J.H. Plumb escribió, es 'un proceso intelectual' que intenta 'limpiar la historia de la humanidad' desde 'visiones engañosas de un pasado con significado' (Plumb, 1969: 12, 17). La definición dicotómica de David Lowenthal de los dos términos quizás ofrece el más conciso resumen. La Historia, según Lowenthal, es universalmente accesible y comprobable. El Patrimonio es 'tribal, exclusivo, patriótico, redentor, o auto-enaltecedor'; consiste 'no en hechos comprobables, sino en lealtades crédulas' (Lowenthal, 1996: 120-21).

Así definidas, el Patrimonio y la Historia están en el centro de la presente guerra cultural y plantean visiones confrontadas del pasado, del presente y del futuro. En la guerra cultural, todas las historias relatadas en este artículo instrumentalizan el término de "historia". Es una historia de historias que alimenta el orgullo nacional y la memoria pública, es una historia de reverencia y repositorio de las "grandes vidas", de "grandes hazañas' y sacrificio de todos los que han sido memorializados.

Los siguientes tres extractos sirven como recordatorio de los relatos compartidos anteriormente, a la vez que evidencian la precisión de la definición de patrimonio de Lowenthal. Los dos primeros son de un debate parlamentario de principios de noviembre de 2020 y, el último, de una entrevista realizada pocas semanas después por un periódico local:

*… Boadicea, Alfred the Great, Richard the Lionheart, the Black Prince, Henry V, Francis Drake, Prince Rupert, Marlborough, Wolfe, Nelson, Moore, Wellington, Gordon and Montgomery, among others. These are great heroes and we should celebrate them … We should be proud of our history … we have had an avalanche of miserable, Britain-hating nonsense about our history and our culture filling the airwaves in recent months … Left-wing troublemakers are determined to ignore our history and smear our past heroes … Her Majesty's Government are clear about our history and our culture: the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is a fantastic nation with a first-class history… we should never bow to the activists who want to scrub our history bare and start from year zero. We must retain and explain all aspects of our noble island's story for the benefit of future generations.*

**Extract 1: Jacob Rees- Mogg [8](Hansard, vol 638, 12 November).**

*Britain's heritage is under attack, ironically from those missioned to be the guardians of it …Can we have a debate on how these charitable organisations' purpose is being perverted by political posturing, as they all seem to be in the thrall of the militant Black Lives Matter movement? Mr Deputy Speaker, defending our history and heritage is our era's battle of Britain.*

**Extract 2: Sir John Hayes (Hansard, vol 638, 12 November).**

*History is full of all kinds of good and bad things but each of us is a product of our history and we can't sanitise or rewrite it …The effects are potentially devastating … if children cease to learn about these great heroes like Churchill and Nelson, how robbed they would be of the prestige that gives people a sense of purpose and pride in their heritage.*

*Every country's history is littered with great and good things, as well as less good things. But that doesn't mean we shouldn't be very pleased to be British and proud of what we've done. It's also about reflecting the views of the silent majority, the*

*hard-working patriots who are pleased when their values are put across as an alternative voice, rather than the liberal left domination of the media and social media.*

**Extract 3: Sir John Hayes, (*Spalding Today*23 November 2020).**

Ruth Wodak ha descrito esta retórica e ideas como una “ignorante arrogancia”, una política retrógrada infundida de nostalgia y anti-intelectualismo (Wodak, 2021: 260), pero ¿cuál fue el contenido histórico tan ofensivo para que en el debate parlamentario se necesitara evocar el lenguaje patriótico de la segunda guerra mundial?

El historiador Patrick Wright observó que,

*La nación no era vista como una sociedad heterogénea que construía su propia historia al avanzar, aunque caóticamente, hacia el futuro. Al contrario, es enseñada como algo ya logrado con una entidad atemporal que solo demanda una apropiada reverencia y protección en el presente.*(Wright, 1986: 34).

Precisamente, este es el caso de la admiración suscitada por las casas de la campiña inglesa. Ellas encarnan los valores y la tradición, y su herencia material ha sido protegida y asegurada por un proyecto continuado de preservación, un proyecto que por su naturaleza es a la vez necesariamente defensor y mostrador de una comprensión particular del pasado. La misión original del *National Trust* estaba fundamentada en este proyecto de preservación ‘para promover la preservación permanente en beneficio de la Nación de tierras e inmuebles (incluyendo edificios) de lugares de interés histórico o por su belleza’ En el contexto de la guerra cultural y la misión de la *National Trust* el relato esperado sería el que contara cómo el Parlamento británico abolió el comercio transatlántico de esclavos y cómo el altruismo de los abolicionistas blancos habían sido memorializados y elogiados como punto central de la visión histórica conservadora: *‘El nuestro es el partido de* Wilberforce y la abolición del esclavismo; el partido de Shaftsbury y de las leyes de producción; el de la “elevación del pueblo” de Disraeli y el partido de Margaret Thatcher que liberó la economía y abrió oportunidades’ (Hayes, 2018 ).

El informe de la *National Trust: Colonialism and Historic Slavery* estaba basado en evidencias históricas, en particular con la detallada base de datos *Legacies of*

*British Slave- Ownership project*. Este proyecto financiado primer por el *UK Economic and Social Sciences Research Council*(2009-2012) y posteriormente por el UK *Arts and Humanities Research Council*(2013-15) proporcionó no solamente evidencias empíricas de los vínculos con la esclavitud, sino que también las contextualizó. En el contexto de crítica e invectivas públicas dirigidas a los descubrimientos del *Trust*, el proyecto *Legacies of British Slave- Ownership* publicó una declaración en su página web diciendo que el *Trust* había 'sido atacado por su honestidad y determinación para ampliar las historias que daban a conocer a sus visitantes y proporcionar una exploración más compleja del pasado de las propiedades que tienen bajo custodia y de las personas que las habían habitado.' Eso reafirmaba 'cuánto de importante es ser un investigador riguroso al explicar, hoy, las historias del pasado. No importa lo incómodas que sean estas historias, explicarlas es nuestra obligación para el público y siempre debemos hacerlo seriamente' y concluía que 'es responsabilidad de todos comprometernos con la verdad histórica' *(Legacies of British Slave- Ownership, 2020)*[9]. Así pues, tenemos una historia alternativa, una que focaliza su atención hacia la larga historia de connivencia de la nación con el comercio de esclavos, el dolor de los esclavos y los beneficios sociales y económicos que aportaron el colonialismo y la economía de la esclavitud.

Dos historias muy diferentes. La anterior es autocomplaciente, nacionalista, y culpable de una amnesia selectiva. La última está basada en evidencias y en una investigación rigurosa. No se trata de un desprecio de sí misma sino de una verdad histórica. Esta es la historia que explica el informe del National Trust , pero también es una que recuerda y documenta las relaciones entre las propiedades del Trust y la abolición de la esclavitud y con las campañas en contra de la opresión colonial. Sin embargo, es una historia que para los políticos de derechas y para los medios partidistas fue un acto de traición, una reescritura de la historia que avergüenza la nación.

En *Thinking Reflexively : Opening "Blind Eyes"* la historiadora Catherine Hall observa que la implicación de la Gran Bretaña en el mercadeo de esclavos y en la esclavitud es frecuentemente "marginalizado y olvidado" como algo que ocurrió "en aquellos tiempos" (Hall, 2017: 261). Recientemente, el sociólogo y economista político William Davies apuntó de manera parecida en relación a los argumentos sobre el imperio y la raza,

*Hay todavía secciones de las élites que insistían en una imagen paradójica de la*

*historia, en la que los británicos dominaban el mundo y aun así estaban lejos de los distintos territorios y personas que dominaban. (Davies, 2021: 14).*

*Esta sublimación se arraiga en la creencia de un imperio liberal bienintencionado y, en la memoria pública construida sobre los mitos redentores de las colonias con la "persistente máscara" de la investigación histórica que demuestra que 'el Imperio Británico está moralmente quebrantado por fundamentarse en el racismo, la violencia, la extracción, expropiación y explotación'*(Satia, 2020:4). En el fin del imperio, este deseo de presentarlo desde una óptica positiva conllevó la destrucción de los archivos por parte del gobierno para esconder "los comportamientos racistas y discriminatorios" de los oficiales coloniales en Malasia y en el caso de Kenia la destrucción sistemática de miles de archivos oficiales que daban cuenta de la represión ejercida ante la insurgencia Mau Mau [10](Ovenden, 2020:176-177). Al final del imperio, el imperio vino a casa en forma de inmigrantes de la *Commonwealth* que vinieron al Reino Unido y se asentaron. Sus descendientes ya nacidos británicos están planteando nuevas preguntas y creando nuevas narrativas de las experiencias del imperio. Esta es una historia que exige una rendición de cuentas y una aceptación de la realidad histórica del imperio más que la mitología. En 2014 el *Foreign Office* condenó las "inequidades" del comercio de esclavos, pero insistía que 'estas vergonzosas prácticas pertenecían al pasado' y que 'los gobiernos de hoy no pueden asumir la responsabilidad por lo que pasó hace 200 años' (Reynolds, 2021: 49). Es una historia que requiere una justicia reparadora.

Sería erróneo sugerir que únicamente el actual gobierno conservador ha situado el sentimiento nacionalista y patriótico por encima de la historia. En el periodo de Margaret Thatcher, como en el de Johnson, viró hacia el pasado victoriano, o como Priya Satia lo describió: 'una visión mítica de aquel pasado, incluyendo sin remordimientos el imperialismo y el militarismo'. Para ilustrarlo, Satia toma la guerra de las Malvinas de 1982 que 'dependió y apeló profundamente al sentimiento nacionalista armado con la historia que… intentó compensar la evidente pobreza del presente con una visión nostálgica del pasado' (Satia, 2020: 271). Fue un sentimiento en el que tener los mismos derechos en la sociedad era ser parte de, y compartir, una historia de experiencias, cultura, lengua y religión comunes como Thatcher comentó: 'la gente de las Islas Falkland, al igual que la gente del Reino Unido, son de una raza isleña. Su estilo de vida es británico; su lealtad a la Corona' y '…ellos son nuestra propia gente. Con los isleños de Falkland somos como una familia' (Barnett, 1982: 18). Esta era una definición de pertenencia

en la que ser negro y ser británico eran mutuamente exclusivas, 'los falklanders eran británicos… por lengua, costumbres y raza… más británicos incluso que los autodenominados *Black Englishmen* que viven en tierra británica' (Casey, 1982:25). Era una definición de pertenencia en la que se invocaban las metáforas de "nación", "familia" y "el estilo de vida británico" como elementos centrales de la identidad británica. La pertenencia no podía ser conferida, no podía ser ofrecida, era sentida. El sucesor de Thatcher como primer ministro, John Major, se hizo eco de este sentimiento nacionalista y de la distinta naturaleza de la identidad británica:

*Siempre permaneceremos como ciudadanos británicos. Nunca, caiga lo que caiga, dejaré que la singularidad de nuestra identidad británica se pierda en una Europa federal … y a aquelles nos ofrecen consejos gratuitos, les recuerdo lo que nuestros miles de años de historia les habría de haber ya enseñado: no puedes intimidar a Gran Bretaña*(Major, 1992).

La historia era "el ancla" que daba 'experiencia y… continuidad… a nuestra vida nacional' (Major, 1993). Para Major, el pasado era una constante y un simbólico: 'dentro de cincuenta años Gran Bretaña continuará siendo el país de las largas sombras en los campos de juego [11], la cerveza tibia, los suburbios verdes, amantes de los perros y… las antiguas criadas en bicicleta yendo a comulgar a través de la neblina matutina" y… todavía leyendo Shakespeare en la escuela' (Major, 1995).

## Conclusión

'Todos los historiadores son narradores de cuentos' (Harkness, 2009). El buen oficio del historiador como cuentacuentos depende del uso que haga de las evidencias, de la estructura de la argumentación, y de un conocimiento escrupuloso de la historiografía. En el esfuerzo para incorporar todo lo que atañe a la globalidad, es el historiador quien fija lo que está incierto. La Historia nunca es estática, y esto es una obviedad: cada nueva generación de historiadores planteará nuevos interrogantes al pasado y, en consecuencia, la interpretación histórica cambiará y habrá nuevas narrativas, nuevas historias (Plumb, 1969: 144; Hill, 1989: 11). Reescribir la historia es lo que hacen los historiadores. 'La promesa de la historia como una práctica de imaginación', tal y como escribe Bill Schwarz, es lo que nos hace libres de un simple "pasado" y de hacer decible que en otro tiempo no lo era.'

(Schwarz, 2011: 13). Lo “decible” y lo “indecible” la narración y el silencio nos llevan a cerrar el círculo de palabras con las que hemos empezado este artículo, ‘Las historias son la reserva secreta de valores: cambia las historias que las personas y las naciones viven y se cuentan a sí mismas, y cambias a los individuos y a las naciones.’ El texto de Okri continúa,

*Las naciones y las gentes claramente son las historias con las que se alimentan a sí mismos. Si ellos se explican historias falsas, sufrirán las consecuencias de esas mentiras en el futuro. Si ellos se cuentan historias que afrontan sus propias verdades, ellos abrirán sus historias a devenires abiertos*(Grosvenor et al, 2002: 21).

La historia se ha convertido en un campo de batalla en una guerra cultural orquestada políticamente. Como historiadores tenemos una responsabilidad con la verdad y nuestra tarea es permitir a todos los ciudadanos conocer lo que ha sido silenciado u olvidado. Silenciar el pasado ‘normaliza el presente como el único posible’ (Satia, 2020: 282). El conocimiento histórico necesita ser compartido a la vez que reclamado para el futuro.

La guerra cultural de 2020 y 2021 sobre las versiones opuestas del pasado han dominado de tal manera el debate político, la televisión, la prensa y las plataformas digitales, que ha absorbido atención y espacio, excluyendo al compromiso crítico a través de la evidente, lenta y gradual normalización del populismo de extrema derecha en Gran Bretaña, donde ideas y prácticas han alcanzado el centro de la sociedad, paralelas a un cambio consciente hacia el autoritarismo. Ha habido un imparable ataque violento contra las libertades civiles, los derechos humanos, la norma de la ley y de la misma democracia. Sigilosamente, Gran Bretaña está deviniendo más autoritaria. En *Britain’s authoritarian turn*(2021) Frances Webber ha identificado un conjunto de nuevas legislaciones y propuestas del gobierno en terrenos del crimen, vigilancia, e inmigración y asilo que habían formado parte de la agenda de la derecha para el cambio. Las propuestas de sentencias y legislación sobre vigilancia y crimen darán nuevos poderes a la policía para restringir los derechos fundamentales de una protesta pacífica, incluyendo una nueva ofensa de ‘causar molestias públicas, ya sea intencionalmente o por descuido’ que es definida como causante de “serios incordios” o “serios inconvenientes”. Las restricciones en la rendición de cuentas legal a los actores del estado y recurrir a los tribunales para retar las decisiones ministeriales ilegales también está amenazado, mientras que la

protección legal a los solicitantes de asilo es amenazada con devoluciones, los derechos de aquéllos reconocidos como refugiados serán suspendidos con una política de “centros de internamiento” en los remotos territorios de Islas Británicas (Webber, 2021: 106-120). Como concluye Webber,

*En definitiva, el primer año del nuevo gobierno de Johnson ha mostrado un alarmante y constante desatención de las libertades civiles; un lento pero sistemático desmantelamiento de los fundamentos legales que salvaguardan estas libertades; un proceso que amordaza y domestica toda institución cuyo propósito sea el de proteger al individuo del arrogante poder ejecutivo; y una práctica de denigración por parte de los medios de comunicación hacia aquellos que cuestionan el poder*(Webber, 2021: 115).

Estos actos irrecusables surgen de la suspensión ilegal que el gobierno hizo del parlamento durante las negociaciones del Brexit y el posterior paso a la legislación ilegal del Brexit. El gobierno también ha intimidado y debilitado el poder de la Comisión Electoral impulsando cambios que recortarán derechos a los pobres y a los ciudadanos no blancos. Y está operando un sistema informal de nepotismo irregular en el momento de contratar y de conceder citas en administraciones públicas. Además, en el último caso el gobierno ha sido acusado de llevar a cabo una política concertada de “limpieza cultural” en el sector de las artes y la cultura, vetando la renovación de aquellos miembros de los Patronatos que no tengan ‘una actitud similar a la del gobierno’ y por lo tanto rompiendo el equilibrio de opiniones en el sector (Barker et al, 2021). La guerra cultural de 2020-21 ha sido una trampa que ha absorbido todo el oxígeno en el debate, mientras en la recámara se ha creado un espacio para redefinir las políticas británicas.

Esta agenda no es sólo ‘un relato inglés de la historia en el presente’. La injerencia gubernamental en la definición de qué historia nacional debe ser contada, no es una experiencia que se dé solamente en el Reino Unido. El neoliberalismo y el capitalismo global se han aliado para crear las condiciones en las que la discordia, la inestabilidad y la polarización social pueden emerger y las administraciones populistas de Hungría, Polonia y los Estados Unidos han articulado su propia versión de guerra cultural para controlar el pasado en el presente e intimidar a los académicos (Burleigh, 2021; Wodak, 2021). Resumiendo, en la política global está emergiendo una ‘nueva normalidad’ en la que la verdad histórica está siendo abandonada en aras de ‘olvidar, sesgar y mentir sobre el pasado’ (Andress, 2018:

47) y, en zonas de penumbra, las normas democráticas están siendo lentamente desmanteladas y los derechos de los ciudadanos altamente erosionados.

Como historiadores deberíamos continuar “separando la historia -el grano- de la paja”, deberíamos recordar que el conocimiento ‘no es un objetivo en sí mismo, sino un sendero a la sabiduría; no confiere privilegios sino deberes, no da poder sino responsabilidad. ’ (Sivanandan, 1982: 89). Es nuestro deber y responsabilidad poner en evidencia las mentiras.

---

## Referencias bibliográficas

Andress, D. (2018) *Cultural Dementia: How the West has Lost its History, and Risks Losing Everything Else,* London, Head of Zeus.

Applebaum, A. (2020) *Twilight of Democracy. The Failure of Politics and the Parting of Friends*, London, Allen Lane.

Barker, A., Fildes, N., and Parker G. (2021) ‘Museum chair quits as Downing Street steps up “cultural cleansing” campaign,’ *The Financial Times*, 30 April.

Barnett, A. (1982) ‘Iron Britannia,’ *New Left Review*, 134, Special Number

Burleigh, M. (2021) *Populism. Before and After the Pandemic*, London, Hurst & Company.

Busby, M. (2020) ‘English schools told not to use anti-capitalist material,’ *The Guardian*28 September.

Davies, W. (2021) ‘New Found Tribes,’ *London Review of Books*, 43, 3, 4 February, 12-14.

Gregory, A. ‘Britain misses its empire more than the other major post-colonial powers, poll finds,’ *Independent*11 March 2020 https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/british-empire-colonialism-slavery-yougov-poll-nationalism-brexit-a9393486.html

Gopal, P. (2021) ‘Why can’t people handle the truth about Churchill,’ *The*

*Guardian*18 March.

Griffin, E., Mandler, P., Schenk, C., Pringle, Y., and Wood, J. (2021), ‘Letter to Oliver Dowden’ *Sunday Times*, 21 March.

Grosvenor, I. (2018) ‘“What do they know of England who only England know”: a case for an alternative narrative of the ordinary in twenty-first century Britain,’ *History of Education*47, 2, 148-168.

Grosvenor, I, McLean, R. and Roberts, S. (2002) *Making Connections. Birmingham Black International History*, Birmingham, Black Pasts, Birmingham Futures.

Hall, C. (2017) ‘Thinking Reflexively: Opening “Blind Eyes,”’ *Past and Present*, 243, 254-63.

Hansard, (2020) ‘Business of the House’, vol 683 November. https://hansard.parliament.uk/Commons/2020-11-12/debates/D99D4A22-85F6-4297-8FF6-87EDCF67647D/detailsvol 683

Harkness, D. E. (2009) ‘Finding the Story,’ *Perspectives on History*

https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-2009/finding-the-story

Hayes, J. (2018) ‘Address to students at Bolton University, 21 May’, https://www.bolton.ac.uk/news/the-phoenix-civil-societys-rebirth-with-the-rt-hon-john-haynes-mp/

Hayes, J., el, ‘Britain’s Heroes, Daily Telegraph, 9 November, see https://www.edwardleigh.org.uk/news/letter-telegraph

Hayes, J. (2020) ‘ South Holland MP champions Britishness as head of Common Sense Group in Parliament,’ *Spalding Today,*23 November

Hicks, D. (2020) ‘Opinion,’ *The Guardian*, 16 October.

Hill, C. (1989) *History and the Present*, St Albans, South Place Ethical Society.

Huxtable, S., Fowler, C., Kefalas, C., and Slocombe, E. (eds) (2020) *Interim Report on* the *Connections between Colonialism and Properties now in the Care of the*

*National Trust, Including Links with Historic Slavery*, Swindon, National Trust. https://www.nationaltrust.org.uk/features/addressing-the-histories-of-slavery-and-colonialism-at-the-national-trust

Jenrick, R. (2021) 'Comment' Sunday Telegraph, 16 January https://www.telegraph.co.uk/news/2021/01/16/will-save-britains-statues-woke-militants-want-censor-past/

Legacies of British Slave-Ownership, https://www.ucl.ac.uk/lbs/

Lowenthal, D. (1996) *Possessed by the Past: The Heritage Industry and the Spoils of History*. New York, Free Press.

Major, J. (1992) 'Speech to the Conservative Party Conference,' October.

Major, J. (1993) *Daily Telegraph*, February

Major J. (1994) 'Speech to the Conservative Group for Europe,' *Conservative Party News*, April.

Moore, C. (2020) 'The National Trust's Shameful Manifesto,' *The Spectator*https://www.spectator.co.uk/article/the-national-trusts-shameful-manifesto

Museums Association (2021) https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2021/02/fears-over-editorial-freedom-as-heritage-bodies-summoned-to-discuss-contested-history/

Parry, J. (2021) 'Managing the Nation,' *London Review of Books*, 43, 6, 18 March https://www.lrb.co.uk/the-paper/v43/n06/jonathan-parry/managing-the-nation

Parveen, N. (2021) 'Kew director defends pledge to "decolonise" gardens' collections,' *The Guardian,*19 March

Pearson, K. (2020) 'Common Sense Group provides thin veil for Tory culture war s,'

https://yorkshirebylines.co.uk/common-sense-group-provides-thin-veil-for-tory-culture-wars/

Massing, K. (2021) ' **Statues: the UK's plan to 'retain and explain' problem monuments is a backwards step', *The Conversation*, March**

https://theconversation.com/statues-the-uks-plan-to-retain-and-explain-problem-monuments-is-a-backwards-step-156430

Ovenden, R. (2020) *Burning the Books. A History of Knowledge under Attack*, London, John Murray.

Plumb, J. (1969) *The Death of the Past*, London: The History Book Club.

Poground, G. (2021) 'We're not racists, but …' *Sunday Times*3 January.

Reynolds, D. (2019) *Island Stories. Britain and its History in the Age of Brexit*, London, William Collins.

Reynolds, D. (2021) 'Britain's human stain. How centuries of people-trafficking funded empire and industry,' *New Statesman*, 22-28 January, 48-49.

Ross, T. (2016) 'Boris Johnson Interview: We can be 'heroes of Europe" by voting to Leave,' *Daily Telegraph*, 14 May 2016 https://www.telegraph.co.uk/news/2016/05/14/boris-johnson-interview-we-can-be-the-heroes-of-europe-by-voting/

Satia, P. (2020) *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, London, Allen Lane.

Schwarz, B. (2011) *The White Man's World*, Oxford, Oxford University Press.

Sivanandan, A. (1982) *A Different Hunger*, London, Pluto Press.

Stead, W. T. (ed.) (1902) *The Last Will and Testament of Cecil John Rhodes*, London, Review of Reviews Office

Stewart, H., Walker, P., and Modhin, A, (2020), 'Johnson "stoking fear and division" over protests,' *The Guardian*, 13 June.

Stone, J. (2016) 'British people are proud of colonialism and the British Empire, poll finds' Independent 19 January 2016 https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/british-people-are-proud-colonialism-and-british-empire-poll-finds-a6821206.html

Wallerstein, I. (1991) 'The Construction of Peoplehood: Racism, Nationalism and

Ethnicity’ in E. Balibar and I. Wallerstein *Race, Class and Nation*, London, Verso, 71-85.

Waterson, J. ‘Waiving the rules? PM accused of stirring up “Trump-lie culture war” in Proms row,’ *The Guardian*, 26 August.

Webber, F. (2021) ‘Britain’s Authoritarian Turn’, *Race and Class*62, 4 (2021) 106-120 https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396821989181

Wodak, R. (2021) *The Politics of Fear*, London, Sage.

Wright, P. (1986) ‘Misguided Tours,’ *New Socialist*, July/ August.

Wright, P. (2009) *On Living in an Old Country*, Oxford, Oxford University Press.

---

## Notas

[1] *Cultural war* es la expresión con la que se ha venido denominando las discusiones que han aparecido recientemente en el Reino Unido sobre cómo tratar la memoria histórica de su pasado imperial. Aquí la traducimos como *guerra cultural*.

[2] “Baying mob” en el original.

[3] El Cenotafio es un monumento a los caídos. Está ubicado en Whitehall, Londres, Inglaterra, Reino Unido.

[4] Robert Jenrick utiliza *woke worthies*, término peyorativo para referirse a las inquietudes progresistas, algo parecido al sentido que se da en castellano al término *progre.*

[5] El Gobierno de Escocia aprobó revisar la historia colonial y de la esclavitud presente en las colecciones de sus museos. https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2020/09/scottish-government-to-review-colonial-and-slavery-history-in-museum-collections/

[6] La estatua de Cecil Rhodes en el Oriel College, Oxford University, ha sido el foco de una campaña para su derribo. Ver, Rhodes Must Fall Movement, Oxford, *Rhodes*

*Must Fall* London, Zed Books. 2018.

[7] En el momento en que escribía este artículo, 127,538 personas habían muerto.

[8] Rees- Mogg, Líder conservador del House of Commons.

[9] Ver https://www.ucl.ac.uk/lbs/ . Ahora el proyecto ha sido transferido al Centre for Legacies of British Slave- ownership de la University College London.

[10] La insurgencia Mau Mau (1952-1960) fue una guerra en British Kenya Colony, entre Kenya Land I Freedom Army y las autoridades del British Colonial.

[11] *County grounds* es una referencia al campo de juego en el que el deporte nacional del cricket inglés es jugado durante los meses de verano.

# Educação e cultura autoritária no cenário da Modernidade Líquida/Flexível: repensando a ação docente em sentido democrático e emancipatório

**Dr. Sidinei Pithan da Silva**
Professor do Departamento de Humanidades e Educação – Unijuí. Professor do Curso de Educação Física da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijuí. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física – Unijuí /Unesp. Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Graduado em Educação Física (UFSM), Farmácia (UFSM) e História (Unijuí)

## Introdução:

O reconhecimento de que algo não vai bem na agenda da modernidade educacional, no sentido de que percebemos um descompasso entre os ideais proclamados no século XVIII, e, os ideais realizados ao longo dos três séculos, nos desafia a rever as tradições que fundam a educação no projeto da modernidade. A presença de uma cultura autoritária no seio das sociedades contemporâneas, materializada por um culto à exclusão, abandono e punição dos estranhos e dos diferentes, bem como à naturalização de uma condição de dominação e exploração instaurada sob o signo do capitalismo e sua lógica de exploração, ampliando as desigualdades, nos desafia a investigar as raízes do mundo moderno, e sua metamorfose ao longo do século XX. Mesmo sem ser exaustivo, cumpre-nos recuperar este sentido manifesto pelo reconhecimento de que cultura e educação nascem juntas na modernidade sólida/clássica (XVI-XX) e que se modificam no cenário da modernidade flexível/líquida (XXI). Refletir permanentemente sobre estes vínculos torna-se uma tarefa inadiável para pensar e compreender o presente. Principalmente, quando queremos entender a crise do neoliberalismo, e da democracia liberal, e a emergência de formas culturais populistas e autoritárias que se inscrevem, muitas vezes, em uma agenda pré-moderna.

Neste sentido, a partir de um enfoque hermenêutico e crítico dialético, procuramos, no primeiro momento do texto, compreender o lugar que a categoria cultura ocupou ao lado da categoria educação, no projeto emancipatório e/ou colonizador da modernidade sólida. Em sentido semelhante, procuramos refletir, no segundo momento do estudo, sobre a emergência de formas culturais autoritárias e populistas, que se presentificam no cenário do capitalismo contemporâneo, aqui denominado e assumido pela ideia metafórica de modernidade líquida/flexível.

Enfatizamos certas singularidades deste tema a partir da realidade brasileira, produzidas a partir dos últimos anos, retomando marcos históricos da caminhada da cidadania, da república e da democracia no Brasil. Ao fundo, queremos saber: Quais os novos desafios que se colocam à docência e à educação em sentido emancipatório e democrático em tempos de uma cultura líquido-moderna? Há possibilidade de uma cultura reflexiva e crítica na educação em meio de uma cultura funcional que alimenta ódios, discriminações, desengajamento e esquecimento? Nossa hipótese, esperançosa, é de que sim, podemos e necessitamos, alimentar sentidos profundos e amplos sobre o valor da educação, do conhecimento e da reflexividade, em seu vínculo com a liberdade, a democracia, a república, a justiça, a igualdade, a diferença, a solidariedade, mesmo quando a cultura consumista teima em desvalorizar e retirar da agenda formativa tudo que não é funcional e instrumental.

## Educação e Cultura na Modernidade sólida/clássica: a identidade nascente da docência

O termo modernidade sólida aqui referido no título se orienta pela concepção de Zygmunt Bauman (2001) acerca da ideia de um mundo que fora projetado para durar. O entendimento de Bauman (2010), é de que os intelectuais modernos, bem como a sociedade moderna em geral, precisaram recriar os fundamentos herdados da tradição teológica e feudal a fim de criar um mundo novo. A metáfora do sólido ajuda Bauman (2010) a desenhar um conceito, um tipo ideal, como ele denomina, a partir de Max Weber, que ilustra a ideia de que a consciência moderna, a sociedade moderna, surge a partir do momento em que assume a noção de que o mundo é uma permanente construção e obra da cultura. A diferenciação empregada para qualificar uma fase da modernidade de -sólida, e outra de -líquida, para Bauman (2001), gira em torno da noção de que a primeira foi concebida e projetada para durar, enquanto a segunda sabe-se, ou é assumida, como uma forma contingente, em movimento, em transição, que não apenas não tem um telos final, como tem também pouca durabilidade, devido à velocidade das transformações sociais impostas pelo capitalismo.

Walter Benjamin (2012, p.13), nos indicaria que este caminho, ou escolha, nos desafia a “escovar a história à contrapelo”. Uma espécie de consciência histórica de que se algo não vai bem no presente, deve-se ao modo de como foi escrito e produzido nosso passado, ou mesmo de reconhecer de que “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2012, p.13). Um

pouco deste passado, que hoje se encontra encrustado em nosso presente, contêm a história de nossa aspiração e luta por liberdade, justiça e igualdade, e outro tanto, contêm a história das batalhas perdidas, ou das ilusões criadas em torno das utopias cientificistas e produtivistas, cunhadas sob o signo do progresso. Em nome desta ambivalência do projeto social moderno, encontramos uma chave de leitura para pensar o sentido de uma cultura emancipatória e democrática na educação para o tempo presente. Ela não se dá por um culto ao passado monumental, mas pelo reconhecimento de que a tarefa da educação é eminentemente cultural, isto é criação humana, e que portanto, a reflexividade filosófica e a consciência histórica lhe são constitutivas. Esta tarefa árdua e desafiadora que requer a "dialética da história" (MARQUES, 1992, p. 3) nos conduz aqui a reexaminar os pressupostos constitutivos do mundo moderno em torno da educação e da cultura, objetivando compreender a questão da emancipação e do autoritarismo embutidos no ideal de educação e escolarização. Iremos advogar que o nascimento dos ideais das tradições liberais e republicanas, ao longo dos três séculos que nos antecederam, não necessariamente constituem os ideais das tradições democráticas, o que nos sugere, que para pensar um projeto de educação para a democracia hoje, ou para a cidadania, em tempos pós-democráticos, precisamos uma articulação complexa entre as aspirações das tradições liberais, republicanas, democráticas, socialistas e anarquistas, o que nos sugere particular valor para a cultura do diálogo, e do pensamento crítico, no âmbito de uma prática pedagógica problematizadora, tal como a sinalizada por Marques (1992), Paulo Freire (2014), Henry Giroux (1997; 2001) e Zygmunt Bauman (2009; 2017).

Em um sentido ampliado e genérico, os grandes sentidos que fundamentam a expansão do sistema educacional moderno a partir da Revolução Francesa (XVIII) são constitutivos das expectativas que se depositam na força motriz do vértice educacional (BOTO, 1996). Em outras palavras, poderíamos dizer que as sociedades modernas, sob o pensamento de seus intelectuais, assumem e desenvolvem certa autoconsciência de que o mundo é uma permanente construção cultural (BAUMAN, 2009). Para tanto, depositam nas forças da razão, do intelecto humano, as esperanças de que ao expandir seu poder de conhecimento sobre o mundo possamos torná-lo habitável e adequado ao progresso moral e social do homem (HARVEY, 2006). Este parece o indicativo do imaginário pedagógico da modernidade, em sua fase sólida. Ele deposita suas forças na ideia de que o homem é um ser cunhado pela educação. É ela que nos faz humanos. De forma contrária ao ideal de formação pressuposto pela patrística e pela escolástica medieval, o qual apontava para ao além mundo (transcendente) como o lócus de

uma verdade teológica sobre o homem, o ideal moderno procura extrair do próprio homem e de seu conhecimento sobre si (subjetividade transcendental), a verdade e a ideia antropológica que o guiará na história de seu devir no mundo imanente (KANT, 1980; 1985; 2004). Este parece o sentido pressuposto por Immanuel Kant em seu tratado – Sobre a pedagogia (2002), escritos entre 1776 e 1787, o qual traduz o espírito da modernidade em geral. [1]

Mesmo que não possamos traçar e demonstrar plenamente que o ideário kantiano já representa uma ruptura total com a religião, torna-se possível perceber um deslocamento na ideia de formação e de finalidade da educação. Está em curso, ao longo da modernidade e, especificamente no século XVIII, um sentido e um imaginário em torno da educação, que pouco a pouco minará as crenças tradicionais em torno do sentido do ato de educar. Os vínculos entre os acontecimentos históricos e a vida intelectual nascente são perceptíveis em medida que entendermos que os próprios escritos de Rousseau (1978a; 1978b) acabam por fornecer elementos que impulsionam os movimentos revolucionários na França do século XVIII (KOSELLECK, 1999). Os mesmos escritos deste autor também alimentam a ideia de que a vida de uma sociedade e do poder que a determina assentam-se sob o crivo de um contrato social e de uma Constituição. Kant (2002), mesmo que vivendo na Alemanha, não deixará de testemunhar e de participar do movimento intelectual e histórico que atravessam as sociedades modernas. Em seu íntimo há uma aposta na expansão das condições morais do homem por intermédio da cultura, da ilustração e da educação.

A expectativa que se nutre no interior da intelectualidade moderna é a de que a cultura e a disciplina constituem nossa forma humana e individual de ser. Os novos educadores não deverão se descuidar da infância, no sentido de abandoná-la às suas próprias forças. Tampouco o Estado-Nação deverá deixar de investir na constituição de um novo corpo de cidadãos e de trabalhadores. Estão criados os elementos centrais que movem o mundo social moderno e que alimentam o sentido e a tarefa das instituições escolares e universitárias: o conhecimento, a cidadania e o mundo do trabalho. A vida universitária parece estar permanentemente implicada com a expansão da criatividade e do conhecimento pelo viés da pesquisa e do cultivo da autonomia, apostará Humboldt na esteira de Kant (HUMBOLDT, 1997). A universidade, para Kant (1993), seria o lócus central de um projeto de formação que não apenas permitiria com que o mundo funcionasse, como que fundamentalmente constituísse uma cultura reflexiva sobre ele. No Brasil, a ideia de universidade inaugurada por Anísio Teixeira, também perseguirá esta ideia, em

medida que entende que sem universidade não existirá povo: “Àqueles que não as tem também não tem existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (TEIXEIRA, 1997, p,122).

O progresso da razão, e a aposta no universo do esclarecimento, colocam-se como saídas para uma sociedade que busca novas formas de liberdade em torno da problemática do poder monárquico. O movimento do imaginário educacional que constitui o pano de fundo da atividade docente na modernidade nascente, entre os séculos XVII e XIX, é plenamente condizente com as expectativas das sociedades seculares que se opõe às sociedades teológicas. No entanto, o curso posterior que os sistemas educacionais modernos assumem, não corresponde apenas aos ideais políticos e morais de uma sociedade em busca de autogoverno, como também e, principalmente, à legitimação e instituição de novas formas de controle das subjetividades nascentes. Zygmunt Bauman (2010), vincula este projeto social moderno com a crescente tarefa de uma sociedade que busca uma forma para sua administração, na qual o poder carece de conhecimento, e ele se manifesta por meio de sua intelectualidade. Estava nascendo, na versão de Bauman (2010), junto com ideais da razão, não apenas as promessas de uma forma filosoficamente projetada de cidadania, como também os modos concretos de sua existência, ainda em tempos monárquicos. A docência enquanto atividade educadora e formativa, e enquanto profissão irá emergir neste bojo de acontecimentos, tornando-se ao longo do século XIX, uma atividade cada vez mais ligada ao Estado-Nação e aos pressupostos da economia nascente.

Sob este crivo, cumpre-nos entender que a promessa de um mundo livre dos grilhões da fé teológica e dos poderes clericais, feita pela modernidade, deu lugar a um mundo marcado pela fé nos produtos da ciência e nos poderes crescentes de uma burguesia nascente. Estavam postos os ideais seculares que iriam constituir as contradições e ambivalências do mundo moderno e, por conseguinte, da educação e da cultura moderna. De um lado, as apostas na liberdade e na democracia, no progresso espiritual do homem, e de outro as apostas nos interesses pessoais e econômicos dos indivíduos, das empresas e dos Estados. Sob o signo da primeira aposta, temos a herança idealística de um projeto (político) liberal e civilizatório, que aspirava a universalização e a democratização da Cultura, pela via do Estado-Nação, o qual ampara-se na retórica dos Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito, e na universalidade do ser humano, sobrepondo-se à particularidade (cultura) dos interesses privados (BOBBIO, 2013). Sob o signo da segunda aposta, temos a herança materializada de um projeto (econômico) liberal, que mostrou sua

face imperialista e colonizadora durante cinco séculos, impondo sua Cultura (a europeia) às demais culturas, o qual ampara-se na retórica da mão livre do Mercado, e da suposta universalidade de uma forma social, amparada na racionalidade econômica e instrumental, sobrepondo-se à todas as formas singulares de vida (DUSSEL, 1993; GIACÓIA JUNIOR, 2001; VATTIMO, 2006). Esta crítica ao ideário moderno irá iluminar parte da crítica contemporânea, ao final do século XX (modernidade flexível/líquida), e desenhar novas perspectivas sobre o conhecimento, a subjetividade e a docência no adentrar do século XXI.

## Educação e cultura autoritária na Modernidade líquida/flexível: repensando a docência em sentido democrático e emancipatório

Neste segundo momento do texto, iremos tematizar a emergência de uma forma de cultura autoritária que se manifesta no cenário da modernidade flexível/líquida. Em linhas gerais, tentaremos entender o caso brasileiro, e sua inserção no quadro deste panorama da modernidade, analisando como entre 2010 e 2020, manifestou-se no mundo e no Brasil, este caldo cultural autoritário, que marcou a emergência de uma perspectiva populista no âmbito da política. Nossa opção teórica, embora tenha o entendimento de outras obras, que sinalizam para esta crise da democracia liberal, tal como a de Mounk (2019), intitulada *O Povo contra a Democracia: por que nossa liberdade corre perigo*, ou mesmo a de Chantal Mouffe (2019), que procura mostrar que estamos além do neoliberalismo, e talvez na pós-democracia, denominada, *Por um populismo de esquerda,* acaba por amparar-se no diagnóstico da historiadora Lilia Moritz Schwarcz *, Sobre o autoritarismo brasileiro*(2019), procurando extrair algumas preocupações de ordem pedagógica para pensar um sentido democrático e emancipatório para a docência.

Em um de seus últimos livros, Schwarcz (2019), teoriza sobre as mesmas preocupações que temos esboçado até então acerca de uma forma de autoritarismo que circula no Brasil em tempos de cultura líquido-moderna. A autora desafia aos leitores a ler a obra para compreender nossa própria história, a fim de que possam entender sobre por que: a) vivemos períodos tão “intolerantes e violentos”; b) “manifestações autoritárias” amparadas em “discursos que desfazem abertamente de um catálogo de direitos civis que parecia consolidado”; e de forma mais preocupante, c) ocorra “o crescimento de uma política de ódios que transforma adversários em inimigos” (SCHWARCZ, 2019, p.25). A descrição disso que ocorre no Brasil, é comparada com os acontecimentos conservadores do que

ocorre em outros países, tal como a Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Itália, Israel; o que parece estar em questão é uma nova batalha pela “verdadeira” história. A obra em geral parte das dores do presente, para então situar e mapear nossa história brasileira de cinco séculos – colonial, imperial e republicana, na interface da escravidão e do racismo, do mandonismo, do patrimonialismo, da corrupção, da desigualdade social, da violência, das questões de raça e gênero e da intolerância. Na versão da autora, compreender o mito da democracia racial é uma forma importante “para entender como se consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil”, mas precisamos entender estas muitas outras formas de autoritarismo que também se presentificam (SCHWARCZ, 2019, p.25).

O quadro teórico esboçado pela autora, mesmo que indiretamente, nos leva para o problema da forma como se materializou a modernidade no Brasil. Sob este aspecto, iremos retomar algumas questões que estão em jogo na constituição da modernidade em geral, para depois retornarmos ao problema do autoritarismo e do populismo no Brasil, tentando entender as relações entre cultura e educação no mundo líquido-moderno. Para tanto, nosso referencial, embora parta desta problemática, embutida na forma como temos para contar a história e entender o autoritarismo no Brasil, nos exige uma interrogação radical, de conjunto, que tematize, a questão da educação, da cultura e da modernidade. Zygmunt Bauman (2009), amparado na crítica feita por Theodor Adorno (2003) à sociedade moderna, tematiza o lugar da cultura crítica como algo que se opõe ao mundo funcional, o que nos sugere, se mantemos algum grau de esperança na educação, que ela seja uma forma de cultura que se mantenha como algo que vá além da mera autopreservação da espécie, e se coloque como uma condição fundamental para nossa liberdade. Segundo Adorno (apud BAUMAN e MAZZEO, 2019, p.8), “Chama-se realidade material o mundo do valor de troca, [porém a cultura] se recusa a aceitar a dominação deste mundo”.

O movimento de construção de uma nova forma e sentido para a educação configurou ao longo da modernidade europeia, entre os séculos XVI e XIX, um grande esforço para não apenas desconstruir o “magma de significados” (CASTORIADIS, 1987) que solidificava o mundo medieval e suas formas de poder, como também para construir um novo formato de sociabilidade. O termo cultura no mundo sólido-moderno, representou, como vimos, esta espécie de autoconsciência da intelectualidade moderna acerca de seu papel na construção e definição dos rumos do mundo. O termo educação, nasce como seu correlato, em sentido de que em medida que as aspirações e ambições por criar um mundo novo nasce,

ampliam-se os investimentos para sua realização. O processo de escolarização, em última instância, encontra-se ligado a este duplo movimento, de por um lado construir uma civilização movida por impulsos racionais e, por outro, consolidar no seio da vida da sociedade civil uma presença cada vez mais marcante dos valores proclamados pela ótica do Estado-Nação. No contexto da modernidade sólida, “o conceito de cultura era em si um lema e um apelo à ação”, sendo que “o conceito presumia a existência de uma divisão entre os educadores, relativamente poucos, chamados a cultivar as almas, e os muitos que deveriam ser objeto de cultivo” (BAUMAN, 2013, p.13).

A configuração deste modo de vida, está associada não apenas com as revoluções liberais, como que fundamentalmente, com a revolução industrial e o capitalismo. Uma nova forma e sentido para o trabalho e a economia, impulsionam as ambições e expectativas desta cultura sólido-moderna, a qual pouco a pouco mina as formas de moralidade tradicionais, instaurando uma nova ética, a qual sustenta o valor do trabalho, e, logo do acúmulo de capitais, como valor e critério universal de vida. O termo sociedade de produtores, amplamente utilizado por Zygmunt Bauman (2009), representa esta etapa da vida moderna, ou melhor, do processo de modernização, na qual há um casamento entre o capital e o trabalho, e este último é responsável pela expansão ilimitada da produção, e logo por permitir a reprodução social desta lógica. Este sentido da ideia de esclarecimento, assumido pela agenda da modernização, à serviço da “civilização”, submete à humanidade em geral certa forma de teoria cultural evolucionista, e este pano de fundo, conferiu legitimidade, para duas grandes ambições europeias, as quais, diga-se de passagem, se tornaram marcantes durante o período de colonização do Brasil (e das Américas): aumentar o poder de domínio e garantir sua segurança, como também, mostrar que sua Cultura é superior e, portanto, deve “educar e civilizar os que não são brancos” (BAUMAN, 2013, p.14).

A descrição de Bauman, desta face sombria do iluminismo, quando fora associado às ambições do capitalismo, e de sua expansão territorial, pelo processo de modernização, se aproxima com a leitura feita por Dussel (1993), em sua obra, *1492: O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade.* Nesta, Dussel (1993), procura mostrar que a modernidade é um fato europeu, mas em relação dialética com o não europeu. Estamos, argumenta o autor, diante da necessidade de questionar um “mito da modernidade”. Da mesma forma como postulamos em momento anterior, Dussel (1993), também interpreta que a modernidade tem um núcleo “emancipador racional”, mas ao mesmo tempo, “desenvolve um ‘mito’

irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar". Este modo de crítica, procura se diferenciar da ideia pós-moderna, que considera a modernidade apenas como uma forma de razão do terror: "nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional" (DUSSEL, 1993, p.8). Também se aproxima, do interesse destacado por Adorno e Horkheimer (2006), em sua crítica da razão moderna, mas agora contextualizada à América Latina.

Abertura teórica que nos permite, assim como o faz Schwarcz (2019), compreender, como as heranças históricas da modernidade, ecoaram forte nas relações culturais e educativas que sustentaram por quatro séculos as formas de sociabilidade no Brasil. Neste, diferentemente da "américa espanhola" em geral, que teve um contraponto forte a partir dos ideais liberais (constituindo Repúblicas, ainda no início do século XIX), predominou um forte apelo exploratório/modernizador/escravista, que teve pouco apreço a qualquer forma de cidadania, de direito, ou forma de emancipação. Condição que nos permite entender, porque os portugueses nos ajudaram a construir uma cultura altamente religiosa, mas fracamente constituída em torno dos fundamentos liberais, laicos, republicanos e democráticos. No século XX, no Brasil, testemunharíamos ainda o embate, na educação, da batalha entre liberais e católicos, evidenciando como, nossa educação estivera fracamente vinculada ao movimento pela emancipação e a democracia, e ainda associado às ideias pré-modernas; portanto, conservadorismo, com modernização, não é apenas um privilégio do populismo do século XXI, mas uma condição cultural herdada.

No entanto, as novas formas de conservadorismo, e de autoritarismo, nele embutidos, não se dão no mesmo contexto do Brasil, que ingressou no processo de modernização ao longo da modernidade sólida. A mudança de configuração do modo de operar do capitalismo, agora financeirizado, ao final do século XX, em uma nova atmosfera global, indica uma transição de uma forma de vida e um modo de reprodução da sociedade amparado não apenas no trabalho, como que fundamentalmente no consumo. Há nesta senda, uma espécie de economia que se vale de uma nova forma de política, configurada sob a ótica de um Estado-Nação, que não se preocupa com as questões da vida social, ou com políticas sociais, reequilibrando o jogo de forças entre capital e trabalho. O termo cultura líquido-moderna (BAUMAN, 2013), portanto, emerge como uma forma de vida social, dentro de uma época histórica, em que radicalizam-se as contradições sociais, e o capitalismo mostra suas faces mais perversas frente ao trabalho, ao mesmo tempo em que os indivíduos perdem sua rede de proteção que fora criada ao longo do

Estado de Bem Estar-Social.

Dentro desta configuração, de uma crítica da modernidade, e de uma compreensão sobre sua transição, de uma cultura sólido-moderna, para uma cultura líquido-moderna, queremos pensar o panorama brasileiro atual nesta segunda década do século XXI, e esboçar alguns indicativos para uma pedagogia crítica com perspectiva democrática e republicana. Os/as analistas (MOUFFE, 2019; FRASER, 2019) tem procurado evidenciar que a última década representou uma crise do neoliberalismo, abrindo a oportunidade de uma nova cultura política, tanto no sentido autoritário quanto democrático. O movimento que estaríamos vivendo no mundo encontra-se associado a uma crescente insatisfação com o neoliberalismo, mas de forma paradoxal com a democracia liberal. Os aspectos fundamentais que estão em jogo se referem a um desprezo pela democracia e por uma forma de comportamento que usa a esfera democrática do sufrágio universal para se livrar dela (MOUNK, 2019). A figura dos populismos tem sido destacada como a forma do novo momento sócio histórico, ele não seria mais vinculado ao Estado liberal, clássico (XVIII-XIX), tampouco ao Estado social (XX), ou mesmo ao Estado neoliberal (final do XX e início do XXI), mas ao Estado populista (XXI). Esta reconfiguração, da ótica do poder, celebra por parte da direita uma retórica que objetiva aproximar o povo do poder por via direta. No caso da esquerda, e da centro-esquerda, perdem-se os mecanismos tradicionais de enfrentar a crise, ao mesmo tempo que se abrem oportunidades novas para reconfigurar os projetos futuros. Em nosso entendimento, este quadro cultural autoritário, e conservador, altamente focado apenas nos interesses dos indivíduos e da vida privada, constitui a base para entender a emergência de formas autoritárias no poder. Não podemos desconsiderar, seja a nossa herança colonial, seja a forma como o Brasil entra neste modo selvagem de capitalismo do final do século XX e início do XXI.

O caso brasileiro de certa forma acompanha o movimento mundial, reafirmando após 2012, uma retórica que polariza esquerda e direita, procurando fazer com que a população escolha entre o nós e eles, entre o bem e o mal. O movimento das ruas em 2013 sinalizou uma insatisfação com as políticas sociais e econômicas e o rumo que o país estava tomando. O jogo democrático, instaurado entre 1990 e 2014, permite com que a luta por espaços e direitos ganhe as ruas e reivindique melhorias das condições de vida. Mas, os desdobramentos desta força popular, no caso do Brasil, foram colonizados e apropriados como forças para construir outro projeto de poder (ABRANCHES, 2019). Em 2014, sob forma de um movimento por dentro das instituições, o que muitos caracterizam por golpe midiático-jurídico,

instaura-se um novo ciclo de poder, o qual se consagra, em 2018 com a eleição de um novo governante com perfil conservador. Sem entrar no julgamento de se o projeto de esquerda estava equivocado ou não, ou se o projeto de direita merecia ou não ter assumido o poder, o que importa, é compreender o caldo cultural que constituem os discursos hegemônicos no Brasil, e que colocam em risco o próprio projeto da democracia liberal. Na interpretação de Mounk (2019, p.10), o populismo é um perigo e um risco à democracia, especialmente no Brasil:

O que define o populismo é essa reivindicação de representação exclusiva do povo – e é essa relutância em tolerar a oposição ou respeitar a necessidade de instituições independentes que com tamanha frequência põe os populistas em rota de coalizão direta com a democracia liberal. […] Os brasileiros conseguirão salvar a democracia brasileira?

Está em questão, para além dos partidos políticos, certo modo de entender a constituição da sociedade brasileira, e seu campo de tensões, manifesto, principalmente na educação. Nosso projeto modernizador brasileiro, teria levado à sério a questão da emancipação e da democracia em bases outras? A educação no Brasil, teria fortalecido este núcleo racional do projeto da modernidade (emancipatório) que nos explicava Dussel (1993), ao mesmo tempo que permitia a crítica do “mito da modernidade” (dominação)? A emergência dos populismos, em uma cultura marcada pelo ódio à democracia, parece expressar que a agenda da modernidade educacional, em sentido democrático e republicano, com seu contraponto crítico, não foi levada muito a sério, ou não conseguiu produzir efeito, o que não significa que ela não é importante (pelo contrário).

Carvalho (2013, p.8), imaginava no início do século XXI, que não havia “indícios de que a descrença dos cidadãos teria gerado saudosismo em relação ao governo militar, do qual a nova geração nem mesmo se recorda”. No entanto, já antecipara, que era possível que a médio prazo, dadas às dificuldades de construir melhoras a curto prazo, que poderíamos, ser tentados a buscar soluções “que signifiquem retrocesso” (CARVALHO, 2013, p.8). Ele fora profético em suas palavras, desenhando a euforia com o que Brasil entrara na Nova República após 1984, e os cenários sociais e políticos complicados, do ponto de vista econômico, que poderiam a média prazo, produzir uma visão retrógrada. Estava em questão, algo que hoje testemunhamos, e que nos soa muito paradoxal, e contraditório, o desejo de muitos brasileiros de, construir pela via democrática, um poder autoritário no

Estado. Carvalho (2013), na época de sua obra, talvez imaginava que a reflexividade histórica pudesse nos ajudar a compreender porque isso não deveria ocorrer. Sua obra se intitula: *Cidadania no Brasil: o Longo caminho*, e o título, já contêm uma mensagem ética e política às novas gerações.

Zygmunt Bauman (2017), interpretou esta guinada de retrocesso no imaginário social, em termos mundiais, como uma forma de retrotopia. Em sua última obra, integral, intitulada *Retrotopia*, o autor compreende que após a crise da ideia de progresso, ou do fracasso das utopias cientificistas da modernidade, ao longo do século XX, acabou ocupando o seu lugar outro tipo de utopias, as quais valendo-se dos apelos populares, legitimam projetos conservadores e autoritários, que estavam conservados em um passado idílico. Segundo ele, com a crise da ideia de futuro, então mergulhamos fortemente no passado, e extraímos dele, uma ideia de harmonia, de condição não contraditória, a qual gostaríamos que se instalasse eternamente. Obviamente que Bauman (2017), está interpretando isso como uma forma de regresso, de retrocesso, que se presentifica na atual sociedade de consumo, no ambiente de uma cultura líquido-moderna.

Em sentido semelhante, a intelectualidade brasileira, se interroga sobre a existência de cidadãos no Brasil e o tipo de cidadania que até aqui foi possível. Milton Santos (2011, p.82) ao final da década de 1980, ao escrever sobre, *O espaço da cidadania e outras reflexões*, questionava: “Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” As duas questões nos sugerem pensar que o encobrimento de problemas graves e estruturais do país e da sociedade brasileira, em tempos de cultura líquida, constituem a face mitológica, que permanentemente é invocada no cotidiano para criar a ideia de uma vida social e cultural ausente de contradições. O mito torna-se mito, não porque é falso, mas porque funciona, como narrativa, nos alerta Schwarcz (2019). O mito favorece um modo de vida que interessa a alguns e coloca sob subordinação uma imensa maioria. O poder da escola e de uma docência, altamente implicada com um projeto emancipatório, republicano e democrático, neste sentido, estaria permanentemente desafiada a analisar as ideologias, os mitos, não para alcançar a verdade última, ou uma consciência verdadeira, opondo a ciência ao mito, mas para permitir um pensamento crítico, que ajude a desvelar como a verdade de alguns, muitas vezes se passa como se fosse a verdade de todos (CHAUÍ, 2014; BAUMAN & MAZZEO, 2020).

O entendimento de que nosso presente está prenhe de muitos passados, e de que a

crítica do presente, torna-se algo urgente, nos ajuda a perceber o autoritarismo e suas formas, no âmbito da vida contingente. O reconhecimento de que nossos problemas presentes no século XXI constituem uma herança de nosso passado colonial e escravista, constitui uma destas chaves de leitura, que precisam ser invocadas quando queremos pensar uma cultura antiautoritária no Brasil, por intermédio da educação. O silêncio e o apagamento das memórias do passado, constituem uma forma perigosa de autoritarismo velado, que legitima e naturaliza a violência, culpabilizando os sujeitos por sua própria condição. O ressurgimento de utopias regressivas, consiste numa destas batalhas do pensamento conservador, o qual de modo essencialista, quer definitivamente propor o jogo das identidades dentro da esfera da arena pública.

Zygmunt Bauman (2009), em sua obra *Vida Líquida*, manifesta este sentido radical, do vínculo entre educação, cultura, liberdade e democracia, o qual compartilhamos. Segundo ele "Henry A. Giroux dedicou muitos anos a intensos estudos sobre as chances da 'pedagogia crítica' numa sociedade resignada diante dos poderes esmagadores do mercado" (BAUMAN, 2009, p.21). A tônica destacada por Giroux, envolve uma chamada para o lugar da Universidade e do Ensino Superior. Para ele, "em oposição à acomodação, privatização e comercialização de tudo que é educacional, a educação superior precisa ser definida como um recurso crucial para a vida cívica e democrática da nação" (GIROUX apud BAUMAN, 2009, p.21). Em sentido semelhante, Bauman (2009), assevera, que "uma sociedade democrática (ou como diria Cornelius Castoriadis, autônoma) não conhece substituto para a educação e a autoeducação como formas de mudar a influência de eventos que podem influenciar a mudança [..]".

Sob estas duas perspectivas, a crise da agenda educacional moderna, no Brasil e no mundo, em tempos de cultura líquido-moderna, pode nos induzir a um culto de resignação e de conformismo, aceitando a condição dos autoritarismos e populismos, como um destino e uma fatalidade, mas a outra tarefa da cultura reflexiva e humanista na educação, agora revisitada e reconstruída, tendo em vista as suas ambivalências, em oposição à cultura funcional e gerencial, parece ser a de permanentemente questionar e levantar perguntas sobre os modos como são narrados nosso passado, e projetados nosso futuro. Lembra-nos Adorno (2003, p.33) de que: "Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento".

Bauman (2009, p.83), da mesma forma, ao diagnosticar nossa condição existencial,

na cultura líquido-moderna, parece evidenciar o problema central que vivemos, e que remete diretamente para um sentido possível e necessário de ser promovido na educação para não recairmos na barbárie: “A ‘síndrome consumista’ destronou a duração, promoveu transitoriedade e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência”. Ela criou um modo de ser no mundo marcado pela “cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento”. Para avançarmos e construirmos um projeto de democracia, para além dos populismos, que se alimentam da ignorância da população, dependemos da educação, não àquela que apenas se vincula com a ideia de capital humano, mas fundamentalmente, que se ocupa com a formação crítica, filosófica, científica e artística. Esta concepção, nos leva diretamente para o momento da frase central de Péricles, a qual é em parte inaugural da democracia ocidental, que considera que “somos os únicos para os quais a reflexão não inibe a ação” (TUCÍDIDES, 2001).

## Considerações Finais

Este estudo procurou compreender a emergência de uma cultura autoritária e populista no cenário de transição de uma sociedade sólido-moderna, para uma sociedade líquido-moderna, desdobrando preocupações para o universo da educação e da docência no Brasil e no mundo. Evidenciou certo entendimento “ambivalente” acerca das promessas da modernidade, e seu vínculo entre cultura e educação, no sentido de que pode haver uma cultura funcional, ligada à modernização, a qual tem movido todo o mundo moderno, adaptando às pessoas e povos a um mundo instrumental, e pode haver uma cultura reflexiva, ligada à modernidade e à crítica endereçada à ela, a qual pode permitir à própria sociedade moderna se autocompreender, e quem sabe superar-se, no sentido de construir, não um mundo perfeito, mas potencialmente melhor do que encontramos no presente. A entrada na fase líquida da modernidade, ou mesmo no contexto de uma sociedade de consumo, em que o Estado reduziu suas ambições sociais e políticas, e ampliou suas funções gerenciais, empresariais, e policiais, assim entendemos, criou um caldo para um ambiente social, em que os vínculos de solidariedade e engajamento com questões públicas em torno de interesse pelo bem comum, cedeu lugar para interesses privados, ampliando um sentido de violência, exclusão e desemprego. Condição que permite entender o descrédito e insatisfação da população para com a política e com os políticos, como também para a busca de soluções imediatas, centradas em perspectivas salvacionistas e autoritárias, que muitas vezes estão para além das condições criadas pelas democracias liberais.

O sentimento produzido em tempos de cultura-líquido moderna, no Brasil, em parte se assemelha ao que acontece em outros países, mas em parte possui uma condição singular. Este cenário, nos coloca no permanente desafio de pensar acerca do significado de uma educação emancipatória, crítica e democrática, e de como ela desafiaria uma nova forma de agir docente, nas circunstâncias da educação brasileira. Castoriadis (2007) tem nos ensinado que uma das maiores tarefas que podemos nos colocar consiste em criar instituições que ampliem as potencialidades de criar sociedades autônomas e democráticas. A escola, segundo ele, seria uma destas instituições, que nos ajudariam, a permanentemente "questionar o que nos é dito" (CASTORIADIS, 2007, p.167), a produzir interrogações sobre nossa época, bem como "tornar compreensíveis os mecanismos da economia, os mecanismos da sociedade, os mecanismos da política etc" (CASTORIADIS, 2001, p.44). Segundo ele, "seria preciso ensinar uma verdadeira anatomia da sociedade contemporânea: como ela é, de que modo funciona" (CASTORIADIS, 2001, p.44).

Em sentido semelhante, no Brasil, Paulo Freire (2014), inaugurou uma pedagogia voltada a permanentemente questionar toda e qualquer forma de injustiça ou forma de discriminação. Tanto em Castoriadis (2007), quanto em Freire (2014), guardadas as diferenças, somos instados a problematizar o mundo herdado, instituindo outros sentidos possíveis. Resulta da pedagogia de ambos, um esforço em torno da luta pela constituição da autonomia, da democracia e, de um permanente combate à opressão e à injustiça. Para Castoriadis (2007), temos que problematizar e projetar uma educação para além do mundo funcional, reconhecendo a sociedade como uma instituição imaginária, a qual pode ser reconstruída. Para Freire (2014), temos que projetar uma educação para além da pedagogia bancária, reconhecendo o caráter inconcluso e inacabado do homem e do mundo. Condição que significa problematizar, ou mesmo analisar criticamente, a forma como se instaura uma dominação de classe, raça e gênero no cotidiano dos lugares, seja ela produzida pelo Estado ou pela, própria sociedade, vislumbrando as possibilidades de, juntos *com* os sujeitos, produzir mudança e transformação social. Movimento, que precisa ser feito, no Brasil, a partir da garantia da lei, e do jogo democrático e republicano, que já outorga a estes sujeitos, pela constituição, direitos civis, políticos e sociais, os quais, precisam ser ampliados e realizados, na sua radicalidade.

## Referências Bibliográficas

ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil Hoje.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento** : fragmentos filosóficos. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes** : sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno** . Rio de Janeiro : Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia** . Rio de Janeiro: Zahar, 2017

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **Elogio da literatura** . Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história** . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo** : entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** : o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do labirinto II** – Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **Post-scriptum sobre a insignificância** : entrevista a Daniel Mermet. São Paulo : Veras Editora, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e Verdade no mundo social e histórico** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro** . Belo Horizonte: Autêntica Editora: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

DUSSEL, Enrique. **1492** : a origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro: conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1993.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura** . 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FRASER, Nancy. Neoliberalismo progressista versus populismo reacionário: a escolha de Hobson. In: APPADURAI, Arjun [et al.]. **A grande regressão:** um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** . 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno. In: LASTÓRIA, A. C. N.; DA COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (orgs). **Teoria Crítica, ética e educação.** Piracicaba/Campinas, Editora Unimep/Editora Autores Associados, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** . Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cultura, política y prática educativa.** Barcelona: Biblioteca de Aula, 2001.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Revista Civitas,** Porto Alegre v. 13 n. 3 p. 544-562 set-dez. 2013.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** . São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Textos Seletos** . Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades.** Lisboa: Portugal: Edições 70, 1993.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia** . 2.ed. São Paulo: Unimep, 2002.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita** . São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise** : uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Contraponto, 1999.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda** . São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOUNK, Yascha. **O Povo contra a democracia** : por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** . 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia** : introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso** . Brasília: Ed. Da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p.34-46. Livro II.

VATTIMO, Gianni. Adeus à verdade. In: SCHULER, Fernando & SILVA, Juremir Machado da. **Metamorfoses da cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

---

## Notas

[1] Honneth (2013), considera muito atual este sentido público da educação, tal como o foi projetado por Kant, para a funcionalidade da vida republicana e democrática na contemporaneidade. Esta pode ser uma contribuição complementar à sugerida pelos autores que nos indicam uma política cultural, tal como Giroux (2001). Neste sentido, precisamos de uma cultura da política, assim como uma política cultural, lembra-nos Eagleton (2011).

# Educación y cultura autoritaria en el escenario de la Modernidad liquida/flexible: repensando la acción docente en un sentido democrático y emancipador

Sidinei Pithan da Silva; profesor del Departamento de Humanidades e Educación, Unijuí. Doctor en Educación (UFPR)

**Traducción**: Loris Viviani

## Introducción

La señal de que algo no va bien en la agenda de la modernidad educativa, en el sentido de que percibimos un desfase entre los ideales proclamados en el siglo XVIII y los ideales planteados a lo largo de los tres siglos siguientes, nos desafía a la revisión de las tradiciones que fundan la educación en el proyecto de la modernidad. La presencia de una cultura autoritaria en el seno de las sociedades contemporáneas, materializada en el culto a la exclusión, al abandono y a la punición de los extraños y los diferentes, así como la naturalización de una condición de dominación y exploración instaurada bajo el signo del capitalismo y de su lógica de exploración, ampliando las desigualdades, nos desafía a investigar las raíces del mundo moderno, y de su metamorfosis a lo largo del siglo XX. Aunque sin ser exhaustivo, nos impone recuperar este sentido manifiesto por el reconocimiento de que cultura y educación nacen juntas en la modernidad solida/clásica (XVI-XX) y que se modifican en el escenario de la modernidad flexible/liquida (XXI). Reflexionar permanentemente sobre estos vínculos se vuelve una tarea impostergable para pensar y comprender el presente. Principalmente, cuando queremos entender la crisis del neo-liberalismo, y de la democracia liberal, y la emergencia de las formas culturales populistas y autoritarias que se inscriben, muchas veces, en una agenda pre-moderna.

En este sentido, a partir de un enfoque hermenéutico y crítico dialéctico, buscaremos, en un primer momento, comprender el lugar que la categoría cultura ocupó al lado de la categoría educación, en el proyecto emancipador yo colonizador de la modernidad solida. En un sentido semejante, buscaremos reflexionar, en un segundo momento, sobre la emergencia de formas culturales autoritarias y populistas, que se dan en el escenario del capitalismo contemporáneo, aquí denominado y sumido por la idea metáfora de modernidad liquida/flexible.

Enfatizamos ciertas singularidades de este tema a partir de la realidad brasileña, producidas a partir de los últimos dos años, retomando marcos históricos en el camino de la ciudadanía, de la república y de la democracia en Brasil. Al final, queremos saber: ¿cuáles son los nuevos desafíos que se plantean a la docencia y a la educación en sentido emancipador y democrático en tiempos de una cultura liquido-moderna? ¿Existe la posibilidad de una cultura reflexiva y crítica en la educación en el medio de una cultura funcional que alimenta odios, discriminaciones, desvinculación y olvido? La nuestra hipótesis, esperanzadora, es que sí, podemos y necesitamos, alimentar sentidos profundos y amplios sobre el valor de la educación, del conocimiento y de la reflexión, en sus vínculos con la libertad, la democracia, la república, la justicia, la igualdad, la diferencia, la solidaridad, aún cuando la cultura consumista tiende a desvalorizar y retirar de la agenda formativa todo lo que no es funcional e instrumental.

## Educación y Cultura en la Modernidad solida/clásica: la identidad naciente de la docencia

El término ‘modernidad solida’ incluido en el título se plantea desde la concepción de Zygmunt Bauman (2001) acerca de la idea de un mundo que fue proyectado para durar. El planteamiento de Bauman (2010), es que los intelectuales modernos, así como la sociedad moderna en general, precisaron recrear los fundamentos heredados de la tradición teológica y feudal al fin de crear un mundo nuevo. La metáfora de lo ‘solido’ ayuda Bauman (2010) a diseñar un concepto, un tipo ideal, como él lo denomina, a partir de Max Weber, que ilustra la idea de que la conciencia moderna, la sociedad moderna, surge a partir del momento en que asume la noción de que el mundo es una permanente construcción y obra de la cultura. La diferenciación utilizada para calificar una fase de la modernidad como -solida, y otra como -liquida, para Bauman (2001) rueda alrededor de la noción de que la primera fue concebida y proyectada para durar, mientras que la segunda se sabe, o es asumida, como una forma contingente, en movimiento, en transición, que no solo no tiene un punto final, sino que tiene poca duración, a raíz de la velocidad de las trasformaciones sociales impuestas por el capitalismo.

Walter Benjamin (2012, p.13), nos indica que este camino, u opción, nos desafía a “cepillar la historia a contrapelo”. Una especie de conciencia histórica de que si algo no va bien en el presente, se debe al modo de como fue escrito y producido en nuestro pasado, o incluso reconocer de que “no hay documento de cultura que no haya sido también documento de barbarie” (Benjamin, 2012, p.13). Un poco de este

pasado, que hoy se encuentra incrustado en nuestro presente, contiene la historia de nuestra aspiración y lucha por la libertad, justicia e igualdad y, también, contiene la historia de las batallas perdidas, o de las ilusiones creadas alrededor de las utopías científicas y productivistas acuñadas sobre el signo del progreso. En nombre de esta ambivalencia del proyecto social moderno, encontramos una clave de lectura para pensar el sentido de una cultura emancipadora y democrática en la educación para el tiempo presente. Ésta no se da desde un culto por un pasado monumental, sino por el reconocimiento de que la tarea de la educación es eminentemente cultural, esta es la creación humana, y que, por lo tanto, la reflexividad filosófica y la conciencia histórica son constitutivas de ésta. Esta tarea ardua y desafiante que requiere la “dialéctica de la historia” (Marques,1992, p.3) nos conduce a reexaminar aquí los supuestos constitutivos del mundo moderno alrededor de la educación y de la cultura, buscando comprender la cuestión de la emancipación y del autoritarismo embutidos en el ideal de la educación y de la escolarización. Defenderemos que el nacimiento de los ideales de las tradiciones liberales y republicanas, a lo largo de los tres siglos que nos precedieron, no constituyen necesariamente los ideales de las tradiciones democráticas, lo que sugiere que pensar en un proyecto educativo para la democracia hoy, o para la ciudadanía, en tiempos pos-democráticos, necesitamos una articulación compleja entre las aspiraciones de las tradiciones liberales, republicanas, democráticas, socialistas y anarquistas, lo que nos sugiere un valor particular para la cultura del diálogo y el pensamiento crítico, en el ámbito de una práctica pedagógica problematizadora., como señalado por Marques (1992), Paulo Freire (2014), Henry Giroux (1997; 2001) y Zygmunt Bauman (2009; 2017).

En un sentido amplio y genérico, los grandes sentidos que fundamentan la expansión del sistema educativo moderno desde la Revolución Francesa (XVIII) son constitutivos de las expectativas que se depositan en la fuerza motriz del vértice educacional (Boto,1996). En otras palabras, podríamos decir que las sociedades modernas, bajo el pensamiento de sus intelectuales, asumen y desenvuelven cierta autoconciencia de que el mundo es una permanente construcción cultural (Bauman, 2009). Por tanto, depositan en las fuerzas de la razón, del intelecto humano, las esperanzas de que al expandir su poder de conocimiento sobre el mundo podamos volverlo habitable y adecuado al progreso moral y social del ser humano (Harvey,2006). Éste parece la orientación del imaginario pedagógico de la modernidad, en su fase solida. Éste deposita sus fuerzas en la idea de que el humano es un ser acuñado por la educación. Es ésta que nos hace humanos. De forma contraria al ideal de formación propuesto por la Patrística y por la Escolástica

medieval, el cual apuntaba al mundo del más allá (trascendente) como el lugar de una verdad teológica sobre el ser humano, el ideal moderno busca extraer del propio ser humano y de su conocimiento sobre si mismo (subjetividad trascendental), la verdad y la idea antropológica que lo guiará en la historia de su devenir en el mundo inmanente (Kant, 1980;1985;2004). Este parece el sentido supuesto por Immanuel Kant en su tratado –Sobre la pedagogía (2002), escrito entre 1776 y 1787, el cual traduce el espíritu general de la modernidad [1].

Ya que no podemos delinear y demostrar plenamente que el ideario kantiano ya representa una ruptura total con la religión, se vuelve posible percibir un deslizamiento en la idea de formación y de finalidad de la educación. Está presente, a lo largo de la modernidad y, específicamente en el siglo XVIII, un sentido y un imaginario alrededor de la educación, que poco a poco minará las creencias tradicionales cerca del sentido del acto de educar. Los vínculos entre los acontecimientos históricos y la naciente vida intelectual son perceptibles a medida que entendemos que los propios escritos de Rousseau (1978a;1978b) acaban por proveer elementos que empujan los movimientos revolucionarios en la Francia del siglo XVIII (Koselleck,1999). Los mismos textos de este autor alimentan también la idea de que la vida de una sociedad y del poder que la determina se asienta bajo el tamiz de un contrato social y de una Constitución. Kant (2002), aún viviendo en Alemania, no dejará de testificar y de participar en el movimiento intelectual e histórico que atravesaban las sociedades modernas. En su íntimo se percibe una apuesta en la expansión de las condiciones morales del ser humano a través de la cultura, de la ilustración y de la educación.

La expectativa que se nutre al interior de la intelectualidad moderna es la de que la cultura y la disciplina constituyen nuestra forma humana e individual de ser. Los nuevos educadores no deberían descuidar de la infancia, en el sentido de dejarla a la merced de sus propias fuerzas. Tampoco el Estado-Nación deberá dejar de invertir en la constitución de un nuevo cuerpo de ciudadanos y trabajadores. Se crean así los elementos centrales que mueven el mundo social moderno y que alimentan el sentido y la tarea de las instituciones escolares y universitarias: el conocimiento, la ciudadanía y el mundo del trabajo. La vida universitaria parece estar permanentemente implicada con la expansión de la creatividad y del conocimiento por las vías de la investigación y del cultivo de la autonomía, apostará Humboldt en la estela de Kant (Humboldt,1997). La universidad, para Kant (1993), vendría a ser el lugar central de un proyecto de formación que no solo permitiría que el mundo funcionara, como si constituyese fundamentalmente una cultura

reflexiva sobre él. En Brasil, la idea de universidad inaugurada por Anísio Teixeira, también seguirá esta idea, en medida que entiende que sin universidad no existiría pueblo: “Quienes no la tienen tampoco tienen una existencia autónoma, viviendo, tan solo, como un reflejo de los demás” (Teixeira,1997, p.122).

El progreso de la razón, y la apuesta en el universo de la iluminación, se sitúan como salidas para una sociedad que busca nuevas formas de libertad alrededor de la problemática del poder monárquico. El movimiento del imaginario educacional que constituyó el telón de fondo de la actividad docente en la modernidad naciente, entre los siglos XVII y XIX, es plenamente coherente con las expectativas de las sociedades seculares que se oponen a las sociedades teológicas. Sin embargo, el recorrido posterior que los sistemas educativos asumen, no corresponde apenas con los ideales políticos y morales de una sociedad en busca de auto-gobierno, como también y, principalmente, la legitimación e institución de nuevas formas de control de las subjetividades nacientes. Zygmunt Bauman (2010), vincula este proyecto social moderno con la creciente tarea de una sociedad que busca una forma para su administración, en la cual el poder carece de conocimiento, y este se manifiesta por medio de su intelectualidad. Estaba naciendo, en la perspectiva de Bauman (2010), junto con las ideas de razón, no solo las promesas de una forma de ciudadanía diseñada filosóficamente, sino también los modos concretos de su existencia, incluso en tiempos monárquicos. La docencia en cuanto actividad educadora y formativa, y en cuanto profesión que irá emergiendo en este crisol de acontecimientos, volviéndose a lo largo del siglo XIX, una actividad cada vez más ligada al Estado-Nación y a los supuestos de la economía naciente.

Bajo este tamiz, es importante entender que la promesa de un mundo libre de las cadenas de la fe teológica y de los poderes clericales, hecha por la modernidad, dio lugar a un mundo marcado por la fe en los productos de la ciencia y en los poderes crecientes de una burguesía naciente. Estaban fijados los ideales seculares que irán constituyendo las contradicciones y las ambivalencias del mundo moderno y, consiguientemente, de la educación y de la cultura moderna. Por un lado, las apuestas hacia la libertad y la democracia, en el progreso espiritual del ser humano, y del otro, las apuestas para los intereses personales y económicos de los individuos, de las empresas y de los Estados. Bajo el signo de la primera apuesta, tenemos la herencia idealista de un proyecto (político) liberal y civilizador, que aspiraba a la universalización y a la democratización de la Cultura, a través de la vía del Estado-Nación, el cual se amparaba en la retorica de los Derechos Humanos, Estado Democrático de Derecho, y en la universalidad del ser humano,

superponiéndose a la particularidad (cultura) de los intereses privados (Bobbio,2013). Bajo el signo de la segunda apuesta, tenemos la herencia materializada de un proyecto (económico) liberal, que mostró su cara imperialista y colonizadora durante cinco siglos, imponiendo su cultura (la europea) a las demás culturas, lo cual se ampara en la retorica de la mano libre del Mercado, y de la supuesta universalidad de una forma social, amparada en la racionalidad económica e instrumental, superponiéndose a todas las formas singulares de la vida (Dussel,1993;Giacóia Junior,2001; Vattimo,2006). Esta crítica a los ideales modernos irá iluminando parte de la crítica contemporánea, al final del siglo XX (modernidad flexible/liquida), y diseñando nuevas perspectivas sobre el conocimiento, la subjetividad y la docencia en la definición del siglo XXI.

## Educación y cultura autoritaria en la Modernidad liquida/flexible: repensando la docencia en sentido democrático y emancipador

En este segundo momento del texto, tematizaremos la emergencia de una forma de cultura autoritaria que se manifiesta en el escenario de la modernidad flexible/liquida. En líneas generales, buscaremos entender el caso brasileño, y su inserción en el cuadro de este panorama de la modernidad, analizando como entre 2010 y 2020, se manifestó en el mundo y en Brasil, este caldo cultural autoritario, que marcó la emergencia de una perspectiva populista en el ámbito de la política. Nuestra opción teórica, aunque considere otros trabajos, que apuntan a esta crisis de la democracia liberal, tal como él de Mounk (2019), intitulada El pueblo contra la democracia: Por qué nuestra libertad está en peligro y cómo salvarla, o también la obra de Chantal Mouffe (2019), que busca mostrar que estamos más allá del neoliberalismo, y tal vez en la pos-democracia: Por un populismo de izquierda, acaba por ampararse bajo al diagnóstico de la historiadora Lilia Moritz Schwarcz, Sobre o autoritarismo brasileño (2019), buscando extraer algunas preocupaciones de orden pedagógico para pensar un sentido democrático y emancipador para la docencia.

En uno de sus últimos libros, Schwarcz (2019), teoriza sobre las mismas preocupaciones que hemos esbozado hasta el momento acerca de una forma de autoritarismo que circula en Brasil en los tiempos líquidos-modernos. La autora desafía a los lectores a que lean la obra para comprender nuestra propia historia, al que puedan contender porqué: a) vivimos en periodos tan “intolerantes y violento”; b) “manifestaciones autoritarias” amparadas en “discursos que deshacen

abiertamente un catalogo de derechos civiles que parecía consolidado"; y de forma más preocupante, c) ocurra "el crecimiento de una política de odios que transforma los adversarios en enemigos" (Schwarcz,2019, p.25). La descripción de lo que ocurre en Brasil, está comparada con los acontecimientos conservadores que ocurren en otros países, tales como Hungría, Polonia, Estados Unidos, Rusia, Italia, Israel; lo que parece estar en cuestión es una nueva batalla por la "verdadera" historia. La obra en general parte de los dolores del presente, para después situar y mapear nuestra historia brasileña de cinco siglos – colonial, imperial y republicana, en la interfaz de la esclavitud y del racismo, del *mandonismo*[2], del *patrimonialismo*[3], de la corrupción, de la desigualdad social, de la violencia, de las cuestiones de raza y genero y de la intolerancia. En el planteamiento de la autora, comprender el mito de la democracia racial es una forma importante "para entender como se consolidan prácticas e ideas autoritarias en Brasil", pero necesitamos entender estas otras y muchas formas de autoritarismo que también están presentes (Schwarcz,2019, p.25).

El cuadro teórico dibujado por la autora, incluso indirectamente, nos lleva hacia el problema de la forma de como se materializó la modernidad en Brasil. Sobre este aspecto, retomaremos algunas cuestiones que están en juego en la constitución de la modernidad en general, para después volver al problema del autoritarismo y del populismo en Brasil., buscando entender las relaciones entre cultura y educación en el mundo liquido-moderno. Mientras tanto, nuestro referente, aunque parta de esta problemática, encuadrado en la forma en que tenemos que contar la historia y comprender el autoritarismo en Brasil, nos exige una interrogación radical, conjunta, que tematice, la cuestión de la educación, de la cultura y de la modernidad. Zygmunt Bauman (2009), amparado en la crítica hecha por Theodor Adorno (2003) a la sociedad moderna, tematiza el lugar de la cultura crítica como algo que se opone al mundo funcional, o que nos sugiere, si mantenemos algún grado de esperanza en la educación, que ésta sea una forma de cultura que se permanezca como algo que va más allá de la mera auto-preservación de la especie, y que se coloque como una condición fundamental para nuestra libertad. Según Adorno (apud Bauman y Mazzeo,2019, p.8), "Se llama realidad material el mundo del valor de cambio, [sin embargo la cultura] se niega a aceptar la dominación de este mundo".

El movimiento de construcción de una nueva forma y sentido para la educación configuró a lo largo de la modernidad europea, entre los siglos XVI y XIX, un gran esfuerzo no solo para deconstruir el "magma de significados" (Castoriadis,1987)

que solidificaba el mundo medieval y sus formas de poder, como también para construir un nuevo formato de sociabilidad. El término cultura en el mundo solido-moderno, representó, como vimos, esta especie de autoconciencia de la intelectualidad moderna acerca de su papel en la construcción y definición de los rumbos del mundo. El término educación, nace como su correlato, en sentido de que en medida que las aspiraciones y las ambiciones para crear un mundo nuevo nace, ampliándose las inversiones para su realización. El proceso de escolarización, en última instancia, se encuentra relacionado a este doble movimiento, por un lado, la construcción de una civilización movida por impulsos racionales y, del otro, la consolidación en el seno de la vida de la sociedad de una presencia cada vez más tajante de los valores proclamados en la óptica del Estado-Nación. En el contexto de la modernidad solida, “el concepto de cultura era en sí un lema y una llamada a la acción”, ya que “el concepto presumía la existencia de una división entre los educadores, relativamente pocos, llamados a cultivar las almas, y los muchos que deberían ser objeto de cultivo” (Bauman,2013, p.13).

La configuración de este modo de vida, no se encuentra asociada solo a las revoluciones liberales, sino que, fundamentalmente, con la revolución industrial y el capitalismo. Una nueva forma y sentido para el trabajo y la economía, impulsan las ambiciones y las expectativas de esta cultura solido-moderna, la cual poco a poco dinamita las formas de moralidad tradicionales, instaurando una nueva ética, la cual sustenta el valor del trabajo, y, luego de la acumulación de capitales, como valor y criterio universal de vida. El término de sociedad de productores, ampliamente utilizado por Bauman (2009), representa esta etapa de la vida moderna, o mejor, del proceso de modernización, en el cual hay un casamiento entre el capital y el trabajo, y este último es responsable para la expansión ilimitada de la producción, y luego por permitir la reproducción social de esta lógica. Este sentido de la idea de ‘ilustración’, asumido por la agenda de la modernización, al servicio de la “civilización”, somete la humanidad en general a cierta forma de la teoría cultural evolucionista, y este telón de fondo, otorga legitimidad, para dos grandes ambiciones europeas, las cuales, dicho sea de paso, se volverán tajantes durante el periodo de la colonización de Brasil (y de las Américas): aumentar el poder de dominio y garantizar su seguridad, como también, mostrar que su Cultura es superior y, por lo tanto, se impone “educar y civilizar los que no son blancos” (Bauman,2013,p.14).

La descripción de Bauman, de esta cara sombría de la Ilustración, cuando se asoció a las ambiciones del capitalismo, y de su expansión territorial, por el proceso de

modernización, se aproxima la lectura hecha por Dussel (1993), en su obra, 1492 *: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. En ésta, Dussel (1993), busca mostrar que la modernidad es un hecho europeo, más aún en relación dialéctica con lo no europeo. Estamos, argumenta el autor, delante de la necesidad de cuestionar un "mito de la modernidad". De la misma forma, como postulamos anteriormente, Dussel (1993), también opina que la modernidad tiene un núcleo "emancipador racional", pero, al mismo tiempo, "desarrolla un 'mito' irracional, de justificación de la violencia, que debemos negar, superar". Este planteamiento crítico, busca diferenciarse de la idea posmoderna, que considera apenas la modernidad como una forma de razón del terror: "criticaremos la razón moderna para encubrir un mito irracional" (Dussel,1993, p.8). También se acerca al interés destacado por Adorno y Horkheimer (2006), en su crítica de la razón moderna, pero ahora contextualizada a América Latina.

Abertura teórica que nos permite, así como lo hace Schwarcz (2019), comprender, como las herencias históricas de la modernidad, resonaran fuerte en las relaciones culturales y educativas que sustentaron por cuatro siglos las formas de sociabilidad en Brasil. En éste, de forma diferente a la "América española" en general, que tuvo un fuerte contrapunto a partir de los ideales liberales (constituyendo las Repúblicas, aún el principio del siglo XIX), predominó una fuerte llamada exploratoria/modernizadora/esclavista, que tuvo poco aprecio a cualquier forma de ciudadanía, de derecho, o forma de emancipación. Condición que nos permite entender, por qué los portugueses nos ayudaron a construir una cultura altamente religiosa, pero débilmente constituida en torno a fundamentos liberales, laicos, republicanos y democráticos. En el siglo XX, en Brasil, seríamos testigos todavía del impacto, en educación, de la batalla entre liberales y católicos, evidenciando como, nuestra educación estuviese débilmente vinculada al movimiento por la emancipación y la democracia, y aún asociado a las ideas pre-modernas; por lo tanto, conservadurismo, con modernización, no solo es un privilegio del populismo del siglo XXI, sino una condición cultural heredada.

Mientras, las nuevas formas de conservadurismo, y de autoritarismo, incrustado en él, no tienen lugar en el mismo contexto que Brasil, que ingresó en el proceso de modernización a lo largo de la modernidad solida. El cambio de configuración de la forma de operar del capitalismo, ahora financiero, a final del siglo XX, en una nueva atmósfera global, indica la transición de una forma de vida y de un modo de reproducción de la sociedad apoyado no solo en el trabajo, sino fundamentalmente en el consumo. En este camino, hay una especie de economía que utiliza una nueva

forma de política, configurada bajo la óptica de un Estado-nación, que no se preocupa por las cuestiones de la vida social, o con las políticas sociales, re-equilibrando el juego de fuerzas entre capital y trabajo. El término cultura liquido-moderna (Bauman,2013), por lo tanto, emerge como una forma de vida social, dentro de una época histórica, en que se radicalizan las contradicciones sociales, y el capitalismo muestra sus facetas más perversas frente al trabajo, al mismo tiempo en que los individuos pierden su red de protección que fue creada a lo largo del Estado del bienestar social.

Dentro de esta configuración, de una crítica de la modernidad, y de una comprensión sobre su transición, de una cultura solido-moderna, hacia una cultura liquido-moderna, queremos pensar al panorama brasileño actual en esta segunda década del siglo XXI, y esbozar algunos indicativos para una pedagogía crítica con una perspectiva democrática y republicana. Los/las analistas (Mouffe,2019; Fraser,2019) han buscado evidenciar como la última década representó una crisis del neoliberalismo, abriendo la oportunidad para una nueva cultura política, tanto en sentido autoritario cuanto democrático. El movimiento que estaríamos viviendo en el mundo se encuentra asociado a una creciente insatisfacción hacia el neo-liberalismo, pero de forma paradójica con la democracia liberal. Los aspectos fundamentales que están en juego se refieren a un desprecio hacia la democracia y por una forma de comportamiento que utiliza la esfera democrática del sufragio universal para librarse de ella (Mounk,2019). La figura de los populismos ha sido destacada como la forma del nuevo movimiento socio-histórico, ya no estaría vinculado al Estado liberal clásico (XVIII-XIX), ni al Estado social (XX), ni siquiera al Estado neo-liberal (finales del XX y principios del XXI), sino al Estado populista (XXI). Esta re-configuración, desde la óptica del poder, celebra por parte de la derecha una retórica que tiene como objetivo acercar al pueblo directamente al poder. En el caso de la izquierda, y del centro-izquierda, se pierden los mecanismos tradicionales para enfrentar la crisis, al mismo tiempo en que se abren nuevas oportunidades para re-configurar los proyectos futuros. Según nuestro punto de vista, este cuadro cultural autoritario, y conservador, extremadamente enfocado solo en los intereses de los individuos y en la vida privada, constituye la base para entender la emergencia de las formas autoritaria en el poder. Por otra parte, no podemos olvidar tanto nuestra herencia colonial, cuanto la forma en que Brasil entre en esta forma salvaje del capitalismo de finales del siglo XX y principio del XXI.

El caso brasileño de cierta forma acompaña el movimiento mundial, reafirmando

después de 2012, una retorica que polariza la izquierda y la derecha, buscando que la población escoja entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, entre el bien y el mal. El movimiento en las calles de 2013 señaló una insatisfacción con las políticas sociales y económicas y el rumbo que el país estaba tomando. El juego democrático, instaurado entre 1990 y 2014, permite que la lucha por espacios y derechos gane las calles y revindique la mejora de las condiciones de vida. Pero, los desdoblamientos de esta fuerza popular, en el caso de Brasil, fueron colonizados y tomados como fuerzas para la construcción de otro proyecto de poder (Abranches,2019). En 2014, bajo la forma de un movimiento dentro de las instituciones, lo que muchos califican de golpe mediático-jurídico, se instaura un nuevo ciclo de poder, el cual se consagra, en 2018 con la elección de un nuevo gobernante de perfil conservador. Sin entrar en el juicio de si este proyecto de izquierda estaba o no equivocado, o si el proyecto de la derecha merecía asumir el poder, lo que importa, es comprender el caldo cultural que constituyen los discursos hegemónicos en Brasil, y que colocan en riesgo el propio proyecto de la democracia liberal. En la interpretación de Mounk (2019, p.10), el populismo es un peligro y un riesgo para la democracia, especialmente en Brasil:

*Lo que define el populismo es esa reivindicación de la representación exclusiva del pueblo – y es esa reluctancia en tolerar la oposición o respetar la necesidad de las instituciones independientes que con mucha frecuencia pone los populistas en ruta de colisión directa con la democracia liberal. […] ¿Los brasileños conseguirán salvar la democracia brasileña?*

Está en cuestión, más allá de los partidos políticos, cierto modo de entender la constitución de la sociedad brasileña, y su campo de tensiones, que se manifiesta, principalmente, en la educación. El proyecto modernizador brasileño, ¿Se habría tomado en serio la cuestión de la emancipación y la democracia por otros motivos? ¿La educación en Brasil, habría fortalecido ese núcleo racional del proyecto de la modernidad (emancipador) que nos explicaba Dussel (1993), al mismo tiempo que permitía la critica del “mito de la modernidad”? La emergencia de los populismos, en una cultura marcada por el odio hacia la democracia, parece expresar que la agenda de la modernidad educacional, en sentido democrático y republicano, con su contrapunto critico, no fue llevada muy en serio, o no consiguió producir efectos, lo que no significa que no sea importante (al revés).

Carvalho (2013, p.8), imaginaba en el inicio del siglo XXI, que no había “indicios de

que la incredulidad de los ciudadanos habría generado nostalgia en relación al gobierno militar, del cual la nueva generación ni siquiera recuerda". Mientras tanto, ya anticipaba, que era posible que, a medio plazo, dadas las dificultades de construir mejoras a corto plazo, que podríamos, ser tentados de buscar soluciones "que signifiquen retroceso" (Carvalho,2013, p.8). Fue profético en sus palabras, dibujando la euforia con que Brasil entró en la Nueva República después de 1984, y los complicados escenarios sociales y políticos, desde el punto de vista económico, que podrían, en el mediano plazo, producir una visión retrógrada. Se ponía en cuestión, algo que hoy testimoniamos, y que nos suena muy paradójico, el deseo de muchos brasileños de construir, por el camino democrático, un poder autoritario del Estado. Carvalho (2013), en la época de su obra, tal vez imaginaba que la reflexividad histórica pudiese ayudarnos a comprender por qué esto no debería ocurrir. Su obra se intitula: *Ciudadanía en Brasil: el Largo camino*, y el título, ya contiene un mensaje ético y político a las nuevas generaciones.

Zygmunt Bauman (2017), interpreto este giro de retroceso en imaginario social, a nivel mundial, como una forma de *retropía*. En su última obra integral, intitulada Retropía, el autor plantea que después de la crisis de la idea de progreso, o del fracaso de las utopías científicas de la modernidad, a lo largo del siglo XX, acabó ocupando este lugar otro tipo de utopías, las cuales, valiéndose de los llamamientos populares, legitiman proyectos conservadores y autoritarios, que se conservaban en un pasado idílico. Según él, con la crisis de la idea de futuro, nos sumergimos profundamente en el pasado y extraemos de él una idea de armonía, de una condición no contradictoria, que nos gustaría que se instalara eternamente. Obviamente Bauman (2017) interpreta esto como una forma de regreso, de retroceso, que se presenta en la actual sociedad de consumo, en el contexto de una cultura liquido-moderna.

En sentido semejante, la intelectualidad brasileña, se interroga sobre la existencia de ciudadanos en Brasil y que tipo de ciudadanía ha sido posible hasta ahora. Milton Santos (2011, p.82) al final de la década de los '80, escribiendo en *El espacio de la ciudadanía y otras reflexiones*, planteaba: "Caben, por lo menos, dos preguntas en un país la figura del ciudadano está tan olvidada: ¿Cuantos habitantes, en Brasil, son ciudadanos? ¿Cuantos ni siquiera saben que no lo saben?". Las dos preguntas nos sugieren pensar que el encubrimiento de problemas serios y estructurales en el país y en la sociedad brasileña, en tiempos de cultura liquida, constituyen la cara mitológica, que se encuentra permanentemente evocada en lo cotidiano para crear la idea de una vida social y cultural sin contradicciones. El mito se vuelve mito, no

porque sea falso, sino porque funciona como narrativa, nos alerta Schwarcz (2019). El mito favorece una forma de vida que interesa a algunos y que coloca bajo la subordinación una inmensa mayoría. El poder de la escuela y de una docencia, altamente implicada en un proyecto emancipador, republicano y democrático, en este sentido, estaría permanentemente desafiada a analizar las ideologías, los mitos, no para alcanzar la verdad última, o una conciencia crítica, poniendo la ciencia al mito, sino para permitir un pensamiento crítico, que ayude a desvelar como la verdad de pocos, muchas veces se hace pasar como si fuera la verdad de todos (Chauí,2014; Bauman y Mazzeo,2020).

La comprensión de que nuestro presente está lleno de muchos pasados, y de que la crítica del presente, se vuelve algo urgente, nos ayuda a percibir el autoritarismo y sus formas, en el ámbito de la vida contingente. El reconocimiento de que nuestros problemas presentes en el siglo XXI constituyen una herencia de nuestro pasado colonial y esclavista, constituye una de estas claves de lectura, que necesitan ser recuperadas cuando queremos pensar una cultura anti-autoritaria en Brasil, a través de la educación. El silencio o el apagamiento de las memorias del pasado, constituyen una forma peligrosa de autoritarismo velado, que legitima y naturaliza la violencia, culpando los sujetos por su propia condición. El resurgimiento de las utopías regresivas, consiste en una de estas batallas del pensamiento conservador, que de modo esencialista, quiere proponer definitivamente el juego de las identidades dentro de la esfera de la arena pública.

Zygmunt Bauman (2009), en su obra *Vida liquida*, manifiesta este sentido radical, del vínculo entre educación, cultura, libertad y democracia, que compartimos. Según él, “Henry A. Giroux dedicó muchos años a intensos estudios sobre las posibilidades de la ‘pedagogía crítica’ en una sociedad resignada frente a los poderes aplastantes del mercado” (2009, p.21). El énfasis por Giroux, incluye una llamada para el lugar de la Universidad y de la Enseñanza Superior: “en oposición a la acomodación, privatización y comercialización de todo lo que es educacional, la educación superior necesita ser definida como recurso crucial para la vida cívica y la democracia de una nación” (Giroux apud Bauman, 2009, p.21). En un sentido semejante, Bauman (2009), afirma que “una sociedad democrática (o, como diría Cornelius Castoriadis, autónoma) no conoce ningún sustituto de la educación y la auto-educación como formas de cambiar la influencia de eventos que pueden influir en el cambio […]”.

Bajo estas dos perspectivas, la crisis de la agenda educacional moderna, en Brasil y en el mundo, en tiempos de cultura liquido-moderna, nos puede inducir a un culto

de la resignación y del conformismo, aceptando la condición de los autoritarismos y de los populismos, como un destino y una fatalidad, pero la otra tarea de la cultura reflexiva y humanista en la educación, ahora re-visitada y reconstruida, considerando sus ambivalencias, en oposición a la cultura funcional y directiva, parece ser el permanentemente cuestionamiento de las formas en que se encuentran narrados nuestro pasado, y proyectados nuestro futuro. Nos recuerda Adorno (2003, p.33) de que: “Cuando la humanidad se aliena de su memoria, quedándose sin aliento en la adaptación a lo existente, en esto se refleja una ley objetiva de desarrollo”.

Bauman (2009, p.83), de la misma manera, en el diagnóstico de nuestra condición existencial, en la cultura liquido-moderna, parece evidenciar el problema central que vivimos, y que remite directamente hacia un sentido posible y necesario y que sea promovido a través de la educación para no recaer en la barbarie: “La ‘síndrome consumista’ destronó la duración, promoviendo la transitoriedad y colocó el valor de la novedad por en cima de aquel de la permanencia”. Creó una forma de ser en el mundo marcada por la “cultura de la desconexión, la discontinuidad y el olvido”. Para avanzar y construir un proyecto de democracia, más allá del populismo, que se alimenta del desconocimiento de la población, dependemos de la educación, no de la que solo está ligada a la idea de capital humano, sino fundamentalmente, que se ocupa de la formación crítica, filosófica, científica y artística. Esta concepción, nos lleva directamente hasta el momento de la frase central de Pericles, que es en parte la inauguración de la democracia occidental, que considera que “somos los únicos para los cuales la reflexión no inhibe la acción” (Tucidides,2001).

## Consideraciones finales

Este estudio buscó comprender la emergencia de una cultura autoritaria y populista en el escenario de la transición de una sociedad solido-moderna hacia una sociedad liquido-moderna, incluyendo preocupaciones por el universo de la educación y de la docencia en Brasil y en el mundo. Evidenció un significado “ambivalente” acerca de las promesas de la modernidad, y su vinculación entre cultura y educación, en el sentido que se puede dar una cultura funcional, relacionada con la modernización, que ha regido todo el mundo moderno, adaptando personas y pueblos a un mundo instrumental, y también una cultura reflexiva, relacionada a la modernidad y a la critica dirigida a ésta, lo que puede permitir a la propia sociedad una auto-comprensión, y que se sabe superar, en el sentido de construir, no un mundo

perfecto, sino potencialmente mejor del que tenemos en el presente. La entrada en la fase liquida de la modernidad, o sea en el contexto de una sociedad del consumo, en la que el Estado redujo sus ambiciones sociales y políticas, y consecuentemente, creó un substrato para un ambiente social en el cual los vínculos de solidaridad y de compromiso con las cuestiones publicas alrededor de intereses para el bien común, cedió lugar a los intereses privados, ampliando un sentido de violencia, exclusión y desempleo. Condición que permite entender el descrédito y la insatisfacción de la población hacia la política y los políticos, como también para la búsqueda de soluciones inmediatas, centradas en perspectivas salvacionistas y autoritarias, que a menudo están más allá de las condiciones creadas por las democracias liberales.

El sentimiento producido en tiempos de cultura liquido-moderna, en Brasil, en parte se asemeja a lo que acontece en otros países, pero en parte posee una condición particular. Este escenario, nos coloca el desafío permanente de pensar acerca de una educación emancipadora, crítica y democrática, y de como esta desafiaría una nueva forma de acción docente, en las circunstancias de la educación brasileña. Castoriadis (2007) nos enseñó que una de las mayores tareas que podemos asumir consiste en la creación de instituciones que amplíen las potencialidades de creación de sociedades autónomas y democráticas. La escuela, según él, sería una de estas instituciones, que nos ayudarían, permanentemente, a “cuestionar lo que se nos dice” (Castoriadis,2007, p.167), a producir preguntas sobre nuestra época, sea como “volver comprensibles los mecanismos de la economía, los mecanismos de la sociedad, los mecanismos de la política, etc.” (Castoriadis,2001, p.44). Según él, “sería necesario enseñar una verdadera anatomía de la sociedad contemporánea: así como es, de qué modo funciona” (Castoriadis,2001, p.44).

En sentido semejante, en Brasil, Paulo Freire (2014), inauguró una pedagogía volcada a cuestionar permanentemente cualquier forma de injusticia o de forma de discriminación. Tanto en Castoriadis (2007) cuanto en Freire (2014), más allá de las diferencias, se nos insta a problematizar el mundo heredado, instituyendo otros sentidos posibles. De la pedagogía de ambos, resulta un esfuerzo en la lucha por la constitución de la autonomía, de la democracia y de un permanente combate en contra de la opresión y la injusticia. Para Castoriadis (2007), tenemos que problematizar y proyectar una educación más allá del mundo funcional, reconociendo la sociedad como una institución imaginaria que puede ser reconstruida. Para Freire (2014), tenemos que proyectar una educación más allá de la pedagogía bancaria, reconociendo el carácter inconcluso e inacabado del ser humano y del mundo. Condición que significa la problematización, o el análisis

crítico, de la forma en la que se instaura una dominación de clase, raza y genero en la cotidianidad de los contextos, sea producida por el estado o por la propia sociedad, vislumbrando las posibilidades de, juntos como sujetos, producir cambios y transformaciones sociales. Movimiento que necesita hacerse, en Brasil, a partir del amparo de la ley, y del juego democrático y republicano, que ya otorga a estos sujetos, a través de la constitución, derechos civiles, políticos y sociales, los cuales necesitan ser ampliados y realizados en su radicalidad.

---

## Bibliografía

ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil Hoje.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento** : fragmentos filosóficos. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes** : sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno** . Rio de Janeiro : Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia** . Rio de Janeiro: Zahar, 2017

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **Elogio da literatura** . Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história** . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo** : entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** : o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do labirinto II** – Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **Post-scriptum sobre a insignificância** : entrevista a Daniel Mermet. São Paulo: Veras Editora, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e Verdade no mundo social e histórico** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro** . Belo Horizonte: Autêntica Editora: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

DUSSEL, Enrique. **1492** : a origem do mito da modernidade : o encobrimento do outro : conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1993.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura** . 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FRASER, Nancy. Neoliberalismo progressista versus populismo reacionário : a escolha de Hobson. In: APPADURAI, Arjun [et al.]. **A grande regressão :** um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá -los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa** . 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno. In:

LASTÓRIA, A. C. N.; DA COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (orgs). **Teoria Crítica, ética e educação.** Piracicaba / Campinas, Editora Unimep /Editora Autores Associados, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** . Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cultura, política y prática educativa.** Barcelona: Biblioteca de Aula, 2001.

HARVEY, David. **A Condição Pós -Moderna.** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Revista Civitas,** Porto Alegre v. 13 n. 3 p. 544-562 set- dez. 2013.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** . São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Textos Seletos** . Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades.** Lisboa: Portugal: Edições 70, 1993.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia** . 2.ed. São Paulo: Unimep, 2002.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita** . São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise** : uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Contraponto, 1999.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda** . São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOUNK, Yascha. **O Povo contra a democracia** : por que nossa liberdade corre perigo e como salvá -la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da**

**desigualdade entre os homens** . 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia** : introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso** . Brasília : Ed. Da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p.34-46. Livro II.

VATTIMO, Gianni. Adeus à verdade. In: SCHULER, Fernando & SILVA, Juremir Machado da. **Metamorfoses da cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

---

## Notas

[1] Honneth (2013), considera muy actual este sentido público de la educación, tal como fue planteado por Kant, para la funcionalidad de la vida republicana y democrática de la contemporaneidad. Ésta puede ser una contribución complementaria a la sugerida por los autores que nos indican una política cultural, tal como Giroux (2001). En este sentido, necesitamos una cultura de la política, así como una política cultural, nos recuerda Eagleton (2011).

[2] Hábito o tendencia para mandar todos o en todo, generalmente con autoritarismo o prepotencia (NdT).

[3] Forma de gobierno que no hace distinción entre el patrimonio público y el privado y que fundamenta la organización social en un conjunto de bienes con valor de cambio (NdT).

# La seducció d'allò fàcil en educació : una amenaça vital

Antonieta Carreño Aguilar . Departament de Teoria i Història de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona

Gloria Díaz Fernández . Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Anna Gómez Mundó . Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.

"*Què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments?*
*Tinc exàmens, diu.*
*Molt bé, diu ella. Però què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments?*" [1]

La desorientació amb la que ens estem movent des de fa uns anys ha arribat a inquietar-nos fins a tal punt que se'ns ha fet quasi insuportable. A qui s'ha format en l'època postmoderna li està sent molt difícil situar-s'hi degut a l'orfandat de l'experiència de l'època moderna, i molts dels que van créixer amb els fonaments sòlids de la modernitat han mort o ja els han oblidats, bandejats per allò de 'posar-se al dia'; han canviat el 'passar pàgina' pel 'saltar pantalla'.

En l'àmbit educatiu, aquesta desorientació ha estat llavor de diferents i variades propostes: des de recuperar antics models pedagògics (pensant que els estaven descobrint) fins a bescantar la pedagogia en pro d'altres disciplines amb més prestigi, com la psicologia i les seves derivades. En el que sí coincideixen totes les propostes és en presentar-se com un sistema infal·lible capaç de combatre la desorientació existencial i social que respirem. El sistema que comparteixen és el que hem anomenat "sistema tecnològic", entenent *sistema* com el que Mèlich (2021) ens presenta:

Hay que distinguir el "mundo" de los "sistemas sociales". A diferencia del primero, que se caracteriza por su ambigüedad, por expresarse a través de una gramática frágil y contradictoria, por no ser ni claro ni distinto, los segundos operan bajo una lógica de la totalidad, del poder y de la dominación, y no soportan la incertidumbre.

Los sistemas sociales son tranquilizadores, porque tienen la presunción de alimentar y dirigir la vida y de otorgarle un orden. Reducen la complejidad del mundo, su tan difícil de sobrellevar indiferencia, y clarifican sus sombras. (p.103)

I entenent *tecnològic* pel que implica el significat de l'arrel *tekné* que conté la paraula. És important subratllar que la crítica que dirigim al sistema tecnològic no fa referència als artefactes tecnològics que tant abunden a les institucions i llars, sinó a la tekné desproveïda de sentit, que projecta una artificialitat del coneixement presentant-lo com una producció a consumir i que conforma un sistema tancat que configura un simbòlic completament compacte, intel·ligible i controlable. En aquest sentit, les característiques que conté el sistema tecnològic son les mateixes que fan que sigui un sistema molt semblant als sistemes totalitaris. La unicitat i el disseny tancat i pensat per a fer viable el control de totes les seves fases no deixa espais per a l'acció lliure d'aquelles persones que s'hi mouen. La capacitat d'agència dels subjectes queda mutilada per la senzilla raó que el mètode del sistema es menja el pensament, establint així una jerarquia de prioritats en la qual el *com* s'avantposa al *què i* al *per què*.

Mirant enrere, ens adonem que la reflexió crítica que en el seu moment va plantejar Deligny (2021) encara és altament vigent. Al llarg de la segona meitat del segle passat, l'educador francès ja va posar damunt de la taula el perill que comportava la substitució de la *memòria d'espècie* per la *memòria d'educació*, entenent l'última com la institucionalització, normativització i reducció a un únic model vàlid de la vida a través de la penetració del sistema tecnològic en totes les esferes de la vida humana.

## Un sistema acrític, atemporal i aespai

Al sistema tecnològic tot apareix ordenat, clar i fonamentat científicament. Ordre, claredat i fonamentació son la carta de presentació amb la que s'aconsegueix convèncer ràpidament a aquells que desenvolupen els seus afers vitals i professionals en àmbits especialment caòtics, incerts i conflictuals. I no és d'estranyar que ho aconsegueixi, perquè l'eficiència – la que prometen les seves lògiques infal·libles- tranquil·litza –i molt- les persones que en el seu moment es van comprometre a treballar en àmbits en els quals la tasca a desenvolupar té la vida al centre, como ho són mestres i educadors.

La complexitat i el misteri de les vides aporten la incertesa, el conflicte i el caos, els

mateixos elements que el sistema promet eliminar, transformant en fàcil allò difícil de la acció d'educar.

No obstant, aconseguir mantenir el sistema té conseqüències importants en la vida de les persones i de les seves comunitats, perquè el seu caràcter acrític, aespai i atemporal no és innocu.

Pel fet d'haver d'emmotllar-se a un sistema que ja ve donat a priori, la persona que hi està inserida creu que al manual d'instruccions hi trobarà totes les respostes i les solucions de qualsevol problema que pugui aparèixer en el desenvolupament de la seva tasca. En l'àmbit educatiu –sigui escolar o no- hi trobem una dinàmica sospitosament semblant. Col·locant-se sota el paraigües d'una o d'una altra disciplina, els treballadors educatius es troben en una atmosfera disciplinària i amb tot el que això implica:

En una atmósfera disciplinaria, las ideas circulan verticalmente. Es cuando el rigor científico se confunde con el rigor mortis. Es cuando la pureza vela por el aislamiento y eliminación de cualquier presunta impureza- es cuando la tradición se convierte en prohibición de cambio. Es cuando las personas dejan de ser admiradas por su talento y su esfuerzo y pasan a valorarse por su lealtad hacia las jerarquías superiores. Es cuando la gente empieza a callar y a esconder ideas. Es la señal de que la decadencia imparable del conocimiento ha comenzado. (Wagensberg, 2015, p.67)

Si de la cita anterior substituïm ' impureza ' per 'error', obrim la porta a una paraula omnipresent en molts textos i discursos recents: la tan aclamada excel·lència. Un terme que té connotació d'infal·libilitat, perfecció i veritat, unes qualitats carregades de prepotència i que, per tant, son impermeables a la humilitat i al dubte, elements indispensables per al pensament crític. És més, tal i com agudament apunta Wagensberg (2015) l'excel·lència es reconeix, i es manté, a qui acata sense discussió el que les jerarquies superiors dicten. Acatar sense problematitzar no conjuga amb discernir pensant críticament.

Emparats per la institució, molts mestres, gestors, administratius, avaluadors – fins i tot alumnes- es col·loquen a les caselles assignades i es limiten a complir amb tot el que s'espera d'ells. Dit d'una altra manera, l'educació cada vegada esdevé menys en el marc de processos instituents sinó que discorre per l'autopista, la via fàcil

marcada per les directrius institucionals sense ni tant sols valorar l'opció de desviar-se per carreteres secundàries, la qual cosa permetria descobrir i explorar l'entorn i les seves possibilitats. En definitiva, es pretén que l'acte i el sentit de l'educació es facin sense podem comptar amb el regal de trobar-se amb els "*claros del bosque*" de Zambrano (1986).

Hemos exposat elements per pensar que el sistema tecnològic és acrític, però diem que també és atemporal.

Dins el marc del sistema tecnològic, la memòria no representa un valor, ja que el temps del procés es redueix a una seqüenciació d'elements pensats al marge de la història i de l'experiència que hagin pogut significar per a qui els executa. És una seqüenciació en forma de sínia, on tot es repeteix en un cercle viciat que gira al marge de l'experiència. És una temporalitat tancada en sí mateixa en la qual "(…) Reinan la actualidad y la urgencia del momento presente." (Augé, 2000, p.107).

Però hi ha més: de la mateixa manera que dins el sistema tecnològic el temps es dilueix, també l'espai es difumina, malgrat saber que l'assistència i incardinació en els temps i la corporalitat dels subjectes que participen del fet educatiu son elements propis de la naturalesa de l'educació. Això és: tot i coneixent el valor que tenen els temps i els cossos en el fet educatiu, i tot i estar vivint en una època on sembla que els cossos i les corporalitats son cada vegada tinguts més en compte en els discursos, les pràctiques dels humans tenen molt poc o gens en compte la manera amb la qual les diferents esferes dels cossos participen en l'acte d'ensenyar i d'aprendre. Tant és així que les veus que han afirmat que la modalitat d'ensenyament híbrida – la que combina classes presencials amb classes en línia- és un gran avenç, o que el teletreball en les professions en les que la intersubjectivitat és prioritària no ha impedit el desenvolupament habitual del seu ofici, no han suscitat resistències ni argumentacions oposades massa rellevants. Aquí hi veiem una mena d'ingenuïtat de la que Augé (2000) ens en prevé:

(…) el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.

(…) Estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos.

(…) El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y

similitud. (pp.58-107)

Si considerem els tres elements que Augé enumera per a reconèixer un espai com a "lloc" -identitat, relacionalitat i historicitat -, és fàcil adonar-se que els llocs que el sistema tecnològic ofereix son, en realitat, uns no llocs, uns llocs que esdevenen espais d'anonimat i de no possibilitat, la qual cosa ens porta a considerar l'expressió tan freqüent "*això ho trobaràs al núvol*" com un fals lloc, un lloc on no hi caben ni les relacions ni la memòria.

Sota l'aparença d'un traster d'arxius, el sistema tecnològic contribueix a la desarticulació dels espais de trobada de cossos i simbòlics humanitzadors i, per tant, a la desactivació de les possibilitats de creació:

En el fondo de esta cuestión anida, en definitiva, un último y profundo quid común a otras muchas que padece el hombre de nuestros días. El secreto está en que ya nadie se aventura a solas a nada, cada día da más miedo. Ni a conocer a una persona, ni a leer un libro, ni a hacer un viaje. Para todo se acude a las guías, a los informes, a los resúmenes. Nadie quiere arriesgarse porque ir a solas entraña siempre riesgo, de eso qué duda cabe; pero es, por otra parte, la única forma de inventar o de descubrir algo inédito. (Martín Gaite, 2021, p.30)

El nou sistema tecnològic ofereix espais de trànsit físic amb una *estètica de la individualitat*. Son espais confortables que permeten sentir-se aïllat de la resta de les persones que circulen al seu voltant. Son espais individuals, que no singulars; i no poden ser-ho, ja que han de ser utilitzats per moltes persones que no han de mantenir cap vincle entre elles ni compartir cap característica més enllà de la d'haver arribat a pensar que aquell espai ha estat dissenyat especialment per a ells. Al bell mig d'un passadís ample, en un vestíbul o en les àrees d'infraestructures com aeroports, s'hi troben sofàs, bancs, taules de cara a la paret, tots ells amb endolls destinats als dispositius electrònics que -aquests sí – els connectaran al món. El que es vol evitar amb tota aquesta escenografia és la sobreestimulació i convocar la concentració per dur a terme allò 'important'. La reflexió de Joan Arumí (2021), un company d'universitat, assenyala la necessària participació del subjecte si és que es volen salvar els llocs que habitem:

Sembla que els llocs només són per passar-hi atrafegats, o per visitar-los fent de

turista o per fer-nos-hi fotos per penjar a Instagram. Hi ha llocs ordinaris i grisos com un replà d'escala. Algú, però, pot deixar escrit en el replà una frase, un pensament, una idea… Llavors aquell replà, si t'hi atures i llegeixes, es converteix en un lloc nou, en un lloc per pensar… Què faríem sense llocs per pensar? Seríem només passavolants, turistes, instagramers… [2]

No hi ha interlocutors, hom està sol amb allò que l'espai virtual li ofereix. Si les idees populistes es presenten de manera plaent, amb idees que atrauen pels seus beneficis ràpids i esperats, la força d'atracció dels no llocs es troba en allò significatiu de l'experiència de trobar-s'hi, pel confort i la sensació de benestar que diuen aportar (Augé, 2000).

## Mecanització sense misteri

La gramàtica que es proposa des del paradigma tecnològic és una gramàtica mecanitzada que es mou per logaritmes i en la que la imaginació no té cap manera d'entrar-hi. Així, observem que la predicció del futur s'ha desplaçat de la lectura i interpretació de les constel·lacions al càlcul fet amb indicadors matemàtics. Els sistemes de matemàtica computeritzada s'erigeixen com les úniques seus autoritzades per llançar les previsions futures revestides de "veritat científica", com si la vida fos el producte d'una combinació de fórmules prefixades i impermeable a l'entropia.

El que passa en l'àmbit orgànic també va calant en l'àmbit passa en l'àmbit educatiu. Un exemple d'aquest fet el trobem en la cada vegada major presència dels arguments neurocientífics per a explicar el que succeeix en els processos de desenvolupament i aprenentatge. En aquest cas ja no hi ha espai per a l'acció de la voluntat ni del desig d'aprendre, sinó l'existència o no de connexions més o menys "sanes" de cèl·lules a partir d'estímuls més o menys adequats per activar la *màquina* d'aprendre. Així, de la mateixa manera que el motor d'un cotxe només necessita disposar de les peces concretes i ben acoblades, l'aprenentatge d'una criatura també dependrà exclusivament dels seus elements estrictament biològics. La relació, la confiança, el misteri, la imaginació i l'imprevist no compten per res.

A la proposta tecnològica ja no hi ha oportunitat pels vincles, la tecnificació porta a la deshumanització de l'experiència educativa, i la mecànica de l'aplicabilitat de processos predefinits repercuteix en la no possibilitat de ser sensible a la contingència.

La lògica tecnològica posa molt difícil el desenvolupament d'una mirada, una escolta i un pensament propis. La mirada pròpia va prenent forma gràcies a la trobada amb allò desconegut i amb la relació que mantenim amb ell. Una relació que, tot i que pugui donar-se en silenci, no és muda. Si bé quedar-se en silenci pot ser un gest de complicitat amb el que està succeint, també pot interpretar-se com un gest de resistència i – ¡com costa fer-ho! – com una forma d'acompanyament. No dir, no fer, sinó deixar ser. En canvi, la bondat de la previsió amb la que es presenten els protocols amb les seves planificacions i programacions no deixa cap escletxa per a respondre des del silenci o d'altres maneres a la demanda i necessitat de l'altre, i dona a entendre que la no previsió és sinònim d'inacció, incompetència, deixadesa i desinterès; un defecte que impedeix reconèixer la professionalitat de qui s'atreveix a escoltar i actuar amb respecte la singularitat de l'altre i del seu context. És així com de la mateixa manera amb la que el silenci de la paraula es sanciona demandant una resposta immediata, el silenci del programa d'intervenció també és motiu suficient per a ser qualificat negativament, com a senyal d'incompetència i ineptitud de qui no programa ni planifica per endavant [3]. En el paradigma imperant dels nostres dies, sembla ser que el deure de tot educador és preveure quines situacions apareixeran i com s'actuarà en cadascuna d'elles, eliminant així el saber sensible que viu, pensa i actua d'acord a la realitat concreta.

La tecnificació de la metodologia es pot veure en la veneració que avui es fa dels protocols, els manuals d'instruccions físiques, administratives i morals que la gran majoria de les vegades es redueixen a l'aplicació d'uns passos linealment seqüenciats i deslligats de la contingència de la situació. En ells, s'hi diposita una fe cega que porta a creure que la seva sola existència ja corregeix, cura, protegeix, de l'esdeveniment "discordant". D'aquesta manera, l'imaginari social es va impregnant de la convicció de considerar els protocols com a antídots de l'error, del fracàs i de la desviació del trajecte planificat. Calculat i definit per l'expertesa d'allò científic, tot protocol es presenta com un dispensador de respostes prefabricades que eximeix les persones d'haver de prendre decisions, i que el seu correcte acompliment dona fe del bon fer educatiu. Què fer i com fer-ho ja no son preguntes que calgui plantejar-se: tot es troba al 'manual'.

Amb tot, el que es va produint és una desubstancialització (Žižek, 2014) de la vida, despullant-la de complexitat, de matisos i de misteri, desnaturalizant -la. La cervesa ja no porta alcohol, la llet ja no porta lactosa, la vida ja no és misteri. Pot molt ben ser que aviat haguem de fer com Magritte i dir "*Ceci n'est pas une pipe*"…

Assistim a la desubstancialització de la vida en molts moments en els que es confon la vida amb el que el *sistema d'educació*(Deligny, 2021) ens ha dit que hauria de ser i no el que realment és.

L'aplicació del que ens ve dictat és el gest de delegar la nostra vida a uns sense rostre, i sorprèn, a més, la confiança amb la que ho fem. Bé, si ens fixem en l'annex de justificacions que acompanyen les indicacions a seguir ja no sorprèn tant l'acceptació agraïda amb la que rebem les directrius: sempre és una condició pensada pel nostre bé, per treure'ns problemes de sobre, pel nostre benestar, i per això la llet no porta lactosa, perquè la lactosa ens pot fer mal, de la mateixa manera que no haver de pensar per un mateix permet tenir temps per fer allò que ens marquen com a important de la nostra feina,... Assistim, aleshores, a una infantilització dels subjectes als qui se'ls sotmet a una tutela feta des d'una aproximació terriblement moralitzant. Sens dubte, viure comporta riscos, com ho comporta tot allò que desconeixem, però si pretenem netejar la vida de riscos el que fem és cedir una mica més la nostra capacitat de ser subjectes. [4] Al sentir la por de no poder superar el risc que implica l'èxit (de promoció laboral, de reconeixement social, d'excel·lència professional, de salut, de benestar,...) els adeptes al sistema tecnològic segueixen incrementant-se. Només cal revisar els projectes que presenten els equips d'investigació ambiciosos d'escalar posicions dins el món acadèmic: tots s'ajusten a les línies presentades com a prioritàries des de les agències de les administracions i acadèmies, com les que recentment han aparegut i que, diuen, conflueixen en l'assoliment dels objectius de desenvolupament sostenible. Ni la decisió de què ens interessa conèixer, o comprendre millor, ens deixen, perquè ja està presa des d'un altre lloc que no es mou tant per l'amor al coneixement com per la devoció al capital.

A la buena disposición femenina para recibir de otro normas por las que regirse (tendencia fácilmente comprensible si se piensa en su pobre papel de comparsa a lo largo de la sociedad patriarcal), hay que añadir la circunstancia de que nunca una mujer se ha visto tan sedienta de afirmación y diferenciación, tan obsesionada por conquistar esa "personalidad" que ha de valerle el aprecio de los demás, como en el seno de la sociedad actual, donde todos los letreros invitan al éxito, al amor y a la felicidad individual como metas absolutas y accesibles mediante recetas prácticas. Y cuando por doquier nos están ofreciendo llaves más infalibles y perfeccionadas cada día para adecuarse a toda clase de puertas, hasta a las más secretas y particulares, nada tiene de extraño que decrezcan el interés y la preocupación por examinar personalmente esas cerraduras que no funcionan,

analizando con ello las causas de su embotamiento y que, por el contrario, a expensas de lo que sería tan noble interés, se alimente y crezca la fe entusiasta en las panaceas pregonadas. Con lo cual, no solamente aquellas puertas que se pretendían abrir seguirán ofreciendo idéntica resistencia, sino que gradualmente viene a embotarse también cada vez más la capacidad de pensar algo bien claro: que, mientras no sepa uno mismo en qué laberinto anda preso, malamente nos va a dar nadie, desde fuera, llave ninguna para salir de él. (Martín Gaite, 2021, pp.194-195)

No obstant, la qüestió de fons no és que el sistema vulgui el nostre benestar, sinó que sota la seva pretesa bondat hi ha la ja veterana voluntat de controlar i, al saber sobradament que els dispositius de control provoquen cada vegada més rebuig entre la gent, disfressen les noves exigències amb la pell de xai del bé comú. Amb aquesta presentació, acceptem dòcils i agraïts els ‘facilitadors de vida’, els mateixos que subtilment ens la van prenent.

En l’acte educatiu la tecnificació se tradueix en un reduccionisme simplista del que és un procés complex. Com el populisme, l’educació tecnologitzada s’explica amb frases curtes, amb explicacions senzilles i amb recomanacions encapsulades, i presentades com infal·libles sigui quin sigui el context en el que s’apliquen.

Llàstima que si desemboliquem el paper que embolica el regal del discurs populista el primer que trobem son problemes, bastants problemes. Un d’ells és que la claredat i l’eficàcia de les seves receptes parlen a éssers que consideren plans, quasi robòtics, que no tenen la capacitat, ni la possibilitat, ni el poder suficient per analitzar, ni pensar i imaginar per sí mateixos les seves vides personals i en comunitat. Ans al contrari, desvesteixen d’humanitat als qui diuen voler-los el bé, a més, i per si fos poc la infantilització i discapacitació que exerceixen, van esborrant la consciència d’alteritat, la que precisament ens dona la nostra identitat i les nostres dimensions social i històrica. Richard Sennett (2021) també ho té en compte des de l’anàlisi que fa de les ciutats:

Tanto si se enfrentan con un problema matemático, las exigencias discordantes de un nuevo amante o con un nuevo trabajo, las personas necesitan desarrollar la habilidad de lidiar con la ambigüedad, la dificultad y lo desconocido para explorar un giro inesperado en lugar de defenderse de él. Y he aquí el punto fuerte de Erikson como pensador: era más un moralista que un psicoanalista. Su visión moral

podría resumirse en la frase Menos yo, más otro. Esto es lo que sucede en el lado positivo de una crisis de identidad, y desde luego durante toda una vida: uno asimila más del Otro externo y proyecta menos de su Yo en los demás. Practicar esta ética requiere fuerza psicológica, pero este poder no puede surgir de la nada. La gente tiene que entrenar el menos yo, más otro, como si de ir al gimnasio a desarrollar los músculos se tratara. La percepción que quería aportar –y, espero, el valor duradero de mi libro- era que una ciudad grande, densa y diversa es el lugar en el que la gente podría entrenar y gradualmente desarrollar este músculo moral. (Sendra i Sennett, 2021, pp.26-27)

## La igualtat i la llibertat en les banderes populistes

La temptació de simplificar els conflictes a fi de convèncer de la fàcil solució que tenen està per tot arreu i tothom és susceptible de caure rendit davant les seves arts seductores. El populisme pot trobar-se en tots els espais del ventall ideològic, tant en les formacions polítiques de dreta com en les d'esquerra (Wieviorka, 2020). Pensar que 'els teus' estan sans i estalvis de la temptació és una altra trampa en la qual és fàcil quedar-se atrapat, i atribuir el mal del populisme únicament als partits polítics també ho és. Així, som testimonis de compartir un imaginari educatiu que tan aviat parla per a qui és presa del paradigma d'èxit escolar (neoliberalisme) com per a qui ho és del paradigma 'igualitari-equitatiu'. La constant que trobem en elles és una de les raons populistes, la fal·làcia que té com a punt de partida la idea de que tots som iguals (Eco, 2018). L'"imperi de l'U", mentre explica un món homogeni, arrasa amb totes les diferències i treballa per expulsar la diversitat.

Baixant al pla del quotidià, veiem sorgir líders que mantenen trets en comú al plantejar un problema al sistema; "sistema" utilitzada com a paraula-pantalla per dir "la democràcia" (Laurent, 2017). Recentment, tornem a presenciar -alguns atònits, altres satisfets, molts preocupats- com el desafiament a les elits torna a ser la bandera enarborada per part d'alguns líders polítics rellevants del nostre entorno. Davant el dolor de tanta gent, davant el desconcert que provoca la incertesa i la incomprensió de decisions polítiques partidistes, davant el malestar social i econòmic que produeix una realitat que posa de relleu injustícies i lògiques perverses, l'atracció que exerceixen els personatges que es presenten com qui ho desafia és altíssima.

L'aparença transgressora i trencadora del discurs-eslògan amb els quals s'acompanyen els populismes la provoca, en part, el fet de dir allò prohibit fins el

moment presentant-ho com una veritat revolucionària que desafia l' *stablishment* al que tothom atribueix la causa de tots els mals. I aleshores s'obre la porta als missatges simplistes farcits de demagògia. Amb ells, comença la banalització de tot: tant dels conceptes (llibertat, democràcia, educació,...) com de les experiències (la mort, estimar, aprendre,...). De la perversió dels significats se'n deriva la pràctica d'estigmatització de tots aquells que no se adeqüen a la re-significació donada als conceptes i experiències. Tot aquell que consideri que la llibertat no és poder sortir a fer una canya sense trobar-se amb la seva ex-parella (Ayuso dixit) [5] serà senyalat com un més dels que estan als afores de la condició humana, els que estan fora de la normalitat normativa instaurada : "Sólo de vez en cuando se oye por lo bajo rezongar la queja, no de las Personas, sí de la gente, que reconoce que esto no es aquello…la sospecha de que el Desarrollo le está dando gato por liebre…" (García Calvo, 1993, p.35).

La pràctica demagògica del discurs apel·la i s'adhereix als espais més individualitzadors de les consciències, mostrant així la seva dimensió moral que, per exemple, ensenya que allò important no és la llibertat, sinó *la meva* llibertat. Sobre aquesta altra moral egocèntrica es construeix la moral de la postmodernitat en la que los valores sòlids -llibertat, fraternitat i igualtat- es traslladen i es reclouen dins l'espai estrictament individual. Segurament, és per això que actualment l'aprenentatge ètic és autoreferencial. Tot s'orienta cap a l'empoderament de la persona, la superació personal, l'autoestima, l'excel·lència, l'èxit. La dificultat que avui se'ns fa evident és la moral postmoderna sense els referents de la moral moderna. Un exemple recent és l'obediència de les prohibicions i retallades de llibertades que a nivell estatal va arribar amb la declaració de l'estat d'alarma amb motiu de la pandèmia de la Covid-19. Quan el govern va aixecar l'estat d'alarma, la reacció majoritària va ser la de 'ja tinc via lliure'. Vam passar d'un extrem a l'altre a causa d'una orfandat moral, potser a conseqüència de les poques ocasions en les que les propostes d'aprenentatge desenvolupen el pensament propi i el coneixement de referents sòlids als quals acudir a demanar consell, conversar i/o aprendre. En un context social que repeteix que allò moral és lo legal, si allò que guia la vida no son els valors sinó les lleis, el més fàcil és consultar les lleis abans que al pensament i a la sensibilitat.

L'autoreferencialitat planteja el vincle amb l'altre i amb allò altre com una opció supèrflua per a la vida, i així és com es converteix en una amenaça vital. La superació i reafirmació personal dirigeix la mirada de l'individu cap al seu melic i li roba l'horitzó necessari per mirar més enllà de sí mateix i de les seves necessitats.

L'eslògan publicitari "*porque yo lo valgo*" és representatiu de l'actitud asocial de la que estem parlant. L'autoreferencialitat no es limita a les actituds, sinó també a les accions que s'emprenen per aconseguir allò que un vol (o creu que vol), sustentant-la sobre valors relatius jerarquitzats segons la necessitat del moment: és just allò que ara em va bé a mi que sigui just, però si demà necessito una altra vara de justícia la canvio; si el model pedagògic perd pistonada, n'enalteixo un altre sense cap problema. És una moral voluntarista en la que la responsabilitat recau sobre cada individu. Hi ha una moral ambiental, ètico -econòmica, política, i és cada individu qui actua d'acord amb ella, però no és una moral sistèmica ni compartida, i per tant quan la informació que es disposa per anar formant la moral està plena de *fakes* i demagògies, la interiorització moral esdevé perversa. I és que s'està construint sobre un reguitzell de mentides.

## El líder expert

El to vehement amb el qual els aspirants a líders llancen les seves proclames esborra qualsevol mena de dubte. Partint d'aquest punt, s'erigeixen com els líders que es necessiten per tal de posar 'ordre' al desordre desfermat. Desordre provocat pel caos moral del 'tot s'hi val' segons com es miri i de qui ho miri, o sigui, el relativisme moral absolut:

El hecho de que las imágenes del bien y del mal difieran de un lugar a otro y de una época a otra, y que poco podamos hacer al respecto, no ha sido un secreto, por lo menos desde Montaigne. Unos cuantos de los autores que escribieron sobre el tema, empero, consideraban este hecho con la resignación que mostraba Montaigne, y con serena y despejada ecuanimidad. La mayoría lo veía con horror, como una amenaza y total absurdo, un reto tanto para el pensador como para el actor. La verdad es, por definición, una; numerosos son, en cambio, los errores. Y lo mismo se aplica a la propiedad moral, si los preceptos morales deberán ir sustentados por una autoridad más respetable que la que vocifera, entre pataletas, "esto es lo que yo quiero, y lo quiero *ahora.* (Bauman, 2005, p.28)

Com si fos el líder que posa ordre, apareix en escena l'expert. Tant fa si és periodista generalista, filòsofa, exdiputat, catedràtic de codi penal o escriptora: ell sap què convé a l'educació, com haurien ser les relaciones familiars, quines activitats son sanes i quines no, què cal canviar en la formació de mestres i dels instituts d'educació secundària. S'atreveixen amb tot i sembla que els va bastant

bé, perquè de cop i volta els seus llibres es converteixen en supervendes i quasi cada escola els convida a donar-hi conferències i lliçons als pobres i incapaços tutors dels menors. L'expert és un dels líders que arriba per posar ordre i/o per traslladar una proposta d'organització, modelització o d'acció aparentment ordenada. El que és important és transmetre una sensació d'ordre, com es veu que passa quan davant d'un incident se'ns pretén calmar dient "tranquil·la, el protocol ja està activat". És llavors quan es pot apreciar la pàtina religiosa amb la que es revesteix el procediment a seguir, un procediment que replica una pautalització de la vida, igual que ho fa la litúrgia religiosa. Com el poder diví, el protocol jerarquitza de manera intrínseca els passos que s'han de fer, donant per suposat que hi ha un ordre inqüestionable a seguir. Però, ¿qui el dicta? ¿qui el dissenya? ¿Serà el poder difús el que ha aconseguit convèncer a tants de que res es pot canviar perquè *el sistema*, el programa informàtica, la normativa, l'agència 'tal i qual' no ho deixa fer?

Deixar que cadascú trobi quelcom de nou i experimenti amb això és massa arriscat per a qui persegueix un ordre amb l'ajut del qual poder controlar fàcilment. Perquè al cap i a la fi, i paradoxalment a com es presenten en els seus inicis, el que persegueixen els populismes és aconseguir aferrar-se als espais de poder, als mateixos que anteriorment han desafiat. Al principi, quan l'*organització populista* comença el seu pla de acció es situa lluny de les institucions, abraonant-se sobre elles i contra el que representen presentant-se davant la població com aquella veu valenta i desafiant vers les elits i dels seus privilegis. Durant aquest procés, el populisme sap moure's molt bé i els seus missatges arriben fins i tot a ser titllats de veritat revolucionària. El *modus operandi* del populisme és una forma de seducció que quan arriba a la seva traducció pràctica es mostra com una inèrcia de maneres de fer autoritàries.

El missatge revolucionari dona pas a un direccionisme institucional autoritari. Un exemple el trobem en la diferent manera de viure les proves de competències bàsiques segons el projecte educatiu i l'equip docent dels centres escolars. Mentre que els que estan al 'sistema' passen les proves sense destinar-hi més temps del necessari, molts dels que es defineixen com a alternatius i innovadors ho viuen amb angoixa i por; ¿I si perden el seu lloc del rànquing? ¿I si els resultats incerts porten les famílies a dubtar de la bondat pedagògica del seu projecte? Els docents que més tranquils haurien d'estar siguin quins siguin els resultats de les proves homogènies i estandarditzades son els que pitjor les viuen, mentre que els equips docents de les escoles "ordinàries" les entenen com a part del que preveu el sistema educatiu.

## Protocol vs compromís amb la vida

La correcta institucionalització que requereix el sistema tecnològic (tekné), si es vol seguir una carrera docent, discorre per altres circuits que van bandejant tota l'energia que s'ha dedicat al compromís social, polític i comunitari. El compromís amb el model és una adhesió acrítica al sistema. En la formació dels docents s'insisteix en la importància del compromís professional: els autors (mestres) referents que van tenir el seu compromís amb el coneixement, amb la cultura, amb la tradició, amb la comunitat, amb la moral cívica, amb les persones, avui no farien cap tipus de carrera ni rebrien cap reconeixement, ja que tots els seus compromisos queden al marge del què ara es valora en la professió i no donen punts per pujar graons professionals.

Sigui com sigui, diuen que hem d'estar contents de comptar amb els protocols i de poder aplicar-los. Això -ja ho sabem- ordena i neteja d'impureses el procés i garanteix arribar al resultat final desitjat. Però aturem-nos un moment en el nom que sovint s'associa amb protocol: aplicació. D'aplicatius n'hi ha per tot arreu, també, i no queden molt lluny de la connotació que volem subratllar del verb *aplicar*. A l'univers mental compartit de moltes generacions, 'ser aplicat' era sinònim de ser un bon seguidor de les normes disciplinàries de les institucions i organismes, fossin laborals o acadèmics. Ser aplicada a l'escola era l'expressió que definia l'alumna com a exemple de la bona experiència escolar del segle XX. Tot i així, l'alumna encara era el subjecte que encarnava les bones acciones i virtuts requerides pel sistema. No obstant, actualment l'encarnació en els cossos ja no és requisit: s'ha traslladat a l'espai digital, a la bondat de les aplicacions tecnològiques, a l'aplicació mecànica de procediments desencarnats que bé podrien ser flascons que no contenen res:

Ya en los años del bachillerato estudiábamos para alcanzar esos sobresalientes que hoy nuestros padres guardan todavía y muestran con orgullo, a pesar de que el estudio de los ríos del mundo o de la botánica no dejaron en nosotros huella ninguna. La entrega y atención a los trabajos en que vamos empleando nuestro tiempo y nuestra inteligencia es lo único que tiene algún sentido. El que no lo comprenda así puede llevar colgado a lo largo de toda su vida un mismo letrero escrito pegado sobre la pared de un frasco que no contiene nada. (Martín Gaite, 2021, p.99)

La fragmentació del procés repartint les tasques en diferents fases independents entre elles i del que les envolta es presenta com la manera eficaç amb la que aconseguir l'aprenentatge global. Com si el coneixement fos el resultat de la unió de les peces d'un trencaclosques, aquest enfocament tecnologitzat pretén que l'aprenentatge té lloc a partir de la suma de parts -porcions- d'informació. La seva proposta s'assembla a l'analogia que Meirieu (2001) va fer amb la figura de Frankenstein per tal de reflexionar i alertar dels perills de pensar que l'individu pot construir-se a partir de la unió de parts mortes.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de "fabricación", un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. (…) La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba "la filosofía natural", aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentos de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una "chispa de vida" venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo." (p.73).

Al buidar el coneixement de significació, de memòria i de context, com si es fes una pràctica de desinfecció a la taula de Frankenstein, el que s'aconsegueix és la impossibilitat de vida, lo mortífer. Es cultiva la sospita cap a tot allò sinistre, demoníac, i des d'aquí les desviacions es presenten com un problema, un perill, com allò que és ingovernable: l'altre, l'estrany, l'estranger, el monstre. Sense memòria, sense context i sense sentit, no eduquem en la vida que vibra i ens limitem a ensenyar el que ja està acabat i totalment definit. Tanquem l'horitzó.

¿On és la vida? ¿On és l'ànima? ¿On son els somnis? ¿On és el desig? ¿Des d'on i per on discrepar, desviar-se, confrontar-se amb allò ja donat que ha configurat el mateix ésser, si el podem anomenar ésser? ¿A partir de quina perspectiva dissentir si només n'hi ha una?

Cavilar meticulosamente sobre la fabricación de objetos (medios didácticos, juguetes o libros) que sean adecuados para los niños es una estulticia. Desde la Ilustración esto constituye una de las más rancias especulaciones de los pedagogos. Su embelesamiento con la psicología les impide reconocer que la tierra está llena de los más incomparables objetos de la atención y el ejercicio infantil. De los más concretos. Y es que los niños son de particular manera propensos a visitar cualquier lugar de trabajo donde puedan ver cómo las cosas son objeto de manipulación. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos que se generan en la construcción, los quehaceres domésticos, de jardinería, de costura o de carpintería. En esos productos de desecho reconocen la cara con que los mira precisamente a ellos, sólo a ellos, el mundo de las cosas. No es tanto que reproduzcan las obras de los adultos cuanto que, al jugar, establecen entre materiales de muy variada índole una nueva, impulsiva relación. Son los niños mismos quienes así se forman su propio mundo de las cosas, un mundo pequeño dentro del grande. Habría que estar atento a las normas de ese mundo en miniatura de las cosas si intencionadamente se quiere crear para los niños, en vez de dar preferencia a que sea la actividad propia, con todo lo que tiene de accesorio e instrumental, la que encuentre por sí sola el camino hasta ellos. (Benjamin, 2021, pp.30-31)

## Allò fàcil surt car

Arribades a aquest punt, no podem obviar la pregunta de com s'ho fa el sistema tecnològic per aconseguir atrapar tantes voluntats, tantes ànimes benpensants, amables i honestes. I a l'assajar les primeres respostes és quan identifiquem un poderós element, un element que es presenta bastant eficaç per aconseguir la captació d'adeptes dòcils: el sistema tecnològic juga la carta de la culpa. En efecte, en unes comunitats occidentals amb una llarga tradició cultural de condemnar les faltes individuals i de ritualitzar la seva redempció, qualsevol missatge dirigit a emfasitzar allò terrible de la culpa participa de la política tecnologitzadora. La lògica és extraordinàriament simple: el sistema dissenya, disposa els mecanismes que considera bons per sí mateixos i sobre l'individu; els presenta com a accessibles i desitjables per a tothom; i, mentre va desplegant l'entramat de mecanismes, va posant peatges que han de pagar els qui vulguin progressar en el seu circuit de 'vida'. El que té de cínic aquesta lògica és que el progrés es basa en incentivar el procés de culpabilització, desplaçant tota responsabilitat social a l'individu, fet que dona lloc a la individualització dels fets socials: si no trobes feina és perquè no t'has format suficientment, si no progresses en el teu lloc de treball és perquè et manca una mínima ambició, si suspens és perquè no t'has esforçat prou a l'hora

d’estudiar,... En definitiva, és un discurs que dona per fet que el sistema ens ofereix totes les oportunitats per viure dignament i que és el nostre mal fer i el nostre mal ser el que les malbarata. Un dels peatges el va sintetitzar diàfanament Caterina Lloret:

Pertenecer a un grupo de edad significa tener que adecuarse a una normativa bastante precisa; en cada edad podemos o no podemos hacer, debemos (como si vivir fuera una deuda) hacer una serie de cosas y, sobre todo, hemos de tener muy en cuenta las posibles desviaciones respecto a los modelos socialmente sancionados. Vivir la edad conlleva así la preocupación de nuestra normalidad o desviación respecto a ella. (Lloret, 1997, p.13)

El peatge d’ajustar-se a tot allò que el grup d’edat estipula per als qui es troben en un d’ells ens fa pensar que de la mateixa manera que existeix la *raó d’estat*(Maquiavel), també existeix la *raó del sistema*. Un sistema en el que cada dia s’hi afegeixen més experiències del món educatiu –moltes ingènuament-, les quals supediten el sentit de la educació a la raó del sistema.

Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. (Nietzsche, 2009:117)

El sistema és per si mateix conservador, i per tal de mantenir-se ha de desfer-se dels elements que el frenen, i si ha de deixar anar llast, el deixa anar, de manera que va (im) posant peatges i les penitències amb les quals pagar-los. Per descomptat, els individus ho sabem de sobres perquè hem crescut aprenent aquesta lliçó, que ens dicta que allò alliberador és pagar el peatge de cada pas vital, i el peatge amb interessos del següent peatge, sempre preparant-se per superar el proper. I, com si es tractés d’un mantra, expressions com “*no em dona la vida*” les escoltem cada cop més freqüentment en veus de joves estudiants quan ens volen dir que no poden amb tot el que haurien de fer, com si mentre estan pagant el peatge de les seves vides no poguessin viure com voldrien.

L’ordenació de la vida del sistema tecnològic s’assembla força al que significa

circular per una autopista: desplaçar-se unidireccionalment, ràpidament, sense mantenir cap contacte amb la resta de persones que viatgen i sense poder desviar la vista per contemplar el paisatge que l'envolta. El paisatge hi és, però no podem dirigir-hi la nostra mirada. La vida que proposa el sistema tecnològic consisteix en seguir per la autopista, sense desviaments, sense trobades atzaroses, sense temps per parar-se a pensar, sense cap altra perspectiva que la que t'ofereix el que et ve de cara, sense àrees de descans, sense cap naturalesa, llevat de les males herbes dels vorals.

Sennett (2021) afirma que la manera de sortir de l'autopista implica proposar i transitar per un sistema social diferent:

> La astucia del neoliberalismo reside en hablar de libertades a la vez que manipula sistemas burocráticos cerrados en beneficio de los intereses privados de las élites. La manera de contrarrestar el sistema cerrado implica un tipo distinto de sistema social. (Sendra i Sennett, 2021, p.46)

Però ¿com assajar?, ¿com experimentar altres formes de relació amb l'acte de conèixer sense sentir la culpa per no pagar peatge? I és que reduir la vida a transitar per l'autopista és l'amenaça vital, i quan hi circulem el cos és cuirassa, és una maquinària que no participa del viatge, que no juga.

L'educació hauria de resistir i recuperar el caminar que explora senders i marges; l'educació hauria de recuperar la presència, la sensibilitat, la imaginació i la intel·ligència dels cossos; l'educació hauria de tenir memòria i compromís amb la vida; l'educació hauria de ser amiga dels temps i d'allò estrany. L'educació hauria d'impedir que allò fàcil s'apoderés d'ella i seguir assumint els riscos de l'educació, això és, educar. Pot ser que amb aquestes indicacions les polítiques, les pràctiques i els discursos 'educatius' deixessin de representar una amenaça vital.

---

## Referències

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

Benjamin, W. (2021). *Calle de sentido único*. Periférica.

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus

Eco, U. (2018). Contra el fascismo. Lumen.

García Calvo, A. (1993). *Análisis de la sociedad del Bienestar*. Lecina.

Laurent, É. (2017). El reverso de la biopolítica. Grama Ediciones

Lloret, Caterina. (1997). *Las otras edades o las edades del otro*. En *Imágenes del otro*. (pp.11-21).Virus.

Martín Gaite, Carmen (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.

Mèlich, J-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Sendra, P. i Sennett, R. (2021). *Diseñar el desorden*. Alianza Editorial.

Wagensberg, J. (2015). *El pensador intruso*. Tusquets.

Wieviorka, Michel (18 de mayo de 2019) El populismo, ¿y después? *La Vanguardia*

https://www.lavanguardia.com/vanguardiadossier/20190518/462295019482/vanguardia-dossier-populismo-despues-elecciones-europeas.html

Zambrano, María (1986). *Claros del bosque*. Seix Barral.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

---

## Notes

[1] Smith, Ali (2020) *Hivern.* Barcelona: Raig Verd. (p. 152)

[2] Joan Arumí és professor del Departament de Activitat Física de la Facultat de

Educació, Traducció, Esport i Psicologia de la Universitat de Vic. Va enviar la seva reflexió en un correu electrònic després de llegir una cita literària escrita en una de les parets de la facultat.

[3] Al llibre de relats d'experiències que recentment ha escrit Ferran Castellarnau, es pot constatar la recurrència d'aquestes pràctiques sancionadores vers aquells que incorporen el no fer 'res' en la seva pràctica educativa. Si bé l'autor es mou en àmbits d'educació social, podem trobar realitats semblants a les que descriu en molts altres àmbits, tant de les vides personals com professionals. Castellarnau, Ferran (2020) *Relats d'un educador social*. Barcelona: Descontrol.

[4] Sempre, quan sentim a prop la temptació de delegar, va bé recordar aquella pregunta incòmoda que llançava la professora Caterina Lloret: "*Què, noi? la vida te la fan o te la fas*?"

[5] Isabel Díaz Ayuso va dir aquestes paraules durant la campanya electoral al govern de la Comunidad de Madrid de 2021. Va guanyar.

# La seducción de lo fácil en educación: una amenaza vital

Antonieta Carreño Aguilar . Departament de Teoria i Història de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona

Gloria Díaz Fernández . Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Anna Gómez Mundó . Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.

"*Què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments?*
*Tinc exàmens, diu.*
*Molt bé, diu ella. Però què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments ?*" [1]

La desorientación con la que nos estamos moviendo desde hace unos años ha llegado a inquietarnos hasta tal punto que se nos ha hecho casi insoportable. A quienes se han desarrollado en la época posmoderna les está siendo muy difícil situarse en ella debido a la orfandad de la experiencia de la época moderna, y muchos de los que crecieron con los fundamentos sólidos de la modernidad se han muerto o ya los han olvidado, engullidos por aquello de 'ponerse al día'; han cambiado el 'pasar página' por el 'saltar pantalla'.

En el ámbito educativo, esta desorientación ha sido semilla de diversas y variopintas propuestas: desde recuperar antiguos modelos pedagógicos (pensando que los estaban descubriendo) hasta vilipendiar la pedagogía en pro de otras disciplinas con más prestigio, como la psicología y sus derivadas. En lo que sí coinciden todas las propuestas es en presentarse como un sistema infalible capaz de combatir la desorientación existencial y social que respiramos. El sistema que comparten es el que hemos llamado "sistema tecnológico", entendiendo *sistema* como Mèlich (2021, p.103) nos lo presenta:

Hay que distinguir el "mundo" de los "sistemas sociales". A diferencia del primero, que se caracteriza por su ambigüedad, por expresarse a través de una gramática

frágil y contradictoria, por no ser ni claro ni distinto, los segundos operan bajo una lógica de la totalidad, del poder y de la dominación, y no soportan la incertidumbre. Los sistemas sociales son tranquilizadores, porque tienen la presunción de alimentar y dirigir la vida y de otorgarle un orden. Reducen la complejidad del mundo, su tan difícil de sobrellevar indiferencia, y clarifican sus sombras.

Y entendiendo *tecnológico* por lo que implica el significado de la raíz *tekné* que contiene la palabra. Es importante subrayar que la crítica que dirigimos al sistema tecnológico no se refiere a los artefactos tecnológicos que tanto abundan en nuestras casas e instituciones, sino a la tekné desprovista de sentido, que proyecta una artificialidad del conocimiento presentándolo como una producción a consumir y que conforma un sistema cerrado que configura un simbólico completamente compacto, inteligible y controlable. En este sentido, las características que contiene el sistema tecnológico son las mismas que hacen que sea un sistema muy similar a los sistemas totalitarios. La unicidad y el diseño cerrado y pensado para hacer viable el control en todas sus fases no deja espacios para la acción libre de quienes se mueven en él. La capacidad de agencia de los sujetos queda cortada por la sencilla razón de que el método del sistema se come el pensamiento, estableciendo así una jerarquía de prioridades en la que el *cómo* se antepone al *qué* y al *por qué*.

Volviendo la vista atrás, nos percatamos de la rabiosa vigencia que aún tiene la reflexión crítica que en su momento planteó Deligny (2021). A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, el educador francés ya puso encima de la mesa el peligro que conllevaba la sustitución de la *memoria de especie* por la *memoria de educación*, entendiendo la última como la institucionalización, normativización y reducción a un único modelo válido de la vida a través de la penetración del sistema tecnológico en todas las esferas de la vida humana.

## Un sistema acrítico, atemporal y aespacio

En el sistema tecnológico todo aparece ordenado, claro y fundamentado científicamente. Orden, claridad y fundamentación son la carta de presentación con la que se logra convencer rápidamente a quiénes desarrollan sus quehaceres vitales y profesionales en ámbitos especialmente caóticos, inciertos y conflictuales. Y no es de extrañar que lo consigan, porque la eficiencia – la que prometen sus lógicas infalibles- tranquiliza –y mucho- a las personas que en su momento se comprometieron a trabajar en ámbitos donde la labor a desarrollar tiene la vida al centro, como lo son maestros y educadores.

La complejidad y el misterio de las vidas aportan la incertidumbre, el conflicto y el caos, los mismos elementos que el sistema promete eliminar, transformando en fácil lo difícil de la acción de educar.

No obstante, conseguir mantener el sistema tiene consecuencias importantes en la vida de las personas y sus comunidades, porque su carácter acrítico, aespacio y atemporal no es inocuo.

Al tener que acoplarse a un sistema que ya viene dado a priori, la persona insertada en él cree que en el manual de instrucciones va a encontrar todas las respuestas y soluciones de cualquier problema que pueda aparecer en el desarrollo de su tarea. En el ámbito educativo -sea éste escolar o no- encontramos una dinámica sospechosamente parecida. Colocándose bajo el paraguas de una u otra disciplina, los trabajadores educativos se encuentran en una atmósfera disciplinaria y con todo lo que ello implica:

En una atmósfera disciplinaria, las ideas circulan verticalmente. Es cuando el rigor científico se confunde con el rigor mortis. Es cuando la pureza vela por el aislamiento y eliminación de cualquier presunta impureza- es cuando la tradición se convierte en prohibición de cambio. Es cuando las personas dejan de ser admiradas por su talento y su esfuerzo y pasan a valorarse por su lealtad hacia las jerarquías superiores. Es cuando la gente empieza a callar y a esconder ideas. Es la señal de que la decadencia imparable del conocimiento ha comenzado. (Wagensberg, 2015, p.67)

Si de la cita anterior sustituimos ‘impureza’ por ‘error’, abrimos la puerta a una palabra omnipresente en muchos textos y discursos recientes: la tan aclamada excelencia. Un término que tiene connotación de infalibilidad, perfección y verdad, unas cualidades cargadas de prepotencia y que, por lo tanto, son impermeables a la humildad y a la duda necesarias para el pensamiento crítico. Es más, como agudamente señala Wagensberg (2015), la excelencia se reconoce, y se mantiene, a quien acata sin discusión lo que las jerarquías superiores dictan. Acatar sin problematizar no conjuga con discernir pensando críticamente.

Amparados por la institución, muchos maestros, gestores, administrativos, evaluadores -incluso alumnos- se colocan en las casillas otorgadas y se limitan a cumplir con lo que se espera de ellos. Dicho de otro modo, la educación cada vez se

da menos en el marco de procesos instituyentes y marcha por la autopista, la vía fácil marcada por las directrices institucionales sin siquiera sopesar la opción de desviarse por carreteras secundarias, lo que permitiría descubrir y explorar el entorno y sus posibilidades. En definitiva, se pretende que el acto y el sentido de la educación se hagan sin poder contar con el regalo de encontrarse con “los claros del bosque” de Zambrano (1986).

Hemos expuesto elementos para pensar que el sistema tecnológico es acrítico, pero decimos que también es atemporal.

En el sistema tecnológico, la memoria no representa un valor, puesto que el tiempo del proceso se reduce a una secuenciación de elementos pensados al margen de la historia y de la experiencia que hayan podido significar para quien los ejecuta. Es una secuenciación en forma de noria, donde todo se repite en un círculo viciado que gira al margen de la experiencia. Es una temporalidad encerrada en sí misma en la que “(…) Reinan la actualidad y la urgencia del momento presente.” (Augé, 2000, p.107).

Pero hay más: de la misma manera que en el sistema tecnológico el tiempo se diluye, también el espacio se difumina, a pesar de saber que la asistencia e incardinación en los tiempos y la corporalidad de los sujetos que participan del hecho educativo son elementos propios de la naturaleza de la educación. Eso es: aun conociendo el valor que tienen los tiempos y los cuerpos en el hecho educativo, y viviendo en una época donde parece que los cuerpos y las corporalidades son cada vez más tenidos en cuenta en los discursos, las prácticas de los humanos tienen muy poco o nada en cuenta la manera con la que las distintas esferas de los cuerpos participan en el acto de enseñar y de aprender. Tanto es así que las voces que han afirmado que la modalidad de enseñanza híbrida – la que combina clases presenciales con las clases en línea- es un gran avance, o que el teletrabajo en las profesiones en las que la intersubjetividad es prioritaria no ha impedido el desarrollo habitual de su oficio, no han levantado resistencias ni argumentaciones opuestas relevantes. Ahí vemos una suerte de ingenuidad de la que Augé (2000) nos previene:

(…) el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.

(…) Estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los

consideran) identificatorios, relacionales e históricos.

(…) El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud. (pp.58-107)

Si consideramos los tres elementos que Augé enumera para reconocer un espacio como “lugar” -identidad, relacionalidad e historicidad-, es fácil darse cuenta de que los lugares que el sistema tecnológico ofrece son, en realidad, unos no lugares, unos lugares que devienen espacios de anonimato y de no posibilidad; lo que nos hace considerar la expresión tan frecuente de “*esto lo vas a encontrar en la nube*” como un falso lugar, donde no hay sitio para las relaciones ni para la memoria.

Bajo la apariencia de un trastero de archivos, el sistema tecnológico contribuye a la desarticulación de los espacios de encuentro de cuerpos y simbólicos humanizadores y, por lo tanto, a la desactivación de las posibilidades de creación:

En el fondo de esta cuestión anida, en definitiva, un último y profundo quid común a otras muchas que padece el hombre de nuestros días. El secreto está en que ya nadie se aventura a solas a nada, cada día da más miedo. Ni a conocer a una persona, ni a leer un libro, ni a hacer un viaje. Para todo se acude a las guías, a los informes, a los resúmenes. Nadie quiere arriesgarse porque ir a solas entraña siempre riesgo, de eso qué duda cabe; pero es, por otra parte, la única forma de inventar o de descubrir algo inédito. (Martín Gaite, 2021, p.30)

El nuevo sistema tecnológico ofrece espacios de tránsito físico con una *estética de la individualidad*. Son espacios confortables que permiten al individuo sentirse aislado del resto de personas que circulan alrededor. Son espacios individuales, que no singulares; y no pueden serlo, ya que deben ser usados por muchas personas que no tienen por qué mantener ningún vínculo entre ellas, ni compartir ninguna característica más allá de haber llegado a pensar que aquel espacio está diseñado especialmente para ellos. En el medio de un pasillo ancho, en un vestíbulo o en estancias de aeropuertos, se alzan sillones, bancos, mesas de cara a la pared, todos con enchufes disponibles para los dispositivos electrónicos que -estos sí – les conectarán al mundo. Con ello se quiere evitar la sobreestimulación y convocar a la concentración para llevar a cabo aquello ‘importante’. La reflexión de Joan Arumí (2021), un compañero de universidad, apunta a la necesaria participación del sujeto

para salvar los lugares que habitamos:

Sembla que els llocs només són per passar-hi atrafegats, o per visitar-los fent de turista o per fer-nos-hi fotos per penjar a Instagram. Hi ha llocs ordinaris i grisos com un replà d'escala. Algú, però, pot deixar escrit en el replà una frase, un pensament, una idea… Llavors aquell replà, si t'hi atures i llegeixes, es converteix en un lloc nou, en un lloc per pensar… Què faríem sense llocs per pensar? Seríem només passavolants, turistes, instagramers… [2]

No hay interlocutores, uno está solo con lo que el espacio virtual le ofrece. Si las ideas populistas se presentan de manera placentera, con ideas que atraen por sus beneficios rápidos y esperados, la fuerza de atracción de los no lugares está en lo significativo de la experiencia de estar en ellos, por el confort y sensación de bienestar que dicen ofrecer (Augé, 2000).

## Mecanización sin misterio

La gramática que se propone desde el paradigma tecnológico es una gramática mecanizada que se mueve por logaritmos y en la que la imaginación no tiene por donde entrar. Así, observamos que la predicción del futuro se ha desplazado de la lectura e interpretación de las constelaciones al cálculo hecho con indicadores matemáticos. Los sistemas de matemática computerizada se erigen como las únicas sedes autorizadas para lanzar las previsiones futuras revestidas de "verdad científica", como si la vida fuera producto de una combinación de fórmulas predefinidas e impermeable a la entropía.

Lo que pasa en el ámbito de lo hasta ahora estrictamente orgánico también va calando en el ámbito de lo educativo. Un ejemplo de ello lo hallamos en la cada vez mayor presencia de los argumentos neurocientíficos para explicar lo que ocurre en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Ahí ya no hay lugar para la acción de la voluntad ni del deseo de aprender, sino la existencia o no de conexiones más o menos "sanas" de células a partir de estímulos más o menos adecuados para activar la *máquina* de aprender. Así, de la misma manera que el motor de un coche sólo necesita contener las piezas concretas y bien ensambladas, el aprendizaje de una criatura también dependerá sólo y exclusivamente de sus elementos estrictamente biológicos. Ahí, la relación, la confianza, el misterio, la imaginación y el imprevisto no cuentan para nada.

En la propuesta tecnológica ya no hay oportunidad para los vínculos, la tecnificación lleva a la deshumanización de la experiencia educativa, y la mecánica de la aplicabilidad de procesos predefinidos repercute en la no posibilidad de ser sensible a la contingencia.

La lógica tecnológica pone muy difícil el desarrollo de una mirada, una escucha y un pensamiento propios. La mirada propia va tomando forma gracias al encuentro con lo desconocido y con la relación que mantenemos con él. Una relación que, aunque pueda darse en silencio, no es muda. Si bien quedarse en silencio puede ser un gesto de complicidad con lo que está aconteciendo, también puede interpretarse como un gesto de resistencia y – ¡cómo cuesta hacerlo! – como forma de acompañamiento. No decir, no hacer, sino dejar ser. Por el contrario, la bondad de la previsión con la que se presentan los protocolos con sus planificaciones y programaciones no deja ningún resquicio para responder desde el silencio o de otras maneras a la demanda y necesidad del otro, y da a entender que la no previsión es sinónimo de inacción, incompetencia, dejadez y desinterés; un defecto que impide reconocer la profesionalidad de quien se atreve a escuchar y actuar con respeto a la singularidad del otro y de su contexto. Es así como de la misma forma con la que el silencio de la palabra se sanciona demandando una respuesta inmediata, el silencio del programa de intervención también es motivo suficiente para ser calificado negativamente, como señal de incompetencia e ineptitud de quien no programa ni planifica de antemano [3]. En el paradigma imperante de nuestros días, parece ser que el deber de todo educador es prever qué situaciones van a aparecer y cómo se actuará en cada una de ellas, eliminando de esta manera el saber sensible que vive, piensa y actúa de acorde a la realidad concreta.

La tecnificación de la metodología puede verse en la veneración que hoy en día se hace de los protocolos, los manuales de instrucciones físicas, administrativas y morales que la gran mayoría de las veces se reducen a la aplicación de unos pasos linealmente secuenciados y despegados de la contingencia de la situación. En ellos, se deposita una fe ciega que lleva a creer que la sola existencia de ellos ya corrige, cura, protege, del acontecimiento “discordante”. De esa manera, el imaginario social va tiñéndose con la convicción de considerar los protocolos como antídotos del error, del fracaso y del desvío del trayecto planificado. Calculado y definido por la expertez de lo científico, todo protocolo se presenta como un expendedor de respuestas prefabricadas que exime a las personas de tener que tomar decisiones, y que su correcto cumplimiento da cuenta del buen hacer educativo. Qué hacer y cómo hacerlo ya no son preguntas a plantearse: todo está en el ‘manual’.

Con todo ello, lo que va produciéndose es una desustancialización (Žižek, 2014) de la vida, desvistiéndola de complejidad, de matices y de misterio, desnaturalizándola. La cerveza ya no lleva alcohol, la leche ya no lleva lactosa, la vida ya no es misterio. Puede que pronto tengamos que hacer como Magritte y decir "*Ceci n'est pas une pipe*".

Asistimos a la desustancialización de la vida en muchos momentos en los que se confunde ésta con lo que el *sistema de educación*(Deligny, 2021) nos ha dicho que debería ser y no lo que es.

La aplicación de lo que nos viene dictado es el gesto de delegar nuestra vida a unos sin rostro, y sorprende, además, la confianza con la que lo hacemos. Bueno, si nos fijamos en el anexo de justificaciones que acompañan las indicaciones a seguir ya no sorprende tanto la aceptación agradecida con la que recibimos las directrices: siempre es una condición para nuestro bien, para quitarnos problemas de encima, para nuestro bienestar, y por eso la leche no lleva lactosa, porque la lactosa puede hacernos daño, al igual que no tener que pensar por uno mismo y así tener tiempo de hacer lo que nos marcan como importante de nuestro trabajo,… Asistimos, entonces, a una infantilización de los sujetos que los somete a una tutela hecha desde una aproximación terriblemente moralizante. Sin duda, vivir conlleva riesgos, como lo hace todo aquello que desconocemos, pero si pretendemos limpiar la vida de riesgos lo que hacemos es ceder un poco más de nuestra capacidad de ser sujetos. [4] Al sentir el miedo a no poder superar el riesgo que implica el éxito (de promoción laboral, de reconocimiento social, de excelencia profesional, de salud corporal, de bienestar,…) los adeptos al sistema tecnológico siguen incrementándose. Basta con revisar los proyectos que presentan los equipos de investigación ambiciosos de subir escalones en el mundo académico: todos se ajustan a las líneas presentadas como prioritarias desde las agencias de las administraciones y academias, como las aparecidas recientemente que, dicen, confluyen para lograr los objetivos de desarrollo sostenible. Ni la decisión de qué nos interesa conocer, o comprender mejor, nos dejan, porque ya está tomada desde otro lugar que no se mueve tanto por el amor al conocimiento como por la devoción al capital.

A la buena disposición femenina para recibir de otro normas por las que regirse (tendencia fácilmente comprensible si se piensa en su pobre papel de comparsa a lo largo de la sociedad patriarcal), hay que añadir la circunstancia de que nunca una mujer se ha visto tan sedienta de afirmación y diferenciación, tan obsesionada

por conquistar esa “personalidad” que ha de valerle el aprecio de los demás, como en el seno de la sociedad actual, donde todos los letreros invitan al éxito, al amor y a la felicidad individual como metas absolutas y accesibles mediante recetas prácticas. Y cuando por doquier nos están ofreciendo llaves más infalibles y perfeccionadas cada día para adecuarse a toda clase de puertas, hasta a las más secretas y particulares, nada tiene de extraño que decrezcan el interés y la preocupación por examinar personalmente esas cerraduras que no funcionan, analizando con ello las causas de su embotamiento y que, por el contrario, a expensas de lo que sería tan noble interés, se alimente y crezca la fe entusiasta en las panaceas pregonadas. Con lo cual, no solamente aquellas puertas que se pretendían abrir seguirán ofreciendo idéntica resistencia, sino que gradualmente viene a embotarse también cada vez más la capacidad de pensar algo bien claro: que, mientras no sepa uno mismo en qué laberinto anda preso, malamente nos va a dar nadie, desde fuera, llave ninguna para salir de él. (Martín Gaite, 2021, pp.194-195)

No obstante, la cuestión de fondo no es que el sistema quiera nuestro bienestar sino que bajo su pretendida bondad está la ya veterana voluntad de controlar y, al saber de sobras que los dispositivos de control cada vez producen más rechazo entre la gente, disfrazan las nuevas exigencias con la piel de cordero del bien común. Con esta presentación, aceptamos dóciles y agradecidos los ‘facilitadores de vida’, los mismos que sutilmente nos la van quitando.

En el acto educativo la tecnificación se traduce en un reduccionismo simplista de lo que es un proceso complejo. Como el populismo, la educación tecnologizada se explica en frases cortas, en explicaciones sencillas y en recomendaciones encapsuladas, y presentadas como infalibles, sea cual sea el contexto en el que se aplican.

Lástima que si desenvolvemos el papel que envuelve el regalo del discurso populista lo primero que encontramos son problemas, bastantes problemas. Uno de ellos es que la claridad y eficacia de sus recetas hablan a seres que consideran planos, casi robóticos, que no tienen la capacidad, ni la posibilidad, ni el poder suficiente para analizar, pensar e imaginar por sí mismos sus vidas personales y en comunidad. Por el contrario, desvisten de humanidad a quienes dicen quererles el bien y, además, por si fuera poco la infantilización y discapacitación que ejercen, van borrando la conciencia de alteridad, la que precisamente nos da nuestra identidad y nuestra dimensión social e histórica. Richard Sennett (2021) lo tiene en

cuenta también desde el análisis que hace de las ciudades:

Tanto si se enfrentan con un problema matemático, las exigencias discordantes de un nuevo amante o con un nuevo trabajo, las personas necesitan desarrollar la habilidad de lidiar con la ambigüedad, la dificultad y lo desconocido para explorar un giro inesperado en lugar de defenderse de él. Y he aquí el punto fuerte de Erikson como pensador: era más un moralista que un psicoanalista. Su visión moral podría resumirse en la frase Menos yo, más otro. Esto es lo que sucede en el lado positivo de una crisis de identidad, y desde luego durante toda una vida: uno asimila más del Otro externo y proyecta menos de su Yo en los demás. Practicar esta ética requiere fuerza psicológica, pero este poder no puede surgir de la nada. La gente tiene que entrenar el Menos yo, más otro, como si de ir al gimnasio a desarrollar los músculos se tratara. La percepción que quería aportar –y, espero, el valor duradero de mi libro- era que una ciudad grande, densa y diversa es el lugar en el que la gente podría entrenar y gradualmente desarrollar este músculo moral. (Sendra y Sennett, 2021, pp.26-27)

## La igualdad y la libertad en las banderas populistas

La tentación de simplificar los conflictos para convencer de la facilidad que tiene su resolución está por todas partes y todo el mundo es susceptible de caer ante sus dotes seductoras. El populismo puede encontrarse en todos espacios del abanico ideológico, tanto en las formaciones políticas de derecha como en las de izquierda (Wieviorka, 2020). Pensar que ‘los tuyos’ están a salvo de la tentación es otra trampa en la que es fácil quedarse atrapado, y atribuir el mal del populismo únicamente a los partidos políticos también lo es. Así, somos testimonios de compartir un imaginario educativo que lo mismo habla para quien es presa del paradigma de éxito escolar (neoliberalismo) como para quien lo es del paradigma ‘igualitario-equitativo’. La constante en ellas es una de las razones populistas, la falacia que tiene como punto de partida de que todos somos iguales (Eco, 2018). El “imperio del Uno” arrasa con todas las diferencias y trabaja para expulsar la diversidad contando un mundo homogéneo.

Bajando al plano de lo cotidiano, vemos surgir líderes que tienen rasgos en común al plantear un problema al sistema; “sistema” utilizada como palabra-pantalla para decir “la democracia” (Laurent, 2017). Recientemente, volvemos a presenciar -algunos atónitos, otros satisfechos, muchos preocupados- cómo el desafío a las

élites vuelve a ser la bandera enarbolada por parte de algunos líderes políticos relevantes de nuestro entorno. Ante el dolor de tanta gente, ante el desconcierto que provoca la incertidumbre y la incomprensión de decisiones políticas partidistas, ante el malestar social y económico que produce una realidad que pone de relieve injusticias y lógicas perversas, la atracción que ejercen los personajes que se presentan como desafiantes de todo ello es altísima.

La apariencia transgresora y rompedora del discurso-eslogan con los que se acompañan los populismos la provoca, en parte, el hecho de decir aquello prohibido hasta el momento presentándolo como una verdad revolucionaria que desafía el *stablishment* al que todo el mundo atribuye la causa de todos los males. Y ahí se abre la puerta a los mensajes simplistas rellenos de demagogia. Con ellos, empieza la banalización de todo: tanto de los conceptos (libertad, democracia, educación…) como de las experiencias (la muerte, amar, aprender…). De la perversión de los significados se deriva la práctica de estigmatización de todos aquellos que no se adecuan a la re-significación dada a los conceptos y experiencias. Todo aquél que considere que la libertad no es poder salir a tomar una caña sin encontrarse con su ex – pareja (Ayuso dixit) [5] será señalado como uno más de los que están en las afueras de la condición humana, los que están fuera de la normalidad normativa instaurada: “Sólo de vez en cuando se oye por lo bajo rezongar la queja, no de las Personas, sí de la gente, que reconoce que esto no es aquello…la sospecha de que el Desarrollo le está dando gato por liebre…”(García Calvo, 1993, p.35)

La práctica demagógica del discurso apela y se adhiere a los espacios más individualizadores de las conciencias, mostrando así su dimensión moral que, por ejemplo, enseña que aquello importante no es la libertad, sino *mi* libertad. Sobre esta otra moral egocéntrica se construye la moral de la posmodernidad en la que los valores sólidos -libertad, fraternidad e igualdad- se trasladan y se recluyen meramente dentro del espacio estrictamente individual. Seguramente, es por ello por lo que hoy en día el aprendizaje ético es autorreferencial. Todo se orienta hacia el empoderamiento de la persona, la superación personal, la autoestima, la excelencia, el éxito. La dificultad que se evidencia actualmente es la moral posmoderna sin los referentes de la moral moderna. Un ejemplo reciente es la obediencia de las prohibiciones y recortes de libertades que a nivel estatal llegaron con la declaración del estado de alarma con motivo de la pandemia de la Covid-19. Cuando el gobierno levantó el estado de alarma, la reacción mayoritaria fue la de ‘ya tengo campo libre’. Pasamos de un extremo al otro por una orfandad moral, tal vez consecuencia de las pocas ocasiones en las que las propuestas de aprendizaje

desarrollan el pensamiento propio y el conocimiento de referentes sólidos a los que acudir a pedir consejo, conversar y/o aprender. En un contexto social que repite que aquello moral es lo legal, si aquello que guía la vida no son los valores sino las leyes, lo más fácil es consultar las leyes antes que al pensamiento y a la sensibilidad.

La autorreferencialidad plantea el vínculo con el otro y con lo otro como una opción superflua para la vida, convirtiéndose así en una amenaza vital. La superación y reafirmación personal dirige la mirada del individuo hacia su ombligo y le roba el horizonte necesario para mirar más allá de sí mismo y de sus necesidades. El eslogan publicitario “porque yo lo valgo” es representativo de la actitud asocial de la que estamos hablando. La autoreferencialidad no se limita a las actitudes, sino también a las acciones que se emprenden para conseguir lo que uno quiere (o cree que quiere), sustentándola sobre valores relativos jerarquizados según la necesidad del momento: es justo aquello que me va bien a mí ahora que sea justo, pero si mañana necesito otra vara de justicia la cambio; si el modelo pedagógico pierde fuelle, ensalzo otro sin ningún problema. Es una moral voluntarista en la que la responsabilidad recae en cada individuo. Hay una moral ambiental, ético-económica, política, y es cada individuo quien actúa de acuerdo a ella, pero no es una moral sistémica ni compartida, por lo que cuando la información de la que se dispone para ir formándose la moral está llena de *fakes* y demagogias, la interiorización moral deviene perversa. Y es que se está construyendo sobre una sarta de mentiras.

## El líder experto

El tono vehemente con el que los aspirantes a devenir líderes lanzan sus proclamas borra cualquier atisbo de duda. Con todo ello por delante, se erigen como los líderes que se necesitan para poner ‘orden’ al desorden desatado. Desorden desatado por el caos moral del ‘todo vale’ según como se mire y de quien lo mire, o sea, el relativismo moral absoluto:

El hecho de que las imágenes del bien y del mal difieran de un lugar a otro y de una época a otra, y que poco podamos hacer al respecto, no ha sido un secreto, por lo menos desde Montaigne. Unos cuantos de los autores que escribieron sobre el tema, empero, consideraban este hecho con la resignación que mostraba Montaigne, y con serena y despejada ecuanimidad. La mayoría lo veía con horror, como una amenaza y total absurdo, un reto tanto para el pensador como para el

actor. La verdad es, por definición, una; numerosos son, en cambio, los errores. Y lo mismo se aplica a la propiedad moral, si los preceptos morales deberán ir sustentados por una autoridad más respetable que la que vocifera, entre pataletas, “esto es lo que yo quiero, y lo quiero *ahora.* (Bauman, 2005, p.28)

Cual líder que pone orden, aparece en escena el experto. Tanto da si es periodista generalista, filósofa, exdiputado, catedrático de código penal o escritora: él sabe qué conviene a la educación, cómo deberían ser las relaciones familiares, qué actividades son sanas y cuáles no, qué hay que cambiar en la formación de maestras y de las instituciones de enseñanza secundaria. Se atreven con todo y parece que les va bastante bien, porque de repente sus libros se convierten en superventas y en casi cada escuela se les invita a dar conferencias y lecciones a los pobres e incapaces tutores de los menores.

El experto es uno de los líderes que llega para poner orden y/o para trasladar una propuesta de organización, modelización o de acción aparentemente ordenada. Lo importante es transmitir una sensación de orden, como se ve que ocurre cuando ante un incidente se nos pretende calmar diciendo “tranquila, el protocolo ya está activado”. Ahí es cuando puede apreciarse la pátina religiosa con la que se reviste el procedimiento a seguir, un procedimiento que replica una pautalización de la vida de la misma manera que lo hace la liturgia religiosa. Como el poder divino, el protocolo jerarquiza de manera intrínseca los pasos que se deben dar, dando por hecho que hay un orden incuestionable a seguir. Pero, ¿quién lo dicta? ¿quién lo diseña? ¿Será el poder difuso el que ha conseguido convencer a tantos que nada se puede cambiar porque *el sistema*, el programa informático, la normativa, la agencia ‘tal y cual’ no lo deja hacer?

Dejar que uno encuentre algo nuevo y experimente con ello es demasiado arriesgado para quien persigue un orden al que poder controlar fácilmente. Porque al fin y al cabo, y paradójicamente a cómo se presentan en sus inicios, lo que persiguen los populismos es conseguir afianzarse en los espacios de poder, en los mismos que anteriormente han desafiado. Al principio, cuando la *organización populista* empieza su plan de acción se sitúa lejos de las instituciones, arremetiendo contra ellas y lo que representan presentándose ante la población como aquella voz valiente y desafiadora de las élites y sus privilegios. Durante ese proceso, el populismo sabe moverse muy bien y sus mensajes llegan incluso a ser tildados de verdad revolucionaria. El *modus operandi* del populismo es una forma de seducción que cuando llega a su traducción práctica se muestra como una inercia de formas

de hacer autoritarias.

El mensaje revolucionario deja paso a un direccionismo institucional autoritario. Un ejemplo de ello lo observamos en la distinta manera de vivir las pruebas de competencias básicas según el proyecto educativo y el equipo docente de los centros escolares. Mientras que los que están en el 'sistema' pasan las pruebas sin ocupar en ellas más tiempo del necesario, muchos de los que se definen como alternativos e innovadores lo viven con angustia y miedo; ¿Y si pierden su puesto en el ranquin? ¿Y si los inciertos resultados llevan a las familias a dudar de la bondad pedagógica de su proyecto? Los docentes que más tranquilos deberían estar sean cuales sean los resultados de las pruebas homogéneas y estandarizadas son los que peor las viven, mientras que los equipos docentes de las escuelas "ordinarias" las entienden como parte de lo que prevé el sistema educativo.

## Protocolo vs compromiso con la vida

La correcta institucionalización que requiere el sistema tecnológico (tekné) para seguir una carrera docente discurre por otros vericuetos que van denostando toda la energía que se ha empleado en el compromiso social, político y comunitario. El compromiso con el modelo es una adhesión acrítica al sistema. En la formación de los docentes se hace hincapié en la importancia del compromiso profesional: los autores (maestros) referentes que tuvieron su compromiso con el conocimiento, con la cultura, con la tradición, con la comunidad, con la moral cívica, con las personas, hoy no harían carrera alguna ni recibirían ningún reconocimiento, puesto que todos sus compromisos quedan al margen de lo valorado en la profesión y no dan puntos para subir escalones profesionales.

Sea como sea, dicen que debemos estar contentos de contar con los protocolos y de poder aplicarlos. Eso, ya lo sabemos, ordena y limpia de impurezas el proceder, y garantiza la consecución del resultado final deseado. Pero detengámonos un momento en el nombre asociado al protocolo: aplicación. Aplicativos hay por todas partes, también, y no quedan muy lejos de la connotación que queremos subrayar del verbo aplicar. En el universo mental compartido de muchas generaciones, ser aplicado era sinónimo de ser un buen seguidor de las normas disciplinarias de las instituciones y organismos, fueran esos laborales o académicos. Ser aplicada en la escuela era la expresión que definía la alumna como ejemplo de la buena experiencia escolar del siglo XX. Aun así, la alumna era todavía el sujeto que encarnaba las buenas acciones y virtudes requeridas por el sistema. No obstante, actualmente la encarnación en los cuerpos ya no es requisito: se ha trasladado al

espacio digital, a la bondad de las aplicaciones tecnológicas, a la aplicación mecánica de procedimientos desencarnados que bien podrían ser frascos que no contienen nada:

Ya en los años del bachillerato estudiábamos para alcanzar esos sobresalientes que hoy nuestros padres guardan todavía y muestran con orgullo, a pesar de que el estudio de los ríos del mundo o de la botánica no dejaron en nosotros huella ninguna. La entrega y atención a los trabajos en que vamos empleando nuestro tiempo y nuestra inteligencia es lo único que tiene algún sentido. El que no lo comprenda así puede llevar colgado a lo largo de toda su vida un mismo letrero escrito pegado sobre la pared de un frasco que no contiene nada. (Martín Gaite, 2021, p.99)

La fragmentación del proceso repartiendo las tareas en distintas fases independientes entre ellas y de lo que les rodea se presenta como la manera eficaz con la que conseguir llegar al aprendizaje global. Como si el conocimiento fuera el resultado de la unión de las piezas de un puzzle, este enfoque tecnologizado pretende que el aprendizaje se dé a partir de la suma de partes -porciones- de información. Su propuesta se asemeja a la analogía que Meirieu (2001) hizo con la figura de Frankenstein para reflexionar y alertar de los peligros de pensar que el individuo puede construirse a partir de la unión de partes muertas.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de “fabricación”, un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. (…) La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba “la filosofía natural”, aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentos de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una “chispa de vida” venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo.” (p.73).

Al vaciar el conocimiento de la significación, de la memoria, del contexto, como si una práctica de desinfección se realizara en la mesa de Frankenstein, lo que se consigue es la imposibilidad de vida, lo mortífero. Se cultiva la sospecha acerca de lo siniestro, de lo demoníaco, y ahí las desviaciones se presentan como problema, como peligro, como aquello ingobernable: el otro, el extraño, el extranjero, el monstruo. Sin memoria, sin contexto y sin sentido, no educamos en la vida que vibra y nos limitamos a enseñar lo ya terminado y totalmente definido. Cerramos el horizonte.

¿Dónde está la vida? ¿Dónde está el alma? ¿Dónde están los sueños? ¿Dónde está el deseo? ¿Por dónde discrepar, desviarse, confrontarse con aquello ya dado que ha configurado el mismo ser, si lo podemos llamar ‘ *ser*’? ¿a partir de qué perspectiva disentir si no hay más que una?

Cavilar meticulosamente sobre la fabricación de objetos (medios didácticos, juguetes o libros) que sean adecuados para los niños es una estulticia. Desde la Ilustración esto constituye una de las más rancias especulaciones de los pedagogos. Su embelesamiento con la psicología les impide reconocer que la tierra está llena de los más incomparables objetos de la atención y el ejercicio infantil. De los más concretos. Y es que los niños son de particular manera propensos a visitar cualquier lugar de trabajo donde puedan ver cómo las cosas son objeto de manipulación. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos que se generan en la construcción, los quehaceres domésticos, de jardinería, de costura o de carpintería. En esos productos de desecho reconocen la cara con que los mira precisamente a ellos, sólo a ellos, el mundo de las cosas. No es tanto que reproduzcan las obras de los adultos cuanto que, al jugar, establecen entre materiales de muy variada índole una nueva, impulsiva relación. Son los niños mismos quienes así se forman su propio mundo de las cosas, un mundo pequeño dentro del grande. Habría que estar atento a las normas de ese mundo en miniatura de las cosas si intencionadamente se quiere crear para los niños, en vez de dar preferencia a que sea la actividad propia, con todo lo que tiene de accesorio e instrumental, la que encuentre por sí sola el camino hasta ellos. (Benjamin, 2021, pp.30-31)

## Lo fácil sale caro

Llegadas a este punto, no podemos obviar la pregunta de cómo el sistema tecnológico consigue atrapar tantas voluntades, tantas almas bienpensantes,

amables y honestas. Y es al ensayar las primeras respuestas cuando identificamos un poderoso elemento, un elemento que se muestra bastante eficaz para lograr la captación de adeptos dóciles: el sistema tecnológico juega la carta de la culpa. En efecto, en unas comunidades occidentales con larga tradición cultural de condenar las faltas individuales y de ritualizar su redención, todo mensaje dirigido a enfatizar lo terrible de la culpa participa de la política tecnologizadora. La lógica es extraordinariamente simple: el sistema diseña, dispone los mecanismos que considera y que por ende son buenos por sí mismos y sobre el individuo; los presenta como accesibles y deseables para todo el mundo. Mientras va desplegando el entramado de mecanismos, va poniendo peajes a pagar por quienes quieran progresar en su circuito de 'vida'. Lo cínico de esta lógica es que el progreso se apoya en incentivar el proceso de culpabilización del individuo, desplazando toda responsabilidad social, lo que da lugar a la individualización de los hechos sociales: si no encuentras trabajo es porque no te has formado suficientemente, si no progresas en tu trabajo es porque careces de una mínima ambición, si suspendes es porque no te has esforzado en estudiar,… En definitiva, es un discurso que da por hecho que el sistema nos ofrece todas las oportunidades para vivir dignamente y que es nuestro mal hacer y nuestro mal ser lo que las desperdicia. Uno de los peajes lo sintetizó diáfanamente Caterina Lloret :

Pertenecer a un grupo de edad significa tener que adecuarse a una normativa bastante precisa; en cada edad podemos o no podemos hacer, debemos (como si vivir fuera una deuda) hacer una serie de cosas y, sobre todo, hemos de tener muy en cuenta las posibles desviaciones respecto a los modelos socialmente sancionados. Vivir la edad conlleva así la preocupación de nuestra normalidad o desviación respecto a ella. (Lloret, 1997, p.13)

El peaje de ajustarse a lo que el grupo de edad estipula para quienes se encuentran en uno de ellos nos hace pensar que lo mismo que existe la *razón de estado*(Maquiavelo), también existe la *razón del sistema*. En él, día a día se suman más experiencias del mundo educativo–muchas ingenuamente- que supeditan el sentido de la educación a la razón del sistema.

Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se

pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. (Nietzsche, 2009:117)

El sistema es en sí mismo conservador, para mantenerse debe deshacerse de los elementos que lo frenen y si debe soltar lastre lo suelta, de manera que va (im) poniendo peajes, así como penitencias con las que pagarlos. Por supuesto, lo sabemos sobradamente porque hemos crecido aprendiendo esta lección, que nos dicta que aquello liberador es pagar el peaje de cada paso vital, el peaje con intereses del siguiente peaje, siempre preparándose para superar el próximo. Y como si de un mantra se tratase, expresiones como "*no me da la vida*" las escuchamos cada vez más frecuentemente en voces de jóvenes estudiantes cuando quieren decirnos que no pueden con todo lo que deberían hacer, como si mientras están pagando el peaje de sus vidas no pudiesen vivir como quisieran.

La ordenación de la vida del sistema tecnológico se asemeja a lo que significa circular por una autopista: desplazarse unidireccionalmente, rápidamente, sin contacto con el resto de personas que viajan y sin poder desviar la vista para contemplar el paisaje que la rodea. El paisaje está, pero no podemos posar nuestra mirada en él. La vida que propone el sistema tecnológico consiste en seguir por la autopista, sin desvíos, sin encuentros azarosos, sin tiempo para pararse a pensar, sin otra perspectiva que la que te ofrece lo que viene de frente, sin áreas de descanso, sin otra naturaleza que las malas hierbas de los arcenes.

Sennett (2021) afirma que la manera de salirse de la autopista implica proponer y transitar por un sistema social distinto:

La astucia del neoliberalismo reside en hablar de libertades a la vez que manipula sistemas burocráticos cerrados en beneficio de los intereses privados de las élites. La manera de contrarrestar el sistema cerrado implica un tipo distinto de sistema social. (Sendra y Sennett, 2021, p.46)

Pero ¿cómo ensayar?, ¿cómo experimentar otras formas de relación con el acto de conocer sin sentir la culpa por no pagar peaje? Reducir la vida a transitar por la autopista es la amenaza vital, y cuando circulamos veloces por ella el cuerpo es caparazón, es una maquinaria que no participa del viaje, que no juega.

La educación debería resistir y recuperar el andar que explora senderos y

márgenes; la educación debería recuperar la presencia, la sensibilidad, la imaginación y la inteligencia de los cuerpos; la educación debería tener memoria y compromiso con la vida; la educación debería ser amiga de los tiempos y de lo extraño. La educación debería impedir que lo fácil se apoderara de ella para seguir asumiendo los riesgos de la educación, eso es, educar. Puede que con esas indicaciones las políticas, las prácticas y los discursos 'educativos' dejaran de representar una amenaza vital.

---

## Referencias


Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

Benjamin, W. (2021). *Calle de sentido único*. Periférica.

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus

Eco, U. (2018). Contra el fascismo. Lumen.

García Calvo, A. (1993). *Análisis de la sociedad del Bienestar*. Lecina.

Laurent, É. (2017). El reverso de la biopolítica. Grama Ediciones

Lloret, Caterina. (1997). *Las otras edades o las edades del otro*. En *Imágenes del otro*. (pp.11-21).Virus.

Martín Gaite, Carmen (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.

Mèlich, J-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Sendra, P. y Sennett, R. (2021). *Diseñar el desorden*. Alianza Editorial.

Wagensberg, J. (2015). *El pensador intruso*. Tusquets.

Wieviorka, Michel (18 de mayo de 2019) El populismo, ¿y después? *La Vanguardia*

https://www.lavanguardia.com/vanguardiadossier/20190518/462295019482/vanguardia-dossier-populismo-despues-elecciones-europeas.html

Zambrano, María (1986). *Claros del bosque*. Seix Barral.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

---

## Notas

[1] “¿ Qué haces, con tu vida y tu tiempo en estos momentos? / Tengo exámenes, dice. / Muy bien, dice ella. ¿Pero qué haces con tu vida y tu tiempo en estos momentos ?”. Smith, Ali (2020) Hivern. Barcelona: Raig Verd. (p. 152)

[2] “Parece que los lugares sólo son para pasar por ellos atareados, o para visitarlos de turista o para tomarnos fotos y subirlas a Instagram. Hay lugares ordinarios y grises como un rellano de escalera. Alguien, pero, puede dejar escrito en el rellano una frase, un pensamiento, una idea… entonces aquel rellano, si te paras y lees, se convierte en un lugar nuevo, en un lugar para pensar…. ¿Qué haríamos sin lugares para pensar? Seríamos sólo pasavolantes, turistas, instagramers …”. Joan Arumí es profesor del Departament de Activitat Física de la Facultat de Educació, Traducció, Esport i Psicologia de la Universitat de Vic. Envió su reflexión en un correo electrónico después de leer una cita literaria escrita en una de las paredes de la facultad.

[3] En el reciente libro de relatos de experiencias que ha escrito Ferran Castellarnau puede constatarse la recurrencia de estas prácticas sancionadoras hacia aquellos que incorporan el no hacer ‘nada’ en su práctica educativa. Si bien el autor se mueve en ámbitos de educación social, podemos encontrar realidades parecidas a las descritas en otros muchos ámbitos tanto de las vidas personales como profesionales. Castellarnau, Ferran (2020) *Relats d’un educador social*. Barcelona: Descontrol.

[4] Siempre, cuando la tentación de delegar está cerca, va bien recordar aquella pregunta incómoda que lanzaba la profesora Caterina Lloret : “*Què , noi ? la vida te la fan o te la fas*?” “¿Qué, chico? ¿la vida te la hacen o te la haces?”

[5] Isabel Díaz Ayuso dijo estas palabras durante la campaña electoral al gobierno de la Comunidad de Madrid de 2021. Ganó.

# Autoritarismo no Brasil: as sementes do mal

**Mariângela Bairros**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise a partir da trajetória de um país que optou, recentemente, por um golpe no ano de 2016 e, desde lá, percorre um caminho às avessas, na contramão do que foi construído na era do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff, desde 2002. Neste artigo apresento uma conexão entre o peso de nossa história, de nosso passado, articulando autoritarismo, democracia e perspectiva para um projeto de educação.

É importante resgatar desde a introdução que o Brasil sofre ainda nos dias atuais o peso de uma tradição que precisa ser relembrada cotidianamente. A história do Brasil foi escrita nas linhas de um tripé lúgubre e trágico. O latifúndio, a escravidão e desigualdade são traços que nos definem como o país que optou pelo golpe no ano de 2016.

No Brasil nos deparamos cotidianamente com a face nua e crua de um país que faz questão de apresentar o peso de sua história, também explicitada cotidianamente desde os exemplos mais sutis: na entrada diferenciada para moradores e empregadas nos prédios desde a classe média, da contrariedade às cotas nas universidades, a quase inexistência de médicas negras, de juristas e juízas negras. A falta da cidadania é estampada diariamente nos noticiários de televisão. Os conceitos de cidadania, de justiça social, de distribuição de renda, igualdade, pluralidade, ainda são conceitos inalcançados e ausentes na vida da maioria das brasileiras e dos brasileiros.

Ainda como introdução é preciso destacar o que chamo de o peso da nossa história. No livro Casa-grande e Senzala de Gilberto Freire, o autor narra uma suposta relação amigável, quase romântica na relação desigual e perversa existente entre casa-grande e senzala. Essa suposta cordialidade entre senhores e escravos é parte da história que hoje, no ano de 2021 vivemos no Brasil. Nunca houve cordialidade entre o latifúndio e as escravas. O que houve na história do Brasil e persiste nos dias atuais é a submissão ao grande latifúndio. No brilhante prefácio de Darci Ribeiro, na introdução de Casa-Grande e Senzala, retomamos a face obscura de um Brasil que espelha a realidade dos dias atuais, onde a perplexidade de parte da população não entende como nos tornamos no Brasil, que somos hoje.

Nosso país edificou-se sobre alicerces de submissão e subserviência. Ainda hoje parcela das classes de renda mais elevada e elite, não se permite pensar, inclusive, das classes com acesso e escolaridade. Mais de 50 milhões de brasileiros disseram sim ao golpe e contribuíram para que o Brasil do século XXI tivesse sua democracia impedida e se tornasse o que é hoje. Segue Darci Ribeiro.

Mas é uma pena que a miopia fidalga de Gilberto Freire não lhe tenha permitido reconstituir essa matriz do Brasil, esta não família, esta antifamília matricêntrica de ontem e de hoje no Brasil, que é a mãe do pobre, preta ou branca, parideira, que gerou e criou o Brasil-massa. Gilberto anunciou introdutoriamente o seu tema, dando uma imagem vigorosa do mundo “semifeudal” que iria estudar: uma minoria de brancos e brancarrões, dominando patriarcais, polígamos, do alto das casas-grandes de pedra e de cal, não só escravos criados aos magotes nas senzalas, como de lavradores de partido, agregados, moradores de casa de taipa e palha, vassalos das casas-grandes em todo o rigor da expressão. (FREIRE, 2002, p.29).

O Brasil dominado por brancarrões, por uma minoria senhorial, com algumas regiões ainda semifeudais, com lavradores, agregados, moradores de casas de taipa e palha, é encontrado muito facilmente no que eu chamo de Brasil profundo. O Brasil real é encontrado quando se adentra para o interior de qualquer uma das regiões deste país de dimensões continentais. Ainda hoje, se encontra esta relação servil e desigual. Um latifúndio vigoroso se ergueu desde o Brasil colônia e tem suas raízes entranhadas no solo e na história de um país refém em 2021.

Qual a razão de retomar esta descrição do Brasil de Gilberto Freire? Respondo que para entender o Brasil de hoje, precisamos voltar na relação cordial que foi se construindo entre o latifúndio e a senzala, por séculos. Esta narrativa resgata e explica o Brasil submetido ao populismo e autoritarismo dos dias atuais.

Como explicar o populismo e o autoritarismo destes anos sombrios que iniciaram em 2019? São explicados a partir das origens deste Brasil do suposto homem cordial, que cresceu na ignorância e na sombra do senhor de terras e das casas-grandes. O Brasil mostra sua mais perversa face todos os dias na violência contra mulheres [1], mas sobretudo em relação a mulheres negras, homens negros e população pobre. Somos o que somos, mas somos porque temos um passado que nos condena.

## O país do golpe: uma democracia, uma caminhada impedida

No Brasil da atualidade a palavra democracia passou a ser agredida, assim como Paulo Freire. O que se deseja entender é de onde vem tal desprezo por um sistema que evoca partilha de poder, vigor coletivo nas escolhas e decisões. A origem deste desapego e rejeição a um sistema democrático vem da incapacidade de pensar quem somos, logo escolher um líder populista e autoritário no Brasil do século XXI tem que ser analisado a luz de nosso passado. A pergunta a ser respondida é qual a razão de democracia não ter valor?

Hoje o presidente do país é o primeiro a evocar o fim da democracia quando clama em seus discursos, pela volta do regime militar, do AI5 – Ato Institucional número 5 decretado em 13 de dezembro de 1968, durante o período de ditadura militar. Um exemplo nada louvável, mas boa parte da população segue o líder do país. As pesquisas variam conforme o instituto responsável, mas entre os que avaliam o desempenho do atual presidente entre bom e ótimo estão, hoje, 25% e 30% da população brasileira. Logo, podemos considerar que 30% da população brasileira não tem nenhum apreço a democracia, será que todos que apoiam o presidente, são contra o regime democrático, mas sabem o que bradam?

O ponto de partida para esta interrogação está vinculado a vários fatores, porém, aqui destaco o entendimento de seu significado. O que é democracia para os brasileiros? Qual seu significado?

Nossa história sempre foi interrompida, truncada, deixando-nos uma herança difícil de ser revertida. Ficaram perdidas muitas construções, principalmente, em relação aos nossos direitos sociais, civis e políticos. Marshall (1967) introduziu o conceito de cidadania como um status concedido a todos os membros de uma comunidade.

Cidadania é mais que um conjunto de direitos, é incorporação no cidadão brasileiro este valor, apropriação do sentido, do pertencimento. O autor diz que é *a argamassa que une entre si os indivíduos e mantém unida a comunidade em momentos de crises.* Isto é uma das principais interrogações recorrentes neste momento no Brasil. Será que a democracia chegou ao fim? Que modelo de governo é este que inspira tanto ódio e desapego a democracia, a ciência e a cultura? Santos (2017) afirma *não sei em que extensão mundial a tese é verdadeira, mas no Brasil nem os liberais morrem de amores pela democracia.*

O Brasil é um país de recaídas autoritárias e hoje, os que gritam em defesa de um

golpe bebem na fonte da ignorância. Seguem o presidente, capitão da reserva, despreparado, inapto, eleito após o golpe [2]. É com a pergunta por que pensar, que Santos (2014) nos desafia.

Por que pensar? Primeira resposta: porque as condições que destroem a capacidade ou a disponibilidade de pensar destroem também a vida, a qualidade de vida e sobretudo a felicidade. Vivemos num mundo que tanto esgota as pessoas pelo trabalho como pela falta dele. Crescentemente, o bem-estar mínimo é obtido à custa de fortes doses de medicalização. Segunda resposta: porque não podemos confiar em quem pensa por nós. Nunca como hoje o pensamento público esteve tão ligado a interesses minoritários, mas poderosos, que avaliam a sociedade – quer pelo que mostram dela, quer pelo que ocultam – em função dos benefícios que podem colher dela. Promovem o conformismo (a aceitação do que existe), o situacionismo (a celebração do que existe) e o cinismo (o conformismo com má consciência). Terceira resposta: porque nem tudo está pensado. O possível por ter mais energia, é o mais rico e real. Por isso, não é legítimo reduzir o real ao que existe. Há alternativas, e o importante é que o pensar que as permite ver seja o mesmo que as permite avaliar. Só assim poderemos distinguir as boas das más alternativas. (SANTOS, 2014, p. 305-306).

Negar a democracia e clamar pela volta da ditadura está dentro de um espectro dos que não pensam. Pensar significa romper com o cinismo, significa reconhecer o outro, a desigualdade no país, a miséria, a pobreza, para então distinguir as boas das más alternativas.

No Brasil da pós ditadura, por volta dos anos de 1985, marco histórico para o período de redemocratização, iniciou-se um longo caminho, que ora parece ameaçado. A redemocratização no Brasil foi o período de abertura política, de liberdade de expressão, de possibilidade de falar o que se pensava, de cantar e cantar as alegrias do fim da censura, mas não só, maior do que isso, retomar a plenitude das instituições com regras e arranjos, democráticos sobretudo, a partir de uma premissa baseada na liberdade de expressão.

Refletir sobre a democracia contemporânea como se ela fosse inocente das violações a que tem sido submetida denuncia de pronto a insuficiência da análise. Em sua breve biografia, a democracia ostenta uma quantidade de interrupções e

impedimentos em número superior as crises institucionais dos períodos oligárquicos na Europa e em vários países da América latina, inclusive no Brasil. O estereótipo de que os países da América do Sul têm uma carteira de golpes de Estado sem competidores no mínimo calunia o Chile, o Uruguai e o Brasil. A cicatriz profunda deixada por golpes, ao contrário da lembrança das previsões e cronometradas práticas democráticas, decorre de seu caráter imprevisto e caviloso. (SANTOS, 2017, p.11).

A incógnita na atualidade é a seguinte: seremos capazes de refletir sobre a democracia após o golpe? Seremos capazes de construir saídas dignas ou sucumbiremos aos infortúnios da ignorância. Seremos capazes de retomar em nosso País uma democracia robusta, ainda que cunhada a partir da exploração e da subserviência, com o mesmo vigor emergidos a partir de 1985 [3]? Assegurando todas as conquistas realizadas. Esta democracia, uma jovem senhora de 36 anos, considerando o ano de 1985, retomará seu caminho? Onde estão os entraves que nos fazem volta e meia tropeçar feio nos arranjos institucionais desta jovem democracia. Neste estudo quero dar créditos a democracia que defendemos, caracterizando-a como uma jovem senhora que carrega em suas mãos uma bandeira como guia para uma pátria altiva, cheia de garra, de energia na defesa de valores plurais e democráticos. No colo desta jovem senhora não tem espaço para o bastardo golpe parlamentar, vigente hoje.

Se no Brasil nem os liberais defendem a democracia, este sem dúvida é um ponto importante, quem defende essa jovem democracia hoje? Os empresários? Os pobres? A classe média? Qual o valor da democracia? Em um período histórico mais recente, 1964 e 2016, o Brasil e nossa democracia sofreram dois golpes. Por trás das duas derrocadas, a certeza, a democracia não é um valor aceito por todos, isto é uma realidade que explica o autoritarismo vigente.

Em 2016 poderíamos dizer que o golpe foi ainda mais trágico, atingiu duas mulheres, a Presidenta Dilma Rousseff e a Senhora Democracia, mais uma vez.

## Autoritarismo no Brasil

Este texto pretende oferecer uma contribuição à agenda de estudos em curso e que buscar explicar o fenômeno ocorrido no Brasil após o golpe. E um dos aspectos a ser considerado neste processo foi a recente onda antidemocrática iniciada com a eleição do presidente Trump nos Estados Unidos, referência política para do

presidente Bolsonaro, capitão da reserva. Segundo Marenco (2021) *é provável que a vitória de Donald Trump nas eleições presidenciais norte-americanas em 2016, tenha contribuído para conferir um novo empuxe ao mal-estar quanto à saúde de democracias.* Mais do que provável, podemos afirmar que Trump foi e é uma referência para o presidente do Brasil.

Importante registrar neste texto a pergunta que não quer calar: onde estavam os milhões de brasileiros que hoje nos surpreendem com suas manifestações grotescas e assustadoras contra a democracia, direitos LGBTQIA+, das mulheres, dos negros, da população mergulhada no desemprego e na miséria? Onde estavam os milhões dos brasileiros que ofendem Paulo Freire, que são contra os direitos civis, políticos e sociais? Onde estavam os milhões de brasileiros, desde 2002, que não reconhecem a importância da Res Pública?

Esta pergunta que em um primeiro momento parece sem importância, toma contornos e dimensões fundamentais para uma análise de apoio ao totalitarismo e autoritarismo existente no Brasil de 2020. Hoje quase 30% da população apoia ações como chacinas, massacres, extermínio, perseguições, destruição da floresta Amazônica, venda do patrimônio estatal, bens culturais e ambientais do país. Considerando toda população, em um universo que incluem adultos e crianças, hoje temos 60 milhões que apoiam o autoritarismo e o populismo do presidente do Brasil. A pergunta que não quer calar: onde estavam estes brasileiros nas últimas décadas?

O educador Paulo Freire, referência mundial passou a ser o inimigo número um destes brasileiros. Milhões não o conhecem, nunca ouviram falar sobre ele, mas repetem tal qual um mantra sobre um brilhante educador que resistiu a ditadura iniciada no ano de 1964. Assim como hoje professores resistem cotidianamente ao totalitarismo e autoritarismo promovido pelo governo de Bolsonaro.

Paulo Freire nos ensinou que a disponibilidade para o diálogo é a chave para os avanços.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso dizer de que devo conquista-los, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam conquistar-me. É no respeito às diferenças entre mim e elas ou eles, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com elas e com eles. É

na minha disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. (FREIRE, 1998, p. 152).

Nosso educador maior nos aponta saídas, visto que viveu as mesmas experiências em outro período de ausência de democracia nos anos de chumbo da ditadura iniciada em 1964. Neste momento recorro também a Paulo Freire porque nele se encontram muitos dos saberes necessários a uma prática educativa sábia na escuta. Como Ele diz: *não quero convencer ninguém,* mas urge nossa disponibilidade para escuta. É na disponibilidade de escuta deste que pensa diferente que, talvez, encontremos algumas saídas. Perceba, eu disse, talvez. A razão ética da abertura a ouvir e pensar pelo ponto de vista do outro, serve, como diz Paulo Freire para os outros e para nós. Somos *inacabados, como não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicações, de respostas.*

Ora, ou entendemos o que acontece em um país onde milhões odeiam democracia e Paulo Freire, ou estamos sem perspectivas. Considerando os aspectos perversos aqui descritos anteriormente, o que vivemos no Brasil hoje é um desrespeito às instituições e a vida democrática, Runciman (2019) faz uma afirmação que considero muito pertinente para a situação no Brasil: *o espaço entre o pessoal e o apocalíptico, que é onde tradicionalmente se desenvolve a política democrática, transformou-se num campo de batalha para visões de mundo rivais.* Realmente vivemos mundos rivais.

A democracia contemporânea não é uma exceção. Macro eventos e micro experiências ocupam todo o espaço, e excluem a possibilidade de um meio termo razoável. Quando as pessoas procuram as instituições que poderiam facilitar essa intermediação, descobrem que foram esvaziadas pela pressão de inquietações políticas grandes demais ou pequenas demais para se ajustar a elas. Apesar disso um motivo que a democracia tem para persistir é o fato de e de conservar suas potencialidades negativas. As frustrações têm seus usos, por mais vazios que sejam os espaços em que costumem fazer barulho. Quando as pessoas ficam absolutamente fartas de certos políticos, sempre podem substituí-los por outros. (RUNCIMAN, 2019, p. 227).

Reviver a democracia passa por retomar uma democracia racial, valores e crenças em defesa do fim do racismo, pluralidade de ideias, do reconhecimento do outro, do

respeito pelo da retomada e apreço a ciência e fim do negacionismo.

## Qual a saída? Educação é a única constante

Nosso passado nos condena, mas nosso futuro pode ser retomado e construído.

O último ponto a ser abordado neste artigo trata de um caminho que terá resultados não agora, mas a médio e longo prazo, para as futuras gerações: educação. Um país comprometido com o futuro de suas gerações tem que ter um plano de longo alcance. Democracia, autoritarismo, totalitarismo tem que ser conteúdo de sala de aula das escolas públicas e privadas. Qualidade de educação é o projeto para um futuro melhor para sua população.

A qualidade de educação que almejamos parte de um processo mais amplo, de projeto de sociedade. Formação diz respeito a justiça social, inclusão e direitos humanos, a garantia que todos tenham a mesma posição no ponto de partida na sociedade Conforme Rawls (2008) diz ser absolutamente injusto nivelar todos a partir de uma mediana, ou seja, não reconhecemos que as pessoas estão em posições diferentes no ponto de partida. Oportunizar aos que tem possibilidades se desenvolverem é fácil, mas para que não haja desigualdade econômica as regras na sociedade devem favorecer e respeitar todos, principalmente os menos favorecidos economicamente. Todos devem partir da mesma linha de largada, somente assim terão condições de chegar anos mais tarde em pé de igualdade. Dois alunos que partem de condições diferenciadas, um têm que começar a trabalhar aos oito anos de idade, estuda com dificuldades, ajuda a família, não tem acesso aos bens culturais, não estuda língua estrangeira em escola paralela à sua, nunca viajou, nunca foi a um cinema, a um teatro ou a um museu. Este aluno está em pé de igualdade com o aluno de escola privada, que vem de uma família que pode oferecer viagens, estudo de outros idiomas, visita museus e não trabalha durante ensino fundamental e médio?

Como se caracteriza uma sociedade minimamente justa? Uma sociedade que distribui minimamente bens e direitos, regras para definir esses direitos com condições iguais para todas e todos, com igualdade de oportunidades. Para os críticos da teoria de justiça de Rawls (2008), já adianto que sua teoria em relação aos princípios de justiça é fundamental para pensarmos em justiça social.

A estrutura básica é o principal objeto de justiça por que suas consequências são

profundas e estão presentes desde o início. Aqui a ideia intuitiva é que essa estrutura contém várias posições sociais e que as pessoas nascidas em condições diferentes têm expectativas diferentes de vida, determinadas, em parte, tanto pelo sistema político quanto pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim, as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades muito profundas. Além de universais, atingem, as oportunidades iniciais de vida, contudo, não podem ser justificadas recorrendo-se à ideia de mérito. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que se devem aplicar em primeiro lugar os princípios de justiça social. Em princípios, então, reagem a escolha de uma constituição política e os elementos principais do sistema econômico e social. A justiça de um arranjo social depende, em essência, de como se atribuem os direitos e os deveres fundamentais e também das oportunidades econômicas e das condições sociais dos diversos setores da sociedade. (RAWLS, 2008, p. 8-9).

Para Rawls a meritocracia sem igualdade de oportunidades não funciona, corroboro com sua posição. pois se não considerarmos a posição original, o ponto de partida para todos, a desigualdade prevalecerá sempre.

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais do autorrespeito – devem ser distribuídos de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos. A injustiça se constitui, então, simplesmente de desigualdades que não são vantajosas para todos. (RAWLS, 2008, p. 75).

A CF – Constituição Federal de 1988 no Brasil após ditadura iniciada em 1964, partiu da premissa da educação como *direito público subjetivo*, que deve garantir acesso, permanência e sucesso escolar, baseados na tríade democracia, justiça social e inclusão. O artigo 206 da CF/1988 afirma que: *o ensino será ministrado com base nos princípios igualdade, liberdade, pluralismo de ideias*, dentre outros. O atual presidente Bolsonaro defende exatamente o contrário, a distinção, os direitos para uns e outros não. Esse é o ponto de partida neste momento histórico em que vivemos. A educação com qualidade pressupõe a formação e o desenvolvimento com um tipo de caráter e espírito público para o convívio em uma sociedade que respeito suas instituições. Aprofundamento de processos plurais, democráticas, sobretudo com capacidade de tomar parte nos assuntos públicos de forma

responsável e ativa.

Os processos educativos efetivam-se na medida em que, buscam uma educação emancipadora, com apropriação do mínimo para viver bem em sociedade em seus diferentes aspectos, humano, político, social e econômico. No Brasil não há o mínimo.

## Um epílogo em andamento

Neste momento nosso horizonte, nossas escolhas, ainda são nebulosas. O autoritarismo, assim como o desprezo pela democracia vistos em 2021, são partes de uma história que está arraigada em um passado que nos condena e ainda, não sabemos, se há um futuro que possa ser modificado. Só há uma certeza: para a retomada de um futuro, pontes derrubadas precisam ser reconstruídas. A imagem de um país destruído pode parecer forte, mas é real. Ao mesmo tempo é verdadeiro dizer que um país precisa ter apego a alguns valores: democracia, educação, direitos iguais, justiça social, caso contrário, este país segue sob escombros.

No sentido de provocar avanços, retomamos Harari (2018) que nos apresenta uma proposta inovadora de ver o mundo e a educação, nos incita ao pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. Diz o autor que o *mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares.* Eis nosso desafio.

Olho hoje para meu país como uma caminhante que avista somente ruínas. Harari (2018) diz que *a chapa está esquentando,* verdade, mas o futuro da vida – cidadania, justiça social, igualdade, pluralidade de ideias – será decidido por todos nós.

---

## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o Século 21. 1ª edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2018.

MARENCO, André. Réquiem para a Democracia. Workpaper, Porto Alegre. UFRGS 2021.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe social e Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. 3ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

RUNCIMAN, David. Como a Democracia chega ao Fim. São Paulo. Todavia, 1ª edição, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Cor do Tempo Quando Foge: uma história do presente. Crônicas de 1986- 2013. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. A Democracia Impedida: o Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

---

## Notas

[1] Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos apresentam tristes 72% de denúncias referentes à violência doméstica e intrafamiliar. No ano de 2020, entre março e abril, houve um aumento de mais de 22% nos casos de feminicídio em 12 estados do Brasil. O Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) registra 73% são mulheres pretas. Importante sublinhar que foi extinta a Secretaria da Mulher, pois houve uma fusão entre a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e Ministério de Direitos Humanos. A frente desta pasta está a pastora evangélica Damares Alves.

[2] No dia 31 de agosto de 2016, faz cinco anos, Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidenta da República após três meses de tramitação do processo iniciado no Senado, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos a favor e 20 contra o impedimento. A acusação foi de ter cometido crime de responsabilidade fiscal, as famosas pedaladas fiscais, inocentada recentemente desta acusação.

[3] O ano de 1985 marca o início do processo de abertura democrática no Brasil, depois de um longo período de ditadura militar a partir de 31 de março de 1964.

# A relação entre as concepções fascistas e o autoritarismo contra a democracia, o conhecimento e a educação

**Jorge Luiz Ayres Gonzaga** [1]

## Introdução

Na atualidade e, no momento, em que se coloca de uma maneira geral em dúvida a importância e fundamentalidade do conhecimento disposto em todas suas formas de apreensão, a procura “das realidades” expressadas nas nossas relações sociais são um elemento vital para o conhecimento desta realidade sem manipulações ideológicas de “a” ou de “b”. No contexto de negação do conhecimento, uma das variáveis significativas de ser analisada é justamente a relação entre o conhecimento, a autonomia e o autoritarismo. Paulo Freire destacou na maioria de sua obra a centralidade da educação como processo de construção da autonomia dos seres humanos. O autor da educação libertária afirma que, “[...] A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação” (FREIRE, 1975, p. 36).

Gramsci em suas obras também analisa a relação entre a subordinação dos indivíduos por intermédio do autoritarismo. Não resta dúvidas que o autoritarismo como prática de obtenção de poder político e de privilégios econômicos não é somente uma organização que se estabeleceu na Modernidade. O autoritarismo permeia toda história da humanidade. Porém, na Modernidade ele adquire características próprias e específicas do seu tempo histórico. Conforme nos alerta Gramsci (1966),

Se a história é a história da liberdade, de acordo com a proposição de Hegel, a fórmula é válida para a história de todo o gênero humano de qualquer época e de qualquer lugar [...] E mais: a história é liberdade enquanto é luta entre liberdade e autoridade, entre revolução e conservação, luta na qual a liberdade e a revolução continuamente prevalecem sobre a autoridade e a conservação [...] (GRAMSCI, 1966, p. 224).

Essa liberdade foi também almejada por Freire (2011, 1975), Fanon (1961), Dussel (1995, 1984), Mariátegui 2007) e Gramsci (1966) a partir da relação de conquista, exploração e colonização dos povos europeus sobre os povos da América em particular, mas, também da África e da Ásia. A liberdade foi fruto também das propostas iluministas e a obra de La Boétie (2017) na sua crítica a tirania e ao autoritarismo e Rousseau (2014) em sua crítica a educação autoritária. Embora tanto as propostas de La Boétie e Rousseau fossem fruto da almejada liberdade que a nova classe social burguesa queria alcançar e que tinha também como objetivo superar as estruturas feudais da Idade Média e do Estado Nacional Absolutista, essa liberdade, porém, não se dirigia as classes populares e de trabalhadores inseridos no modo de produção capitalista. As premissas de liberdade, igualdade e fraternidade somente contemplaram a burguesia e seus interesses econômicos.

Nos parece falsa a concepção de que a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, que são os marcos centrais da Modernidade, a liberdade, a igualdade e a fraternidade passaram a ser o objetivo a ser alcançado pela totalidade da humanidade. Os objetivos perseguidos pela ideologia burguesa somente se destinavam a essa classe social em especial. Aqueles que não se subordinassem a essas concepções sofreram e continuam sofrendo as consequências da conquista, a exploração e a colonização por intermédio de práticas “autoritárias” e em muitos casos sob o “populismo” que é características de governos autoritários. A expressão maior dos governos autoritários e populistas se deu no fascismo praticados pela Alemanha e Itália na primeira metade do século XX e que no Brasil se apresentou especificamente no período histórico denominado de Estado Novo no governo de Getúlio Vargas [2] e na Ação Integralista Brasileira [3].

No início do século XXI percebemos o avanço de governos autoritários e populistas em Estados como nos Estados Unidos da América no governo de Donald Trump, na Polonia de Andrzej Duda, na Áustria de Sebastian Kurz, na Turquia com Recep Tayyip Erdogan, na Arábia Saudita com Salman bin Abdulaziz Saud e no Brasil com Jair Bolsonaro. Nesses países as políticas conservadoras de espectro político de ultra direita se mostram em suas características fundamentais alicerçadas no autoritarismo e nas políticas econômicas e sociais de cunho populista. Podemos afirmar que todas as práticas de governos autoritários e populista contém no seu âmago características profundas, ou não, de concepções fascistas. Conforme o estudo de Stanley o autor afirma que, “[…] Quando aqueles que empregam essas táticas chegam ao poder, os regimes que eles praticam são, em grande parte,

determinados por condições históricas específicas. O que aconteceu na Alemanha foi diferente do que aconteceu na Itália [...]" (STANLEY, 2018, p.14).

Essa assertiva permite que possamos afirmar que os diversos estados que adotaram o fascismo como política de Estado não foram, e não são estruturados, como mera cópia um do outro. Cada nação que esteve sob o escudo do fascismo possuiu e possui características da sua própria história e do seu tempo histórico. Entretanto, existem características que são fundantes e constantes em todos os Estados autoritários que são baseados nos princípios do fascismo. Nesse sentido, o autor nos adverte que nem todos os Estados governados de maneira autoritária colocarão os princípios fascistas em toda sua plenitude, ou seja, os Estados podem ser autoritários sem se tornarem necessariamente fascista. Mesmo nesse contexto a liberdade como nos aponta Gramsci (1966) é um elemento fundamental a existência humana, ou seja, a liberdade é inerente a condição humana como objetivo a ser alcançado emancipando-se os indivíduos das estruturas de exploração a que estão subordinadas socialmente.

## A relação entre as concepções do fascismo, o autoritarismo e o populismo

Stanley refletindo sobre as estratégias do fascismo nos Estados e nas políticas autoritárias destaca que, "A política fascista inclui estratégias diferentes: o passado mítico, propaganda, anti-intelectualismo, irrealidade, hierarquia, vitimização, lei e ordem, ansiedade sexual, apelos à noção de pátria e desarticulação da união e do bem-estar público" (STANLEY, 2018, p. 14). Ou seja, a estratégia do fascismo e do autoritarismo é destruir todos os caminhos que levem a uma sociedade solidária e com a participação cidadã. O autoritarismo e o fascismo utilizam as forças físicas e, sobretudo, simbólicas para destruir os elos de solidariedade, cooperação e harmonia em benefício próprio.

Os regimes autoritários e populistas criam inimigos imaginários e propagam o medo de maneira institucional para obterem controle sobre o social e, nesse contexto, a educação é um elemento fundamental no qual o pensamento fascista e autoritário tem que intervir. Por um lado, interfere na desconstrução de estruturas e práticas educacionais e pedagógicas que culminem na autonomia e criticidades dos indivíduos e, por outro lado, procura instrumentalizar através da educação formal e sobretudo escolar no Ensino Básico, no Ensino Profissional e no Ensino Superior a difusão de sua ideologia autoritária. O pesquisador continua destacando que,

> […] Embora a defesa de certos elementos seja legítima e, às vezes, justificada, há momentos na história em que esses elementos se reúnem num único partido ou movimento político e esses momentos são perigosos. Nos Estados Unidos de hoje, os políticos republicanos utilizam essas estratégias com cada vez mais frequência. Sua crescente tendência a se envolver nesse tipo de política deve obrigar os conservadores honestos a refletir (STANLEY, 2018, p. 14).

A confluência dos problemas sociais advindos do modo de produção capitalista e da política liberal econômica como processo hegemônico de organização social no nosso planeta, leva a consequências em que o próprio liberalismo e o capitalismo não podem e não querem superar. Na atualidade essa premissa fica evidente pela questão ecológica. Sabemos a partir do conhecimento científico que não podemos mais utilizar os recursos de nosso planeta de forma irresponsável como se eles nunca fossem acabar. Os impactos no modo destrutivo como nos relacionamos com a natureza será, se não mudarmos radicalmente nossa trajetória, um caminho de destruição como sociedade, como espécie e provavelmente da destruição de toda forma de vida no planeta.

Steven Levitsky e Daniel Ziblatt na sua obra “Como as democracias morrem” destacam que o autoritarismo e o fascismo são fatores de assassinato das democracias atuais. O exemplo do nazismo e do fascismo foi sem dúvidas a ascensão do autoritarismo em larga escala na Europa e no mundo. Os autores Levitsky e Ziblatt acompanham as análises de Stanley e destacam que existem quatro sinais de alerta que nos ajudam a identificar um autoritário e que,

> Nós devemos nos preocupar quando políticos: 1) rejeitam, em palavras ou ações, as regras democráticas do jogo; 2) negam a legitimidade de oponentes; 3) toleram e encorajam a violência; 4) dão indicações de disposição para restringir as liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 32).

Podemos verificar nitidamente essas características do autoritarismo de orientação fascista nas práticas recentes dos governos de Donald Trump nos Estados Unidos da América que negou sistematicamente a própria democracia que o elegeu e, em particular, ao processo eleitoral e que culminou com a invasão do Capitólio que é o símbolo da democracia estadunidense. No Brasil observamos o mesmo processo quando grupos de apoiadores do presidente Jair Bolsonaro são incentivados a se

manifestarem, inclusive de maneira violenta, contra as instituições democráticas e republicanas como O Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal e a setores da mídia que se mostram críticos a seu governo, além obviamente de movimentos populares e de causas identitárias. Entretanto, o autoritarismo caminha de “mãos dadas” com o populismo. Conforme os autores,

Um político que se enquadre mesmo em apenas um desses critérios é motivo de preocupação. Que tipo de candidato tende a dar positivo no teste de autoritarismo? Com grande frequência, os outsiders populistas. Populistas são políticos antiestablishment – figuras que, afirmando representar a “voz do povo” entram em guerra contra o que descrevem como uma elite corrupta e conspiradora [...] (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 32).

Ou seja, características claramente vistas em políticos como Jair Bolsonaro e Donald Trump entre tantos outros no contexto atual se revestem das características observadas pelos autores em larga escala. Esse autoritarismo revestido de populismo e com aspectos de messianismo religioso e conservadorismo moral. Prosseguem os autores destacando que,

[...] Populistas tendem a negar a legitimidade dos partidos estabelecidos, atacando-os como antidemocráticos e mesmo antipatrióticos. Eles dizem aos eleitores que o sistema não é uma democracia de verdade, mas algo que foi sequestrado, corrompido ou fraudulentamente manipulado pela elite [...] (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 32).

Inclusive autores nitidamente liberais como Madeleine Albright fazem críticas ao fascismo e sua evidência no mundo atual. Conforme Albright o fascismo necessita para existir erodir as instituições democráticas e destaca que toda era tem seu próprio fascismo. Afirma a autora que, citando Primo Levi,

[...] o ponto crítico pode ser atingido “não só através do terror da intimidação policial, mas pela negação e distorção das informações, pelo enfraquecimento dos sistemas de justiça, pela paralização do sistema educacional e pela disseminação, de várias formas sutis, da nostalgia por um mundo onde reinava a ordem” [...] (ALBRIGHT, 2018, p. 227).

O fascismo prega aos seus seguidores um novo mundo em que a volta ao passado mítico e heroico seja uma possibilidade concreta de ser alcançado. Por mais paradoxal que possa parecer o autoritarismo prega a liberdade política e econômica por intermédio do próprio autoritarismo e do cerceamento das liberdades individuais em detrimento do poder do Estado e do seu líder. Entretanto, o que o fascismo procura alcançar por intermédio do autoritarismo é uma sociedade alicerçada na violência e numa sociedade elitista, desigual, racista, misógina, homofóbica e sem respeito as individualidades e a diversidade.

Devemos destacar que as experiências fascistas nunca “abriram mão” do modo de produção capitalista. Pelo contrário o modo de produção capitalista sempre esteve intimamente ligado a governos fascistas como o nazismo, o fascismo – não podemos esquecer de Franco, Salazar entre outros do pós guerra -, bem como de governos autoritários no período da Guerras Fria e, em particular as ditaduras militares da América Latina expressadas nas figuras de Castelo Branco, Costa e Silva, Médice, Gaisel e Figueiredo no Brasil, Pinochet no Chile, Jorge Rafael Videla na Argentina, Juan Maria Bordaberry no Uruguai e Alfredo Strossner no Paraguai só para ficarmos no Cone Sul da América Latina.

As políticas de cunho fascistas e autoritários procuram erodir as relações sociais de solidariedade e ao mesmo tempo procuram consolidar e conservar as relações de produção capitalistas e manter os privilégios das elites burguesas. Na tradição latino-americana e, em particular no Brasil, as Forças Armadas sempre ocuparam um lugar de destaque. Para evidenciarmos essa compreensão destacamos que o autoritarismo, mesmo não chegando a se constituir na plenitude das concepções do fascismo, sempre esteve presente na nossa história. Esteve presente na Proclamação da República em 1889, no Estado Novo de Getúlio Vargas, no Golpe Militar-Civil de 1964 e como estamos presenciando na atualidade no Golpe Civil-Legislativo-Judiciário-Midiático de 2016 que retirou da Presidência da República a presidenta Dilma Roussef, inabilitando a candidatura de centro-esquerda de Luís Inácio Lula da Silva e abrindo caminho para eleição de Jair Bolsonaro.

Destacamos que a política de cunho fascista não se realiza somente em um Estado fascista. A política fascista é amplamente praticada e estabelecida como parâmetros em governos autoritários como o que vemos atualmente no Brasil. Citamos como exemplo o momento político no Brasil em que um governo que é legitimamente eleito [4] em sufrágio universal tem como política de governo a desconstrução das instituições liberais democráticas como o Congresso Nacional, a Justiça e promovem o aparelhamento do Estado por militantes políticos que não

possuem o menos apreço pela democracia que os elegeu. Nesse contexto, podemos citar as políticas de incentivo ao armamento que beneficia não a população, mas, setores sociais que apoiam o bolsonarismo como milícias, clubes de caça ou a todos que queiram ter uma arma em sua residência. Destaca-se também o desmatamento não somente da Amazônia, mas de todas as áreas que sejam cobiçadas pelos grandes latifundiários, na agricultura extensiva e na mineração ilegal em terras indígenas, na desconstrução de políticas públicas afirmativas, na perseguição às professoras [5] e professores das redes públicas federais, estaduais e municipais de ensino por intermédio do movimento denominado “Escola sem Partido” [6] e imposição de obstáculos na participação dos movimentos populares. Prossegue Stanley destacando que “O sintoma mais marcante da política fascista é a divisão. Destina-se a dividir uma população em “nós” e “eles”. Muitos tipos de movimentos políticos envolvem tal divisão” (STANLEY, 2018, p. 17). Ou seja, no pensamento autoritário fascista não existe adversários político, o que existe no autoritarismo é que os adversários políticos e as concepções contrarias aos fundamentos fascistas se tornam inimigos a serem aniquilados [7].

Outras características presentes no autoritarismo fascista é a tentativa de aniquilação da história e da criação de um passado mítico da qual somente uma fração da população faz parte. O conhecimento é substituído pelo fanatismo religioso messiânico. A virtuosidade é somente predicado do grupo fascista sendo os “outros” degenerados moralmente e fisicamente. Os fascistas são trabalhadores e os “outros” são preguiçosos. O “nós” é virtuoso moralmente e o “eles” são promíscuos. O “nós” é o devir da humanidade enquanto o “eles” são o mal a ser extirpado.

## A concepção autoritária e populista na educação: reflexos na educação no Brasil.

O Brasil, diferentemente de outras nações no contexto mundial, mesmo que inserido no modo de produção capitalista possui características particulares como o processo de conquista, exploração e colonização agravados pela exploração de mão de obra escrava por mais de três séculos. Mais precisamente o período escravocrata somente foi abolido em 1888, ou seja, quase quatro séculos de escravidão. Portanto, a marca física e simbólica do processo de escravidão indígena e do negro africano se faz presente com toda vivacidade em nossa história atual. Conforme Souza (2017) os pobres, as classes populares do Brasil são as herdeiras econômicas, sociais, políticas e culturais do processo de escravidão a que fomos

submetidos. Destaca o autor que, “Com a ajuda preciosa de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes [8], ainda que parcialmente criticados e reconstruídos, temos embocadura geral tanto de uma nova percepção do Brasil moderno quanto de suas raízes” (SOUZA, 2017, p. 84). Desta maneira a construção histórica e sociológica sobre o Brasil numa perspectiva idílica de que os europeus trouxeram a civilização aos povos nativos desse rincão foi desconstruída. Prossegue o autor sentenciando que, “[...] A escravidão e seus efeitos passam a ser o ponto central e não mais a pretensa continuidade de Portugal (SOUZA, 2017, p. 84). Nesse contexto o autor afirma que a questão central no Brasil em relação a exclusão e desigualdade social não é mais somente fruto da colonização portuguesa sobre o Brasil. A influência que marca de maneira indelével nossa história e a desigualdade social está alicerçada no escravismo e no racismo estrutural desenvolvido na nossa sociedade.

Com isso o autor coloca a realidade atual da sociedade brasileira sob o crivo de sua própria história. Desloca dos determinismos biológicos ou geográficos a interpretação de que nosso “subdesenvolvimento” se deve a nossa população e não as relações do modo de produção capitalista e das relações sociais decorrentes dessa organização produtiva. Neste contexto, os programas de inclusão econômica e social implementados durantes o governo de Luís Inácio Lula da Silva e posteriormente no governo de Dilma Roussef, não foram suficientes para não somente reduzir as desigualdades sociais, mas, impactar sobre as relações sociais excludentes assentadas na sociedade escravocrata.

Diversos programas sociais pautados pela inclusão foram duramente combatidos tanto pelo viés econômico pelo neoliberalismo, porém, sobretudo, simbolicamente pelas classes altas e médias que não suportaram conviver com a “ralé” de nossa sociedade que havia ascendido econômica, social, política e cultural. Sempre ouvimos expressões como: “aquelas mulheres recebem o “bolsa família” [9] somente para fazer filho”, “como esse estudante que entrou na faculdade pelo Prouni [10], se não tem condições e nem aptidão para estudar”, “onde já se viu empregada doméstica ter direito a férias, fundo de garantia por tempo de serviço, direito a horas extras e carga horária de trabalho semanal”, “onde se viu o meu empregado ter um automóvel” ou aquela referida pelo Ministro da Economia Paulo Guedes do governo Bolsonaro na qual se refere ao turismo realizados nos governos do Partido dos Trabalhadores por segmentos da população das classes populares com a seguinte frase: “empregada doméstica indo para a Disney, uma festa danada” [11], e como se não bastasse a expressão preconceituosa e elitista que demonstra o pensamento discriminatório da burguesia brasileira, o ministro sugere

que as empregadas domésticas viagem somente pelo interior do Brasil.

Desde o golpe civil-legislativo-jurídico-midiático que destituiu o governo legitimamente eleito de Dilma Roussef, a educação no Brasil começou a sofrer ataques e um processo de desmonte já no governo de Michel Temer [12]. Conforme Reis, Gonzaga e Caetano (2020) o desmonte da educação e a implantação de política educacionais visando o mercado de trabalho capitalista iniciou-se nesse período com o "Programa Futura-se". Nessa política educacional o Ministério da Educação preconiza que,

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURA-SE) tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios (Apud REIS; GONZAGA; CAETANO, 2020, p. 296).

Nas políticas implantadas a partir do governo de Michel Temer visam, sobretudo, a adequação das políticas educacionais aos interesses do mercado estruturado pelo modo de produção capitalista. A política educacional do "Programa Futura-se" é a porta aberta ao acesso dos recursos públicos indiretamente pela iniciativa privada por intermédio das OSs (Organizações Sociais). Prosseguem os autores destacando que, "Em um primeiro momento, o que parece mais evidente é a possibilidade de contratação das Organizações Sociais, "qualificadas" pelo governo para ter acesso ao recurso público [...]" (REIS, GONZAGA, CAETANO, 2020, p. 297).

Esse atrelamento das políticas educacionais às necessidades imediatas e sazonais do mercado de trabalho no modo de produção capitalista se estabeleceram desde o início do capitalismo como modelo hegemônico de organização produtiva e social. Nesse sentido, a educação sempre foi uma das dimensões da constituição humana que esteve no centro dos interesses do capital (LAVAL, 2004). A educação é uma das mercadorias mais cobiçadas pelo modo de produção capitalista e, portanto, as instituições públicas de educação são um dos alvos prioritários a ser conquistados para o mercado e destruídos enquanto campo de resistência social.

Nesse contexto, a educação pública é um dos segmentos com maior potencial lucrativo dentro da estrutura do Estado. Os recursos alocados ao sistema educacional público nos níveis federal, estadual e municipal são centralizados no

maior volume financeiro na esfera da União que faz a repartição dos recursos entre estados e municípios. Esses recursos estão em disputa por aqueles que defendem uma escola pública de qualidade e por aqueles que defendem que os recursos públicos sejam transferidos para iniciativa privada para que essa ofertasse a educação a população. Pois é nesse campo de disputa que o atual governo procura neutralizar aqueles grupos que defendem a “escola pública” e que possuem como elementos com efetiva participação os trabalhadores em educação das três esferas no sistema de ensino, isto é, trabalhadores em educação da União, dos Estados e dos Municípios. O primeiro alvo do governo foram as instituições de ensino que estão sob a administração da União, ou seja, as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Institutos Federais de Educação (IFE) [13]

Entretanto, não é somente os Institutos Federais de Educação que são alvo das políticas de caráter liberal. As Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser objeto de ataques sistemáticos no governo de Jair Bolsonaro por intermédio de seus ex Ministros da Educação e, em particular Abraham Weintraub. Exemplo cristalino desses ataques para desconstruir as Instituições de Ensino Superior da rede pública está presente na concepção autoritária do presidente da República não observar a lista tríplice que é formada a partir das eleições realizadas pelas respectivas instituições de Ensino Superior Públicas Federais. O governo Bolsonaro vem atacando as Instituições de Ensino Superior públicas sistematicamente utilizando uma pauta moral, a acusação de desperdício dos recursos públicos [14] aliada ao combate as concepções denominadas de esquerdistas que objetivam a desconstrução de espaços e tempos de construção do conhecimento e do pensamento crítico.

A Educação Básica [15] também sofre com a implantação de políticas educacionais excludentes e de interesse da iniciativa privada e do mercado de trabalho. A etapa final da Educação Básica é o Ensino Médio e esta etapa é aquela que coincide com a inserção de nossos jovens no mercado de trabalho [16]. O Ensino Médio acaba por ser para as classes populares um mero sonho impossível de ser alcançados. Porém, o Ensino Médio é visto pelas empresas privadas como um grande mercado a ser explorado. Por um lado, as escolas privadas exploram as classes medianas que possuem condições financeiras de arcar com as despesas em educação e, por outro lado, procuram abocanhar os recursos públicos por intermédio da exploração da “mercadoria” educação. Não podemos esquecer que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e que é a porta de entrada dos estudantes no universo do mundo adulto e no mercado de trabalho. O modelo hegemônico adotado no

Brasil e aprofundado desde a reforma implantada no período da Ditadura Militar de 1964 sempre esteve umbilicalmente ligado as necessidades imediatas do mercado de trabalho capitalista. Se por um lado o Ensino Médio tradicional prepara para as necessidades imediatas do mercado de trabalho, por outro lado, serve como instrumento de alienação dos processos constitutivos da realidade humana.

No governo de Michel Temer, que se estabeleceu no período de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018, foi colocada em prática a reforma do Ensino Médio denominada de Novo Ensino Médio.

Principal característica da Reforma: privar a juventude das classes populares de uma formação geral qualificada e formar massas de jovens trabalhadores com formação geral precária e formação técnica precária para o trabalho precário no capitalismo de acumulação flexível. As alterações propostas no governo de Michel Temer tiveram por objetivo a adequação da mão de obra de nossos jovens ao mercado de trabalho flexível discutido amplamente por Harvey (2013). Essa organização flexível vai além da concepção taylorista-fordista aplicada no modo de produção capitalista e que se estruturou na fragmentação e compartimentação da produção, na normatização da rotina de trabalho e no desenvolvimento da alienação a partir do aprofundamento da divisão social do trabalho. O modelo flexível procura a adequação da produção as demandas do mercado a partir da flexibilização da produção e do domínio das novas tecnologias.

Tal reforma tinha e tem como objetivo nominal a diminuição das evasões nas escolas, do aumento dos índices de aprovação e diminuição dos índices de retenção. A solução encontrada foi a flexibilização do currículo em relação aos conhecimentos inscritos nos componentes curriculares, ou seja, na diminuição da carga horária de componentes curriculares como geografia, história, filosofia, sociologia, educação física, línguas estrangeiras e privilegiando somente os componentes de matemática e de língua portuguesa. A exclusão de qualquer componente curricular, área do conhecimento ou conhecimentos gerais e específicos descaracteriza o próprio conceito de Educação Básica. Se a educação nessa etapa da educação deve se caracterizar por ser básica, ela deve abranger a totalidade possível de conhecimentos significativos e que tenham relação com as vivencias dos estudantes e com suas comunidades. Não é compreensível que se restrinja o acesso aos conhecimentos aos estudantes. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) normatiza que no Ensino Médio seja instituído pela Formação Geral e pelos Itinerários Formativos. Conforme a BNCC,

Os Itinerários Formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolhas aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados nos seguintes termos das DCNEN/2018 (BRASIL, s/d).

A partir das normativas que constam na BNCC podemos apresentar alguns pontos que são incoerentes com a proposta de Educação Básica para o Ensino Médio e aos objetivos destacados em relação a Formação Geral e aos Itinerários Formativos. A escolha por parte dos estudantes de um Itinerário Formativo no nosso entendimento irá causar o esvaziamento da Formação Geral. Entretanto, a Formação Geral deveria ser caracterizada pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e pela integralidade da construção do conhecimento relacionado a sua realidade. A escolha de um Itinerário Formativo não seria o problema, o problema é a exclusão de outros possíveis Itinerários Formativos. Ou seja, não é se retirando conhecimentos do Ensino Médio que vai se qualificar essa etapa da educação, pelo contrário a exclusão de áreas e componentes curriculares e o incentivo, mesmo que de maneira indireta e subjetiva, a opção por somente um Itinerário Formativos cerceia o direito a educação das classes populares [17]. Essa escola por si só e que gera exclusão de outros conhecimentos já é a cristalina comprovação da descaracterização de Educação Básica, ou seja, ao invés de se agregar conhecimentos significativos essa reforma retira conhecimentos da Educação Básica.

Outro ponto que podemos destacar é que em função da própria faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, a opção por um Itinerário Formativo significa o engessamento do estudante em uma área do conhecimento pois exclui a possibilidade de que o estudante possa mudar de interesse do campo de conhecimento ao longo do curso do Ensino Médio. E se um estudante optar pela área das ciências humanas e depois perceber que seu real interesse é a área das ciências biológicas? Como retornar e recomeçar outro Itinerário Formativo? As escolas privadas irão ofertar todos os Itinerários Formativos possíveis e demandados pelas famílias dos estudantes. E na escola pública que já sofre com a falta de infraestrutura, de falta de tecnologias para desenvolver a aprendizagem, da formação de professores e da concepção do estado mínimo? O fosso irá aumentar e como nos alertou Bourdieu e Passeron (2014) a reprodução das estruturas sociais continuarão a ser mantidas na manutenção e aprofundamento das desigualdades

sociais.

Porém, a expressão máxima na atualidade no Brasil inconcluso e desigual como sociedade é a política educacional das escolas cívicos-militares. Nem nos períodos mais agudos da Ditadura Militar de 1964 uma proposta desta magnitude estruturada no autoritarismo com fundo indisfarçável de concepções fascistas, foram propostas ou implementadas. Existem escolas militares a muito tempo na sociedade brasileira. Porém, essas escolas se destinavam prioritariamente aos filhos de militares com o objetivo de reprodução do grupo seu social. As escolas cívico-militares implantadas em diversas unidades da federação e em diversos municípios, tem um caráter e o objetivo de domesticação de corpos e mentes de construção das ideologias militares e para militares tão cara aos governos fascistas e autoritários. Segundo o sociólogo Rudá Ricci,

Entre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino, a mais esdrúxula é a entrega da gestão escolar às corporações militares. Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe, Piauí. Estados da federação governados por partidos distintos, e até adversários entre si, convergem na adoção da militarização da gestão das escolas públicas [...] (RICCI, 2019, p. 108).

O Estado do Rio Grande do Sul tem três escolas cívico-militares nas cidades de Caxias do Sul, Alvorada e Alegrete conforme o sítio da Secretaria da Educação. Porém, com a ascensão de Jair Bolsonaro a presidência da República, as escolas cívico-militares ganharam um caráter mais autoritário e de concepções fascistas. Nesse novo contexto autoritário as escolas possuem um papel fundamental na promoção, divulgação e inculcação das doutrinas autoritárias, populistas de viés fascista.

A situação parece ainda mais grave após a posse de Jair Bolsonaro. Seu principal ideólogo, o astrólogo Olavo de Carvalho, sustentou no primeiro trimestre de 2019 que a educação pública brasileira deveria se prestar à doutrinação de direita [...] (RICCI, 2019, p. 109).

Nesse contexto, as propostas das escolas cívico-militares se somam a outras iniciativas do governo de Jair Bolsonaro como a liberalização do uso de armas pela

população, o incentivo a politização das Forças Armadas e das Forças de Segurança, o aprofundamento da pauta moral e de costumes, o apoio de frações significativas das igrejas evangélicas tradicionais e as neopentecostais, da tentativa de controle sobre os órgãos de segurança da União com a Polícia Federal e o Conselho de Controle de Atividades Financeiras e a luta contra o comunismo e o chamado comunismo cultural que predomina, segundo o presidente, nas Instituições de Ensino Superior e no magistério público.

Esses Fatos caracterizam a tentativa de formação nas instituições de Estado e na sociedade civil de instrumentos de controle, coação e coerção nas dimensões físicas dos indivíduos e na formação de um pensamento autoritário de viés fascista por intermédio das escolas públicas. Rucci destaca ainda que, “Entre as funções dos militares estão as de cunho administrativo – o comandante e o subcomandante fazem parte do corpo diretivo – e as de coordenadores de disciplinas, responsáveis por fazer que os alunos cumpram as regras da cartilha militar” (RICCI, 2019, p. 109).

Porém, a violência não é somente imposta pela disciplina, ela é também imposta de maneira simbólica sobre os estudantes e trabalhadores em educação que acabam tendo que se subordinar a pedagogia militar da hierarquização, disciplinarização e normatização de corpos e mentes. Prossegue o autor evidenciando que,

Outros especialistas corroboram a crítica à política do terror e à instalação do medo para o cumprimento e aceitação de regras em detrimento do processo educativo. “Resolve a violência por causa do medo da repressão, mas não resolve o problema real”, defende Miriam Abramovay […] (RICCI, 2019, p. 109).

Nos parece que a finalidade das escolas cívico-militares tem dois objetivos muito claros. O primeiro é disciplinarizar, normatizar, domesticar corpos e mentes das classes populares para que essas se inseriram sem relutância no mercado de trabalho capitalista, e o segundo em construir por intermédio de pedagogias autoritárias a alienação dos estudantes das classes populares em relação a compreensão das estruturas sociais espoliativas que desaguam nas desigualdades sociais e no mascaramento das relações de exploração do capital sobre o trabalho.

Para que o pensamento autoritário se concretize se faz necessário não somente atacar e construir uma narrativa falsa sobre a sociedade organizada sobre

princípios republicanos e democráticos. Se faz necessário no âmbito da educação atacar e destruir o pensamento crítico elaborado pelos docentes nas instituições educacionais desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para tanto se faz necessário que,

[…] O eixo é sempre o mesmo > atacar os docentes. Entre governantes e gestores, repete-se a ladainha de que o professor é desqualificado. Essa afirmação, tomada como inquestionável, tem legitimado o discurso dos adeptos do movimento Escola sem Partido, segundo o qual o professor é um doutrinador-pervertido (LINHARES: BEZERRA, 2019, p. 128).

Ou seja, os docentes são sistematicamente desqualificados econômica e socialmente. Econômica no sentido da remuneração aviltante que recebem nos sistemas públicos de educação com algumas exceções. Sempre é bom lembrar que quanto mais baixo o estrato social da população a educação que lhe é ofertada é de menor qualidade. Nesse contexto, a remuneração dos docentes deve acompanhar a mesma lógica empresarial e liberal. Porém, não são somente na esfera econômica e social que os docentes são atacados. Nos governos autoritários os docentes são compreendidos como possíveis instrumentos de subversão da ordem estabelecida. Nesse sentido, os governos autoritários usam argumentos ideológicos para combaterem uma imaginária construção revolucionária da sociedade. Antes pudessem os professores terem esse poder.

## Considerações finais

O presente artigo, sem ter a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema do autoritarismo, do populismo de conotações fascistas e as relações com a educação, procurou analisar criticamente as relações e influências que o autoritarismo populista incide sobre as sociedades modernas e, em particular na sociedade brasileira visto a eleição de um governo de notório repertório autoritário. A metodologia utilizada é a hermenêutica dialética de compreensão dos processos históricos e as relações entre causa e consequência em nossa sociedade. A interpretação se deu por intermédio de elaboração de estado da arte sobre textos que abordam essa temática no plano histórico e atual das sociedades modernas.

Percebemos que a concepção de organização política das sociedades sobre a concepção autoritária e populista de caráter fascista, se faz presente como modelo

de exercício de poder em inúmeras sociedades no contexto atual e, sobretudo, no Brasil após a eleição de Jair Bolsonaro. Aos ataques as instituições do Estado com o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal, a mídia de maneira geral, a Instituições como a OAB, ABI fazem parte de um projeto de poder de caráter autoritário e fascista. Nesse contexto, as instituições de ensino públicas em todos os níveis, desde a Educação Básica, a Educação Profissional e Ensino Superior são objetos de ataques e de desconstrução do seu caráter público e da construção do pensamento e do conhecimento crítico.

Como instrumento para alcançar seus objetivos o pensamento autoritário e populista de caráter fascista procura desconstruir a participação docente como elemento que possibilite a transformação social. Nesse sentido, lembramos Paulo Freire que afirmou que a função da escola não é a transformação social, essa transformação é um ato político, porém, freire nos alertou que sem a educação também se torna impossível a transformação social.

---

## Referências bibliográficas

ALBRIGHT, Madeleine. **Fascismo** : um alerta. São Paulo: Planeta, 2018.

BOÉTIE, Étienne de La. **Discurso da servidão voluntária** . 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: *http:// basenacional comum.mec.gov.br Acesso em: 12/04/2021.*

DUSSEL, Enrique D. **Caminhos de libertação latino-americana** . São Paulo: Paulinas, 1984.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação** : crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra** . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1961.

FREIRE, Paulo. **Cartas á Guiné-Bissau** : registros de uma experiência em processo. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** . 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna** : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa** . Londrina: Planta, 2004.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem** . 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LINHARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: **Educação contra a barbárie** : por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Org : CÁSSIO, Fernando. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Um marxismo indígena** . 1 ed. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

O Globo. **Paulo Guedes diz** “https://oglobo.globo.com/ economia/guedes-diz-que-dolar-alto-bom-empregada-domestica-estava-indo-para-disney-uma-festa-danada24245365 #:~ :text=classes%20 sociais% 20mais%E2%80%A6-,O%20ministro%20da%20Economia%2C%20Paulo%20 Guedes%2C%20 disse%20nesta%20quarta%2D,%2C%20inclusive%20%E2%80%9Cempregada%20dom%C3%A9stica%E2%80%9D.&text=Porque%20com%20d%C3%B3lar%20a%20R,indo%20quatro%20vezes%20por%20ano. Acesso em: 12/04/2021

REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge L. A.; CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado na educação brasileira** : uma reflexão sobre o Futura-se. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 283-305, jan./mar. 2020.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: **Educação contra a barbárie** : por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Org : CÁSSIO, Fernando. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Escolas cívico-militares** .

Disponível em:https://educacao.rs.gov.br/escolas-civico-militares #:~ :text=São%20elas%3A%20 Alexandre%20Zattera%2C%20em,localizadas%20em%20Bagé%20e%20Uruguaiana . Acesso em: 12/04/2021.

ROUSSEAU, Jean, Jacques. **Emílio ou a educação** . 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo** : a política dos “nós” e “eles”. 1 ed. Porto Alegre: L & PM, 2018.

---

## Notas

[1] Doutor em Educação pela Universidade Lasalle /Canoas. Licenciado em História pelo Centro Universitário Metodista IPA. Docente na Educação Básica das redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Porto alegre. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Lasalle /Canoas.

[2] Destacamos que o governo de Getúlio Vargas tece três fases distintas sendo elas: Governo Provisório de 1930 a 1934; Governo Constitucional de 1934 a 1937 e Estado Novo de 1937 a 1945 sendo esse último aquele que apresentou políticas autoritárias. Entretanto nesse período do governo Vargas ocorreu avanços significativos na legislação de proteção social em especial nas relações trabalhistas. Devemos também destacar que Getúlio Vargas volta a exercer o poder de presidente da República em 1950 eleito pelo sufrágio universal. Nesse retorno a presidência da República, Getúlio Vargas procurou aprofundar o desenvolvimento econômico e social a partir da concepção de nacionalismo objetivando, assim, a autonomia política e econômica no contexto mundial. O projeto nacionalista foi proposto por Vargas foi duramente combatido pelas elites brasileira ligadas ao capital internacional com significativo apoio dos EUA, o que resultou com o suicídio de Vargas em 1954.

[3] A Ação Integralista Brasileira foi um movimento político que se organizou no Brasil do ano de 1932 a 1937. Sua doutrina e princípios se fundamentam por ser ultranacionalista, corporativista, conservadora, tradicionalista católica e de extrema direita. Foi fundada em 7 de outubro de 1932 pelo jornalista e escritor Plínio

Salgado. Os Integralistas ficaram conhecidos por usarem camisas-verdes. Eram chamados pejorativamente de galinhas-verdes por seus opositores. Teve pouca vida política institucional e atualmente ganhou força como uma das correntes que apoiam o bolsonarismo.

[4] Em que pese exista inúmeras denúncias de que na campanha à presidência da república em 2018 houve uma prática sistemática do uso das chamadas “fake news”, ou seja, divulgação de mentiras sobretudo nas redes sociais com a complacência da mídia oficial o governo de Jair Bolsonaro foi eleito em eleições com a participação da população.

[5] Devemos destacar que na prática docente, sobretudo, na Educação Básica, o número de professoras além de significativo é amplamente majoritária.

[6] O movimento denominado por si mesmo de “Escola sem Partido” é um movimento educacional de espectro político de direita que objetiva cercear a liberdade de cátedra dos docentes que atuam em todos os níveis da escola pública. Tem como ponto fundamental a afirmativa de que as escolas públicas são centro de formação esquerdistas. Procura viabilizar além do cerceamento dos docentes a construção de processos de aprendizagem e pedagógicos que desaguem em uma postura crítica em bases científicas e relacionados a história do povo brasileiro e a realidade em que estamos inseridos.

[7] Bolsonaro disse que mataria 30 mil pessoas – YouTube . Em uma das muitas falas de Jair Bolsonaro podemos destacar aquela que ele é adepto da tortura e de uma guerra civil em que mataria trinta mil brasileiros. Disponível em: https //www.youtube.com/watch?v=r6-HxNbtNeI Acesso em: 10/04/2021.

[8] Gilberto Freyre foi um dos ícones da sociologia brasileira. Suas pesquisas se deram analisando a pluralidade do indígena, negro e europeus na formação do povo brasileiro. Produziu diversas obras e destaca-se “Casa Grande e Senzala” na qual aborda a formação do povo brasileiro. Florestan Fernandes também é outro importante sociólogo e político brasileiro sendo eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. brasileiro. Suas pesquisas estão sob o escopo da formação política, econômica e social no Brasil, bem como seus desdobramentos na sociedade, educação, e relações étnicos-raciais. Em sua vasta produção acadêmica se destaca “A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica

[9] O bolsa família é um programa que proporciona ajuda financeira a famílias em

situação de miséria e vulnerabilidade social e aquelas que possuem filhos. O pagamento do benefício está condicionado a presença das crianças nas escolas e ao acompanhamento médico nas unidades de saúde.

[10] O Programa Universidade para Todos (**ProUni** ) **foi criado** em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

[11] Entrevista do Ministro da Economia Paulo Guedes reproduzida no jornal “O Globo”.

[12] Michel Temer era vice-presidente no governo de Dilma Roussef. Articulou junto presidente da Câmara dos Deputados na época Eduardo Cunha que colocou o pedido de impedimento da presidenta em pauta.

[13] As Instituições de Ensino Superior no Brasil são constituídas do sistema público pelas Universidades Federais, pelas Instituições de Ensino Superior Privadas, Pelas Instituições de Ensino Superior Confessionais e pelas Instituições de Ensino Comunitárias. Os Institutos federais de Educação atendem desde a primeira etapa da Educação Básica até o Ensino Superior.

[14] No Brasil os grandes polos de pesquisa estão alocados nas Instituições de Ensino Superiores públicas, portanto, sendo as maiores produtoras de pesquisas e tecnologias.

[15] A Educação Básica no Brasil consiste nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental dividido nos anos iniciais do primeiro ano até o quinto ano e nos anos finais do sexto ano até o nono ano, sendo o Ensino Médio a última etapa que tem a duração de no mínimo três anos. Ele é composto de Ensino Médio e Ensino Médio com formação Profissional.

[16] No Brasil se troca a educação pelo trabalho precoce. Nossos jovens, sobretudo, aqueles das classes populares são aqueles que necessitam ingressar no mercado de trabalho para ajudar no auxílio financeiro das famílias. A legislação brasileira contempla o ingresso no mercado de trabalho de jovens de 14 anos como jovens aprendizes e ao mercado de trabalho formal a partir dos 16 anos. Para nós trabalhadores em educação é muito triste e penoso ver estudantes terem que ter jornada dupla de atividades estudando e trabalhando, ou pior ainda, abandonando

a escola.

[17] A proposta no Novo Ensino Médio proporciona a possibilidade de que os estudantes possam escolher mais de um Itinerário Formativo. Entretanto, acreditamos que em função da infraestrutura das escolas, da otimização dos recursos humanos de professores e servidores de escola e do descaso geral dispensado historicamente a educação no Brasil, os sistemas de ensino público e as escolas acabaram por ofertar somente Itinerários Formativos majoritariamente escolhidos pelos estudantes excluindo os demais itinerários das práticas educacionais. Ao invés de se ofertar mais processos de aprendizagem, acaba-se por reduzi-lo.

# Twelve theses on the economy of the dead

**John Berger**

*12.-* How do the living live with the dead? Until the dehumanisation of society by capitalism, all the living awaited the experience of the dead. It was their ultimate future. By themselves the living were incomplete. Thus living and dead were inter-dependent. Always. Only a uniquely modern form of egotism has broken this inter-dependence. With disastrous results for the living, who now think of the dead as *eliminated.*

## Doce tesis sobre la economía de los muertos

John Berger

1.- ¿Cómo viven los vivos con los muertos? Hasta antes de que la sociedad fuera deshumanizada por el capitalismo, todos los vivos esperaban alcanzar la experiencia de los muertos. Era ésta su futuro último. Por sí mismos, los vivos estaban incompletos. Los vivos y los muertos eran interdependientes. Siempre. Sólo esa forma moderna tan particular del egoísmo rompió tal interdependencia. Y los resultados son desastrosos para los vivos, que ahora piensan en los muertos como los *eliminados*.