

## FOUCAULT Y RANCIÈRE COMO EDUCADORES. LA EXPLICACIÓN COMO TÉCNICA DE SÍ MISMO

Leonardo Colella\*

**RESUMEN:** La intención de este artículo es indagar sobre la posibilidad de interpretar algunos conceptos foucaultianos como antecedentes del pensamiento de Rancière, en referencia al estudio sobre los modos de subjetivación en la educación. El análisis de la lógica de la verdad en Foucault y su diagnóstico de las sociedades de normalización encuentran cierta continuidad en la crítica rancieriana a la *explicación* y a la sociedad del menosprecio.

**Palabras claves:** Explicación; técnicas de sí mismo; igualdad de las inteligencias; emancipación intelectual; relación maestro-alumno.

**RESUMO:** A intenção deste artigo é indagar sobre a possibilidade de interpretar alguns conceitos foucaultianos como antecedentes do pensamento de Rancière, em referência ao estudo sobre os modos de subjetivação na educação. A análise da lógica da verdade em Foucault e seu diagnóstico das sociedades de normalização encontram certa continuidade na crítica rancieriana à explicação e à sociedade do desprezo.

**Palavras-chave:** Explicação, técnicas de si, igualdade das inteligências, emancipação intelectual, relação mestre-aluno.

### Foucault y Rancière como educadores

Cuando se aborda el tema de la educación desde una perspectiva foucaultiana, generalmente se tiende a emplear ciertos recursos metodológicos y/o a realizar un análisis institucional que incluiría la caracterización de los dispositivos que circundan las cuestiones pedagógicas y del tipo de poder que opera en la sociedad disciplinaria. Ya sea desde un abordaje genealógico o desde el estudio de las técnicas disciplinarias que atraviesan las instituciones educativas, es posible que se descuide una exploración más rigurosa acerca de la relación de lo educativo y los procesos de subjetivación.

La intención de este artículo es indagar sobre la posibilidad de interpretar algunos conceptos foucaultianos como antecedentes del pensamiento de Rancière

---

\* Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: leonardojcolella@yahoo.com.ar

---

sobre el estudio de los modos de subjetivación en la educación, al mismo tiempo que intentar identificar en Rancière una profundización de algunos aspectos nodales de la obra de Foucault. Sostenemos que la crítica y la propuesta filosófico-político-educativas realizadas por Rancière podrían encontrar un sustento analítico en los aportes teóricos de Foucault sobre el sujeto y el poder, superando el mero análisis de las técnicas disciplinarias e incorporándole el estudio de las técnicas de sí mismo.

### Verdad y experiencia

El Dr. Walter Kohan, en una conferencia del año 2008 (pronunciada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), realiza una particular reflexión sobre las nociones de *verdad* y *experiencia* presentadas por Foucault (en referencia a sus propias obras) en una entrevista del año 1981, publicada en un compendio de intervenciones bajo el título *El yo minimalista*. Kohan establece un vínculo entre los conceptos foucaultianos de “verdad y experiencia” y las formas de enseñanza y aprendizaje actuales. En efecto, Foucault no se ocupa de analizar puntualmente los conceptos de verdad y experiencia en el ámbito de la educación, pero aquella distinción abre un camino muy fértil para pensar los modos de subjetivación propuestos al interior de la educación institucionalizada.

Foucault plantea, específicamente, que no escribe libros desde la lógica de la verdad. No se percibe a sí mismo como un individuo poseedor de una verdad (o como aquel que ha hallado resultados objetivos mediante una investigación rigurosa) cuya tarea radicaría en comunicarla o transferirla, mediante la escritura: “Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar” (FOUCAULT, 2003, p.9). En cambio, afirma que sus textos constituyen “libros-experiencia”. En ellos se pone en cuestión una verdad, se plantea un problema, y a lo largo de su desarrollo se piensa y se recorre un camino de búsqueda de respuestas que desencadenan nuevas preguntas. Escribir un libro es una experiencia vivida por el autor en la que no se presenta una verdad que se poseía previamente. Mientras la lógica de la verdad sostiene la permanencia de (y

---

afirma) la identidad del autor, la lógica de la experiencia lo transforma: “Los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. (...) Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (Ibídem).

La lógica de la verdad supone el hecho de que alguien posee o ha adquirido una verdad, y atribuye a la escritura el sentido de la transmisión de aquello que posee. La lógica de la transmisión simplemente legitima lo que ya existe. Al contrario, desde la lógica de la experiencia (si bien se postulan o se afirman ciertas verdades) se abandona el sentido de la transmisión para provocar un cuestionamiento de la relación que se tiene con esas verdades, es decir, para problematizar la verdad en la que se está instalado provisoriamente.

Ahora bien, así como existen escritores impulsados por ambas lógicas, también existen lectores que se vinculan con los textos desde la lógica de la verdad o desde la lógica de la experiencia: aquellos que esperan incorporar una verdad que aún desconocen o aquellos que esperan transformar la relación que poseen con la temática en cuestión.

Estas reflexiones que tal vez no se encuentran detalladas pero que atraviesan y subyacen gran parte de la obra de Foucault, pueden ser empleadas para el caso de la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, podría pensarse a la enseñanza desde la lógica de la verdad o desde la lógica de la experiencia. En el primer caso, existirían docentes considerados poseedores de ciertas verdades (conocimientos que el alumno no tiene), y el sentido primordial del acto educativo consistiría en transmitir esas verdades. Efectivamente, esto supone el despliegue de relaciones de poder que permitan al docente legitimar los saberes que posee y que transmite, y rotular la posición del estudiante como aquel que las recibe y las incorpora. En el segundo caso, en cambio, si bien el docente afirma (e incluso transmite) ciertos conocimientos, el sentido principal de su tarea radica en poner

---

esas verdades al servicio de la transformación de lo que se piensa y de lo que se sabe.

El encuentro pedagógico se tornaría así en una experiencia colectiva que, en vez de buscar la transmisión de conocimientos, intentaría problematizar lo que se piensa y, en consecuencia, lo que se *es*. “Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes. Lo que intento es (...) experimentar lo que somos hoy, no sólo lo que fuimos, sino también lo que somos actualmente. E invito a otros a compartir esa experiencia” (Ibídem, p.9-13).

Asimismo, Foucault nos permite ampliar la crítica realizada desde la pedagogía contemporánea a la concepción de “enseñanza-aprendizaje” interpretada como un proceso unificado (que supone que siempre que haya enseñanza habrá aprendizaje, y viceversa); como también sucede para el caso de la escritura y la lectura, se podría pensar que es posible enseñar y aprender desde dos lógicas disímiles: enseñar desde la lógica de la verdad e intentar aprender desde la lógica de la experiencia, y viceversa.

El estado de nuestras instituciones educativas evidencia que prima en ellas la lógica de la verdad: la transmisión unilateral de los conocimientos. Esta lógica presente en las relaciones pedagógicas actuales solidifica un tipo de vínculo entre docentes y alumnos, que propone un modo de subjetivación particular. Rancière ha explorado ese vínculo en *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987). En él emprende una crítica contra la lógica de la *explicación* (que asociaremos con lo que hemos caracterizado bajo el nombre de *lógica de la verdad*, sirviéndonos de las reflexiones de Foucault), y a la vez detecta un tipo de relación que trasciende el ámbito educativo y que gobierna a la sociedad en su conjunto: la lógica de la *desigualdad*.

### **Implicancias subjetivas de la educación institucionalizada**

La constitución subjetiva del desigual, del “incapaz”, de aquel que necesita ser representado (con las derivaciones políticas que esto sugiere), Rancière la

---

identifica en los modos de subjetivación desplegados a través de la estructura pedagógica que delimita un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y que instituye la lógica de la verdad para que el segundo intente igualar los saberes del primero. Al asociarse la inteligencia con la posesión de determinados conocimientos, el acto educativo que parte de la constatación de esa desigualdad intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. La sociedad *pedagogizada* operaría a favor de la constitución de una subjetividad no-emancipada.

Los análisis de Rancière convergen en lo que denomina la *sociedad del menosprecio*. La reproducción del menosprecio (la desigualdad jerárquica de orden intelectual) sería viable a raíz de la constitución subjetiva del desigual sustentada en un gesto pedagógico pretendidamente liberador<sup>1</sup>: o bien el sujeto se considera un desigual-superior e intenta progresivamente igualar hacia él a los demás-inferiores (lógica de la transmisión de verdad), o bien se considera un desigual-inferior e intenta buscar la mediación ajena para igualar la condición del otro-superior (lógica de la incorporación de verdad). El resultado, para Rancière, es devastador: aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la verdad espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento se afirma la reproducción de la sociedad del menosprecio que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros.

De este modo, el recurso de la *explicación* supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no. Por tanto, el proceso de aprendizaje (en el sentido de la recepción de aquello que se transmite) demanda una subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica. Para Rancière, las instituciones educativas se han constituido como un mecanismo reproductivo de esta desigualdad, por considerarla su propia condición de posibilidad. La función esencial del maestro

---

<sup>1</sup> Aquí Rancière emprende una crítica contra la consideración liberadora de la educación gestada a partir de la Revolución Francesa, pero además contra las políticas educativas progresistas de la Francia de Mitterrand que atendieron los análisis de la sociología educativa reproductivista, cuyos exponentes principales son Bourdieu y Passeron (1995) y Baudelot y Establet (1974).

---

explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

Lo esencial en el pensamiento de Rancière es haber considerado que la explicación (o la pedagogía de la lógica de la verdad) impone una determinada relación de uno consigo mismo. De este modo, descompensa al triángulo pedagógico desestimando el contenido a transmitir (considerado por otros autores como herramienta de dominio “ideológico”) y hace foco en cómo incide la figura del docente-explicador en la relación que establece el estudiante consigo mismo.

Rancière afirma que para lograr una comunicación razonable se precisa hallar cierta ponderación entre la estima de sí y la estima del otro. Cualquier autoridad que se arrogue la “última palabra”, estaría inclinando la balanza hacia sí misma (en este caso, hacia el conocimiento objetivo mediado a través de la voz autorizada) en sacrificio de la intervención subjetiva del otro no-autorizado, es decir, de quienes aprenden.

En este escenario, el examen no cumpliría otra tarea más que corroborar el grado de reducción de la distancia “intelectual” preestablecida entre el alumno y el docente; al ser éste quien determina taxativamente cuándo y en qué medida la deuda del aprendizaje se ha saldado, funda el vínculo pedagógico sobre la desconfianza (difidencia que subraya la necesidad de una inteligencia-superior para dar cuenta de la adecuada cantidad y forma de la incorporación). Quien explica algo y luego comprueba el grado de fidelidad de lo “incorporado” es para Rancière un maestro que no emancipa sino que inscribe al otro en un circuito de jerarquías y de disposiciones a vínculos de dependencias<sup>2</sup>.

El siglo XVII, a través del capítulo XIII de la Didáctica Magna (COMENIO, 1998), expresa con claridad lo que hoy podría ratificarse veladamente: el fundamento primero de toda pedagogía es el orden. Los niños, asegura Comenio, deben supeditarse a su maestro, deben obedecer a sus superiores. La pedagogía de la *imitación de los modelos* procura sacar al estudiante de su camino para

---

<sup>2</sup> El concepto de emancipación en Rancière refiere primariamente a una emancipación “intelectual”, al margen (o previamente) de lo que suceda en el orden social.

---

incorporarlo a lo que se pretende como el único camino transitable y así lograr la unidad con el Saber. La pluralidad de modelos, aun en el caso de la diversidad más acentuada entre ellos, conserva un rasgo común: lo pretérito. Si bien el pasado por sí mismo no impide la novedad, cuando la educación asume la forma de un escenario estructurado entre quienes enseñan y quienes aprenden bajo la lógica de la transmisión de verdades (y tras una pretensión ostensiblemente liberadora), afirmaremos que la educación se constituye así en una compleja estructura de repetición y continuidad que opera a través de las técnicas de sí mismo<sup>3</sup>.

### La experiencia de Jacotot

*El maestro ignorante* se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Presentado muy brevemente, Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Telémaco* de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas opiniones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de transmisor de verdades).

A través de la experiencia de Jacotot<sup>4</sup>, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no

---

<sup>3</sup> Las técnicas disciplinarias no se extinguen plenamente sino que se subsumen en las técnicas de sí mismo; éstas demandan cierta expresión de elección propia, en vez de presentarse como un poder externo impuesto sobre el sujeto.

<sup>4</sup> Como señala Edgardo Castro (2011), Foucault utiliza la noción de “experiencia” para interpretarla  
Número 18: maio-outubro/2012

---

esté mediada por el recurso de la explicación. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre el maestro y el alumno, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El conocimiento, entendido como la palabra del pasado, no se impone como un saber momificado, sino que se dispone para que sea el alumno quien lo encuentre, lo asimile como parte de su *experiencia* y entre en lucha con él para que jamás ambos vuelvan a ser lo que eran antes<sup>5</sup>: el aprendizaje requiere un cambio subjetivo.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la constatación de una desigualdad (comprobar que unos saben y otros no), e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde una perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los

---

ya no desde una perspectiva fenomenológica como aquella que funda al sujeto, sino como una forma de desubjetivación: “la fenomenología trata de captar la significación de la experiencia cotidiana para encontrar cómo el sujeto que yo soy es efectivamente fundador, por medio de sus funciones transcendentales, de esta experiencia y de sus significaciones. Por el contrario, la experiencia en Nietzsche, Blanchot, Bataille tiene por función arrancar el sujeto de sí mismo, hacer de modo que no sea más él mismo o que sea llevado a su aniquilación o a su disolución. Es una empresa de desubjetivación”.

<sup>5</sup> La figura de la relación combativa y contra-natural entre los instintos humanos y el conocimiento remite a la descripción realizada por Foucault (1998) en la primera conferencia de *La verdad y las formas jurídicas*, en la que alude a la metáfora nietzscheana del conocimiento como una centella producto del choque de dos espadas, constituyendo uno de los polos de lo que el autor denomina la doble ruptura con la gnoseología moderna.



saberes. Esta variante de carácter gnoseológico le permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la educación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta que se pretenda emancipadora. Las políticas progresistas que convierten la igualdad en un programa social no hacen otra cosa que postergarla a un horizonte siempre inalcanzable.

En “Ecole, production, égalité” (RANCIÈRE, 1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante*, el autor intenta describir el escenario en el que el nuevo vínculo “igualitario” es posible. Para ello realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la *forma-escuela* y sustraerla de varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica que justamente establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por el *ocio*. La *scholé* separa dos usos del tiempo: el que por obligación se utiliza para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo.

Así, la forma-escuela se aparta de las necesidades del universo laboral, desatiende la transmisión de contenidos que proveerán herramientas útiles para la vida adulta y, con ella, abandona la lógica de la explicación. Por tanto, constituye un posible escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La forma-escuela no es un medio para conquistar un objetivo igualitario, ya que no iguala a través de la transferencia de ciertos saberes, sino que ella misma constituye, por su forma, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno, iniciado a partir de la experiencia Jacotot, no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo

---

mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de “verdades”.

### El coraje de no explicar

La lógica de la verdad evidencia un tipo de relación entre los individuos, ya que supone tres instancias específicas: la posesión de una verdad, el proceso unilateral de transmisión y la eventual incorporación de aquélla. Por lo que la lógica de la verdad asume una tarea diferenciadora y jerarquizante entre el poseedor y el desposeído. Posee las características propias del poder en sentido *relacional* ya que precisa cierta connivencia aun de la parte subordinada (deseo de ser instruido, de ser guiado, de ser representado, etc.).

Las formas particulares en que los seres humanos construyen narrativamente sus vidas están mediadas por tramas de poder. Las prácticas discursivas empleadas en la autonarración se hallan implicadas por una historia política y por los lugares institucionales y sociales de su producción y su reproducción.

La lógica de la verdad atraviesa la sociedad en su conjunto y puede identificarse en el ámbito educativo bajo la máscara de la explicación. En *El coraje de la verdad* (2010), Foucault proyecta a través de Sócrates una crítica hacia la figura del maestro *explicador*. En este sentido, afirma que Sócrates presenta un nuevo modo de *enunciar verdad* que el desarrollado en la *polis*: “Finalmente, con respecto a la palabra del enseñante, Sócrates establece una diferencia por reinversión. Allí donde el profesor dice ‘Yo sé y escúchame’, Sócrates va a decir: ‘Yo no sé nada y si me ocupo de ti, no es para transmitirte el saber que te falta, sino para que, comprendiendo que no sabes nada, aprendas por ello a ocuparte de ti mismo’” (FOUCAULT, 2010).

Las consecuencias de estas interpretaciones son evidentes: Sócrates abandona la lógica de la verdad y con ello la política tradicional<sup>6</sup>. Sin tener proyecciones concretamente políticas realiza prácticas que tienen consecuencias políticas. El vínculo que establece con los demás individuos produce efectos de un orden cuestionador del pensamiento y del modo en que cada uno vive. Foucault subraya en Sócrates una propuesta de invención de otra política y de otra educación, deslizando el núcleo problemático desde las verdades a transmitir hacia una relación que proponga a los interlocutores cuestionar lo que se piensa y lo que se *es*. La invitación consistiría en tornar la educación en una *experiencia* transformadora de carácter desubjetivante.

El análisis de la lógica de la verdad en Foucault y su diagnóstico de las sociedades de normalización encuentran cierta continuidad en la crítica rancieriana a la *explicación* y a la sociedad del menosprecio. Ambos hacen foco en las prácticas que intervienen en la constitución subjetiva. Rancière restablece en el eje central del análisis filosófico-educativo lo que, paradójicamente, bajo el nombre de Foucault iba perdiendo vigor: el sujeto. Asimismo, introduce un tema esencial para el cruce entre educación y política emancipatoria: la igualdad. Se trata de pensar si la igualdad será una instancia a conquistar a futuro mediante la transferencia de conocimientos, o si la igualdad debe postularse como punto de partida, en la consideración de la educación como la construcción de un sujeto colectivo que aborde un problema en conjunto, para vivir la *experiencia* de transformar la relación que se tenía con el propio saber, y a la vez, para transformarse a sí mismo.

### Referencias bibliográficas

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: SXXI Editores, 1974.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción*. México: Fontamara, 1995.

---

<sup>6</sup> La interpretación que aquí realiza Foucault sobre Sócrates difiere de la efectuada por Rancière. Para explorar este aspecto paradójico de la figura de Sócrates a partir de ambos autores, puede verse *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar* (KOHAN, 2008).

---

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

COMENIO, Juan Amós. “El fundamento de la reforma de las escuelas es procurar el orden en todo” en *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1998.

FOUCAULT, Michel. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca, 2003.

FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1998.

KOHAN, Walter. “Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía”. *Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia - UPTC*. [http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/viewFile/867/804](http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/867/804) visualizado: 16/01/2012

KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del zorzal, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. “Ecole, production, égalité”, en *L'école de la démocratie*, Edilig: Fondation Diderot, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard, 1987.

Recebido em 08/03/2012

Aprovado em 08/05/2012