

Marina Garcés

Escola d'aprenents



Galàxia Gutenberg

MARINA GARCÉS

Escola d'aprenents

Galàxia Gutenberg

Publicat per
Galaxia Gutenberg, S.L.
Av. Diagonal, 361, 2.º 1.ª
08037-Barcelona
info@galaxiagutenberg.com
www.galaxiagutenberg.com

Primera edició: novembre de 2020

© Marina Garcés, 2020
© del disseny de «No volem saber»: Bendita Gloria, 2020
© Galaxia Gutenberg, S.L., 2020

Preimpresió: Maria Garcia
Impressió i enquadernació: Sagrafic
Dipòsit legal: B 734-2020
ISBN: 978-84-18218-42-2

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública
o transformació d'aquesta obra només es pot realitzar amb l'autorització
dels seus titulars, apart les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO
(Centro Español de Derechos Reprográficos) si necessiteu fotocopiar o escanejar
fragments d'aquesta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45)

he alçat un tenderol ran de la mar.

JOSEP CARNER

Índex

Prefaci	II
1. COM VOLEM SER EDUCATS?	15
L'aprenent: un punt de vista	18
Arts i maneres de fer	22
Política i poètica	24
No sabem viure	26
Una filosofia de l'aprenentatge	29
2. LA VERGONYA DE SER	33
Polítiques del rostre	35
Ser i aparèixer	37
L'emoció del vincle	39
El salt del lleó	41
La vergonya de ser humans	43
3. ACOLLIR L'EXISTÈNCIA	47
Poder ser	48
Existències residuals	51
Mapes d'acollida	54
Al llindar de l'escola	57
La mestra ignorada	60
4. A QUATRE MANS	65
El convit	65
Aprenentatge i reinvençió	67
Les capacitats que no tenim	69
Tota la cultura és un «escaqueig»	71
L'escola: on tornar a començar	74

5. ELABORAR LA CONSCIÈNCIA	77
Guerra de cervells.	78
Plasticitat i flexibilitat.	80
El plec	82
Els afores de la consciència	85
6. ATREVEIX-TE A NO SABER	89
L'accés al coneixement	89
Aprendre a aprendre.	93
Saber no saber	97
Acollir la desproporció.	101
7. SERVITUD ADAPTATIVA.	105
L'arrel fosca de la servitud	106
La construcció de l'autoritat.	109
Disrupció i adaptació.	115
Oportunisme, cinisme, por	118
Carta als estudiants	120
8. L'ALIANÇA DELS APRENENTS	125
El mite de la fabricació.	126
L'aliança dels aprenents és una trobada	128
L'aliança dels aprenents es basa en l'estima mútua	129
L'aliança dels aprenents funciona per composició.	131
L'aliança dels aprenents genera un medi	132
L'aliança dels aprenents fa iguals els desiguals	135
9. DISPUTAR ELS FUTURS.	139
El temps de la promesa.	140
Futurs pòstums.	143
Opacitat.	146
Sabers de futur	149
Poètiques del temps	154
Polítiques de la imaginació	156
Epíleg. No volem saber	161

Prefaci

Nunca el tiempo es perdido.

MANOLO GARCÍA

La nit en què començaven noves restriccions per la segona onada de la COVID-19 a Barcelona, jo havia de fer una ruta llarga en cotxe. Era la nit del 17 al 18 de juliol de 2020. Conduïa per l'autopista i plorava. De cansament. D'impotència. D'arbitrarietat. D'un intens sentiment de pèrdua. Aleatòriament va començar a sonar una cançó que no recordava: «Nunca el tiempo es perdido», de Manolo García. La vaig escoltar unes quantes vegades seguides i de sobte vaig sentir que la tonada era l'expressió més dolça i més desafiant que podíem dir-nos els uns als altres.

Perdre el curs, perdre el temps, perdre oportunitats, perdre experiències, perdre seguretats: són les amenaces amb què la nostra societat ens fa sentir sempre a punt de caure. Sempre estem a punt de caure de la roda del mercat dels presents i dels futurs, si és que hem estat a temps d'entrar-hi. Molts ni tan sols no hi entren. Ja no hi han sigut a temps. Són residu abans d'haver jugat la seva primera partida. Altres es mantenen en la marginalitat precària i fan de la seva corda fluixa ja no una aventura sinó una forma extenuant de normalitat. Uns quants, pocs, creuen moure els fils de tots però l'única cosa que fan és viure a la defensiva, preservant uns privilegis materials i culturals que sempre veuen a punt de perdre's. Uns i altres no podem perdre el temps, perquè el temps ens ha declarat la guerra.

La crisi de 2008 es va saldar amb el que es va anomenar una «generació perduda». Va ser una sentència que es va imposar cruel-

ment a través dels mitjans de comunicació i que les nostres societats, és a dir, pares, mares, polítics, mestres, educadors socials, i els mateixos joves van acceptar com una condemna bíblica. Ben alimentats i ben formats, alguns van poder marxar. Altres van incorporar-se resignadament a la precarietat econòmica i existencial. Els més joves van seguir a les escoles i universitats, sense saber què hi feien i encara no ho saben. Uns quants van denunciar l'estafa i es van organitzar per combatre-la. Però el fatalisme es va imposar. De tant en tant es perd una generació, com es perd una collita o un vaixell en una nit de tempesta. Són els soldats caiguts en una guerra sense batalles. Des d'aleshores la pèrdua s'ha convertit en una condició previsible i constant. El no-futur ja no és un crit de protesta, sinó un destí que només pot ser gestionat amb més o menys por. La generació es va declarar perduda en funció d'unes expectatives, d'unes inversions i d'uns rèdits de futur. Però algú els va preguntar, què heu viscut? I què us veieu capaços de viure? Potser el seu temps a destemps hauria obert una altra mirada sobre les nostres vides, un aprenentatge diferent del que podem o podríem ser. Qui estava preparat per escoltar-los?

Arriba el 2020 i la pandèmia de la COVID-19 s'emporta els més vells i cau com una segona onada de frustració sobre els més joves. Al conjunt de la societat ens projecta una pregunta: hem après alguna cosa? Vam aprendre alguna cosa dels efectes de la crisi financera de 2008 i del seu impacte social i polític? Aprendrem alguna cosa del confinament viscut durant la pandèmia i de les seves conseqüències, encara imprevisibles? La sensació més inquietant del nostre temps és que sembla que no, que no aprenem res. Reaccionem contínuament, uns amb por i a la defensiva, altres amb gesticulació i a l'ofensiva. Però, què voldria dir aprendre alguna cosa? Les reflexions d'aquest llibre s'endinsen en aquesta pregunta.

Els humans som els qui ho hem d'aprendre tot i no aprenem mai res. Aquesta és la tragèdia de l'educació, no com a sistema formal d'instrucció, sinó com a condició per arribar a ser el que som. El que ens fa humans és haver de ser educats per ser. I el que ens fa humans és que cap sistema educatiu assegura que arribem a aprendre res d'important ni que ens faci millors. La història de la humanitat escenifica aquesta tragèdia: és una llarga cadena

d'aprenentatges i una cadena encara més feixuga d'errors. Acumulem tants coneixements com incomprensió, tants invents com desorientació. Aleshores, per què educar? I què aprendre? Són els aprenentatges, només, un mecanisme més o menys sofisticat de supervivència i de competència? O són una pràctica fonamental de creació i de transformació de nosaltres mateixos?

Abordar aquestes preguntes implica endinsar-se en el problema de l'educació sense deixar-se atrapar per algunes de les trampes del debat pedagògic actual. Es tracta d'un debat encès i polaritzat que té efectes globals i realitats locals. Però tot i que mou muntanyes de recursos i d'atenció tant acadèmica com mediàtica, és un debat atrapat en una doble esterilitat: per una banda, l'esterilitat d'un codi de valoració que es basa a contraposar tradició i innovació, vella educació i novetats educatives. Per una altra, l'esterilitat dels debats que es redueixen a qüestions metodològiques. L'educació no és un assumpte que es pugui resoldre només amb innovació ni tampoc, només, amb metodologies més sofisticades. És una pràctica de renovació constant que posa en joc metodologies diverses però que es juga el seu sentit en una altra pregunta: per què aprenem? Amb qui i sota quin horitzó de sentit? Està clar que aquesta pregunta no té una única resposta. Cadascú de nosaltres aprèn alhora per necessitat i per desig, per obligació i per passió, des de la coacció i des de la transgressió. Els aprenentatges ens inscriuen en un món i al mateix temps fan que el desbordem, que el contestem, que desitgem transformar-lo. Ens vinculen i ens separen. Ens permeten entendre d'on venim i ens fan veure on no volem anar. L'educació és un ofici molt antic, un conjunt d'arts i maneres de fer per al qual les metodologies són molt importants. Però quan aquest camp de tensions es redueix a un conflicte entre metodologies hem perdut el sentit del que està passant. I el que està passant és que no tenim resposta per a totes aquestes preguntes, només receptes que ens permeten dissimular.

Perdem el temps i el futur és fosc. Al final, aquest és el missatge que domina les nostres existències de pares, mestres, aprenents, fills, estudiants, ciutadans... humans que mai no sabrem ser humans. L'exhortació de Rousseau, «humans, sigueu humans!», és l'abisme on es perden tots els nostres aprenentatges. La promesa de

la perfectibilitat es demostra fallida, en termes històrics i antropològics, però també íntims i existencials. L'experiència no ensenya i el que hem après no ens prepara un futur millor. Tot al contrari. Aleshores, per què seguir perdent el temps i dirigint-lo contra nosaltres mateixos? La temptació de la renúncia és gran. L'abandonament, la depressió, la retirada. La seva altra cara són el cinisme, l'oportunisme i l'egoisme que dominen tantes de les decisions individuals i collectives actuals. També impregnen el dia a dia de les aules. Són les diferents cares o bé de l'esfondrament, o bé d'una fuga endavant impulsada per la frustració i per la por.

Nunca el tiempo es perdido. El temps no és mai perdut. La tonada d'aquesta cançó desafia la lògica devastadora i acull el malbaratament, la pèrdua, el sense-sentit i l'excés. Molts estudiants van perdre el curs el 2020 i el tornaran a perdre el 2021. A la vida, tots perdem el temps contínuament, si el comptabilitzem així. Però ningú no té dret de sentenciar que el teu temps ha estat perdut. Com una mirada atenta o una mà estesa, en la tonada d'aquesta cançó hi ha un gest que acull l'existència. No hi ha res a aprofitar ni a descartar, perquè sempre vivim en desproporció respecte d'un temps que ni podem fer nostre ni podem deixar que sigui declarat perdut. El meu llibre *Nova il·lustració radical* (Anagrama, 2017) acabava amb una consigna: «ens han robat el futur, però no podem seguir perdent el temps». *Escola d'aprenents*, escrit en un temps en suspensió, respon a l'exigència i el desig de fer realitat aquestes paraules.

Com volem ser educats?

Es parla molt d'educació. En els darrers anys, el que semblava un assumpte gris i feixuc per a mestres abnegats i pedagogs illuminats s'ha posat al centre del debat públic. Tothom opina, les publicacions sobre educació es disparen, els mitjans de comunicació li ofereixen espais de primera línia i la recerca tant pública com privada li dedica quantitats cada cop més grans d'inversió, temps i atenció. Es parla molt d'educació, doncs. Però com i per què?

Hi ha moments de la història en què l'educació es converteix en un tema central. Són aquells moments en què la manera com una societat estava sent educada deixa de ser evident i entra en crisi. No són crisis pedagògiques. O ho són en la mesura que tota pedagogia no és només una recepta metodològica sinó una visió del món. Quan hi ha crisis educatives el que hi ha són crisis de món, crisis civilitzadores en què es mostren els conflictes, els desitjos, els límits i les possibilitats de cada societat i de cada temps històric.

Ara estem en un d'aquests moments. Ho va ser la Grècia antiga, on els debats filosòfics i polítics entre escoles de pensament, filòsofs i altres veus actives de la vida pública no es jugaven només una disputa entre models teòrics sinó una rivalitat concreta sobre maneres d'educar i ser educats. Per què Plató havia d'expulsar els poetes de la república? No només perquè totes les arts, visuals i expressives, fossin enganyoses respecte de la veritat, sinó sobretot perquè la poesia homèrica, de tradició oral, tenia fins aleshores el monopoli educatiu de la Grècia del moment i el que Plató estava plantejant era un canvi social i polític que afectava la manera mateixa de ser dels grecs. Per què, en el mateix període històric, els mestres taoistes dirigeixen un ampli i burlesc atac a l'educació confuciana, els seus pressupòsits i les seves estructures lingüístiques i institucionals? No només

perquè les filosofies dominants tenen sempre els seus adversaris, sinó perquè ja en aquell moment el confucianisme, com a proposta educativa de tota una civilització, estava consolidant-se com el veritable esquelet i ànima de l'imperi en formació, en aquest cas fins als nostres dies. De la mateixa manera, podríem parlar de la importància dels debats educatius durant la primera Il·lustració, on neix estrictament el que ara coneixem a Occident com a pedagogia, i de la rellevància de l'educació com a pràctica de transformació social durant tot el cicle històric de les revolucions modernes, tant a Europa com als països colonitzats i en les actuals societats postcoloniales, on el debat pedagògic i epistemològic està especialment encès.

Ara estem en un moment d'aquests, doncs, encara que potser no acabem de veure quin és el sentit, el propòsit i les raons de fons d'aquesta tensió educativa, entre la runa d'uns mons caducs i ferits i l'efervescència de promeses de salvació, innovació i transformació que sovint es presenten i es venen com un paradís a l'abast de la mà. De moment, el que sembla clar és que qui s'ha pres més seriosament que l'educació és un objectiu on estan en joc les transformacions del futur són les principals forces que impulsen el capitalisme actual: els bancs i les empreses de la comunicació. No només són qui més inverteix en projectes educatius, sinó que impulsen la renovació del discurs educatiu i de les metodologies pedagògiques.

Que l'educació en un món globalitzat és un gran negoci és una obvietat. Grans grups de població jove s'incorporen al mercat educatiu global des de tots els continents del món, al mateix temps que la formació per a tota la vida amplia la tipologia i les necessitats dels clients de l'educació. Però l'interès va més enllà de la mercantilització. El que està en joc és qui pot forjar les capacitats que decidiran els futurs d'unes societats que no es reconeixen en les institucions vigents. Qui és l'Estat per educar els nostres fills quan vivim vides a la carta? Quines hegemonies culturals són vàlides per a tots en societats no només diverses sinó cada cop més segregades i guetitzades? Quina autoritat té el mestre o la mestra sobre decisions que les famílies entenen, cada cop més, que són decisions privades? Curiosament, preguntes com aquestes es converteixen en una ofensiva compartida tant per les forces més neo-

liberals com per aquelles neoconservadores que, des d'ideologies i valors diferents, es troben en l'assalt a l'educació pública, el seu ideari i els seus compromisos socials. Mentrestant, els moviments socials i les classes populars perden protagonisme en la lluita per una educació capaç d'obrir perspectives de justícia social i mirades crítiques.

Malgrat la complexitat de la situació, els debats actuals tendeixen a presentar-se sota un esquema argumental molt simple: la societat s'està transformant radicalment i s'anuncien canvis cap a un futur que no sabem com serà. Per tant, l'educació ha de deixar enrere els seus models tradicionals i orientar-se cap a una actitud permanentment innovadora, capaç d'adaptar-se a aquests canvis. Es pot dir de diferents maneres, segons el context social i cultural, però en aquests moments aquest és l'esquema que domina el debat educatiu global. La narració, molt simple, va de la tradició d'un passat conegut a la innovació vers un futur desconegut. El seu argument es basa en una constatació que difícilment pot ser contrastada: res del que coneixem ja no servirà en aquest futur del qual sabem tan poc. És un argument que buida de continguts i de conflictes les preguntes, perquè s'orienta cap a un futur en què la incertesa és l'única certa.

El principal problema que reconeix el debat pedagògic actual sembla ser, doncs, com ens adaptarem a allò que no sabem com serà i com ho farem de la manera més efectiva possible. La crisi de món queda reduïda així a l'imperi d'allò imprevisible i els bons resultats educatius a la capacitat de generar-hi respostes efectives. Des d'aquest paradigma, l'únic conflicte és la competitivitat. Qui serà més capaç, ja siguin individus o societats, de generar aquestes respostes eficients per adaptar-se als canvis? Per això, el debat queda deliberadament neutralitzat com una rivalitat entre metodologies. Poden ser més o menys efectives, més o menys seductores, més o menys encertades... però en definitiva, guanyadores o perdedores dins del mercat de futurs de l'educació.

És per això que cal sortir d'aquest marc predefinit i tornar a les preguntes bàsiques. Què volem saber? De qui i amb qui podem aprendre l'essencial per viure millor? Quins hàbits, valors i maneres de viure volem transmetre? A qui i per què? Per què podem

arribar a saber tantes coses i en canvi no aprenem el que més necessitem aprendre? La pregunta clau, la que cap societat no s'ha deixat mai de repetir, és: com educar? Aquest *com* no es resol, només, amb respostes de procediment. És el *com* de l'ètica, de la política i de la poètica. Interroga i qüestiona els modes de fer i les formes de vida. Preguntar *com educar?* és preguntar-nos com volem viure.

El problema d'aquesta pregunta és que porta implícit un punt de vista: el dels educadors. Educadors, legisladors, intellectuals, pares i mares, publicacions d'autoajuda... Actualment, cal afegir-hi els dissenyadors de comportaments que, com veurem, estan substituint totes les anteriors figures. Però en definitiva, és la pregunta dels qui s'adjudiquen el monopoli de l'acció sobre la vida dels altres. Des d'aquest punt de vista, qui aprèn esdevé l'objecte de la seva reflexió i el producte de la seva acció. L'aprenent és vist com a receptor de l'acció educativa. O com a client, més o menys beneficiat, de la seva oferta cada cop més diferenciada. Les seves habilitats i competències en són el resultat. En aquest llibre volem girar el punt de vista.

L'aprenent: un punt de vista

L'aprenent és una figura degradada en el nostre imaginari cultural. Està vinculada al món dels oficis i les seves jerarquies. Si fa uns anys, o segles, podíem imaginar l'aprenent al taller amb una escombra a la mà fent les feines que li mana l'amo a canvi d'algun aprenentatge, actualment els aprenents són els becaris poc o gens remunerats que fan hores a canvi d'una línia més al currículum. Des de la reflexió educativa, l'aprenent també és una figura degradada perquè està associada al món del treball manual i a la seva poca noblesa social i espiritual. El taller, l'obrador, el magatzem, el camp, la cuina... són àmbits desatesos per les aspiracions educatives més altes. No per casualitat la formació professional es considera encara una via de segona, al marge del carril principal, i com un lloc on la formació ja només és instrumental, on l'experiència ja no forma de manera integral.

La nostra cultura té una base contemplativa que deixa enrere o en un nivell inferior tot el que es consideren les pràctiques del cos, tant productives com reproductives. Per això les dones i les classes treballadores sempre són les últimes d'arribar a l'educació i les primeres de sortir-ne, quan hi ha crisis. L'objectiu últim de l'educació és l'activitat teòrica o les professions que se'n deriven i que posen en pràctica les ciències més altes. Això és evident en el món antic i medieval i en les seves jerarquies socials. Però en les societats modernes i contemporànies s'ha reproduït. Per exemple, seguim distingint l'aprenent de l'estudiant. Entenem que l'aprenent està limitat a l'adquisició d'unes habilitats i uns coneixements directament dirigits a l'exercici d'una feina, mentre que l'estudiant és qui pot dedicar el seu temps i atenció a una formació més transversal i de base teòrica. Fins i tot un filòsof contemporani com Jacques Rancière, que ha dedicat textos importants a la relació entre educació i emancipació, defensa la distinció entre l'escola i l'aprenentatge. «L'escola no és preparació, és separació.»¹ Separació, diu ell, respecte de l'ordre productiu on es socialitza l'aprenent, basat en la desigualtat i en la depravació de les relacions de poder. Enfront de l'aprenent, l'escolar seria aquella figura que, sostreta a les classificacions de la vida social, entra a l'espai i el temps de la igualtat. I ho argumenta així: «l'escola només pot produir igualtat en la mesura que es manté inadaptada a les sensibilitats i als modes de ser dels soldats de l'ordre productiu.»² Però com el mateix Rancière reconeix, la possibilitat de separar-se, encara que sigui per un temps, de l'ordre productiu corre el perill d'acabar sent el privilegi d'uns quants. La igualtat de l'escolar, de principi universal, pot convertir-se en un factor de distinció, si l'aprenent en queda exclòs.

En aquest llibre volem reivindicar l'aprenent no com a figura sociològica sinó com a punt de vista sobre la reflexió pedagògica en el seu conjunt. Adoptar un punt de vista és un exercici de la

1. Rancière, Jacques, «École, production, égalité», Text publicat a *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, 1988. Disponible a: horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf, p. 3.

2. Ibídem, p. 11.

imaginació. Vol dir sortir de la manera com immediatament mirem i ens representem la realitat educativa per situar-nos en una altra. És un desplaçament que té conseqüències tant a nivell de l'experiència com del pensament que se'n deriva. A la societat actual hi ha molta fantasia però poca imaginació. Fantasia de tot tipus: tecnològica, cultural, mediàtica, comunicativa. També pedagògica. És fàcil inventar mons ficticis, però més difícil imaginar-nos en el lloc d'un altre. Fer-ho implica reconèixer les relacions possibles que ens vinculen i al mateix temps que l'altre no és tu. La imaginació activa la percepció dels contextos compartits i, al mateix temps, la irreductibilitat de cada existència i del seu particular punt de vista. L'aprenent no és només l'estudiant o l'alumne. Aquesta és una posició formal dins del sistema d'ensenyament. Per tant, no es tracta, només, de posar el nen o l'estudiant al centre, com prediquen certs corrents pedagògics, sinó d'aprendre a pensar i a mirar des d'un altre punt de vista. L'aprenent és un punt de vista que ens descobreix que els aprenentatges que fem donen forma als mons que compartim. La seva experiència no està separada del món, sinó plenament travessada per les seves determinacions socials, polítiques, econòmiques i laborals, i en tensió amb elles.

Per tal de fer emergir aquest punt de vista, cal invertir la pregunta que ha guiat la reflexió pedagògica. En lloc de preguntar-nos *com educar?*, cal que ens preguntem *com volem ser educats?* Poder-nos preguntar com volem ser educats implica abandonar la superioritat del planificador i del legislador, però també sortir de la condició dirigida i fins i tot clientelar dels receptors dels seus programes. Des d'aquest punt de vista, no n'hi ha prou amb limitar-se a ordenar i dirigir la pràctica educativa. Cal plantejar-se quins en són els límits i les condicions. Fins on volem ser educats? Per qui? Des de quines institucions i relacions? El gir de la pregunta fa passar el verb de la veu activa a la veu passiva: ens permet escoltar que l'educació no és una acció sobre un objecte (l'estudiant, l'aprenent, la criatura...) sinó una relació que sobretot és receptiva. Quins aprenentatges podem rebre els uns dels altres? Entesa així, la receptivitat no és passiva, sinó que és una activitat recíproca entre iguals.

El sentit crític d'aquesta manera de preguntar va ser analitzat per Michel Foucault a la seva conferència «Què és la crítica?»¹ No hi parlava d'educació sinó de governamentalitat, però l'anàlisi coincideix, si tenim en compte que l'extensió de la governamentalitat a tots els àmbits de la vida social és paral·lel a la progressiva extensió de l'educació pública i obligatòria al conjunt de la població europea. Quan el sobirà polític deixa d'ocupar-se només de la guerra, la mort i els tributs, l'Estat modern desplega tota una maquinària legislativa, administrativa i institucional que regula gairebé tots els aspectes de la vida individual i col·lectiva, també l'educació. El súbdit ja no es limita a pagar o no pagar, a viure o morir. La seva nova condició, segons Foucault, és la de poder-se preguntar: com (no) ser governats, d'aquesta manera, per aquest dirigent, fins a aquest punt...? Si fins aleshores la filosofia política només s'havia preguntat com governar? O, quines són les millors formes de govern?, la pregunta com volem ser governats fa aparèixer la perspectiva crítica del súbdit respecte del poder. Gràcies a aquesta pregunta crítica, apareixen els límits i les condicions que els súbdits poden oposar al poder que els sotmet, fins a deslegitimar la seva pròpia existència.

Com volem ser educats implica poder-nos preguntar, també: i si no reconeixem els nostres educadors? I si no volem saber determinats sabers? I si refusem els efectes de dominació que les formes de coneixement imperants imposen sobre les nostres vides o sobre d'altres, humanes i no humanes? Podríem preguntar, fins i tot: i si no volem ser educats? Segons Foucault, la pregunta de la crítica posa en marxa el moviment pel qual el subjecte s'atribueix el dret d'interrogar la veritat sobre els seus efectes de poder i al poder sobre els seus efectes de veritat». La pregunta de la crítica no emet judicis de valor abstractes. En lloc de pensar per models que es desentenen de la realitat, ens exigeix pensar des de situacions viscudes, els seus límits i les seves potencialitats. En lloc de projectar utopies, ens demana actuar a contratemps de les imposicions del propi temps.

1. Foucault, Michel, «¿Qué es la crítica?», publicada en castellà a *Daimon. Revista de Filosofía*, n° 11 (1995), pp. 5-25.

Arts i maneres de fer

Des del punt de vista de l'aprenent, tal com l'hem descrit, l'educació no és només un model ni una disputa entre models. Tampoc és un càlcul d'oportunitats i de resultats. L'educació és un ofici. O més exactament, un conjunt d'arts i modes de fer que col·laboren en un mateix propòsit: donar forma i sentit a l'existència a través dels aprenentatges que compartim. Com a ofici, es transmet, es comparteix i es transforma.

L'existència no és res transcendent. És el fet que som aquí i ara, juntament amb d'altres i condicionats per uns vincles. Per tant, l'educació és un ofici que mai no parteix de zero. La seva matèria primera és el conflicte i la ferida hi és d'entrada. Les limitacions, també. «El problema és que tenim molt poc espai per als altres», diu el personatge d'Adrien Brody a la pel·lícula *Detachment*, on encarna un professor solitari entre adolescents que acumulen ferides i que li fan sentir les seves. L'existència és el fet que hem arribat al món, a un món estret i concret (un temps, un lloc, una societat, cultura, família, etc.), i que ningú ens ha demanat permís per portar-nos-hi. L'existència comença, per tant, sota un gest imperatiu. Ens obliguen a existir i a fer-ho quan i com algú altre ha decidit per nosaltres.

L'educació pot ser entesa com el conjunt de tècniques que ens inscriuen en aquest món on hem arribat per tal que els individus i els grups hi funcionin de manera adequada, segons que els correspongui en funció del seu rol de gènere, classe, estament, raça, etc. Parlem aleshores d'educació com a instrucció, ensinistrament, disciplinament... Però l'educació també pot ser entesa com aquell conjunt de pràctiques que fan de la necessitat una condició per a la llibertat. És a dir, l'educació com l'ofici de transformar allò donat (el que hi ha, el que som) en una potència capaç d'anar més enllà de l'obvietat i de la immediata subordinació. Parlem aleshores d'educació emancipadora, que és aquella que té com a horitzó fer possible que cadascú pugui ser capaç de pensar per ell mateix, juntament amb els altres, els problemes del propi temps.

Hi ha moltes maneres de definir la llibertat i l'emancipació, algunes d'elles antagoniques entre si. No és el mateix la llibertat

entesa com un atribut de l'individu que la llibertat entesa com una condició de dignitat col·lectiva. Tampoc és el mateix entendre l'emancipació com un estat d'autosuficiència del subjecte que entendre l'emancipació com un procés sempre en disputa respecte de les condicions de dominació de cada temps. Aquí partirem d'una definició mínima i elemental: educació emancipadora és aquella que té com a condició que qualsevol aprenentatge impliqui aprendre a pensar per un mateix i amb els altres. És una definició necessàriament problemàtica i insuficient. Però com a punt de partida ens poden servir aquestes paraules de l'escriptor nord-americà David Foster Wallace en el seu discurs *L'aigua és això*: «En realitat aprendre a pensar vol dir exercitar un cert control sobre què penses i com ho penses. Vol dir ser prou conscient i estar prou alerta per triar a què penses atenció i triar de quina manera construeixes sentit a partir de l'experiència.»¹

L'ofici d'aprendre i ensenyar a pensar per un mateix no és un art merament intel·lectual. És un art o una manera de fer en el sentit que ho defineix Michel de Certeau en la seva investigació *La invenció d'allò quotidià*. A la introducció d'aquesta àmplia recerca sociològica, De Certeau defineix les arts o maneres de fer com aquelles pràctiques i operacions comunes que delimiten un camp (per exemple, l'educació), a partir dels procediments de creativitat quotidiana d'aquells que suposadament estarien condemnats a la passivitat i a la disciplina. En aquest cas, els aprenents. Són formes d'intel·ligència concreta, formes de lluita, relacions i narracions que teixeixen «la xarxa d'una antidisciplina»,² no perquè s'organitzi simplement en contra de les lògiques del que hi ha, sinó perquè despleguen tàctiques i trajectòries, interessos i desitjos, que no estan determinats ni es poden captar des del sistema en què es desenvolupen.

Definir l'educació com un art o ofici de l'existència implica apropar-nos cap a aquelles concepcions del saber i de la cultura on les arts i les ciències no s'han separat. Lluny de l'etnografia

1. Wallace, David Foster, *L'aigua és això*, Periscopi, Barcelona, 2014.

2. Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien*, vol. 1 *Arts de faire*, Gallimard, París, 1993, p. XL.

romàntica que a vegades torna amb força en els nostres contextos culturals hipertecnològics, entendre l'educació com una forma d'artesanía és retrobar l'arrel comuna del pensar i el fer, la contemplació i l'experimentació, el discurs i la pràctica. Aquesta complementarietat no és una unitat sòlida, sinó un entrelligament fràgil i temptatiu. Enfront de la idea de «mètode», que s'imposa i se separa al llarg de la modernitat com un mode de pensar que dirigeix un mode de fer, De Certeau parla de la necessitat d'una «narració del tacte».¹ I és que tot art o manera de fer és, en definitiva, un tempteiç, un equilibri fràgil, un pas de funàmbul que, sense ser atzarós ni arbitrari, tampoc pretén dominar-ho tot. L'art del funàmbul consisteix, sobretot, en una determinada manera de caure i, a vegades, de no caure. L'art de l'educació hi té molt a veure: és aprendre a caure una mica menys del que ja hem caigut d'entrada, o a caure millor.

Política i poètica

La pregunta *com volem ser educats?* ha deixat aparèixer el punt de vista de l'aprenent i ens ha permès entendre l'educació com aquell camp d'operacions comunes en què diferents arts i maneres de fer es disputen els sentits i les possibilitats de l'existència. Aquesta disputa no és retòrica, sinó que es concreta en afirmacions com aquesta: «La primera lliçó me la va donar una cortina».² Són paraules de Pasolini al seu jove interlocutor Gennariello, en el tractat pedagògic en forma de cartes que va escriure l'any 1975. Una cortina en un pis burgès de Bolonya dels anys 1920 és una lliçó poètica i política.

«El que em va dir i el que em va ensenyar aquella cortina no admetia (ni admet) rèpliques. Amb ella no era possible ni admissible cap diàleg ni cap acte autoeducatiu. Heus aquí perquè vaig creure que el món sencer era el món que m'ensenyava aquella cortina: vaig creure, per

1. *Ibidem*, p. 117.

2. Pasolini, Pier Paolo, *Cartas luteranas*, Trotta, Madrid, 1997, p. 37.

tant, que tothom era benpensant, idealista, trist i escèptic, una mica vulgar; en una paraula: petitburgès.»¹

Pasolini parla de les «llicions de les coses» com aquells fenòmens materials que, amb la seva sensorialitat pròpia, eduquen la nostra carn i el nostre esperit fins a fer-los ser, per sempre, l'expressió d'una determinada condició social. Es pot «pretendre oblidar el que ens ha estat ensenyat amb paraules. Però mai no podré oblidar el que m'han ensenyat les coses»,² afegeix Pasolini. L'educació és un art o manera de fer, doncs, que comença molt abans de la seva expressió discursiva i formal. És l'expressió d'una poètica i d'una política que determina el que som i el que podem arribar a ser de manera inescrutable. La llició de les coses és el mapa sensible de l'existència, la seva cartografia estètica, la seva condició política.

La cultura occidental està organitzada a partir de la classificació de les categories de l'acció. Des d'Aristòtil, s'entén que hi ha una separació i una jerarquia entre les diferents activitats humanes, des dels processos biològics i reproductius fins a l'activitat teòrica i contemplativa, passant pel treball manual i productiu i per l'acció política. Aquesta tradició de pensament arriba fins als nostres dies. Entre d'altres, Hannah Arendt és directament hereva d'aquest plantejament, tot i que en modifica alguns dels paràmetres. Separa i contraposa la tasca educativa, vinculada encara a la infància i a les seves necessitats, a l'acció política, entesa com l'expressió de la llibertat entre adults. L'educació consistiria, segons ella, a fer ingressar els nouvinguts al món que ja existeix i per això ha de ser fonamentalment conservadora. La política, en canvi, consistiria a introduir novetat en la configuració d'un món comú. En un famós assaig de 1958, «La crisi de l'educació»,³ Hannah Arendt critica la concepció política de l'educació. Afirmar amb contundència que l'encreuament entre educació i política és autoritari i propi de les revolucions tiràniques. La idea il·lustrada de fer de la pedago-

1. Ibídem, p. 38.

2. Ibídem, p. 43.

3. Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, 1996, p. 185-208.

gia l'instrument d'un projecte polític i de la política una forma d'educació no respecta, segons Arendt, el principi que la política ha de ser una pràctica entre iguals que ja han estat educats.

Des del punt de vista de l'aprenent, però, aquesta separació no és clara. Ho diu la cortina de Pasolini i tants altres elements quotidians on la política es troba barrejada amb la vida material, cultural i simbòlica. Per això és tan difícil situar l'educació en alguna de les categories de l'acció de manera clara. Dèiem que una educació emancipadora seria aquella que té com a condició que qualsevol aprenentatge impliqui aprendre a pensar per un mateix juntament amb els altres. Aquest principi il·lustrat s'ha entès d'una manera estrictament teòrica, intel·lectualitzada i individualista. Des de la continuïtat entre els modes de fer, en canvi, pren un altre sentit: aprendre a pensar per un mateix vol dir desenvolupar una capacitat de comprensió de la pròpia existència en relació amb les coses del món i amb aquells que també hi són, hi han passat o hi arribaran. Decisió (política), elaboració (poiètica) i contemplació (teòrica) serien així diferents dimensions, entrelaçades i inseparables, d'un mateix fenomen: la comprensió de la relació d'un mateix amb el món, de manera concreta, situada i sempre inacabada. Per a l'aprenent aquesta comprensió no és un luxe contemplatiu. Està lligada a la necessitat mateixa de viure i de sobreviure.

No sabem viure

Tot el que s'ha plantejat fins aquí té una ombra, una foscor d'on surten les preguntes que guien el desenvolupament d'aquest llibre. El fet és que l'educació és la pràctica més antiga de la humanitat, perquè el que ens fa humans és que no sabem viure. No sabem ni sobreviure ni conviure: ho hem d'aprendre tot, des que naixem fins que morim. En aquest camí, la mort no culmina el camí de l'aprendre sinó que l'interromp. I com a humanitat, no hi ha cap aprenentatge que puguem arribar a donar per fet. No hi ha assignatures ni matèries superades o convalidables d'una vegada per totes. Educar és aprendre a viure junts i aprendre junts a viure. Sempre i cada cop. És estar, doncs, en l'inacabat que som: oberts, exposats, fràgils.