

Educació i emancipació. L'aposta per una *Nova il·lustració radical*

Ekhi Lopetegui de la Granja (Universitat Oberta de Catalunya)

Marina Garcés, *Nova il·lustració radical*. Barcelona, Anagrama, 2017, 75 p. [Nous Quaderns Anagrama, núm. 5]

1. *Nova il·lustració radical*¹ és un petit però rellevant assaig que pot ser descrit de moltes maneres. En la mesura que s'ocupa de la situació de les 'humanitats' (el conjunt de sabers científics, tecnològics, socials, etc.) i de l'estatut de l'humà en el context del capitalisme global, podria haver pres la forma d'un informe al voltant del saber. De fet, el títol d'aquest assaig podria haver estat alguna cosa com «La condició pòstuma», de la qual també en parla l'autora, però això trairia, per raons que explicarem, l'esperit o la intenció que l'anima, així com les premisses bàsiques sobre les quals se sosté la seva proposta. Així mateix, i com a reivindicació d'un retorn a certs aspectes de la Il·lustració, podria haver aqafat la forma d'una mena de manifest, un altre entre tots els que circulen avui, però això haqués conformat l'assaig a formes d'expressió del passat, tornant-lo un pastitx nostàlgic i inefectiu.

El gest de Marina Garcés és més interessant. De fet, i malgrat la severitat de certs diagnòstics, no es percep en el

text ni una gota de decadentisme ni de nostàlgia. Aquest és el seu primer valor, atès que l'autora vol mantenir el pols a la realitat del nostre temps. Si bé hi ha, indiscutiblement, cert to afirmatiu, no fa bandera de la mera afirmació, de la necessitat naïf de 'ser propositius' inventant alternatives. Amb la cura, claredat i el pes d'un vocabulari senzill però greu, l'autora ens convida, pel contrari, a fer-nos una pregunta: què passaria si ens atrevíssim, com van fer alguns il·lustrats, a repetir la pregunta per la relació que guarda el saber amb l'emancipació?

Per què és pertinent aquesta pregunta? Segons l'autora, el nostre temps és radicalment antiil·lustrat. Aquest caràcter antiil·lustrat del nostre temps pren la forma d'una guerra en múltiples fronts: políticament s'expressa en el retorn de nous autoritarismes; culturalment, en els retorns identitaris ofensius i defensius; en termes educatius, els sabers i les ciències han quedat empresonats en un marc tecno-científic on la seva reputació es juga en la seva capacitat de proveir solucions immediates, perdent així un dels seus trets bàsics, el de servir a la millora individual i col·lectiva.

Ampliant el diagnòstic, Garcés ens diu que la nostra condició històrica

(1) Totes les cites del text fan referència a aquest títol, excepte les que pertanyen a altres fonts bibliogràfiques, que també s'indiquen en l'apartat de referències.

efectiva és el que anomena «condició pòstuma». La condició pòstuma és l'experiència d'un temps que, havent perdut la promesa d'un futur revolucionari o de progrés, ha pres la forma d'un procés que ens posa de manera inevitable a les portes d'un esgotament generalitzat: esgotament de recursos, insostenibilitat econòmica i ecològica, esgotament d'alternatives polítiques, esgotament del temps mateix... Aquesta ruptura i buidament del present postmodern (d'aquell temps múltiple i feliç de l'hiperconsumisme), pren avui la forma paradoxal d'un no temps on el pitjor s'anuncia sota el signe de la seva imminència. Breument, la condició pòstuma ens fa fer l'experiència del temps en tant que manca de temps, alhora que ens posa davant la possibilitat efectiva de l'extinció.

No tenir temps és el mantra pòstum que col·lectivament i individual repetim, sigui per referir-nos al ritme de les nostres vides, sigui per assenyalar la imminència de la catàstrofe ecològica, econòmica, bèl·lica o política que ens amenaça. Insostenible, trencada, catastròfica, la condició pòstuma remet a aquest temps de pròrroga que ens imposa una dicotomia a l'alçada del desastre: o salvació o condemna. La mort és, de fet, allò que travessa totes les dimensions del temps mentre la governança biopolítica mostra el seu rostre necropolític en termes de producció social de mort: terrorisme, poblacions desplaçades, morts al Mediterrani, desastres ecològics... Tot això evidencia —segons Garcés, i aquest és un dels temes centrals d'aquest llibre—, que tota acció col·lectiva pren la forma d'una operació de salvament en una mena d'escenari *post-mortem*.

Sense negar la veracitat de molts d'aquests diagnòstics, l'encert de Mari-

na Garcés és el d'apreciar que aquesta configuració del temps (de la manca de temps) és un índex de la nostra subordinació, del rebuig implícit de la nostra autonomia i capacitat d'acció. Com a exemple, podríem recordar com, a la *República* de Plató, la manca de temps de l'artesanat (l'*askholia*) també era l'índex de la seva subordinació, ja que els artesans havien d'estar preparats per qualsevol eventualitat que pogués sorgir en qualsevol moment (avui li diem *gig economy*). La nostra condició és semblant però força més dramàtica. Sumits en una situació d'urgència permanent, ens porta a fer l'experiència comuna del límit d'allò vivible, posant-nos a contrarellotge entre la mera supervivència i el desig d'una vida digna.

2. Tot i la seva brevetat, la riquesa de l'assaig impedeix examinar tots els detalls. Ens centrarem en els aspectes que més es relacionen amb l'educació i el coneixement. El moviment central del llibre és la reivindicació d'una Il·lustració que sense passar per l'idealisme alemany i Kant, i posant l'accent en figures com Diderot o Rousseau, ens permet separar el projecte d'una vida lliure, autònoma i digna, de la seva realització històrica com a modernització capitalista, eurocèntrica, patriarcal i expansionista. De fet, la nova Il·lustració només pot ser radical a condició d'alliberar-la d'aquesta configuració històrica, que a partir de filòsofs com Adorno i Horkheimer, es va identificar de manera qairebé continuada amb les calamitats més fosques del segle xx. I si ho aconsegueix, i aquesta és l'aposta que dona sentit a l'assaig, pot esdevenir simultàniament crítica de la nostra condició pòstuma, és a dir, pot tenir un potencial emancipador en el nostre context històric i polític.

Si avui el saber té a veure més amb el poder que amb l'emancipació és, de fet, perquè encara està subjecte a l'esmentada idea de la Il·lustració modernitzadora i calamitosa. Com a efecte, recorda Garcés, la crítica filosòfica s'ha fet crítica de la mateixa filosofia en tant que discurs amb efectes de poder, la crítica de l'art s'ha fet crítica de les institucions artístiques; la crítica literària, crítica de les formes literàries, etc. La crítica il·lustrada, és a dir, el saber com a crítica de la credulitat, ha caigut —tal com sosté l'autora— en una auto-referencialitat on tot es mou com si ho fes en un circuit d'aigua tancat: l'aigua circula però es podreix al mateix temps. En altres termes, el saber posa més atenció als seus efectes de dominació que a les seves possibilitats d'emancipació. Això és anomenat per Garcés «servitud cultural». El seu efecte és la impotència: ho sabem tot, però no podem res.

La impotència és l'experiència subjectiva, individual i col·lectiva, de l'«analfabetisme il·lustrat», o com també l'anomena l'autora, «credulitat sobreinformada». La solució a aquesta situació (on tanta gent culta es deixa fer «qualsevol cosa»), no implica tenir un accés complet a la informació. L'autora recorda bé que, a l'antiquitat (no només occidental), era més important la relació amb la veritat que l'accés a la informació. Encara que aquesta sigui important, la primera té com a efecte la transformació del sentit de la nostra experiència, la rearticulació i recreació constant de les relacions de sentit entre nosaltres i el món. L'accés o la gestió d'informació no garanteix que això pugui passar. En paraules de John Preston, l'educació i la formació basada en competències (*competence-based education and training* o *CBET*) «no és

una teoria de l'aprenentatge humà. Ignora canvis interns en la personalitat (mentals, físics, espirituals) associats a l'aprenentatge i valora només interaccions digitals amb el món» (Preston, 2017, p. 11).

La saturació de l'atenció que Garcés esmenta com un dels aspectes de la neutralització de la crítica (i que no es redueix a la interacció digital amb el món), impedeix una elaboració transformadora del coneixement. Aquest fet exigeix (i això és realment crucial des d'un punt de vista pedagògic), no només una economia sinó una psicologia (que no una psicologització) i una política de l'atenció. Primer, per fer front a les patologies que la saturació genera i, després, per superar la impotència que aquesta mateixa saturació produeix. Un efecte d'aquesta saturació és la delegació del processament de la informació en altres. Una subjectivitat aclaparada no només és incapaç de donar certa consistència i profunditat a la seva experiència, sinó que a més a més cau, diu Garcés, en el que Kant anomenava heteronomia o dependència. La delegació en el processament d'informació apunta al fet que el saber ja no és sinònim de certa producció d'autonomia individual i col·lectiva. És més aviat una «relació sense relació» on el saber no genera cap desplaçament en el seu portador. O cosa que és el mateix, on no es produeix, pròpiament, cap aprenentatge.

Avui dia, les meravelles més insòlites de la producció científica són sovint explicades amb la banalitat més sorprenent. Els científics fan la matemàtica («*Do the math!*») i a les anomenades carreres aparentment vocacionals, la recerca i l'estudi han esdevingut gestió de segments d'informació ja produïts. El que està en joc aquí no és la ineficàcia

distinció entre carreres de lletres i ciències que Marina Garcés reuneix intel·ligentment sota el terme ampli d'Humanitats, sinó la nostra relació amb el saber, i en particular, la seva condició actual en la qual queda reduïda com a informació rebuda, fora d'una potencial elaboració del seu sentit. La pregunta, greu i senzilla, que ens fa Garcés és la seqüent: si el coneixement no va de la mà amb la capacitat d'actuar d'una manera transformadora (ententent la transformació més enllà de l'aplicació tècnica dels resultats), de què serveix? Tot l'assaiq pot ser descrit com una invitació a fer-nos pensar seriosament aquesta pregunta.

La segmentació i estandardització de la producció i ensenyament del saber, organitza i categoritza el coneixement, els seus continguts, i els sotmet als mateixos dispositius institucionals, paràmetres temporals i als mateixos criteris d'avaluació. Però és justament això, aquesta homogeneïtzació que tracta qualsevol coneixement com qualsevol altre (la investigació tecnològica, arqueològica, artística, pedagògica, tot és igual), el que fa que esdevinquin mútuament inservibles, tan inútils com intercanviables.

És en el fons un vell problema. Com es deia des de la teoria marxista (l'exemple pot semblar simplista però té cert poder explicatiu), en una societat capitalista on la producció s'ha estandarditzat fins al punt de dissoldre el qualitatiu en el merament quantitatiu, el ric només pot aspirar a tenir una quantitat més gran d'objectes igualment empobrits, és a dir, qualitativa-ment irrelevants. El mateix val pel coneixement produït en el marc del projecte epistemològic del capitalisme global. Com una bossa de marca i la seva còpia, tan pròximes l'una de l'altra,

els *papers* circulen a condició d'haver sotmès la seva qualitat a formes d'expressió i recerca homogènies i intercanviables, fent-los massa sovint també irrelevants. Una irrelevància que no esmena el factor d'impacte de les revistes acadèmiques.

Arribats a aquest punt, Garcés afirma que som una societat rica en competències però pobre en el tractament del coneixement en el seu aspecte experiencial. I quan no sabem què fer amb el que sabem, triomfa el 'solucionisme' del que parla Morozov (2015) i la utopia à *la Silicon Valley*: transportar la humanitat a un món sense problemes. Ens diu Garcés que, si entenem així la intel·ligència artificial, es tractarà d'una intel·ligència delegada, i procurarà no tant l'autonomia com la nostra dependència.

Des de la impotència, tant el futur utòpic com la catàstrofe semblen irreversibles. Com que de tant saber no podem res, i trencat el nexa ètic de l'acció (és a dir, el fet que podem percebre certa continuïtat entre les nostres accions i els seus efectes), no importa ja saber o no saber. Som gent petita, vulnerable, amb un poder enorme. Ens hem de preparar no tant per a constituir-nos com a subjectivitats crítiques (és a dir, autònomes, lliures, dignes), sinó com es diu en llenquatge col·loquial 'pel que toqui'. Per a Garcés, haver de preparar-se per allò del que no podem saber res, per a un futur tan inexorable com inescrutable, amaga despotisme i submissió.

3. Al tercer capítol, Marina Garcés proposa cinc hipòtesis (de les quals alguns aspectes ja han sigut esmentats, i que no desenvoluparem amb tot detall) per repensar el lloc de les humanitats en el context del projecte epistemològic,

econòmic i polític del capitalisme global. No ho fa per defensar les humanitats com qui defensa quelcom que és valuós per antic (la 'tradició humanística'), sinó per la seva rellevància a l'hora de repensar la nostra relació amb el saber. Això vol dir que les humanitats són una eina per elaborar el sentit de l'experiència humana i afirmar la seva dignitat, autonomia i llibertat, i això inclou el saber en un sentit ampli.

La «quarta revolució científica i industrial» desborda el paradigma de la digitalització, ja que suposa el desenvolupament de la intel·ligència més enllà i més ençà de la consciència humana, posant en continuïtat «el món biològic, físic, i digital». És una revolució que busca fer de la intel·ligència una força productiva, més o menys humana, on la potència reflexiva i autònoma de la intel·ligència es dissol.

La precarització de la força de treball fa que ningú pertanyi a les institucions, empreses, o projectes als quals participa. Això permet combinar a la perfecció oligarquies i precariat. La desmonetització de l'educació de les activitats que sobren és el límit extrem d'aquest projecte. Això explica, segons Garcés, les desercions massives d'estudiants, professionals i investigadors que no suporten les condicions de treball. I prolonga l'anàlisi d'allò que ha anomenat «credulitat sobreinformada» amb una pregunta dura i exigent: com pot ser que una quantitat tan gran de gent culta es deixi tractar de qualsevol manera?

En aquest marc, el projecte educatiu del capitalisme global practica una «universalitat sense igualtat» que, segons l'autora, hem de començar a pensar perquè serà la condició educativa del nostre temps. Individualitzada,

centrada en els talents, competències i patents, l'educació no haurà de ser ni tan sols excloent. Despolititzada, els departaments i les conselleries passaran a estar en mans de consultors, grups empresarials, fundacions, etc.

Prenem com a exemple el model del projecte europeu en matèria d'educació *Tuning project*² que va començar el 2000 i en el context més ampli de la reforma de Bolonya, on va participar la Universitat de Deusto. Com s'efectua la identificació de les necessitats socials (*social needs*)? Es determina per tres agents consultors: empresaris (*employers*), comunitat acadèmica i professionals. Aquests tres agents determinaran els perfils professionals. Simultàniament, s'han de localitzar els recursos (*location of resources*) per a realitzar un projecte educatiu per competències que conclou amb la valoració i avaluació (*assessment and evaluation*) i l'evidència de la qualitat dels programes. Aquest model es pot revestir de matisos ètics, com és el cas de l'«*ethical learning*» (Boni i Lozano, 2007), i pot arribar a reivindicar un esperit crític en l'educació, però tant l'un com l'altre són estèrils en la mesura que estan desproveïts de qualsevol horitzó polític.

En realitat, aquest *ethical learning* de les competències no només és apolític, aliè a qualsevol aspiració igualitària o emancipadora (practicant l'universalisme sense igualtat, tal com esmenta Garcés), sinó que és, simplement, anti-pedagògic. Segons John Preston, l'edu-

(2) Es pot consultar des de l'enllaç següent: http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf

ció per competències es fonamenta en un conductisme radical on els *qualia* interns de l'educand, així com qualsevol transformació en ell, és irrellevant des del punt de vista de la valoració competencial, vinculada exclusivament al fet de complir «un conjunt d'estàndards». A l'educació per competències, «ningú que obtingui una destresa (*skill*) mitjançant aquest mètode compren el que fa, i si ho fa, aquesta comprensió és irrellevant» (Preston, 2017, p. 47) des del punt de vista de la valoració protocol·lària de la *performance*.

Això permet concloure a Preston que «la CBET només pot ser intel·ligible si introdueix una teoria del coneixement (una epistemologia) juntament amb una teoria de l'aprenentatge (una pedagogia) per a subjectes no-humans, o si rebutja completament l'existència de, no només subjectes humans, sinó la noció mateixa de subjecte, subjectivitat o internalitat» (Íbid., p. 47). En termes econòmics, si el capitalista s'interessa fonamentalment en la força de treball abstracte, el conductisme radical de la CBET es pot concebre com la seva completa realització, almenys pel que fa a l'educació i la formació.

Tot això no només té a veure amb l'estatut del fet humà i el context econòmic global, dues qüestions centrals en l'assaiq de Garcés, sinó que ens força a fer-nos la pregunta seqüent: quin sentit educatiu, social i polític pren l'expressió «qualitat dels programes» en aquest model? Està la qualitat del saber associada amb la dignitat individual i col·lectiva o s'enfonsa, per contra, en la promoció d'una adaptabilitat constant a situacions suposadament desconegudes i fora del nostre control? Quin tipus d'educació és aquella que pren l'adaptació com a principi del seu disseny? D'altra banda, la diversitat que

un programa com el *Tuning* promou, es tradueix en una individualització on l'atenció política per la dignitat de l'altre és simplement ignorada. Aquest fet ens porta a pensar la relació entre la promoció de les «*generic competences*» i aquest 'oblit' en el context del capitalisme global.

Tornant a l'assaiq de Garcés, dona la sensació que la igualtat, encara que no estigui absent al llarg del text, no té la centralitat que tenen altres conceptes com l'autonomia o la dignitat. En aquest sentit, percebem un desplaçament molt interessant que ens porta de la igualtat a la reciprocitat, en línia amb el que defensen altres autors contemporanis. Contra la universalitat patriarcal, expansionista i capitalista de l'humanisme modern, però també contra l'universalisme sense igualtat, Garcés diu que necessitem «universals recíprocs», és a dir, horitzontals però laterals (*oblics* en termes de Merleau-Ponty). Aquí ressona, com a temptativa, el quart tipus d'intercanvi que proposa Kōjin Karatani (2017), on la reciprocitat es pensa com una relació igualitària i heterogènia entre dues singularitats en l'àmbit de la universalitat (encara que no es tracti de la mateixa universalitat que proposa Garcés).

Al seu assaiq sobre Aristòtil, Polanyi (1957) entén justament que la reciprocitat és un tipus d'intercanvi que exigeix certa *adequació* en la resposta, però no una *equivalència* matemàtica. Aquesta adequació inexacta o l'absència d'una equivalència quantitativa, fa que la reciprocitat introdueixi un cert grau d'indeterminació o inexactitud, que fan d'ella un punt de partida interessant per pensar la igualtat sense

caure en l'homogeneïtzació implícita en l'estandardització de les relacions humanes³. És a dir, en la mesura que permet articular l'horitzontalitat i la no equivalència, la reciprocitat permet començar a pensar la igualtat sota la llum de la diferència.

En termes educatius, això no només té un efecte sobre la concepció general dels programes educatius i els currículums, sinó que ens ajuda a pensar la relació entre l'educand i l'educador més enllà de les dicotomies habituals que organitzen la teoria de l'educació (magistrocentrisme i paidocentrisme, autoritat i igualtat, interior i exterior) que potser situen els paràmetres de la discussió del problema sense tenir en compte la situació educativa entès com a esdeveniment. Si pensem l'educació des de la reciprocitat, no sembla necessari aspirar a simetries impossibles per por de caure en jerarquitzacions despotiques.

I potser, i tot això va més enllà de l'assaig de Marina Garcés, la situació pedagògica primera es caracteritza per ser abans de tot una trobada entre dues singularitats incapaces de conformar-se a un model. La pràctica educativa es podria concebre, en primer terme, com l'exploració rigorosa de les potencialitats pedagògiques d'aquesta trobada. No és això el que va fer Jacotot abans de formular el seu mètode? I

(3) Fent referència a l'esmentat Merleau-Ponty, pensem que, igual que la filosofia, el fet educatiu té relació amb l'anècdota o la contingència. Però aquesta font de desordre forma part de la seva unitat. La unitat de l'educació, es podria pensar potser com la «unitat d'un paisatge o un discurs, on tot es lliga indirectament per una referència secreta a un centre d'interès o de perspectiva que ningú repara ni indica en primer lloc» (Merleau-Ponty, 1987).

no prova el seu posterior fracàs certa resistència de qualsevol situació pedagògica a conformar-se plenament a un model que la faci extrapolable a qualsevol altre context? (Rancièrre, 1987). Aquest apunt no vol enfonsar la teoria educativa en la indeterminació d'un esdeveniment aleatori, sinó que vol recordar que, sense mantenir certa atenció a aquesta indeterminació, l'educació potser no pot desenvolupar-se en totes les seves potencialitats i, esforçant-se a encaixar en un model, pot tornar-se estèril. L'educació per competències, per la seva banda, mitjançant els seus protocols, estàndards i avaluacions, neutralitza aquest grau d'indeterminació propi del fet educatiu.

Tornant a l'assaig, i per tancar, que les humanitats estiguin avui en transició vol dir que el que està en joc és el sentit mateix del fet humà. Com recorda Marina Garcés, Pico Della Mirandola en el seu *Discurs sobre la dignitat de l'home* no entenia la dignitat com un atribut, sinó com la possibilitat de qüestionar el sentit del que és humà amb la finalitat de la seva millora. Aquesta és una disputa que avui enfronta els interessos de tots (incloses les elits que sembla que també s'extingirien amb la *plebs* en aquest planeta en crisi ecològica, econòmica i política crònica) contra els interessos del capitalisme actual. L'educació, en el seu sentit radical (en el sentit d'una nova il·lustració radical), no pot estar absent en aquesta disputa.

Garcés ens diu, finalment, que aquesta no és una baralla desinteressada contra el desig del benefici, tal com proposa Martha Nussbaum (2011), on l'educació és només el contrapunt improductiu de l'economia de mercat. El que ens juquem en realitat, diu Garcés, és «l'estómac», és a dir, que la vida

siqui vivible i no el contrari, que puguem construir les possibilitats materials de viure una vida digna de ser viscuda en el destí comú de l'ésser humà i contra aquest temps que només sembla esgotar-se. «No podem perdre el temps», quan ja hem perdut el futur, ens recorda. La tasca crítica de les humanitats, llavors, inclosa la pedagogia, l'educació social, i la producció del saber, no consisteix tant en la invenció de futurs utòpics com en l'establiment «de relacions significatives entre el fet viscut i el fet vivible, entre el que ha passat, el que hem perdut, i allò que queda per fer».

Diu Garcés, en un final molt reeixit: «Contra el dogma apocalíptic i la seva monocronia messiànica i *solucionista* (o condemna o salvació)... imagino la nova il·lustració radical com una tasca de teixidores insubmises, incrèdules però confiades alhora. No us creiem, som capaços de dir, mentre que des de molts llocs refem els fils del temps i del món amb eines afinades i inesgotables».

Referències

- Boni, A. i Lozano, J. Félix (2007) «The Generic Competences: An Opportunity for Ethical Learning in the European Convergence in Higher Education». *Higher Education*, 54(6), p. 819-831.
- Karatani, K. (2017) *Isonomia and the origins of philosophy*. London, Duke University Press Books.
- Merleau-Ponty, M. (1987) *Signes*. Paris, Gallimard.
- Morozov, E. (2015) *La locura del solucionismo tecnológico*. Madrid, Clave Intelectual.
- Nussbaum, M. (2011) *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona, Arcàdia.
- Polanyi, K. (1957) «Aristotle Discovers the Economy» a Karl Polanyi, Conrad Arensberg & Harry Pearson (eds.). *Trade and Market in the Early Empires*. Chicago, Henry Regnery, p. 64-94.
- Preston, J. (2017) *Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency*. London, Palgrave Macmillan.
- Rancière, J. (1987) *Le Maître Ignorant*. Paris, Fayard.