

Aprendre a cel descobert, sense sostre ni recer

Jordi Solé Blanch*

Resum

«Aprendre a cel descobert, sense sostre ni recer» pretén evocar la imatge de la intempèrie en la qual creixen les noves generacions en l'època actual. Es tracta, doncs, d'una metàfora que ens permet parlar de la seva soledat i la desorientació que els envolta, que inclou també la confusió dels adults que estem cridats a fer-nos càrrec de la seva educació. Per aquest motiu, en aquest article s'explora la necessitat que els adults assumim el «deure d'educar» i, sobretot, ens autoritzem a exercir aquesta funció. Un deure que exigeix actes capaços de transmetre el desig envers les noves generacions, així com el nostre compromís amb el món per tal que aquestes puguin renovar-lo.

Paraules clau

Educació, psicoanàlisi, transmissió, joventut, autoritat.

Recepció original: 10 d'abril de 2021

Acceptació: 1 de juny de 2021

Publicació: 1 de juliol de 2021

Introducció¹

«Aprendre a cel descobert, sense sostre ni recer» pretén evocar una imatge; la imatge de la intempèrie en la qual creixen les noves generacions en l'època actual. Es tracta, doncs, d'una metàfora que ens permet parlar de la seva soledat, així com les diferents formes que adopta avui la desorientació que els envolta, que és també la nostra, la dels adults que estem cridats a fer-nos càrrec de la seva educació.

La societat es forja amb la imatge dels joves, per això projectem en ells l'angoixada consciència de totes les mutacions i incerteses que arrossega el nostre temps (Solé, 2015). Un temps caracteritzat per la disgregació, el desconcert i, sobretot, el desordre promogut pel capitalisme pulsional i la rutina consumista dels capricis globalitzats que impera en les nostres vides. Si ens esforcem per copsar les característiques que defineixen les seves formes de vida, és perquè, en bona part, prefiguren les de tota la societat. Ja ho assenyalava Margaret Mead a mitjans segle passat quan estudiava els processos de transmissió cultural en clau generacional. Amb el naixement de la cultura juvenil pròpiament dita, la transmissió cultural deixava de ser un procés que es produïa de dalt a baix (és a dir, dels adults –que ostentaven l'autoritat que els conferia una tradició que calia traspassar– cap als infants, el que Margaret Mead anomenava com a transmissió postfigurativa), a desenvolupar-se de baix a dalt; sense oblidar la transmissió cofigurativa, és a dir, la que es produeix entre iguals. En aquell temps –tal com observava l'antropòloga nord-americana–, es vivia una autèntica inversió en els processos de transmissió, amb uns adults que aprenien dels infants i els joves perquè aquests assu-

(*) Doctor en Pedagogia i professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Coordinador del Laboratori d'Educació Social (LES-UOC). Autor de diverses publicacions, el seu treball se centra en qüestions vinculades a la formació d'educadors i educadores socials i la reflexió sobre els reptes educatius contemporanis. Adreça electrònica: jsoblebl@uoc.edu

(1) Aquest text correspon a la conferència que l'autor va impartir el dia 25 de març de 2021 en el Seminari sobre «Hermenèutiques crítiques», celebrat en format virtual dins del segon cicle «Pensar confi(n)adament» organitzat pel GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona.

mien «una nova autoritat mitjançant la seva captació prefigurativa d'un futur encara desconegut» (Mead, 1997, p. 35)².

Cal entendre, doncs, la joventut com una metàfora de la societat (Feixa, 1993). Aquesta capacitat prefigurativa dels joves marca la nostra època, i això té un efecte en les condicions que fan possible o limiten el diàleg intergeneracional. Tal com s'exposarà més endavant, no assistim tant a una ruptura generacional, sinó a una confusió entre les generacions. Diguem-ho clar: tothom corre rere la joventut perduda (i no ho diem només en sentit figurat). I és aquí on potser també cal situar una de les causes principals del desconcert de l'educació. Un desconcert que té a veure, entre altres coses, amb qui es fa càrrec avui de la transmissió cultural envers les noves generacions.

Posar el focus en l'acte de la transmissió, que és el que caracteritza l'acte educatiu, ens permet descentrar la mirada neurocèntrica que colonitza avui el discurs psicopedagògic. Un neurocentrisme que –tal com vam abordar en un treball anterior (Solé i Moyano, 2017)–, cal atribuir a una part de les neurociències; aquella que, sota el títol de neurociència cognitiva, disciplina dominant en el camp de la psicologia cognitiva, aspira a identificar els mecanismes biològics de la cognició, caracteritzant les funcions psicològiques (en aquest cas, les relacionades amb els processos d'aprenentatge) en termes exclusivament neuronals.

Sens dubte, la recerca en el camp de les neurociències aporta coneixements fasciants, però quan s'aplica a l'educació acaba per imposar una mirada excessivament reduccionista. Més enllà d'alguns dogmatismes científistes i l'obstinació d'haver d'acompanyar el discurs educatiu de presumptes evidències, hi ha massa coses que queden fora de la reflexió pedagògica: l'agent de l'educació (mestres, educadors, pedagogs, etc.), el subjecte de l'educació (reduït a una xarxa neuronal que es connecta i es desconnecta; un subjecte, per tant, sense subjectivitat; sense capacitat ètica per decidir, per exemple, si aprèn o no aprèn); les condicions socials que fan possible la disposició envers els aprenentatges escolars; els sabers o béns culturals que cal transmetre, les finalitats de l'educació, etc.

En aquest treball volem posar l'atenció en tots aquells elements que difícilment poden ser representats en una ressonància magnètica. L'objectiu és que ens puguem sentir interpel·lats nosaltres mateixos, com a mestres i educadors, en l'exercici de la funció educativa. Per fer-ho, proposo que adoptem el punt de vista dels aprenents, i ho faig per seguir estirant el fil que ens proposa la filòsofa Marina Garcés (2020) en el seu darrer llibre, *Escola d'aprenents*, si bé parlaré des d'un altre lloc.

Pensar l'educació des del punt de vista de l'aprenent implica –tal com diu na Marina Garcés (2020, p. 20)– haver de «reconèixer les relacions possibles que ens vinculen». És entorn d'aquest reconeixement que ens preguntem què implica exercir avui la funció educativa i, per tant, quina és l'empremta que deixen aquestes «relacions possibles» a l'hora d'ajudar a estructurar la subjectivitat d'aquells i aquelles que venen a l'escola a aprendre. Es tracta, doncs, que ens puguem interrogar sobre els efectes que té per a qualsevol subjecte el fet mateix d'aprendre i, sobretot, l'abast que té poder fer-ho de la mà d'algú disposat a ensenyar. Aquest vindria a ser el punt de vista de l'aprenent a

(2) Traduïm al català les cites que apareixen al llarg de l'article per tal de facilitar-ne la lectura del cos del treball.

partir del qual s'ha articulat aquest treball; no oblidar mai que, el fet d'aprendre, té efectes en la subjectivitat i, per tant, marca vides futures, amb els seus límits i les seves possibilitats.

La Marina Garcés té una definició molt bonica d'educació. Diu així:

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. (Garcés, 2020, p. 22)

Partint d'aquesta definició, podríem afegir que aquell que es dedica a aquest ofici, ha d'estar disposat a exercir-lo; és a dir, ha d'estar disposat a fer-se responsable de l'acte d'educar.

Aprendre a governar allò pulsional

Diguem-ho des de bon principi. L'educació té una funció civilitzadora. Immanuel Kant, en la primera de les seves lliçons sobre pedagogia, ho deia d'una forma molt contundent:

Envíem (...) als nens a l'escola, i no ho fem amb la intenció que hi aprenguin res, sinó perquè es vagin habituant a seure en silenci i a fer puntualment el que se'ls prescriu perquè en el futur no posin en pràctica simplement tot allò que els passa pel cap a cada moment. (Kant, 1991, p. 6)

Kant dirà que la finalitat de l'educació –en un primer moment i abans que les nostres ments modernes i paidocèntriques s'escandalitzin per les seves paraules–, és evitar que el nen es deixi emportar pels seus «impulsos salvatges». Diríem que es tracta d'una condició necessària per fer possible el vincle social, la comunitat. Sabem, des de Sigmund Freud (1994), que això exigeix una renúncia pulsional. Jacques Lacan (1973), que va llegir les lliçons sobre pedagogia d'Immanuel Kant, va dir que «el nen està fet per aprendre alguna cosa» per tal que la seva psique es nuï. El professor Gert Biesta (2016, p. 121), per la seva part, dirà que l'eix de l'educació no és tan sols que els nens aprenguin alguna cosa, sinó que ho aprenguin per a un propòsit particular i, sobretot, «que ho aprenguin d'*algú*». Arribats a aquest punt, i com a professionals de l'educació, hem de preguntar-nos com fer possible aquest acte de civilització; aquest acte que dona entrada a la cultura i la societat en uns temps en els quals l'educació ha perdut el seu valor social i aquells i aquelles que l'han de portar a terme no saben com encarnar-lo.

Som molt conscients que tothom espera moltes coses de l'educació. Així i tot, hem d'admetre que hi ha quelcom del seu valor social que ha caigut. Podríem assenyalar la manca estructural de recursos i la dramàtica proletarització econòmica i social del cos docent en tots els nivells del sistema educatiu, però hi ha quelcom que va més enllà, i té a veure amb el fet que fa molt temps que l'educació ja no pot garantir l'ascens social. En un altre moment històric, l'educació contenia la promesa de la mobilitat social. Avui aquesta promesa s'ha trencat. Aquesta promesa que havia organitzat l'horitzó social fins fa relativament poc, ha caigut. Quina és, llavors, la funció social de l'escola? Per què s'ha d'anar a l'escola si el que es pugui aprendre allà ja no promet un futur millor? Quin sentit pot tenir aprendre? Són preguntes que mostren aquesta pèrdua de valor social de l'educació, el fet que l'escola ha deixat de ser decisiva en la formació dels individus i, per tant, qüestionen el sentit últim de tot sistema educatiu; ara bé, si quedem atrapats en elles, acaben ocultant el fet que l'educació té sempre una funció reguladora. En

aquest sentit, la psicoanàlisi ens recorda que l'educació serveix per regular el món pulsional,³ és a dir, per facilitar recursos al subjecte a través dels quals poder tractar el seu gaudi a fi de fer-lo compatible amb la civilització. La funció de l'educació és humanitzar la vida. D'ella depèn que ens convertim en subjectes.

El mal anomenat fracàs escolar, les dificultats d'aprenentatge, el rebuig a l'escola, l'absentisme, l'abandonament prematur, però també la il·lusió de voler cursar una carrera sense sacrifici, de forma ràpida, etc., no només evidencia les dificultats que ha d'afrontar avui l'educació davant la pèrdua del seu valor social, sinó que il·lustra molt bé quelcom de la desregulació pulsional de la nostra època.

Posem un exemple prou conegut: els estudiants universitaris d'avui en dia tenen dificultats greus amb la lectura, amb la comprensió lectora. Sens dubte, forma part de la «guerra ideològica» –per utilitzar els termes que empra Henry Giroux– que es lliura contra els joves i les joves d'avui a causa de les polítiques culturals i educatives, disposades a «incrementar la ignorància cultural i conceptual» dels estudiants (Giroux, 2019, p. 23). Sigui com sigui, donem un text per llegir, i el llegeixen malament. Perden el fil, fan una lectura monòtona, no entenen el que llegeixen, etc. No és una dificultat que pateixin només ells. És un símptoma d'època, perquè té a veure amb la pèrdua de la funció de la lectura en la nostra societat. En un altre moment històric, una persona que llegia bé era considerada una persona culta. Avui això no té cap pes. Hi ha una autèntica desafecció envers la lectura. A més a més, els hàbits de lectura, sota els efectes de la comunicació digital, han canviat. Cada cop costa més concentrar-se i llegir sense interrupcions durant una estona. La capacitat de processar el que es llegeix, arran d'una combinació de distraccions i la facilitat d'accés a les xarxes, sembla haver-se alterat per sempre (Wolf, 2021). Un subjecte que llegeix bé, però, és un subjecte que regula funcionalment la pulsio del gaudi i de la mirada. Per això, no només és important que els nens sàpiguen llegir, sinó que aprenguin a fer-ho com cal: aturant-se davant els signes de puntuació, fent les entonacions correctament, posant atenció en la dicció, etc. Pensem, per exemple, en la funció d'un signe de puntuació com el punt i a part, el moment en el qual el lector aixeca la mirada i es dirigeix a l'altre. La puntuació és, doncs, un regulador pulsional. El mateix succeeix amb l'aprenentatge de les operacions matemàtiques. Què aprèn un nen quan aprèn a sumar? Aprèn les regles fonamentals d'allò simbòlic, és a dir, que un element té valor depenent del lloc en el qual s'ubica (unitats, desenes, centenes, etc.). I què podríem dir de l'escriptura? L'escriptura té una funció de fixació molt important. Tal com diu Meirieu (2018, p. 110), «(...) és indispensable retornar a l'escriptura el seu valor emancipador antropològic: escriure és deixar una traça del present i emancipar-se de la immediatesa; escriure és veure-hi més clar en un mateix (...)». Som conscients, doncs, de tot el que s'està perdent quan no fem escriure als nens a l'escola, quan disterrem l'escriptura a mà de les tasques escolars més bàsiques i fonamentals a canvi de fer lliscar els dits sobre una pantalla o proposar exercicis que acaben amb un «talla i enganxa» de cerques superficials d'Internet, sense exigir una elaboració pròpia i ben estructurada?

(3) Hem d'entendre allò pulsional com aquella força interna i constant que tendeix a la satisfacció per la via del no-plaer.

És important que ens aturem un moment en aquesta qüestió. Les pantalles dels dispositius tecnològics amb els quals creixen avui els nostres infants cal entendre-les –tal com assenyala Ubieta (2019, p. 96)– com una «superfície pulsional». Pensem en tot el que ens fan fer les pantalles. No es tracta només del que veiem a través d'elles –els continguts, que també–, sinó de tot el que ens inciten a fer de forma compulsiva: el *touch*, el fet de tocar-les i mirar-les permanentment, de fer lliscar els dits sobre elles, l'*scroll*. És el poder hipnòtic i alienant de les pantalles i la xarxa, que responen molt bé a les exigències de la pulsio escòpica, a l'impuls de mirar i ser mirat, de veure i mostrar-se –tal com ens va ensenyar Freud (1992) al parlar d'aquesta pulsio–, així com el fet que, en la interacció digital, el subjecte es perd en una circulació infinita, en un anar i venir de *site* en *site* que no porta enlloc. Hi ha una dispersió permanent de l'atenció perquè la mirada no aconsegueix fixar-se en cap punt concret. Potser s'obté una certa satisfacció, però, paradoxalment, sempre retorna una insatisfacció, quelcom que aboca al subjecte a una repetició constant que absorbeix tota la seva libido.

La connexió permanent i la realitat digital, doncs, s'ho emporten tot: el nostre temps, el nostre desig, els nostres projectes i activitats. Sempre en vol més. No cal recordar les dades estadístiques del temps que passem avui connectats a Internet i les xarxes socials a través dels diferents *gadgets*. No és un problema que afecti només als més joves. El sense-sentit d'aquest gaudi pulsional arrabassa un temps de vida que va més enllà del que un mateix pot arribar a preveure; un temps de vida, però, que sí han previst els seus programadors tecnològics, coneixedors d'aquestes exigències pulsionals que sempre demanen ser satisfetes. En el món de la interfície virtual, l'economia digital, com és sabut, és una economia de l'atenció a través de l'algorisme, les notificacions i la dopamina que segrega el nostre cervell cada vegada que rebem un *like* en qualsevol de les nostres xarxes socials (Guardiola, 2018).

L'escriptura, en canvi, no proporciona res de tot això. L'escriptura compromet el cos d'una altra manera. No és aquest *touch* continu i passar pantalles de forma compulsiva, sinó que demana que alguna cosa del cos estigui tranquil·la, que el subjecte, amb el llapis o el bolígraf a la mà, es centri en el traç, dirigeixi la mirada cap a la grafia, elabori mentalment el que ha d'escriure, etc. Al mateix temps, l'escriptura proporciona un ordre, que es deu a les regles que imposa el seu ús, per això té una funció de fixació important.

En l'escriptura, en la lectura (i, amb ella, la força simbòlica del text, que permet alliberar-nos del nostre propi narcisisme; així com la importància dels llibres com a objecte irreductible a la mera mercaderia, atès que ens obren a mons nous, etc.), en l'aprenentatge de les operacions matemàtiques, en la música (a través de la qual «s'amaneix les feres», com diu la dita), etc., hi ha un treball de regulació pulsional, sigui perquè s'aprenen límits que estructurin, que confereixen un ordre, sigui perquè la satisfacció pulsional es desplaça cap al desig de saber, permetent així la sublimació. Es tracta d'aprenentatges que produeixen una satisfacció diferent, més prometedora que la que s'aconsegueix a través del consum immediat i l'addicció compulsiva a l'objecte (al mòbil, per exemple). Es tracta d'aprenentatges, en definitiva, que donen entrada en la cultura i, per tant –tal com diria de nou Sigmund Freud (1999)–, ens defensen de la destrucció a la qual ens empeny la pulsio de mort.

No hem d'oblidar mai, doncs, aquest factor estructurant que té l'educació i les tasques escolars. Que un nen fracassi en la qüestió educativa, no té a veure simplement

amb el fet que no hagi après a llegir i a escriure –que ja és prou greu–, sinó que és un fracàs en la possibilitat de regular el món pulsional a través dels aprenentatges.

Tornem, per tant, al principi. El nen, qualsevol nen, necessita aprendre alguna cosa per tal que la seva subjectivitat es nuï. No existeix el nen que no vulgui aprendre, però hi ha d'haver algú disposat a acompanyar-lo. I això ens porta a dirigir la mirada cap a l'agent de l'educació, cap als professionals de l'educació. És a dir, que la mirada de l'aprenent, ens fa de mirall. Com entenem avui els professionals de l'educació l'exercici de la funció educativa? És important que ens fem aquesta pregunta tenint present en tot moment la dimensió subjectiva de l'educació que hem estat exposant, és a dir, que quan s'està ensenyant alguna cosa, s'està ajudant a un subjecte a estructurar i organitzar el seu psiquisme.

El deure d'educar

Entrem així en la segona qüestió que vull tractar en aquest treball. El que constatem avui és que l'agent de l'educació no creu en la seva funció, o no la té clara. També podríem dir que, massa sovint, no s'autoritza a exercir-la. Centrem-nos en això, en el fet d'autoritzar-se. Per fer-ho, partiré de la reflexió que la filòsofa alemanya Hannah Arendt (1996) va fer entorn de l'autoritat educativa en el seu conegut text sobre «La crisi de l'educació», impactada per la deriva del sistema educatiu nord-americà que va poder conèixer en el seu exili als EUA. Què observa allí Hannah Arendt? Procedint com una fenomenòloga (Torralbo, 2019), l'autora alemanya assenyala que el sistema educatiu nord-americà, en llançar-se als braços de l'educació progressista i les experiències europees de l'Escola Nova, havia acabat desplaçant «totes les tradicions i tots els mètodes d'ensenyança establerts» (Arendt, 1996, p. 190) a l'haver impulsat un seguit de mesures per reformar el sistema educatiu fonamentades especialment en tres supòsits que ella qualifica de contraproductius i insensates. Aquests supòsits parteixen d'un malentès previ que cal atribuir a aquestes pedagogies «modernes» i «avançades» envers el concepte d'autoritat. «El fet significatiu és que, a causa de certes teories, bones o dolentes, es varen rebutjar totes les normes de la sensatesa humana» (Arendt, 1996, p. 190). El problema d'aquestes pedagogies és que interpreten l'autoritat en clau política, confonent l'autoritat educativa amb l'exercici del poder polític, quelcom que no té res a veure (Straehle, 2016). En aquest sentit, Hannah Arendt sosté que hi ha una diferència radical entre l'autoritat que s'exerceix en l'educació, que ella defineix com un espai-temps «prepolític», i l'autoritat que s'exerceix a la ciutat democràtica, entre adults que es reconeixen recíprocament com a ciutadans (Torres, 2019). Però centrem-nos en més detall què ens diu sobre aquests tres supòsits.

El primer supòsit que assenyala la filòsofa alemanya té a veure amb el fet que l'experiència del nen no es configura en la seva relació amb l'experiència de l'adult. En partir de la idea que cal atorgar plena autonomia al grup infantil, es considera que l'infant ha de governar-se a si mateix sense l'autoritat de l'adult. Tot passa, a més a més, pel grup infantil, pels seus interessos i les seves demandes, i és aquest grup el que acaba exercint l'autoritat sobre cada nen individual prescindint de l'autoritat de l'adult. Si això és així, és perquè el primer a refusar l'autoritat ha estat el mateix adult, que no vol fer-se càrrec de la responsabilitat que li pertoca. Ara bé, el problema de l'autoritat no desapareix, sinó que canvia de rostre perquè es desplaça de la relació individual amb l'adult cap a l'interior del grup infantil.

Aquest fet trenca les relacions normals entre els nens i els adults mentre cada nen, com a individu, queda sotmès a la pressió del seu grup d'iguals, que sempre corre el risc de mostrar una autoritat més forta i tirànica que la que podria exercir qualsevol autoritat adulta individual. Pensem, per exemple, en fenòmens com l'assetjament escolar, per no parlar de les pressions *soft*, aparentment menys intenses, com ara la que exerceix la moda, el fet d'haver d'escoltar una música determinada o l'obligació d'haver de respondre tothora els missatges que reben els adolescents a través de les seves xarxes socials, amb aquella exigència de connexió permanent, etc. Tots sabem el cost que té per a qualsevol infant o jove el fet d'haver d'integrar-se en el seu grup d'iguals i quin és el preu que cal pagar quan algú no s'adhereix als comportaments del clan. L'emancipació de l'autoritat dels adults, doncs, deixa els nens en mans de l'autoritat del grup, imposant així la força de la majoria.

Així doncs, l'error principal d'aquest supòsit –segons l'autora alemanya– rau de creure que els nens tenen un món propi i diferenciat del món adult i que no és possible que aquests dos mons es relacionin entre ells. Es pressuposa que existeixen dos àmbits d'experiència separats entre si i no un únic món compartit, quelcom que impedeix que l'adult es faci responsable enfront del nen. I aquí és on cal trobar una de les causes principals de la crisi de l'educació. Ningú es fa responsable enfront del nen. Una situació que, en l'actualitat, no fa més que agreujar-se quan alguns corrents pedagògics que inspiren moltes escoles alternatives, amarats de la retòrica de l'autoajuda, defensen la «llibertat» absoluta de l'infant. Atès que l'infant és per naturalesa un ésser meravellós i espontàniament creatiu –ens diuen–, cal que l'adult s'inhibeixi en la seva acció educativa per tal que aquell arribi a «ser un mateix»; però no hi ha educació –i aquesta és una de les conclusions a les quals arriba Hannah Arendt–, sense un adult que presenti el món a l'infant. Insistirem en aquesta qüestió més endavant.

El segon supòsit està relacionat amb l'ensenyament, amb l'acte d'ensenyar. En aquest cas, Hannah Arendt assenyala el perjudici que ha suposat el fet que la pedagogia, arran de «la influència de la psicologia moderna i els dogmes del pragmatisme» (Arendt, 1996, p. 193), s'hagi emancipat de la matèria concreta que s'ha de transmetre, és a dir, que la pedagogia s'hagi acabat desvinculant del mateix saber. La crisi de l'educació és fruit, doncs, d'aquesta pèrdua del valor social del saber; quelcom que, en l'actualitat, no ha fet més que agreujar-se mentre assistim a la degradació del saber a les aules pel domini d'un seguit de competències buides d'idees i de continguts (Luri, 2020). Aquest fet ens obliga a preguntar-nos –tal com s'ho preguntava Hannah Arendt– pel valor que té el saber en els mateixos agents de l'educació, i és que no es pot causar el desig de saber en l'altre si un no és causat per aquest mateix desig de saber.

En els anys cinquanta, moment en el qual l'autora alemanya feia aquesta reflexió, les ciències de l'aprenentatge no estaven tan desenvolupades com ho estan ara. Era un temps en el qual la pedagogia havia acabat evolucionant com una ciència de l'educació (Vilanou, 2000) i, sobretot, com una ciència de l'ensenyança, en consonància amb el desenvolupament d'una pedagogia pragmàtica i experimental centrada en com ensenyar al marge dels continguts, com si es pogués operar a partir d'esquemes generalitzables a tota mena de situacions. Aquest fet –diu Hannah Arendt– havia convençut als mestres que estaven preparats per ensenyar o, fins i tot, que podien ensenyar qualsevol cosa, sense la necessitat d'haver d'especialitzar-se en cap matèria específica. No cal dir que això ara s'ha multiplicat exponencialment, quan no s'espera res de la funció transmissora del mestre o educador.

D'acord amb aquest supòsit, el mestre esdevé un tècnic al servei d'una metodologia o d'una tècnica d'aprenentatge mentre perd la font més legítima de la qual obté la seva autoritat: el domini dels continguts de la matèria, és a dir, el seu saber, que és el que, en definitiva, ha de fer circular en la seva relació amb els alumnes, en la mesura que ell és algú que, «es miri per on es miri, sap més i pot més que els seus deixebles» (Arendt, 1996, p. 194). En el moment que se li diu que «no cal que sàpiga res» –i avui és l'únic que se li diu apel·lant al fet que el coneixement és a la xarxa mentre s'obvia que Internet, per la seva pròpia lògica de funcionament algorítmic, pot ser qualsevol cosa excepte una biblioteca oberta–, se'l desqualifica. En aquest context, el mestre esdevé llavors un simple acompanyant, un animador, un entrenador de competències, un controlador de resultats d'aprenentatge, però no algú capaç de propiciar –tal com sosté el professor Bárcena (2018)– un vincle intel·lectual, ètic i existencial.

Finalment, el tercer supòsit que assenyalava Hannah Arendt té a veure amb la concepció que es té de l'aprenentatge. Aquí, el *learning by doing* defensat per John Dewey s'imposa com un valor superior, substituint el fet d'aprendre pel fer. Sense entrar a discutir el fet que Hannah Arendt passa per alt algunes de les advertències que el mateix Dewey (1994) ja recull en els seus escrits, és interessant analitzar els seus arguments perquè encara segueixen obrint interrogants en el debat educatiu contemporani (Pallarès i Muñoz, 2017). Així doncs, i d'acord amb l'autora alemanya, el mestre deixa de transmetre coneixements perquè passa a ensenyar destreses i habilitats. No hi ha cap contingut rellevant que valgui la pena ensenyar perquè tota l'atenció es posa en el mer activisme, en els procediments i l'adquisició de competències. El coneixement en si mateix és inútil, inservible i, per tant, la tradició emmudeix. Mentrestant, el joc, entès com l'activitat infantil primordial, acaba substituint el treball, l'exigència. La contrapartida a l'hora de defensar aquest supòsit és que es manté al nen en el nivell de l'infant. Tot el que hauria de preparar al nen per l'entrada en el món dels adults, és a dir, l'hàbit de treballar i no el de jugar, adquirit a poc a poc, es deixa de costat per tal d'afavorir l'autonomia del món de la infància.

Amb aquest supòsit s'acaba atorgant al món infantil i a la fórmula pragmàtica, és a dir, al nexa que s'estableix entre el fer i el saber, així com a la forma d'aprendre del nen a través del joc, un caràcter absolut. No s'està dient que el joc no sigui una activitat important per l'adquisició dels aprenentatges. Sabem molt bé que anticipa rendiments futurs, que no és un simple oci, que és una activitat fonamental pel desenvolupament psíquic del nen. El que fa Hannah Arendt és advertir-nos sobre el seu caràcter absolut. Quan l'ensenyament a l'aula es buida de contingut, aquesta esdevé un simple espai d'animació i entreteniment, consolidant l'existència d'un món infantil paral·lel al món adult; un món propi, autònom i artificial que es regeix amb altres regles.

Si bé Hannah Arendt es mostra molt crítica amb l'element destructiu que contenen aquests tres supòsits, entén alhora que la reforma educativa capaç d'inhibir els seus efectes perniciosos no pot passar pel restabliment d'un model educatiu que recuperi un sentit de l'autoritat basat en la disciplina, la rigidesa, el poder i la imposició. L'única manera de fer front a la crisi educativa, tant a l'escola com en el si de les relacions familiars, passa per un altre lloc. Cal partir de la pregunta pel sentit mateix de l'educació i, per tant, centrar la mirada en la seva essència. Per a Hannah Arendt, l'essència de l'educació remet a la responsabilitat que tenim els adults envers l'existència dels nens, que no és altra que la d'introduir-los en l'experiència de la vida i en l'experiència del món. És aquesta responsabilitat envers el món la que adopta la forma de l'autoritat. Els

adults interpreten el rol de ser els representants del món, els seus transmissors, encara que aquest món no els agradi o vulguin un món diferent.

L'escola contribueix a l'existència del món (Simons i Masschelein, 2014), un món que és també diferent del món que s'alimenta des del vincle familiar, així com al món tancat de la infància, conformat avui d'acord amb interessos comercials en un procés de reconversió massiva dels nens i nenes en mers consumidors. L'escola, doncs, ensenya altres mons, o, tal com diu el professor Jorge Larrosa, obre el món a l'interès dels nens i els joves per tal que «s'interessin per alguna cosa que no sigui ells mateixos» (Larrosa, 2019, p. 17). Amb aquesta transmissió, doncs, es convida als nens a formar part del món, a l'hora que es projecta un compromís i una implicació que els permeti, com a nous, renovar-lo.

No es pot educar, per tant, sense ensenyar. Aquesta seria una de les idees clau que podem extraure d'aquest text de Hannah Arendt. Una educació sense aprenentatge és buida i, en conseqüència, pot degenerar –tal com diu l'autora alemanya–, «en una retòrica moral-emotiva» (Arendt, 1996, p. 208), que és el que s'ha acabat imposant avui a les nostres escoles. En altres paraules, en lloc de mostrar el món als nens, en lloc d'ensenyar-los-hi el món, se'ls fa dirigir la mirada cap a si mateixos. Se'ls diu que han d'aprendre a gestionar les seves emocions, enfortir una «mentalitat de creixement», reforçar l'autoestima i la capacitat de resiliència, etc., però se'ls acaba tancant en el seu aïllament i la seva pròpia interioritat, ofegant-los en el seu narcisisme, sense la possibilitat d'adquirir eines que els permeti interpretar i intervenir en el món per transformar-lo. La crítica que puguem fer avui a l'educació emocional i al moviment de l'educació positiva, que ja podem qualificar de paradigma dominant en el camp de l'educació, cal plantejar-la en aquests termes (Prieto, 2018; Solé, 2020; Cabanas i González-Lamas, 2021).

Prenem nota, doncs, d'aquesta advertència que fa Hannah Arendt entorn de la retòrica moral-emotiva. Si aquesta retòrica ha anat ocupant la centralitat del discurs educatiu en els darrers anys, és perquè hi ha quelcom del saber, la transmissió i els aprenentatges que apareix com a insuficient. Perquè existeixi la possibilitat d'aprendre –i ja hem dit abans que qualsevol nen té la necessitat d'aprendre alguna cosa–, hi ha d'haver algú disposat a ensenyar i acollir la seva existència com a nouvingut fent-se responsable del món. Ara bé, on és, avui, aquest algú? On som, per tant, els adults?

Cercant un adult que guï i orienti

Entrem així en la tercera qüestió que volem tractar en aquest article, i és que rere aquesta pregunta hi ha una constatació: no hi ha adults que es facin responsables del món. El crit global dels *Friday for future* ha estat l'expressió més nítida que ha interpel·lat recentment el món adult, ofegat ara per l'estat d'excepció que ha suposat la gestió de la pandèmia de la Covid-19, però veiem emergir nous crits arreu del món perquè el malestar dels joves davant l'absència i la irresponsabilitat dels adults ve de lluny. Uns crits que de vegades es barregen amb altres aparentment més intel·ligibles, fins i tot destructius, com els que vam poder presenciar en els atemptats de Barcelona i Cambrils l'estiu del 2017, confrontant-nos amb el testimoni violent de la impotència, l'altra cara de la nostra indiferència. Així ho afirma Philippe Meirieu (2018) després d'analitzar les implicacions pedagògiques dels atemptats viscuts a França contra el setmanari satíric *Charlie Hebdo* dos anys abans, en la mesura que el seu impacte suposa, entre altres coses, un

«vertader sotrac educatiu» (Meirieu, 2018, p. 9). Com sostenir, doncs, aquesta responsabilitat en un món en crisi? Aquesta és una pregunta que ens interpel·la a tots i a totes com a representants del món adult i com a educadors i educadores.

Fa molt temps que les noves generacions creixen soles. De fet, hi ha qui, com el psicoanalista i escriptor italià Massimo Recalcati (2014), ha definit la condició juvenil actual a partir del «complex de Telèmac», un mite que evoca una realitat espiritual en la qual els joves i les joves d'avui poden veure reflectit el seu pesar.

Recordem breument la història mítica d'aquest heroi tal com ens la presenta Homer a l'*Odissea*. Telèmac, fill d'Ulisses i Penèlope, era un nen quan el seu pare va haver de marxar d'Ítaca per combatre en la Guerra de Troia. Ulisses va haver de partir a contracor, sota l'amenaça dels déus de perdre el seu fill. Van passar vint anys fins que Telèmac, després d'emprendre un llarg viatge, va poder retrobar-se amb el seu pare. Quan retornen plegats a Ítaca, Telèmac i Ulisses castiguen els prínceps pretendents que, durant tot aquest temps, han estat ocupant la llar familiar i les seves possessions mentre assetjaven Penèlope, l'esposa fidel, i planificaven l'assassinat del mateix Telèmac.

Què podem destacar d'aquest mite? Nosaltres volem posar l'accent en l'espera. L'espera del retorn d'Ulisses per part de Telèmac. El complex de Telèmac representa aquesta espera, sovint trista i impotent, de la figura paterna per part dels fills. La llarga absència d'Ulisses ens permet parlar, doncs, d'una absència que adopta avui moltes formes: la deserció dels adults, l'abandó, fins i tot el rebuig, però també –siguem clars– les dificultats que molts d'aquests adults manifesten a l'hora de complir la funció paterna i sostenir l'acte educatiu.

Ulisses representa el Pare i ens serveix també per assenyalar que venim del patriarcat, on ell era el protagonista. Avui el patriarcat està en crisi, l'autoritat patriarcal es troba en declivi, i no cal lamentar-se per això. La figura del Pare ha caigut, però hem d'entendre també el Pare com la figura que avui representa a tots aquells i aquelles que s'ocupen o han d'ocupar-se dels infants, més enllà de ser els progenitors d'un o l'altre sexe, entre els quals ens trobem també nosaltres com a professors i professores, mestres i educadors. Estem parlant de la figura que instaura l'ordre simbòlic i l'entrada en la cultura⁴.

L'absència d'Ulisses és una forma de representar la pèrdua de l'autoritat simbòlica dels adults, quelcom que genera una nova escena en la relació entre les generacions. No és l'escena de la ruptura generacional produïda per la rivalitat –tal com Freud la va interpretar a través del complex d'Èdip–,⁵ sinó la del desencís davant l'ocàs de la figura

(4) L'ensenyança de Lacan ens ha ensenyat a interpretar bé aquest fenomen. La figura paterna no es refereix només al pare biològic, sinó a qualsevol adult que ocupa el seu lloc estructural. Estem parlant –tal com deia Lacan (1994)– de la «metàfora paterna». El pare és el pare simbòlic. Es tracta, doncs, del significant «pare» en la triangulació fonamental nen-mare-pare, inscrita en la cultura. La metàfora paterna concerneix a la funció simbòlica del pare, és a dir, la funció que instaura la Llei en l'inconscient. Estem parlant d'una funció reguladora que permet l'estructuració subjectiva.

(5) Cal recordar que, en *La interpretació dels somnis*, el context en el qual Freud (2017) va introduir la figura d'Èdip, és el del somni de la mort dels éssers estimats. «Su destino –referint-se a Èdip– nos conmueve únicamente porque podría haber sido el nuestro, porque antes que nacíramos el oráculo fulminó sobre nosotros esa misma maldición. Quizás a todos nos estuvo deparado dirigir la primera moción sexual hacia la madre y el primer odio y deseo violento hacia el padre; nuestros sueños nos convencen de ello. El rey Edi-

paterna, un fet que impedeix la possibilitat de rebre el reconeixement de la mateixa condició de fill. Sense aquest reconeixement no hi ha filiació simbòlica possible; un moviment necessari –tal com defensava també la mateixa Hannah Arendt–, a través del qual transmetre i rebre l'herència del passat. Així doncs, les noves generacions –tal com li succeeix a Telèmac–, esperen que alguna cosa del Pare retorni, que hi hagi algú disposat a exercir la funció paterna.

No podem pensar l'educació sense poder donar compte d'aquesta condició juvenil en l'actualitat, caracteritzada per l'empremta particular dels joves-Telèmac que no compten amb cap adult amb el qual confrontar-se. Quan parlem d'intempèrie ens referim, entre altres coses, a això. L'ordre simbòlic que va guiar bona part del segle passat ha canviat. Tal com sosté Recalcati (2014), s'ha passat de la ruptura generacional a la confusió entre les generacions, una confusió que s'explica per l'expansió de la figura del pare-fill, que no és altra que la figura que abdica de la seva funció perquè se sent igual que els seus fills i s'assimila de forma simètrica a la seva joventut.

La confusió generacional és fruit, doncs, d'aquesta manca de diferència simbòlica entre les generacions. Com es fa valdre, avui, la funció paterna? Per alguns, la solució passa per un enduriment de les normes. S'invoca la Llei jurídica, la Llei del Dret, el recurs a la legalitat, fins i tot mitjançant l'ús de la força (Bassols, 2020). Només cal veure el funcionament de la vida política i social, com es reivindica en les nostres democràcies occidentals el retorn de l'autoritat i les antigues figures d'ordre, per no parlar del sorgiment dels partits d'extrema dreta i l'extensió d'un comportament de tendències feixistes en molts sectors de la societat.

Si això ho baixem en el terreny pedagògic, en la quotidianitat dels centres educatius, la Llei del codi es manifesta en la imposició estricta de la norma, en l'aplicació rígida dels Reglaments de Règim Intern dels centres, etc.; una forma d'encobrir la dificultat que tenim avui els adults a l'hora d'exercir el límit que sempre representa la funció educativa, una forma de disfressar la impotència per sostenir l'autoritat.

Paradoxalment, aquesta dificultat a l'hora d'exercir el límit també s'expressa en el sentit contrari. És el que denunciava Hannah Arendt a l'hora d'assenyalar la centralitat que s'atorgava a l'infant en els discursos pedagògics de l'època, una centralitat que fa que aquest acabi ocupant el lloc de l'autoritat. Ho podem observar molt bé en l'àmbit de l'educació familiar, on aquesta centralitat dels nens està fent que siguin els fills els que marquin la Llei, és a dir, els que dictin les normes. Són els nens-Rei.

Tots som testimonis d'aquest tipus de situacions, fruit també de la càrrega afectiva i l'enorme projecció que els pares d'avui dia dipositen en els seus fills i filles. Els casos més extrems els trobaríem en la violència filioparental. No són els fills els que s'adapten a les normes simbòliques que regeixen la vida d'una família, sinó les famílies les que s'adapten a la Llei establerta pel caprici dels fills, als quals se'ls satisfan totes les demandes o se'ls omple d'objectes saturant-los-hi el seu propi desig.

Davant el temor de molts pares a ser rebutjats pels seus fills, que acaben sentint-se omnipotents, no hi ha ningú capaç de sostenir una posició subjectiva adulta prou deci-

po, que dio muerte a su padre Layo y desposó a su madre Yocasta, no es sino el cumplimiento de deseo de nuestra infancia». (Freud, 2017, p. 271)

dida, una posició que no obeeix –tal com sosté Ubieto (2019)– a una norma preestablerta, sinó a «exercir mitjançant actes una funció que no té garanties, però sí conseqüències» (Ubieto, 2019, p. 186). D'acord amb Meirieu (2020, p. 150), «està en joc la capacitat, essencial pel futur del nen, de resistir-se a les seves pulsions, de diferenciar la seva demanda i construir, durant el seu desenvolupament, la possibilitat de resistir-se a la immediatesa i al 'tot i aquí i ara mateix'», i per això hi ha d'haver algú capaç de sostenir el límit que suposa sempre exercir la funció educativa.

Transmetre el disig

Sens dubte, és molt difícil créixer en un context en el qual els adults renunciïn al deure d'educar. Per contra, i tal com diu Recalcati (2014, p. 74-76), el que ens trobem és amb adults que «semblen haver-se perdut en el mateix mar on s'extravien els seus fills». Sense distinció generacional, «els veiem perseguir amistats fàcils en les diferents xarxes socials, vestir igual que els seus fills, jugar als mateixos jocs, parlar el mateix idioma, tenir els mateixos ideals». Tot plegat acaba mostrant-nos el retrat d'un adult que ha acabat deixant-se emportar per «la retòrica d'un culte a la immaduresa que proposa una felicitat despreocupada i lliure de tota responsabilitat», o una idea del desenvolupament personal que els manté sempre en una etapa de trànsit, en una eterna adolescència a la cerca permanent d'una identitat pròpia. Quin és el preu que acaben pagant les noves generacions? La soledat. «(...) La soledat (...) davant les dificultats que tenen els adults per sostenir la responsabilitat que comporta el seu paper educatiu».

Aquest és el paisatge en el qual han de créixer les noves generacions, el paisatge d'un cert desemparament. És el paisatge de la intempèrie, un paisatge sense sostre ni recer. Potser les noves generacions són més lliures, però aquesta llibertat no proporciona cap mena de satisfacció. La llibertat de la qual gaudeixen és una llibertat que les aboca al gaudi il·limitat, un gaudi que exclou el disig. El que hi trobem al darrere és un sentiment d'abandó. Busquen l'adult amb qui poder restituir la diferència generacional i confrontar-se, però no el troben, o reben d'ell respostes frívols, deutors d'un discurs d'època que afronta les preguntes pel sentit de l'existència amb fórmules banals provinents del món de l'autoajuda i la cultura terapèutica, revestides d'una esperança vàcua i insubstancial. Tot el discurs de l'educació emocional –no deixarem d'insistir-hi– va en aquesta línia. De qui poden aprendre, llavors? Amb qui poden mesurar el seu propi projecte de món?

En aquesta intempèrie, el que observem és que els fills i les filles acaben ocupant el lloc dels seus pares. No només han sotmès l'ordre familiar a les seves necessitats narcisistes, als seus capricis; sinó que els ha tocat créixer en una època que ha rebutjat qualsevol «activitat educativa que assumeixi la responsabilitat vertical de la seva formació» (Recalcati, 2014, p. 117), és a dir, ningú es fa responsable de l'acte d'educar, no hi ha qui s'autoritzi.

Coneixem molt bé com es tradueix això en l'àmbit escolar, i, sens dubte, aquí assistim a una disputa que ve de lluny. El respecte sagrat als interessos de l'infant, a la seva creació espontània, molt present en models pedagògics que defensen l'educació activa i no directiva, s'està portant a terme avui en dia des d'un extrem que ja no pot dissimular el símptoma d'una renúncia, el fet d'haver dimitit. Cada vegada que un mestre o una mestra defensa l'abstenció pedagògica, abandona els nens a si mateixos. Però que no se'ns confongui. Lluny de voler recuperar un model disciplinari de l'educació (assumir la

«responsabilitat vertical» no va d'això), cal entendre que el nen no pot formar-se sol com a subjecte, necessita sempre l'acció de l'Altre, algú disposat a exercir el «deure d'educar» (Meireu, 2016, p. 134).

Sabem que el mite del pare-amo no retornarà. Sortosament. Ara cal inventar altres formes d'habitar aquest lloc adult (Ubieto, 2019). Podem començar per escoltar la demanda que ens fan les noves generacions, de vegades amb el seu silenci, sovint amb les seves crides d'atenció, els seus excessos, els seus passatges a l'acte, etc. (Brignoni, 2012). Recalcati (2014) diu que la demanda del pare que envaeix el malestar de la joventut actual no és una demanda de poder i disciplina, sinó una demanda de testimoni. Més enllà de restablir «una autoritat merament repressiva i disciplinària», reclamen actes, decisions, passions capaces de donar testimoni, un cert model de com poder habitar el món amb desig i, al mateix temps, amb responsabilitat, a fi de fer possible un sentit del món. La regulació pulsional de la qual parlàvem al principi té a veure amb això, amb la possibilitat d'habitar el món des d'un desig propi, però cal aprendre a fer-ho a través del testimoni d'algú que és capaç de transmetre el seu propi desig.

Buscar un pare significa que no es pot existir sense el reconeixement de l'Altre. Existim a partir del desig de l'Altre. La vida humana, el que fa que l'existència tingui algun sentit, s'alimenta d'aquest desig. Marina Garcés diu que «educar és una pràctica de l'hospitalitat que té per missió acollir l'existència» (Garcés, 2020, p. 27). Sense la presència de l'Altre, sense la seva resposta, sense el seu auxili, la vida humana s'apaga, perd el propi sentiment de la vida (Ubieto, 2018). Podem comprovar aquesta sensació de pèrdua en molts traumes infantils vinculats amb experiències d'abandonament prematur, de maltractament o rebuig infantil⁶. Recalcati (2020) ens diu de nou en una publicació més recent que «un nen no desitjat, no volgut, no estimat per l'Altre és un nen destinat a experimentar la seva vida dissociada del sentit, una vida desarrelada, supèrflua i sense valor» (Recalcati, 2020, p. 37-38). En aquest sentit, podem entendre la vida com una crida, una «demanda d'amor dirigida a l'Altre, demanda de ser alguna cosa en el desig de l'Altre» (Recalcati, 2014, p. 35). Al mateix temps, per tal que «la vida arribi a ser realment viva és necessària una transmissió del desig d'una generació a una altra» (Recalcati, 2014, p. 41). Si no realitzem nosaltres aquesta transmissió, si no ocupem nosaltres aquesta posició, qui l'ocuparà?

Atès que som professionals de l'educació, hem de ser nosaltres, donant testimoni d'una forma de relacionar-nos amb el món i amb el saber. És aquesta forma de relacionar-nos amb el saber la que permet transformar allò que ensenyem, els objectes del saber, en objectes de desig. Cadascú escollirà després els seus objectes de desig. Potser nosaltres no ho veurem –i el més normal és que, certament, no ho veiem–, però serà el nostre propi desig envers el saber el que deixarà una empremta en el desig de l'altre. Perquè ensenyar, etimològicament, vol dir això: deixar una marca, un senyal, en

(6) Es coneixen casos extrems de nens refugiats que cauen fins i tot en coma a causa d'aquest rebuig. L'any 2018 es va conèixer la notícia, per exemple, del cas de molts nens refugiats a Suècia que, un cop es comunicava a les seves famílies que havien de ser deportades, queien en coma, una reacció que s'ha batejat amb el nom de Síndrome de Resignació (SR). Vegeu: https://elpais.com/elpais/2018/01/16/planeta_futuro/1516104075_060422.html En aquesta línia, Lacan (1999) recordava «la irresistible tendència al suïcidi» dels nens que no han estat suficientment alimentats pel desig de l'Altre.

l'alumne. Quin és, doncs, el nostre desig? Sentim un desig profund per allò que ensenyem d'aquest món? Potser són les úniques preguntes vertaderes que ens podem fer si de veritat volem oferir a les noves generacions alguna forma de recer que no sigui només un lloc en el qual guarir-se de la intempèrie d'aquest món, sinó un indret des del qual poder renovar-lo.

Referències

- Arendt, H. (1996) «La crisis de la educación», a *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Ediciones Península, p. 185-208.
- Bárcena Orbe, F. (2018) «Maestros y discípulos. Anatomía de una relación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), p. 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bassols, M. (2020) *Autoritat i autoritarisme. Una lectura des de la psicoanàlisi*. València, Publicacions de la Universitat de València.
- Biesta, Gert J. (2016) «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro». *Pedagogía y saberes*, núm. 44, p. 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Brignoni, S. (2012) *Pensar las adolescencias*. Barcelona, Editorial UOC.
- Cabanas Díaz, E. i González-Lamas, J. (2021) «Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la 'educación positiva'». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), p. 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Dewey, J. (1994) *Democràcia i escola*. Vic, Eumo Editorial.
- Feixa, C. (1993) *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Freud, S. (1992) «Pulsiones y destino de pulsión (1915)», a *Obras completas. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras* (Vol. XIV). Buenos Aires, Amorrortu, p. 105-134.
- Freud, S. (1994) *El malestar en la cultura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Freud, S. (1999) «Más allá del principio de placer (1920)», a *Obras completas. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis de yo, y otras obras* (Vol. XVIII). Buenos Aires, Amorrortu, p. 7-62.
- Freud, S. (2017) «La interpretación de los sueños. Primera parte (1900)», a *Obras completas* (Vol. IV). Buenos Aires, Amorrortu Editores, p. 1-343.
- Garcés, M. (2020) *Escola d'aprenents*. Barcelona, Galàxia Gutenberg.
- Giroux, H. (2019) *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona, Herder.
- Guardiola, Í. (2018) *L'ull i la navalla. Un assaig sobre el món com a interfície*. Barcelona, Arcàdia
- Homer (2019) *Odissea. Volumes 1 i 2*. Barcelona, La Casa dels Clàssics.
- Kant, I. (1991) *Sobre pedagogia*. Vic, Eumo Editorial.
- Lacan, J. (1973) *Seminario XXI. Los incautos no yerran (Los nombres del padre). Clase 3, del 11 de Diciembre de 1973*. <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/26%20Seminario%2021.pdf>
- Lacan, J. (1994) «Del complejo de castración», a *El seminario. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 217-232.
- Lacan, J. (1999) *El seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Avinyonet del Penedès, Candaya.

- Luri, G. (2020) *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona, Ariel.
- Mead, M. (1997) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Meirieu, Ph. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, Ph. (2018) *Educar després dels atemptats*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Meirieu, Ph. (2020) *La réplica. Escuelas alternativas, neurociencias y métodos tradicionales: para acabar con los espejismos*. Ávila, Dr. Buk.
- Pallarès Piquer, M. i Muñoz Escalada, M. C. (2017) «La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI». *Foro de Educación*, núm. 15 (22), p. 1-23. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.443>
- Prieto Egido, M. (2018) «La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva». *Educación XX1*, núm. 21 (1), p. 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20200>
- Recalcati, M. (2014) *El complejo de Telémaco*. Barcelona, Anagrama.
- Recalcati, M. (2020) *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrada*. Barcelona, Anagrama.
- Simons, M. i Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila Ediciones.
- Solé Blanch, J. (2015) *Imaginarios de la juventud. Un recorrido histórico y cultural*. Barcelona, Editorial UOC.
- Solé Blanch, J. (2020) «El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 32 (1), p. 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Solé Blanch, J. i Moyano Mangas, S. (2017) «La colonización Psi del discurso educativo». *Foro de Educación*, núm. 15 (23), p. 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Straehle, E. (2016) *Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; directora: Fina Birulés).
- Torralbo, A. P. (2019) «Claves fenomenológicas para la comprensión de la esfera de la educación en el pensamiento de Hannah Arendt». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 31 (1), p. 35-55. <https://doi.org/10.14201/teri.19445>
- Torres, B. (2019) «Autoritat, tradició i educació en Hannah Arendt: la preservació del món». *Temps d'educació*, núm. 56, p. 137-148.
- Ubieto, José R. (2018) «El deseo del educador no es el sacrificio», a Solé, J. i Pié, A. (Coords.). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad*. Barcelona, Editorial Icaria, p. 139-156.
- Ubieto, José R. (Ed.), Almirall, R., Borràs, F., Ramírez, L. i Vilà, F. (2019) *Del Padre al lpad. Familias y redes en la era digital*. Barcelona, Ned Ediciones.
- Vilanou, C. (2000) «La Pedagogia al deixant del segle XX». *Temps d'educació*, núm. 24, p. 13-60.
- Wolf, M. (2021) *Lector, torna als llibres. El cervell lector en un món digital*. Barcelona, Viena Edicions.

Aprender a cielo descubierto, sin techo ni cobijo

Resumen: «Aprender a cielo descubierto, sin techo ni refugio» pretende evocar la imagen de la intemperie en la que crecen las nuevas generaciones en la época actual. Se trata, pues, de una metáfora que nos permite hablar de su soledad y de la desorientación que rodea a los más jóvenes, que incluye también la confusión de los adultos que estamos llamados a hacernos cargo de su educación. Por ello, este artículo explora la necesidad de que los adultos asumamos el «deber de educar» y, sobre todo, nos autoricemos a ejercer esta función. Un deber que exige actos capaces de transmitir el deseo hacia las nuevas generaciones, así como nuestro compromiso con el mundo para que estas puedan renovarlo.

Palabras clave: Educación, psicoanálisis, transmisión, juventud, autoridad.

Apprendre en plein air, sans toit ni abri

Résumé: « Apprendre à ciel découvert, sans toit ni abri » vise à recréer l'image de l'intempérie dans laquelle les nouvelles générations grandissent aujourd'hui. Il s'agit donc d'une métaphore qui nous permet de parler de leur solitude et de la désorientation qui entoure les jeunes, et qui comprend aussi la confusion des adultes appelés à prendre en charge leur éducation. Pour cette raison, cet article explore la nécessité pour les adultes d'assumer le « devoir d'éduquer » et, surtout, de s'autoriser à exercer cette fonction. Un devoir qui exige des actes capables de transmettre le désir auprès des nouvelles générations, ainsi que notre engagement avec le monde pour qu'elles puissent le renouveler.

Mots-clés: Éducation, psychanalyse, transmission, jeunesse, autorité

Learning in the open air, without a roof or shelter

Abstract: "Learning in the open air, without a roof or shelter" aims to evoke the image of the uncertainty in which the new generations are growing up today. It is a metaphor that allows us to talk about their loneliness and the disorientation that surrounds them, compounded by the confusion of the adults whose responsibility it is to take care of their education. This article explores the need for adults to take on the "duty to educate" and, above all, to authorize ourselves to perform this function. A duty that requires acts capable of transmitting the desire to the new generations, and our commitment to the world so that the young can renew it.

Keywords: Education, psychoanalysis, transmission, youth, authority.