

# Posar-se en curs. Dels moviments educatius a una educació en moviment: una aproximació filosòfica

Marina Garcés\*

## Resum

Aquest article proposa una mirada crítica sobre la realitat educativa actual capaç de superar dos dels problemes clàssics de la crítica educativa: la impotència de les posicions utòpiques, que projecten el desig d'una humanitat lliure i reconciliada més enllà de tota relació institucional i de tota vida social realment existent, i la impotència, també, de les mirades pedagògiques que només es mouen dintre de les reformes possibles del sistema educatiu. Proposem anar del sistema educatiu a l'experiència de l'aprenentatge i dels moviments pedagògics a una educació en moviment. Per això partim d'una anàlisi crítica de les posicions de Rousseau i de Nietzsche com a referents ineludibles de la crítica antiinstitucional i de la utopia pedagògica. A partir d'aquí, de la mà de *El aula desierta*, de Concha Fernández Martorell i d'alguns treballs del filòsof italià Paolo Virno, fem un diagnòstic sobre les transformacions de l'escola sota el projecte neoliberal i la seva correspondència amb les transformacions del món del treball i de la subjectivitat capitalista. En aquest context, proposem l'escola com un lloc habitable a construir dins d'una xarxa de llocs comuns on l'aprenentatge s'estengui dins i fora del sistema educatiu. Per a això reprenem alguns dels plantejaments del pedagog francès Fernand Deligny sobre la idea de «balsa». L'escola no està sola, és la conclusió d'un treball que apunta a una reapropiació del nostre aprenentatge que faci més fort el sistema educatiu sense deixar-ho tot a les seves mans.

## Paraules clau

educació, institució, utopia, crítica, Paolo Virno, Fernand Deligny, Concha Fernández Martorell

Recepció de l'original: 20 d'abril de 2014

Acceptació de l'article: 21 de juliol de 2014

## Introducció

El sistema educatiu, en societats com la nostra, es troba amenaçat per diversos fronts: els canvis socials i culturals, els interessos del mercat, les noves tecnologies, la creixent desigualtat social, el retorn dels dogmatismes, etc. Aquesta situació d'amenaça provoca reaccions de mobilització defensiva d'allò existent que, si bé és urgent i necessària quan ens situem en el terreny de les realitats concretes, potser mereix ser analitzada amb més profunditat i qüestionada en les seves febleses. En aquest article proposem una mirada capaç de travessar aquest bloqueig institucional a partir d'un doble desplaçament: del sistema educatiu a l'experiència educativa i dels moviments educatius a una educació en moviment.

Els qui no hem sortit mai del ritme de vida de l'educació, fos com a alumnes i estudiants, fos després ja com a professors, sabem que la vida es viu per cursos. Potser

---

(\*) Professora titular de filosofia a la Universitat de Saragossa. Col·labora també amb la UOC i amb altres universitats a través de màsters i postgraus. És autora dels llibres *En las prisiones de lo posible* (2002), *Un mundo común* (2013) i *El compromiso* (2013). Des de 2002, impulsa i coordina les activitats i les publicacions del projecte de pensament crític i experimental Espai en Blanc ([www.espaienblanc.net](http://www.espaienblanc.net)). Adreça electrònica: [marina@sindominio.net](mailto:marina@sindominio.net)

estem ara en un moment que, per la seva dificultat i desafiaments, no ens convé esperar només que el curs que ve s'assembli a l'actual, sinó començar a pensar, sense esperar massa, com posar-nos en curs: és a dir, com posar-nos en moviment i com posar l'educació en moviment de tal manera que l'experiència educativa, en la seva llibertat i reciprocitat, s'escampi i colonitzi tots els àmbits de la vida.

L'aprenentatge, com a dimensió fonamental de la vida humana, individual i com a grup, ha sofert un procés d'enclaustrament a les institucions educatives, escoles i universitats. Aquest procés és part de la debilitat de la situació actual: per educar-nos estem en mans d'experts i d'institucions que no podem controlar ni sostenir per nosaltres mateixos. Els experts poden anar en contra dels nostres interessos, o poden trobar-se sols i aïllats en la seva defensa d'allò que havien creat. I les institucions, com veiem, són més vulnerables del que mai haguéssim pensat i poden ser demolides o distorsionades en la seva funció amb molta facilitat. Com reapropiar-nos del nostre aprenentatge personal i col·lectiu? I com fer-ho sense renunciar a la igualtat, és a dir, a l'accés universal a l'educació?

## La crítica naturalista a les institucions educatives

La teoria crítica de l'educació sempre es troba d'alguna manera travessada pel debat institucional. Ja sigui com a impugnació de la institucionalització de l'educació en general, ja sigui com a combat entre models pedagògics rivals, el fet és que l'argument principal de la crítica pedagògica sembla passar necessàriament per la qüestió institucional. En la història de la reflexió pedagògica, que podem situar ja amb plena consciència a la Grècia clàssica, educació i sistema educatiu s'assimilen. Hi ha els pedagogs que posen en conflicte els seus models entre sí (els poetes, els sofistes i Plató, entre d'altres) i hi ha també aquells qui qüestionen directament tota convenció. Només cal recordar el famós Diògenes el cínic que, amb la seva presència corporalment desinhibida i les seves ofenses directes a les figures reconegudes de la seva ciutat, posava en qüestió tot l'ordre establert i el seu sistema de reproducció social a través de l'educació.

En els temps moderns, el conflicte entre pedagogs de diverses tendències, i d'aquests amb els antipedagogs es repeteix, tot i que els «diògenes», amb el seu despullament físic i verbal, ja no siguin els protagonistes de la crítica pedagògica. El que sí que es recupera és l'apel·lació a la naturalesa com a lloc des d'on adreçar un crit antiinstitucional. Els dos noms clau d'aquesta aliança amb la naturalesa contra el sistema educatiu són Rousseau i Nietzsche. Des de llocs diferents, tots dos invoquen una experiència educativa que ha de tenir com a objectiu anar a l'encontre de la vertadera naturalesa humana i potenciar-la. Això els porta a tots dos a fugir del sistema educatiu instituint, a impugnar la seva funció desnaturalitzadora i a situar l'experiència educativa en un tu a tu mestre-deixeble, educador-educat que, d'alguna manera, només podem pensar contra la societat i les institucions del seu propi temps.

El cas de Rousseau és paradoxal perquè el seu *Emili* ha estat la base i la font d'inspiració constant de molts moviments de renovació pedagògica institucional. No obstant això, la proposta ficcional que fa en aquest llibre és la d'un tall radical amb la societat que, enlloc de plantejar-se en termes d'una regressió primitivista basada simplement en desaprendre la vida social, el que proposa és un artifici per mitjà del qual

l'home podria reprendre la relació directa i transparent amb la naturalesa del seu cor. Aquest artifici és l'educació: però l'educació que un suposat educador que en el text parla en primera persona aplicaria metòdicament sobre un ésser imaginari, anomenat Emili, concebut gairebé per un procediment de laboratori, per a ser l'exemplar idoni i no contaminat que podria respondre de la millor manera imaginable als designis del Rousseau educador. Amb aquesta ficció, Rousseau repeteix el gest conceptual de *El contracte social*: imaginar un artifici per mitjà del qual la vida humana recuperaria la seva naturalitat. Això passa, en els dos casos, per suspendre totes les institucions socials existents. És coneguda la disjuntiva que planteja Rousseau: cal optar entre fer un home o un ciutadà. Tot alhora és impossible. Si optem pel primer objectiu, hi ha un sol ofici a aprendre: a viure. I un sol disjuntiu a realitzar: humans, sigueu humans. Contra l'educació social, deshumanitzadora i desnaturalitzadora, Rousseau propugna una educació domèstica i natural. Però paradoxalment ho ha de fer des de l'artifici de la imaginació. El cor humà, en la seva veritat i transparència, només pot ser trobat, en definitiva, per mitjà de la imaginació d'una experiència, que la realitat, inevitablement social i contaminada, sempre decebrà.

A l'altre extrem de la Il·lustració, Nietzsche alça també la seva veu contra el sistema educatiu existent i en favor d'una educació capaç de recrear l'humà com a perfecció més alta de la naturalesa. Rousseau recollia els ecos d'un crit contra l'educació establerta i buscava la pau en una educació més simple i més serena. Nietzsche agafa el martell i demoleix sense pietat les figures, les maneres, les normes, les expectatives i les falses veritats d'una acadèmia ressentida i morta i de la cultura que li correspon. Enfront d'això pregunta:

¿Cómo reencontrarnos a nosotros mismos? ¿Cómo le es dado al hombre conocerse? Es ésta una cuestión oscura y enigmática; y si la liebre tiene siete pieles, el hombre puede arrancarle la suya siete veces setenta veces, sin por ello decir aún: 'éste eres tú verdaderamente, ya no se trata de un mero envoltorio'. (Nietzsche, 2000, p. 25)

Nietzsche ja no confia en el cor humà. No hi ha res dins, només pell i més pell. On ha de conduir, doncs, una educació més autèntica? De quina naturalesa i de quina perfecció estem parlant aleshores? Nietzsche, en el mateix text, respon de la següent manera:

Tu verdadera esencia no yace oculta en lo hondo de ti, sino inmensamente por encima de ti o, cuando menos, por encima de lo que usualmente consideras tu yo. Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. (Nietzsche, 2000, p. 29)

Alliberadors, de què si no hi ha res sota les nostres pells? Nietzsche ho tindrà clar: alliberadors d'una existència il·luminada per l'alegria de la creació d'una forma de vida superior. Si per Rousseau l'únic ofici a aprendre per a l'home és a viure, per a Nietzsche, l'educació i la cultura tenen també una sola tasca, però més ambiciosa:

Se trata de la idea fundamental de la cultura, en la medida en que nos impone a cada uno de nosotros una única tarea: alentar el surgimiento del filósofo, del artista y del santo en nosotros y fuera de nosotros, trabajando así a un tiempo en el perfeccionamiento y consumación de la naturaleza. (Nietzsche, 2000, p. 73)

Per tant, en aquest cas la naturalesa està fora de nosaltres, però està a les mans de l'home poder-la perfeccionar fent-se ell millor: l'educació queda convertida, aleshores, en una via iniciàtica cap a l'heroisme del pensament, de l'art i de la santedat. Per això

també Nietzsche queda expulsat, en la seva aposta educativa, fora de la vida social. No és casualitat que el seu text, com el de Rousseau, se situï també en una experiència educativa d'alguna manera imaginària: en el seu cas, no és la invenció d'un personatge ideal, sinó la invocació d'un educador, Schopenhauer, el rastre i els efectes del qual només han estat trobats a través de la paraula escrita i d'una obra literària. La recerca de l'ésser humà verdader, com a objectiu de tota tasca educativa, el situa així contra la cultura del seu temps i en l'anhel d'una vida artística capaç d'anar més enllà d'ella.

Amb aquest ràpid repàs de les posicions de Rousseau i de Nietzsche, trobem indicis interessants per veure on ens pot conduir una crítica de les institucions educatives que ens posi radicalment fora d'elles: en el rebuig de tota vida social, en nom d'una naturalesa que finalment resulta imaginària. Tot i l'interès imprescindible que mantenen encara avui les posicions crítiques de Rousseau i de Nietzsche, ens podem permetre encara reclamar-nos, en la nostra societat actual, de posicions derivades de les seves? O, al contrari, l'única alternativa és inscriure'ns en el debat intrainstitucional i restringir-nos a ell? A la primera pregunta, respondrem amb una anàlisi més complexa que, de la mà del treball de Concha Fernández Martorell, en el llibre *El aula desierta* (2008), ens mostrarà que actualment el mateix sistema educatiu és el que es veu atacat pel sistema econòmic neoliberal, i que per tant no resulta fàcil posar-se fora i en contra, en una posició de pur antagonisme antiinstitucional. Complementarem la seva posició teòrica amb la referència a un text del filòsof italià Paolo Virno sobre els modes de valorització del treball al capitalisme actual i les seves formes de resistència. A partir d'aquí, respondrem a la segona pregunta invocant la figura del pedagog francès Fernand Deligny, perquè la seva experiència educativa també extrema, en el marge de la normalitat social i del llenguatge, permet pensar la relació entre aprenentatge i vida més enllà de la dualitat institucional / anti-institucional, social / natural i imaginar una educació en moviment entre múltiples espais i relacions, capaç de crear els llocs de vida i d'aprenentatge necessaris en uns temps com els actuals.

## **Les utopies i la desintegració del sistema educatiu**

El llibre de la professora de filosofia Concha Fernández Martorell té el valor d'analitzar de manera concreta la dissolució del sistema educatiu per part del neoliberalisme i la valentia de mostrar com el discurs utòpic sobre l'educació lluny d'oferir un lloc de resistència és finalment el principal col·laborador d'aquest procés de desintegració. Ens situa, doncs, en la cruïlla d'un doble desacoblament: per una banda, el desacoblament entre sistema econòmic i sistema educatiu, que en les dues darreres dècades semblen haver-se desencaixat. Les transformacions actuals de l'escola i de la universitat respondrien a la intenció del poder econòmic i polític per reajustar la relació amb un sistema educatiu al seu servei. Per una altra banda, Fernández Martorell presenta el desacoblament entre resistència i utopia i mostra no només la ineficiència emancipadora d'aquesta, sinó fins i tot el seu caràcter emmascarador de la impotència i la subordinació.

El neoliberalisme és «una nueva forma de dominación que consiste en erosionar los espacios habitables» (Fernández Martorell, 2008, p. 37). Per això la seva estratègia és, en primer terme, el descrèdit, la desintegració, la dispersió i el deteriorament de la vida i de les institucions escolars, que entre els anys 60 i 90 havien arribat a configurar-se com

espais bastant adients per a la convivència respectuosa, per al pensament crític i per un aprenentatge, si no revolucionari, almenys sí emancipador. Fernández Martorell mostra com aquest projecte neoliberal d'erosió dels espais habitables es recolza, en el cas de l'educació, en el constructivisme com a teoria autolegitimada com a mirada científica, analítica i neutra ideològicament, sobre el procés d'aprenentatge i de l'evolució de les estructures mentals de l'individu. El constructivisme estableix que «el verdadero aprendizaje se produce en el campo de los procedimientos» (Fernández Martorell, 2008, p. 45). Centrada en les estructures i els marcs formals, l'experiència educativa es buida de continguts i de relacions específiques: ni els coneixements ni les vivències concretes de professors i alumnes tenen rellevància en un aprenentatge que té per principal motiu i objectiu «reproducir formas y estructuras vacías e interiorizar un sistema de valores estándar» (Fernández Martorell, 2008, p. 86). Tampoc el centre educatiu, com a lloc, no té cap singularitat ni cap importància: és una variable més dintre d'un plantejament sistèmic que neutralitza i estandarditza l'experiència educativa i la redueix, segons l'expressió de Fernández Martorell, a «entrenar ànimes desposseïdes» (Fernández Martorell, 2008, p. 86).

A aquesta anàlisi i diagnòstic de les transformacions actuals de l'educació, l'autora de *El aula desierta* hi afegeix un element crític important de ser tingut en compte: com resistir a aquest procés? Contra el que podríem esperar, mostra que el que ella anomena la «utopia escolar», és a dir, la voluntat de transformar la societat o de fer un home nou a través de l'educació contribueix, en realitat, no a la resistència sinó, ben al contrari, a la seva dissolució. Per què? Perquè des de l'anhel utòpic l'escola deixa de ser un lloc per convertir-se en un ideal i l'experiència educativa deixa de ser una relació singular i esdevé una projecció abstracta. Ho havíem vist en els casos extrems de Rousseau i de Nietzsche: al final de les seves respectives utopies de la naturalesa humana en la seva expressió més perfecta, desapareixien tant la societat existent com les relacions entre persones reals. Havíem de saltar al terreny d'allò imaginari i, finalment, projectar-nos cap a allò que la realitat només pot acabar decebant. Tornant a Fernández Martorell, afirma: «Hacer de la escuela una utopía, un no lugar, significa vaciar el contenido crítico que aportan los conocimientos reales, para evitar que pueda convertirse en un verdadero lugar de resistencia» (Fernández Martorell, 2008, p. 149). Contra aquesta tendència perversament col·laboracionista del pensament utòpic amb el projecte neoliberal, l'autora proposa: «La escuela tiene que ofrecer un lugar (topos) real y apacible, en el que circulen la información y los conocimientos, las ciencias y las artes, en donde los jóvenes puedan expresar sus vivencias y encontrar un espacio propio» (Fernández Martorell, 2008, p. 147). Per tant, el que planteja Fernández Martorell és la necessitat de defensar els llocs de l'educació i per a l'educació com a llocs de resistència on poder desenvolupar una experiència substantiva, rica de continguts i d'experiència, que enriqueixi i alliberi el ser que som, personalment i col·lectivament.

Allunyant-nos de les posicions educatives de Rousseau i de Nietzsche, tal com les hem analitzades, podríem desenvolupar a partir d'aquí la idea que sense llocs comuns no hi ha possibilitat de pensar una experiència educativa vertaderament emancipadora. El desafiament, enfront del neoliberalisme, que fa funcionar la seva dominació a partir de l'erosió dels espais habitables, ja sigui la ciutat, el petit comerç, les relacions afectives o els centres educatius, és construir i sostenir espais habitables. Aquest plantejament coincideix en allò essencial amb el que el filòsof italià Paolo Virno planteja a través de

molts dels seus escrits, especialment en l'assaig al qual farem referència a continuació: «Ambivalència del desencant: oportunisme, cinisme, por» (Virno, 2003). Aturar-nos per un moment en els seus plantejaments, ens servirà per situar el projecte neoliberal en un context més ampli de transformació del mercat laboral i del sistema de valorització en general, i per plantejar-nos la possibilitat que aquesta construcció d'espais habitables per a l'aprenentatge pugui anar més enllà del referent "escola", com a centre i realitat única de la pràctica educativa. Multiplicant els llocs comuns per a l'aprenentatge, lluny de desvaloritzar l'escola, potser li donarem els tentacles i les aliances imprescindibles per proposar-se encara avui com una institució resistent i igualadora de les condicions socials adverses on desenvolupa la seva tasca.

## Circulació o èxode

Paolo Virno és un dels pensadors de l'autonomia obrera italiana, o de l'*operaisme*, com s'anomena també aquest moviment polític i filosòfic que als anys 70 va portar molts militants i intel·lectuals a la presó i a l'exili i que a partir dels anys 90 va donar moltes bones anàlisis sobre les transformacions del capitalisme postfordista de la mà d'autors com Toni Negri, Christian Marazzi, Sandro Mezzadra, Franco Berardi, entre d'altres. En aquest assaig, «Ambivalència del desencant», escrit a principis dels anys 90, Virno analitza el que en diu la «situació emotiva» d'aquell moment, o com diu també, «el modes de ser i de sentir el present». El present de què parla és el capitalisme postindustrial o postfordista en el moment del seu desplegament: els anys 80. És a dir, el moment en què es cantaven les glòries de la flexibilització, de la desregulació, del treball immaterial, de la societat del coneixement i de la globalització. I en aquell moment, Virno escriu sobre el desencant, l'oportunisme, el cinisme i la por com els modes de ser i de sentir el present.

El que planteja una lectura actual del text de Virno és que aquesta situació emotiva no és causada només per això que des de 2008 hem perioditzat com a cicle de *crisi*, sinó que la crisi no és més que l'expressió més intensa i més despullada d'una història i d'unes maneres de fer i de sentir que van arrencar molt abans. Virno va més enllà d'un diagnòstic circumstancial: sosté que el desencant, l'oportunisme, el cinisme i la por no són expressions emotives circumstancials sinó un *ethos* profund que resulta comú als àmbits més diversos d'experiència: al temps de treball tant com al de l'aprenentatge, al temps d'oci privat tant com a la vida pública. El que caracteritza aquest *ethos* és que «l'agitació productiva actual s'aprofita, com si es tractés del recurs més preciós, de tot allò que l'esquema de la modernització inclou entre els seus efectes: incertesa respecte les expectatives, contingència de les col·locacions, identitats fràgils, valors en transformació» (Virno, 2003, p. 48). És a dir: l'experiència d'una realitat *sense curs*, no només afecta l'aire dels temps moderns, com podien constatar un Baudelaire o un Benjamin, sinó que és posada directament a treballar, és a dir, a produir valor, rendibilitat. Així, diu Virno, el sistema de producció actual «posa a treballar els estats d'ànim i les predisposicions generades per la impossibilitat de qualsevol autèntica tradició» (Virno, 2003, p. 48). Tradició, no com a folklore, sinó com a continuïtat. I acaba aquesta anàlisi dient: «El nihilisme, que en un moment havia estat l'ombra de la potència tècnico-productiva, es converteix més tard en un ingredient fonamental, en una qualitat molt ben valorada en el mercat de treball» (Virno, 2003, p. 51). Aquí trobem, doncs, l'horitzó final del procés

de demolició de l'escola per part del projecte neoliberal analitzat per Fernández Martorell.

La inestabilitat estable i el desarrelament com a situació ordinària no són doncs només efectes del sistema de producció capitalista, sinó que en la seva evolució postfordista passen a ser elements fonamentals, matèria prima, del seu procés productiu i de producció de valor. Per què? Per què el sistema productiu ja no es basa només en la captura del temps de treball, com a la fàbrica o a la producció tradicional, sinó en la capacitat de cada un de nosaltres, tant dins com fora del treball, de percebre i captar les millors possibilitats dins d'un sistema d'oportunitats intercanviables; dins de les presons del possible (Garcés, 2002). D'aquí la centralitat de l'oportunisme: «Oportunista és aquell que afronta un flux de possibilitats intercanviable, mantenint-se disponible pel major número d'elles, plegant-se a la més propera i desviant-se després d'una a l'altra», escriu Virno (2003, p. 50). D'aquí, també, la por permanent de no encertar-la o que un altre jugui el joc de les possibilitats millor que tu, i d'aquí també el consegüent cinisme. Cínic és aquell que «renuncia des del principi a buscar un fonament intersubjectiu de la seva praxi, així com a la reivindicació d'un criteri compartit d'avaluació moral» (Virno, 2003, p. 61). Evidentment, el caçador d'oportunitats que som cadascú de nosaltres, dins i fora del temps de treball, no pot acceptar altres paràmetres comuns que el del seu èxit o el seu fracàs. No pot entendre la vida, per tant, com un problema comú, sinó com un joc contra els altres del qual vol sortir guanyador. No és aquest el retrat de l'emprenedor? No és aquest el retrat del personatge que diuen que ens ha de portar més enllà de la crisi i cap al qual es projecten els models educatius i laborals? En la contingència extrema d'una realitat feta de possibilitats abstractes *sense curs*, només queda perdre o guanyar... sol. L'emprenedor, amb el seu oportunisme, el seu cinisme i la seva por, és l'atròfia perversa de l'ideal modern de l'autonomia personal.

Si aquesta manera de ser i de sentir, com diu Virno, no és una situació psicològica circumstancial sinó un nou *ethos* que afecta tots els àmbits de la vida, vol dir això que és irreversible i que no n'hi ha una altra possible? La tesi que sosté Virno en el seu assaig és que és irreversible però també ambivalent. El mateix desarrelament que alimenta el sistema productiu actual, també és la base, segons ell, d'on pot partir l'èxode cap a altres praxis, cap a altres maneres d'entendre l'activitat i cap a la creació d'àmbits d'experiència capaços d'articular contextos i mons habitables. A aquesta possibilitat que no nega sinó que desenvolupa conflictivament l'*ethos* contemporani, Virno en diu l'«èxode cap a un lloc habitable, que ha de constituir-se cada cop amb la pròpia activitat» (Virno, 2003, p. 70).

## Èxode i compromís

L'èxode cap a un lloc habitable, que ha de constituir-se cada cop amb la pròpia activitat: aquesta frase podria ser la divisa d'un programa cultural i polític que tindria com a horitzó retornar a l'autonomia el seu vertader sentit. Aquest sentit no és el de la llibertat individual convertida en la servitud individual d'haver de jugar contra els altres dintre de les presons del possible, sinó la capacitat de configurar mons materials habitables i universos de sentit lliurement, en igualtat i de manera compartida. Autonomia és repropriad-nos col·lectivament de la capacitat de veure, transformar i, potser cal afegir avui, tenir cura del món.

Aquesta frase de Virno no només apunta un horitzó i un programa sinó que també descriu, d'alguna manera, el que està passant entre nosaltres, al voltant nostre i, segurament, amb la participació d'alguns de vosaltres: és a dir, la proliferació de projectes, col·lectius, idees, espais físics, etc. que aposten, precisament, per constituir, des de la pròpia activitat, llocs on aprendre, llocs on crear, llocs on compartir, llocs on lluitar, llocs on viure. Actualment, en aquest escenari de devastació i de desposseïció que és la crisi, veiem créixer, com si fos mala herba que s'escampa per tot arreu, un magma heterogeni, un mapa de temptatives, fràgil en les seves estructures però ric en les seves idees, realitats i implicacions. En fuga respecte la nostàlgia, la por i el cinisme, és el mapa d'una realitat que, des de l'economia, la cultura, l'educació o les noves formes de fer i entendre la política, expressa la fi de la delegació, la fi de la resignació, la fi de la submissió. Així ho dèiem amb Virno: constituir llocs habitables des de la pròpia activitat.

## Llocs en moviment

El límit institucional de la teoria crítica de l'educació ha tingut a veure, com estem veient a partir de l'ampliació del focus de l'anàlisi que hem fet a partir de Virno, en quedar fixada a una sola idea i a una idea estable o quieta de la institució educativa: l'escola (i en el seu desenvolupament, la universitat), com a centre del sistema de l'aprenentatge, al qual s'entraria en unes condicions de necessitat i se'n sortiria amb unes capacitats o competències adquirides. Centre, doncs, que estableix un recorregut, un curs o uns cursos que organitzen la vida, i un dins/fora, que demarca l'èxit o el fracàs, dels seus propòsits i d'ella mateixa com a institució.

El plantejament ofert per Virno, però, ens permet començar imaginar una idea més complexa del lloc educatiu. En continuïtat, pel que fa a l'anàlisi de les posicions de Fernández Martorell, obre la possibilitat de pensar «els llocs on habitar», en plural i en moviment. Per què no fer el mateix respecte els llocs on aprendre? L'escola i la universitat, tal com analitza molt bé Fernández Martorell, viuen el setge erosionador dels mercats i de les seves aliances en els poders polítics, cada cop des d'un aïllament i des d'una fragilitat més grans. Costa pensar que puguin ser simplement defensades. Però, i si dispersem les relacions, les experiències i, per tant, els llocs on es dóna l'aprenentatge i l'educació? En un cert sentit, ja està passant. La xarxa digital ha desarticulat tot un sistema de monopoli sobre la informació, l'accés als materials de l'aprenentatge i la comunicació, com mai no s'havia donat abans. La porta està oberta. Però per si sola no és suficient, perquè obre la porta, també, a l'arbitrarietat, a la desigualtat, a una circulació cada cop més veloç i més incommensurable de possibilitats entre les quals es fa gairebé impossible arribar a saber què fer, com moure's i respecte què i respecte qui orientar-se. A més, la virtualitat, per molta proximitat que sembli oferir, no substitueix el frec a frec, la temporalitat i l'espialitat de l'experiència viscuda i compartida. La xarxa, per tant, per si sola no és la salvació al problema educatiu actual, ni als reptes polítics que hi tenen relació. Cal incorporar totes les possibilitats que irreversiblement el món digital ofereix, vinculant-la a una trama oberta i múltiple de llocs, moments, registres i relacions capaces d'oferir un aprenentatge realment vinculat a la vida, a les seves necessitats i als seus desafiaments avui. Per a fer-ho, hem d'anar més enllà de la idea clàssica de moviment pedagògic o educatiu: no només ens fa falta un moviment de renovació pedagògica que transformi el sistema pedagògic existent i les seves institucions, sinó una acció de



guerrilles que en dispersi els focus, les lògiques i els moments, de manera oberta, inacabada, múltiple però federada.

Això és el que va intuir, d'alguna manera, el pedagog francès Fernand Deligny al llarg del seu recorregut per les institucions educatives de la França de mitjans del segle XX, quan progressivament es va anar allunyant de l'ideal de la reforma educativa per acostar-se a una pràctica que ell anomenava de temptatives i que el que va fer és obrir els murs de la institució, descentrar i multiplicar els seus centres i *permettre* –verb important en els seus plantejaments– una adequació viva i mai codificable en una sola fórmula, entre vida, aprenentatge, multiplicitat de llenguatges i diversitat de ritmes i de llocs. D'entre les moltes imatges i pràctiques que va desenvolupar, també en moviment, per a pensar i fer realitat la seva tasca educativa, n'hi ha una que voldríem destacar a l'hora de pensar la possibilitat mateixa, avui, de posar l'educació en curs. És la imatge de la balsa.

Una balsa ja sabeu com està feta: hi ha uns troncs de fusta lligats entre ells de tal manera que queden bastant folgats; així, quan els cauen a sobre muntanyes d'aigua, l'aigua passa a través dels troncs separats. Per això una barca no és un esquif. Dit d'una altra manera: nosaltres no retenim les preguntes. La nostra llibertat relativa prové d'aquesta estructura rudimentària i jo crec que els qui la van concebre –em refereixo a la balsa– ho van fer tan bé com van poder, quan de fet no estaven en condicions de construir una embarcació. Quan plouen els interrogants, nosaltres no tanquem files –no ajuntem els troncs– per a constituir una plataforma ben concertada. Tot al contrari. Del projecte només retenim allò que ens vincula a ell. Podeu veure aquí la importància primordial dels vincles i del lligam, així com de la distància que els troncs poden tenir entre sí. El vincle ha de ser prou folgat però que no es deixi anar. (Deligny, *Le croire et le craindre*, 1978, citat a Deligny, 2009, p. 42)<sup>1</sup>

Fernand Deligny està parlant de l'experiència de l'aprenentatge com una balsa. Una balsa és un artefacte que permet navegar sense enfonsar-se gràcies a la distància i al lligam entre els seus troncs. A més, una balsa no és el producte de cap gran imperi ni de cap ment sofisticada, no surt de les drassanes reials, imperials ni de cap gran indústria. És una possibilitat que emergeix allà on es necessita i una tecnologia que està a les mans de qualsevol. Fer-se una balsa és començar a traçar un curs allà on no hi havia possibilitats de sobreviure. L'única condició: lligar bé els troncs. Prou folgats però que no es desfacin, diu Deligny. Això vol dir: encertar la relació entre proximitat i distància justa, com per què l'aigua pugui passar a través i no la trenqui. Dit d'una altra manera: establir una relació de forces en tensió que troba la seva mesura, la seva justa mesura, en el nus. D'ell depèn la llibertat relativa de la balsa i la possibilitat que trobarà o no el seu curs.

La balsa de Deligny és una bona imatge per a pensar l'èxode no com a fuga sinó com a experiència d'un compromís en què el vincle, paradoxalment, és el que allibera. El compromís seria aquest nus que fa emergir una possibilitat de navegació allà on es fa necessari. El compromís seria aquest nus que, per la seva força relativa, crea una situació on no n'hi havia. El compromís seria aquesta possibilitat, en mans de qualsevol, d'establir un lligam entre elements disperss per tal de llençar-se a l'aigua.

La imatge de la balsa de Deligny, més enllà de la metàfora, ens dóna tres indicacions sobre com posar l'educació en curs, sense ofegar-nos en l'oportunisme, el cinisme

(1) Citat a Deligny, F. *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA, 2009, p. 42. Aquest llibre és una antologia dels seus treballs escrits, gràfics i cinematogràfics, que permet accedir a alguns dels principals materials i eixos del seu treball.

o la por. En primer lloc, la imatge de la balsa tal com la formula Deligny, ens permet canviar el sentit de la pregunta pel sentit: tota educació apunta a algun lloc, és algun tipus de desplaçament com la seva mateixa etimologia indica. Però des de la balsa, la pregunta pel sentit del que fem, del que aprenem o del que creem, no és tant la pregunta per la seva direcció, sinó abans que res la pregunta pel valor del que tenim entre mans. És a dir: no cal calcular el rumb de la navegació, fer grans projectes, o angoixar-nos perquè no serviran de res, si no comencem per buscar i palpar al nostre voltant els troncs amb què farem la balsa. El substrat de la nostra cultura és lineal: apunta a la salvació, en clau teològica, i a l'èxit en els resultats, en clau tècnico-econòmica. Però el sentit del que fem, com ens va ensenyar molt bé també Nietzsche en el seu afany educador, no està en el seu resultat sinó en el seu valor. Si un professor o professora es pregunta quin sentit té (on el portarà) anar a donar classe cada dia a les escoles i universitats que tenim actualment, el més segur és que tindrà dificultats per no caure, o bé en la desesperança, o bé en respostes cíniques sobre les condicions econòmiques del seu treball. Però, i si es pregunta quin valor té el que fa? Aleshores comencen a aparèixer moltes altres coses, persones, situacions, idees, a les que ha de decidir fins on es vincula i com, com les tracta i com s'hi relaciona. És a dir, com les tria o les relliga entre si. Per fer el que tingui valor, per viure una vida valuosa, cal aprendre a discernir entre el que és significatiu i el que no, entre el que és rellevant i el que no, entre el que té importància i el que no. Triar bé els troncs: aquesta és l'actitud crítica que depèn d'afinar la capacitat d'apreciar, de discernir i de descartar. És la tasca fonamental de l'educació. Una tasca que és a l'hora ètica i política perquè passa per la necessitat de forjar valors situats: és a dir, d'establir criteris i posar límits que hauran de ser verificats en el moment que llancem la balsa a l'aigua i ens hi enfilem. Els nostres valors no ens han de salvar, ens han de suportar, ens han de permetre surar i navegar encara que no sapiguem on anem, fins i tot quan no tingui sentit anar enlloc. La societat ens ofereix, avui, una vida i uns sabers cada cop més taxats i predeterminats que estableixen què i qui val i quant. El principal desafiament de l'educació avui ha de ser no fer-nos més rics sinó fer-nos capaços de redefinir el sentit mateix de la riquesa. Aquesta és la vertadera pràctica de l'autonomia reconquerida. No cal dir, per tant, que educar avui és entrar en lluita frontal amb l'esquelet mateix del sistema que, com hem vist a través de l'anàlisi de Fernández Martorell, se li enfronta.

A partir d'aquí, en segon lloc, des de la balsa ens adonarem que el treball de la nostra capacitat de discernir i d'apreciar el que té valor no és el d'una consciència omniscient separada del món, sinó que és el treball d'una *consciència material compromesa*. Reprenem l'expressió del llibre de Richard Sennett sobre *L'artesà* (Sennett, 2009). Una consciència material compromesa és aquella que es manté en diàleg constant amb els materials que necessita i amb la comunitat de la que forma part. És l'antítesi del joc de l'oportunista que descrivia Virno al seu assaig, aquell que es mou entre possibilitats abstractes sense vincular-s'hi, amb l'única finalitat de treure'n el màxim benefici particular. Més enllà del que normalment en diem artesanía, la mirada artesana segons Sennett seria aquella que sap atendre allò amb què treballa i aquells amb qui treballa per fer la millor obra possible. La producció, per tant, passa per l'atenció als elements (humans, materials, etc.) i per saber com tractar els contextos en què es dóna. Aquí trobem, evidentment, un segon aspecte importantíssim de la tasca educativa: l'atenció als contextos, l'escolta, l'aprenentatge en el tracte, en la manera de fer i d'estar entre les coses i

amb els altres. De nou, una tasca ètica i política en què s'hi juga la possibilitat de reaprendre a veure el món des del compromís: d'atendre la vida com un problema compartit, i no com una guerra o una competició dels uns contra els altres i de reaprendre a veure el món com un món comú. Aquest aprenentatge no depèn de grans representacions teòriques sobre el conjunt de la realitat, sinó que es fa possible i es verifica en cada gest.

Sennett diu que aquesta consciència material compromesa és la que connecta o torna a connectar la mà i el cervell, és a dir, el cos i el pensament. Això ens porta a la tercera pista que ens dóna la balsa de Deligny: no es pot navegar en una balsa sense mullar-se, sense deixar passar l'aigua –les preguntes diu Deligny– entre els troncs. És a dir, no es pot reaprendre a veure el món sense tocar-lo, i a la inversa: no podem començar a pensar sense deixar-nos tocar per les preguntes, pel que no sabem, per l'ombra de l'impensat. Pensar l'ésser, segons el filòsof francès Merleau-Ponty, és palpar les seves articulacions. O en un altre lloc diu també que el secret del món s'ha d'allotjar en el nostre contacte amb ell. D'això mateix va també qualsevol aprenentatge a l'escola o a la vida: d'aprendre a tocar i a ser tocat, d'aprendre a deixar-se afectar, és a dir, a deixar-se transformar per allò i per aquells que ens interpel·len i ens importen. I per això tampoc no cal saber gaire bé quin és el programa, la direcció o el sentit d'un curs. Només cal esfondrar les barreres de la por i de la indiferència i encendre la curiositat, el desig i l'afecte.

A la continuïtat entre la mà i el cos, un altre filòsof francès però una mica més llunyà en el temps, Diderot, hi afegeix una de les parts del cos de la que ens agrada menys parlar: l'estómac i el sistema digestiu fins el seu brut final. L'impertinent del nebot de Rameau, ens referim al llibre *El nebot de Rameau*, aquell personatge que Diderot posa a parlar de manera incontinent als jardins de les Tuileries de Paris, ve a recordar-nos això: no hi ha ningú que aprengui les bones maneres, a tocar el piano o a recitar Ciceró que no hagi d'haver-se-les amb la buidor del seu estómac i el dolor dels seus budells. És la insolència i la indecència de la necessitat. La mà i el cervell poden ser nobles, o poden fer-ho veure, però la necessitat de la gana ens fa mesquins, hipòcrites, oportunistes, porucs i aduladors d'aquells que ens el poden omplir. Enfront d'això, Rameau no apel·la a una virtut superior i més pura, deslligada de les necessitats més baixes, sinó a una ètica de la franquesa i de la dignitat que ens obliga a preguntar-nos, respecte a cada situació, a què estem disposats? Una bona educació tampoc es pot refugiar en l'idealisme i el purisme. Ha de fer de nosaltres estòmacs dignes de les nostres idees. Artaud, en un dels textos més coneguts de *El teatre i el seu doble*, ho diu d'una altra manera:

Abans d'arribar a la cultura, considero que el món té gana i que no es preocupa de la cultura, i que només artificialment poden orientar-se cap a la cultura pensaments que només estan centrats en la fam. No em sembla que el més urgent sigui defensar una cultura l'existència de la qual no ha salvat mai un home de la preocupació de viure millor o de tenir gana, sinó extreure d'allò que anomenem cultura idees que tinguin una força vivent idèntica a la força de la gana. Sobretot tenim necessitat de viure i de creure en allò que ens fa viure... (Artaud, 2001, p. 9)

## Conclusions: l'escola no està sola

Com hem vist al llarg de l'argumentació que hem exposat, l'aliança entre educació i emancipació no pot dependre d'un sol sistema institucional que centri tot el temps i

totes les expectatives de l'aprenentatge. Tampoc no pot dependre de projectar-nos en un ideal utòpic sobre una naturalesa humana anhelant la seva perfecció. La balsa de Deligny ens ha permès posar la reflexió sobre l'educació en curs, i travessar el debat (anti)institucional per posar l'escola en relació a altres dimensions de la vida col·lectiva. Des de l'aprenentatge d'una consciència material compromesa, els reptes de l'educació s'escampen i es teixeixen a múltiples nivells, temporalitats i escales de relació. L'escola no està sola. En el mar tempestuós del neoliberalisme, no hi ha moviment pedagògic que pugui resistir la força destructora de les onades, si no posa l'experiència educativa mateixa en moviment, des de la possibilitat de construir-nos, allà on fan falta bales: fan falta a les cases, fan falta al carrer, fan falta als espais culturals, esportius, de barri, etc. Fan falta als llocs de treball i fan falta als llocs de presa de decisió política. Fer-nos balsa vol dir fer-nos capaços de reapropiar-nos del nostre aprenentatge. Això no significa, només, emprendre experiències d'autoformació, ja que si aquesta fos l'única consigna aviat tindríem una societat encara més desigual i fragmentada entre aquells que poden i saben autoformar-se i aquells que no. Reapropiar-nos del nostre aprenentatge vol dir crear, defensar i sostenir els llocs comuns de l'educació com a llocs de múltiples entrades i sortides, com a llocs on poder arribar des de bagatges i realitats socials i culturals diferents i des d'on poder elaborar, junts, els nostres processos de transmissió, de recerca i de transformació de nosaltres mateixos i de la realitat que ens envolta.

En resum, això vol dir: en primer lloc, que la millor manera de defensar l'escola i els diferents centres educatius com a llocs comuns per a un aprenentatge igualitari i a l'hora obert a la seva pròpia transformació i diversificació és multiplicar dins i fora d'ella els focus, els llocs i els moments de l'aprenentatge. Com feia Deligny als boscos de la Cevenne amb els autistes a qui acompanyava en els seus moviments erràtics, els nostres moviments, els de tots, també són avui erràtics. Com més indrets obrin i constitueixin, com més espais habitables engendrin, més força tindrà l'escola, perquè no haurà de comptar, només, amb la seva pròpia força institucional.

Això vol dir, en segon lloc, desplaçar l'eix central de les teories crítiques de l'educació de la interrogació pel sistema educatiu a l'anàlisi i experimentació de l'experiència educativa. On, quan i amb qui ens eduquem? Si ens fem aquesta pregunta, saltaran els marcs sistèmics i veurem conformar-se tot un altre mapa dels aprenentatges.

A partir d'aquí podrem treballar de manera situada i contextualitzada els problemes, els reptes i els desafiaments que cada lloc i cada moment planteja respecte l'educació, sense perdre de vista el conjunt de relacions que s'impliquen i que s'hi relacionen. Podrem articular una malla de llocs comuns del qual l'escola i la universitat s'imbriquin com un lloc comú entre d'altres, i on cada realitat social pugui modular i incorporar-se a aquesta malla sense haver de jugar-se l'existència des del binomi integració/exclusió.

Aquest és un plantejament que respon a una mirada crítica encarnada i no utòpica: materialista, situada i perceptiva. Una mirada que no es projecta sobre el món amb programes, dissenys teòrics ni ideals de perfecció que finalment només poden ser o un anhel literari o un formalisme buit. Els anhels literaris utòpics, com hem vist, mobilitzen la creació i la crítica, però que, com en els exemples que hem presentat alimenten la

veu d'existències desesperadament en fuga de tota vida col·lectiva, perquè se'ls torna irreversiblement insuportable. I els formalismes buits, hem vist amb Concha Fernández Martorell que són avui els millors aliats, encara que pugui semblar el contrari en el seu contingut discursiu i programàtic, del projecte neoliberal. Avui una mirada compromesa és aquella que sap compondre i compondre-se amb múltiples forces, dispersar-les i aliar-se, combatre i crear des de múltiples fronts i dimensions. Comprometre's amb l'educació avui és posar-se en curs, paradoxalment, per interrompre el flux de la circulació en el gran mercat neoliberal. En aquest curs, l'educació esdevé aquell compromís en què ens trobem tots, educadors i no educadors professionals, inevitablement implicats.

## Referències

- Artaud, A. (2001) *El teatro y su doble*. Barcelona, Edhasa.
- Deligny, F. (2009) *Permitir, trazar, ver*. Barcelona, Macba.
- Diderot, D. (2007) *El nebot de Rameau*. Barcelona, Accent Editorial.
- Fernández Martorell, C. (2008) *El aula desierta* Barcelona, Montesinos.
- Garcés, M. (2002) *En las prisiones de lo posible*. Barcelona, Bellaterra Edicions.
- Nietzsche, F. (2000) *Schopenhauer como educador*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sennet, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Virno, P. (2003) «Ambivalencia del desencanto: oportunismo, cinismo, miedo», a Virno, P. *Virtuosismo y revolución*. Madrid, Traficantes de Sueños, p. 45-75.

## *Ponerse en curso. De los movimientos educativos a una educación en movimiento: una aproximación filosófica*

*Resumen:* Este artículo propone una mirada crítica sobre la realidad educativa actual capaz de superar dos de los problemas clásicos de la crítica educativa: la impotencia de las posiciones utópicas y la de las miradas pedagógicas que sólo se mueven dentro de los cauces de las reformas posibles dentro del sistema educativo. Proponemos ir del sistema educativo a la experiencia del aprendizaje y de los movimientos pedagógicos a una educación en movimiento, partiendo de un análisis crítico de Rousseau y Nietzsche como referentes de la crítica antiinstitucional y de la utopía pedagógica. De la mano de *El aula desierta* de Concha Fernández Martorell y de algunos trabajos de Paolo Virno, hacemos un diagnóstico sobre las transformaciones de la escuela bajo el proyecto neoliberal y su correspondencia con las transformaciones del mundo del trabajo y de la subjetividad capitalista, y retomamos planteamientos de Fernand Deligny sobre la idea de «balsa». La escuela no está sola, es la conclusión.

*Palabras clave:* educación, institución, utopía, crítica, Paolo Virno, Fernand Deligny, Concha Fernández Martorell

## *Se mettre en cours. Des mouvements éducatifs à une éducation en mouvement: une approche philosophique*

*Résumé:* Cet article offre un regard critique sur la réalité éducative actuelle capable de dépasser deux des problèmes classiques de la critique éducative: l'impuissance des positions utopiques et, l'impuissance des regards pédagogiques qui ne se meuvent qu'au sein des réformes possibles du système éducatif. Nous proposons d'aller du système éducatif à l'expérience de l'apprentissage et des mouvements pédagogiques à une éducation en mouvement. Pour ce faire, nous partons d'une analyse critique de Rousseau et de Nietzsche comme références incontournables de la critique anti-institutionnelle et de l'utopie pédagogique. Grâce à *El aula desierta*, de Concha Fernández Martorell, et à travaux du Paolo Virno, nous faisons un diagnostic des transformations de l'école sous le projet néolibéral et de sa correspondance avec les transformations du monde du travail et de la subjectivité capitaliste. Nous reprenons certaines des idées du Fernand Deligny et notamment celle du «radeau». L'école n'est pas seule, c'est la conclusion.

*Mots clés:* éducation, institution, utopie, critique, Paolo Virno, Fernand Deligny, Concha Fernández Martorell

## *Get moving. From educational movements to education in movement: a philosophical approach*

*Abstract:* This paper takes a critical view of the current educational reality, in order to address two classic problems in educational criticism: the powerlessness of utopian positions and the powerlessness of pedagogical approaches that only focus on potential education system reforms. We propose moving from the educational system to the experience of learning, and from educational movements to education in movement. We begin with a critical analysis of Rousseau and Nietzsche, which are essential points of reference on anti-institutional criticism and educational utopia. Drawing on *El aula desierta* (The deserted classroom) by Concha Fernández Martorell and some works by Paolo Virno, we assess changes in schools under the neoliberal project and their correspondence with transformation in the world of work and capitalist subjectivity. We look again at some of the approaches of Fernand Deligny, on the idea of a «raft». The conclusion is that schools are not alone.

*Key words:* education, institution, utopia, criticism, Paolo Virno, Fernand Deligny, Concha Fernández Martorell