La seducció d'allò fàcil en educació : una amenaça vital

Antonieta Carreño Aguilar . Departament de Teoria i Història de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona

Gloria Díaz Fernández . Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Anna Gómez Mundó . Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.

"*Què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments?*
Tinc exàmens, diu.
Molt bé, diu ella. Però què en fas, de la teva vida i del teu temps en aquests moments?" [1]

La desorientació amb la que ens estem movent des de fa uns anys ha arribat a inquietar-nos fins a tal punt que se'ns ha fet quasi insuportable. A qui s'ha format en l'època postmoderna li està sent molt difícil situar-s'hi degut a l'orfandat de l'experiència de l'època moderna, i molts dels que van créixer amb els fonaments sòlids de la modernitat han mort o ja els han oblidats, bandejats per allò de 'posar-se al dia'; han canviat el 'passar pàgina' pel 'saltar pantalla'.

En l'àmbit educatiu, aquesta desorientació ha estat llavor de diferents i variades propostes: des de recuperar antics models pedagògics (pensant que els estaven descobrint) fins a bescantar la pedagogia en pro d'altres disciplines amb més prestigi, com la psicologia i les seves derivades. En el que sí coincideixen totes les propostes és en presentar-se com un sistema infal·lible capaç de combatre la desorientació existencial i social que respirem. El sistema que comparteixen és el que hem anomenat "sistema tecnològic", entenent *sistema* com el que Mèlich (2021) ens presenta:

Hay que distinguir el "mundo" de los "sistemas sociales". A diferencia del primero, que se caracteriza por su ambigüedad, por expresarse a través de una gramática frágil y contradictoria, por no ser ni claro ni distinto, los segundos operan bajo una

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

lógica de la totalidad, del poder y de la dominación, y no soportan la incertidumbre. Los sistemas sociales son tranquilizadores, porque tienen la presunción de alimentar y dirigir la vida y de otorgarle un orden. Reducen la complejidad del mundo, su tan difícil de sobrellevar indiferencia, y clarifican sus sombras. (p.103)

I entenent *tecnològic* pel que implica el significat de l'arrel *tekné* que conté la paraula. És important subratllar que la crítica que dirigim al sistema tecnològic no fa referència als artefactes tecnològics que tant abunden a les institucions i llars, sinó a la tekné desproveïda de sentit, que projecta una artificialitat del coneixement presentant-lo com una producció a consumir i que conforma un sistema tancat que configura un simbòlic completament compacte, intel·ligible i controlable. En aquest sentit, les característiques que conté el sistema tecnològic son les mateixes que fan que sigui un sistema molt semblant als sistemes totalitaris. La unicitat i el disseny tancat i pensat per a fer viable el control de totes les seves fases no deixa espais per a l'acció lliure d'aquelles persones que s'hi mouen. La capacitat d'agència dels subjectes queda mutilada per la senzilla raó que el mètode del sistema es menja el pensament, establint així una jerarquia de prioritats en la qual el *com* s'avantposa al *què i* al *per què*.

Mirant enrere, ens adonem que la reflexió crítica que en el seu moment va plantejar Deligny (2021) encara és altament vigent. Al llarg de la segona meitat del segle passat, l'educador francès ja va posar damunt de la taula el perill que comportava la substitució de la *memòria d'espècie* per la *memòria d'educació*, entenent l'última com la institucionalització, normativització i reducció a un únic model vàlid de la vida a través de la penetració del sistema tecnològic en totes les esferes de la vida humana.

Un sistema acrític, atemporal i aespai

Al sistema tecnològic tot apareix ordenat, clar i fonamentat científicament. Ordre, claredat i fonamentació son la carta de presentació amb la que s'aconsegueix convèncer ràpidament a aquells que desenvolupen els seus afers vitals i professionals en àmbits especialment caòtics, incerts i conflictuals. I no és d'estranyar que ho aconsegueixi, perquè l'eficiència – la que prometen les seves lògiques infal·libles- tranquil·litza –i molt- les persones que en el seu moment es van comprometre a treballar en àmbits en els quals la tasca a desenvolupar té la vida al centre, como ho són mestres i educadors.

La complexitat i el misteri de les vides aporten la incertesa, el conflicte i el caos, els mateixos elements que el sistema promet eliminar, transformant en fàcil allò difícil de la acció d'educar.

No obstant, aconseguir mantenir el sistema té conseqüències importants en la vida de les persones i de les seves comunitats, perquè el seu caràcter acrític, aespai i atemporal no és innocu.

Pel fet d'haver d'emmotllar-se a un sistema que ja ve donat a priori, la persona que hi està inserida creu que al manual d'instruccions hi trobarà totes les respostes i les solucions de qualsevol problema que pugui aparèixer en el desenvolupament de la seva tasca. En l'àmbit educatiu –sigui escolar o no- hi trobem una dinàmica sospitosament semblant. Col·locant-se sota el paraigües d'una o d'una altra disciplina, els treballadors educatius es troben en una atmosfera disciplinària i amb tot el que això implica:

En una atmósfera disciplinaria, las ideas circulan verticalmente. Es cuando el rigor científico se confunde con el rigor mortis. Es cuando la pureza vela por el aislamiento y eliminación de cualquier presunta impureza- es cuando la tradición se convierte en prohibición de cambio. Es cuando las personas dejan de ser admiradas por su talento y su esfuerzo y pasan a valorarse por su lealtad hacia las jerarquías superiores. Es cuando la gente empieza a callar y a esconder ideas. Es la señal de que la decadencia imparable del conocimiento ha comenzado. (Wagensberg, 2015, p.67)

Si de la cita anterior substituïm ' impureza ' per 'error', obrim la porta a una paraula omnipresent en molts textos i discursos recents: la tan aclamada excel·lència. Un terme que té connotació d'infal·libilitat, perfecció i veritat, unes qualitats carregades de prepotència i que, per tant, son impermeables a la humilitat i al dubte, elements indispensables per al pensament crític. És més, tal i com agudament apunta Wagensberg (2015) l'excel·lència es reconeix, i es manté, a qui acata sense discussió el que les jerarquies superiors dicten. Acatar sense problematitzar no conjuga amb discernir pensant críticament.

Emparats per la institució, molts mestres, gestors, administratius, avaluadors – fins i tot alumnes- es col·loquen a les caselles assignades i es limiten a complir amb tot el que s'espera d'ells. Dit d'una altra manera, l'educació cada vegada esdevé menys

en el marc de processos instituents sinó que discorre per l'autopista, la via fàcil marcada per les directrius institucionals sense ni tant sols valorar l'opció de desviar-se per carreteres secundàries, la qual cosa permetria descobrir i explorar l'entorn i les seves possibilitats. En definitiva, es pretén que l'acte i el sentit de l'educació es facin sense podem comptar amb el regal de trobar-se amb els "*claros del bosque*" de Zambrano (1986).

Hemos exposat elements per pensar que el sistema tecnològic és acrític, però diem que també és atemporal.

Dins el marc del sistema tecnològic, la memòria no representa un valor, ja que el temps del procés es redueix a una seqüenciació d'elements pensats al marge de la història i de l'experiència que hagin pogut significar per a qui els executa. És una seqüenciació en forma de sínia, on tot es repeteix en un cercle viciat que gira al marge de l'experiència. És una temporalitat tancada en sí mateixa en la qual "(…) Reinan la actualidad y la urgencia del momento presente." (Augé, 2000, p.107).

Però hi ha més: de la mateixa manera que dins el sistema tecnològic el temps es dilueix, també l'espai es difumina, malgrat saber que l'assistència i incardinació en els temps i la corporalitat dels subjectes que participen del fet educatiu son elements propis de la naturalesa de l'educació. Això és: tot i coneixent el valor que tenen els temps i els cossos en el fet educatiu, i tot i estar vivint en una època on sembla que els cossos i les corporalitats son cada vegada tinguts més en compte en els discursos, les pràctiques dels humans tenen molt poc o gens en compte la manera amb la qual les diferents esferes dels cossos participen en l'acte d'ensenyar i d'aprendre. Tant és així que les veus que han afirmat que la modalitat d'ensenyament híbrida – la que combina classes presencials amb classes en línia- és un gran avenç, o que el teletreball en les professions en les que la intersubjectivitat és prioritària no ha impedit el desenvolupament habitual del seu ofici, no han suscitat resistències ni argumentacions oposades massa rellevants. Aquí hi veiem una mena d'ingenuïtat de la que Augé (2000) ens en prevé:

(…) el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.

(…) Estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos.

(…) El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud. (pp.58-107)

Si considerem els tres elements que Augé enumera per a reconèixer un espai com a "lloc" -identitat, relacionalitat i historicitat -, és fàcil adonar-se que els llocs que el sistema tecnològic ofereix son, en realitat, uns no llocs, uns llocs que esdevenen espais d'anonimat i de no possibilitat, la qual cosa ens porta a considerar l'expressió tan freqüent "*això ho trobaràs al núvol*" com un fals lloc, un lloc on no hi caben ni les relacions ni la memòria.

Sota l'aparença d'un traster d'arxius, el sistema tecnològic contribueix a la desarticulació dels espais de trobada de cossos i simbòlics humanitzadors i, per tant, a la desactivació de les possibilitats de creació:

En el fondo de esta cuestión anida, en definitiva, un último y profundo quid común a otras muchas que padece el hombre de nuestros días. El secreto está en que ya nadie se aventura a solas a nada, cada día da más miedo. Ni a conocer a una persona, ni a leer un libro, ni a hacer un viaje. Para todo se acude a las guías, a los informes, a los resúmenes. Nadie quiere arriesgarse porque ir a solas entraña siempre riesgo, de eso qué duda cabe; pero es, por otra parte, la única forma de inventar o de descubrir algo inédito. (Martín Gaite, 2021, p.30)

El nou sistema tecnològic ofereix espais de trànsit físic amb una *estètica de la individualitat*. Son espais confortables que permeten sentir-se aïllat de la resta de les persones que circulen al seu voltant. Son espais individuals, que no singulars; i no poden ser-ho, ja que han de ser utilitzats per moltes persones que no han de mantenir cap vincle entre elles ni compartir cap característica més enllà de la d'haver arribat a pensar que aquell espai ha estat dissenyat especialment per a ells. Al bell mig d'un passadís ample, en un vestíbul o en les àrees d'infraestructures com aeroports, s'hi troben sofàs, bancs, taules de cara a la paret, tots ells amb endolls destinats als dispositius electrònics que -aquests sí – els connectaran al món. El que es vol evitar amb tota aquesta escenografia és la sobreestimulació i convocar la concentració per dur a terme allò 'important'. La reflexió de Joan Arumí (2021), un company d'universitat, assenyala la necessària participació del subjecte si és que es volen salvar els llocs que habitem:

Sembla que els llocs només són per passar-hi atrafegats, o per visitar-los fent de turista o per fer-nos-hi fotos per penjar a Instagram. Hi ha llocs ordinaris i grisos com un replà d'escala. Algú, però, pot deixar escrit en el replà una frase, un pensament, una idea… Llavors aquell replà, si t'hi atures i llegeixes, es converteix en un lloc nou, en un lloc per pensar… Què faríem sense llocs per pensar? Seríem només passavolants, turistes, instagramers… [2]

No hi ha interlocutors, hom està sol amb allò que l'espai virtual li ofereix. Si les idees populistes es presenten de manera plaent, amb idees que atrauen pels seus beneficis ràpids i esperats, la força d'atracció dels no llocs es troba en allò significatiu de l'experiència de trobar-s'hi, pel confort i la sensació de benestar que diuen aportar (Augé, 2000).

Mecanització sense misteri

La gramàtica que es proposa des del paradigma tecnològic és una gramàtica mecanitzada que es mou per logaritmes i en la que la imaginació no té cap manera d'entrar-hi. Així, observem que la predicció del futur s'ha desplaçat de la lectura i interpretació de les constel·lacions al càlcul fet amb indicadors matemàtics. Els sistemes de matemàtica computeritzada s'erigeixen com les úniques seus autoritzades per llançar les previsions futures revestides de "veritat científica", com si la vida fos el producte d'una combinació de fórmules prefixades i impermeable a l'entropia.

El que passa en l'àmbit orgànic també va calant en l'àmbit passa en l'àmbit educatiu. Un exemple d'aquest fet el trobem en la cada vegada major presència dels arguments neurocientífics per a explicar el que succeeix en els processos de desenvolupament i aprenentatge. En aquest cas ja no hi ha espai per a l'acció de la voluntat ni del desig d'aprendre, sinó l'existència o no de connexions més o menys "sanes" de cèl·lules a partir d'estímuls més o menys adequats per activar la *màquina* d'aprendre. Així, de la mateixa manera que el motor d'un cotxe només necessita disposar de les peces concretes i ben acoblades, l'aprenentatge d'una criatura també dependrà exclusivament dels seus elements estrictament biològics. La relació, la confiança, el misteri, la imaginació i l'imprevist no compten per res.

A la proposta tecnològica ja no hi ha oportunitat pels vincles, la tecnificació porta a la deshumanització de l'experiència educativa, i la mecànica de l'aplicabilitat de processos predefinits repercuteix en la no possibilitat de ser sensible a la

contingència.

La lògica tecnològica posa molt difícil el desenvolupament d'una mirada, una escolta i un pensament propis. La mirada pròpia va prenent forma gràcies a la trobada amb allò desconegut i amb la relació que mantenim amb ell. Una relació que, tot i que pugui donar-se en silenci, no és muda. Si bé quedar-se en silenci pot ser un gest de complicitat amb el que està succeint, també pot interpretar-se com un gest de resistència i – ¡com costa fer-ho! – com una forma d'acompanyament. No dir, no fer, sinó deixar ser. En canvi, la bondat de la previsió amb la que es presenten els protocols amb les seves planificacions i programacions no deixa cap escletxa per a respondre des del silenci o d'altres maneres a la demanda i necessitat de l'altre, i dona a entendre que la no previsió és sinònim d'inacció, incompetència, deixadesa i desinterès; un defecte que impedeix reconèixer la professionalitat de qui s'atreveix a escoltar i actuar amb respecte la singularitat de l'altre i del seu context. És així com de la mateixa manera amb la que el silenci de la paraula es sanciona demandant una resposta immediata, el silenci del programa d'intervenció també és motiu suficient per a ser qualificat negativament, com a senyal d'incompetència i ineptitud de qui no programa ni planifica per endavant [3]. En el paradigma imperant dels nostres dies, sembla ser que el deure de tot educador és preveure quines situacions apareixeran i com s'actuarà en cadascuna d'elles, eliminant així el saber sensible que viu, pensa i actua d'acord a la realitat concreta.

La tecnificació de la metodologia es pot veure en la veneració que avui es fa dels protocols, els manuals d'instruccions físiques, administratives i morals que la gran majoria de les vegades es redueixen a l'aplicació d'uns passos linealment seqüenciats i deslligats de la contingència de la situació. En ells, s'hi diposita una fe cega que porta a creure que la seva sola existència ja corregeix, cura, protegeix, de l'esdeveniment "discordant". D'aquesta manera, l'imaginari social es va impregnant de la convicció de considerar els protocols com a antídots de l'error, del fracàs i de la desviació del trajecte planificat. Calculat i definit per l'expertesa d'allò científic, tot protocol es presenta com un dispensador de respostes prefabricades que eximeix les persones d'haver de prendre decisions, i que el seu correcte acompliment dona fe del bon fer educatiu. Què fer i com fer-ho ja no son preguntes que calgui plantejar-se: tot es troba al 'manual'.

Amb tot, el que es va produint és una desubstancialització (Žižek, 2014) de la vida, despullant-la de complexitat, de matisos i de misteri, desnaturalizant -la. La cervesa ja no porta alcohol, la llet ja no porta lactosa, la vida ja no és misteri. Pot molt ben

ser que aviat haguem de fer com Magritte i dir "*Ceci n'est pas une pipe*"...

Assistim a la desubstancialització de la vida en molts moments en els que es confon la vida amb el que el *sistema d'educació*(Deligny, 2021) ens ha dit que hauria de ser i no el que realment és.

L'aplicació del que ens ve dictat és el gest de delegar la nostra vida a uns sense rostre, i sorprèn, a més, la confiança amb la que ho fem. Bé, si ens fixem en l'annex de justificacions que acompanyen les indicacions a seguir ja no sorprèn tant l'acceptació agraïda amb la que rebem les directrius: sempre és una condició pensada pel nostre bé, per treure'ns problemes de sobre, pel nostre benestar, i per això la llet no porta lactosa, perquè la lactosa ens pot fer mal, de la mateixa manera que no haver de pensar per un mateix permet tenir temps per fer allò que ens marquen com a important de la nostra feina,... Assistim, aleshores, a una infantilització dels subjectes als qui se'ls sotmet a una tutela feta des d'una aproximació terriblement moralitzant. Sens dubte, viure comporta riscos, com ho comporta tot allò que desconeixem, però si pretenem netejar la vida de riscos el que fem és cedir una mica més la nostra capacitat de ser subjectes. [4] Al sentir la por de no poder superar el risc que implica l'èxit (de promoció laboral, de reconeixement social, d'excel·lència professional, de salut, de benestar,...) els adeptes al sistema tecnològic segueixen incrementant-se. Només cal revisar els projectes que presenten els equips d'investigació ambiciosos d'escalar posicions dins el món acadèmic: tots s'ajusten a les línies presentades com a prioritàries des de les agències de les administracions i acadèmies, com les que recentment han aparegut i que, diuen, conflueixen en l'assoliment dels objectius de desenvolupament sostenible. Ni la decisió de què ens interessa conèixer, o comprendre millor, ens deixen, perquè ja està presa des d'un altre lloc que no es mou tant per l'amor al coneixement com per la devoció al capital.

A la buena disposición femenina para recibir de otro normas por las que regirse (tendencia fácilmente comprensible si se piensa en su pobre papel de comparsa a lo largo de la sociedad patriarcal), hay que añadir la circunstancia de que nunca una mujer se ha visto tan sedienta de afirmación y diferenciación, tan obsesionada por conquistar esa "personalidad" que ha de valerle el aprecio de los demás, como en el seno de la sociedad actual, donde todos los letreros invitan al éxito, al amor y a la felicidad individual como metas absolutas y accesibles mediante recetas prácticas. Y cuando por doquier nos están ofreciendo llaves más infalibles y perfeccionadas cada día para adecuarse a toda clase de puertas, hasta a las más

secretas y particulares, nada tiene de extraño que decrezcan el interés y la preocupación por examinar personalmente esas cerraduras que no funcionan, analizando con ello las causas de su embotamiento y que, por el contrario, a expensas de lo que sería tan noble interés, se alimente y crezca la fe entusiasta en las panaceas pregonadas. Con lo cual, no solamente aquellas puertas que se pretendían abrir seguirán ofreciendo idéntica resistencia, sino que gradualmente viene a embotarse también cada vez más la capacidad de pensar algo bien claro: que, mientras no sepa uno mismo en qué laberinto anda preso, malamente nos va a dar nadie, desde fuera, llave ninguna para salir de él. (Martín Gaite, 2021, pp.194-195)

No obstant, la qüestió de fons no és que el sistema vulgui el nostre benestar, sinó que sota la seva pretesa bondat hi ha la ja veterana voluntat de controlar i, al saber sobradament que els dispositius de control provoquen cada vegada més rebuig entre la gent, disfressen les noves exigències amb la pell de xai del bé comú. Amb aquesta presentació, acceptem dòcils i agraïts els ‘facilitadors de vida’, els mateixos que subtilment ens la van prenent.

En l’acte educatiu la tecnificació se tradueix en un reduccionisme simplista del que és un procés complex. Com el populisme, l’educació tecnologitzada s’explica amb frases curtes, amb explicacions senzilles i amb recomanacions encapsulades, i presentades com infal·libles sigui quin sigui el context en el que s’apliquen.

Llàstima que si desemboliquem el paper que embolica el regal del discurs populista el primer que trobem son problemes, bastants problemes. Un d’ells és que la claredat i l’eficàcia de les seves receptes parlen a éssers que consideren plans, quasi robòtics, que no tenen la capacitat, ni la possibilitat, ni el poder suficient per analitzar, ni pensar i imaginar per sí mateixos les seves vides personals i en comunitat. Ans al contrari, desvesteixen d’humanitat als qui diuen voler-los el bé, a més, i per si fos poc la infantilització i discapacitació que exerceixen, van esborrant la consciència d’alteritat, la que precisament ens dona la nostra identitat i les nostres dimensions social i històrica. Richard Sennett (2021) també ho té en compte des de l’anàlisi que fa de les ciutats:

Tanto si se enfrentan con un problema matemático, las exigencias discordantes de un nuevo amante o con un nuevo trabajo, las personas necesitan desarrollar la habilidad de lidiar con la ambigüedad, la dificultad y lo desconocido para explorar

un giro inesperado en lugar de defenderse de él. Y he aquí el punto fuerte de Erikson como pensador: era más un moralista que un psicoanalista. Su visión moral podría resumirse en la frase Menos yo, más otro. Esto es lo que sucede en el lado positivo de una crisis de identidad, y desde luego durante toda una vida: uno asimila más del Otro externo y proyecta menos de su Yo en los demás. Practicar esta ética requiere fuerza psicológica, pero este poder no puede surgir de la nada. La gente tiene que entrenar el menos yo, más otro, como si de ir al gimnasio a desarrollar los músculos se tratara. La percepción que quería aportar –y, espero, el valor duradero de mi libro- era que una ciudad grande, densa y diversa es el lugar en el que la gente podría entrenar y gradualmente desarrollar este músculo moral. (Sendra i Sennett, 2021, pp.26-27)

La igualtat i la llibertat en les banderes populistes

La temptació de simplificar els conflictes a fi de convèncer de la fàcil solució que tenen està per tot arreu i tothom és susceptible de caure rendit davant les seves arts seductores. El populisme pot trobar-se en tots els espais del ventall ideològic, tant en les formacions polítiques de dreta com en les d'esquerra (Wieviorka, 2020). Pensar que 'els teus' estan sans i estalvis de la temptació és una altra trampa en la qual és fàcil quedar-se atrapat, i atribuir el mal del populisme únicament als partits polítics també ho és. Així, som testimonis de compartir un imaginari educatiu que tan aviat parla per a qui és presa del paradigma d'èxit escolar (neoliberalisme) com per a qui ho és del paradigma 'igualitari-equitatiu'. La constant que trobem en elles és una de les raons populistes, la fal·làcia que té com a punt de partida la idea de que tots som iguals (Eco, 2018). L'"imperi de l'U", mentre explica un món homogeni, arrasa amb totes les diferències i treballa per expulsar la diversitat.

Baixant al pla del quotidià, veiem sorgir líders que mantenen trets en comú al plantejar un problema al sistema; "sistema" utilitzada com a paraula-pantalla per dir "la democràcia" (Laurent, 2017). Recentment, tornem a presenciar -alguns atònits, altres satisfets, molts preocupats- com el desafiament a les elits torna a ser la bandera enarborada per part d'alguns líders polítics rellevants del nostre entorno. Davant el dolor de tanta gent, davant el desconcert que provoca la incertesa i la incomprensió de decisions polítiques partidistes, davant el malestar social i econòmic que produeix una realitat que posa de relleu injustícies i lògiques perverses, l'atracció que exerceixen els personatges que es presenten com qui ho desafia és altíssima.

L’aparença transgressora i trencadora del discurs-eslògan amb els quals s’acompanyen els populismes la provoca, en part, el fet de dir allò prohibit fins el moment presentant-ho com una veritat revolucionària que desafia l’ *stablishment* al que tothom atribueix la causa de tots els mals. I aleshores s’obre la porta als missatges simplistes farcits de demagògia. Amb ells, comença la banalització de tot: tant dels conceptes (llibertat, democràcia, educació,…) com de les experiències (la mort, estimar, aprendre,…). De la perversió dels significats se’n deriva la pràctica d’estigmatització de tots aquells que no se adeqüen a la re-significació donada als conceptes i experiències. Tot aquell que consideri que la llibertat no és poder sortir a fer una canya sense trobar-se amb la seva ex-parella (Ayuso dixit) [5] serà senyalat com un més dels que estan als afores de la condició humana, els que estan fora de la normalitat normativa instaurada : “Sólo de vez en cuando se oye por lo bajo rezongar la queja, no de las Personas, sí de la gente, que reconoce que esto no es aquello…la sospecha de que el Desarrollo le está dando gato por liebre…” (García Calvo, 1993, p.35).

La pràctica demagògica del discurs apel·la i s’adhereix als espais més individualitzadors de les consciències, mostrant així la seva dimensió moral que, per exemple, ensenya que allò important no és la llibertat, sinó *la meva* llibertat. Sobre aquesta altra moral egocèntrica es construeix la moral de la postmodernitat en la que los valores sòlids -llibertat, fraternitat i igualtat- es traslladen i es reclouen dins l’espai estrictament individual. Segurament, és per això que actualment l’aprenentatge ètic és autoreferencial. Tot s’orienta cap a l’empoderament de la persona, la superació personal, l’autoestima, l’excel·lència, l’èxit. La dificultat que avui se’ns fa evident és la moral postmoderna sense els referents de la moral moderna. Un exemple recent és l’obediència de les prohibicions i retallades de llibertades que a nivell estatal va arribar amb la declaració de l’estat d’alarma amb motiu de la pandèmia de la Covid-19. Quan el govern va aixecar l’estat d’alarma, la reacció majoritària va ser la de ‘ja tinc via lliure’. Vam passar d’un extrem a l’altre a causa d’una orfandat moral, potser a conseqüència de les poques ocasions en les que les propostes d’aprenentatge desenvolupen el pensament propi i el coneixement de referents sòlids als quals acudir a demanar consell, conversar i/o aprendre. En un context social que repeteix que allò moral és lo legal, si allò que guia la vida no son els valors sinó les lleis, el més fàcil és consultar les lleis abans que al pensament i a la sensibilitat.

L’autoreferencialitat planteja el vincle amb l’altre i amb allò altre com una opció supèrflua per a la vida, i així és com es converteix en una amenaça vital. La

superació i reafirmació personal dirigeix la mirada de l'individu cap al seu melic i li roba l'horitzó necessari per mirar més enllà de sí mateix i de les seves necessitats. L'eslògan publicitari "*porque yo lo valgo*" és representatiu de l'actitud asocial de la que estem parlant. L'autoreferencialitat no es limita a les actituds, sinó també a les accions que s'emprenen per aconseguir allò que un vol (o creu que vol), sustentant-la sobre valors relatius jerarquitzats segons la necessitat del moment: és just allò que ara em va bé a mi que sigui just, però si demà necessito una altra vara de justícia la canvio; si el model pedagògic perd pistonada, n'enalteixo un altre sense cap problema. És una moral voluntarista en la que la responsabilitat recau sobre cada individu. Hi ha una moral ambiental, ètico -econòmica, política, i és cada individu qui actua d'acord amb ella, però no és una moral sistèmica ni compartida, i per tant quan la informació que es disposa per anar formant la moral està plena de *fakes* i demagògies, la interiorització moral esdevé perversa. I és que s'està construint sobre un reguitzell de mentides.

El líder expert

El to vehement amb el qual els aspirants a líders llancen les seves proclames esborra qualsevol mena de dubte. Partint d'aquest punt, s'erigeixen com els líders que es necessiten per tal de posar 'ordre' al desordre desfermat. Desordre provocat pel caos moral del 'tot s'hi val' segons com es miri i de qui ho miri, o sigui, el relativisme moral absolut:

El hecho de que las imágenes del bien y del mal difieran de un lugar a otro y de una época a otra, y que poco podamos hacer al respecto, no ha sido un secreto, por lo menos desde Montaigne. Unos cuantos de los autores que escribieron sobre el tema, empero, consideraban este hecho con la resignación que mostraba Montaigne, y con serena y despejada ecuanimidad. La mayoría lo veía con horror, como una amenaza y total absurdo, un reto tanto para el pensador como para el actor. La verdad es, por definición, una; numerosos son, en cambio, los errores. Y lo mismo se aplica a la propiedad moral, si los preceptos morales deberán ir sustentados por una autoridad más respetable que la que vocifera, entre pataletas, "esto es lo que yo quiero, y lo quiero *ahora.* (Bauman, 2005, p.28)

Com si fos el líder que posa ordre, apareix en escena l'expert. Tant fa si és periodista generalista, filòsofa, exdiputat, catedràtic de codi penal o escriptora: ell sap què convé a l'educació, com haurien ser les relaciones familiars, quines

activitats son sanes i quines no, què cal canviar en la formació de mestres i dels instituts d'educació secundària. S'atreveixen amb tot i sembla que els va bastant bé, perquè de cop i volta els seus llibres es converteixen en supervendes i quasi cada escola els convida a donar-hi conferències i lliçons als pobres i incapaços tutors dels menors. L'expert és un dels líders que arriba per posar ordre i/o per traslladar una proposta d'organització, modelització o d'acció aparentment ordenada. El que és important és transmetre una sensació d'ordre, com es veu que passa quan davant d'un incident se'ns pretén calmar dient "tranquil·la, el protocol ja està activat". És llavors quan es pot apreciar la pàtina religiosa amb la que es revesteix el procediment a seguir, un procediment que replica una pautalització de la vida, igual que ho fa la litúrgia religiosa. Com el poder diví, el protocol jerarquitza de manera intrínseca els passos que s'han de fer, donant per suposat que hi ha un ordre inqüestionable a seguir. Però, ¿qui el dicta? ¿qui el dissenya? ¿Serà el poder difús el que ha aconseguit convèncer a tants de que res es pot canviar perquè *el sistema*, el programa informàtica, la normativa, l'agència 'tal i qual' no ho deixa fer?

Deixar que cadascú trobi quelcom de nou i experimenti amb això és massa arriscat per a qui persegueix un ordre amb l'ajut del qual poder controlar fàcilment. Perquè al cap i a la fi, i paradoxalment a com es presenten en els seus inicis, el que persegueixen els populismes és aconseguir aferrar-se als espais de poder, als mateixos que anteriorment han desafiat. Al principi, quan l'*organització populista* comença el seu pla de acció es situa lluny de les institucions, abraonant-se sobre elles i contra el que representen presentant-se davant la població com aquella veu valenta i desafiant vers les elits i dels seus privilegis. Durant aquest procés, el populisme sap moure's molt bé i els seus missatges arriben fins i tot a ser titllats de veritat revolucionària. El *modus operandi* del populisme és una forma de seducció que quan arriba a la seva traducció pràctica es mostra com una inèrcia de maneres de fer autoritàries.

El missatge revolucionari dona pas a un direccionisme institucional autoritari. Un exemple el trobem en la diferent manera de viure les proves de competències bàsiques segons el projecte educatiu i l'equip docent dels centres escolars. Mentre que els que estan al 'sistema' passen les proves sense destinar-hi més temps del necessari, molts dels que es defineixen com a alternatius i innovadors ho viuen amb angoixa i por; ¿I si perden el seu lloc del rànquing? ¿I si els resultats incerts porten les famílies a dubtar de la bondat pedagògica del seu projecte? Els docents que més tranquils haurien d'estar siguin quins siguin els resultats de les proves homogènies i

estandarditzades son els que pitjor les viuen, mentre que els equips docents de les escoles “ordinàries” les entenen com a part del que preveu el sistema educatiu.

Protocol vs compromís amb la vida

La correcta institucionalització que requereix el sistema tecnològic (tekné), si es vol seguir una carrera docent, discorre per altres circuits que van bandejant tota l’energia que s’ha dedicat al compromís social, polític i comunitari. El compromís amb el model és una adhesió acrítica al sistema. En la formació dels docents s’insisteix en la importància del compromís professional: els autors (mestres) referents que van tenir el seu compromís amb el coneixement, amb la cultura, amb la tradició, amb la comunitat, amb la moral cívica, amb les persones, avui no farien cap tipus de carrera ni rebrien cap reconeixement, ja que tots els seus compromisos queden al marge del què ara es valora en la professió i no donen punts per pujar graons professionals.

Sigui com sigui, diuen que hem d’estar contents de comptar amb els protocols i de poder aplicar-los. Això -ja ho sabem- ordena i neteja d’impureses el procés i garanteix arribar al resultat final desitjat. Però aturem-nos un moment en el nom que sovint s’associa amb protocol: aplicació. D’aplicatius n’hi ha per tot arreu, també, i no queden molt lluny de la connotació que volem subratllar del verb *aplicar*. A l’univers mental compartit de moltes generacions, ‘ser aplicat’ era sinònim de ser un bon seguidor de les normes disciplinàries de les institucions i organismes, fossin laborals o acadèmics. Ser aplicada a l’escola era l’expressió que definia l’alumna com a exemple de la bona experiència escolar del segle XX. Tot i així, l’alumna encara era el subjecte que encarnava les bones acciones i virtuts requerides pel sistema. No obstant, actualment l’encarnació en els cossos ja no és requisit: s’ha traslladat a l’espai digital, a la bondat de les aplicacions tecnològiques, a l’aplicació mecànica de procediments desencarnats que bé podrien ser flascons que no contenen res:

Ya en los años del bachillerato estudiábamos para alcanzar esos sobresalientes que hoy nuestros padres guardan todavía y muestran con orgullo, a pesar de que el estudio de los ríos del mundo o de la botánica no dejaron en nosotros huella ninguna. La entrega y atención a los trabajos en que vamos empleando nuestro tiempo y nuestra inteligencia es lo único que tiene algún sentido. El que no lo comprenda así puede llevar colgado a lo largo de toda su vida un mismo letrero escrito pegado sobre la pared de un frasco que no contiene nada. (Martín Gaite,

2021, p.99)

La fragmentació del procés repartint les tasques en diferents fases independents entre elles i del que les envolta es presenta com la manera eficaç amb la que aconseguir l'aprenentatge global. Com si el coneixement fos el resultat de la unió de les peces d'un trencaclosques, aquest enfocament tecnologitzat pretén que l'aprenentatge té lloc a partir de la suma de parts -porcions- d'informació. La seva proposta s'assembla a l'analogia que Meirieu (2001) va fer amb la figura de Frankenstein per tal de reflexionar i alertar dels perills de pensar que l'individu pot construir-se a partir de la unió de parts mortes.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de "fabricación", un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. (…) La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba "la filosofía natural", aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentos de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una "chispa de vida" venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo." (p.73).

Al buidar el coneixement de significació, de memòria i de context, com si es fes una pràctica de desinfecció a la taula de Frankenstein, el que s'aconsegueix és la impossibilitat de vida, lo mortífer. Es cultiva la sospita cap a tot allò sinistre, demoníac, i des d'aquí les desviacions es presenten com un problema, un perill, com allò que és ingovernable: l'altre, l'estrany, l'estranger, el monstre. Sense memòria, sense context i sense sentit, no eduquem en la vida que vibra i ens limitem a ensenyar el que ja està acabat i totalment definit. Tanquem l'horitzó.

¿On és la vida? ¿On és l'ànima? ¿On son els somnis? ¿On és el desig? ¿Des d'on i per on discrepar, desviar-se, confrontar-se amb allò ja donat que ha configurat el

mateix ésser, si el podem anomenar ésser? ¿A partir de quina perspectiva dissentir si només n'hi ha una?

Cavilar meticulosamente sobre la fabricación de objetos (medios didácticos, juguetes o libros) que sean adecuados para los niños es una estulticia. Desde la Ilustración esto constituye una de las más rancias especulaciones de los pedagogos. Su embelesamiento con la psicología les impide reconocer que la tierra está llena de los más incomparables objetos de la atención y el ejercicio infantil. De los más concretos. Y es que los niños son de particular manera propensos a visitar cualquier lugar de trabajo donde puedan ver cómo las cosas son objeto de manipulación. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos que se generan en la construcción, los quehaceres domésticos, de jardinería, de costura o de carpintería. En esos productos de desecho reconocen la cara con que los mira precisamente a ellos, sólo a ellos, el mundo de las cosas. No es tanto que reproduzcan las obras de los adultos cuanto que, al jugar, establecen entre materiales de muy variada índole una nueva, impulsiva relación. Son los niños mismos quienes así se forman su propio mundo de las cosas, un mundo pequeño dentro del grande. Habría que estar atento a las normas de ese mundo en miniatura de las cosas si intencionadamente se quiere crear para los niños, en vez de dar preferencia a que sea la actividad propia, con todo lo que tiene de accesorio e instrumental, la que encuentre por sí sola el camino hasta ellos. (Benjamin, 2021, pp.30-31)

Allò fàcil surt car

Arribades a aquest punt, no podem obviar la pregunta de com s'ho fa el sistema tecnològic per aconseguir atrapar tantes voluntats, tantes ànimes benpensants, amables i honestes. I a l'assajar les primeres respostes és quan identifiquem un poderós element, un element que es presenta bastant eficaç per aconseguir la captació d'adeptes dòcils: el sistema tecnològic juga la carta de la culpa. En efecte, en unes comunitats occidentals amb una llarga tradició cultural de condemnar les faltes individuals i de ritualitzar la seva redempció, qualsevol missatge dirigit a emfasitzar allò terrible de la culpa participa de la política tecnologitzadora. La lògica és extraordinàriament simple: el sistema dissenya, disposa els mecanismes que considera bons per sí mateixos i sobre l'individu; els presenta com a accessibles i desitjables per a tothom; i, mentre va desplegant l'entramat de mecanismes, va posant peatges que han de pagar els qui vulguin progressar en el seu circuit de 'vida'. El que té de cínic aquesta lògica és que el progrés es basa en incentivar el

procés de culpabilització, desplaçant tota responsabilitat social a l'individu, fet que dona lloc a la individualització dels fets socials: si no trobes feina és perquè no t'has format suficientment, si no progresses en el teu lloc de treball és perquè et manca una mínima ambició, si suspens és perquè no t'has esforçat prou a l'hora d'estudiar,... En definitiva, és un discurs que dona per fet que el sistema ens ofereix totes les oportunitats per viure dignament i que és el nostre mal fer i el nostre mal ser el que les malbarata. Un dels peatges el va sintetitzar diàfanament Caterina Lloret:

Pertenecer a un grupo de edad significa tener que adecuarse a una normativa bastante precisa; en cada edad podemos o no podemos hacer, debemos (como si vivir fuera una deuda) hacer una serie de cosas y, sobre todo, hemos de tener muy en cuenta las posibles desviaciones respecto a los modelos socialmente sancionados. Vivir la edad conlleva así la preocupación de nuestra normalidad o desviación respecto a ella. (Lloret, 1997, p.13)

El peatge d'ajustar-se a tot allò que el grup d'edat estipula per als qui es troben en un d'ells ens fa pensar que de la mateixa manera que existeix la *raó d'estat*(Maquiavel), també existeix la *raó del sistema*. Un sistema en el que cada dia s'hi afegeixen més experiències del món educatiu –moltes ingènuament-, les quals supediten el sentit de la educació a la raó del sistema.

Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. (Nietzsche, 2009:117)

El sistema és per si mateix conservador, i per tal de mantenir-se ha de desfer-se dels elements que el frenen, i si ha de deixar anar llast, el deixa anar, de manera que va (im) posant peatges i les penitències amb les quals pagar-los. Per descomptat, els individus ho sabem de sobres perquè hem crescut aprenent aquesta lliçó, que ens dicta que allò alliberador és pagar el peatge de cada pas vital, i el peatge amb interessos del següent peatge, sempre preparant-se per superar el proper. I, com si es tractés d'un mantra, expressions com "*no em dona la*

vida" les escoltem cada cop més freqüentment en veus de joves estudiants quan ens volen dir que no poden amb tot el que haurien de fer, com si mentre estan pagant el peatge de les seves vides no poguessin viure com voldrien.

L'ordenació de la vida del sistema tecnològic s'assembla força al que significa circular per una autopista: desplaçar-se unidireccionalment, ràpidament, sense mantenir cap contacte amb la resta de persones que viatgen i sense poder desviar la vista per contemplar el paisatge que l'envolta. El paisatge hi és, però no podem dirigir-hi la nostra mirada. La vida que proposa el sistema tecnològic consisteix en seguir per la autopista, sense desviaments, sense trobades atzaroses, sense temps per parar-se a pensar, sense cap altra perspectiva que la que t'ofereix el que et ve de cara, sense àrees de descans, sense cap naturalesa, llevat de les males herbes dels vorals.

Sennett (2021) afirma que la manera de sortir de l'autopista implica proposar i transitar per un sistema social diferent:

La astucia del neoliberalismo reside en hablar de libertades a la vez que manipula sistemas burocráticos cerrados en beneficio de los intereses privados de las élites. La manera de contrarrestar el sistema cerrado implica un tipo distinto de sistema social. (Sendra i Sennett, 2021, p.46)

Però ¿com assajar?, ¿com experimentar altres formes de relació amb l'acte de conèixer sense sentir la culpa per no pagar peatge? I és que reduir la vida a transitar per l'autopista és l'amenaça vital, i quan hi circulem el cos és cuirassa, és una maquinària que no participa del viatge, que no juga.

L'educació hauria de resistir i recuperar el caminar que explora senders i marges; l'educació hauria de recuperar la presència, la sensibilitat, la imaginació i la intel·ligència dels cossos; l'educació hauria de tenir memòria i compromís amb la vida; l'educació hauria de ser amiga dels temps i d'allò estrany. L'educació hauria d'impedir que allò fàcil s'apoderés d'ella i seguir assumint els riscos de l'educació, això és, educar. Pot ser que amb aquestes indicacions les polítiques, les pràctiques i els discursos 'educatius' deixessin de representar una amenaça vital.

Referències

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

Benjamin, W. (2021). *Calle de sentido único*. Periférica.

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus

Eco, U. (2018). Contra el fascismo. Lumen.

García Calvo, A. (1993). *Análisis de la sociedad del Bienestar*. Lecina.

Laurent, É. (2017). El reverso de la biopolítica. Grama Ediciones

Lloret, Caterina. (1997). *Las otras edades o las edades del otro*. En *Imágenes del otro*. (pp.11-21).Virus.

Martín Gaite, Carmen (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.

Mèlich, J-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Sendra, P. i Sennett, R. (2021). *Diseñar el desorden*. Alianza Editorial.

Wagensberg, J. (2015). *El pensador intruso*. Tusquets.

Wieviorka, Michel (18 de mayo de 2019) El populismo, ¿y después? *La Vanguardia*

https://www.lavanguardia.com/vanguardiadossier/20190518/462295019482/vanguardia-dossier-populismo-despues-elecciones-europeas.html

Zambrano, María (1986). *Claros del bosque*. Seix Barral.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

Notes

[1] Smith, Ali (2020) *Hivern.* Barcelona: Raig Verd. (p. 152)

[2] Joan Arumí és professor del Departament de Activitat Física de la Facultat de Educació, Traducció, Esport i Psicologia de la Universitat de Vic. Va enviar la seva reflexió en un correu electrònic després de llegir una cita literària escrita en una de les parets de la facultat.

[3] Al llibre de relats d'experiències que recentment ha escrit Ferran Castellarnau, es pot constatar la recurrència d'aquestes pràctiques sancionadores vers aquells que incorporen el no fer 'res' en la seva pràctica educativa. Si bé l'autor es mou en àmbits d'educació social, podem trobar realitats semblants a les que descriu en molts altres àmbits, tant de les vides personals com professionals. Castellarnau, Ferran (2020) *Relats d'un educador social*. Barcelona: Descontrol.

[4] Sempre, quan sentim a prop la temptació de delegar, va bé recordar aquella pregunta incòmoda que llançava la professora Caterina Lloret: "*Què, noi? la vida te la fan o te la fas*?"

[5] Isabel Díaz Ayuso va dir aquestes paraules durant la campanya electoral al govern de la Comunidad de Madrid de 2021. Va guanyar.