

El contratiempo de la emancipación

Marina Garcés

“Es un oficio ni niños, es un oficio de apóstol,
es un oficio de ajustador, o mejor de planchadora.
I son tenaces los pliegues en el cuerpo y en la mente
de unos niños sobre quien ha pesado, con toda
su masa inerte, una sociedad de adultos
perfectamente indiferentes.”

F.Deligny, *Semilla de crápula* (1945)

La educación es la práctica más antigua de la humanidad, porque lo que nos hace humanos es que no sabemos vivir. No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos. En este camino, la muerte no culmina el camino del aprender sino que lo interrumpe. Y como humanidad, no hay ningún aprendizaje que podamos dar por hecho. No hay asignaturas ni materias superadas o convalidables de una vez por todas. Educar es aprender a vivir juntos i aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos: abiertos, expuestos, frágiles. Por eso, educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla. Recibirla y al mismo tiempo dejarla ser en lo que tiene que irreductible y de desproporcionada. Por eso mismo la educación es también la base de poder más insidioso, cotidiano y terrible que ha inventado la humanidad: educar es tener la existencia de los demás, aquello que son y que podrían ser, entre manos. Uno a uno. En singular y en plural. Desde el primer día de vida y, cada vez más, a lo largo de toda la vida. Educar es guiar el destino de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Por eso los libros fundacionales de las civilizaciones que aún nos atraviesan son libros educativos: la Biblia, la República de Platón, los Libros clásicos de Confucio... y todos ellos han tenido también sus contra-libros, sus heregías y sus disidencias.

Quien no sea consciente de este poder y de esta ambivalencia intrínseca de la educación no puede hablar propiamente de lo que implica: directamente relacionada con la existencia, puede matar o puede salvar. Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y de amar y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares y estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. Cuántas expresiones y relaciones han sido censuradas. Pero la educación también puede salvar más vidas que cualquier religión, porque lo hace día a día, persona a persona, siempre a tiempo de abrir rumbos, desplazar miradas, enlazar deseos, combatir opresiones y liberar caminos no previstos. Cuánta gente, conocida o anónima, puede agradecer a una maestra, a un libro, a un centro educativo o a una comunidad de aprendizaje del tipo que sea haber cambiado radicalmente el curso y sentido de su vida. Es famosa la carta de Albert Camus a su maestro de infancia, el señor Germain, cuando recibió el Premio Nobel en 1957: “No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido.” La antología más hermosa de la humanidad podría ser aquella en la que reuniéramos todas las cartas que podríamos escribir a quienes nos han enseñado algo. Pero también habría que hacer justicia y señalar los memoriales y las fosas comunes de los “niños caídos”, de los damnificados, excluidos y olvidados de cada sistema educativo. Aquellos que, como explica muy

bien Daniel Pennac en su *Mal de escuela*,¹ tienen que crecer y a menudo sucumben dentro de un sistema dentro del cual, literalmente, no entienden nada. Obligándolos a saber, se les vuelve la vida incomprensible.

La educación, pues, somete y libera de manera internamente antagónica y contradictoria por una razón muy simple: la cultura es un sistema que liga y desliga al mismo tiempo. Vincula y da las herramientas para recrear estos vínculos. Para reproducirlos y para deshacerlos y transformarlos. Estructura y muestra los límites de cada sistema. En definitiva: obliga y hace libre al mismo tiempo. Hablar de pedagogía emancipadora es entrar en este antagonismo y en esta contradicción. Trabajar sus tensiones desde dentro y de manera situada. No hay un cielo o una tierra virgen para la práctica educativa. Siempre se está en la trinchera, haciendo y deshaciendo los vínculos que estructuran las relaciones establecidas de cada sociedad y aquellas que se quieren transformar. ¿Hasta dónde podemos hacernos más libres a través del saber y del aprendizaje? ¿Qué significa esta exigencia y qué relaciones, obligaciones y compromisos implica?

La filósofa y educadora Gayatri Spivak, que ha dedicado una parte de su obra teórica y práctica a la educación,² propone que para educar hay que mantenerse en la tensión de lo que Gregory Bateson nombraba el doble vínculo (double bind): es decir, la necesidad de responder a órdenes contradictorias que no se anulan entre sí. La más dolorosa, tal como me contaba en la conversación que mantuvimos en la Bienal de Pensamiento de Barcelona de 2018, es que aquello que es importante en educación difícilmente puede verificarse a través de sus éxitos. ¿Qué es lo que verdaderamente nos importa? Ésta es la pregunta que se pone en juego en cada aprendizaje y en cada proyecto educativo, desde el compromiso de tener que formular respuestas para ella en un mundo que no podemos poner a cero.

La educación siempre vuelve a empezar, pero el mundo siempre continúa allí donde estaba. Como escribe Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, “Despierta del letargo de la vida sensible, se reconoce como hombre, mira a su alrededor y se encuentra... en el Estado”³. Siguiendo la metáfora del Estado como maquinaria convencional que encontramos ya en funcionamiento, la educación es el reloj que hay que arreglar sin poder parar sus engranajes. Por eso el rédito educativo no se puede resumir en una cuenta de resultados que se pueda poner a cero, sino en la persistencia de una actitud. La educación es una labor paciente y persistente que no se basta a sí misma. En una cultura resultadista como es la nuestra, esto se hace muy difícil de justificar. Y en una crítica binaria como la que aún nos domina, se hace muy difícil de pensar. Por eso es preciso un esfuerzo más y preguntarnos de nuevo: ¿Qué hace que una educación pueda considerarse como realmente emancipadora? ¿Y cómo concretar sus efectos si no siempre se miden en indicadores de éxito?

El camino de la autonomía

La educación se ha pensado en diferentes culturas y momentos de la historia como un camino. A diferencia de la mera instrucción o adquisición de determinadas capacidades, la educación se entiende como un camino de liberación o de acceso a un estadio superior de la existencia material y espiritual. Pero podemos hablar específicamente de pedagogía emancipadora cuando entendemos que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos sino para todos. Esto quiere decir que tiene que ser una vía de acceso a unos derechos igualitarios y no solo la puerta exclusiva de obtención y reproducción de privilegios. Desde esta idea, que guía el sentido de las apuestas pedagógicas emancipadoras, el propósito de acoger la existencia se convierte en una lucha cotidiana contra las desigualdades, las injusticias y las exclusiones que la oprimen y la degradan. Desde las luchas populares y obreras por la alfabetización y la cultura, el feminismo desde sus inicios, o los actuales movimientos por la ciencia abierta o por el pluralismo epistemológico, en todos los casos la educación ha estado en el centro del proceso radical de lucha por la justicia social.

¹ Pennac, D., *Mal de escuela*, Mondadori, 2007

² Ver, especialmente, el volumen Spivak, G., *Aesthetic education in the times of Globalization*, Harvard, 2012

³ Schiller, F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Carta Tercera, Edición de Jaime Feijóo y Jorge Seca, Anthropos, Barcelona, 1990, p.121

A diferencia de otras luchas sociales, la educación no sólo se concreta en la transformación de las condiciones materiales y objetivas de vida, sino que se tiene que encarnar en una transformación subjetiva. Por eso dice Marx que la verdadera revolución es la autoeducación del género humano. Esta transformación subjetiva se ha resumido, en la tradición moderna (de Kant a Ivan Illich, Castoriadis o el operaísmo italiano) en una palabra: autonomía. Difícilmente podríamos imaginar una sociedad materialmente justa cuyos miembros no fueran autónomos desde un punto de vista moral e intelectual. Todas las distopías políticas, ficticias o reales, se han construido precisamente a partir de esta posibilidad. Emancipación es aprender a vivir juntos, pues, a condición de poder pensar esta vida cada uno por sí mismo.

El concepto de autonomía para transparente y unívoco. Significa, literalmente, darse la ley o la determinación a uno mismo, se trate de un individuo o de una colectividad. Por lo tanto, equivale a la idea de emancipación en el sentido de salir de la tutela o de la dirección de otra persona, instancia o legislación (humana o divina). Pero a la práctica es un concepto atravesado de tensiones internas que no solo lo vuelven problemático sino también ambivalente y que explican algunas de las paradojas no resueltas de la pedagogía emancipadora moderna y actual.

Concretamente, hay dos tensiones que necesitamos seguir pensando porque nos atraviesan de manera irresoluble: la primera es la tensión entre libertad y obediencia. La autonomía es una práctica de la libertad y de la obediencia al mismo tiempo, ya que no es la mera espontaneidad sino la determinación del propio pensamiento y acción. Implica, por lo tanto, algún tipo de límite y de obediencia. Una pregunta clave de la educación emancipadora es entonces: ¿cuánta obediencia es necesaria para ser libre? O dicho de otra manera: ¿cuánta determinación y, por lo tanto, limitación hace posible el ejercicio de la libertad? ¿Qué quiere decir obedecerse a sí mismo? La segunda tensión tiene que ver con esta última pregunta: ¿el sujeto de la autonomía es el individuo? ¿La colectividad? ¿O el individuo en relación con los vínculos de la colectividad? En estas tres opciones se resumen los grandes debates y proyectos de la política moderna y, con ella, de los proyectos pedagógicos correspondientes.

Si no queremos caer en el binarismo ingenuo que simplemente opondría la pedagogía dominante a la pedagogía libre o emancipadora, hay que hacer un esfuerzo para entender cómo han funcionado estas tensiones en la evolución e implementación de los proyectos pedagógicos modernos y contemporáneos. Para ello es necesario hacer un análisis detenido de los idearios que han orientado los proyectos educativos de los tres últimos siglos. Nos centraremos en dos, que se recogen en los dos grandes eslóganes de la pedagogía moderna y contemporánea: “Atrévete a saber”, tal como lo actualiza Kant en el siglo XVIII a partir de las palabras de Horacio (“sapere aude”) y “Aprender a aprender”, que actualmente es el principio fundamental del proyecto educativo global. Es una idea que parte del pensamiento sistémico de Gregory Bateson, precisamente, y que actualmente se considera la competencia clave del aprendizaje, tanto en la escuela como a lo largo de la vida.

Tanto un principio como el otro, si los definimos literalmente, describen un sentido de la emancipación, en un caso centrado sobre el saber y en el otro sobre el aprendizaje: liberar al saber de los poderes que lo monopolizan y liberar el aprendizaje de aquellos que lo dirigen. Siguiendo la pista de Spivak sobre la necesidad de mantenerse en tensión y en la comprensión del doble vínculo, me pregunto: ¿puede ser que estos dos principios no solo digan lo que parece que dicen? ¿Puede ser que contengan una orden contradictoria con el sentido de la emancipación que proponen? ¿De qué manera contribuyen a controlar la existencia más que a liberar sus caminos?

Mi hipótesis es que en ambos casos lo que ha hecho la pedagogía dominante, vinculada a los intereses económicos y de los Estados, ha sido neutralizar los efectos emancipadores de estos dos principios, a partir de una reducción de su significado y de sus implicaciones. Como veremos a continuación, en el primer caso reduciendo la noción de saber a la de conocimiento y en el segundo, reduciendo la noción de aprendizaje a la de comportamiento. Tanto en un caso como en el otro, el ejercicio de la autonomía adquiere entonces el sentido de un autodomínio, ya sea en términos de autolegitimación o de autoconducción. El sujeto emancipado queda reducido entonces a un sujeto autodominado y su existencia a una ecuación de conocimientos y de comportamientos. Es la última

evolución de la servidumbre voluntaria que ya entrevió La Boétie en el siglo XVI y para la cual el Uno al que se somete acaba siendo uno mismo.

Atreverse a saber

“Sapere aude” es el eslógan más exitoso de la propaganda ilustrada. Obviamente no es una invención moderna, ya que viene del latín de Horacio, pero su puesta en circulación, desde el famoso artículo de Kant de 1784 que se conoce con el título abreviado “¿Qué es la Ilustración?” hasta hoy, que continúa siendo invocado en todo tipo de discursos públicos, sí que responde a una idea moderna de la educación y del saber. Concretamente, plantea que el acceso al saber coincide con la posibilidad de incorporarse y de participar de la vida pública en plena libertad.

El panfleto kantiano, como ocurre siempre con los escritos de este filósofo, abre y cierra al mismo tiempo. Kant es uno de los filósofos más capaces de ver el abismo de los anhelos humanos, i quizá por eso es también uno de los cautos a la hora de ponerle límites. Abre, pues, radicalmente un abismo de libertad cuando dice que atreverse a saber es “tener valor para servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro”.⁴ Por lo tanto, que de lo que se trata es de osar pensar por uno mismo. Esta osadía se enfrenta a diversos peligros, exteriores e interiores. Fuera de nosotros, asediándonos, hay todo tipo de tutores que pretenden apropiarse del pensamiento y de la voluntad de los demás, desde profesionales y servidores públicos, como médicos, jueces e instructores, hasta el poder político y religioso. Pero dentro de nosotros, no hay que olvidarlo, se alojan los peores enemigos: la pereza y la cobardía. “No hace falta pensar, siempre que se pueda pagar”,⁵ escribe Kant.

Pero rápidamente Kant mismo cierra el abismo que ha abierto reconduciendo los márgenes de la libertad recientemente descubierta: la libertad de “hacer uso público de la razón en todos los ámbitos. En concreto, la sitúa en el estrecho margen de tres condiciones: un requisito, un ámbito de intervención y un horizonte de sentido. El requisito es que la libertad de servirse del propio entendimiento es algo que de lo que sólo pueden disponer los “doctos” o “instruidos” (Gelehrte). Por lo tanto, quienes han aprendido. Y solamente pueden hacerlo, por supuesto, acerca de aquello que saben. El ámbito de intervención es que este uso libre del entendimiento sólo puede tener lugar en la esfera pública, es decir, ante lo que Kant denomina el universo de los lectores. Hoy lo llamaríamos la audiencia o la opinión pública. Y finalmente, el horizonte de sentido es que en cualquier caso tiene que contribuir al progreso de la humanidad, es decir, a “ampliar sus conocimientos, rectificar sus errores y, en general, seguir avanzando hacia la ilustración”.⁶ Únicamente respetando estas condiciones piensa Kant que se puede garantizar una relación con el saber que transforme la sociedad hacia mejor, sin interrumpir su buen funcionamiento. Nos encontramos de nuevo, así, con los engranajes del reloj de Schiller, lector directo de Kant.

Cualquier lector o lectora que no esté iniciado en el juego de volver a leer a los filósofos antiguos se estará preguntando por qué volver una vez más a Kant, si además se trata de uno de esos filósofos blancos, europeos y supuestamente heterosexuales (de esto, poca cosa sabemos) que actualmente están bajo la luz de todas las sospechas. La importancia de este texto es que recoge, de forma programática, el impulso y al mismo tiempo el freno que convierte la ilustración radical en una tarea reformista y progresista de la intelectualidad legitimada para la asumir la voz pública. Expresa perfectamente, por lo tanto, la tensión interna entre la potencia de pensar de cualquiera y su limitación en función de un conocimiento legítimo y de una esfera pública representable. La tensión entre el yo y el nosotros se resuelve en la dialéctica entre el intelectual y la sociedad, de tal manera que éste tiene que contribuir a su progreso sin poner en peligro su orden y su funcionamiento. Y la tensión entre la libertad y la obediencia se concreta en la delimitación de un campo para la libertad: el de la esfera pública de los instruidos. Fuera de este campo, la obediencia. Es decir, quienes no saben bastante, a obedecer. Y fuera de la razón pública, el eslogan ilustrado se completa con lo que

⁴ Kant, I., ¿Qué es la ilustración? Edición de R. Aramayo, Alianza Editorial, 2004, p.87

⁵ op.cit., p.87

⁶ op.cit., p.93

ha sido y sigue siendo la verdad nunca dicha de nuestras sociedades: “Razonad tanto como queráis y sobre todo lo que os plazca, pero no dejéis de obedecer”.⁷ La obediencia de los ignorantes y de todos nosotros en tanto que miembros del sistema es la orden contradictoria que contiene el eslogan más conocido del pensamiento emancipador. La obediencia es la condición para el espíritu de la libertad... de unos cuantos.

La diferencia respecto a una sociedad estamental o aristocrática es que estos cuantos no los determina directamente el linaje sino su relación con el conocimiento. El conocimiento se convierte en la nueva condición para la existencia social y política, para el ingreso de pleno derecho y por lo tanto plenamente libre en la sociedad. Estamos en el siglo XVIII, pero la sociedad del conocimiento ya está en marcha. ¿Es imaginable que esta relación con el conocimiento sea igualitaria? La ideología del progreso dirá que tendencialmente sí, y de ahí la defensa de una educación universal y obligatoria. Pero ya Federico II de Prusia, el soberano referente de la ilustración, haciendo un ejercicio de realismo señalaba en una carta a D'Alembert en esa misma época: si descontamos los campesinos, los trabajadores manuales y las mujeres que no han tenido acceso a la educación y si entre los que sí han tenido “examinamos cuántos imbéciles, cuántas almas pusilánimes, cuántos libertinos y de este cálculo resultará aproximadamente que, de lo que se llama una nación civilizada, a penas encontraréis mil personas doctas. Y entre ellas, aún, qué diferencia de ingenio!”⁸

La libertad asociada al conocimiento es, pues, una condición excluyente y dudosa que genera un espejismo de progreso que deja muchas dimensiones de la existencia a la sombra y condenadas a la obediencia. Bajo la exhortación de la osadía, legítima una limitación y una nueva forma de opresión. Por eso las reacciones no se hacen esperar y, aún hoy, estamos en la discusión sobre cuáles son las verdaderas condiciones de la emancipación. Por un lado, hay una discusión acerca de los saberes y los no-saberes. ¿Qué quiere decir saber? ¿Qué saberes no hacen más instruidos que otros y por qué? ¿Qué saben “los ignorantes” (clases populares, mujeres, lenguas menores, culturas no homologadas a la occidental, etc) que los doctos no saben? Por otro lado, se plantea la cuestión: ¿y si no es el saber lo que nos emancipa y nos hace más libres, sino la posibilidad y la capacidad de aprender? ¿Queremos ser doctos o aprendices? ¿Y si la disposición a aprender no resulta la condición más común? ¿Cuál es entonces la relación entre los que saben y los que no saben? ¿De igualdad? ¿De reciprocidad? ¿De complicidad? ¿De apoyo mutuo? ¿Qué experiencias del yo y del nosotros podemos imaginar desde la condición, compartida y singular al mismo tiempo, de ser aprendices?

Aprender a aprender

Estas son las preguntas que están detrás de una de las consignas más importantes de la pedagogía actual: aprender a aprender. De hecho, más allá de ser una consigna es hoy una competencia clave evaluable, quizá la más fundamental y valorada de todas, hasta el punto de que a menudo se utiliza como sinónimo o como definición de la idea misma de educación. Formarse es aprender a aprender. Lo sabe repetir cualquier persona que tenga un mínimo trato con el sistema educativo o con determinados entornos laborales y empresariales.

Para quien no esté familiarizado con el lenguaje actual, en cambio, la expresión “aprender a aprender” puede sonar, directamente, como una obviedad. Es una tautología que expresa, en forma de círculo, la condición de todo saber autónomo: poderlo pensar o poder ponerlo en práctica por uno mismo. Así es como lo definía Kant, como acabamos de ver: saber no es repetir lo que los otros han pensado por nosotros, sino servirse del propio entendimiento. Y servirse del propio entendimiento implica, evidentemente, podernos relacionar con lo que no sabemos, es decir, aprender. ¿Cómo llega una obviedad como esta a obtener este nivel de relevancia y a convertirse en la clave del sistema educativo actual, dentro y fuera de la escuela? Mi respuesta es que esto ocurre, precisamente, por su ambivalencia, es decir, por el doble vínculo u orden contradictoria que contiene.

⁷ op.cit., p.90

⁸ Carta de Federico II a D'Alembert del 8-1-1770, cit. en ¿Es conveniente engañar al pueblo?, pp. 16-17 Citat per R.Aramayo a l'estudi introductor del volum citat, p. 43

Por un lado, detecta y expresa un déficit del concepto anterior de autonomía. Véiamos cómo la autonomía basada en el conocimiento limita el acceso a la libertad plena y a la participación social a aquellos que, de algún modo, han llegado a ser conocedores de algún ámbito del saber con suficiente legitimidad y representación en la esfera pública. Poner el foco en el aprendizaje y en la condición compartida de ser aprendices es el primer paso hacia un cuestionamiento de estos límites restrictivos y excluyentes, por lo menos en tres sentidos: en primer lugar, autonomiza el aprendizaje de su estatus o resultado final. En segundo lugar, permite imaginar las relaciones dinámicas entre lo que sabemos y lo que no sabemos, entre quienes saben determinadas cosas y quienes no las saben, o saben otras. Finalmente, en tercer lugar, hace visibles y por lo tanto cuestionables los contextos y los patrones del propio sistema de aprendizaje.

Desde este punto de vista, la idea de aprender a aprender toma importancia como virtud liberadora contra las epistemologías cerradas y sus “dueños” y abre la práctica concreta del conocimiento a su transformación. Es una idea que proviene, precisamente, de Gregory Bateson y de sus trabajos sobre ecología de la mente.⁹ Bateson distingue entre diferentes niveles de aprendizaje, que no serían una jerarquía de contenidos sino una distinción entre órdenes o niveles de repercusión. Aplicando la teoría de los tipos lógicos de Bertrand Russell, Bateson muestra que en el aprendizaje hay diferentes niveles de implicación que no se suman ni simplemente aumentan el conocimiento disponible, sino que actúan recíprocamente entre sí y transforman su funcionamiento. Llegar a esta comprensión profunda de los contextos y patrones de aprendizaje es lo que para Bateson puede permitir que nos preguntemos cómo pensamos lo que pensamos y curar así las patologías de la cultura y sus “cercamientos” epistemológicos y lingüísticos, ampliando las actitudes de vida y los campos perceptivos, en continuidad con la naturaleza.

Sin embargo, si vamos a los documentos donde se formalizan hoy los parámetros y el sentido de la competencia “aprender a aprender”, encontramos algo bastante alejado de todo lo que acabamos de decir. Vamos a la página del Ministerio de Educación español. Dice lo siguiente:

“Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. La competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.”¹⁰

Este párrafo reúne casi todos los elementos de la reconducción del sentido del aprender a aprender hacia la gestión del comportamiento. Desde estos planteamientos, aprender a aprender tiene que ver con la organización y la gestión del aprendizaje en cualquier contexto y siempre con el mismo criterio: hacer los procedimientos más eficaces y adaptables a todo tipo de tareas y requerimientos. Esto implica saber identificar y controlar procesos, ajustar sus tiempos y asegurar su persistencia. El criterio es de éxito y de eficacia del proceso, en función de unos contextos, condiciones propias y potencialidades que hay que saber evaluar. La autonomía se concreta entonces en la capacidad de éxito en un entorno cambiante. Es, por lo tanto, una virtud adaptativa que combina aspectos tácticos, estratégicos y motivacionales.

La Comisión Europea define la competencia con palabras muy similares: «Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente».¹¹ Y las mismas encontramos en todo tipo de

⁹ Bateson, G., *Pasos hacia una ecología de la mente*, Lohlé-Lumen, 1998

¹⁰ Font: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html>

¹¹ Fuente: POSICIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (EP-PE_TC1-COD(2005)0221)

documentos que tanto desde las administraciones como desde la iniciativa privada están promoviendo y poniendo en el centro de la vida educativa, en cualquiera de sus ámbitos y niveles, esta idea. Uno de los cursos más vistos de la historia de la plataforma de MOOCs Coursera es el de Barbara Oakley “Learning how to learn”. Ha hecho réplicas en forma de TED Talks y libros.¹² El punto de partida es siempre el mismo: “Decidí cambiar mi cerebro”. Y a partir de aquí explica un testimonio personal de esfuerzo y de éxito basado en cambiar patrones de aprendizaje, desde una infancia sin acceso a la una buena educación, el paso por ejército y finalmente la formación en ciencias y tecnología hasta el más alto nivel. Es una historia individual basada en el desarrollo de técnicas de aprendizaje que supuestamente cualquier otro individuo podría aplicar a cualquier otro contexto, independientemente de factores sociales, culturales o de contenido. Como ella afirma, entender no es suficiente (“understanding is not enough”). Lo que hay que hacer es modificar los comportamientos y, así, reprogramar el cerebro. Barbara Oakley no es un caso aislado. Sólo una voz popular de lo que es la gran oleada académica y mediática de las ciencias del aprendizaje (*Science of learning*) y de sus ramificaciones en la psicología, la pedagogía, las neurociencias y las prácticas empresariales.

¿A quién hablan todos estos discursos y prácticas? Se dirigen a un sujeto autónomo entendido como un sujeto práctico enfrentado a problemas que tiene que resolver en un entorno competitivo. Así lo analiza Alain Ehrenberg en su estudio *La mécanique des passions*,¹³ donde muestra la genealogía de esta reconducción de la existencia a un conjunto de comportamientos que pueden ser sometidos a diferentes estrategias de control y de autorregulación. Desde esta concepción de lo humano, que está enraizada en el empirismo inglés del siglo XVII, el individuo es entendido como el individuo capaz de determinados comportamientos, con sus particularidades, sus handicaps y su potencial escondido. El objetivo es: ¿cómo sacar un mayor rendimiento de esta singularidad que es cada uno? ¿Cómo incrementar su valor desarrollando sus capacidades? ¿Y cómo hacerlo en un entorno cada vez más incierto y más cambiante?

Desde estas perspectivas, el individuo capaz no es el que tiene más fuerza o unos objetivos más claros, sino un cerebro más adaptativo y más plástico. No es el más obediente, sino el que se autorregula mejor. La libertad se vuelve eficaz cuando se desarrolla a través de técnicas de autocontrol. “La autorregulación es el camino para realizarse eficazmente en función de los propios objetivos personales”.¹⁴ De esta forma, el impulso emancipador del aprendizaje queda reducido a una técnica competitiva que restringe el sentido de la libertad al ejercicio de una servidumbre adaptativa. Si la autonomía entendida desde el acceso a la esfera pública a través del conocimiento desembocaba en la necesidad de autolegitimación frente a los que saben, la autonomía entendida desde la gestión del aprendizaje conduce al ejercicio de la libertad como autorregulación eficaz, basada en el potencial de adaptación a una realidad cambiante e incierta.

Acollir l'existència

La consecuencia de este breve análisis sobre las órdenes contradictorias que contienen los dos grandes principios de la educación moderna y contemporánea, que ponen en tensión impulsos emancipadores radicales y sus reconducción hacia nuevas formas de opresión y de servidumbre, es que no nos podemos quedar en debates basados en la literalidad de los mensajes sino que hay que leer más allá de la letra. Del *qué* al *quién*: ¿quién los utiliza? ¿De quién hablan? ¿A quién se dirigen? Y también del *qué* al *cómo*: ¿cómo se llevan a cabo? ¿En qué contextos y a través de qué relaciones sociales y políticas? Son las preguntas clave de todo pensamiento crítico, que actualmente se encuentran demasiado silenciadas por debates pedagógicos centrados en un combate metodológico intencionadamente simple que opone opciones innovadoras a opciones tradicionales, que compara índices de resultados entre países o que promete el cambio más radical de la historia hacia un futuro acerca del cual, como les gusta recalcar a algunos gurús, no sabemos nada. ¿Cómo

¹² Todos sus materiales en :<https://barbaraoakley.com>

¹³ Ehrenberg, A., *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*, Odile Jacob, Paris, 2018

¹⁴ op.cit., p.114

que no sabemos nada? El futuro es lo que hacemos cada día, en presente.

Del día a día, la educación nos dice muchas cosas. No sólo apunta a los futuros que podemos imaginar sino que se desarrolla a través de los presentes que estamos haciendo y deshaciendo en cada momento. Si miramos de cerca y escuchamos qué pasa en los entornos de aprendizaje actuales (escuelas pero también otro tipo de contextos más informales) encontraremos caminos que desbordan y subvierten a cada paso la pautas que tienen que conducir al acceso al conocimiento o a la obtención del comportamiento más eficaz. Son caminos que, como los “senderos del deseo” (desire paths) se dibujan con los pasos de quienes no siguen, porque no pueden o porque no quieren, la vía principal de la legitimidad o de la eficacia. Como los caminos que dibujaba Fernand Deligny a partir de los pasos erráticos de los niños autistas que acogía en los bosques de Les Cevennes, son caminos efímeros o persistentes, frágiles o insistentes. Se van hacia donde no entendemos, se interrumpen, se pierden o se reencuentran. Muchas veces no llevan a ninguna parte. Otras se encuentran bloqueados por la sanción o la recriminación pública.

Son los caminos de la existencia, que es mucho más que la suma de nuestros conocimientos legitimados y de nuestros comportamientos verificables. Existir no es doblegarse a los códigos de legitimidad y de verificación que imponen los poderes de cada tiempo. La educación, si realmente quiere ser emancipadora no sólo en el discursos sino en sus efectos vividos, tiene que hacer suya esta exigencia de no doblegarse al código. Ni siquiera al código de la emancipación. Acoger es no saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena un nuevo curso el patio y las aulas de una escuela. Acoger es poder decir: no sé quién eres pero aquí estamos. Educar de manera emancipadora es poder añadir: y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo.

El año 1784 Kant escribió “¿Qué es la ilustración?” y proclamó su “Sapere aude”. El mismo año, Mary Wollstonecraft, futura madre de Mary Shelley i autora de la Vindicación de los derechos de la mujer, creó una escuela.¹⁵ Su objetivo: que los niños, especialmente las niñas, pensarán por sí mismas. No era un deseo teórico ni un proyecto utópico. Era una situación arrancada a las dominación de padres y maridos sobre las mujeres y de las clases altas sobre las clases trabajadoras. Wollstonecraft creó la escuela como respuesta al secuestro de su hermana para liberarla de los maltratos de su marido. No sólo esta hermana, sino otra que aún sufría la violencia del padre y su mejor amiga, que evitaba una boda no deseada, se sumaron a la apuesta: hacerse independientes económicamente haciendo autónomas las vidas de las criaturas al mismo tiempo. Autonomía recíproca. Ayuda mutua. Mientras el “sapere aude” de Kant se hacía famoso en toda Europa en boca de sus intelectuales y dirigentes más ilustrados, la escuela de Mary Wollstonecraft duró un año. Las sospechas y la falta de confianza en el hecho de llevar a cabo esta llamada a la osadía del saber desde la insubordinación real a las relaciones de poder, íntimas y públicas, de la sociedad, minó sus energías e, incluso, el vínculo entre sus impulsoras. La emancipación de las Wollstonecraft no se decía, se hacía y eso era lo que hacía de su propuesta educativa un propuesta creíble y por eso mismo peligrosa.

Sin embargo, su fracaso no es su derrota. Lo mismo podríamos decir de muchos otros proyectos pedagógicos que se han desarrollado contra los códigos y representaciones de su tiempo, también en el marco de las sociedades ilustradas o del conocimiento. Es el caso de las escuelas que Gayatri Spivak ha montado en la India con sus propios recursos: escuelas contra la dominación global y la miseria local. Contra las relaciones de poder, antiguas y nuevas, ancestrales y coloniales. Me explicaba que había decidido financiar ella misma las escuelas, para no someterse a los plazos y a los criterios de validación que una financiación externa le impondría. Que necesitaba trabajar con unas temporalidades que los procesos de evaluación no le permitían tener y que lo importante que tendría que pasar a los niños y las niñas de sus escuelas no era traducible en un indicador de éxito. La emancipación se hace haciéndola y esto significa, también, poner las condiciones para que las transformaciones verdaderas encuentren un lugar y un tiempo, aunque no sea validable a los ojos de ningún poder. Este lugar y este tiempo es el de la existencia como desafío compartido e irreductible. Siempre frágil pero persistente e inacabado.

¹⁵ Episodio contado en la biografía de Charlotte Gordon, *Mary Wollstonecraft. Mary Shelley*, Circe, 2018

Su tiempo quizá no puede detener los engranajes de la dominación. Pero ciertamente es un contratiempo respecto a los relojes del poder. El tiempo de la dominación siempre muta, adopta nuevos ritmos, códigos y lenguajes. Puede apropiarse de cualquier tipo de discurso, incluso el más antiinstitucional y antijerárquico, con está ocurriendo hoy con la pedagogía neoliberal global. Pero sigue pautando el tiempo de la vida dominada, servilmente adaptada.

Por eso la emancipación real, la que no se contenta con ser un programa intelectual o cognitivo sino que se encarna en unas vidas que actúan y que se quieren pensar por sí mismas con los otros, es necesariamente un contratiempo. Desde la experiencia concreta del contratiempo, el doble vínculo no es una contradicción en un sentido lógico: es un ritmo que no se adapta a la pauta dominante y que hace conjugables la tensión entre el yo y el nosotros, la obediencia y la libertad. Inscribe un ritmo que desmiente la unidad de cualquier sistema y que abre caminos y posibilidades de vida no contempladas ni contabilizadas. Hay periodos, contextos y momentos en que este contratiempo puede llegar a impregnar la sonoridad principal de una época, en aquellos momentos extrañamente abiertos a dejarse reinventar. En otros, se convierte en un incómodo bajo continuo, en una frecuencia clandestina y peligrosa. Lo saben Wollstonecraft o Spivak, Ferrer i Guàrdia o Deligny, Freire y sus discípulos o todos los maestros perseguidos y exterminados en España a partir de 1936 o en el México actual, entre otros lugares. Y lo saben tantas maestras anónimas que acogen y acompañan cada día, silenciosamente, las vidas inciertas de aquellos que están ya condenados a no llegar a ninguna parte y hacen de su existencia un ahora y un aquí.

La pedagogía y la política educativa históricamente se han centrado más en planificar, fundar y programar que en escuchar los contratiempos. Actualmente seguimos atrapados en esta pulsión planificadora, lo cual es evidente en nuestra sociedad, en la que el debate pedagógico se traduce en una proliferación ingente de documentos y de planes estratégicos, informes y legislaciones donde todo el mundo parece reinventarlo todo a base de repetir las mismas consignas. Pero como dicen un grupo de maestros argentinos, que hacen de la conversación la dimensión no esperada de la escuela, “la fuerza de la escucha se verifica en la invención del tiempo”. El contratiempo de la emancipación es un asunto que exige de todos nosotros aprender a hacerlo: escuchar y acompañar este tiempo que se inventa, siempre, contra el propio tiempo. Llamémoslo futuro. O no. Es la vida cuando no se deja pautar, inventar ni tasar.