

# **L'ESCOLA NEOLIBERAL: UN SEGREST TELEOLÒGIC DE L'EDUCACIÓ**

DAVID MINGORANCE LÓPEZ

Tutor: Andreu Ballús Santacana

Filosofia per als reptes contemporanis

23 de gener de 2024

## ÍNDEX

<i>Resum</i> .....	3
<i>Paraules claus</i> .....	3
1. Introducció .....	4
2. Ontologia i teleologia de l'educació.....	6
3. El <i>telos</i> de l'escola il·lustrada .....	10
4. El <i>telos</i> de l'escola contemporània.....	14
5. L'escola pública: entre la demolició i l'estat de confusió .....	20
6. Un segrest teleològic .....	25
7. Il·lustració i escola pública: un horitzó irrenunciable .....	29
8. Conclusions .....	36
9. Bibliografia.....	39

## *Resum*

L'objectiu d'aquest assaig és qüestionar l'*eidos* educatiu hegemònic del segle XXI mitjançant una discussió teleològica que la pedagogia neoliberal ha clausurat amb la fal·làcia de «la naturalesa de l'aprenentatge». Aquesta discussió traça una genealogia de l'educació que es deté, sobretot, en el moviment de la Il·lustració, amb la finalitat de recuperar el *telos* amb el qual va néixer l'escola pública i establir una comparació per determinar si el nou paradigma educatiu és compatible amb aquesta institució. Amb aquest propòsit, s'assenyalen els interessos que, mitjançant una retòrica calculadament progressista i legitimada per l'embolcall de les «ciències de l'aprenentatge», oculta la present «revolució educativa». Una revolució neoliberal que està fagocitant els sistemes educatius públics amb un doble objectiu: privatitzar i mercantilitzar l'educació i generar el tipus de subjectivitats que necessita el sistema capitalista. El present treball s'articularà, sobretot, entorn del segon objectiu perquè, així com la precarització i la creixent privatització dels sistemes educatius públics resulta més o menys evident als ulls dels membres de la comunitat educativa, no està resultant així d'evident el transfons d'aquesta nova pedagogia que, sota la bandera de la llibertat, amaga la intenció de «democratitzar» el tipus de servitud adaptativa que necessita el mercat.

*Paraules claus:* escola pública, Il·lustració, neoliberalisme, ciències de l'aprenentatge, propòsit de l'educació.

## 1. Introducció

La revolució neoliberal que es va iniciar a finals dels 70 i principis dels 80 ha anat fagocitant tots els àmbits de la societat per adaptar-los a la seva lògica i posar-los al servei dels seus interessos. L'educació no n'és una excepció: fa dècades que de manera silenciosa, des de diferents organismes supraestatsals com l'OCDE, s'han anat preparant les bases d'una revolució pedagògica que, cada cop més, absolutitza la realitat de les institucions educatives públiques.

L'any 2010, l'OCDE va publicar *La naturalesa de l'aprenentatge*, un resum de les línies mestres d'aquest nou paradigma educatiu que ens assenyala que

La ràpida evolució de les tecnologies, juntament amb una situació de canvis que cada vegada es produeixen amb més rapidesa, tenen efectes de gran abast [i que, per tant,] els estudiants haurien d'arribar a ser aprenents autodirigits i estar disposats a aprendre contínuament, principalment perquè s'estan preparant per a feines que encara no existeixen, per a l'ús de tecnologies que encara no s'han inventat i per a la resolució de problemes que encara no es reconeixen com a tals (2010, p. 8).

Si visitem la secció del currículum d'educació primària al web del Gencat, podrem comprovar com la Generalitat de Catalunya es pren al peu de la lletra les directrius educatives de l'OCDE quan afirma que «l'educació primària ha de preparar els alumnes per donar respostes innovadores en una societat canviant i en evolució constant» (XTEC, n. d.). Segons aquesta perspectiva, el propòsit de l'educació no és altra cosa que preparar els alumnes per a uns canvis dels quals només sabem que seran ràpids, continus i incerts. Es tracta d'un propòsit sense propòsit en tant que, sota aquest nou paradigma, l'educació esdevé una espècie de brúixola sense nord: no sabem cap a on es dirigeix el vaixell, només que haurem de tenir la capacitat d'anar adaptant-nos a l'onatge.

Tanmateix, aquest fatalisme tecnològic, des del qual el futur esdevé al marge de qualsevol agenciament democràtic, resta ocult per l'embolcall d'una retòrica marcadament progressista que articula un discurs basat en l'ambigüitat, l'atractiu de la llibertat i el cientisme. D'una banda, és ambigu perquè s'articula entorn d'un concepte tautològic i buit com és *l'aprendre a aprendre*, competència que sobresurt d'entre totes en l'escala de valoració actual. D'altra banda, mobilitza perfectament l'atractiu de la

«llibertat» neoliberal perquè converteix les famílies i els alumnes en clients que —en nom dels supremes valors de la llibertat i el mercat— han de tenir el dret d'escollir quina educació volen (Pardo i García, 2003, p. 74), alhora que acusa l'escola tradicional d'institució anacrònica, autoritària i repressora i —al més pur estil «tatxerià»— s'autoproclama com a única alternativa possible. Finalment, legitima les seves receptes pedagògiques mitjançant l'autoritat de les «ciències de l'aprenentatge», autoritat que monopolitza la veritat sobre allò que l'OCDE anomena «la naturalesa de l'aprenentatge». Des d'aquest nou paradigma, per tant, sembla que l'educació abandona els espais filosòfic i polític per situar-se en el científic i es clausura, d'aquesta forma, el debat teleològic de l'educació.

En aquest marc, els mestres, mitjançant la formació contínua, s'han convertit en mers executors acrítics de les receptes dels pedagogs —que són considerats «experts científics»— malgrat els clars indicis que com més s'ha avançat en la implementació de les mateixes més s'ha accentuat la crisi que pretenia combatre. És des d'aquesta falta de crítica que ha caigut en l'oblit la fonamental pregunta que formula Adorno a *Educación para la emancipación: educación, per a què?* (1998, p. 93). Al cap i a la fi, qui s'atreveix a qüestionar un sistema educatiu que es presenta amb el segell de garantia de «l'autoritat científica»?

No obstant això, encara que la retòrica d'aquest nou paradigma ha calat en la comunitat educativa de manera que, en general, ha acollit les seves receptes pedagògiques amb els braços ben oberts, tal com demostren moviments com el de la Marea Verda, sembla plausible afirmar que la majoria dels membres de la comunitat educativa es consideren defensors de l'escola pública. Així les coses, la possibilitat de treure a la llum que aquesta revolució educativa, més enllà de la precarietat material que li és inherent, posa en perill els ciments de l'escola pública o, fins i tot, en l'extrem, la fa desaparèixer, pot obrir una important finestra de qüestionament.

Amb el propòsit d'obrir aquesta finestra per recuperar el debat teleològic de l'educació, aquest assaig traçarà un recorregut genealògic que es detindrà, sobretot, en el moviment de la Il·lustració, amb la finalitat de recuperar el *telos* amb el qual va néixer l'escola pública i poder assenyalar, així, de quina manera l'escola contemporània, producte de la revolució neoliberal, lluny de resultar un simple canvi metodològic,

altera la pròpia naturalesa d'aquesta institució i amenaça, per tant, la seva pròpia subsistència.

Finalment, amb l'objectiu de transcendir una mera crítica que pugui ser interpretada com un discurs retrotòpic (Bauman, 2017), esbossarem una humil proposta del que podria ser una implementació desitjable de l'escola il·lustrada. I ho farem des del convenciment que es tracta d'un ideal irrenunciable que ha estat injustament assenyalat per unes crítiques que, sostingudes en una greu confusió històrica, no han volgut o no han sabut separar la idea d'*il·lustració* de la seva deficient implementació en el si d'una societat capitalista.

## 2. Ontologia i teleologia de l'educació

L'educació és, senzillament, l'ànima d'una societat passant de generació en generació.

Chesterton, 1924

La paraula *educar* prové de *ēdūcāre*, que significa 'criar', 'alimentar' (Corominas, 1987, p. 224) i deriva del verb *dūcĕre*, que significa 'conduir' (Doval, 1979, p. 118). Encara que s'hi pugui apreciar un cert sentit de criança, es tracta d'un concepte que es va desenvolupar més en la direcció de l'alimentació de l'ànima que de la pròpia manutenció (Doval, 1979, p. 119). Malgrat tot, situat entre els límits de la criança i la formació, sempre ha tingut un significat menys específic que altres mots de l'àmbit educatiu com *instructio* o *doctrina*. És per aquest motiu que Xavier Massó, parafraçant una famosa cita d'Aristòtil, afirma que «educació es diu de moltes maneres» (2021, p. 31).

Malgrat aquest ampli marge semàntic, en un sentit originari, sembla clar que el verb *educar* fa referència a un procés de conducció des de fora, que intenta portar a algú d'un estat concret a un altre que s'estima superior (Doval, 1979, p. 121). La paraula *educació* faria referència, per tant, a la direcció i/o orientació d'un procés que implica la transmissió d'un coneixement, una creença o una destresa amb l'objectiu que l'adquireixi algú a qui li manca. És necessari assenyalar que, en aquest punt de la dissertació, és indiferent si l'objecte d'ensenyament és el teorema de Pitàgores, el parenostre o una tècnica culinària. Fins aquí, l'única pretensió és l'acotació del concepte *educació*.

No obstant, quin és el propòsit últim de l'educació? Des d'aquesta definició proposada, és evident que qualsevol tipus d'educació, de forma general, persegueix una millora. Aquesta, però, és una resposta buida, ja que no especifica quin és l'objectiu d'aquesta millora, què s'entén per millorar, què és el que s'ha de millorar, etc. Es tracta, per tant, d'una pregunta que no podem contestar des del mateix concepte i que, d'alguna manera, ens compel·leix a traçar una breu genealogia de l'educació per comprovar amb quin o amb quins propòsits ens hem educat a les societats occidentals.

Primer de tot, però, abans d'emprendre el nostre recorregut genealògic, és important deixar constància que l'educació és un element intrínsec a qualsevol societat humana, independentment del seu grau de complexitat i del grau de consciència que tingui sobre la mateixa educació. De fet, tal com afirma Marina Garcés, «l'educació és la pràctica més antiga de la humanitat, perquè el que ens fa humans és que no sabem viure. No sabem ni sobreviure ni conviure: ho hem d'aprendre tot, des que naixem fins que morim» (2020, p. 26). Per tant, és impossible l'existència de qualsevol societat humana sense el fet educatiu: qualsevol comunitat necessita transmetre uns coneixements, unes creences i unes destreses que permetin la subsistència de la comunitat i dels seus membres. La diferència radica en la forma i el fons de cada sistema educatiu, que estan condicionats pel tarannà de cada comunitat.

L'educació de les societats nòmades del Paleolític, per exemple, consistia, bàsicament, en la transmissió de certes destreses bàsiques relacionades amb la caça, la pesca i la recol·lecció. Es tractava d'una educació predominantment pràctica, in situ i mimètica. A partir del Neolític, amb el descobriment de l'agricultura i la ramaderia, les societats van anar esdevenint més complexes i gradualment van començar a funcionar per solidaritat orgànica (Durkheim, 2001): amb la divisió del treball, cada cop era més necessari que cadascú s'especialitzés més i millor en les tècniques pròpies del seu ofici, la qual cosa va implicar la potenciació de l'ensenyament de la *tekhné*. Malgrat tot, a grans trets, l'educació continuava sent, en essència, molt semblant: eminentment pràctica i mimètica.

Encara que aquesta educació primitiva era bàsicament de tarannà pràctic, tenia també la seva vessant teòrica, que consistia, sobretot, en la transmissió dels mites que cohesionaven la comunitat. Les societats només podien subsistir com a un tot cohesionat a base de transmetre oralment la paraula dels ancestres, que eren qui

dictaven els preceptes morals. Tal com afirma Werner Jaeger, l'educació no és possible sense oferir a l'esperit una imatge de l'humà tal com hauria de ser (2001, p. 22), i en aquestes comunitats es tractava de ser com els ancestres havien determinat.

Aquesta educació primitiva no era especialment conscient, sinó que es movia més aviat per inèrcia. Aquest caràcter inercial, però, va començar a canviar a l'Edat Antiga, principalment a la Grècia Clàssica, i van aparèixer, així, els primers sistemes educatius conscientment organitzats. La història de la formació grega comença en el món aristocràtic de la Grècia primitiva amb el naixement d'un ideal d'home superior, al qual aspira la selecció de la raça (Jaeger, 2001, p. 23). El concepte d'*areté*, paraula que servia per anomenar el que es considerava la virtut de l'alt ideal cavalleresc (Jaeger, 2001, p. 23), va esdevenir central. La voluntat de perseguir aquest ideal va conduir algunes polis gregues a desenvolupar alguna tipus de sistema educatiu.

A tall d'exemple, tenim el sistema educatiu espartà (*l'agogé*), un sistema estatal obligatori que proporcionava formació militar i fomentava el coratge (*l'areté* espartana). El seu *telos* era proporcionar guerrers per salvaguardar la pàtria i purificar-la al màxim. Malgrat les diferències, però, l'educació espartana continuava apuntant, igual que les formes més primitives, a la conservació de la comunitat: una conservació conscient, organitzada i obsessionada en assolir la més absoluta coincidència entre la realitat i l'ideal espartà, però, al capdavall, conservació. A partir d'aquest moment, a aquest tipus d'educació que s'organitza amb el propòsit de perpetuar l'estat existent de les coses l'anomenarem *educació merament adaptativa*.

Aquest *telos* educatiu, que bàsicament serveix per a alimentar la subjectivitat comunitària, però, va ser qüestionat des de la polis d'Atenes. El sorgiment dels sabers teòrics matemàtics i científics —per primer cop tematitzats i sistematitzats— i de la filosofia obren la possibilitat d'una societat (i una educació) regida per una autoritat més verdadera, més justa i més bella que la paraula dels ancestres: la raó.

Aquesta és la revolució educativa que defensen Sòcrates i Plató a la *La República*. Tots dos assenyalen la necessitat d'abandonar la caverna de la subjectivitat per habitar l'objectivitat del món. En l'intent d'imaginar l'educació de la seva república ideal, insten a vigilar els creadors de mites i apunten a la necessitat de rebutjar la majoria dels que s'estaven contant en aquell moment (Plató, 2004, p. 196). Aquest tipus de manifestacions en favor de la censura dels poetes no són altra cosa que el plantejament



d'un nou model que defensava la substitució del *rei poeta* pel *rei filòsof*. Cal tenir en compte que en una societat on l'escriptura encara no estava generalitzada, el vers, com a efectiu recurs mnemotècnic, suposava la materialitat de la seva paraula i el poema era el llenguatge del poder (Zahonero, 2017, p. 48). No es tractava, per tant, d'una persecució en contra d'una forma artística determinada, sinó en contra d'un poder que tenia la capacitat de prescriure el comportament i determinar cada detall de la vida de la polis sense que ningú se n'adonés (Zahonero, 2017, p. 49).

La filosofia, per tant, apunta la possibilitat que l'educació tingui el potencial, no només de cuidar que les coses continuïn al mateix lloc, sinó, també, de disposar-les d'una manera més desitjable. Des d'aquesta lectura, doncs, el *rei poeta* no representaria res més que el govern de la paraula dels ancestres —en el cas de l'antiga Grècia, la paraula d'Homer—; mentre que el *rei filòsof* representaria el govern de la raó o, si es prefereix, el govern de la veritat, la justícia i la bellesa, tríada que defineix la virtut ciutadana (la nova *areté*).

L'accés a la veritat, però, necessitava unes institucions acadèmiques que poguessin transmetre uns coneixements teòrics que, en transcendir el *com* (la *tekhné*) per donar resposta al *què* i al *perquè* (l'*episteme*) i permetre anar més enllà de la condició «màgica» del fet (Massó, 2021, p. 39), no es podien aprendre en el mer esdevenir pràctic de la vida en comunitat. Van néixer, així, institucions com l'Acadèmia de Plató o el Liceu d'Aristòtil; institucions que, en tant que acadèmiques, tot i les innegables diferències materials, van suposar un embrió per als sistemes educatius moderns.

En realitat, però, aquesta revolució filosòfica que pretenia el govern de la raó va tenir una implementació molt precària, tal com apunta el fet que el mateix Sòcrates fos condemnat a mort per la democràcia àtica acusat de «corrompre la joventut». A més a més, aviat, amb la posterior decadència de l'Imperi Grec i, segles després, l'expansió del cristianisme al llarg de l'Europa medieval, quedarien interrompudes durant molts de segles les seves possibilitats, ja que el tro d'Homer va ser, efectivament, usurpat, però no pel *rei filòsof*, sinó pel *rei cristià*.

La cultura medieval va ser essencialment teocèntrica. El punt de referència per a qualsevol activitat humana —inclosa, evidentment, l'educació— era la cerca de la perfecció cristiana (Pernil i Vergara, 2012, p. 85). La societat medieval, que estava organitzada en estaments, vivia en una espècie d'ordre còsmic en què tot moviment

educatiu havia de servir, bàsicament, perquè les coses seguissin en el mateix lloc. Ens trobem novament, per tant, davant d'una educació, teleològicament parlant, *merament adaptativa*.

Malgrat que hi havia institucions de tarannà acadèmic, estaven eminentment tutelades per la teologia cristiana. No obstant això, cal no subestimar el paper que van jugar aquestes institucions, no només per la importància que van tenir les universitats medievals en el desenvolupament de les modernes, sinó, sobretot, pels seus moviments en contra de l'escolàstica i en favor del retorn dels ideals clàssics; uns moviments desestabilitzadors que, juntament amb altres factors, van propiciar el declivi del món medieval i l'arribada del Renaixement.

Les repúbliques imaginàries que ens descriuen Tomás Moro a *Utopía* —on tot es troba organitzat racionalment (2014, p. 83)— i Tommaso Campanella a *La imaginaria Ciudad del Sol* —que és el resultat d'una troballa de la filosofia (2017, p. 84)—, clarament influenciades per la *República* de Plató, il·lustren el canvi de rumb que suposa el Renaixement. Amb el retorn dels ideals clàssics, el *rei filòsof* torna a situar-se en l'horitzó i, com a conseqüència, també ho fa aquella altra educació que apuntava la possibilitat d'atresorar el potencial de disposar les coses d'una manera més desitjable.

Aquest retorn al platonisme implica unes conseqüències fonamentals al llarg dels segles XVI i XVII. D'una banda, té lloc la revolució científica que assenta les bases de la ciència moderna. D'altra banda, el propi progrés de la raó assenyala, des dels incipients postulats liberals, que l'ésser humà per naturalesa es troba en un estat de perfecta llibertat (Locke, 2006, p. 10) i que cal, per tant, buscar alguna fórmula política que sigui capaç d'encaixar aquest dret amb la vida en societat. És en aquest context que a finals del segle XVII i al llarg del XVIII es desenvolupa el moviment cultural de la Il·lustració: un moviment antidespòtic que dissenya aquesta «fórmula» conforme a les exigències de la raó amb l'objectiu d'establir les millors condicions materials possibles per a la realització d'una autèntica república de ciutadans lliures.

### 3. El telos de l'escola il·lustrada

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad.

Kant, 2009a, p. 249

La Il·lustració és, abans que tot, alliberació. La llibertat de cada membre de la societat és el principi entorn del qual es construeix tot l'edifici de la Il·lustració. Ara bé, aquesta llibertat individual ha de ser compatible amb la llibertat de la resta. És per això que de la mateixa idea de llibertat cal deduir la necessitat del dret, és a dir, l'exigència de lleis que garanteixin la llibertat de tots (Zahonero, 2017, p. 117). Com que, una vegada admesa la llibertat com a principi apodíctic, el dret esdevé un principi racional pur, considerarem que parlar d'estat de dret significa parlar d'estat de raó, el projecte republicà que des del platonisme es va representar amb la metàfora del *rei filòsof*.

El *rei filòsof* (o, com hem dit, el dret o la raó), a diferència del *rei poeta* o el *rei cristià*, no pot prescriure com ha de ser la nostra vida. Sinó, més aviat, tot el contrari, ha de ser el garant que cadascú busqui la seva felicitat pel camí que millor li sembli (Kant, 2004, p. 37), limitant la llibertat només on deixa de ser compatible amb la de la resta. El buit d'imposicions culturals no implica, per tant, l'absència d'un projecte polític, sinó, ben al contrari, exigeix tot un entramat institucional que protegeixi el dret de tots i cadascun dels membres de la societat.

Tanmateix, la política la fem els éssers humans i posar a governar la raó no pot voler dir altra cosa que posar els individus a governar des de fora de si mateixos per fer-ho des de l'objectivitat. Es produeix aquí una mena d'escissió que, de fet, no és res més que la traducció política de la sempre complexa dualitat humana en tant que ésser racional i irracional: el ciutadà i l'individu. La dificultat recau en el fet que la mateixa condició de ciutadà imposa la necessitat d'actuar des de fora de l'individu i els seus interessos, per fer-ho des de l'objectivitat i en favor del comú, la presència del qual és la condició d'existència de qualsevol comunitat.

Ara bé, la llibertat ens exigeix que aquest comú sigui «el lloc de qualsevol altre» (Liria [et al.], 2007, p. 114) i no la paraula dels ancestres, els capricis d'un rei o els designis d'un déu (Liria [et al.], 2007, p. 113). Obrar com un verdader ciutadà significa actuar des d'aquest lloc que no és de ningú i és de tothom al mateix temps, és a dir, des de la raó. El ciutadà, en tant que ciutadà, ha de poder parlar en nom de la veritat i actuar en nom de la justícia i no dels seus interessos personals. Ara bé, la virtut ciutadana no ve donada i, per tant, s'ha de cultivar. Montesquieu afirma a l'*Espíritu de las leyes*:

En el régimen republicano es en el que se necesita de toda la eficacia de la educación. El temor en los gobiernos despóticos nace espontáneamente de las amenazas y los castigos; el

honor en las monarquías lo favorecen las pasiones, que son a su vez por él favorecidas; pero la virtud política es la abnegación, el desinterés, lo más difícil que hay (2016, p. 92).

Davant d'aquesta dificultat educativa, els pensadors il·lustrats van comprendre que era necessària una institució que, relativament aïllada de la contingència social, pogués il·lustrar per cultivar aquesta virtut ciutadana. I aquesta institució era, efectivament, l'*escuela pública*, o si es prefereix, l'escola il·lustrada.

L'escola pública neix, així, com a institució que té com a primera i principal funció il·lustrar. El verb *il·lustrar* prové de *illustrāre*, que significa 'il·luminar', 'donar llum', 'posar a la llum', 'divulgar'. El seus components lèxics són el prefix *-in* ('cap a dins') i *lustrare* ('purificar fent un sacrifici expiatori') (Anders, n.d.). Il·lustrar seria, d'una banda, posar a la llum un saber que resta ocult. De fet, així ho recull el DIEC quan defineix *il·lustrar* com l'acció de 'donar llum a l'enteniment (d'una cosa)'. L'educació il·lustrada, per tant, a diferència del concepte general d'*educació* —al qual, recordem, li és indiferent la naturalesa de l'objecte d'ensenyament— exigeix que l'objecte estigui subordinat a la veritat ja que només d'aquesta manera podrà il·luminar un verdader enteniment.

D'altra banda, però, si atenem a la paraula primitiva *lustrare*, semblaria que en el seu sentit més originari *il·lustrar* faria referència, també, a una «purificació que implica un sacrifici expiatori». Sembla plausible afirmar que, tenint en compte que l'element purificador, en el cas que ens pertoca, és la veritat, aquesta «purificació» faria referència a la contemplació de l'objecte d'ensenyament des de la raó i el «sacrifici expiatori», a l'abandonament del vel subjectiu a partir del qual es contemplava quan mancava el seu enteniment. Amb aquesta hipòtesi tancaríem el cercle que havíem començat amb la definició de la Il·lustració de Kant per concloure que aquesta «purificació» faria referència a «l'alliberament de l'home de la seva culpable incapacitat» (2009a, p. 249). Sembla, doncs, que el concepte d'*educació il·lustrada*, a diferència del d'*educació*, del qual afirmàvem que no ens permet deduir un propòsit més enllà d'una millora buida de significat, tal com afirma el mateix Kant, té com a propòsit l'alliberament de la persona. A partir d'aquest moment, a aquest tipus d'educació, que a diferència de la que havíem anomenat *merament adaptativa*, té com a propòsit, no la consolidació de la cotilla culturalment heretada, sinó el seu afluirament, l'anomenarem *educació emancipadora*.

Tanmateix, cal no confondre aquest *telos* de l'educació il·lustrada, és a dir aquest fi últim que es situa a l'horitzó —això és, l'emancipació de l'ésser humà— amb la funció específica que li és pròpia a l'escola pública, és a dir, la contribució que fa l'escola per a caminar en aquesta direcció. El fet que l'escola pública tingui com a funció principal il·lustrar la situa en els confins de l'academicisme. Més endavant, analitzarem les conseqüències de la transgressió dels límits que són immanents a l'escola pública en tant que institució acadèmica. De moment, el que ens interessa és evidenciar que, dins de «l'ampli marge semàntic» que conté el concepte *educació*, l'escola es situa en l'àmbit acadèmic i que, conseqüentment, dins del complex propòsit emancipador de la Il·lustració, la funció principal de l'escola pública és aportar comprensió de la realitat mitjançant la transmissió de coneixements objectius.

L'escola pública, doncs, en tant que institució acadèmica, pren el relleu d'institucions de la Grècia Clàssica com l'Acadèmia de Plató o el Liceu d'Aristòtil, però amb un valor afegit d'una rellevància innegable: la seva condició de *pública*. L'escolarització, com no podia ser de cap altra manera des de les pròpies exigències del dret, esdevé universal. De fet, l'escola pública compleix amb una doble condició d'universalitat: d'una banda té com a propòsit transmetre coneixements objectius, és a dir, que s'estima que tenen una validesa universal; d'altra banda, el seu accés és universal. La seva condició de dret obre les portes de l'escola a tothom i, encara més, obliga que tothom hi accedeixi, ja que parlem d'un dret el gaudi del qual és, alhora, un deure.

En realitat no és estrany que sigui així. D'una banda, cal recordar que la mateixa idea de llibertat —principi entorn del qual es construeix l'edifici de la Il·lustració— exigeix l'existència de lleis que possibilitin la llibertat de tothom. El caràcter obligatori de l'escola pública no és res més que una expressió d'aquesta exigència, és a dir, una llei que intenta garantir que tothom tingui l'oportunitat d'accedir a una objectivitat que s'estima imprescindible per a la llibertat individual. D'altra banda, atès que una certa virtut ciutadana és condició indispensable per a l'existència d'un verdader estat de dret, sembla del tot coherent que l'escola, com a institució que la cultiva, hagi de ser obligatòria. L'escola pública, en aquest sentit, com a institució republicana que és, resulta una expressió perfectament coherent de la llibertat republicana, que és sempre, tal com afirma Zahonero, una llibertat de doble dimensió: la individual i la ciutadana (Versebrant Tallers, 2019).

En definitiva, segons tot el que hem desenvolupat en aquest apartat, l'escola pública és una institució acadèmica que neix amb la intenció d'il·luminar la comprensió de la realitat a tots els individus de la societat. A més a més, aquesta funció il·lustradora es du a terme amb l'horitzó que els subjectes, servint-se de la raó per si mateixos, puguin esdevenir lliures, això és: puguin buscar la felicitat a la seva manera en tant que *individus lliures* i, alhora, puguin participar en l'espai públic per construir una verdadera república en tant que *ciutadans lliures*. L'escola pública, en definitiva, neix com a antídoto contra l'educació *merament adaptativa* i assenta les bases materials per a una *educació emancipadora*.

#### 4. El telos de l'escola contemporània

El problema de l'educació avui és que l'actual guerra contra el temps fa molt difícil llegir el present i ens obliga a disputar-nos els pocs futurs que se'ns ofereixen, sense poder-los imaginar.

Garcés, 2020, p. 159

Després de tot aquest recorregut genealògic de l'educació que ens ha portat fins a la Il·lustració i la creació de l'escola pública, és moment d'abordar el present per analitzar el telos de l'escola contemporània. Per fer-ho, partirem de la publicació *La naturalesa de l'aprenentatge*, document que, dèiem a la introducció, recull «les línies mestres d'aquest nou paradigma educatiu»:

Molts acadèmics coincideixen que l'objectiu últim de l'aprenentatge i de l'ensenyament associat en diferents matèries és adquirir expertesa adaptable, és a dir, capacitat d'aplicar el coneixement i les habilitats apreses a situacions diverses amb flexibilitat i creativitat (OCDE, 2010, p. 3).

Aquest fragment és, pràcticament, l'únic bri teleològic que podem trobar al llarg d'un text que clarament prioritza les qüestions metodològiques. Tanmateix, com que aquest assaig gira al voltant de la qüestió teleològica de l'educació, ens aturarem a analitzar aquest bri anomenat *expertesa adaptable* amb la intenció de treure l'entrellat d'aquest «objectiu últim». Abans, però, farem un petit parèntesi per analitzar el concepte de *competència* —que ha avançat al saber en l'escala de prioritats, convertint-lo en un mer mitjà per al seu propi assoliment— i la seva relació amb l'*expertesa adaptable*.

«Per competència s'entén la capacitat d'actuar en situacions complexes i imprevisibles aplicant els coneixements apresos» (XTEC, 2010, p. 4). És a dir, una educació competencial seria aquella que no es basa en la mera adquisició de coneixements, sinó en la capacitat d'aplicar-los per poder resoldre problemes reals. Les competències, per tant, són les peces indispensables que constitueixen aquesta *expertesa adaptable*: només una persona competent serà capaç d'anar adaptant-se a unes circumstàncies que es pressuposen canviants. Tanmateix, hi ha una competència que sobresurt d'entre totes en l'escala de valoració actual: la competència d'*aprendre a aprendre*. En un món en què els canvis són constants i imprevisibles, què pot haver-hi més important que aprendre autònomament per adaptar-se a nous contextos? D'alguna manera, en un món que no sabem com serà demà, el més important no és el que sabem avui, sinó el que serem capaços d'aprendre demà.

Marina Garcés, però, ens adverteix del caràcter ambivalent de l'*aprendre a aprendre*, ja que tot i que podria adquirir importància «com a virtut alliberadora contra les epistemologies tancades i els seus amos» (Garcés [et al.], 2020, p. 36), no és aquesta la cara per la qual aposta aquest nou paradigma educatiu, el qual, més aviat, fa referència a una autonomia que es «concreta en la capacitat d'èxit en un entorn canviant» (Garcés [et al.], 2020, p. 38). Així les coses, «la subjectivitat contemporània es construeix com una resposta contínua al canvi de marcs» (Garcés 2020, p. 117), i conforma, així, el que Byung-Chul Han anomena «l'home flexible» (2017, p. 84).

L'*aprendre a aprendre* és, en aquest marc, la competència clau per al propòsit de l'*expertesa adaptable*, ja que li confereix a l'individu la flexibilitat necessària per respondre eficientment a uns canvis de marc que s'estimen inevitables. En aquest nou paradigma educatiu, per tant, la flexibilitat esdevé la nova *areté*.

Aquest propòsit adaptatiu ens encamina a una escola cada cop més buida de continguts en què ja no es parla tant d'ensenyament sinó d'aprenentatge, i en la qual el més important no és aprendre quelcom, sinó estar en disposició permanent d'aprendre allò que sigui necessari en cada moment. Dit d'una altra manera, el més important no és el *saber*, sinó l'adquisició d'unes destreses bàsiques (més conegudes com a *competències*) que dotin el subjecte d'aquesta flexibilitat de la qual parlàvem. L'*episteme* —que és, recordem, la condició d'existència de l'acadèmia— perd territori en favor de la *tekhné*. D'aquesta manera, es desdibuixen els límits que mantenien

l'escola pública en els confins de l'academicisme i es dona via lliure a l'assumpció d'altres funcions, predominantment, de caràcter assistencial.

L'escola contemporània, per tant, no és el resultat d'un mer canvi metodològic, sinó d'una reconversió que atempta contra la mateixa naturalesa de l'escola pública. Encara que, naturalment, l'escola pública, en la seva concreció històrica en una democràcia, sempre ha estat subjecta al joc polític i a la correlació de forces socials, fins fa relativament poc mai s'havia pretès modificar substancialment la seva essència en tant que precisament acadèmica (Liria [et al.], 2017, p. 27). Respecte d'aquesta reconversió Jordi Solé Blanch ens alerta que

Desplazando los contenidos culturales así como las actividades pedagógicas que requieren repetición, tiempo y esfuerzo, asistimos a una intensificación de la vida emocional en la escuela que se manifiesta de muchas maneras (Solé, 2019, p. 113).

Apareix aquí un dels altres grans pilars de l'escola contemporània: *l'educació emocional*. L'escola d'avui, travessada per aquesta «intensificació de la vida emocional», suposa un replegament cap a l'interior de l'individu. Si el projecte de la Il·lustració, com a hereu del platonisme, apuntava la necessitat d'una institució acadèmica —això és, l'escola pública— que ens permetés «abandonar la caverna de la subjectivitat», l'escola contemporània suposa un gir de cent vuitanta graus i esdevé una institució que cuida que cadascú romanguí en la seva «única i especial caverna».

Dèiem anteriorment, parafrasejant Werner Jaeger, que l'educació no és possible sense oferir a l'esperit una imatge de l'humà tal com hauria de ser (2001, p. 22). Doncs bé, en aquest sentit, podem afirmar que l'escola contemporània ha renunciat a la seva funció educadora, en tant que oferiment «d'aquesta imatge de l'humà desitjable», en nom —asseguren els seus gurus— del respecte a la llibertat individual. Tot i que anteriorment assenyalàvem l'ideal de subjecte flexible com a *areté* de l'escola contemporània, val a dir que aquest és un ideal sense imatge, encara més, és un mer «condicionament operant cognitiu» (Liria [et al.], 2017, p. 104) que converteix el subjecte en una mena de «recipient buit», ens diu Luis Alegre Zahonero, indiferent al contingut amb el qual serà omplert (2017, p. 345).

El problema és que aquest buit que deixa l'escola l'omple la societat: allí on l'escola ha deixat d'oferir la imatge del *ciudadà*, el capitalisme ofereix l'*influencer* triomfador de



torn. Es confirma, així, una nova derrota del *rei filòsof*, aquesta vegada en mans del *rei mercat*, o millor dit, el *déu mercat*. En realitat, quan l'escola contemporània t'anima a «ser tu mateix», t'està negant l'oportunitat de ser quelcom més que un cúmul de circumstàncies no escollides, és a dir, t'està negant, senzillament, la llibertat. No obstant això, mitjançant una gran perícia retòrica, aquest «respecte a la llibertat de l'alumne» esdevé el pretext que legitima el famós *aprenentatge individualitzat*, el qual «pretén» adaptar-se als interessos de l'alumne. Es tracta d'un discurs que s'articula, tal com recull el preàmbul de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, entorn la premissa que «l'alumne és el centre i la raó de ser de l'educació» (10 de desembre, 2013), la qual cosa, no només suposa una fal·làcia que capgira l'esquema bàsic propi d'una institució acadèmica com l'escola pública, sinó que atempta contra l'essència de qualsevol institució educativa.

Recordem que havíem definit *educar* com «un procés de conducció des de fora, que intenta portar algú d'un estat concret a un altre que s'estima superior». El que defineix una institució educativa, per tant, és aquesta activitat externa que intenta portar algú a un estat superior. Mai cap institució educativa podrà ser creada amb l'alumne al centre perquè aquest, senzillament, és el subjecte destinatari de l'acció educativa. Dir que l'alumne és el centre és tant com dir que és, alhora, objecte (entès com a fi) i subjecte (receptor), la qual cosa sembla del tot impossible (Massó, 2021, p.122). És plausible afirmar que ningú confondria l'objecte que li és propi a un hospital —això és, en paraules del DIEC, 'proporcionar assistència mèdica i sanitària'— amb el pacient, que és, clarament, el subjecte receptor. En el fons, la fal·làcia de l'*alumnocentrisme* (Massó, 2021, p.117), juntament amb altres conceptes ben sonants com *aprendre a aprendre* i *educació emocional*, conforma una efectiva cortina de fum que amaga els veritables propòsits de l'escola contemporània, que són el verdader centre entorn del qual graviten la resta d'elements, inclosos els alumnes. Però quins són aquests propòsits?

Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández i Enrique Galindo Ferrández a *Escuela o Barbarie* ens alerten que

El niño, puesto en el centro y con la escuela atenta a sus personalísimos intereses, atraviesa un periodo de escolarización mediante el cual se adapta a su entorno inmediato, pero no se ha instruido en absoluto. Es más, se le ha mantenido en una infancia prolongada artificialmente y se le ha hurtado el acceso a los códigos simbólicos y contenidos culturales

heredados que le permitirían el ejercicio de la crítica y la participación racional en el espacio político público. En cambio, su conducta ha sido convenientemente adaptada a las necesidades de la sociedad de consumo y estandarizada en su respuesta a los estímulos de la propaganda tanto política como comercial (Liria [*et al.*], 2017, p. 100).

Aquesta conducta adaptada, de fet, fa que els nostres alumnes —que, des que neixen en aquesta societat de consum, són considerats com a clients— es comportin a l'escola com a clients i demandin una educació a la carta (Pennac, 2009). I és en aquest punt que ens trobem en disposició d'assenyalar els dos grans objectius que s'amaguen darrere d'aquesta reconversió que, tal com hem anat argumentant, suposa una demolició de l'escola pública i no una simple transformació metodològica com es vol donar a entendre.

D'una banda, l'educació a la carta a la qual fa referència Pennac implementa les condicions materials necessàries per a la mercantilització de l'educació. Si es tracta de posar l'educació al mercat, cal, primer, segmentar-la, diferenciar-la i convertir-la en un bé escàs (Massó, 2021, p. 329), fet que implica abandonar el concepte d'escola il·lustrada, que degut al seu caràcter universal —en tant que, mercantilment parlant, «producte» únic i abundant—, no és susceptible de ser mercantilitzada. Ja no es tracta només de gestionar l'educació pública a imatge i semblança de la privada o degradar-la per incrementar el negoci de la privada (que també), sinó de convertir la mateixa educació pública en un suculent nínxol de mercat.

D'altra banda, l'escola contemporània alimenta el tipus de subjectivitat que s'avé millor a les necessitats del mercat, tant pel que fa al rol de consumidor com al futur rol de treballador. Això és: un tipus de consumidor que sigui, com hem dit anteriorment, una espècie de recipient buit al qual li sigui indiferent el contingut amb el qual és omplert (Zahonero, 2017, p. 345) i un potencial treballador flexible capaç d'adaptar-se als vaivens del mercat laboral sense oferir la menor resistència. En aquest sentit, segons l'OCDE:

Hay indicios de una tendencia hacia el aumento de la polarización de competencias: se necesitan trabajadores altamente calificados para labores relacionadas con la tecnología; se contratan trabajadores menos calificados para la prestación de servicios que no pueden automatizarse, digitalizarse o subcontratarse... (2013, p. 21).

En aquest fragment és relativament senzill entreveure que l'escola contemporània és, en gran part, un producte de la subjugació del sistema educatiu públic a les necessitats del mercat laboral, convertint-se, així, en un simple proveïdor de mà d'obra que balla al ritme que imposa l'oferta i la demanda. Sembla, doncs, que la creixent polarització educativa apunta al fet que la gran majoria de la població s'haurà de conformar amb l'adquisició d'unes simples competències bàsiques que siguin necessàries per a desenvolupar-se en feines poc qualificades, mentre que només una minoria, conformada pels que s'ho puguin permetre, podran accedir al saber per ocupar els llocs de treball qualificat.

A més a més, pel que fa a la nostra investigació, no és fútil el fet que els treballs altament qualificats als quals fa referència l'OCDE pertanyin al sector tecnològic. De fet, «la ràpida evolució de les tecnologies» (OCDE, 2010, p. 8), recordem, és el pressupòsit que porta a l'OCDE a afirmar que, inevitablement i de manera incerta, la societat anirà canviant contínuament i acceleradament, pretext que serveix per legitimar l'*expertise adaptable*, «l'objectiu últim» d'aquest nou paradigma educatiu (2010, p. 8). Evidentment, aquest fatalisme tecnològic proporciona el relat que obri les portes de l'escola als filantropistes de Silicon Valley. L'article *El capitalisme filantròpic s'instal·la a les aules* de la *Directa* assenyala que

Corporacions tecnològiques, empreses de l'Ibex-35, fundacions filantròpiques del sector digital, energètic o bancari, *lobbies* i *think-tanks* dedicats a protegir els interessos dels gegants de la tecnologia han unit forces en diverses associacions. L'objectiu: pressionar les institucions públiques de la Unió Europea i dels seus estats membres per a convèncer-les de la necessitat urgent de transformar el sistema educatiu mitjançant la digitalització... (Fayos, 2022).

Els interessos dels lobbies tecnològics, per tant, són la verdadera causa de la digitalització de l'educació. Això explicaria perquè, malgrat les creixents evidències que aquesta digitalització està afectant negativament el rendiment dels alumnes en qüestions tan importants com la lectura i la capacitat d'atenció (Wolf, 2021), l'escola contemporània continua entestada en digitalitzar-se.

En definitiva, tot apunta que l'escola contemporània no és més que l'expressió de la fagocitosi neoliberal en l'àmbit educatiu. Després de més de quaranta anys de neoliberalisme, l'estat del benestar ha quedat reduït a la mínima expressió i l'educació,

igual que la sanitat, és una clara víctima d'aquesta guerra contra la *res publica*. La dinàmica privatitzadora fa temps que ha assaltat els ciments de l'escola pública, sabent molt bé que, en tant que institució republicana, no només no és funcional per als seus interessos, sinó, tot el contrari, suposa un potencial espai de comprensió i de crítica que cal eliminar per a imposar el monopoli del relat neoliberal.

Si vam acabar l'apartat anterior definint l'escola pública com «una institució acadèmica que naixia amb la intenció d'il·luminar la comprensió de la realitat a tots els individus de la societat», ara, seguint el mateix esquema, ens veiem compel·lits a definir l'escola contemporània com *una institució de tipus assistencial que neix amb la intenció d'adaptar els individus a la societat tecnocapitalista neoliberal*. D'això se'n dedueix, òbviament, que l'escola contemporània torna a situar-se en l'esfera de l'educació *merament adaptativa* i abandona, per tant, el potencial emancipador que va descobrir la filosofia. A diferència de l'*agoge* espartana i l'educació medieval —que buscaven l'adaptació dels individus a un cosmos profundament estàtic—, l'escola contemporània persegueix el propòsit d'adaptar els subjectes a un cosmos profundament dinàmic. No obstant, en qualsevol cas, continuem parlant d'adaptació. No només ho afirmem les veus presents en aquest assaig: ho diu la mateixa OCDE quan admet que el propòsit últim de l'educació és l'*expertesa adaptable*. A partir d'aquest punt, però, un cop feta l'anàlisi conjuntural en la qual s'ha donat aquesta revolució educativa de tall neoliberal, i amb la intenció de ser més justos i precisos amb les nostres paraules, deixarem de parlar d'*expertesa adaptable* per parlar, mitjançant Marina Garcés, de *servitud adaptativa* (Peña, 2021) i, encara més, deixarem de parlar d'*escola contemporània* per parlar d'*escola neoliberal*.

## 5. L'escola pública: entre la demolició i l'estat de confusió

Vivir es desviarnos incesantemente. De tal manera nos desviamos, que la confusión nos impide saber de qué nos estamos desviando.

Kafka, 2011, p. 55

Tot i que són relativament fàcil d'entendre els motius pels quals la dreta està posant totes les seves energies en la demolició que està patint l'escola pública, en principi no sembla tan obvi el perquè bona part de l'esquerra ha assumit com a propi el seu discurs sense qüestionar-se què amaga i els seus efectes per a la classe treballadora (Liria [et

al.], 2017, p. 74). La revolució educativa que està donant forma a l'*escola neoliberal* difícilment seria possible sense la inestimable col·laboració d'una esquerra que, sumida en un profund estat de confusió, li està fent el joc al neoliberalisme. Un estat de confusió que, en gran part, beu d'un malentès històric que explicarem mitjançant d'Althusser.

El filòsof marxista francès assenyala l'escola com a aparell ideològic de l'estat. Encara més concretament, fent una clara correlació entre l'estat i la burgesia, afirma que és l'aparell ideològic de la burgesia i que compleix, d'aquesta manera, la mateixa funció que l'Església a l'Antic Règim (Althusser, 1977, p. 95). Aquesta identificació de l'estat i l'escola amb la burgesia prové d'un malentès històric que sempre ha estat ben arrelat en el si del marxisme ortodox: la consideració que la Il·lustració i la Revolució Francesa van ser projectes eminentment burgesos. Des d'aquest punt de vista, l'edifici de la Il·lustració hauria sigut des del primer moment un projecte de dominació que vindria a substituir l'antic.

Tanmateix, tal com explica Antoni Domènech a *El eclipse de la fraternidad*, aquesta lectura és errònia perquè es basa en l'oblit que la Revolució Francesa va ser derrotada per una contrarevolució. En realitat, no és que la Revolució Francesa fos burgesa, sinó que, un cop aquesta va triomfar, la burgesia va orquestrar una contrarevolució (coneguda com a *Reacció de Termidor*) que no només li va tallar el coll a Robespierre, sinó que, també, li va tallar les ales al projecte il·lustrat. Les següents paraules d'Antoni Domènech resumeixen perfectament el que realment va ocórrer:

Todo lo que había sido establecido por la democracia jacobina desde el 10 de agosto de 1792 [...] fue barrido. La llamada libertad económica y un derecho ilimitado de propiedad [...] fueron establecidos el 24 de diciembre de 1794. Y el ministro del interior, Roland [...] no se privaba de declarar: «Todo lo que un gobierno puede y debe hacer en materia económica es afirmar que no intervendrá jamás» (2019, p. 116).

Les paraules de Roland, que les podria subscriure el mateix Milton Friedman, resumeixen perfectament quines van ser les conseqüències de la derrota del republicanisme en mans del liberalisme. Mentre que els girondins —els representants de la burgesia— apostaven pel liberalisme econòmic, els jacobins —els representants del republicanisme més radical— defensaven un intervencionisme econòmic que assegurés a tothom el dret a l'existència, això és, una propietat suficient per no haver de demanar

permís a altres per a subsistir (Domènech, 2019, p. 104). Sent justos, per tant, el projecte burgès es materialitzaria fruit de la Reacció de Termidor i no de la Il·lustració i la Revolució Francesa.

En qualsevol cas, gran part l'esquerra, obviant que el projecte republicà de la Il·lustració va ser derrotat, no ha estat capaç de separar l'ideal d'*il·lustració* de la seva precària implementació en el si d'una societat capitalista en la qual, òbviament, el poder resideix en les mans de la burgesia i no en les mans de la ciutadania. És des d'aquest oblit que la Il·lustració ha quedat titllada de projecte burgès i tot el que se'n deriva, com el mateix estat de dret o l'escola.

D'aquesta manera, des de l'influx d'aquesta confusió, es va anar imposant —sobretot, a partir del Maig del 68— un discurs esquerranós de clars tints antiinstitucionals que assenyalava la necessitat d'acabar amb les institucions republicanes de la Il·lustració per substituir-les per fórmules més flexibles, imaginatives, creatives, antijeràrquiques, etc. (Liria [*et al.*], 2017, p. 35) i, en definitiva, «menys burgeses». Es genera, així, el pretext per crear una nova escola que s'allunyi de l'*escola tradicional*. Utilitzem, aquí, el concepte d'*escola tradicional* per referir-nos a la concreció històrica i diferenciar-la, així, de l'ideal il·lustrat d'*escola pública*. Al capdavall —com a mínim des de l'esquerra— mai s'ha pretès acabar amb l'*escola pública*, sinó acabar amb l'*escola tradicional* amb l'objectiu de millorar la *pública*. El problema és que, prenent deixar enrere l'*escola tradicional*, el que s'està fent és, senzillament, oblidar i abandonar la mateixa idea d'*escola pública*.

Així les coses, aquest malentès històric ens condueix a un seguit de confusions epistemològiques, la més important de les quals és la consideració de la instrucció com un mitjà indefectiblement adoctrinador. D'alguna manera, si es pretenia acusar l'escola d'aparell ideològic calia, també, atacar la funció que la definia, això és, la transmissió de coneixements o, si es prefereix, la instrucció. Des d'aquest punt de vista, en el qual instruir esdevé sinònim d'adoctrinar, construir una escola que no adoctrinés significava inevitablement construir una escola que no instruís.

És per oposició a una instrucció totalment desprestigiada que es legitimen multituds de metodologies que aposten per l'autoaprenentatge, l'autoregulació, l'aprenentatge individualitzat, etc. Es defensa que la falta d'instrucció permet que l'alumne aprengui en

llibertat perquè res ni ningú s'interposa entre ell i l'objecte d'estudi. Dit d'una altra manera, es considera que la falta d'instrucció elimina les mediacions que poden adoctrinar l'alumne i permet que aquest construeixi el seu propi coneixement.

Tanmateix, que el mestre no instrueixi no elimina les mediacions, sinó que en redueix la diversitat i les monopolitza en poques mans —avui dia, principalment, les del *déu mercat*—. Ni els nostres alumnes són entitats preexistents i acabades ni el llibre o la pàgina web són elements neutres. Si, tal com ens explica Mezzadra a través de Marx, entenem que el subjecte no és quelcom que ve donat, sinó quelcom que està en constant producció i que, per tant, està condicionat pel conjunt de les relacions socials (2014, p. 40), podrem comprendre perquè en aquesta societat de consum, els nostres alumnes quan arriben a l'escola es comporten com a clients i demanden una educació a la carta que està fortament influenciada pels desitjos que indueix l'aparell propagandístic del sistema capitalista (Pennac 2009). D'altra banda, tal com afirma Marina Garcés, «Ni Telèmac era neutre, ni les tecnologies digitals són portes obertes al món. Són relacions possibles que en necessiten d'altres que ens mostrin i ens expliquin el seus pressupòsits i els seus límits» (2020, p. 62).

Les mediacions, per tant, són absolutament inevitables: la qüestió és si apunten cap a l'objectivitat o cap a determinades subjectivitats que són privilegiades per damunt d'altres. Dit d'una altra manera, la qüestió no és la presència de mediacions —que són immanents a l'acció educativa— sinó si aquestes instrueixen o adoctrinen.

Quan la «instrucció» adoctrina és perquè senzillament no s'està instruint, sinó que s'està adoctrinant. L'adoctrinament està inevitablement lligat a la ideologia. Implica una pèrdua del món, un silenciament de les coses i, per això, fins i tot, pot renunciar als sabers (no sigui cas que parlin contra els seus interessos). A la doctrina només li interessa el seu propi relat i, en tot cas, només es preocupa pel món quan, violentament, intenta ajustar-lo a les seves idees, deixant exclòs tot allò que no encaixa en el seu corpus.

En canvi, la instrucció passa inevitablement per habitar el món, per deixar que la matèria és mostri tal com «és» o tal com «esdevé» i passa, per tant, pel coneixement científic. Un alumne adoctrinat és un alumne que ha integrat un relat i, en el millor dels casos, ha comprès una lògica que funciona internament però que parteix de premisses

falses. Un alumne instruït, en canvi, ha entès alguna cosa real, ha comprès algun fragment de realitat que el situa en el «lloc de qualsevol altre», un lloc on, en relació a l'objecte d'estudi, tothom es troba en condició d'igualtat, ja que, tal com afirma Machado, «la verdad es la verdad, la diga Agamenón o su porquero» (2020, p. 3). Podem dir, per tant, que quan la instrucció és instrucció, el mestre parla en nom de les coses, de l'objectivitat o, si es prefereix, en nom de la veritat, i no en nom de les seves circumstàncies personals o de la seva ideologia.

Aquest corrent «antiinstructiu» o antiil·lustrat, amb el temps, s'ha anat radicalitzant encara més entorn d'un segon error epistemològic: la consideració que es pot aprendre des del buit de continguts o sabers. Ja no es tracta només de negar la importància de la mediació instructiva del mestre perquè l'alumne entengui l'objecte d'estudi, sinó, directament, de negar la importància del mateix objecte. Si el primer error —en tant que redueix les possibles mediacions i les monopolitza en mans del *déu mercat*— s'encarrega de deixar en coma el coneixement crític, aquest segon s'encarrega, directament, d'eliminar el coneixement, ja que, com és evident, perquè hi hagi coneixement és necessari que alguna cosa sigui donada a la raó (Líria, 1998, p. 95).

Aquesta guerra contra el saber, que queda relegat a un segon pla, concorre en paral·lel a una guerra contra la memòria que es basa en la premissa que l'escola tradicional, lluny de promoure la comprensió, s'ha basat sempre en la mera memorització mecànica de continguts. En el fons, fins i tot reconeixent que aquesta afirmació pugui tenir part de raó, tal com explica Xavier Massó, és absurd pretendre aprendre prescindint de la memòria:

una cosa es la memoria mecánica, y otra la memoria significativa. La primera consiste en la mera capacidad para acumular datos, pero la segunda hace algo que solo pueden hacer los seres dotados de inteligencia: el tratamiento de estos datos, la retención de los fundamentales y la supresión de la diferencia [...], produciendo, por abstracción, conceptos. Algo para lo cual es condición *sine qua non* estar en disposición de estos datos, para recordar unos y olvidar otros; es decir, la memoria; la base de datos, si queremos decirlo así (2021, p. 187).

No deixa de ser curiosa l'afirmació dels guardians de l'escola neoliberal quan afirmen que la memòria ja no és important perquè «avui dia podem trobar-ho tot a internet» i afegeixen que el més important és que els alumnes «aprenguin a cercar la informació i a seleccionar-la críticament». El que estaria bé és que ens expliquessin com



és possible exercir aquesta selecció crítica sense la capacitat de recuperar i desplegar els coneixements dels quals som dipositaris, és a dir, sense la memòria. Un subjecte sense memòria és un subjecte buit, disposat a ser omplert, encara que de manera efímera, per qualsevol informació que trobi a internet, encara que aquesta afirmi que «la Terra és plana» o que «la salvació de la humanitat consisteix en anar a viure a Mart».

En realitat, aquesta escola buida d'instrucció, de continguts i de memòria és l'expressió lògica d'una institució que està abandonant tot allò que li quedava de republicana per convertir-se en una institució «perfectament liberal». Les fal·làcies epistemològiques que hem anat desenvolupant neixen d'una mirada esbiaixadament liberal que, ancorada en el vell concepte de subjecte modern —considerat com a dipositari d'una essència preexistent—, redueix la llibertat al mer desplegament d'aquesta essència lliure de coaccions.

Malgrat tot, en tant que el subjecte és un cúmulo de circumstàncies socials no escollides, la llibertat no pot voler dir altra cosa que, justament, el contrari: la possibilitat de ser quelcom més que aquesta «essència» que en realitat no és res més que un cúmulo de circumstàncies heretades que subjecten. En aquest sentit, transcendir aquest *subjectum* —o, si més no, reduir-lo en favor del *subjectus*— sense privilegiar cap tipus de subjectivitat particular, només pot passar per algun tipus d'objectivitat que, per precària que sigui, resulta una exigència —des del punt de vista de la raó— irrenunciable. Una objectivitat que, com bé van advertir els pensadors il·lustrats, no venia donada, motiu pel qual es feia necessària la institució de l'*escola pública*.

Malgrat això, l'esquerra, des d'una exasperant amnèsia col·lectiva, porta dècades abonant el territori per a la demolició de l'escola pública. Sumida en un profund estat de demència senil i incapaç de diferenciar l'horitzó de les pedres del camí, ha encobert i ha pintat de colors la demolició neoliberal amb un discurs replet de paraules bensonants que giren entorn del camp semàntic de la llibertat. Al capdavall, si l'horitzó i les pedres són el mateix, com eliminar les pedres sense eliminar l'horitzó?

## 6. Un segrest teleològic

El hombre puede ser científicamente manipulado.

Russell, 1921, p. 125

Hem pogut comprovar com el nou paradigma educatiu conforma, bàsicament, una escola del buit: orientada cap a un *telos* buit —l'expertesa adaptable o, millor dit, la servitud adaptativa— i cap a una *areté* sense imatge —el subjecte flexible— i buida d'instrucció, de continguts i de memòria. Un buit que suposa la demolició de l'*escola pública* i la conformació de l'*escola neoliberal*.

Tanmateix, aquest buit necessita algun tipus de contingut que, intel·lectualment parlant, el legítimi. Lògicament, les facultats de «ciències de l'educació» necessiten algun tipus de «coneixement pedagògic» que justifiqui la seva existència i que procuri algun tipus de formació als futurs mestres i pedagogs. La servitud adaptativa i, encara menys, la mercantilització de l'educació pública, òbviamment, no poden ser les palanques oficials de l'acció educativa. Tampoc sembla gaire plausible sostenir-la en base a la mera oposició a l'*escola tradicional*. Les facultats de «ciències de l'educació» necessiten algun tipus de corpus teòric pedagògic per «formar» i «convèncer» els professionals de l'educació, un corpus que anteriorment hem catalogat com a cortina de fum i que a partir d'ara anomenarem *cortina pedagoga*. Una cortina que es presenta amb el segell de garantia de «l'autoritat científica» i s'ancora, bàsicament, en els aspectes metodològics.

[La cortina] ha penetrado en lo que podríamos denominar «el sentido común» pedagógico, propagándose mediante el trabajo eficaz del ejército de pedagogos egresado de las facultades llamadas de «ciencias de la educación». Este rótulo indica que se asume acríticamente que existen ciertos conocimientos especializados de orden científico que permiten el diseño y la gestión de sistemas educativos por parte de aquellos que detentan dichos saberes, dando la apariencia de neutralidad y objetividad (Liria [et al.], 2017, p. 31).

Aquesta «cientifització» de l'educació resulta evident, com denota el propi títol, en la publicació *La naturalesa de l'aprenentatge* (OCDE, 2010). D'alguna manera, aquesta «naturalesa» essencialitza l'aprenentatge —que en aquest nou paradigma educatiu en què no s'instrueix, esdevé gairebé un sinònim d'*educació*— i el transforma en un simple objecte per a la recerca científica, tal com dona a entendre el subtítol de la publicació «utilitzar la recerca per inspirar la pràctica» (OCDE, 2010, p. 1). Aquesta visió cientista de l'educació clausura el possible debat teleològic: al capdavall, qui s'atreveix a discutir sobre el *telos* d'un «ens natural» que ha estat delimitat per la mateixa ciència? Amb quins arguments? De fet, té sentit mantenir aquesta discussió?

Un cop considerada l'educació com una essència natural que ha estat recentment descoberta, s'abandona la pregunta del *per a què* i el debat es situa, principalment, en el *com*, és a dir, en les qüestions metodològiques. En aquest marc, els pedagogs, juntament amb altres professionals com els neurocientífics, esdevenen els experts que monopolitzen la «veritat» que l'OCDE anomena «la naturalesa de l'aprenentatge» i els mestres es converteixen en mers executors acrítics de les seves «receptes científiques». Fent-ne una analogia amb el funcionament d'un laboratori, els pedagogs esdevindrien els científics i els mestres els tècnics. La pedagogia esdevé, d'aquesta manera, l'educació mateixa (Massó, 2021, p. 287):

La pedagogía se ha autoerigido en la génesis del despliegue de la propia idea de educación [...] que ocupa en relación con el ámbito educativo el mismo lugar que en la Edad Media ocupaba la teología en relación con la física, la matemática o cualquier otro ámbito de conocimiento. Y así como en la Edad Media la teología tenía detrás una institución, la Iglesia, también la pedagogía tiene detrás su iglesia que la arroja... (Massó, 2021, p. 288).

Sembla plausible afirmar que l'església de la pedagogia, en realitat, és el conjunt format per institucions supranacionals com l'OCDE i lobbies empresarials. En realitat el circuit és bastant fàcil d'entendre: les elits capitalistes, amb la complicitat de les pseudodemocràcies occidentals, defineixen el *telos* de l'educació, la pedagogia l'encobreix amb la *cortina pedagoga* i els mestres, que són formats permanentment pels pedagogs, n'executen les receptes dins les aules.

En qualsevol cas, per molt que la *cortina pedagoga* ens intenti convèncer del contrari, l'educació no pot ser «decidida» per la ciència. Com hem pogut veure al llarg del nostre recorregut genealògic, els sistemes educatius sempre han estat una eina que respon a un propòsit polític: així com l'*agogé* espartana responia al propòsit de salvaguardar i purificar la pàtria, l'escolàstica medieval al d'assolir la perfecció cristiana i l'escola pública al de formar ciutadans lliures, l'escola neoliberal respon al propòsit de retroalimentar la subjectivitat neoliberal i generar un nou nínxol de mercat. Podríem buscar-ne més exemples, però, finalment, sempre arribaríem a la conclusió que el *telos* de l'educació és una qüestió política —i, per tant, també, filosòfica— i mai científica. Partint de l'explicació de Luis Alegre Zahonero, qui considera que el parlament és tot allò que no és ciència (Versebrant Tallers, 2019) —en el sentit que és l'espai que necessitem per decidir a través de la confrontació d'arguments tot allò que no pot ser

«decidit» per la ciència—, podem afirmar que l'educació hauria de ser una qüestió parlamentària i, per tant, una qüestió eminentment política. El problema és que en el si d'una societat capitalista la sobirania política no resideix en el parlament, sinó en les mans dels poders econòmics. En qualsevol cas, sigui decidida en un parlament o en unes oficines, tal com afirma Marina Garcés, tota educació és política, ja que, encara que hi hagi una línia filosòfica que pretén separar radicalment l'educació de la política, no existeix una educació «tècnica» que no impliqui una visió del món i de la societat (Peñas, 2021).

Ara bé, això no significa negar la importància que puguin tenir certes aportacions científiques en l'àmbit educatiu. No hi ha dubte que branques com la neurociència tenen el potencial de fer valuoses aportacions, sobretot, pel que fa al camp de l'aprenentatge. No obstant, una cosa és realitzar aportacions i l'altra, decidir. L'educació és, com no pot ser d'altra manera, una qüestió política i només més tard, en un segon ordre, la ciència pot fer les seves aportacions en l'àmbit metodològic.

En tot cas, no sembla que aquestes aportacions científiques hagin de provenir d'un organisme de l'àmbit de l'economia com l'OCDE. En primer lloc, perquè qui és sabater que faci sabates. En segon lloc, perquè no és gaire ètic que un organisme de caràcter capitalista i neoliberal hagi de definir el futur de l'educació, ja que la sospita d'un biaix ideològic està més que justificada. Estem davant d'un cas claríssim de fal·làcia de falsa autoritat, una tipus de fal·làcia davant del qual el més important és que la ciutadania conegui la relació dels «experts» amb els diferents agents, ja siguin econòmics, polítics, periodístics, etc. (Collins i Pinch, 1996, p. 167). En aquest sentit, sembla evident que si el cos docent, en general, estigués assabentat de la relació dels sabers pedagògics mitjançant els quals són formats amb un organisme com l'OCDE, el nivell d'acceptació d'aquest nou paradigma educatiu es podria veure afectat.

Veiem, doncs, com, des d'una visió eminentment tecnocràtica, la *cortina pedagoga* és legitimada per l'autoritat de les «ciències de l'aprenentatge», una autoritat que naturalitza una qüestió immanentment social com l'educació. Es tracta d'una nova fal·làcia que pretén convèncer-nos que la ciència ha descobert una educació apolítica —i, per tant, ideològicament neutra— i perfectament tècnica. Una fal·làcia que, en definitiva, clausura —o, si més no, pretén clausurar— el debat teleològic de l'educació i trasllada tota possible discussió a les qüestions purament metodològiques.

## 7. Il·lustració i escola pública: un horitzó irrenunciable

Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que todavía no se encuentra en la experiencia.

Kant, 2009b, p. 33

Emprant les paraules de Kant, aquest assaig no pretén defensar un retorn a una experiència viscuda en el passat —l'*escola tradicional*—, sinó la recuperació del «concepte d'una perfecció» —l'*escola pública*—. Amb aquest propòsit, analitzarem algunes de les crítiques que ha rebut l'escola tradicional per comprovar quines són les principals causes d'algunes de les seves carències, què s'hauria de fer per superar-les i què és, en canvi, el que s'està fent. Òbviament, no podem abordar aquí totes les virtuts que hauria de reunir aquesta «perfecció» que hem anomenat *escola pública*, però sí que ens centrarem en aquelles el dèficit de les quals han generat les crítiques més importants contra l'escola tradicional i el projecte de la Il·lustració en general.

*«La Il·lustració és un projecte de dominació etnocentrista i androcentrista»*

Dèiem anteriorment que la Il·lustració ha estat considerada per bona part de l'esquerra com a projecte de dominació. Aquest, de fet, és un dels principals postulats del postmodernisme, moviment intel·lectual que rebutja l'existència de l'objectivitat i assegura que qualsevol veritat no és res més que una construcció social. Des del pensament postmodern la pretensió d'objectivitat i, per tant, de validesa universal, és immanentment colonitzadora perquè, en realitat, l'efecte d'aquesta pretensió és, inevitablement, la imposició d'unes veritats «culturals» per sobre d'unes altres.

És des d'aquest marc de pensament que la Il·lustració ha estat titllada de moviment immanentment etnocentrista i androcentrista. Tanmateix, tal com assenyala Marina Garcés, «La il·lustració radical va ser un combat contra la credulitat, des de la confiança en la naturalesa humana per emancipar-se i fer-se millor a ella mateixa» que tenia com a arma principal la crítica i que, per tant, no l'hauríem de confondre «amb el projecte de modernització que, amb l'expansió del capitalisme a través del colonialisme, ha dominat el món en els darrers tres segles» (2017, p. 9).

En tot cas, el món en el qual vivim existeix, majoritàriament, independentment de nosaltres i de les nostres creences. No té gaire sentit negar aquesta realitat que no només

existeix, sinó que condiciona les nostres vides. A tall d'exemple, per molt que les societats occidentals hagin pretès (i pretenguin encara) un creixement infinit, la realitat s'imposa i ens nega aquesta possibilitat. Que el món —i, per tant, els seus recursos— són finits és una realitat que no hauria d'estar subjecta a interpretacions culturals. Per tot això, en un món globalitzat com el que tenim avui dia, en el qual ens és del tot urgent afrontar problemes comuns com el canvi climàtic, és imprescindible trobar i compartir aquest lloc que hem anomenat «el lloc de qualsevol altre».

El problema és que al llarg de la modernitat aquest lloc, sovint, ha estat «el lloc (només) d'alguns». Evidentment, la modernitat ha produït molts sabers de validesa universal, però és igual d'evident, també, que n'hi ha molts que s'han imposat amb pretensió d'universalitat i, en realitat, són eminentment ideològics. Ara bé, que això hagi estat així no és motiu per abandonar la pretensió d'objectivitat. Més aviat, la tasca que hauríem d'emprendre, amb la intenció d'establir una verdadera «il·lustració planetària» (Garcés, 2017, p. 34), és la democratització de la recerca. Si el problema de les càtedres és que sovint han estat governades pel despotisme patriarcal occidental, cal obrir-les i democratitzar-les mitjançant les epistemologies feministes, les quals tenen la capacitat de transformar la nostra comprensió de la producció de coneixement, visibilitzant el vincle entre democràcia i objectivitat mitjançant la inclusió dels col·lectius habitualment exclosos, la qual cosa suposa posar en funcionament possibles correctors epistèmics que contribueixin a una ciència menys distorsionada i socialment més justa (Dauder i Bachiller, 2018, p. 145).

Aquesta democratització, de fet, hauria d'anar més enllà de la diversitat del cos de catedràtics i investigadors: hauria de suposar, també, una obertura al món. Un exemple del que podria suposar aquesta obertura el trobem a Bali, illa en la qual hi havia un sistema d'irrigació de l'arròs ancestral que va ser desmantellat pels agents de la «revolució verda» (ajudats per directius del Banc Mundial) i va ser substituït per un nou sistema tecnològic que va suposar un autèntic desastre. El més interessant del cas és que un grup de científics va fer un estudi sobre els sistemes d'irrigació a Bali i va arribar a la conclusió que el sistema tradicional era el millor per a aquella realitat (Sousa, 2006, p. 36). Veiem com molts cops la incompatibilitat entre el mètode científic i les tradicions ancestrals és falsa. Per què no intentar trobar explicació científica a les tradicions ancestrals per transcendir la mera condició «màgica» del fet (Massó, 2021, p. 39) en

lloc de descartar-les únicament per la seva condició tribal i religiosa si l'experiència ha demostrat que funcionen bé?

Tanmateix, que s'està fent actualment amb les càtedres? Certament, obrir-les, però no per democratitzar-les —com a exigència de la justícia— i afegir-hi possibles correctors epistèmics —com a exigència de la veritat—, sinó per ser usurpades pel *déu mercat*. Aquesta és la reconversió que s'ha justificat amb la necessitat de posar la universitat «al servei de la societat». Parlem, efectivament, de la universitat neoliberal, una institució on la recerca està fortament determinada per la capacitat d'aconseguir finançament extern privat i que, a la llarga, acaba significat que només s'investiga allò que interessa al capital, eufemísticament anomenat «societat».

Ves per on com, lluny de corregir el problema, s'ha agreujat considerablement. Certament, la recerca ha estat tradicionalment en mans d'homes blancs occidentals, la qual cosa, no només ha suposat una injustícia per als col·lectius exclosos, sinó que, sens dubte, l'ha fet més vulnerable als biaixos ideològics. Malgrat tot, en general, el *vector veritat* ha estat, tradicionalment, el motor impulsor de la recerca. Ara, en canvi, amb la creixent privatització de la recerca universitària, el *vector interès* s'està imposant com a principal motor. Així les coses, es consolida encara més el verdader projecte de dominació de la burgesia: el despotisme antiil·lustrat.

*«L'escola tradicional és una institució adoctrinadora»*

El problema no és tant la pròpia acusació, sinó la confusió des de la qual s'ha articulada i les mesures que s'han dut a terme per combatre aquest adoctrinament. Com veurem a continuació, de fet, el pas de l'escola tradicional a l'escola neoliberal és conseqüència directa d'haver fet tot el contrari del que era necessari per combatre l'adoctrinament.

Els pensadors il·lustrats que van idear l'escola pública ja van advertir la importància que aquesta estigués més o menys aïllada de la societat. Òbviament, aquest aïllament sempre ha estat precari, però apunta a un fet essencial: la lògica acadèmica de transmissió de coneixements depèn fonamentalment del seu relatiu aïllament respecte d'altres lògiques socialment actives (com la mercantil o la familiar) que la desviarien dels seus fins essencials (Liria [*et al.*], 2017, p. 27). Aquest aïllament és el que permet marcar una certa distància entre la instrucció i l'adoctrinament: d'alguna manera és com

si els continguts acadèmics, coneixements que es pressuposen objectius, fessin de dic de contenció contra la riuada de les subjectivitats socials.

A l'escola tradicional, aquest dic de contenció —en el si d'una societat capitalista a la qual li són immanents greus problemes de salut democràtica— sempre ha estat profundament imperfecte i les doctrines hegemòniques, eminentment burgeses, s'han anat escolant entre les seves esquerdes. Malauradament, aquest problema, lluny de corregir-se, s'ha agreujat: la fagocitosi neoliberal ha conformat una escola buida i, per tant, ha fet desaparèixer, pràcticament, aquest dic de contenció, de manera que hi ha una (quasi)coincidència entre allò que anomenem *escola pública* i allò que anomenem *societat*.

Veiem com el problema ideològic de l'escola no només no és un problema de l'escola pública en tant que il·lustrada, sinó tot el contrari: el seu grau d'objectivitat és directament proporcional al que aconsegueix tenir d'il·lustrada, mentre que el d'adoctrinament ho és al que té de societat. Per aquest motiu, si l'objectiu és evitar l'adoctrinament, ben al contrari del que s'està fent, cal caminar en la direcció que ens marca l'ideal d'escola pública i protegir-ne el necessari aïllament.

L'escola pública no va ser dissenyada pensant en utopies fantasioses, sinó pensant en quines eren les millors condicions materials possibles per a l'accés a l'objectivitat. En aquest punt cal advertir que l'objectiu mai ha estat trobar una espècie de «mestre nou» o «supermestre» que sigui immune a la seva pròpia ideologia: els éssers humans no som déus i, per tant, encara que intentem parlar en nom de la veritat, sempre hi haurà algun tipus de mediació de la nostra subjectivitat. No obstant, l'escola pública va ser dissenyada per acollir una diversitat que esdevé el millor antídoto contra l'adoctrinament.

D'una banda, va ser concebuda per acollir una gran diversitat de mestres funcionaris que, en tant que propietaris de la seva plaça, haurien de tenir la suficient autonomia per exercir la llibertat de càtedra sense haver de cedir als possibles xantatges. La idea bàsica és que l'alumne, davant de tota aquesta riquesa, pogués ampliar la seva mirada i, d'alguna manera, «agafar el que més li agradés de cadascú». Avui dia, mitjançant les receptes úniques i pseudocientífiques de les «ciències de l'educació» estem assistint a una espècie d'homogeneïtzació del cos docent, en què, fent ús de la hipèrbole, «cada maestrillo tiene el mismo librillo». Per tant, una altra cosa que caldria fer és recuperar i potenciar la llibertat de càtedra.



D'altra banda, l'escola pública, com a institució que és d'accés universal i obligatori, va ser concebuda, també, per acollir la màxima diversitat possible d'alumnes. Aquest propòsit sempre ha estat parcialment boicotejat —sobretot en les grans ciutats— per l'existència de l'escola privada i concertada i per l'urbanisme *guetificador*. No obstant això, l'escola neoliberal —en tant que institució educativa diferenciada (Massó, 2021, p.329)— suposa una reducció encara més dràstica de la diversitat de l'alumnat, ja que permet que les famílies puguin escollir quina escola i, per tant, quina educació prefereixen per als seus fills, cosa que alimenta la homogeneïtzació interna de cada centre. Apostar per la diversitat implica, entre altres coses, recuperar la idea republicana d'*escola única* i, consegüentment, eliminar la possibilitat d'escollir centre escolar.

Veiem, en definitiva, que el grau d'adoctrinament de l'escola tradicional, en realitat, mai ha estat conseqüència de l'escola pública en si mateixa, sinó, més aviat dels obstacles que s'han interposat en el seu camí i han marcat una important distància entre l'escola que hem tingut i la racionalment desitjable. Malauradament, aquesta distància ha esdevingut un abisme amb la irrupció del nou paradigma educatiu, que s'autoproclama garant de la llibertat mentre esfondra tots els dics que havien estat dissenyats per protegir l'escola de l'adoctrinament.

*«L'escola tradicional és l'escola de “la letra con sangre entra”»*

L'escola tradicional ha estat fortament criticada, també, pels seus mètodes, considerats excessivament durs i autoritaris. El nou paradigma educatiu acusa l'escola tradicional d'institució deshumanitzada que no té en compte les emocions dels alumnes. Es tracta d'una crítica legítima, el problema de la qual, novament, no rau en la crítica en si, sinó en les transformacions que s'estan duent a terme en nom de la mateixa.

Francisco Mora, doctor en neurociència, afirma que molt poc es pot ensenyar i aprendre sense la mediació de l'emoció (Educación 3.0, 2021). En aquesta mateixa direcció apunta l'OCDE quan afirma que «les emocions són la porta d'entrada principal de l'aprenentatge» i que «la motivació positiva envers una tasca d'aprenentatge incrementa significativament la probabilitat que els estudiants aprofundeixin en l'aprenentatge» (2010, p. 4). La neurociència, per tant, sembla que ens confirma allò que tots hem experimentat alguna vegada: aprenem més i millor si estem motivats. Des

d'aquesta premissa, sembla plausible que l'escola hagi de tenir en compte les emocions, el factor motivacional i, en general, la sensibilitat dels seus alumnes.

Tanmateix, això no significa acceptar que la sensibilitat hagi d'ocupar el centre del taulell educatiu. Ho hem dit en repetides ocasions: l'objectiu de l'escola pública és que els alumnes compreguin la realitat. Parlem d'una institució, per tant, que persegueix l'abandonament de la caverna de la subjectivitat i no la seva fortificació. En tot cas, la crítica que se li hauria de fer a l'escola tradicional (com a mínim a les versions que defensaven que «la letra con sangre entra») és que, encara que l'escola pública no ha d'estar subordinada a la sensibilitat, no se n'hauria de desentendre encara que només sigui perquè a l'aprenentatge no li és indiferent la manera en què estigui conformada.

Sense dubte, l'obstacle més gran al qual s'ha hagut d'enfrontar sempre i inevitablement l'escola pública —i, en general, qualsevol activitat que impliqui el govern de la racionalitat— és la distància que hi ha entre el desig i la raó. Com més gran és aquest abisme, més complicat esdevé el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'assoliment d'una certa virtut ciutadana. En aquest sentit, semblaria del tot raonable que el sistema educatiu tingués com a objectiu la reducció de la distància que separa aquestes dues instàncies.

Tanmateix, aquesta és una empresa que no pot ser assumida només per l'escola, sinó que ha d'implicar tota la societat, ja que els alumnes, quan arriben a l'escola, ja tenen una subjectivitat conformada que, sovint, avui, té més a veure amb la subjectivitat d'un client que amb la d'algú que vol aprendre. No obstant això, l'escola hauria de poder aportar alguna cosa al respecte. En aquest sentit, podria resultar interessant explorar les possibilitats d'una bona educació estètica.

Zahonero, mitjançant Schiller, assenyala que una bona educació estètica hauria d'educar la sensibilitat per ajustar-la el màxim possible a les exigències del deure (Zahonero, 2017, p. 175). Hi ha moltes maneres diferents de conformar la sensibilitat: la del subjecte individualista i relativista de la societat neoliberal és només una possibilitat que no ens ha de fer perdre de vista la possibilitat d'imaginar i potenciar una sensibilitat que ens permeti sentir en el lloc dels altres. Tenint en compte que l'escola pública va néixer amb l'horitzó de la virtut ciutadana, no s'hauria de desentendre de la possibilitat de conformar aquest tipus de sensibilitat; d'igual manera que si va néixer amb l'objectiu

d'il·luminar la veritat, no s'hauria de desentendre de la possibilitat d'alimentar una sensibilitat que contempli la veritat com un fi en si mateix i no com un mer instrument.

Malgrat tot, Zahonero, seguint amb el fil de Schiller, ens adverteix que hi ha una segona tasca que una bona educació estètica no hauria de desatendre: la d'embridar certes exigències d'una raó insensible. Sense dubte, aquesta segona tasca ha estat obviada, ja no per l'escola (que també), sinó per la modernitat, que, en general, ha sobreestimat el poder de la racionalitat. Les repúbliques imaginàries que ens descriuen Moro a *Utopia* i Campanella a *Ciudad del Sol* resulten un exemple evident, ja que, igual que va fer Plató a *La República*, ens dibuixen unes societats extremadament denses que pretenen tenir el control «racional» de tot i gairebé no deixen espai perquè la matèria pugui esdevenir en llibertat.

L'educació estètica, per tant, podria esdevenir clau en el propòsit de conformar una escola pública desitjable, ja que la seva tasca conciliadora podria situar l'escola a mig camí entre l'escola tradicional —que sovint no ha reconegut els drets de la sensibilitat— i l'escola neoliberal —que s'ha desentès de les exigències de la raó—. A més a més, proporcionaria l'espai més adient per a desenvolupar una creativitat que, en tant que il·lustrada, podria migrar de la fantasia a la imaginació en el sentit que les diferencia Santiago Alba Rico:

La fantasía desenganchada de las cosas, sin un alfiler que la sujete en el mundo, tiene una apariencia idealista y hasta heroica: está insobornablemente entregada a su obra, insensible a todas las tentaciones [...] La imaginación, al revés, es interesada en el sentido de que se interesa por lo más próximo y menudo (2020, p. 199).

En aquest sentit, necessitem menys fantasia que contempli Mart com a possible salvació i més imaginació que es preocupi pels éssers vius que agonitzen en un entorn cada vegada més inhòspit. L'educació estètica no ha de donar l'esquena a la raó, sinó que li ha de conferir més possibilitats d'ésser obeïda.

Cal dir, però, que per molt que reduïm l'abisme entre la part racional i la irracional, en realitat mai serà possible —ni tampoc, de fet, desitjable— una total coincidència. Per tant, sempre farà falta una potència mediatra que ens permeti parlar en nom de la veritat o actuar en nom de la justícia encara que això signifiqui passar per sobre de les nostres inclinacions. Aquesta potència és la voluntat, definida per Kant com la capacitat

d'escollir només allò que la raó reconeix independentment de la inclinació (2012, p. 112). És fonamental, per tant, que l'escola treballi la voluntat, ja que de poc li val la veritat a algú que sempre acaba dient el que li convé o el coneixement del que és correcte i el que no a algú que sempre acaba actuant segons els seus capricis.

En definitiva, en el camp de la sensibilitat l'escola pública hauria d'emprendre dues tasques fonamentals: impartir una educació estètica que redueixi l'abisme entre la raó i el desig i potenciar la voluntat. Què està fent l'escola neoliberal? Tot el contrari. D'una banda, l'educació estètica té un paper residual, ja que des del marc instrumentalista de les competències bàsiques esdevé quelcom gairebé inútil i, en tot cas, el paper secundari que juga es desenvolupa en el camp de la pura subjectivitat i, per tant, en cap cas ajuda a ennobrir la sensibilitat. D'altra banda, en lloc d'afrontar la tensió entre raó i sensibilitat, pretén eliminar-la en favor de la sensibilitat mitjançant un aprenentatge individualitzat que gira entorn dels interessos de l'individu i, per tant, abandona tota possibilitat de treballar la voluntat.

## 8. Conclusions

Hem pogut comprovar com la solució de gran part dels problemes de l'escola passa per un major distanciament entre la institució escolar i la societat i la consegüent aproximació a l'ideal *d'escola pública*. La revolució pedagògica contemporània, però, tot i autoproclamar-se com a antídoto contra els mals de l'escola tradicional, consisteix en tot el contrari: el buidatge de l'escola està obrint les portes de bat a bat a la societat i s'està avançant, així, cap a un nou ideal, *l'escola neoliberal*. Una escola que, instal·lada en l'àmbit de *l'educació merament adaptativa*, s'oposa a l'ideal mateix *d'escola pública*.

Dècades de campanya difamatòria contra l'escola tradicional han convençut la comunitat educativa que les carències de l'escola —la majoria de les quals, com hem pogut comprovar, són de caràcter polític— són, en realitat, eminentment pedagògiques. Des d'aquests discursos pedagogistes, l'adoctrinament no seria un problema polític —de falta d'aïllament respecte a la societat—, sinó un problema constitutiu de l'escola en tant que institució il·lustrada —és a dir, en tant que institució que instrueix—, pretext que està legitimant la demolició d'una institució acadèmica com l'escola pública i la

conformació d'aquesta institució de caràcter assistencial que hem anomenat *escola neoliberal*.

Aquesta reconversió està sent encoberta per una cortina pedagogista que, conformada per una retòrica progressista i bensonant, l'ha disfressat de simple canvi metodològic. Òbviament, és legítim defensar que una construcció social com l'escola ha de poder ser reformada. En tot cas, aquesta hauria de ser una empresa parlamentària, democràtica i transparent i no de despatxos tancats, lobbies i cortines de fum. Per molt que es vulgui relativitzar, no és acceptable promoure la demolició de l'escola pública en defensa de l'escola pública ni promoure la servitud adaptativa en defensa de la llibertat, i això és, senzillament, el que s'està fent.

La bona notícia és que això que hem anomenat *escola neoliberal* és, en realitat, un ideal i que, en tant que ideal, no s'ha materialitzat en tota la seva «perfecció». Dit d'una altra manera, l'escola d'avui camina cap a aquest ideal però, òbviament, no ho fa sobre una tabula rasa lliure d'obstacles i resistències. Tot i que parlem d'una escola predominantment liberal, encara conté alguns vestigis republicans de l'escola pública.

Els guardians del nou paradigma educatiu afirmen que aquests vestigis són la causa de l'actual crisi educativa. Ben al contrari, però, en realitat són el punt de partida per capgirar la situació i salvar l'escola pública d'una demolició que avança a passes de gegant. En el fons, més enllà dels efectes adoctrinadors de la cortina pedagogista, res impedeix que els docents en condició de funcionari, en tant que propietaris de la seva plaça, puguin fer cas omís de les receptes que atempten contra l'*eidós* de l'escola pública i exercir el dret de llibertat de càtedra. Per aquest motiu —i aquest és, precisament, l'objectiu principal d'aquest assaig—, esdevé fonamental assenyalar aquesta cortina i treure a la llum tot el que encobreix.

Que els claustrats prenguin consciència que el que ens estem jugant en aquesta revolució educativa és, senzillament, que segueixi existint quelcom que pròpiament puguem anomenar escola pública (Liria [et al.], 2017, p. 25) esdevé la clau per obrir un debat que el nou paradigma educatiu, mitjançant la fal·làcia de «la naturalesa de l'aprenentatge», manté clausurat. Un debat que, des del coneixement de l'*eidós* del nou paradigma educatiu, es traslladaria inevitablement d'una qüestió de segon ordre com és la metodològica a una de primer ordre com és la teleològica. Deia Voltaire que la raó és allò en què els éssers humans estan d'acord quan estan tranquils (Liria [et al.], 2017, p.

38). Doncs bé, els claustrats docents necessiten ser aquest lloc de tranquil·litat des del qual poder debatre al marge de l'estrès burocràtic d'una escola que s'ofega entre paperassa.

Encara més, la situació requereix que els docents esdevinguin autèntics activistes per l'educació pública: no només rebel·lant-se críticament contra les receptes pedagògiques que serveixen al propòsit de la servitud adaptativa, sinó esdevenint l'altaveu que propagui la lluita més enllà del recinte escolar. La defensa de l'escola pública és una lluita política que necessita d'un ampli front social. Si tal com afirma Marina Garcés, educar significa «aprendre a viure junts i aprendre junts a viure» (Garcés [et al.] 2020, 22), l'educació pública ha de ser cosa de tothom.

«És això viure?» es preguntava La Boétie davant l'esperpent de la servitud voluntària (2008, p. 69). Ara, davant del paradigma educatiu de la servitud adaptativa, ens hauríem de preguntar: és això educar? Tot i que, dèiem, l'educació és un procés que persegueix algun tipus de millora que resta indeterminada pel mateix concepte, des de les exigències de la raó, és més que dubtós que la perpetuació d'un sistema que ha portat el planeta al límit del col·lapse i que amenaça la nostra pròpia subsistència pugui ser catalogada de millora. Ben al contrari, aquesta perpetuació nega la possibilitat mateixa d'avançar cap a un món millor. Per tant, podem afirmar que això que fa l'escola neoliberal, des del punt de vista d'un progrés moral que ha incorporat vectors fonamentals com l'ecologisme, no és educar.

Deia Kant que els infants no havien de ser educats d'acord amb l'estat present del gènere humà, sinó d'acord amb el possible i millor estat futur (Kant, 2009b, p. 38). Probablement no sabem quin és aquest futur. El que sí que sabem és que si volem continuar parlant de futur, necessitem una educació que no estigui ancorada en l'estat present del gènere humà, cosa que passa indefectiblement per una educació il·lustrada i, per tant, per una verdadera escola pública. Contra la demolició de l'escola pública, apoderem-nos dels seus vestigis, recuperem el seu l'horitzó i persegüim-lo per camins més veritaders, més justos i més bells.

## 9. Bibliografía

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata

Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Anagrama

Anders, V. (n.d.). *Ilustrar, Radicación*. [Consultat: 06 – diciembre – 2023] Etimolog. <https://etimologias.dechile.net/?ilustrar#:~:text=La%20palabra%20%22ilustrar%22%20viene%20del,purificar%20haciendo%20un%20sacrificio%20expiatorio>).

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós

Campanella, T. (2017). *La imaginaria Ciudad del Sol (idea de una república filosófica)*. Fondo de cultura económica

Chesterton, G. K. (6 de juliol de 1924). Saying of the week. *The Observer*

Collins, H. i Pinch, T. (1996). Conclusión: el Gólem puesto a trabajar. A: *El Gólem. Lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Crítica. pp. 163-175

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos

Dauder, S. i Bachiller, C. (2018) De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia: correctores epistémicos desde el conocimiento activista.". A: *M<sup>a</sup> Teresita Cordero. Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. pp. 145-164

Domènech, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista*. Akal

Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término “Educación”. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 37, nº 146. pp. 115-121

Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Akal

Educación 3.0. (24 de març del 2021). *Francisco Mora: “El cerebro sólo aprende si hay emoción”*. Educación 3.0  
<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>

Fayos, E. (31 d'octubre de 2022). *El capitalismo filantròpic s'instal·la a les aules*. Directa.cat. <https://directa.cat/el-capitalisme-filantropic-sinstalla-a-les-aules/>

Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Anagrama

Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg

Garcés, M [et al.]. (2020). El contratemps de l'emancipació. A: *Pedagogies i emancipació*. Arcàdia. pp. 21– 46

Han, B.-C (2017). *La Sociedad del Cansancio*. Herder

Institut d'Estudis Catalans. (n.d.). *DIEC2*. <https://dlc.iec.cat/>

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de cultura económica México

Kafka, F. (2011). *Dibujos*. Sexto piso

Kant, I. (2004). *Teoría y praxis*. El Cid editor

Kant, I. (2009a). ¿Qué es la Ilustración?. *Foro de educación*. Vol. 7, nº 11. pp. 249-254

Kant, I. (2009b). *Sobre pedagogía*. Editorial UNC

Kant, I. (2012). Segundo capítulo. Tránsito de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres”. A: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial. pp. 101-165

La Boétie, É. D. (2008). *El discurso de la servidumbre voluntaria*. Utopía libertaria

Liria, C. F. (1998). *El materialismo*. Editorial Síntesis



- Liria, C. F. [et al.] (2007). *Educación para la ciudadanía*. Akal
- Liria, C. F. [et al.] (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal
- Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil*. Tecnos
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Machado, A. (2020). *Juan de Mairena*. Elejandria
- Massó, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Akal
- Mezzadra, S. (2014). *La Cocina de Marx: El Sujeto y su producción*. Tinta Limón
- Montesquieu, C. (2016). Libro IV, Capítulo V: De la educación en el gobierno republicano. A: *El espíritu de las leyes*. El Cid Editor. pp. 92–93
- Moro, T. (2014). *Utopía*. Grupo Editorial Éxodo
- OCDE. (2010). *La naturaleza de l'aprenentatge - fundaciobofill.cat*. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/g/9/9/x/y/i/4/i/r/the\\_nature\\_of\\_learning-practitioner\\_guide-cat3-copy.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/g/9/9/x/y/i/4/i/r/the_nature_of_learning-practitioner_guide-cat3-copy.pdf)
- OCDE. (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Santillana
- Pardo, J. C. i García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*. nº 20-21. pp. 39–85
- Pennac, D. (2009). *Mal d'escola*. La butxaca
- Peñas, E. (17 de gener de 2021). *Toda educación es política, pero no todos sus problemas pueden resolverse desde la política institucional*. *ctxt.es | Contexto y Acción*. <https://ctxt.es/es/20210101/Politica/34723/Esther-Penas-entrevista-Marina-Garces-educacion-escuela-aprendizaje.htm>

Pernil, P. I Vergara, J. (2012). *Historia de la educación (edad antigua, media y moderna)*. Universidad nacional de educación a distancia

Plató (2004). *La República*. El Cid editor

Rico, S. A. (2020). *Ser o no ser (un cuerpo)*. Seix Barral

Russell, B. (1921). *Unpopular essays*. Allen & Unwin

Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación*. Vol. 32, nº 1. pp. 101-121

Sousa, S. B. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *A: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Clacso. pp. 13–41

Versebrant Tallers. (15 de juliol de 2019) [Versebrant] *Entrevista a Luís Alegre sobre "El Lugar de los poetas"* [Arxiu de vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=VoyS\\_K2InSY&t=2494s](https://www.youtube.com/watch?v=VoyS_K2InSY&t=2494s)

Wolf, M. (2021). El mitjà (on llegim) influeix en el circuit de lectura. *Item*. nº 71. pp. 71-76

XTEC. (n.d.). *Educació Primària*. [Consultat: 27 – novembre – 2023] <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria>

XTEC. (Novembre de 2010). *Avaluar per aprendre*. [https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf)

Zahonero, L. A. (2017). *El Lugar de los Poetas*. Akal