

¿Cómo queremos ser educados?

Se habla mucho de educación. En los últimos años, lo que parecía ser un asunto gris y pesado para maestros abnegados y para pedagogos iluminados se ha puesto en el centro del debate público. Todo el mundo opina, las publicaciones sobre educación se disparan, los medios de comunicación ofrecen a estas cuestiones espacios de primera línea y la investigación, tanto pública como privada, le dedica cantidades cada vez mayores de inversión, tiempo y atención. Se habla mucho de educación, pues. Pero ¿cómo y por qué?

Hay momentos de la historia en los que la educación se convierte en un tema central. Son aquellos momentos en que la manera como una sociedad estaba siendo educada deja de ser evidente y entra en crisis. No son crisis pedagógicas. O lo son en la medida en que toda pedagogía no es solamente una receta metodológica, sino una visión del mundo. Cuando hay crisis educativas, lo que hay son crisis de mundo, crisis civilizatorias en las que se muestran los conflictos, los deseos, los límites y las posibilidades de cada sociedad y de cada tiempo histórico.

Ahora estamos en uno de estos momentos. Lo fue la Grecia antigua, donde los debates filosóficos y políticos entre escuelas de pensamiento, filósofos y otras voces activas de la vida pública se jugaban no sólo una disputa entre modelos teóricos, sino una rivalidad concreta sobre maneras de educar y de ser educados. ¿Por qué Platón tenía que expulsar a los poetas de la República? No sólo porque todas las artes, visuales y expresivas, fueran engañosas respecto a la verdad, sino sobre todo porque la poesía homérica, de tradición oral, tenía hasta entonces el monopolio educativo de la Grecia del momento y lo que Platón estaba planteando era un cambio social y político que afectaba la manera misma de

ser de los griegos. ¿Por qué, en el mismo periodo histórico, los maestros taoístas dirigen un amplio y burlesco ataque a la educación confuciana, sus presupuestos y sus estructuras lingüísticas e institucionales? No sólo porque las filosofías dominantes siempre encuentran sus adversarios, sino porque ya en ese momento el confucianismo, como propuesta educativa de toda una civilización, estaba consolidándose como el verdadero esqueleto y alma del imperio en formación, en este caso hasta nuestros días. De la misma manera, podríamos hablar de la importancia de los debates educativos durante la primera Ilustración, cuando nace lo que en Occidente conocemos estrictamente como pedagogía, y de la relevancia de la educación como práctica de transformación social durante todo el ciclo histórico de las revoluciones modernas, tanto en Europa como en los países colonizados y en las actuales sociedades postcoloniales; donde el debate pedagógico y epistemológico está especialmente encendido.

Ahora estamos en uno de estos momentos, aunque quizá no acabamos de ver cuáles son el sentido, el propósito y las razones de fondo de esta tensión educativa, entre la ruina de unos mundos, caducados y heridos, y la efervescencia de promesas de salvación, innovación y transformación que a menudo se presentan y se venden como un paraíso al alcance de la mano. De momento, lo que parece claro es que quien se ha tomado más seriamente que la educación es un terreno en el que están en juego las transformaciones del futuro son las principales fuerzas que impulsan el capitalismo actual: los bancos y las empresas de la comunicación. No sólo son quienes invierten más en proyectos educativos, sino que impulsan la renovación del discurso educativo y de las metodologías pedagógicas.

Que la educación en un mundo globalizado es un gran negocio es una obviedad. Grandes grupos de población joven se incorporan al mercado educativo global desde todos los continentes del mundo, al tiempo que la formación para toda la vida amplía la tipología y las necesidades de los clientes de la educación. Pero el interés va más allá de la mercantilización. Lo que está en juego es quién puede forjar las capacidades que decidirán los futuros de unas sociedades que no se reconocen en las instituciones vigentes. ¿Quién es el Estado para educar a nuestros hijos cuando vivimos vidas a la carta?

¿Qué hegemonías culturales son válidas para todos en sociedades no sólo diversas, sino cada vez más segregadas y guetizadas? ¿Qué autoridad tiene el maestro o la maestra sobre decisiones que las familias entienden, cada vez más, como decisiones privadas? Curiosamente, preguntas como éstas se convierten en una ofensiva compartida tanto por las fuerzas más neoliberales como por aquellas neoconservadoras que, desde ideologías y valores distintos, coinciden en el asalto a la educación pública, a su ideario y a sus compromisos sociales. Mientras, los movimientos sociales y las clases populares pierden protagonismo en la lucha por una educación capaz de abrir perspectivas de justicia social y miradas críticas.

A pesar de la complejidad de la situación, los debates actuales tienden a presentarse bajo un esquema argumental muy simple: la sociedad se está transformando radicalmente y se anuncian cambios hacia un futuro que no sabemos cómo será. Por lo tanto, la educación tiene que dejar atrás sus modelos tradicionales y orientarse hacia una actitud permanentemente innovadora, capaz de adaptarse a estos cambios. Se puede decir de distintas maneras, según el contexto social y cultural, pero en estos momentos éste es el esquema que domina el debate educativo global. La narración, muy simple, va de la tradición de un pasado conocido a la innovación que apunta a un futuro desconocido. Su argumento se basa en una constatación que difícilmente puede ser contrastada si no sabemos qué es lo que vendrá: nada de lo que conocemos sirve. Es un argumento que vacía de contenidos y de conflictos las preguntas, porque se orienta hacia un futuro en el que la incertidumbre es la única certidumbre.

El principal problema que reconoce el debate pedagógico actual parece ser, pues, el de cómo nos adaptaremos a aquello que no sabemos cómo será y cómo hacerlo de la manera más efectiva posible. La crisis de mundo queda reducida así al imperio de lo imprevisible y los buenos resultados educativos a la capacidad de generar respuestas efectivas para ello. Desde este paradigma, el único conflicto es la competitividad. ¿Quién será más capaz, ya sean individuos o sociedades, de generar estas respuestas eficientes para adaptarse a los cambios? Así, el debate queda deliberadamente neutralizado como una rivalidad entre metodologías. Pueden ser más o menos efectivas, más o menos seductoras, más o menos acertadas..., pero

en definitiva, ganadoras o perdedoras dentro del mercado de futuros de la educación.

Por todo ello, es preciso salir de este marco predefinido y volver a las preguntas básicas. ¿Qué queremos saber? ¿De quién y con quién podemos aprender lo esencial para vivir mejor? ¿Qué hábitos, valores y maneras de vivir queremos transmitir? ¿A quién y para qué? ¿Por qué podemos llegar a saber tantas cosas y en cambio no aprendemos lo que más necesitamos aprender? La pregunta clave, que ninguna sociedad se ha dejado nunca de repetir es: ¿cómo educar? Este *cómo* no se resuelve solamente con respuestas de procedimiento. Es el *cómo* de la ética, de la política y de la poética. Interroga y cuestiona los modos de hacer y las formas de vida. Preguntar *cómo educar* es preguntarnos cómo queremos vivir.

El problema de esta pregunta es que conlleva un punto de vista implícito: el de los educadores. Educadores, legisladores, intelectuales, padres y madres, publicaciones de autoayuda... Actualmente, hay que añadir a los diseñadores de comportamientos que, como veremos, están sustituyendo a todas las anteriores figuras. Pero en definitiva, es la pregunta de quienes se adjudican el monopolio de la acción sobre la vida de los demás. Desde este punto de vista, quien aprende se convierte en el objeto de su reflexión y en el producto de su acción. El aprendiz es visto como el receptor de la acción educativa. O como el cliente, más o menos beneficiado, de su oferta cada vez más diferenciada. Sus habilidades y competencias son el resultado de su acción. En este libro queremos cambiar el punto de vista.

El aprendiz: un punto de vista

El aprendiz es una figura degradada en nuestro imaginario cultural. Está vinculada al mundo de los oficios y a sus jerarquías. Si hace años, o siglos, podíamos imaginar al aprendiz en el taller con una escoba en la mano haciendo las tareas que le manda hacer el amo a cambio de algún aprendizaje, ahora los aprendices son los becarios poco o nada remunerados que hacen horas a cambio de una línea

más en el currículum. Desde la reflexión educativa, el aprendiz también es una figura degradada porque está asociada al mundo del trabajo manual y a su poca nobleza social y espiritual. El taller, el obrador, el almacén, el campo, la cocina... son ámbitos desatendidos por las aspiraciones educativas más altas. No por casualidad la formación profesional se considera aún una vía de segunda, al margen del carril principal, y como un lugar en el que la formación ya sólo es instrumental, donde la experiencia ya no forma de manera integral.

Nuestra cultura tiene una base contemplativa que deja atrás o a un nivel inferior todo lo que se consideran las prácticas del cuerpo, tanto productivas como reproductivas. Por eso, las mujeres y las clases trabajadoras siempre son las últimas en llegar a la educación y las primeras en salir de ella cuando hay crisis. El objetivo último de la educación es la actividad teórica o las profesiones que se derivan de ella y ponen en práctica las ciencias más altas. Esto es algo evidente en el mundo antiguo y medieval y en sus jerarquías sociales. Pero en las sociedades modernas y contemporáneas se ha reproducido. Por ejemplo, continuamos distinguiendo al aprendiz del estudiante. Entendemos que el aprendiz está limitado a la adquisición de unas habilidades y conocimientos directamente dirigidos al ejercicio de un trabajo, mientras que el estudiante es quien puede dedicar su tiempo y su atención a una formación transversal y de base teórica. Incluso un filósofo contemporáneo como Jacques Rancière, que ha dedicado textos importantes a la relación entre educación y emancipación, defiende la distinción entre la escuela y el aprendizaje. «La escuela no es preparación, es separación.»¹ Separación, sostiene Rancière, respecto al orden productivo donde se socializa el aprendiz, basado en la desigualdad y en la depravación de las relaciones de poder. Frente al aprendiz, el escolar sería aquella figura que, sustraída a las clasificaciones de la vida social, entra en el espacio y el tiempo de la igualdad. Lo argumenta así: «La escuela sólo puede producir

1. Rancière, Jacques, «École, production, égalité», texto publicado en *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, París, 1988. Disponible en: horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf, p. 3.

igualdad en la medida en que se mantiene inadaptada a las sensibilidades y a los modos de ser de los soldados del orden productivo». ¹ Pero como el mismo Rancière reconoce, la posibilidad de separarse, aunque sea por un tiempo, del orden productivo corre el peligro de acabar siendo el privilegio de unos cuantos. La igualdad del escolar, de principio universal, puede convertirse en un factor de distinción si el aprendiz queda excluido de ella.

En este libro queremos reivindicar al aprendiz no como figura sociológica, sino como punto de vista sobre la reflexión pedagógica en su conjunto. Adoptar un punto de vista es un ejercicio de la imaginación. Implica salir de la manera como inmediatamente miramos y nos representamos la realidad educativa para situarnos en otra. Es un desplazamiento que tiene consecuencias tanto para la experiencia como para el pensamiento que se deriva de ella. En la sociedad actual hay mucha fantasía, pero poca imaginación. Fantasía de todo tipo: tecnológica, cultural, mediática, comunicativa. También pedagógica. Es fácil inventar mundos ficticios, pero más difícil imaginarnos en el lugar de otro. Hacerlo implica reconocer las relaciones posibles que nos vinculan y al mismo tiempo que el otro no eres tú. La imaginación activa la percepción de los contextos compartidos y, al mismo tiempo, la irreductibilidad de cada existencia y de su particular punto de vista. El aprendiz no sólo es el estudiante o el alumno. Ésta es una posición formal dentro del sistema de enseñanza. No se trata, solamente, de poner al estudiante o al niño en el centro, como predicán ciertas corrientes pedagógicas, sino de aprender a mirar y a pensar desde otro punto de vista. El aprendiz es un punto de vista que nos descubre que los aprendizajes que hacemos dan forma a los mundos que compartimos. Su experiencia no está separada del mundo, sino plenamente atravesada por sus determinaciones sociales, políticas, económicas y laborales, y en tensión con ellas.

Con tal de que emerja este punto de vista, es preciso invertir la pregunta que ha guiado la reflexión pedagógica. En vez de preguntarnos *cómo educar*, es preciso que nos preguntemos *cómo queremos ser educados*. Poder preguntarnos cómo queremos ser

1. *Ibidem*, p. 111.

educados implica abandonar la superioridad del planificador y del legislador, pero también salir de la condición supuestamente pasiva, dirigida e incluso clientelar respecto a la educación y a nuestros aprendizajes. Desde este punto de vista, no basta con ordenar y dirigir la práctica educativa. Hay que plantear cuáles son sus límites y sus condiciones. ¿Hasta dónde queremos ser educados? ¿Por quién? ¿Desde qué instituciones y relaciones? El giro de la pregunta hace pasar al verbo de la voz activa a la voz pasiva: nos permite escuchar que la educación no es una acción sobre un objeto (el estudiante, el aprendiz, la criatura...), sino una relación que sobre todo es receptiva. ¿Qué aprendizajes podemos recibir unos de otros? Entendida así, la receptividad no es pasiva, sino que es una actividad recíproca y entre iguales.

El sentido crítico de esta manera de preguntar fue analizado por Michel Foucault en su conferencia «¿Qué es la crítica?». ¹ No hablaba de educación, sino de gubernamentalidad, pero el análisis coincide, si tenemos en cuenta que la extensión de la gubernamentalidad a todos los ámbitos de la vida social es paralela a la progresiva extensión de la educación pública y obligatoria al conjunto de la población europea. Cuando el soberano político deja de ocuparse solamente de la guerra, de la muerte y de los tributos, el Estado moderno despliega una maquinaria legislativa, administrativa e institucional que regula casi todos los aspectos de la vida individual y colectiva, también la educación. El súbdito ya no se limita a pagar o no pagar, a vivir o morir. Su nueva condición, según Foucault, es la de poder preguntarse cómo (no) ser gobernados, de esta manera, por este dirigente, hasta qué punto... Si hasta entonces la filosofía política se había limitado a preguntar cómo gobernar, o cuáles son las mejores formas de gobierno, la pregunta «¿cómo queremos ser gobernados?» hace aparecer la perspectiva crítica del súbdito respecto al poder. Gracias a esta pregunta crítica, aparecen los límites y las condiciones que los súbditos pueden oponerle al poder que los somete, hasta deslegitimar su existencia misma.

1. Foucault, Michel, «¿Qué es la crítica?», publicada en castellano en *Daimon. Revista de Filosofía*, n.º 11 (1995), pp. 5-25.

Cómo queremos ser educados implica podernos preguntar también: ¿y si no reconocemos a nuestros educadores? ¿Y si no queremos saber determinados saberes? ¿Y si rechazamos los efectos de la dominación que las formas de conocimiento imperantes imponen sobre nuestras vidas o sobre otras, humanas y no humanas? Podríamos llegar a preguntar incluso: ¿y si no queremos ser educados? Según Foucault la pregunta crítica pone en marcha el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus efectos de verdad. La pregunta de la crítica no emite juicios de valor abstractos. En vez de pensar por modelos que se desentienden de la realidad, nos exige pensar desde situaciones vividas, sus límites y sus potencialidades. En vez de proyectar utopías, nos pide actuar a contratiempo de las imposiciones del propio tiempo.

Artes y modos de hacer

Desde el punto de vista del aprendiz, tal como lo hemos descrito, la educación no es sólo un modelo ni una disputa entre modelos. Tampoco es un cálculo de oportunidades y de resultados. **La educación es un oficio. O más exactamente, un conjunto de artes y modos de hacer que colaboran en un mismo propósito: dar forma y sentido a la existencia a través de los aprendizajes que compartimos. Como oficio, se transmite, se comparte y se transforma.**

La existencia no es nada trascendente. Es el hecho de que estamos aquí y ahora, junto a otros y condicionados por unos vínculos. Por lo tanto, **la educación es un oficio que nunca parte de cero. Su materia prima es el conflicto y la herida siempre está ya ahí.** Las limitaciones, también. «El problema es que tenemos muy poco espacio para los demás», dice el personaje de Adrien Brody en la película *Detachment (El profesor)*, en la que encarna a un profesor solitario entre adolescentes que acumulan heridas y que le hacen sentir las suyas. La existencia es el hecho de que hemos llegado al mundo, a un mundo estrecho y concreto (un tiempo, un lugar, una sociedad, una cultura, una familia, etc.), y que nadie nos ha pedido permiso para traernos. La existencia empieza, por lo tanto, con un

gesto imperativo. Nos obligan a existir y a hacerlo cuando y como alguien ha decidido por nosotros.

La educación puede ser entendida como el conjunto de técnicas que nos inscriben en este mundo al que hemos llegado para que los individuos y los grupos funcionen de manera adecuada, según les corresponda en función de su rol de género, clase, estamento, raza, etc. Hablamos entonces de educación como instrucción, adiestramiento, disciplina... Pero la educación también puede ser entendida como ese conjunto de prácticas que hacen de la necesidad una condición para la libertad. Es decir, la educación como el oficio de transformar lo dado (lo que hay, lo que somos) en una potencia capaz de ir más allá de la obviedad y de la inmediata subordinación. Hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempo.

Hay muchas maneras de definir la libertad y la emancipación, algunas de ellas antagónicas entre sí. No es lo mismo la libertad entendida como un atributo del individuo, que la libertad entendida como una condición de la dignidad colectiva. Tampoco es lo mismo entender la emancipación como un estado de autosuficiencia del sujeto, que entender la emancipación como un proceso siempre en disputa respecto a las condiciones de dominación de cada tiempo. Aquí partiremos de una definición mínima y elemental: educación emancipadora es aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje implique aprender a pensar por uno mismo y con otros. Es una definición necesariamente problemática e insuficiente. Pero como punto de partida nos pueden servir estas palabras del escritor norteamericano David Foster Wallace en su discurso *Esto es agua*: «En realidad, aprender a pensar quiere decir ejercitar un cierto control sobre qué piensas y cómo lo piensas. Quiere decir ser lo bastante consciente y estar lo bastante alerta como para escoger a qué prestas atención y escoger de qué manera construyes sentido a partir de la experiencia».¹

1. Wallace, David Foster, *Esto es agua: algunas ideas expuestas en una ocasión especial, sobre cómo vivir con compasión*, Literatura Random House, Barcelona, 2014.

El oficio de aprender y enseñar a pensar por uno mismo no es un arte meramente intelectual. Es un arte o modo de hacer en el sentido que lo define Michel de Certeau en su investigación *La invención de lo cotidiano*. En la introducción de esta amplia investigación sociológica, De Certeau define las artes y los modos de hacer como aquellas prácticas y operaciones comunes que delimitan un campo (por ejemplo, la educación) a partir de los procedimientos de creatividad cotidiana de aquellos que supuestamente estarían condenados a la pasividad y a la disciplina. En este caso, los aprendices. Son formas de inteligencia concreta, formas de lucha, relaciones y narraciones que tejen «la red de una antidisciplina»,¹ no porque se organicen simplemente en contra de las lógicas de lo que hay, sino porque despliegan tácticas, trayectorias y deseos que no están determinados ni se pueden captar desde el sistema en el que se desarrollan.

Definir la educación como un arte u oficio de la existencia implica aproximarnos a aquellas concepciones del saber y de la cultura donde las artes y las ciencias no se han separado. Lejos de la etnografía romántica que a veces vuelve con fuerza en nuestros contextos culturales hipertecnológicos, entender la educación como una forma de artesanía es reencontrar la raíz común del pensar y del hacer, de la contemplación y la experimentación, del discurso y la práctica. Esta complementariedad no es una unidad sólida, sino un entrelazamiento frágil y tentativo. Frente a la idea de «método», que se impone y se separa a lo largo de la modernidad como un modo de pensar que dirige un modo de hacer, De Certeau habla de la necesidad de una «narración del tacto».² Y es que cualquier arte o modo de hacer es, en definitiva, un tanteo, un equilibrio frágil, un paso de funambulista que, sin ser azaroso ni arbitrario, tampoco pretende dominarlo todo. El arte del funambulista consiste, sobre todo, en una determinada manera de caer y, a veces, de no caer. El arte de la educación tiene mucho que ver con ello: se trata de aprender a caer un poco menos de lo que ya hemos caído de entrada, o a caer mejor.

1. Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien, vol. 1: Arts de faire*, Gallimard, París, 1993, p. XL.

2. *Ibidem*, p. 117.