

Maig del 68: la paraula alliberada i el desig d'educar¹

Anna Pagès*

Resum

Aquest article interroga l'actualitat educativa de Maig del 68, considerant la pèrdua de significat del concepte «experiència» a la nostra època. L'experiència es refereix bàsicament a la relació incompleta entre els joves i els seus professors. Descriure aquesta experiència no és suficient per entendre l'essència del joc de Maig del 68: cal restituir alguns conceptes oblidats en la Teoria i la Filosofia de l'Educació, entre els quals «commemoració», «formació», i «imaginació». En aquest treball ens hem centrat en l'anàlisi de la commemoració com una versió metafòrica del que es va repetint, en el sentit del que Hans Blumenberg denominà una «metaforologia».

Paraules clau

Filosofia de l'educació, commemoració, maig del 68, teoria de l'educació.

Recepció original: 05 de juny de 2018

Acceptació: 26 de setembre de 2018

Publicació: 23 de juliol de 2019

Podem pensar la commemoració com un acte per recuperar la petjada del que hem mig oblidat. En aquest sentit suposa una repetició, una debilitat hermenèutica que burxa en cada acte simbòlic de retorn o d'invocació del passat. Per debilitat hermenèutica (Pagès, 2006) entenc una pèrdua de sentit que es produeix en el retorn a la mateixa qüestió al llarg del temps. «Invocar» fóra segurament una paraula més precisa per identificar aquest desplaçament de les veus perdudes del passat que no tornen mai amb la mateixa tonalitat o timbre originals. Per això cal matisar la pregunta cada vegada, des d'una hermenèutica que no tanqui horitzons sinó que els albirí més enllà. J.F. Lyotard anotà el terme «esdeveniment» com quelcom que la descripció dels fets no abasta. En aquest sentit, enceto la reflexió d'avui sentint-me més propera a la metaforologia o a la protohistòria de Blumenberg que no pas a la gadameriana «fusió d'horitzons». Blumenberg apunta la qüestió del buit d'on sorgeix un origen en forma de metàfora, referint-se a la naturalesa polisèmica del mite:

(1) Aquest text correspon a la intervenció de l'autora en el Seminari «La pedagogia després del maig del 68» que, sota l'organització del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona, i amb el suport de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, va tenir lloc el 29 de maig de 2018 al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. L'autora fa constar el seu agraïment a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i a la Universitat de Barcelona, per la invitació a impartir aquesta conferència que ara es publica.

(*) Professora Titular de la Facultat Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Doctora per la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha estat Vicedegana de Relacions Internacionals i Recerca a la FPCCE-Blanquerna, de la URL, des de 1992 fins el 2003. El seu camp de recerca és la Filosofia de l'Educació i els problemes de la tradició en el món contemporani. Autora de *Al filo del pasado* (Herder Editorial, 2006), *Sobre el olvido* (Herder Editorial, 2012), *Cenar con Diotima* (Herder Editorial, 2018). Adreça electrònica: annaps@blanquerna.url.edu

A l'objecte, separat de la seva univocitat com a resultat de delimitacions i convencions que han esdevingut canòniques, i que fou enfocat, per dir-ho així, com una mena d'experiment des de nous angles, caldria preguntar-li pels seus motius i els de llurs constel·lacions històriques, que l'han fet capaç de semblant dissolució i polissemia. Una disposició a la polissemia sempre és quel·com inherent a la cosa en sí. (Blumenberg, 2004, p. 11)

Maig del 68 és una polisèmia: forma part segurament de la categoria del mite, d'una trama quina inconsistència es posa en joc en cada nova lectura o commemoració. Per això ens cal atrapar, encara que parcialment, la seva dissonància, anar-la a trobar des de l'òptica del discurs que ha arribat fins a nosaltres, objecte de la tradició mítica *soixante-huitarde*, per comprovar, al capdavant, què n'hem fet de tot plegat.

El títol que he escollit revela dues claus de volta en aquest afer: l'alliberament de la paraula dels joves, el problema del desig d'educar en els grans i els obstacles que ho impedeixen. Dues generacions es posen a xerrar i per aquí quelcom s'escola, fugint de l'imprevist de l'encontre, la sorpresa instantània, la conversa inesperada i l'intercanvi que acaba per dir alguna cosa (per petita que sigui) interpel·lant l'altre que escolta. Aquest instant del «dir que fa sentit en escoltar» forma part ineludible del procés educatiu. Tal vegada puguem afirmar que n'és el fràgil, irremplaçable i amenaçat nucli constitutiu avui.

Les notes i el malviure

Hi ha un rètol enganxat a la paret de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona que diu així: «No volem les vostres notes. Aquí havíem vingut a aprendre...».

El cartell ve signat per l'Assamblea Llibertària UB-Raval. La traça de l'anarquisme crític amb les institucions es fa evident; crítica institucional també recollida per Maig del 68. Tanmateix, no podem saber si qui va penjar aquest cartell llibertari tingués alguna idea de Maig del 68: potser tant se val. Com deia Hannah Arendt, l'abisme de la llibertat consisteix justament en aquest «fer sense saber del tot». Hi ha sempre, en les nostres accions, una dimensió desconeguda que no ens impedeix avançar amb determinació, més o menys a les palpentes:

Iniciem alguna cosa. Teixim el nostre ordit en una xarxa de relacions. Mai no sabrem del tot què en surt. A tots ens han ensenyat a dir: perdona'ls Senyor, perquè no saben el que es fan. Això és veritat per a totes les accions. Una veritat simple i concreta, perquè no podem saber. És el que anomenem un "atzar". (Arendt, 2002, p. 30)

El filòsof i lingüista francès Jean-Claude Milner, actor i espectador a l'Odéon de París els dies 15 i 16 de maig de 1968, digué a propòsit d'aquell moment: «Ningú no entenia què estava passant davant mateix dels seus ulls. Ningú no sabia què hi feia. Ningú no sabia què deia» (Milner, 2009, p. 23).

Aquesta evocadora opacitat del dir (passada i present) ens confronta d'una banda amb la convicció del record commemoratiu i de l'altra, llegint el cartell de l'Assamblea Llibertària, amb la lluisor de la ingent materialitat discursiva de l'eslògan. No sabem del cert: tanmateix, fem.

Les notes, ¿de quin ordit estan fetes perquè algú pugui dir que «no les vol» ans al contrari, facin obstacle a l'aprenentatge («aquí havíem vingut a aprendre...»)?

¿Què representa aquest «dir» que assenyala, denuncia, els límits del sistema universitari, el lloc per on semblaria escapar el més important de l'experiència formativa entre professors i estudiants? Les notes es poden definir com un llenguatge que codifica, resumint en una xifra la complexitat d'un conjunt de moments, d'anècdotes viscudes i patides en un lloc que avui encara anomenem «aula», durant un cert temps, una sèrie de dies i d'hores (que de moment designem amb el mot «semestre»); amb una gent, a vegades endormiscada de bon matí o rebentada al capvespre, gent capaç malgrat tot (desperta o en somnis) de fer bones preguntes i que anomenem «el grup». En la designació «notes» s'apunta una pèrdua d'experiència relacional, un punt de fuga del discurs universitari omnipresent i totpoderós. Les notes són, com diria Gadamer, un pre-judici: un imprescindible punt de partença hermenèutic.

«No volem les vostres notes, aquí havíem vingut a aprendre» podria ser perfectament un eslògan del seixanta-vuit. Expressa una paraula alliberada, activa, que es planta davant la casella de l'Excel i els terminis de lliurament de treballs reclamant la singularitat irreemplaçable de l'experiència d'aprendre, impossible de reduir al càlcul de la xifra. L'homòleg d'aquesta frase a la paret de la Sorbona l'any 68 podria ser el següent: «nous voulons avoir le plaisir de vivre et non pas le mal de vivre» (volem tenir el plaer de viure i no el malviure). Les notes constitueixen un malviure: el revers de l'experiència de relació amb el saber i al mateix temps, el lloc des d'on el saber universitari exerceix un poder inefable, puntuant els nivells d'adquisició d'un saber convertit en «saber fer» competencial. El rebuig a les notes com a topall a la compacitat de l'ensenyament universitari planteja un problema: com commemorar el que ha quedat atrapat en la transmissió, enquistat i oblidat? Heus aquí una pregunta útil per interpretar la paraula alliberada i el desig d'educar en el context actual, considerant Maig del 68 com a pre-judici, mite o proto-història.

Els joves: aprenentatge, formació, imaginació

L'any 68, les assemblees d'estudiants de la Sorbona discutiren com millorar l'ensenyament universitari, caracteritzat, en aquell temps, per la verticalitat i les relacions de poder entre professors i alumnes. Els «amphi» massificats, amb classes magistrals sense cap participació ni diàleg amb els professors, constituïren la viva imatge d'un ambient hostil pels estudiants, tenallats pel saber expert en mans dels responsables del control absolut de mètodes i continguts acadèmics. Es tractava d'una universitat teatral i teatralitzada, on el professor, actor principal, director artístic, sorgia per ocupar tot l'escenari, quedant els estudiants parapetats a les escales verticals de l'amfiteatre, un públic passiu, una multitud de caps sense nom. El professor s'amagava darrera del saber en forma de conferència, igual com el buròcrata s'amaga avui darrera de l'informe tècnic o l'aplicatiu informàtic. La llengua del professor en aquell temps s'esplaiava en un parlar en caiguda lliure, en direcció als quaderns de notes d'estudiants anònims, arraulits i amatents en el seu petit racó de passivitat. Podríem imaginar un escenari similar a la universitat actual, on la pantalla amaga l'angoixa del professor davant d'uns estudiants que no escolten, acostumats a «veure» o a «mirar». L'any 1869, moment d'iniciar les seves classes a Basilea, Friedrich Nietzsche es confessa atemorit davant la possibilitat que, un dia, no «tingui res més a dir». Comentari encertat, indici que hi ha un subjecte-professor, una persona que pensa.

Maig del 68 representa aquest lloc simbòlic de l'angoixa dels professors, que Nietzsche tan bé apuntava. Si extirpéssim la tecnologia de les aules per deixar-les en mans del discurs universitari, qui quedaria per dir alguna cosa? No tant què sap el professor, sinó de quina manera allò que sap el fa ser qui és: heus aquí l'interrogant que la cultura instrumental no pot abastar i que avui intentem encobrir amb això que anomenem «presentació», paraula que remet a l'art escènica del mostrar, sense mostrar-se.

L'any 1968 a París VIII-Vincennes (Calvo Ortega, 2008) es dugueren a terme algunes de les iniciatives de canvi proposades pels estudiants, com l'establiment de seminaris oberts d'una durada de dues o tres hores on es podia intercanviar punts de vista i discutir, posant en qüestió el que l'escriptora Hélène Cixous anomenà «la violència de les classes magistrals». La mateixa autora afirmà que «això que avui dia anomenem interacció, ho vam inventar al maig del 68»². Tanmateix, la paraula «interacció» ha perdut avui una certa connotació d'intercanvi desvetllant per nosaltres una igualtat de condicions fictícia, segons la qual tota opinió és vàlida o acceptable. En aquest sentit, no cal haver llegit prèviament, o haver fet l'esforç de renunciar al que ja creïem saber per incorporar-hi una altra perspectiva: tot es redueix a l'opinió deduïda de l'estadística i els percentatges. Així doncs, quan es tracta de reflexionar sobre un tema, els estudiants pregunten indefectiblement: «cal donar la nostra opinió?» perquè l'opinió és al capdavant el resultat d'una disminució del pensar. El personatge-filòsof que inventà Nietzsche en la seva primera conferència sobre els establiments escolars, l'any 1872, s'exclamava indignat: «Cal tenir pensaments, no pas punts de vista!» (Nietzsche, 1977, p. 40). Actualment, l'opinió es dona com una dada del mostreig estadístic, perquè els estudiants puguin parlar, encara que no sàpiguen què diuen, o millor dit, sobre què. Els «debats» s'han convertit en la màxima expressió de la nova pedagogia universitària, degenerant a vegades en una mena de reproducció del plató televisiu o el blog de l'influencer de Youtube, o el hashtag a les xarxes socials. En una època on el sofista ha prevalgut, on la satisfacció determina la qualitat docent, què diria Sòcrates al jove narcís de Facebook, per qui la urgència quotidiana resulta immediata, injornable? Recuperant l'escena del *Protàgoras*, on Sòcrates, endormiscat, respon a la passió del jove Hipòcrates que ha trucat a casa seva de matinada despertant-lo, potser podríem dir amb les seves paraules:

Per què tot això? És que t'ha fet cap tort Protàgoras? —Ell es posà a riure i digué: Sí, pels déus, Sòcrates: el tort d'ésser ell savi tot sol i no fer-me'n a mi. —Però, per Zeus, vaig fer jo, si li ofereixes diners i arribes a convèncer-lo, ell et farà savi també a tu. —Ah, per Zeus i per tots els déus, si tot depengués d'això, no estalviaria pas res del meu ni del dels meus amics; i vet aquí perquè he vingut ací, perquè li parlis per mi. Perquè jo sóc encara molt jove i ni he vist Protàgoras ni l'he sentit mai, perquè era una criatura la primera vegada que vingué. I Sòcrates, tothom en fa lloances, i diuen que parlant és l'home més dèbil del món. Però ¿per què no hi anem, que encara el trobarem a casa? (...) anem-hi. —I jo vaig dir-li: No hi anem pas encara, amic meu, perquè encara és molt d'hora; però aixequem-nos, sortim a la clasta, i passejant-nos-hi matarem l'estona fins que es farà clar: aleshores hi anirem. (Plató, *Protàgoras*, 1932, p. 90)

Maig del 68 representà un moment d'urgència com el que habitava a Hipòcrates, un moment on la utopia d'una vida millor, més lliure, més justa, es concretà durant uns dies. Fou aquesta la divisa dels joves que, amb la revolta als carrers de París,

(2) Document audio-visual, entrevista a: Mai 68 et l'éducation Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=_PxolmTj5Xo (recuperat en data 13/01/2018).

defensaren una transformació immediata sense terminis ni temps d'espera. Segons Patrick Rotman (2013), l'any 1968 un terç de la població francesa tenia menys de vint anys; hi havia al país vuit milions de joves entre 16 i 24 anys. Aquesta amplitud de la presència dels joves els convertí en agent històric de la protesta generalitzada i de la urgència per modificar les estructures econòmiques, culturals i socials de l'època. Un dels eslògans de Maig del 68, escrit a les parets de la Sorbona, deia així: «Oubliez tout ce que vous avez appris. Commencez par rêver» («oblídeu tot el que heu après, comenceu per somniar»). Fóra interessant establir un paral·lelisme entre el cartell de l'Assemblea llibertària al 2018 i aquest eslògan de 1968. L'any 2018, es tracta d'aprendre. L'any 68, d'imaginar. Un element enmig d'ambdós s'ha desplaçat, sí, però què exactament? Tal vegada el desig de saber, en el sentit de l'eròtica plàtonica a *El Convit*, quan el *démon* es presenta en el context del mite com una falta.

El mes d'octubre de 1968 la Llei Edgar Faure inaugurarà a França una etapa d'autonomia administrativa, financera i pedagògica per les universitats precedent del que, més endavant, serà una nova manera d'entendre la formació universitària, per tots coneguda. Amb aquesta llei controvertida s'intentà donar resposta al malestar públic. A la dècada del 2000, una nova manera d'entendre la universitat es concretarà en l'anomenat «Pla Bolonya pels països membres de la Unió Europea». El Pla Bolonyarestituirà la paraula «aprendre» en l'entorn universitari, segregant-la del context escolar on tradicionalment s'havia fet servir. Aquest canvi tindrà efectes immediats en l'orientació de l'ensenyament universitari: l'aprenentatge generalitzat serà la palanca més eficaç per liquidar bona part de la imaginació intel·lectual en l'experiència formativa a la Universitat.

La concepció inicial del Pla Bolonya a Europa probablement s'inspirà sense saber-ho (tot i que sovint plantejant-ho com una gran innovació) en alguns dels principis que ja havia definit Maig del 68: una universitat més participativa, amb mètodes més oberts i interactius, que afavorissin l'activitat de l'estudiant més que no pas la simple transmissió de saber. Tanmateix, aquest procés de canvi a nivell polític i d'acords polítics entre països acabarà esdevenint novament una ficció, inversa al que apuntava originàriament Maig del 68. Heus aquí una nova variable d'aquesta pèrdua commemorativa que cal identificar i que no hem recuperat encara o millor dit, que hem perdut tal vegada definitivament.

La frase «No volem les vostres notes. Aquí havíem vingut a aprendre» critica obertament un sistema meritocràtic que travessa l'activitat universitària actual, menystenint l'experiència d'una autèntica relació dialogant que faci possible un saber constituent i elaborat. Però la solució que apunta (voler aprendre) segueix formant part del problema, en reduir l'experiència de formació superior a un simple procés arquitectònic de construcció de coneixements, unitats de saber sense integració que pretén impugnar que estiguin incomplets i oberts al des-encaix. L'aplicació del Pla Bolonya, sota la forma d'una iniciativa progressista i innovadora, s'ha traduït a la pràctica en un sistema de producció en sèrie de treballs i activitats a qualificar, sotmetent estudiants i professors a la lògica del rendiment mesurable, on tothom avalua tothom, consentint a la mecànica burocràtica d'introducció d'evidències en una sèrie de dispositius tecnològics destinats al control dels processos, adreçats a l'obtenció d'una pretesa «qualitat». En aquest sentit, la participació dels estudiants, inspirada en la possibilitat d'establir un autèntic debat d'idees en el sí d'una

experiència formativa universitària, valor incorporat gràcies a Maig del 68, haurà servit, al capdavant, per encobrir ideològicament un interès oposat a l'emancipació de les consciències i l'alliberament de la paraula. Sota l'argument de la interacció i l'activitat de l'estudiant «que aprèn» el Pla Bolonya acabarà per empresonar les idees en una gàbia de ferro, consolidant la burocratització de la vida universitària, idea que, precisament, Maig del 68 volgué combatre en aquells anys. Heus aquí una subversió de la protesta reivindicativa fundacional³. L'actual orientació al rendiment i la folia de la mesura objectiva de les evidències d'aprenentatge arribarà també al sistema escolar: els nous enfocaments del «payment per performance» —pagament per rendiment—, potser acabaran per demostrar en el futur, gràcies als criteris de productivitat, l'eficàcia exclusiva i excloent de l'acte d'ensenyar i aprendre, en absència de la dimensió de gratuïtat susceptible d'agombolar els instants en què quelcom imprevist sorgeix quan el saber circula d'una manera inesperada. És aquest el pinyol de l'educació en la seva pregona condició existencial impossible de planificar i avaluar. I molt menys d'aprendre, tenint el compte l'impacte del que Lluís Duch (a Feixas i altres, 1998) anomena «pensament pre-sistemàtic».

La urgència dels joves, d'Hipòcrates passant pels estudiants de la Sorbona fins arribar als llibertaris actuals que diuen no voler les notes dels professors, indica que cap protocol pot regular l'instant temporal que fuig sense espera. L'any 68, la premsa fou la divisa dels joves que protestaven. Aquells joves de la França al carrer, manifestant-se, no volien ni aprendre ni ser qualificats: volien començar de zero (somniair). Avui més aviat els ve la son, per això dormir a classe s'ha convertit en una activitat força freqüent. Almenys hi ha un lloc per fer-ho: l'important és sortir de casa. Els joves d'avui, a casa els pares, fan nosa. Val més anar a la universitat, quedar-se a l'aula, més enllà de si s'hi fa alguna cosa. Tant si es dorm com si no, l'obtenció del diploma treballa amb el pas de les hores.

En una entrevista concedida l'any 1978, deu anys després dels «esdeveniments» de maig, Pierre Bourdieu (2002, p. 144) subratllà que les divisions d'edat són arbitràries i ideològiques: parlem de joves per tal de circumscriure un determinat sector social i convertir-lo en un camp de lluita simbòlica. L'any 68 aquesta lluita simbòlica es convertí en quelcom viscut com a experiència: «Soit jeune, tais-toi» («sigues jove, calla») fou un altre dels eslògans de maig. El jove ha d'obeir, sotmetre's a l'ordre establert, resignar-se al projecte on se la inserta. Entre altres docilitats, avui trobem l'assistència a la universitat per l'obtenció d'un diploma. Bourdieu dirà que sempre s'és «jove» per algú altre («on est toujours le vieux ou le jeune de quelqu'un»). Seguint aquesta idea, els joves universitaris ho són pels professors que ens hi referim, normalment amb el to generalitzat d'una queixa, però també pels pares i les mares que recomanen «seguir estudiant» com si la vida al davant fos una inacabable i permanent autopista i les certificacions el peatge que cal anar abonant durant el globalment conegut «life-long learning».

(3) Actualment s'han dut a terme algunes propostes interessants que qüestionen la funció actual de la tecnologia en la vida acadèmica, defensant precisament el retorn al debat d'idees originari i deixant la tecnologia únicament al servei de la gestió. Vegeu per exemple la iniciativa d'alguns investigadors de Oxford University fundadors de Woolf University: https://elpais.com/economia/2018/04/06/actualidad/1523015807_153950.html (recuperat en data 26/05/2018).

L'any 68, la queixa dels joves com a agents de la protesta en aquest camp de violència simbòlica exercida pels més grans, posà de relleu el problema de «l'estil de vida» de pares i professors, resumit en l'eslògan «métro-boulot-dodo» per descriure la rutina d'una vida buida sense interessos ni creativitat. Una vida que es resisteix a ser viscuda per, en canvi, ser programada. Actualment podríem dir força coses d'aquesta «planificació de tasques» que ens ocupa permanentment, combinada amb els múltiples dispositius tecnològics que es dediquen a recordar-nos, avisar-nos, actualitzar-nos per si de cas l'oblit ens fes perdre el nord, és a dir, la brúixola de la nostra íntima performativitat existencial sempre en marxa. La prova de la fotesa d'aquest abordatge serà el sorgiment d'una progressiva distracció, amnèsia compartida, oblots de contrasenyes i ensopegades constants pel carrer, no precisament com el savi Tales de l'anècdota del *Teetet* de Plató, que de tant mirar el firmament, anà de cap a terra. En aquest sentit, avui assistim a una consolidació de la mútua interdependència entre control, rendiment i resistència vital, depressió i manca de desig, nomadisme i ensopegada.

L'escriptor francès Georges Pérec publicà l'any 1965 una novel·la atípica que il·lustra perfectament aquesta situació vital i que resulta d'allò més familiar al món contemporani. El títol de la novel·la és *Les choses. Une histoire des années soixante* (*Les coses. Una història dels anys seixanta*) i descriu de manera irònica les aspiracions d'una jove parella per viure en un món de consum, on les coses obstrueixen qualsevulla experiència existencial estimulante. Vegem-ne un extracte significatiu:

Sylvie era documentalista en un centre d'estudis, Jérôme codificava i descodificava entrevistes. Llurs condicions de treball eren més que agradables: arribaven quan volien, llegien el diari al despatx, baixaven sovint a prendre una cervesa o un cafè, i fins i tot sentien per la feina que feien, sense matar-s'hi, una indubtable simpatia que encoratjava la força vaga promesa d'una ocupació sòlida, un contracte en regla, un ascens accelerat. Però aguantaren poc temps. Es despertaven de molt mal humor; tornaven, cada nit, en metros abarrotats, plens de rancor; es desplomaven, aclaparats, al seu sofà, i només somniaven amb llargs caps de setmana, jornades buides, llevar-se tard.

Se sentien engabiats, atrapats en una trampa, completament liquidats. No podien resignar-s'hi. Creien que encara els podien passar tantíssimes coses, que la regularitat dels horaris, la successió dels dies, de les setmanes, els semblava un obstacle que no dubtaven en qualificar d'infernals. (Pérec, 1992, p. 70)

La prevalença d'un món de coses arribarà a afectar l'experiència educativa, travessant el nucli relacional que la caracteritza per, en canvi, convertir-la en una cadena de muntatge on el més important és «fer». L'orientació de l'aprendre fent, característica de la nova pedagogia pragmàtica, en part provinent dels Estats Units a principis de segle xx amb John Dewey, servirà com a pretext (per mitjà d'una més que discutible interpretació de l'obra d'aquest autor) per a convertir la pràctica educativa en una mena de taller de confecció post-industrial, on l'activitat permanent acabarà per obstruir la possibilitat d'una paraula alliberada entre persones. Jean-Claude Milner analitzarà aquest fenomen en la seva obra *La politique des choses* (2005) quan, referint-se a l'ús generalitzat del mot «evidències» en l'àmbit de la pràctica social —també en educació—, afirma el següent:

La paraula anglesa *evidence* es situa precisament en el punt d'unió entre raonament científic i prova policial; a diferència de la contrapartida del mateix mot en francès, assenyalat per Descartes i orientat de la banda del subjecte, aquesta paraula s'inscriu declaradament del costat de les coses. (Milner, 2005, p. 46)

Milner sosté la tesi que la política de les coses s'ocupa de substituir l'ésser parlant per convertir-lo en un objecte avaluable, equiparant-lo a qualsevol altre, homogeneïtzant-lo i, per tant, fent abstracció de la seva singularitat en la mesura en què quan parla, pot dir coses diferents, a més d'impugnar que sigui una cosa. Per aquest motiu —dirà Milner— l'avaluació és més que un mot avui: ha esdevingut un mot de comandament (*un mot d'ordre*).

De l'antipedagogia a la pedagogització

A la dècada dels 70, i com a conseqüència de l'impuls de les idees del 68 en contra de l'excessiva burocratització educativa, sorgí l'anomenat moviment d'antipedagogia, amb representants com Maud Mannoni a França amb la noció «d'institució esclatada» i als Estats Units el moviment de desescolarització liderat per Ivan Illich. En aquesta sèrie també podríem comptar l'escola Summerhill, liderada per Alexander Neill i engegada com a projecte als anys vint, que tingué una gran eclosió als anys 70, i l'aproximació de Paulo Freire al Brasil amb la noció de «paraula generadora». L'obra de Lorenzo Milani a l'escola de Barbiana també demostra que es pot educar més enllà de les rigideses i injustícies del sistema escolar classificador.

El moviment de l'antipedagogia constituí una crítica radical als efectes de l'ordre establert, assenyalant l'impacte repressiu dels sistemes meritocràtics i la mecànica dels funcionaments normatius de les grans institucions (com l'escola o els internats) en la singularitat de cada infant. Fou una modalitat de denúncia de la violència simbòlica que tota pràctica educativa institucionalitzada exerceix en infants i joves. Al mateix temps, però, introduí la possibilitat d'encarnar l'ideal utòpic de la felicitat dels nens i nenes en un temps i un espai reals, donant-los la paraula i fent-los participants d'una experiència alternativa i més humana d'aprenentatge. Com diu Alexander Neill a la introducció de Summerhill:

L'infant difícil és l'infant infeliç. Està en guerra amb ell mateix i, per tant, està en guerra amb el món. L'adult difícil va en la mateixa barca. (...) Tots els crims, tots els odis, totes les guerres, es poden resumir en un sol mot: infelicitat. (Neill, 1988, p. 4)

Així doncs, la felicitat deixà d'esdevenir un ideal educatiu per a convertir-se en una experiència més o menys versemblant en determinats entorns pedagògics. Aquest ideal de felicitat es distorsionarà amb el temps per sumar-se a la promesa del consum, tant criticada pel Maig del 68. Actualment la felicitat, suprema satisfacció derivada de la possessió d'objectes i la intensitat de sensacions i emocions, constitueix l'inconfessable horitzó educatiu social, familiar i escolar per excel·lència. Qui s'atreveria a dir el contrari? Per altra banda, la felicitat també consisteix en desenvolupar al màxim totes les potencialitats i capacitats de l'infant, portar-lo fins a donar el millor de sí mateix, fer-lo competent en el sentit de l'autonomia del fer. L'impuls d'una paraula alliberada en l'entorn educatiu, motor fundacional de Maig del 68, s'acabarà capgirant al nostre temps per reforçar un sistema educatiu basat en l'autoritat màxima del principi d'autonomia i «colonitzat» (com diria Tyson E. Lewis, 2013) per «l'aprenentatge» en el sentit de la Psicologia de la Instrucció.

Fóra avinent no confondre l'antipedagogia amb el procés de desinstitucionalització educativa que s'iniciarà a partir de la crisi econòmica de l'Estat del Benestar a la dècada dels anys 80 i es consolidarà a la dècada dels 90 amb la crisi filosòfica de

l'Estat nodrissa (Rosanvallon, 1991). L'antipedagogia representà una crítica a qual-sevol sistema institucional fort com a font d'autoritat; en canvi, els processos de desinstitucionalització educativa respondran més aviat a un fenomen socioeconòmic i cultural de crisi d'autoritat. L'individualisme anirà substituint progressivament l'ordre institucional establert (la família, l'escola, l'Església) per sotmetre'l als capricis de la satisfacció immediata d'un individualisme de massa uniformitzador. En aquest sentit, una de les seqüeles més contradictòries del 68 serà, justament, l'aparició d'un procés general de «pedagogització» —control exercit per sistemes horitzontals com els processos de programació i d'avaluació basats en competències— de la societat (Pagès, 2018). Actualment parlem de «comunitat educativa», eliminant la frontera que separa l'àmbit on els infants es fan ciutadans de profit de l'espai familiar dels afectes, la cura i la protecció. L'escola ha esdevingut sobreprotectora i obsessionada per la seguretat, mentre que la família s'ha convertit en un lloc de pas, per dormir o per jeure. La separació entre ambdós àmbits institucionals s'ha esberlat igual que la privacitat. Actualment, es pot parlar de tot a tot arreu. No cal pensar què es diu o bé a on: es maximitza el «dir» per principi, on els secrets o els vels simbòlics no tenen raó de ser. La família s'ha convertit en un espai per on entren altres influències externes com els valors i formes de vida proposades per Internet i les xarxes socials, que indiquen com viure, què fer, quan i com, sense passar pel sedàs de la proximitat i el consell de l'adult, membre d'una altra generació i buidat d'ascendència o de saber. La horitzontalitat social acabarà per esborrar del tot la relació intergeneracional. Hem dit que Maig del 68 fou una revolució dels joves. Actualment, tothom l'és o en vol ser, de jove. La joventut s'ha convertit en una mena d'absolut pedagògic, d'espai simbòlic pel control dels costums i les consciències. Amb la mateixa intensitat amb què la revolució de maig va emplaçar els joves a no deixar-se dir, fer o manipular per cap instància externa (ni pares, ni professors, ni governants, ni tan sols partits polítics) l'estandardització contemporània, sota el pretext de la singularitat de cadascú, uniformitza la mentalitat de tots. La passada intensitat juvenívola s'ha convertit en un sotmetiment del que ningú no s'adona, la vivència d'una fantasia de llibertat i alliberament constants en el sentit del «tot val» o «tot es pot». Avui, la relació entre generacions, posada en qüestió per Maig del 68, es considera un llast arcaic de l'autoritat jeràrquica i patriarcal que cal esborrar. El tuteig generalitzat a l'aula esdevindrà un dels signes visibles d'aquest fenomen, però també l'abús de confiança i la manca de respecte entre educadors i educands. Com afirma Jean-Claude Milner:

Els ideòlegs de maig del 68 van fer creure als interessats que l'esperit d'infància i els grans rebutjos adolescents eren més preuats que tot esdevenidor possible; es repetí als joves empobrits que s'havien convertit, ara i aquí, en déus: romangueu joves, guapos, ignorants. (Milner, 2017, p. 64)

L'imperi de l'autonomia i la cultura del jo

Maig del 68 reivindicà el jo singular: la capacitat d'esdevenir autònom i totalment responsable del compromís amb el món, sense ningú per sobre que doni ordres sobre què fer o pensar. Aquesta idea quedà clarament reflectida en el següent eslògan: «Quiconque n'est pas moi est un agent de la répression qui s'exerce à mon égard», que podríem traduir per: «Qui no sigui jo és un agent de la repressió que s'exerceix contra meu».

Com dirà Jean-Pierre Legoff:

La crítica de les jerarquies escleròtiques condueix a la idea que tothom és autònom i responsable de tot en una societat transparent a sí mateixa. Qualsevol relació de dependència i d'autoritat és considerada una relació d'opressió i/o d'alienació. Això afecta particularment la família en la seva relació amb l'infant. L'infant ha d'accedir el més aviat possible a l'autonomia intel·lectual. Aquesta tindrà lloc quan tindrem el coratge suficient de confiar en els infants deixant-los ser qui són, és a dir, uns creadors en potencia d'una nova moda cultural, amb mitjans d'expressió escollits per ells; i això cal fer sempre que sigui possible, per no dir sistemàticament. (Le Goff, 1998, p. 23)

En aquesta línia del «jo» idealitzat i encantat d'haver-se conegut, el narcisisme cultural s'expandeix. El jo de l'infant acabarà per ser un ideal d'humanitat objecte de fascinació per part de mestres i pares. Cal deixar l'infant que s'adoni per sí mateix del que fa, per què, quan i com. L'antiga idea de l'adult que es fa càrrec de qui no pot assumir les conseqüències dels seus actes esdevé obsoleta: des dels inicis, l'infant s'ha de fer càrrec de les conseqüències dels seus actes i ha de ser respectat en les seves opinions i desitjos. De l'infant controlat o desamparat passem a l'infant competent i autònom com a ideal educatiu. Maig del 68 proclamà la singularitat de cadascú però no pas en el sentit d'un poder sinó en el sentit de la puresa de l'acció. De la mateixa manera que Rousseau a *l'Emili* es referí a l'autonomia no com una activitat productiva, orientada al rendiment, sinó subratllant la naturalitat de l'acció, no contaminada per expectatives externes o exigències dels adults, Maig del 68 defensà aquesta autenticitat de l'acció com a font permanent de creativitat i canvi de ritme. Per contra, actualment, la pedagogia per competències fonamenta l'educació en un ideal d'infant-màquina autònom, un dèspota que acumula capacitats sense poder decidir d'abstenir-se en cap moment de posar-les en pràctica. Les competències pedagògiques no permeten a l'infant deixar aparcaades algunes de les coses que sap fer i, en canvi, ha de fer front constantment a l'exigència super-joica imparabile del control de la pròpia acció i la dels altres. Les conseqüències reals en la pràctica són contraproductives i en certa mesura reactives: per una banda, alumnes desatents i amnèsics; per l'altra, fills sobreprotegits i més dependents que mai dels pares.

A «Proposicions sobre maig del 68» dins de *L'arrogance du présent. Regards sur une décennie* (Milner, 2009) Jean-Claude Milner avançà una tesi interessant des del punt de vista pedagògic: Maig del 68 proposà una acció autèntica, no reductible a la simple activitat o sèrie d'activitats, l'espai d'una paraula alliberada, en cap cas un tic-nerviós, reactiu, identificat a les insígnies *prêt-à-porter*. Es tractà, al contrari, d'una acció sostinguda, gratuïta, carregada de matisos, ocurrent, discutible, però sobretot intel·ligent. Sense idees no hi ha ni política ni educació que valguin. Un llistat de competències no conté cap idea per elaborar i molt menys per transmetre: no és més que un conjunt d'engranatges en l'horitzó d'un petit funcionament adaptatiu. Maig del 68 representà un crit d'auxili que avui ningú no gosa cridar, en canvi encobrint la veu, el xiscler, la desesperació de qui progressivament és ensenyat com oposar resistència a la vida.

El final del temps educatiu

Maig del 68 modificarà la vivència del temps educatiu. Sabem des de Rousseau que tota educació es construeix a partir d'un ideal, és a dir, una idea alimentada per una il·lusió, allunyada d'una acció concreta que la faci possible *de facto*. L'ideal funciona com un concepte regulador de la pràctica en la mesura en què és impossible d'assolir en el present o en el futur. En aquest sentit i com deia Pascal, «l'home no és ni

àngel ni bèstia, i qui fa l'àngel fa la bèstia»: l'ideal es mou en una constant ambigüitat no resolta entre present i futur. Quan l'ideal es fa massa present, o intens, pot ser perillós. En aquest sentit i com dirà Maud Mannoni a *La educación imposible* (1970) Rousseau alerta, a l'*Emili*, no tant de les virtuts d'una educació ideal, sinó del risc d'ideals educatius massa presents.

Maig del 68 proposarà, en canvi, que l'ideal s'encarni en la pràctica, entenent el temps educatiu com una realitat enlloc d'una utopia per advenir. Aquest moment de l'ideal encarnat suposà l'obertura d'una nova experiència del temps, obertura efímera destinada a acabar en poc temps. Jean-Claude Milner dirà que Maig del 68 fou un «rêve éveillé»: un somni despert, la condició pel qual és que coincideixi, provisionalment, educació i ideal. Aquí rau l'autèntica naturalesa revolucionària de la utopia:

Es possible que les coses veritablement revolucionàries avancin amb "potes de colom" com deia Nietzsche, i que no tinguin massa a veure amb els afusellaments i les massacres que fascinen els intel·lectuals, sinó més aviat amb les clarianes sobtades i imperceptibles d'un altre temps en el temps, d'una altra història en la història. Cal aprendre a pensar el temps altrament, la política altrament, l'ésser altrament. Cal reprendre-ho tot des de zero.⁴

En aquest context, el temps considerat com a vivència o experiència —*kairós*— s'expressà als carrers de París el Maig del 68. Constituí un parèntesi, un present utòpic, que obrí nous espais per jugar i per parlar, contrarestant una visió sumativa de les hores característica del que avui anomenem «gestió del temps». En qualitat de vivència singular, Maig del 68 propulsà el desig de viure intensament, transgredint la programació mecanitzada i previsible per revertir-la en formes alternatives de relació, discussió, diàleg i combat.

El popular article de Pierre Vianson-Ponté, aparegut a *Le Monde* el 15 de març de 1968 titulat «Quan França s'avorreix» (Quand la France s'ennuie), posà un nom al desencadenant de l'experiència col·lectiva baix al carrer els dies de maig. L'avorriment, —la *vachardise*, en paraules de De Gaulle—, fou, en aquell moment, un mot per referir-se a l'immobilisme. Avui, però, l'avorriment és la pitjor amenaça en el sentit no de la paràlisi (que també) sinó sobretot de l'*impasse* del no-res, del tedi: per tal que no sigui massa intens, es fuig cap endavant en una sèrie inacabable de patologies de l'acte que fan sentir la velocitat de l'instant, fent veure que s'evita, al mateix temps, el que Lipovetsky anomenarà «societat del buit» o Bauman «societat líquida». A l'escola, a la universitat, el desig d'educar queda llavors sense oxigen, rodolant, esvàit, absorbit pels protocols, els procediments administratius, els indicis de qualitat i de seguretat, la por del que pugui passar. Al mateix temps i més que mai, els estudiants sobreactuen, fent coses impensables i completament sorprenents, embogides: saltant per la finestra, gravant amb els mòbils qualsevol ximpleria, tractant els professors per correu electrònic com si fossin una mena d'assistent personal al seu servei. En el moment en què l'estudiant comet un error o la pífia, el protocol administratiu es posa en marxa, i ningú pot fer ja cap pregunta que permeti rectificar humanament l'experiència viscuda. Llavors, els procediments administratius s'activen, ocupant-se de donar resposta a qualsevol pregunta que una situació

(4) B. Sichére, La Règle du Jeu: «Mai 68, Mao, Badiou et moi». Recuperat de <https://laregledujeu.org/2010/04/11/1217/mai-68-mao-badiou-et-moi/> (recuperat en data 20/01/2018).

difícil podria plantejar als qui teòricament se n'havien de fer responsables (professors, mestres, pares). El temps deixa de ser una vivència relacional per convertir-se en un punt i final. El destí de tot el que no ha estat codificat és acabar formant part del registre que no perd res ni es deixa res pel camí. Heus aquí el mecanisme essencial resistent a la vida.

La gestió d'aula a l'escola i moltes de les iniciatives d'innovació pedagògica actuals, obsessionades per la pedagogia de les evidències, són un símptoma més d'aquesta necessitat col·lectiva per controlar i a la vegada defugir el temps. Els processos de planificació, programació i avaluació estan al servei d'una idea del temps allunyada de l'experiència, de la conversa, de la passejada, del joc. Els problemes educatius actuals són fruit de l'exclusió del temps com a experiència de gratuïtat, on la paraula alliberada pugui circular una mica. Per tal de resoldre els conflictes es proposen solucions *prêt-à-porter*, dissenys instrumentals que determinen una mateixa durada sense incloure cap incertesa sobre com fer-nos-en càrrec o encarar l'atzar d'un esdevenidor carregat de promeses i també d'amenaçes.

La poètica del 68 i el desig d'educar

Diu Jean-Claude Milner que Maig del 68 proposà al món la possibilitat d'una acció autèntica, d'una veritat traduïble en fets i en mots susceptibles de fer pensar. Pel que fa a l'educació, el món contemporani, aferrat als objectes i a la satisfacció de les necessitats —sobretot creades—, commemora Maig del 68 traint-lo en la seva intencionalitat originària i posant en suspens, capgirant o emmascarant, el desig d'educar. En realitat, es podria interpretar que Maig del 68 ha acabat produint una educació innovadora i progressista, centrada en l'infant i el jove, ancorada en la satisfacció i la felicitat, des de l'eficàcia i el control de les evidències. Aquesta orientació haguera criticat de totes totes Maig del 68, en la mesura en què capgira l'espontaneïtat primigènica dels fets i la possibilitat que una paraula representi una idea a discutir (com deia Nietzsche, un pensament més que no pas un punt de vista). La societat post-capitalista té aquesta qualitat: convertir el més autèntic en una aparença per oferir al mercat al millor preu, com l'algoritme de Google o la instantània d'Instagram, o el «just do it» de Nike.

Malauradament, poc queda en tot plegat del sentiment i la dignitat d'aquella poètica protesta. Per això ens sembla que el cartell de l'Assemblea Llibertària diu una veritat sobre la commemoració. Maig del 68 ens recorda encara l'ètica de l'experiència educativa, única i singular en la seva humanitat, perduda actualment en la gestió impersonal de caselles, formularis i aplicatius, enmig de l'angoixa d'alumnes i professors per trobar l'impossible encaix perfecte d'una acció que, al capdavall, mai no acabem de saber del cert per què fem i on el desig d'educar malda per hostatjar-se.

Referències

- Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.
- Blumenberg, H. (2004) *El mito y el concepto de realidad*. Barcelona, Herder.
- Bourdieu, P. (2002) «La jeunesse n'est qu'un mot» a *Questions de Sociologie*. Paris, Minuit, p. 143-154.

- Calvo Ortega, F. (2008) «De Nanterre a Vincennes: La Universitat francesa i el maig del 68», *Temps d'Educació*, 35, p. 291-306
- Feixas, V.; Marín, F. X.; Mèlich, J. C. i Torralba, F. (1998) *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Le Goff, J.P. (1998) *Mai 68, l'héritage impossible*. Paris, Grasset.
- Lewis, T. E. (2013) *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York, Routledge.
- Mannoni, M. (1970) *La educación imposible*. México, Siglo XXI.
- Milner, J.-C. (2005) *La politique des choses*. Paris, Navarin.
- Milner, J.-C. (2009) *L'arrogance du présent. Regards sur une décennie, 1965-1975*. Paris, Grasset, collection «Figures».
- Milner, J.-C. (2017) *Considerations sur la France*. Paris, Du Seuil.
- Neill, A. (1988) *Summerhill*. Vic, Eumo.
- Nietzsche, F. (1977) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets.
- Pagès, A. (2006) *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona, Herder.
- Pagès, A. (2018) «Compétences de l'enfance et aliénation pédagogique». *Révue Illusio* (Paris), núm 8, p. 213-231.
- Pérec, G. (1992) *Las cosas*. Barcelona, Anagrama.
- Plató (ed. 1932) *Diàlegs II Càrmides, Lisis, Protàgoras*. Barcelona, Fundació Bernat Metge.
- Rosanvallon, P. (1991) *La nouvelle question sociale*. Paris, Grasset.
- Rotman, P. (2013) *Mai 68 raconté à ceux qui ne l'ont pas vécu. Entretien avec Laurence Devillairs*. Paris, Du Seuil.

Mayo del 68: la palabra liberada y el deseo de educar

Resumen: Este artículo interroga la actualidad educativa de Mayo del 68, considerando la pérdida de significado del concepto «experiencia» en nuestra época. La experiencia se refiere básicamente a la relación incompleta entre los jóvenes y sus profesores. Describir esta experiencia no es suficiente para entender la esencia del juego de Mayo del 68: es necesario restituir algunos conceptos olvidados en la Teoría y la Filosofía de la Educación, entre ellos «conmemoración», «formación» e «imaginación». En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de la conmemoración como una versión metafórica de lo que se va repitiendo, en el sentido de aquello que Hans Blumenberg denominó una «metaforología».

Palabras clave: Filosofía de la educación, conmemoración, mayo del 68, teoría de la educación.

Mai 68 : la parole libérée et le désir d'éduquer

Résumé: Cet article interroge l'actualité éducative de Mai 68, en considérant la perte de sens du concept d'« expérience » à notre époque. L'expérience se réfère principalement au rapport incomplet entre les jeunes et leurs professeurs. Décrire cette expérience ne suffit pas pour comprendre l'essence du jeu de Mai 68 : il faut restituer certains concepts oubliés dans la théorie et la philosophie de l'éducation, comme par exemple « commémoration », « formation » et « imagination ». Dans ce travail, nous nous sommes centrés sur l'analyse de la commémoration en tant que version métaphorique de ce qui se répète, dans le sens de ce que Hans Blumenberg a désigné sous le nom de « métaphorologie ».

Mots clés: Philosophie de l'éducation, commémoration, mai 68, théorie de l'éducation.

May 1968: the liberated word and the desire to educate

Abstract: This article examines what was happening in education in May 1968 and considers the loss of meaning of the concept "experience" in our era. Experience refers basically to the incomplete relationship between young people and their teachers. A description of this experience is not enough to understand what was at play in May 1968. To do this, we must recover some concepts that have been overlooked in the Theory and Philosophy of Education, including "commemoration", "training" and "imagination". In this study, we focus on commemoration as a metaphorical version that is repeated, in the sense of what Hans Blumenberg called a "metaphorology".

Keywords: Philosophy of education, commemoration, May 1968, theory of education.