

L'educació com a metàfora

Conviure en un món d'incertesa

Pere Lluís i Reverté



L'educació com a metàfora

L'educació com a metàfora

Conviure en un món d'incertesa

Pere Lluís i Reverté



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Pedagogies UB

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tél.: 934 035 430
comercial.edicions@ub.edu
www.edicions.ub.edu



DIRECTOR DE LA COL·LECCIÓ Enric Prats

ISBN 978-84-9168-757-3

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



ÍNDEX

INTRODUCCIÓ.....	9
El desarrelament en les democràcies occidentals	9
Educació i cultura en la societat occidental.....	12
Metàfora i interès	15
Metàfora i educació.....	17
Educar en democràcia en la societat occidental del segle XXI.....	18
Agraïments.....	21
L'EDUCACIÓ: INTENCIONALITATS EDUCATIVES I ACTE EDUCATIU	23
Aproximació al concepte d'educació.....	23
Polisèmia conceptual.....	23
Contradiccions conceptuals	28
L'Educació, els conceptes d'home i educació, i fins educatius	29
Educació i societat	29
Reduccionisme sociològic	31
Tres models educatius de principis del segle XX	33
Consideracions finals	35
REHABILITACIÓ DE LA METÀFORA.....	37
Aristòtil i els precedents de la metàfora.....	37
La metàfora com a arma retòrica	40
Cognició i modernitat. La reclusió de la metàfora com a figura del discurs.....	41
Kant i l'esperit de la Il·lustració	42
Dissolució del subjecte transcendent.....	44
L'anticientificisme de Nietzsche.....	45
Els «jocs de llenguatge» de Wittgenstein.....	50
Thomas S. Kuhn i els paradigmes.....	56
Les «veritats per estipulació» i els «conceptes cúmul» en Hilary Putnam...	57
Consideracions finals	60

LLENGUATGE, COGNICIÓ I METÀFORES HUMANES.....	63
Primera revolució cognitiva.....	64
Noam Chomsky i l'aproximació naturalista del llenguatge	65
Constructivisme piagetjà i teoria infantil de la ment	68
Segona revolució cognitiva.....	74
Els precedents: Lev Semiónovitx Vigotski	74
Jerome Bruner, Hilary Putnam... ..	80
Consideracions finals	83
INTERÈS METAFÒRIC, EGOISME I INTERSUBJECTIVITAT.....	87
<i>L'interès</i> i la filosofia moderna.....	88
<i>L'interès</i> en l'àmbit pedagògic	91
<i>L'interès</i> i la filosofia contemporània	98
Consideracions finals	103
LA METÀFORA I LA TEORIA RELACIONAL DEL PENSAMENT	105
Revisió terminològica entorn de la condició humana	106
Esquemes interpretatius/ procés evolutiu dels homínids	115
Conceptualització humana.....	121
Intersubjectivitat, altruisme i sacrifici envers els altres.....	129
El problema de la conciliació de l'egoisme i l'altruisme	130
Voluntat compartida i altruisme.....	132
L'altruisme i la resposta anticipatòria egoista	136
Tramesa d'informació i enfortiment de la convivència.....	143
Consideracions finals	145
EDUCAR EN LES DEMOCRÀCIES DELIBERATIVES DEL SEGLE XXI.....	149
Els models educatius dominants en les democràcies participatives de principis del segle XXI	149
Els models conservadors, comunitaristes o neoconservadors.....	149
El model educatiu liberal il·lustrat	166
Proposta de canvi de rumb educatiu.....	182
Idees per a una educació vitalista antirepresentacionista	183
Cloenda.....	205
<i>Bibliografia</i>	209

INTRODUCCIÓ

Els discursos educatius majoritaris en la societat occidental ajuden a formar unes noves generacions crítiques, responsables i amb criteri? O, ben al contrari, contribueixen a l'emergència d'una ciutadania desconcertada, incapacitada per entendre el que passa, presonera de manipulacions demagògiques? Vet aquí el que tractem d'examinar en aquest llibre. Valorar en quina mesura les institucions educatives, els educadors i el medi en general ajuden a fer que les noves generacions de ciutadans tinguin criteri per actuar en el si de les societats democràtiques. Reflexionar sobre les línies d'intervenció educatives més adequades per tal d'assegurar l'enfortiment de les democràcies representatives.

EL DESARRELAMENT EN LES DEMOCRÀCIES OCCIDENTALS

És evident que en les últimes dècades s'ha produït una transformació important de la societat. D'alguna manera, s'ha accentuat la sensació que vivim en un món cada cop més «fragmentat culturalment».¹ Fins fa poc menys de quaranta anys, els pares, mestres, tutors..., el mateix llenguatge dels mitjans de comunicació, contribuïen subtilment a transmetre generació rere generació les mateixes mirades sobre com viure i conviure. Per més que al llarg de la història es produïen canvis culturals rellevants, els nous discursos eren marginats fins que algun grup contribuïa a convertir-los en discurs dominant. No és que la

1. No entrem a valorar si la laxitud dels valors, el pluralisme moral, representa una forma de fragmentació que en realitat és la manera d'homogeneïtzar la societat en els nostres temps. Trobem en *Dialèctica de la Il·lustración* la tesi d'Adorno i de Horkheimer que vivim en un sistema que funciona produint fragmentació, moralitat plural, fet que no s'ha d'identificar amb la idea que vivim en una societat càdrica, desorganitzada, sense sistema. Per als autors esmentats, la fragmentació és la forma d'homogeneïtzació de l'Estat, la manera d'aconseguir una ciutadania dòcil. En *Carisma y razón*, de Salvador Giner, es considera que les societats d'avui són «ordres bastant viables contra el caos», posseeixen una «urdidumbre moral» mitjanament consistent que es teixeix constantment.

manera d'entendre la religió, la política, l'organització social, la família, el treball, etc. fos igual en tots, sinó que qualsevol dissidència era silenciada. Res no és així actualment a Occident: vivim en una societat en què es manifesten explícitament maneres molt diferents d'entendre la vida i les relacions socials. *Vivim en nacions caracteritzades per la desaparició progressiva de molts dels mecanismes de sanció social que fins fa poques dècades contribuïen a uniformar la cultura; contribuïen a fer que les persones se sentissin membres d'una comunitat que compartia els mateixos valors.* Ho veiem expressat en aquest text de Meirieu:

No és pas nou d'avui, certament, que la desgràcia colpegi sense avisar, ni que els fills contradiguin, de vegades amb violència, les expectatives dels pares —penseu en Romeu i Julieta. Però el cas és que fins ara disposàvem de categories sempre a punt per fer-les servir: sabíem, jutjàvem i condemnàvem en nom de valors segurs... bo i admetent, però, la possibilitat de reconciliar-nos tot seguit, en l'efusió familiar, amb el fill pròdig o la filla pròdiga. És clar que patíem, però romaníem dins dels límits d'un catecisme, religiós per als uns i laic per als altres, que no posàvem veritablement en dubte. [...] Però avui dia passa exactament el mateix? (Meirieu, 2004, p. 12).²

El que ja no és tan evident és que la nova realitat social es pugui explicar, com fan molts pensadors, com l'efecte d'una cosa anomenada globalització³ o de l'augment d'infinat de *veritats locals* que ha comportat aquesta globalització. La globalització no pot ser la causa del canvi social si considerem que s'ha donat ja amb molta intensitat en altres períodes històrics sense que es produís un paral·lelisme amb la situació actual (recordem el colonialisme britànic). Tampoc no sembla correcte considerar que l'augment significatiu de la informació que es transmet, un canvi quantitatiu, pugui explicar un canvi qualitatiu, una inflexió en la tendència de tota societat d'homogeneïtzar la cultura. La globalització, la immediatesa en els desplaçaments d'una punta a una altra del planeta, l'emigració, la facilitat en la transmissió d'informació entre cultures... possibiliten explicar l'ambivalència per decidir, el desconcert transitori; però no permeten interpretar per què els mecanismes de control social no actuen com ho feren en altres períodes històrics.

2. Les citacions que conté aquest llibre són traduccions de l'autor, si no és que consta a la bibliografia que l'obra ha estat traduïda al català.

3. Terme que expressa «les interrelacions econòmiques, polítiques, de seguretat, culturals i personals que s'estableixen entre les persones, països i pobles, des dels més propers fins als més allunyats del planeta» en (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Entenem que l'especificació del procés de canvi cultural a Occident s'ha de buscar en les noves pràctiques socials que signifiquen la *consolidació de la democràcia representativa*. La maduresa de la democràcia a Occident no es pot separar de l'enfortiment d'una xarxa de mitjans de comunicació i d'organismes nacionals i internacionals que vetllen pel respecte d'unes *regles de joc* comunes. La democràcia representativa —no les *pseudodemocràcies*, en què una oligarquia controla els grans sectors econòmics, les altes instàncies judicials, els mitjans de comunicació...— permet que arribin a la ciutadania diferents maneres, sovint oposades, d'entendre com s'ha de viure i conuiu. La democràcia possibilita que la pluralitat es manifesti, que diferents grups organitzats puguin justificar el seu sistema harmònic, units per vincles racionals, de com articular la societat.

La guerra en democràcia es fonamenta en l'art de la confrontació mitjançant la paraula i la imatge. L'expansió d'un discurs, d'un model econòmic, social, religiós o polític... està determinada per la capacitat de fer-se escoltar, d'imposar-se en la *lluita dialèctica, emotiva i racional que es manté amb els discursos rivals*. La «novetat»⁴ és la que determina la supervivència i l'expansió no ja de les empreses que fabriquen productes, sinó dels mateixos mitjans de comunicació que fabriquen coneixement. Parlem de pel·lícules, d'informatius, de debats, de programes culturals, de contertulians..., i també d'anuncis que ens bombardegen constantment amb maneres contrastades, contradictòries entre elles, de viure, de pensar, de relacionar-nos, de gastar, de preveure el futur... Parlem d'escriptors, comunicadors, polítics, economistes, bisbes, publicistes, vividors..., que han de captar l'atenció del públic amb la singularitat de la narració, convèncer de la *grandesa* de la seva proposta, il·lusionar amb un nou projecte de vida, etc., coneixedors que constantment s'articulen discursos alternatius que competeixen tant en les propostes com en el temps d'emissió. Les empreses, els col·lectius, les institucions (polítiques, econòmiques, socials, religioses...) de bona part de les societats rivalitzen entre elles per *vendre* el seu producte, per aconseguir vots, per guanyar creients fidels... Totes lluiten per abocar públicament *nous* continguts, *nous* missatges; és a dir, *nous* valors o propostes renovades. Totes contribueixen a la *novetat*, al procés constant de redefinir el missatge per tal d'emocionar amb unes propostes que entren en conflicte amb altres d'existents.

4. Heidegger establí en l'obra *Serenidad* el vincle entre la «novetat» en la fabricació de coneixement i la tècnica moderna. S'han d'entendre com a nous també els discursos que identifiquem com a més conservadors perquè el xoc amb les propostes rivals determina que hagin d'evolucionar, matisar o redefinir.

Hem de considerar, per tant, que la dissemblança, la disparitat de criteris sobre com conviure, és quelcom estrictament vinculat al fet que vivim en societats on les diferents sensibilitats o narratives en lluita tenen la possibilitat de fer arribar la seva veu a tothom. Cal que hi reflexionem si pretenem trobar respostes educatives a l'angoixa compartida dels progenitors i educadors del conjunt de nacions que tenen la percepció que cada cop és més complex exercir el guiatge de les noves generacions. Cal fer-ho per tal de contribuir al pas d'una educació encaminada a transmetre les creences, els valors i els coneixements compartits per la majoria de la comunitat, a una educació pensada per conviure en un món d'incertesa, un territori de dubte i de conviccions molt més toves.

EDUCACIÓ I CULTURA EN LA SOCIETAT OCCIDENTAL

L'anàlisi tradicional de la realitat educativa no reconeix que els trets definidors de la democràcia amb mitjans de comunicació importants siguin la pluralitat, la dissonància de veus, l'esvaniment de bona part dels mecanismes de sanció dels discursos alternatius, la manifestació explícita de les contradiccions en la manera d'entendre com viure i conviure, el conflicte en les idees, la impossibilitat d'arribar a consensos... Ans al contrari, pensa que hi ha moltes veus contradictòries perquè la societat funciona inadequadament. *Desconcert, dificultat per decidir, decepció, melancolia, infelicitat, injustícia...* són termes que s'associen a la idea de viure en un *període de transició* cap a una societat molt més homogènia culturalment. El pluralisme valoratiu és vist com una anomalia d'un sistema democràtic que no ha sabut trobat el camí del consens, de la concòrdia, de la *pau perpètua*, de l'establiment de lleis o normes que siguin l'expressió de *l'interès comú*.

Les herències filosòfiques condicionen la manera d'entendre el vincle entre educació i cultura, la manera d'interpretar quina mena de sabers cal transmetre a les noves generacions. Els sistemes educatius occidentals tenen les arrels en la idea que s'imposà en el segle XVIII que els éssers humans estan dotats d'un sentit moral, d'un sentit intuïtiu del que és bo i el que és dolent (Taylor, 1993, p. 47), d'una veu interior (consciència moral) que indica el camí correcte que s'ha de seguir. Una *lògica d'adquisició* articulada en la idea que *cal considerar quelcom intern que ens porta a raonar correctament amb independència de l'experiència sensible o la cultura, pel fet que és inadmissible que la bondat o la maldat pugui ser en última instància fruit de la convicció d'un grup o una societat*. Som hereus d'unes formulacions filosòficoeducatives de la modernitat —Descartes, Rousseau, Kant, Hegel...— que porten a pensar que, tant per afavorir el fun-

cionament institucional i laboral de la societat, com per contribuir que es formin en els individus uns criteris d'actuació adequats, s'ha de fer arribar a les noves generacions un conjunt de sabers sovint especialitzats que permetin el funcionament institucional i laboral, però únicament allò que es pot identificar amb el terme *ciència objectiva*, allò susceptible d'experimentació, de verificació, de càlcul (*Bildung*).⁵ Som legataris de la convicció que educar és inculcar saber objectiu i que, per tant, cal limitar la transmissió d'allò més incert o conflictiu; és a dir, cal desconfiar de la transmissió de les herències culturals, els usos i costums, les tradicions (*Kultur*).

L'educació del segle XXI a Occident és el resultat de més de dos-cents anys de lluita entre el discurs liberal il·lustrat de la modernitat i el vell discurs conservador d'arrel escolàstica. Per una banda, doncs, tenim el discurs liberal —escola moderna, escola nova, escola de Frankfurt...—, que mira amb recel la transmissió d'herències culturals perquè entén que al llarg del temps ha estat una forma de contribuir a l'adoctrinament, a la perpetuació d'un ordre social injust, imposat per unes classes o grups concrets. Per l'altra, tenim un discurs conservador d'arrel cristiana, que sempre ha considerat valuós que tots els membres de la societat o de la comunitat tinguin interioritzats un conjunt de ritus, normes, hàbits, valors..., que es desprenen de les lliçons dels *savis* o *profetes*. Un difícil equilibri de forces que ha portat que avui en dia s'entengui de manera majoritària que per contribuir a la cohesió social s'han de transmetre missatges *neutres* que no generin controvèrsia, s'ha de minimitzar la tramesa de sabers culturals confusos o contradictoris que puguin interferir en un suposat procés intern de conformació de criteris de raonament. Una confluència de forces que determina una identificació de la pluralitat valorativa amb el desconcert o relativisme moral i, per tant, que el saber s'ensenyi cada cop més separat de la lluita de forces culturals, que els punts més controvertits tendeixin a desaparèixer del currículum.

Lluny del *discurs educatiu oficial*, en aquesta obra es vol qüestionar si aquesta mena de confluència entre discurs conservador i discurs liberal il·lustrat és el millor camí per fer front als reptes educatius de la societat actual. La idea de progrés que els orienta, la voluntat d'arribar a una síntesi entre tesi i antítesi, esdevé contraproduent. Es contribueix a presentar els conflictes com una lluita

5. L'establiment dels termes *Bildung* i *Kultur* no es dona fins a Hegel, encara que la diferenciació d'alguna manera ja s'establí des dels inicis de la modernitat. Amb l'ús dels dos termes s'intenta diferenciar una cultura vinculada al procés de formació d'una mena de saber que es considera alliberat de bona part dels prejudicis de les conviccions particulars, d'un altre donat pels usos i costums i, per tant, plena de valoracions i interpretacions subjectives.

de forces entre els defensors del bé, la saviesa o la veritat, i els que defensen el mal, la ignorància o la mentida; i, per tant, no s'ajuda prou a reflexionar sobre la riquesa de matisos. La voluntat de la institució educativa de lluitar contra la fragmentació cultural, contra el relativisme, contra la pèrdua dels valors o imaginaris compartits, representa en realitat una manera de censurar els discursos en què esdevé evident la tragèdia humana; significa la desaparició progressiva dels currículums d'aquells àmbits o camps de saber que contribueixen millor a tenir una visió àmplia de la realitat, a tenir eines per pactar amb altres voluntats.

La impossibilitat de preveure un tractament educatiu des de la innovació, el moviment i la complexitat determina la deserció educativa:⁶ sovint molts estudiants consideren que esdevé molt més productiu per interaccionar amb els altres de manera més satisfactòria invertir el temps a xatejar, mirar pel·lícules, sèries, debats... (a fer quelcom on es visualitzi el conflicte d'idees), que invertir-lo estudiant o fent les activitats escolars. En societats en què no podem confiar en la força del principi d'autoritat, una mena d'educació que no ajuda a reflexionar sobre com fer front a les contradiccions de l'inevitable xoc de voluntats és la millor manera de contribuir a fer que educar sigui un impossible. Uns models educatius que no s'han replantejat adequadament el vincle entre coneixement i interès en la societat actual són els més propensos a acabar sucumbint a la idea que la manera més efectiva de fer front al malestar educatiu creixent és sotmetre els més indisiplinats, molestos, poc motivats... a perillosos tractaments medicofarmacològics.⁷

Des de fa més de sis dècades, des que Hannah Arendt escrigué *La crisi de l'educació*, el gran debat educatiu ha estat si l'educació ha de ser més conservadora o més liberal. Veurem en la investigació que és el moment de plantejar-nos un canvi d'orientació de la reflexió educativa que se centri en la validesa de la fonamentació filosòfica del discurs. No es tracta de decidir quina cultura s'ha de transmetre per progressar cap a una societat en què sigui més fàcil arri-

6. En l'obra de Colom trobem articulada una crítica al tractament educatiu des de la linealitat de les ciències humanes socials actuals. Vegeu A. J. COLOM, *La deconstrucció del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.

7. Pepi Leisty, professor agregat de la Universitat de Massachusetts, ens recorda la generalització de la tendència als Estats Units de tractar la desviació del comportament amb la reclusió institucional o amb la reclusió mental del tractament medicofarmacològic. Segons l'investigador, fa una dècada als Estats Units cada dia es tractaven més de sis milions de nens per trastorns del dèficit d'atenció amb Ritalin. Els donaven una substància que té la mateixa força addictiva que la cocaïna o l'amfetamina. Vegeu P. LEISTYNA, «Sinsentidos neoliberales», a P. McLAREN i J. L. KINCHELOE, *Pedagogia crítica*, Barcelona, Graó, 2008.

bar a consensos, sinó de reflexionar envers la mena de cultura més adequada perquè la ciutadania tingui criteri per decidir en el si d'una societat democràtica representativa. No es tracta, tampoc, de continuar la polèmica sobre el paper de l'autoritat en l'educació, sinó d'obrir-ne una de nova en què es revisin els fonaments del procés d'adquisició del coneixement, el poder transformador de l'altre proper i del medi. No podem eternitzar el debat entre defensors i crítics de la idea d'educació de Rousseau sense plantejar-nos una revisió del nucli dur de la idea de raó que s'ha anat forjant al llarg de la modernitat.

METÀFORA I INTERÈS

Molts poden seguir pensant, malgrat tot, que és un error pretendre revisar el paradigma dominant, que el problema no és en els fonaments del discurs il·lustrat de la modernitat, sinó en la manera com s'ha aplicat; que els mals educatius es deuen al fet que han sorgit uns corrents postmoderns, relativistes, que contribueixen a distorsionar el discurs i la manera d'entendre la tasca educativa. Des de la convicció anterior semblaria que el que s'ha de fer per educar molt millor les noves generacions és aplicar millor el *sentit comú*, establir bé què és educar i quins valors i sabers s'han de transmetre a les noves generacions i fer-ho amb fermesa i sense ambigüitats.

Intentarem veure que no és possible edificar el discurs educatiu des d'una idea d'interès comú o de valors universals. Constatem —al llarg dels quatre primers capítols— que si cada cop són més visibles els corrents filosòfics i científics crítics amb els plantejaments de la modernitat és perquè no serveixen per afrontar molts dels reptes amb què es troben les societats actuals. És una quimera pretendre establir unes bases científiques sòlides que orientin l'aplicació d'una educació eficaç; ho és perquè la vida, com expressa Max Weber, es pot racionalitzar des de molts punts de vista. No és possible establir uns valors o fins educatius ideals si no hi ha un ideal de civilització que es pugui consensuar.

Comprovem —en el primer capítol— que la reflexió d'eminents pensadors al llarg del temps entorn de què és educar i com s'ha de fer no esdevé un fonament sòlid per bastir el discurs educatiu. Revelem que, com més aprofundim en el terme *educació*, més evident esdevé la coexistència d'interpretacions molt llunyanes en la manera d'entendre com s'ha d'educar i què s'ha d'ensenyar o de transmetre a les noves generacions. En la pretensió de l' eminent sociòleg Durkheim o dels defensors actuals de la *investigació acció* de servir-se de la reflexió sobre els trets d'una societat determinada per establir el bo i millor que s'ha d'ensenyar a les noves generacions, descobrim que no és un camí transi-

table. Plantegem l'existència d'un problema de fons de caràcter filosòfic en l'educació, que vinculem al fet que el paradigma de la modernitat, la idea de raó i progrés dominant, contribueix a fer que bona part de les posicions pedagògiques enfrontades existents pensin que elles són les defensores de la veritat, de la posició moral autèntica, i a fer que siguin incapaces, per tant, d'estendre ponts amb altres més enllà de la potenciació de la neutralitat discursiva.

Constatem —en el segon capítol— que el camí per sortir de la paràlisi que significa la coexistència de corrents pedagògics enfrontats entre si, cadascun dels quals considera que és el que defensa el que és més bo per al conjunt de la societat, és eixamplar el debat sobre la veritat i la raó. Si situem inicialment en el centre de la revisió filosòfica la idea de metàfora que trobem en la *Retòrica*, la *Poètica* i l'*Ètica a Nicòmac* d'Aristòtil és perquè d'allí arrenca una polèmica que s'estén fins avui sobre la manera com es generen xarxes de significat compartides, allò que identifiquem que està bé, és bo o correcte.

La revisió dels escrits de tot un seguit de pensadors contemporanis que, començant per Nietzsche, han situat el procés metafòric d'emergència de coneixement en l'eix central del debat sobre la cognició, entenem que ajuda a situar millor el conflicte que representa la concepció de veritat i raó de la modernitat. La revisió filosòfica contribueix, per tant, a tenir eines per articular un debat molt més consistent entorn de la idea de com s'ha d'educar en societats en què el pluralisme valoratiu és molt evident.

Descobrim —en el tercer capítol— que els problemes educatius importants d'alguna manera deriven de la incapacitat dels models cognitius dominants de situar adequadament la crítica que feu Nietzsche a Kant sobre la universalitat de les «categories lògiques». Palesem que tant les propostes de desenvolupament cognitiu que busquen el fonament en un «òrgan de llenguatge» que restringeix el procés d'aprehensió conceptual (Chomsky, Fodor...), com les que ho fan en la idea d'una maduració biològica en diferents edats que restringeix el procés d'acomodació (Piaget), es troben amb el problema de la justificació filosòfica del fonament.

Explicitem que el paradigma dominant de la modernitat impedeix explorar camins de sortida de l'atzucac en cognició; determina que plantejaments de Vigotski i d'altres psicòlegs russos coetanis d'ell acabin diluïts en una mena d'interpretació restringida dels processos cognitius que tendeix a fer-la compatible amb les idees de Piaget. La impossibilitat de considerar la interpretació plena de la conformació de certs esquemes com l'indicatiu impedeix reconèixer un paper molt més actiu de l'educador en el procés de transformació del mateix educand. No és possible contraposar la figura de l'educador guia que facilita el contacte de l'infant amb el saber objectiu en el moment en què su-

posadament està predisposat a assimilar-lo, en el moment en què s'ha produït una suposada maduració misteriosa de l'estructura cognitiva o criteri de raonament, a la de l'educador expert que és conscient que la mena d'interacció és determinant per dirigir, alentir o endarrerir la conformació de les estructures cognitives dels educands. La idea de sensibilitat i *enteniment* de Kant, la idea de la modernitat de la conformació de les estructures cognitives —que trobem en els plantejaments naturalistes propers a Chomsky i en el cognitivisme d'arrel piagetiana—, interpretem que esdevé una mena de crossa que dificulta l'exploració del paper de la tramesa cultural, el paper de l'educador transmissor o facilitador del contacte cultural, en la transformació de l'educand.

Es constata —en el quart capítol— que la idea dominant en ciència cognitiva, la supeditació del desenvolupament cognitiu al desenvolupament previ de quelcom orgànic, limita la capacitat d'entendre com podem aconseguir que els estudiants estiguin interessats o motivats per l'estudi i la realització de les tasques escolars en *democràcies avançades*. El fet que es tendeixi a identificar la voluntat o l'interès amb la idea estàtica d'instint, necessitat o passió dificulta la interpretació de com s'han d'abordar els conflictes escolars. Esdevé molt complex trencar amb la idea que els comportaments disruptius, que s'allunyen del que es considera *normal*, es deuen a un funcionament inadequat de la ment.

METÀFORA I EDUCACIÓ

En el capítol cinquè d'alguna manera s'integren el conjunt de reflexions parcials sobre la cognició esbossades en els capítols previs. És un capítol en què es constata que els problemes en la interpretació majoritària de la cognició tenen a veure amb la manera d'interpretar la voluntat humana; la separació que s'estableix, per una banda, entre una voluntat instintiva de caire egoista que compartim amb la resta d'animals i, per altra banda, una voluntat racional o orientació bàsica de la ment específica de la nostra espècie i que ens empeny a fer el bé, a resoldre problemes generals, a combatre la injustícia, a actuar atenent l'interès comú. És un capítol pensat per establir un model de cognició més congruent i més útil educativament, atès que permet interpretar la fixació en els humans d'esquemes cognitius complexos sense recórrer ni al misteri d'una mena de voluntat racional específica humana contraposada a la instintiva animal, ni a la maduració misteriosa d'unes funcions cognitives.

Plantegem que un canvi en la manera d'entendre la cognició és que permet interpretar la conformació de la consciència moral en els humans sense haver de recórrer a la idea conflictiva que els individus de la nostra espècie tenim una

mena de voluntat específica que ens predisposa a ser bondadosos. Defensem que el que ens mou és una voluntat expansiva individual, egoista. L'altruisme, la bondat o la compassió envers els altres no és més que l'efecte d'un procés d'aprenentatge que ens porta a descobrir que la millor manera de *rebre* una cosa immaterial dels altres —quelcom tan essencial com la *carícia* tranquil·litzadora— és aprendre a *donar* sense buscar res immediat a canvi. No podem aprendre a alliberar-nos de capes d'egoisme, però sí que som més *forts* quan som més *humans*.

Intentarem veure que la clau de volta per lluitar contra el desconcert, contra les pròpies presons i contra les conductes disruptives que dificulten la convivència en democràcia és la mena de saber vital que acaba arribant a les noves generacions; no pas la maduració màgica de quelcom entès com a empatia, bondat o qualsevol terme similar. Insistirem que el prejudici més important del sistema educatiu occidental és pretendre que la raó es pot formar lliure de les mirades esbiaixades de la cultura; no saber entendre que raonar comporta l'adquisició prèvia d'una sintaxi i una semàntica que no es poden separar de la pragmàtica, és a dir, d'una forma determinada d'entendre la realitat; no saber entendre que educar sempre representa contribuir a una mirada específica del món, educar sempre és una manera de contribuir al prejudici, de contribuir a entendre els fenòmens des d'una mirada que sempre és parcial. La llibertat, el raonament autònom, no és la capacitat d'actuar sense seguir la voluntat de puixança individual, dels prejudicis, de les convencions culturals o de les forces de la natura. La llibertat no és més que la possibilitat d'escollir entre diferents camins pel fet que hem estat educats en la reflexió sobre diferents forces que xoquen i que es fan evidents en les transicions o els canvis (la parella, els amics, la família, el procés històric, el discurs científic...). La llibertat és el nom que hem donat a la possibilitat d'escollir entre una multiplicitat de maneres d'actuar que es dona en els humans perquè hem adquirit unes semàntiques molt complexes, una cultura que ens porta a establir seqüències variades de previsió de conseqüències.

EDUCAR EN DEMOCRÀCIA EN LA SOCIETAT OCCIDENTAL DEL SEGLE XXI

Dos aspectes donen coherència a l'articulació de l'últim capítol: per una banda, contribuir a reconèixer i valorar les conseqüències del desplegament de les propostes dels diferents corrents del discurs conservador i del liberal il·lustrat en les democràcies actuals; per l'altra, que les reflexions dels capítols previs sobre com coneixem i com aprenem serveixin per eixamplar i redreçar l'orientació del debat obert sobre el *què* i el *com educatiu* en la nostra societat. En tot

moment, el que es pretén és valorar els efectes d'educar d'una manera o d'una altra en societats en què la pluralitat valorativa és un tret definidor; allí on l'òrdit moral es fonamenta en el respecte per una multiplicitat de narratives sovint contraposades sobre com viure o conviure.

La lectura del conjunt de reflexions referides als models conservadors, comunitaristes i neoconservadors s'ha d'entendre com un intent de descobrir que la voluntat humana de preservar una identitat cultural comuna, de tenir un conjunt de conceptes i normes definides compartides a les quals tota la comunitat pugui apel·lar, explica la importància d'aquesta mena de models en la societat actual. En un món cada cop més global, en què es va fent més evident el procés de difuminació progressiva dels imaginaris compartits, els models conservadors responen a les necessitats d'una identitat que serveixi d'escalf i de guia de la convivència.

La lectura de les reflexions sobre les diferents variants dels models conservadors s'ha d'entendre també com un crit d'alerta sobre el perill que poden representar per a la convivència en democràcia. Per més que sentir-se partícip i orgullós d'una tradició, d'un llenguatge, d'una identitat, d'unes regles de joc, d'una manera d'entendre el món, de les moltes que existeixen, ajuda a conviure amb els que ens envolten, l'enfortiment de les identitats incapacita o tensiona molt la convivència democràtica. Per conviure en societats globals cal aprendre a respectar altres identitats, altres maneres d'entendre com es pot articular la convivència que es dona en el si de la pròpia comunitat, cal una mirada àmplia del que és diferent, no pas una identificació de divergència amb el pecat o el delicte.

Veurem en l'últim capítol que no té sentit la pretensió que emergeixi en l'educand un criteri de raonament correcte mitjançant una educació que l'alliberi de les forces interessades i partidistes de la cultura. La pretensió del discurs liberal il·lustrat de defugir els grans relats culturals esbiaixats i partidistes no és contribuir a l'emergència d'un raonament autònom, sinó apostar per un procés d'impregnació progressiva dels tòpics culturals que arriben de les forces socials més properes —família, amics, veïns...—. L'èxit de la lluita del discurs liberal il·lustrat contra els totalitarismes s'ha donat en el passat no pas pel fet de renunciar a transmetre una cultura i contribuir a l'adquisició autònoma dels criteris de raonament, sinó pel fet que, en negar la transmissió de la cultura dominant que legitimava el règim totalitari, es feia més efectiva la transmissió velada de la cultura i els valors d'uns sectors de la població crítics amb el poder establert. El fracàs d'aquell mateix discurs il·lustrat en les democràcies representatives avançades actuals es troba en el fet de no saber veure que la pretensió de lluitar contra la cultura de masses banal, per a molts el *nou enemic*, no es pot

plantejar de la mateixa manera que es va considerar la lluita contra l'autoritarisme.

L'adquisició d'un criteri d'actuació en una societat democràtica madura, caracteritzada per la inexistència d'un únic discurs dominant que intenta imposar la seva lògica sobre com s'ha de viure i convida, és a la base d'un discurs educatiu més congruent. La transmissió cultural ha de contribuir a fer evident el que hi ha darrere dels xocs i els conflictes. La reflexió sobre les transicions de les respostes als conflictes d'altres espais i temps (històric, literari, filosòfic, biològic, físic, matemàtic...) és clau per a la conformació progressiva d'un pensament *autèntic*, que no esdevingui mer *pensament calculador* de les conseqüències immediates. Presentar el xoc de cosmovisions com una lluita de voluntats d'interessos legítims contraposats, no com una lluita de forces del bé i del mal, és la manera de contribuir a formar un pensament que no es limiti a acceptar el que és presentat com més evident, com més de sentit comú; un pensament que s'allunyi dels tòpics, dels discursos inconsistents que s'amaguen darrere l'embolcall emotiu.

La revisió de la metàfora porta a considerar que el declivi constant de la intel·ligència crítica és el resultat d'un discurs liberal i progressista que no ha sabut entendre que el nihilisme ètic, en la societat actual, no es combat des del menyspreu de la cultura, des de la subordinació de l'acomodació a l'assimilació, i encara menys des d'una idea d'empatia en què la màgia de la cooperació i el diàleg farà emergir quelcom que contribueixi a donar criteri a l'acció de l'educand. La societat de persones desconcertades que sorgeix com a resultat d'un discurs educatiu que no s'adequa a la realitat de democràcies amb discursos contraposats solament es pot combatre admetent la legitimitat de la pluralitat, admetent que no podem arribar a establir uns valors universals per més que no puguem renunciar a l'establiment de veritats estipulades, de regles de joc compartides. El nihilisme que emergeix de la ignorància solament es pot combatre considerant que no és possible trobar respostes definides i absolutes als conflictes, que sempre viurem en un conflicte permanent d'interessos contraposats amb nosaltres mateixos i amb els altres, i que, per tant, la cultura plural, la que s'interroga sobre les transicions dels conflictes, és de gran importància per fer arribar la veu de l'experiència, per tenir eines per valorar les possibles conseqüències de les nostres eleccions.

La proposta de canvi de rumb educatiu de l'últim capítol no és, per tant, una defensa del dirigisme de *racionalitat monolítica* encobert, en què l'educador és només el guia, perquè cadascú construeixi la seva *identitat*; no és pas el model dels que pensen que, si s'alliberen els infants del contacte amb els conflictes culturals, creixeran lliures de prejudicis; no és una educació d'inspiració

rousseauiana. És una aposta per revigoritzar la transmissió d'una cultura plena de contradiccions, per fer del conflicte el camí per entendre tant la complexitat de les relacions humanes com la complexitat de la interpretació de les regularitats en el medi. És una defensa d'aquella educació que, lluny de pretendre establir certeses, ajuda a copsar que, per més que hi ha diferents maneres de relacionar-se amb els altres, d'interaccionar amb el medi, fer-ho d'una manera o d'una altra té conseqüències molt diferents. És una mena d'educació que pretén contribuir a comprendre que viure és escollir, constantment, entre diferents camins, prendre decisions que porten cap a conseqüències incertes, i que, per tant, les veus de l'experiència ajuden a tenir eines tant per reflexionar sobre les possibles conseqüències d'actuar d'una manera o d'una altra com per estar més preparats per fer front a les pròpies incerteses, per ser més capaços de suportar el patiment. És una educació que no busca amagar les transgressions de les normes, sinó que, al contrari, entén que fer explícit el conflicte humà és la manera de contribuir a bastir una ciutadania més cauta, més coneixedora de la importància de lluitar contra aquells que pretenen absolutitzar la resposta, erigir-se en defensors de veritats universals.

AGRAÏMENTS

Aquest llibre està dedicat d'una manera especial a Salvador Giner, que fa poc que ens ha deixat i no el podrà veure publicat. També a Violeta Núñez, ja que sense l'ajuda i el suport d'ells dos al llarg dels anys d'investigació doctoral aquest llibre no hauria estat possible. Vull fer arribar unes paraules d'agraïment també a Camil Fortuny, Toni Aguilar i Antoni Colom, que des d'àmbits molt diferents —inspecció educativa, direcció de centres educatius i expertesa en investigació educativa universitària— m'han assessorat en algunes parts de l'obra. Vull reconèixer també la defensa de la publicació feta pels catedràtics d'educació de la Universitat de Barcelona Conrad Vilanou i Joan Mallart, així com pel director de la col·lecció, Enric Prats. A vosaltres també, Isabel i Helena, gràcies pel vostre suport.

L'EDUCACIÓ: INTENCIONALITATS EDUCATIVES I ACTE EDUCATIU

Són moltes les obres que es publiquen cada any en la societat occidental i que aborden els problemes de l'educació. La majoria dels escrits són crítiques obertes a diferents grups, estaments o sectors amb responsabilitat educativa —pedagogs, educadors, mestres, famílies, poders polítics— per no contribuir a educar *correctament* les noves generacions. Sorprenentment, en moltes de les publicacions no es constata que la gran dificultat de la crítica rau en l'existència d'una pluralitat de maneres d'entendre què és educar i, per tant, d'entendre què és educar «bé», en «l'excel·lència», exercint la «justa» autoritat... No se sap veure que bona part de les denúncies o crítiques no són més que una manera de contribuir a perpetuar un diàleg de sords; una manera de reforçar les conviccions dels grups de lectors que comparteixen amb l'escriptor la manera d'entendre què és educar, però que no tenen cap efecte en els que defensen altres tradicions pedagògiques. Intentem palesar que la impossibilitat d'arribar a un consens sobre el que es considera que és educar correctament no clou el debat, sinó que és el punt de partida per reflexionar de manera diferent sobre l'educació.

APROXIMACIÓ AL CONCEPTE D'EDUCACIÓ

Polisèmia conceptual

La paraula *educació* s'ha definit de moltes maneres al llarg de la història i actualment és difícil aclarir a què ens referim quan parlem de fets o fenòmens educatius. La revisió de qualsevol inventari de definicions, com el de Rufino Blanco, de l'any 1930, o el de Medina Rubio, Rodríguez Neira i García Arieto, del 1999, confirma no solament la varietat de maneres d'entendre el fet educatiu, sinó l'oposició de sentits que resulta del contrast de moltes definicions.

Considerem que la revisió de bona part de les exposicions del terme *educació* porta interpretacions sovint contradictòries en almenys tres aspectes: una

primera estretament vinculada a la manera d'entendre el procés cognitiu humà, una segona en què la polèmica tracta de l'abast del terme (d'allò que s'entén com a educatiu) i una tercera que fa referència a la finalitat o les finalitats de l'educació. Les definicions d'educació i les teories educatives en què aquestes prenen cos reflecteixen d'alguna manera la problemàtica per trobar interpretacions del fet educatiu que puguin ser acceptades pel conjunt de la comunitat educativa.

La *primera dificultat* per delimitar el terme *educació* té a veure amb el fet que uns autors consideren l'educació com una contribució a fer emergir unes potencialitats que ja té l'individu, mentre que per a d'altres és alguna cosa que reflecteix el guiatge cap a l'apropiació d'uns sabers sociohistòrics. L'etimologia dels vocables llatins *educare* i *educere* és un reflex de la distància que separa els plantejaments en què l'educació es vincula d'alguna manera a la *maduració* de potencialitats existents, d'aquells en què ho fa a la socialització.

Educare es vincula a la idea de tramesa cultural, significa 'criar', 'al·letar', 'alimentar', 'nodrir'; és a dir, és una activitat de guia, d'orientació; una activitat externa encaminada a proporcionar el necessari per a la construcció de la persona. *Educere*, contràriament, significa 'treure', 'portar', 'extreure de dins cap a fora'; és a dir, afavorir l'emergència de potencialitats existents, extreure quelcom que d'alguna manera ja tenia la persona.

Les definicions de Herbart, Dewey i Durkheim són exemples d'identificació de l'educació amb la terminologia *educare*:

- Herbart: «L'educació és l'art de construir, edificar i donar les formes necessàries» (Medina i García Arieto, 1999, p. 20).
- Dewey: «L'educació és la suma total dels processos per mitjà dels quals una comunitat o un grup social petit o gran transmet la seva capacitat adquirida i els seus propòsits per tal d'assegurar la continuïtat de la seva pròpia existència i del seu desenvolupament» (Medina i García Arieto, 1999, p. 19).
- Durkheim: «L'educació té per missió desenvolupar en l'educand els estats físics, intel·lectuals i mentals que exigeixen d'ell la societat política i el medi social a què està destinat» (Medina i García Arieto, 1999, p. 19).

Les definicions de Pestalozzi i Kant són exemples d'identificació de l'educació amb la terminologia *educere*:

- Kant: «L'educació té per fi el desenvolupament en l'home de tota la perfecció que la seva naturalesa comporta» (Medina i García Arieto, 1999, p. 20).
- Pestalozzi: «L'educació és el desenvolupament natural, progressiu i sistemàtic de totes les facultats» (Medina i García Arieto, 1999, p. 20).

La consideració, d'altra banda, del doctor Sanvisens, en l'obra *Introducció a la pedagogia*, que tant *educare* com *educere* intervenen en l'arrel temàtica indoeuropea *duco*, que vol dir «tirar, sacar, traer, llevar, hacer salir..., guiar, conducir», sembla que ha servit perquè alguns autors intentin integrar la idea d'ajuda i conducció externa, d'una banda, i la d'autoguiatge, transformació i conducció interna, de l'altra, més que no pas la redefinició dels termes *internalització* i *externalització*.¹ Davant el plantejament majoritari de pensadors que consideren la incompatibilitat dels dos vocables llatins, sembla que emergeix una línia de pensament que quan intenta integrar les dues formulacions el que fa és eixamplar la polèmica, ja que en realitat sovint acaba sent una defensa velada d'un dels dos plantejaments. En la proposta del doctor Puig veiem, per exemple, que el que pot semblar una proposta d'integració és, en realitat, una defensa més matisada de l'*educere* kantianà; veiem, així, que la transmissió d'informació és entesa com una manera de contribuir a l'emergència de quelcom intern, «crystal·lització de personalitat», no pas com una manera de contribuir a modelar, o a desenvolupar quelcom que *exigeix* la societat.

Aquesta realitat que anomenem educació designa i engloba tots aquells fets humans en què es dona un procés de creació o transmissió d'informació, i el protagonista del qual és l'home que assimila aquesta informació. Aquesta adquisició d'informació naturalment comporta no només el domini de qualsevol tipus de coneixements, sinó també la construcció de la consciència moral i social, així com la cristal·lització de la personalitat en tots els seus àmbits (Puig, 1986, p. 14).

La *segona gran dificultat* per establir una definició d'educació per al desenvolupament de la teoria educativa és la diversitat d'àmbits als quals es fa referència quan es parla d'educació (educació formal, no formal, informal, integral, moral, estètica, intel·lectual, familiar, sistemàtica, difusa, social, política, religiosa, vial, individualitzada, personalitzada...). És un reflex de les diferents mirades, diferents maneres d'apropar-se al fet educatiu. Els trets específics dels diversos àmbits educatius fan necessari acotar què s'entén per educar si es pretén minimitzar les confusions interpretatives. La idea d'educació, per exemple, pot ser molt diferent si s'interpreta des de l'educació formal o des de la no formal:

1. En la revisió de la generalització de l'emergència de l'acte d'assenyalar del capítol anterior s'intenta aclarir d'alguna manera la importància de considerar la internalització i l'externalització com a aspectes d'un mateix procés. La negació de l'educació com a desenvolupament de potencialitats existents no ha de portar una identificació d'*educare* amb un procés d'externalització; l'acció externa del procés de tramesa cultural solament es pot entendre vinculada amb processos d'internalització.

L'educació anomenada formal es caracteritza per ser intencional en la seva actitud conscient en la seva activitat, formativa en els seus propòsits, sistemàtica en la seva realització i limitada en la seva durada, a més d'exercida per educadors professionals. L'educació informal és no intencional, inconscient, de vegades deformadora, generalment no sistemàtica, contínua en la seva acció i dominant en diversos factors socials (Trilla, 1985, p. 17).

L'acotació de l'àmbit d'intervenció, però, no ha de comportar necessàriament que s'entengui l'educació de la mateixa manera; la revisió d'un conjunt de definicions d'un àmbit concret sovint confirma la multiplicitat de maneres d'entendre el fet educatiu. La concepció de l'educació des de l'àmbit religiós —desenvolupament de la relació amb el món transcendent— que trobem en una escola cristiana o en els seminaris sens dubte és molt diferent de la que guia les classes de madrasses islàmiques. La delimitació de les definicions d'un àmbit educatiu en el si d'una societat concreta, per altra banda, tampoc no és garantia de coincidència de criteri; sovint en un mateix àmbit les matisacions interpretatives comporten diferències importants en la manera d'entendre el fet educatiu. La idea d'educació social, per exemple, varia substancialment si es vincula amb la idea d'adaptació, si es fa amb la de socialització o si s'entén com l'adquisició de competències socials. Ho veiem a A. Petrus:

Així doncs, l'educació social consistiria a adquirir les necessàries característiques intel·lectuals, socials i culturals per adaptar-se al medi, per viure i sobreviure en un medi social concret. [...] En sentit estricte, l'educació social seria l'expressió del desenvolupament adaptatiu de l'educand, com a ésser viu, a les canviants necessitats socials.

[...] l'educació com a sinònim de socialització. Seria el procés que permet als individus integrar-se en la societat, assimilant les normes, els valors i les actituds necessaris per conèixer, sense excessius conflictes, en el seu grup social.

[...] alguns autors defineixen l'educació social com l'adquisició de competències socials dins del context de la seva societat. [...] Ara bé, perquè puguem parlar de competències socials dins del context de la seva societat s'han de donar dues condicions: primer, que el subjecte tingui èxit en el compliment de les expectatives socials que recauen sobre ell; i segon, que el subjecte sigui conscient del seu progrés personal com a ésser social, la qual cosa suposa un cert grau de satisfacció en la seva actuació personal (Petrus, 1997, p. 20-23).

El *tercer aspecte* explícit en moltes definicions d'educació no és menys conflictiu que els anteriors, ja que es troba en el fet que l'establiment de les finalitats o intencionalitats educatives no es pot separar de l'*ideal* de persona i de

societat, d'una manera concreta d'entendre les relacions socials. La valoració de *què és educatiu?*, quines estructures de pensament, conceptes, pautes d'acció, valors... ha d'adquirir la persona, té a veure amb la manera com s'entén l'articulació de la societat. Allò que és educatiu no es pot separar de les particularitats de les maneres d'entendre les relacions socials; de les particularitats, per tant, del temps històric, del model filosòfic i cultural del qual som hereus. Mitjançant l'explicitació més o menys clara de la intervenció educativa, que trobem en la definició o la teoria educativa, s'intenta afavorir l'emergència d'un *ideal d'home i de societat* vinculat a la contingència del moment històric en què s'escrigué. Per a Plató, així, l'educació es vincula al concepte d'ètica grega vinculada a la *virtut*. L'ètica del *deure* (la valoració de l'autoeducació, la importància de l'activitat racional...) és palesa en la definició d'educació pràctica o moral de Kant.

L'educació és «la formació, des de la infantesa, que condueix a la virtut i al desig de ser un ciutadà perfecte, que sap obeir i manar amb tota justícia» (Plató, 2013, *Les lleis*, 643e).

L'educació pràctica o moral de Kant és «l'educació de la personalitat, l'educació d'un ésser que obra lliurement, que es basta a si mateix, i que és un membre de la societat» (Kant, 1803, p. 45).

L'intent, en moltes definicions, d'evitar la contingència d'optar per un model de persona, d'altra banda, impossibilita respondre què s'ha de considerar educatiu. Com constata el doctor Quintana (1995), les definicions *formals* —les que no valoren el fi educatiu, les que eviten l'eventualitat d'inclinar-se sobre l'ideal de persona— són poc més que un punt de partida per a la reflexió del fet educatiu. Permeten fer unes primeres reflexions sobre els termes associats (què cal considerar com a acció?, com a efecte?, com a perfeccionament?), però no permeten entendre ni el model de persona ni el de societat que defensa la formulació educativa. Ho veiem en els exemples següents:

El *Diccionario de la lengua* defineix l'educació com a «acción y efecto de educar».

Per a A. Palacios, «la educación es el conjunto de hábitos operativos que perfeccionan al hombre en sus facultades» (Palacios, 1974, p. 154)

V. García Hoz veu l'educació com el «perfeccionament intencional de les potencialitats específicament humanes» (García Hoz, 1960, p. 25).

Per a Plató, «educar és donar a l'ànima i al cos tota la bellesa i perfecció de què són susceptibles» (Plató, 1988, 1409).

Per a H. Spencer, «l'objecte de l'educació ha de ser adquirir en la major mesura possible els coneixements que ajudin amb més eficàcia a desenvolupar la vida individual i social sota tots els seus aspectes, limitant-se a desflorar aquells que concorrin menys eficaçment a aquest desenvolupament» (Spencer, 1983, p. 40).

Contradiccions conceptuals

La revisió de les definicions d'educació confirma la idea apuntada que no solament hi ha una àmplia varietat de maneres d'entendre el fet educatiu, sinó que les formulacions sovint es contradiuen entre elles. Les propostes d'autors com E. Spranger i Erich Weber, Miguel Siguán, Jerome Bruner... o el mateix doctor Quintana, intenten assegurar que podem parlar o bé de tipologies dicotòmiques d'estils d'educació o bé d'una idea d'educació edificable com a jocs d'antinòmies —«problemes estructurals d'un ser, en forma de contradiccions internes»— que s'han de conèixer, treballar i afrontar des de la teoria de l'educació.

Spranger distingí les quatre dicotomies estilístiques d'educació següents, que recollí i aclarí amb posterioritat Erich Weber (1970):

- L'estil educatiu d'*acostament al món* i l'*aïllant*.
- L'estil educatiu *lliure* i el *coercitiu*.
- L'estil d'educació *anticipatori* i el *fidel al desenvolupament*.
- L'estil d'educació *uniforme* i l'*individualista*.

Miguel Siguán (1987) considera quatre antinòmies del sistema educatiu:

- Preparació general i bàsica enfront de preparació especialitzada.
- Pedagogia com a descobriment enfront de pedagogia com a informació.
- Formació humana enfront de capacitació tècnica.
- Valoració del paper del mestre enfront de valoració de les tècniques didàctiques.

Jeroni Bruner (1995) considera que les veritats educatives experimenten antinòmies en períodes revolucionaris (per a molts, l'actualitat és un període de canvi de paradigma científic). No ens ha de sorprendre, per tant, que trobem contradiccions o antinòmies fins i tot en els nostres objectius per a l'educació primerenca. Bruner considera:

L'antinòmia de la realització individual enfront de la preservació de la cultura; l'antinòmia de centrar-se en el talent enfront de centrar-se en l'eina, i l'antinòmia del particularisme enfront de l'universalisme.

¿L'educació hauria de reproduir la cultura, o hauria d'enriquir i conrear el potencial humà? ¿Hauria d'estar basada en el cultiu diferencial dels talents inherents d'aquells que tenen la millor dotació innata, o hauria de donar prioritat a equipar a tothom amb una caixa d'eines culturals que pugui fer-los plenament efectius? ¿Hauríem de donar prioritat als valors i estils de la cultura global, o donar un lloc especial a les identitats de les subcultures que la componen? (Bruner, 1996, cap. III).

Les vint-i-dues antinòmies que planteja el doctor Quintana en *Teoría de la educación* confirmen la fragmentació actual del discurs pedagògic i la importància de reformular-lo. Ens diu, en una primera antinòmia, que esdevé d'alguna manera la síntesi de la resta: «la de si hem d'educar sent *permissius* o més aviat *restrictius i coactius* pel que fa a la naturalesa de l'educand [...] i la de si l'educació ha de fer-se sota el signe de l'autoritat o més aviat de la llibertat».

L'EDUCACIÓ, ELS CONCEPTES D'HOME I EDUCACIÓ, I FINS EDUCATIUS

Tampoc no resol les contradiccions apel·lar a la idea que educar és socialitzar, és contribuir que «formin part» de les noves generacions les idees i els sentiments compartits de la societat en què viuen. No esdevé una manera de resoldre les divergències educatives pensar que els canvis científics i tecnològics determinen canvis en la manera d'entendre com conviure i en els valors d'una societat. Per tant, el que ha de fer l'educació és simplement desenvolupar en les noves generacions allò que exigeix la societat.

Educació i societat

L'establiment de relacions entre valors socials i finalitats educatives esdevé recurrent en la majoria de llibres i articles que reflexionen sobre l'educació. Lluny d'intentar reproduir aquí vincles concrets entre models de societat i sistema educatiu, el que es pretén és reflexionar sobre els possibles criteris que porten a establir la relació entre societat i finalitats educatives. El punt de partida són els escrits del sociòleg francès Émile Durkheim (1858-1917), que permeten considerar-lo el pensador que més ha contribuït a intentar establir una relació entre educació i societat.

Durkheim interpreta, en obres com *Éducation et sociologie*, que a cada societat correspon un cert tipus d'educació. Considera que cada societat forja un ideal d'home tant des del punt de vista intel·lectual com des del físic i moral, i això és el que assegura l'homogeneïtat cultural que possibilita la vida comuna. Fer emergir aquest ideal serà l'objectiu de l'educació comuna (la formulació educativa s'ha de conformar atenent l'ideal de societat). Entén, però, a la vegada, que cada comunitat ha de tenir una diversitat educativa que permeti l'especialització dins la societat:

La societat només pot subsistir si hi ha entre els seus membres una homogeneïtat suficient: l'educació perpetua i reforça aquesta homogeneïtat suficient, fixant per endavant en l'ànima del nen les similituds essencials que requereix la vida col·lectiva. No obstant això, d'altra banda, sense una certa diversitat tota cooperació resultaria impossible: l'educació assegura la persistència d'aquesta diversitat necessària, diversificant-se per si mateixa i especialitzant-se (Durkheim, 1975, p. 52).

Per a Durkheim, educar és socialitzar; assegurar la suficient «comunitat d'idees i sentiments» entre els membres d'una societat perquè pogui mantenir-se. Educar és una acció d'unes generacions adultes envers unes altres de joves, encaminada a una tramesa cultural que asseguri l'homogeneïtzació que la societat necessita per mantenir-se. Una educació adaptada a la societat concreta, una educació que caldrà modificar a mesura que la societat evolucioni. Un model d'educació que se subordina al model de societat. Per a ell, cada societat ha de contribuir a preservar els grans ideals que contribueixen a cohesionar els diferents grups; alguna cosa que transcendeixen els individus que fa que siguin humans, que no actuïn com a bèsties; les grans concepcions religioses, morals o intel·lectuals, que són expressió de «civilització», «consciència comuna», «consciència social», «causes socials»; les normes o lleis que vinculen els individus entre si en innumbrables relacions.

Les idees i els sentiments elaborats per una col·lectivitat qualsevol han quedat re-vestits, a causa del seu origen, d'un ascendent i d'una autoritat de tal classe que els subjectes particulars que els pensen i creuen en ells se'ls representen sota la forma de forces morals que els dominen i els sostenen. [...] I aquestes virtuts *sui generis* no es deuen a cap acció misteriosa, sinó que són senzillament efectes d'aquesta operació psíquica, científicament analitzable, però singularment creadora i fecunda, que es diu fusió, comunió d'una pluralitat de consciències individuals en una consciència comuna (Durkheim, 1976, p. 48).

Segons Durkheim (1975, p. 49), els ideals de vida en grup no es poden constituir ni mantenir-se si d'alguna manera no penetren en les consciències individuals i s'hi organitzen duradorament. Trobem, així, que la societat dependrà de l'educació per perpetuar-se, però a la vegada la conformació de l'educació dependrà de la conformació social. Educar com a acció d'unes generacions a unes altres consistirà en la tramesa de «les aptituds de tot tipus que requereix la vida social». Les aptituds que s'han de «transmetre» estaran determinades per l'ideal de «civilització»; no hi haurà, per tant, marge d'«autonomia educativa». L'establiment de l'orientació de la intervenció educativa estarà con-

dicionat per l'abstracció dels trets que formen la humanitat de la persona entesa com a «consciència social», en oposició a les «passions egoistes». La constatació, d'altra banda, de societats amb unes mateixes característiques, així com d'unes regularitats en els canvis socials, portarà Durkheim a entendre la pedagogia com a ciència de l'educació en què s'estableixen lleis que intenten reflectir l'adequació del sistema educatiu al sistema social.

Un cop fixats els diversos tipus [d'educació vinculats a societats de la mateixa espècie] caldria explicar-los i hauria, per això, de buscar quines són les condicions de les quals depenen les propietats característiques en cada cas i com es deriven els uns dels altres. Aleshores s'obtidrien certes lleis que dominen l'evolució dels sistemes educatius. I es podria descobrir en quin sentit s'ha desenvolupat l'educació i quines són les causes que han determinat aquest desenvolupament i les que ho expliquen (Durkheim, 1976, p. 119).

Reduccionisme sociològic

Hem de reconèixer l'aportació de Durkheim a l'àmbit educatiu en contribuir a fer entendre que la reflexió sobre l'evolució del context cultural, polític, econòmic, etc. d'una societat ha de determinar d'alguna manera com s'articulen les polítiques educatives. La societat és un component necessari, essencial, de la realitat humana i, per tant, és innegable que l'educació ha de contribuir a enfortir la convivència en el si de la societat concreta. A ell devem en bona mesura que les diferents maneres de reflexionar com s'ha d'articular el discurs educatiu actual que trobem en les propostes de sociòlegs i pedagogs parteixin de la reflexió dels trets de la democràcia actual, del reconeixement que vivim en una societat postindustrial, una societat de la informació.

El que no podem fer és caure en la mena de biaix que representa pensar que el reconeixement de trets definidors de la societat concreta en què vivim ha de permetre establir quins són els valors i les idees concretes que s'han de transmetre a les noves generacions. No es tracta de ser crítics amb els intents de Durkheim de pretendre vincular l'educació a la societat, sinó de pensar en termes de societat ideal; d'entendre la «consciència social» d'una societat, la «consciència comuna», com a fusió o comunió de «consciències individuals». Hem de ser sensibles als corrents de pensament que, més que referir-se a la comunió de voluntats, parlen d'«idees força» d'uns grups socials que es legitimen en detriment d'altres. Són molts els pensadors que inviten a reflexionar sobre la idea que el que s'identifica sovint com a consciència comuna no és una fusió

d'idees individuals, sinó l'expressió de la cosmovisió que ens arriba dels grups que exerceixen el control de les institucions.² Hem d'entendre les formulacions dels que interpreten que no hi ha fusió de consciències, sinó xocs que fan que una cosmovisió vinculada a uns interessos col·lectius s'imposin a altres cosmovisions que representen altres interessos col·lectius i sovint són una alternativa als primers. Hem de ser sensibles a la idea dels que plantegen el reduccionisme sociològic en termes de pensar que la defensa d'una adaptació del sistema educatiu a la manera dominant d'entendre com articular la convivència és una adaptació de l'educació a l'ideal de societat. Clauseu diu:

Plantejar una anàlisi del fenomen educacional com a mer element conservador i reproductor del sistema de relacions societàries dominants significa confondre l'acció educacional dominant amb l'acció educacional i esperar que les transformacions es produeixin i es consolidin per mecanismes aliens i externs als processos d'influència, la qual cosa és absurda (García Carrasco, 1983, p. 91).

No podem articular les propostes educatives independentment de la reflexió de la societat concreta a les quals es dirigeixen, però hem de desconfiar de les propostes d'aquells *experts* que pretenen subordinar el model educatiu a una suposada manera ideal d'entendre la conformació de la convivència social. Hem de ser cauts amb la pretensió d'establir una relació causal entre la investigació i el progrés, pensar que darrere de moltes propostes d'*Investigación & Desarrollo* hi ha la voluntat d'enfortir una manera particular d'entendre la convivència, no pas de fonamentar un ideal (Murga Menoyo, 1992). Hem de tenir presents els que consideren que no hi ha un model ideal de regular la vida col·lectiva —no hi ha, per tant, uns valors o fins educatius ideals per a cada societat—, sinó una multiplicitat de direccionalitats i enfocaments.

2. La idea de cultura com a cultura d'un grup dominant la trobem en GARCÍA CARRASCO, «La educación como reproducción», a CASTILLEJO, CERVERA, COLOM *et al.*, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*, Múrcia, Límites, 1983, p. 86-88. La idea d'arbitrarietat cultural la recullen Pierre BOURDIEU i Jean Claude PASSEROT a *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1972. Cal considerar, a més, el plantejament de Max Weber de legitimació de l'autoritat: legitimació del missatge del poder en funció de l'acomodació al costum o hàbit cultural, legitimació en funció d'un codi de regles, legitimació carismàtica; vegeu Max WEBER, *Historia económica general*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1974.

Tres models educatius de principis del segle xx

La revisió, des de la distància històrica, dels diferents models educatius existents a Occident al primer terç del segle xx, període en què Durkheim elabora bona part dels seus escrits, permet entendre el problema de considerar la «consciència comuna» com a síntesi de consciències individuals. Reflexionar envers quelcom que no ens afecta directament permet alliberar-nos, en part, de la tendència a considerar que les pròpies concepcions polítiques, econòmiques, morals, religioses... són les «adequades» i que, per tant, hi ha un model educatiu ideal: el que contribueix a defensar-les. La distància en el temps permet comprendre la idea de Max Weber que es pot racionalitzar la vida de diferents maneres, entendre que el model de persona i societat que tenim condiciona la defensa que fem de la vigència d'un model educatiu o d'un altre. El fet que aquest primer terç del segle XXI vivim en un món molt diferent del de fa un segle permet entendre el problema de la legitimitat objectiva d'un model, ja sigui el de Durkheim quan digué que són desadaptades, utòpiques, ideals, les propostes que no responien al seu model educatiu «conservador», «tradicional», ja siguin dels models contraposats al seu.

La justificació d'un *model educatiu «tradicional»* pren sentit en l'obra de Durkheim per la confusió de considerar el model de «civilització» de la societat dominant de l'època («capitalisme salvatge») com a síntesi de la «consciència social» de la societat; per l'error de fer una interpretació racional del «progrés històric». Es justificava un model educatiu tendent a perpetuar, reproduir, la societat existent, en concebre la «civilització» de l'època com l'abstracció del model de societat menys imperfecta. Durkheim entén que la defensa de la inamovibilitat de l'ordre establert, la immutabilitat dels valors tradicionals, la submissió a l'autoritat, és la manera adequada de defensar el progrés de la «civilització»; la defensa dels valors tradicionals és un contrapès a les situacions de revolució, de tensió, que podien alterar el «progrés» de la societat. Els aprenentatges encaminats a justificar acríticament els models de relació social serien aspectes d'un sistema educatiu que entenia que la submissió i l'obediència eren la millor manera de fer possible la perpetuació de l'ordre establert. El perspectivisme històric permet fer evident la confusió entre model social dominant i ideal de «civilització» i, per tant, qüestionar la pretensió d'una funció bàsicament reproductora de l'educació. Avui en dia causa malestar pensar que fa poc menys de cent anys molts pensessin que la funció bàsica de l'educació era una mena de socialització que s'encaminava que les masses de proletaris es resignessin a acceptar l'ordre social establert. Resulta sorprenent pensar que el que es pretenia aconseguir era que la ingent massa de treballadors no es rebel·lessin davant les

dures condicions de treball a les fàbriques i les mines o que els soldats fossin disciplinats per tal d'estar disposats a obeir les ordres dels seus superiors, fins i tot en situacions extremes en què les possibilitats de morir eren altes.

El model educatiu de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, d'altra banda, està adaptat d'alguna manera a la cosmovisió vinculada als interessos proletaris. Ferrer i Guàrdia, en la seva estada a França, havia constatat que l'ensenyament autoritari i disciplinat formava persones sense esperit crític i disposades a acceptar l'ordre social existent. La proposta educativa de Ferrer i Guàrdia era contrària al plantejament de Durkheim: és llibertària (formació d'homes lliures), es rebutja qualsevol credo, s'intenta afavorir el desenvolupament de l'esperit crític mitjançant l'ús de la raó... El seu model educatiu buscava instruir proletaris i intel·lectuals contestataris i crítics amb el model de societat dominant (de la mateixa manera que la pedagogia llibertària de Paolo Freire, la pedagogia crítica de Henry A. Giroux i la de tants altres fins ara, s'ha oposat a les societats caciquils i conservadores). Pretenien formar unes noves generacions conflictives, inadaptades, incòmodes per a l'ordre establert.

Tenia raó Durkheim quan deia que una pedagogia que no se subordini a l'ordre establert és una font de conflictes i d'inadaptació, però ¿el canvi social es pot entendre sense conflicte, si més no d'idees? Revisant el model amb perspectiva històrica, ¿no hem d'atribuir al desenvolupament de l'esperit crític i reflexiu envers l'ordre establert el paper de responsable de l'emergència de noves «cosmovisions» i, per tant, de la transformació de la societat? ¿No hem de considerar aquest xoc de cosmovisions que intenten imposar-se com a determinants per al pas del «capitalisme salvatge» de fa poc més de cent anys a un altre on si més no es regulen les hores de la jornada laboral, les vacances, l'atenció mèdica, les prestacions de la Seguretat Social, els drets de les dones...? ¿Podem considerar, però, com a ideal un model que és font de conflictes, una mena d'educació que contribueix a la revolució, a la confrontació entre diferents sensibilitats socials?

L'Escola Nova també tingué un caràcter reactiu envers el model d'escola tradicional. Les diferents tendències existents —escola activa (Montessori, Decroly), educació progressiva (Dewey, Kilpatrick), escola del treball (Kerschens-teiner), escola popular (Freinet), Institución Libre de Enseñanza, escoles de la Mancomunitat de Catalunya...— ens porten a parlar de diferents models d'escola nova que es caracteritzen per intentar ser un contrapès a una formació en què es fomentava l'obediència, i no la iniciativa, la reproducció, i no la creativitat. Per més que alguns puguin veure en aquest model la proposta de variant educativa especialitzada per a dirigents i càrrecs mitjans d'empreses que havien de ser crítics i creatius per ser competitius en l'economia de mercat de l'època, hem d'admetre que fou en realitat un model contraposat al tradicio-

nal. Ho fou perquè representava una manera de negar el model adaptatiu de subordinació de l'escola a la «consciència comuna» (als valors socials dominants en l'època). Ho fou també, igual que l'Escola Moderna, perquè possibilità l'emergència de consciències socials crítiques, reflexives, creatives, poc permeables a l'acceptació *per se* de la moral del deure, del model de societat dominant. Caldria preguntar-nos si es pot considerar com a ideal un model educatiu que, també com en el cas anterior, contribueix a alterar les formes de convivència dominants.

CONSIDERACIONS FINALS

La revisió dels diferents apartats d'aquest capítol fa evident la persistència de contradiccions importants en aspectes bàsics de la teoria educativa que determinen la manera d'entendre el com i el què educatiu en les societats democràtiques occidentals. Trobem contradiccions en la concepció de l'acte educatiu i els fins educatius que d'alguna manera han de ser considerats.

La reflexió inicial sobre l'acte educatiu solament es pot resoldre aprofundint més en la revisió del procés de cognició. No és possible una mena de síntesi que superi la separació existent entre els que entenen l'educació com a *educere* —contribuir o afavorir la «maduració» d'unes potencialitats existents— i els que la identifiquen amb *educare* —com un nodrir extern encaminat a una construcció determinada de la persona—. El camí per minimitzar el conflicte no pot ser altre que especificar millor el conjunt de mecanismes educatius que fan possible l'emergència de les estructures de pensament en la persona. Intentarem veure en el capítol següent que, per poder endegar un procés de revisió de com es fixen en la persona els criteris de raonament, s'ha de partir de la reflexió sobre els condicionants i les problemàtiques associades al paradigma de cognició dominant existent; s'ha de partir de la polèmica que hi ha entorn de les dues maneres d'entendre la idea de metàfora.

La reflexió inicial sobre els fins educatius mereix un tractament diferent. Pretendre establir un model d'educació ideal és una utopia, pel fet que no es pot establir una relació concreta de valors, ja que els valors de cada societat són una cosa dinàmica que es vincula a unes cosmovisions, a unes voluntats de puixança, que intenten imposar-se. Entenem que la pedagogia no ha de quedar al marge de la reflexió sobre les noves maneres de relació social que es donen arran dels canvis en les forces productives d'una societat, dels descobriments tecnològics, de les noves maneres de trametre informació..., però la reflexió pedagògica sobre el model de persona i societat no ha de ser unidireccional ni ha de tenir

un caràcter preeminent davant discursos elaborats en altres camps científics. La vinculació dels fins educatius amb els valors socials comporta trencar la vinculació dels primers amb la idea de procés seqüencial en el desenvolupament «integral», «harmònic», del conjunt de les capacitats de la persona; comporta considerar que els fins educatius i l'articulació de les propostes educatives s'han de fer des de la reflexió sobre el model de ciutadà, des de la reflexió sobre la manera de donar resposta educativa a les noves cosmovisions emergents.

La valoració de la idoneïtat d'uns fins educatius no es pot fer separada del model de socialitat que es defensa, no es pot fer sense considerar la provisionalitat del model, atenent el dinamisme de les *idees força* que intenten imposar-se en una societat. Hem de parlar d'arbitrarietat en l'establiment de fins educatius, però d'una arbitrarietat fonamentada, en què es justifiqui la vinculació del model escollit amb el model de civilitat que es vol potenciar. El pedagog, com qualsevol altre investigador, no pot renunciar a reflexionar sobre els possibles criteris de connexió entre intervencions i conseqüències de les intervencions, per més que tota formulació científica sigui provisional.

El drama de l'educació, però també la seva riquesa, és que no hi ha respostes unívoques, encara que sigui per resoldre problemes educatius específics. Educar, com la vida mateixa, comporta prendre decisions, escollir la *mirada*, la projecció imaginativa, que ha de servir de referent per a la presa de decisions, per una banda, depenent de l'abast de la projecció en el temps i l'espai i, per l'altra, depenent d'un procés reflexiu de valoració de les conseqüències que no es pot separar de l'emotivitat de les persones que reflexionen.

Davant dels intents de definir un ús «correcte» de l'educació, cada cop més s'imposa la idea que el concepte d'educació és «essencialment contestable» (Naish, 1986); és a dir, s'admeten diferents interpretacions sovint contradictòries. La impossibilitat de trobar una definició que, lluny de formalismes, sigui acceptable per a tothom no ens ha de portar al nihilisme, a la passivitat, a l'acceptació que qualsevol model polític educatiu o intervenció concreta és igual de bona o de dolenta, ja que en funció de l'abast de la mirada és susceptible de ser defensada o qüestionada. L'evidència del xoc de voluntats insalvables ens ha de fer reconsiderar la validesa del paradigma de cognició dominant, la tendència a absolutitzar la resposta, a homogeneïtzar, a construir des del consens. La impossibilitat d'arribar a consensuar un *ideal* de societat per a les generacions futures hauria de portar-nos a articular un discurs pensat per enfortir l'entramat moral d'una mena de societat plural que no pot aspirar al bé o la veritat absoluta. La incapacitat dels humans de posar-se d'acord en el que és valuós ha de fer-nos a reconsiderar d'entrada la idea que s'ha format en la modernitat de *veritat, bé, correcció, justícia, progrés...* i, per tant, també de metàfora.

REHABILITACIÓ DE LA METÀFORA

La reflexió sobre el procés d'establiment de metàfores esdevé clau per aprofundir en el debat que s'ha obert respecte a la importància de preservar o canviar el paradigma o patró de cognició dominant. La publicació de veritables catàlegs sobre la metàfora, com ara les obres de W. A. Shibles (1971) i de J. P. Van Noppen (1985 i 1990), i obres com la coneguda *Philosophy in the Flesh*, de George Lakoff i Mark Johnson, confirmen que es tracta d'un tema permanent actual en bona part dels camps del saber (psicologia, sociologia, lingüística, antropologia, teoria de la ciència, lògica matemàtica, intel·ligència artificial...) en què l'estudi dels processos cognitius és fonamental. L'estudi de la metàfora permet aprofundir en la polèmica que hi ha envers la manera d'entendre com es generen nous coneixements o nous llenguatges. Ajuden a situar el debat les paraules d'Umberto Eco respecte a les dues teoritzacions existents sobre el llenguatge i els processos cognitius:

El discurs sobre la metàfora engloba dues opcions: *a*) el llenguatge és, per la seva naturalesa, originàriament metafòric; el mecanisme de la metàfora fonamenta l'activitat lingüística, i tota regla o convenció posterior neix per reduir i disciplinar (i empobrir) la riquesa metafòrica que defineix l'home com a animal simbòlic; *b*) la llengua (i tot altre sistema semiòtic) és un mecanisme convencional regit per regles, una màquina previsional que diu quines frases es poden generar i quines no, i entre les generables, quines són «bones» o «correctes», o proveïdes de sentit, al mateix temps que, d'aquesta màquina, la metàfora n'és el trastorn, el sobresalt, l'èxit inexplicable, i alhora el motor de renovació (Eco, 1984, cap. 3).

ARISTÒTIL I ELS PRECEDENTS DE LA METÀFORA

Bona part dels filòsofs i pensadors actuals consideren que la conceptualització que fa Aristòtil de la metàfora és clau per entendre tant l'evolució cap a una

consideració de la metàfora com una «arma retòrica», com cap a les interpretacions actuals properes als plantejaments de Nietzsche. Per més que Plató i altres filòsofs grecs parlaren prèviament de la metàfora, no hi ha constatació que en cap d'ells es presenti una teoria que permeti saber exactament «què és la metàfora, per què es considera legítim el seu ús en filosofia, i en què es distingeix de la simple comparació o del símil» (Ferrater Mora, 1975, p. 189). Aristòtil és l'autor que intenta establir-ne les primeres definicions, que trobem en la *Poètica* i la *Retòrica*, i fa unes referències explícites als interessos que promouen l'establiment de metàfores, en l'Ètica a *Nicòmac*.

En la *Poètica* (1457b) parla de les cinc modalitats de desplaçament que s'anomenaran metafòriques: del gènere a l'espècie, de l'espècie al gènere, d'espècie a espècie, la metàfora per analogia i una cinquena modalitat que té a veure amb el símil. No entrarem a explicitar les quatre primeres espècies de metàfora, ja que el que és rellevant és la referència que fa a la cinquena espècie, quan diu:

De vegades no hi ha nom establert per expressar algun dels termes de l'analogia; però no per això l'expressarem menys; així, «escampar llavor» és «semparar», però «escampar les flames» aplicat al sol no té nom; la mateixa relació hi ha entre això (que no té nom) i el sol, que entre el sembrar i el gra, i per això diu el poeta «semparant la flama feta per un déu». Es pot usar, doncs, la metàfora d'aquesta manera i també d'una altra: després de designar una cosa amb el mot que s'aplica a una altra, hom li lleva alguna de les seves qualitats; per exemple, si de l'«escut» se'n digués no «la copa d'Ares», sinó «la copa sense vi».

L'establiment de la cinquena modalitat confirma que el vincle de la metàfora amb l'analogia (quarta modalitat), amb l'harmonia d'una relació matemàtica, és problemàtica perquè desdibuixa la idea de comparació. Prestigiosos lingüistes contemporanis consideren que el fet que Aristòtil establís aquesta cinquena espècie de metàfores permet qüestionar així la idea tan estesa que les metàfores són mecanismes per reproduir la realitat o violentar-la amb fins poètics. Davant uns primers corrents de pensament que entenen la metàfora com una forma abreujada de símil condensat en una paraula, una manera de fixar semblances que, usada correctament, permet desvelar la veritat amagada, trobem un segon grup de pensadors que entenen que darrere de la metàfora no hi ha la voluntat de reproduir la veritat, sinó la de permetre considerar el que és *usual* enfront del que és *infreqüent*. Per a aquests últims, el conjunt de textos de la metàfora són els precedents d'una nova teoria relacional del pensament.

La interpretació retòrica del procés de conformació de la metàfora, la del primer grup de pensadors, seria que la metàfora trasllada a una cosa (Aquilles)

el nom d'una altra cosa (lleó) en virtut d'una semblança que hi ha entre totes dues. La metàfora significa, per tant, traslladar una cosa al lloc d'una altra. Són molts els pensadors que al llarg de la història, davant dels exemples i les explicacions donades per Aristòtil, han interpretat que la substitució entre termes era el fonament del procés de desplaçament metafòric.¹ Són molts els que interpreten que la idea de substitució queda confirmada quan Aristòtil afirma en la *Retòrica*: «Doncs la comparació és, com abans es va dir, una metàfora que només es diferencia per un afegit posat davant» (1410b, 18, 20). Considerar que la diferència entre l'una i l'altra és l'afegit de la comparació passa a ser interpretat com la constatació que la funció de la metàfora és posar en evidència la relació de similitud entre diferents realitats, igual que el símil, però amb la diferència que s'ha suprimit la partícula explícita de comparació.

Autors com Paul Ricoeur i De Bustos consideren que una teoria substitucionista de la metàfora és fer una interpretació massa simple del plantejament aristotèlic, ja que comporta considerar una equivalència cognitiva entre el terme que substitueix i la forma usual substituïda. D'alguna manera, l'acceptació d'una teoria substitucionista significaria negar la valoració que fa Aristòtil de la importància de la metàfora per a la generació de nou lèxic i també ignorar la valoració de la importància de les experiències viscudes i la imaginació en el procés de formació de les noves paraules.

Aristòtil valora que la metàfora no solament es pot usar per a fins poètics o retòrics, sinó també per estendre el lèxic. Parla del fet que les metàfores es fan servir «per donar nom a coses que no en tenen» (*Retòrica*, 1405a). En la traducció de la *Retòrica* que empren G. Lakoff i M. Johnson és clara la referència a l'extensió lèxica: «Les paraules corrents comuniquen només el que ja sabem; solament per mitjà de les metàfores podem obtenir alguna cosa nova» (1410b 10, 15). En la traducció de Racionero no és tan evident si se cita el fragment dels autors esmentats, però sí quan es revisa un fragment més ampli en què es considera el vincle entre ensenyança i extensió de significat:

Però establim «abans» que el nostre principi és aquest; a saber: que un fàcil aprenentatge és, per naturalesa, plaent a tots i que, d'altra banda, els noms signifiquen alguna cosa, de manera que aquells noms que ens proporcionen algun ensenya-

1. De Bustos (2000, cap. II) constata que la idea de metàfora com a comparació condensada és repetida en tota la tradició retòrica, sigui basant-se en les paraules de Quintilià «In totum autem metaphora brevior est similitudo» (*Institutio Oratoria*, cap. VIII, VI, 8), sigui basant-se o en les de Ciceró «La translació és una semblança breu reduïda a un sol mot que, posat en el lloc d'un altre com si fos el seu propi, si es reconeix agrada, si no té res de semblant es rebutja» (*De l'orador*, 1933, llibre III, 38).

ment són també els que ens procuren un plaer més gran. Hi ha, sens dubte, les paraules que ens són desconegudes, mentre que les específiques les coneixem ja; però el que principalment aconsegueix el «resultat dit» és la metàfora (Aristòtil, 1994, 1410b 10-15).

El que valoren el segon grup de filòsofs és el fet que l'establiment d'una cinquena modalitat de desplaçament pressuposa que l'extensió i la constitució de coneixement no responen a uns mecanismes regulars i precisos. El vincle entre la metàfora i el símil significa encadenar la conformació del nou llenguatge, nou coneixement, a la imaginació i a la sensibilitat del qui reflexiona. Per més que consideri que hi ha metàfores més adequades i correctes que d'altres, que cal parlar d'una percepció intuïtiva per valorar l'adequació d'unes metàfores, el plantejament d'Aristòtil deixa entreveure que la conformació del nou llenguatge, l'extensió de significat, té a veure amb el subjectivisme de la imaginació. No nega que hi hagi regles i principis que determinen el procés interactiu, les relacions socials, però no pot separar el procés de categorització d'un procés de percepció intuïtiva de semblances, fet que no deixa de ser una interpretació subjectiva d'una persona o unes persones que reflexionen.

Atès que en les formulacions d'Aristòtil la imaginació i la sensibilitat no es poden separar del procés de conformació metafòrica, aquest filòsof ha estat considerat pels filòsofs actuals el precursor d'una manera problemàtica d'entendre els processos cognitius, en què les regles i els principis emergeixen vinculats a la praxi, al procés interactiu de diàleg i negociació, i no a l'inrevés.

LA METÀFORA COM A ARMA RETÒRICA

La *retòrica clàssica* ha ignorat la convertibilitat de les imatges i de les metàfores, fet que ha determinat una òptica reduccionista de la metàfora. L'acceptació que el terme comparat era una paraula que en substituïa una altra ha convertit el valor de la metàfora en purament ornamental, com el de la figura literària. No cal dir que el desenvolupament d'una teoria substitucionista comporta que la metàfora no tingui una funció cognitiva independent del discurs literal.

L'evolució del concepte al llarg de l'edat mitjana entenem que no es pot separar de la radicalització de la relació entre el símil i la metàfora que trobem en Quintilià: «In totum autem metaphora brevior est similitudo» (*Institutio Oratoria*, VIII, VI, 8); o en Ciceró: «La translació (la metàfora) és una semblança breu reduïda a un sol mot» (*De l'orador*, III, 38). La metàfora esdevé una modalitat de desplaçament que possibilita un acostament a la veritat revelada.

D'alguna manera, la reflexió entorn de la metàfora consisteix a com fer-ne un mecanisme que permeti un coneixement de la realitat que no solament no entri en contradicció amb els llibres sagrats, sinó que serveixi per confirmar la lògica de les cosmovisions dominants.

Trobem, així, que des de l'aparició dels tres grans sistemes religiosos monoteïstes més influents en el món occidental —judaisme, cristianisme i islamisme— hi ha un intent per trobar la veritat oculta de les coses mitjançant, fonamentalment, la revelació «que comprenia, per un costat, un conjunt d'escriptures sagrades, com la Bíblia i l'Alcorà, i per l'altre, les decisions de les autoritats eclesiàstiques en la mesura en què eren portadores de sanció o inspiració divines» (Weinberg, 1987). Hi havia la creença que la veritat s'havia de descobrir mitjançant l'ús de la raó, la qual no podia entrar en conflicte amb la veritat revelada. La metàfora esdevindrà el mecanisme emprat per aconseguir-ho.

Hem de parlar d'un procés que porta a considerar la metàfora com un ornament o una comparació, a considerar la ment com un receptacle passiu de percepcions, per més que permet que darrere la metàfora hi hagi la por que el procés de conformació de nou llenguatge i nova cultura es faci atenent una racionalitat diferent de la dominant. Com diuen Lakoff i Johnson, «la por a la metàfora i la retòrica en la tradició empírica és la por al subjectivisme —la por a l'emoció i la imaginació» (Lakoff i Johnson, 1989).

Podem dir que la tradició retòrica posterior a Aristòtil tendeix a identificar la metàfora amb l'analogia; la metàfora té valor únicament com a terme substituït, no queda dibuixada una noció de metàfora lligada a la comparació. A l'edat mitjana, així, la creença en una veritat revelada, que l'home podia descobrir mitjançant l'ús de la reflexió sobre els textos sagrats o les dades de la sensació, porta a buscar les semblances, les proporcions... La informació que genera la metàfora, vista des d'aquesta òptica, és nul·la; l'únic que permet és entendre millor la realitat mitjançant la substitució adequada d'un terme al·legòric, figurat, per un altre de més precís.

COGNICIÓ I MODERNITAT. LA RECLUSIÓ DE LA METÀFORA COM A FIGURA DEL DISCURS

El procés de reclusió de la metàfora a l'àmbit de les figures del discurs entenem que s'explica per l'emergència d'una filosofia racionalista empirista que evidenciacia els perills del subjectivisme. El temor a la metàfora en la filosofia a l'edat moderna no es pot passar per alt. Considerem que són encertades les reflexions

de Lakoff-Johnson i De Bustos que apunten que el menyspreu per la metàfora i els «procediments figuratius» té a veure amb el desenvolupament de la ciència empírica com a model de veritat, amb un vincle que s'establí entre objectivisme i racionalitat, subjectivisme i irracionalitat.

Certament, cal considerar una primera modernitat en què autors com Bacon, Maquiavel o Montaigne mostren cautela envers la pretensió de veritat absoluta o qualsevol afirmació dogmàtica, desconfiança envers la possibilitat d'una vida harmoniosa, envers la possibilitat d'abandonar un fi bo sense abandonar-ne un altre de també bo. Però no és menys cert que el que acaba imposant-se és el pensament d'autors com Descartes, Kant o Hegel, que plantegen un trànsit lent cap a formes de convivència que porten a l'emancipació humana i la superació de l'egoisme. I hem de considerar també una segona modernitat caracteritzada per la confiança en la consciència humana, en la capacitat humana d'apropar-nos a la veritat i d'establir de manera progressiva el conjunt de judicis adequats sobre com viure i conïure.²

Kant i l'esperit de la Il·lustració

L'obra de Kant i posteriorment la de Hegel són intents reeixits de substitució d'un criteri de veritat escolàstica fonamentada en un raonament deductiu que parteix d'una veritat general donada per la tradició, per una confiança en allò espontani, lliure i creatiu de la raó humana. Kant diluí la realitat en considerar que l'objecte de coneixement és una representació que fa el subjecte. La pèrdua d'objectivitat que representa la dissolució de la realitat la guanyà en considerar el subjecte transcendent, en considerar que hi ha unes normes de l'espai temporal que garanteixen el coneixement vertader. Cal recordar que *crítica* en alemany vol dir establir un límit: la *Crítica de la raó pura* fou un intent d'establir el límit del que es podia saber.

Kant és una referència obligada per entendre la modernitat perquè en ell trobem la formulació més sistemàtica i rigorosa de com trencar amb la relació que en l'antiguitat s'havia establert entre el símbol i la imatge simbolitzada. La confiança en la raó, per a molts, fa que sigui un dels pensadors que millor expressa l'esperit de la Il·lustració: el raonament amb autonomia, el rebuig de la

2. Vegeu Stephen TOULMIN, *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*, Nova York, Free Press, 1990. En l'obra és palès el contrast entre el pensament d'uns primers representants que parteixen de la impossibilitat de separar la raó del sentiment i el d'uns altres més tardans que pretenen bastir un discurs universal i intemporal.

idea d'una veritat general donada per la tradició. Kant esdevé el pensador que millor expressa la idea que si no podem confiar en la cultura o l'experiència sensible en raonar, hem de considerar una veu interior que si aprenem a escoltar-la ens indicarà el camí cap a la veritat i l'acció justa.

La visió fenomènica de la realitat kantiana és un punt de partida per esbrinar fins a quin punt podem dir que la sensibilitat permet captar de manera veraç un suposat «món exterior», establir els límits de la sensibilitat en el procés de captació de fenòmens. En la *Crítica de la raó pura* considera que el pas del procés perceptiu a la generació de conceptes no es pot explicar des de la sensibilitat, des de l'experiència directa, com feia Hume. La impressió sensible singular no pot existir com a tal, sinó com a impressió sensible lligada a altres impressions sensibles. No captem feixos d'impressions sensibles, sinó «coses», i el nostre concepte de cosa no és idèntic a la suma de propietats. Així ho indicà:

De manera que, a través de la sensibilitat, no només coneixem la naturalesa de les coses en si mateixes de manera confusa, sinó que no la coneixem en absolut. Des del moment en què suprimim la nostra condició subjectiva, l'objecte representat i les propietats que la intuïció sensible li hagi atribuït no es troben enlloc, si poden trobar-se, ja que és precisament aquesta condició subjectiva la que determina la forma de l'objecte com a fenomen (Kant, 1781, B 62).

Atès que la sensibilitat és la facultat que ha de permetre la representació de la realitat en forma d'objectes, i no d'impressions inconnexes, entén que la persona té unes regles *a priori*, prèvies a l'experiència, que ho possibiliten. Les condicions que calen perquè hi hagi qualsevol impressió sensible no poden existir per elles mateixes com a impressió sensible. Ens diu:

Les sensacions només poden ser ordenades i disposades en certa manera en alguna cosa que no pot ser, al seu torn, sensació. Per això, la matèria de tot fenomen ens ve donada *a posteriori*. Per contra, la forma del fenomen ha d'estar completament *a priori* disposada per al conjunt de les sensacions en el psiquisme i, per això mateix, ha de ser susceptible d'una consideració independent de tota consideració (Kant, 1781, B 34 A 20).

La preocupació per trobar les condicions de certesa del coneixement el porta a intentar deduir les diverses categories considerant la forma lògica dels diferents judicis. Pensava que podia trobar les «idees de la raó» considerant les diferents formes d'inferència. El problema en la deducció transcendental de les categories és que, per una banda, les categories no tenen contingut perquè depe-

nen de l'experiència i, per l'altra, l'experiència depèn de les categories. La solució que troba és que no hi ha experiència ni categories, sinó experiència formada per les categories. Trobem, així, que per a Kant les categories són conceptes purs de l'enteniment que ens fan possible de conèixer qualsevol objecte pensat i possibiliten la unitat sintètica de l'apercepció; solament aquesta unitat fa possible la intuïció. Les categories contenen la base de «tota experiència en general». Així ho indicà:

Ara bé, dos són les maneres segons les quals podem pensar una necessària concordança de l'experiència pels conceptes dels seus objectes: o bé és l'experiència la que fa possible aquests conceptes, o bé són aquests conceptes els que fan possible l'experiència. El primer no passa [...] consegüentment, ens queda només l'altra alternativa [...] és a dir, que les categories continguin, des de l'enteniment, les bases que possibiliten tota l'experiència en general (Kant, 1781, B 166).

Kant imposa als fets una coherència preconcebuda. No serem els primers a interpretar que el que pretén és trobar uns principis que orientin el procés raonador: entén que no és possible conèixer «la cosa en ella mateixa», però té el convenciment que, amb les formulacions lògiques, ell pot fer projeccions, es pot acostar a la realitat que s'amaga darrere dels fenòmens. Hegel referma la modernitat il·lustrada en vincular la llibertat a l'autoconeixement, a una racionalitat humana que es va imposant històricament a mesura que les persones agafen consciència a través de les relacions humanes.

DISSOLUCIÓ DEL SUBJECTE TRANSCENDENTAL

Al llarg del segle XIX, des que Hegel refermà la modernitat il·lustrada foren molts els autors que van minar la confiança en la raó, si més no la confiança en la manera en què l'entengueren Kant o Hegel. Per a molts, el discurs de Shopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Quine, Wittgenstein, Kuhn, Rorty, Putnam... significava el declivi de la modernitat il·lustrada; per a d'altres, significava importants matisacions en la manera d'entendre la raó que representava una nova embranzida al projecte il·lustrat. Cal apropar-se al discurs d'alguns d'aquests filòsofs contemporanis que han contribuït a comprendre la problemàtica de buscar la veritat en un subjecte que raona atenent uns principis.

L'anticientificisme de Nietzsche

Nietzsche esdevé crític amb l'intent de Kant, i altres autors de la modernitat com Hegel, de trobar validesa objectiva als judicis. L'exposició de Nietzsche en aquest extrem no és lineal; són pinzellades que es repeteixen i es matisen al llarg de les seves obres. Coincideix en Kant en el fet que la formació del concepte passa per un procés de simplificació i d'abstracció de la realitat que se'ns presenta. La diferència rau en el fet que, per a Nietzsche, la conceptualització no és donada per un ordre que imposa unes categories lògiques universals; la conceptualització resulta d'uniques categories lògiques, però no universals, sinó generades pels homes al llarg dels temps, així com de les limitacions del llenguatge establert o la visió que ens imposa «l'altre proper».

Nietzsche recusa la pretensió d'objectivitat d'uniques categories que entén que provenen del llenguatge i que, per tant, són interpretades i subjectives. Kant, contràriament a Aristòtil, havia intentat esquivar el problema de la contingència de la semàntica i de la sintaxi fent derivar les categories no del discurs, sinó del judici. Nietzsche entén que encara que les categories es derivin de judicis científics, tot pensament humà, incloent-hi el científic, s'expressa; això arruïna per sempre la pretensió de trobar conceptes amb valor immutable.

El que és important del plantejament de Nietzsche és que considera que *l'imaginari col·lectiu* és el resultat de la plasmació de les voluntats en el llenguatge i la lògica al llarg dels temps; el llenguatge no és el reflex d'una realitat, sinó una interpretació interessada dels fenòmens. Ens diu que solament trobem paraules per designar els estats més violents, com la còlera, la por o el plaer, però ignorem els estadis intermedis. Com que només som conscients del que podem anomenar, solament retenim en les nostres vides els estats extrems i els aspectes quantificables. Així ho indica:

El nostre enteniment és una força de superfície, és superficial. Això es diu també «subjectiu». Coneix mitjançant conceptes, és a dir, el nostre pensament consisteix a classificar, a denominar. Es tracta, per tant, d'alguna cosa que remunta a una arbitrarietat l'home i que no arriba a la cosa com a tal. L'home arriba al coneixement absolut únicament a base de càlcul i en les formes de l'espai; els límits últims de tot el cognoscible són quantitats: l'home no comprèn cap qualitat; només quantitats (Nietzsche, 1974, 54).

Però tot per al que té sentit la paraula «coneixement», es refereix al regne en el qual es pot mesurar, comptar, pesar, quantitats; mentre que, al revés, totes les nostres

sensacions de valor (és a dir, totes les nostres sensacions) consisteixen precisament en qualitats, és a dir, en les nostres «veritats» de perspectives referents a nosaltres, que no poden ser conegudes en absolut (Nietzsche, 1981, 557).

La paraula es converteix en concepte en el moment en què no serveix a la vivència original absolutament individualitzada a la qual deu el seu origen, sinó que serveix a innumbrables experiències anàlogues. L'essència de les coses no es manifesta en el *món empíric*, perquè no hi ha fets, sinó interpretacions de fets. Una llei de la natura no és res que coneguem «en si», sinó que ho coneixem únicament a través dels seus efectes, que a la vegada depenen d'altres lleis de la natura. Diu: «L'omissió dels caràcters individuals i reals ens proporciona el concepte i també la forma, mentre que la natura no coneix formes ni conceptes, ni per tant gèneres, sinó només un *x* que ens resulta inaccessible i indefinible» (Nietzsche, 1974, 91).

L'acceptació de la veritat dels conceptes en general, també de les categories, s'ha de veure com un interès dels homes per conceptualitzar de manera similar; els acords sobre el sentit de les paraules i expressions, els entén com el primer pas del concepte de veritat. Des que establim acords —tractats de pau, dirà Nietzsche—, fixem el que en endavant ha de ser «veritat». Ho expressa així:

Aquest tractat de pau implica quelcom que s'assembla al primer pas donat per l'obtenció d'aquest enigmàtic instint de veritat. Efectivament, en aquest moment es fixa el que d'ara endavant ha de ser «veritat», és a dir, s'ha trobat una designació de les coses uniformement vàlida i obligatòria, i les lleis del llenguatge faciliten les primeres lleis de veritat, perquè aquí sorgeix el primer contrast entre veritat i mentida (Nietzsche, 1974, 88).

En les primeres obres, la «veritat» l'entendrà com un conjunt de metàfores, *trops*, que la gent considera com a prescripcions vinculants després del llarg procés d'objectivització. Ho trobem expressat en aquest bonic passatge:

Per tant, què és la veritat? Una multitud de moviment de metàfores, metonímies, antropomorfismes; és una paraula, un conjunt de relacions humanes que elevades, traslladades i adornades poèticament i retòricament, després d'un llarg ús, el poble considera fermes, canòniques i vinculants: les veritats són il·lusions de què s'ha oblidat que ho són, metàfores ja utilitzades que han perdut la seva força sensible, monedes que han perdut la imatge i que ara entren en consideració com a metall, no com a tals monedes (Nietzsche, 1974, 91).

El concepte de metàfora solament està enunciat en les primeres obres; concretament, en *El nacimiento de la tragedia, La Naissance de la Philosophie à l'époque de la Tragédie grecque, El libro del filósofo* i els *Fragments* de la mateixa època. Sara Kofman ens diu, en *Nietzsche et la métaphore*, que en les obres posteriors el concepte de metàfora perd la seva importància estratègica; parlar de metàfora pot ser entès com l'acceptació que els noms i altres paraules tenen associats un concepte propi que es pot modificar. En obres posteriors ja no parla de metàfora com a procés, sinó de la «voluntad de poder o puixança», que cal entendre com la raó dels canvis conceptuals, la raó metafòrica.

Nietzsche constata que la mecànica de simplificació i abstracció que es dona en la generació de concepte no està encaminada a conèixer, sinó a aconseguir poder sobre les coses: «Tenim sensibilitat per les percepcions que necessitem per a la nostra conservació». La consciència la tenim, doncs, perquè és vàlida, és útil. En paraules de Habermas (*Conocimiento y interés, 1968*): «Nietzsche ha vist que les normes del coneixement no són independents per principi de les normes d'obrar; que hi ha una vinculació immanent entre coneixement i interès». És més, la veritat ho serà per estipulació: «Els pensaments són les ombres dels nostres sentiments» (Nietzsche, 1882, 179). El saber és una forma més debilitada de la vida «pulsional»; el coneixement té una força cognitiva que conforma el món d'acord amb els interessos.

Als realistes. [...] us anomeneu realistes, tot indicant que el món és veritablement fet tal com se us apareix a vosaltres: la realitat es lleva els seus vels únicament davant de vosaltres i tal vegada vosaltres mateixos en sou la millor part [...]. Tanmateix, en la vostra situació llevada de vels, ¿no sou vosaltres també éssers summament apassionats i tenebrosos, comparats amb els peixos? Alhora, ¿no sou també enterament semblants a un artista enamorat? Continueu portant amb vosaltres mateixos les avaluacions de les coses que tenen llur origen en les passions i en els enamoraments dels segles passats! (Nietzsche, *La gaia ciència, 57*).

Origen del coneixement. Durant períodes enormement llargs, l'intel·lecte no generarà res més que errors. Alguns d'aquests errors resultaren útils i serviren per a la conservació de l'espècie: qui ensopegà amb ells o bé els heretà podia dur a terme amb una felicitat més gran el seu combat a favor de si mateix i de la seva nova generació. Aquesta mena d'articles de fe erronis, els quals continuaren essent heretats i a la fi es convertiren gairebé en una part integrant de l'espècie humana, són per exemple aquests: que hi ha coses que duren, que hi ha coses que són iguals, que hi ha coses, matèries, cossos, que una cosa és allò que constitueix la seva manifestació fenomènica, que la nostra voluntat és lliure, que allò que és bo per a mi també és bo en si i per a si [...]. Per consegüent: la força dels coneixements no rau

pas en llur grau de veritat, sinó en llur antigor, en llur capacitat d'incorporació, en llur caràcter com a condició de vida (Nietzsche, *La gaia ciència*, 110).

El lligam entre coneixement i interès, Nietzsche ens el presenta com quelcom que escapa a les individualitats: la consciència no pertany a l'existència individual de l'home, sinó a una naturalesa «gregària» i comunitària. La força de la consciència varia en funció, al seu entendre, de la capacitat de comunicar-se d'un home, facultat que està en funció de la necessitat de comunicar-se. La categoria de substància, entesa com a projecció del jo sobre les coses, és una il·lusió; creiem en els nostres estats perquè són semblants i pensem que són l'expressió d'un mateix substrat, el jo, però som nosaltres els qui hem fabricat la identitat en anomenar-los com a nostres. Des del moment en què expressem en llenguatge els fenòmens mentals, estem establint uns límits en la interpretació de la realitat.

Dit breument: el desenvolupament del llenguatge i el desenvolupament de la consciència (no pas la raó, sinó únicament el fet pel qual la raó esdevé conscient de si mateixa) van junts. Cal afegir que no solament el llenguatge serveix de pont entre home i home, sinó també la mirada, la pressió, el gest. El fet pel qual esdevenim conscients de les nostres impressions sensibles que tenim en nosaltres mateixos, la potència de poder fixar-les i en certa manera col·locar-les fora de nosaltres, ha augmentat en la mesura que creixia la necessitat de comunicar-les als altres mitjançant signes [...]. Només com a animal social l'home aprengué a esdevenir conscient de si mateix —ell ho fa encara, ho fa cada cop més (Nietzsche, 1882, 354).

Caldria veure com entén l'autor l'origen d'aquest coneixement expressat en forma de paraules i conceptes, de llenguatge, que determina la consciència de la realitat. En la *La gaia ciència* ens diu que l'acte de conèixer s'ha d'entendre com un llarg procés que comença amb una varietat «d'impulsos» que manifesten les opinions parcials sobre objectes i fets i, per tant, entren en conflicte entre ells; les concessions mútues, els pactes, porten a la visió final del concepte. La consciència no és antitètica de la pulsio en cap aspecte decisiu. En un fragment del passatge ens diu:

Nosaltres, per als quals només arribem a la consciència de les darreres escenes de reconciliació i els comptes definitius d'aquest llarg procés, creiem segons això que *intelligere* és quelcom de reconciliador, quelcom de just, quelcom de bo, quelcom d'oposat essencialment als instints, quan és solament una *certa relació dels instints en si* (Nietzsche, 1882, 333).

Si, com hem intentat veure, conèixer és crear i crear és legislar, la seva voluntat de veritat, en definitiva, és «voluntat de puixança»; caldria veure en quin lloc queda el coneixement científic. La idea que apunta Nietzsche és que tota mecànica de coneixement és un aparell de simplificació i abstracció encaminat no tant a conèixer, sinó a aconseguir poder sobre les coses (Nietzsche, 1981, 498). La ciència, així, és un llenguatge xifrat, una descripció interessada, que permet dominar; solament abasta l'aspecte més superficial del que és real, el que es repeteix o es reproduïx; solament explica per actuar.

Operem amb coses que simplement no existeixen: amb línies, amb superfícies, amb cossos, amb àtoms, amb temps divisibles, amb espais divisibles —¿com ha de ser possible fins i tot una explicació, si tot ho convertim en una imatge, en la nostra imatge? N'hi ha prou que considerem la ciència com la humanització més fidel possible de les coses. Cada cop més aprenem millor a descriure'ns nosaltres mateixos, en la mesura que descrivim les coses i llurs relacions (Nietzsche, 1882, 112).

Hi trobem una primera idea de perspectiva davant la ciència, el coneixement en general. Les veritats seran «veritats condicionades» emmarcades dins d'un àmbit d'interpretació. S'avança a la idea de «veritats per estipulació» que anys més tard autors com Hilary Putnam desenvoluparan. Nietzsche ho expressa així:

Les categories no poden considerar-se «veritats» més que en el sentit que són condicions d'existència per a nosaltres; de la mateixa manera que l'espai d'Euclides resulta una «veritat condicionada» d'aquest gènere (Nietzsche, 1981, 509).

El filòsof alemany diu que la lògica ha nascut per la voluntat d'igualar, amb objectiu de comprensió i domini. El valor de les categories és subjectiu perquè s'aplica a «veritats condicionades». Les categories, per a ell, són, així, unes estructures que permeten uns criteris de raonament, però no deriven de principis *a priori*, sinó de les pulsions que són producte d'una llarga evolució biològica i cultural. L'acceptació que en fem es deu al seu valor pragmàtic; ens resulten interessants per estructurar la realitat. Ho explica així:

La prohibició de contradir-se en els conceptes sorgeix de la creença que nosaltres podem formar conceptes, que un concepte, a més, no designa només l'essència de les coses, sinó que l'abasta... De fet, la lògica (com la geometria i l'àritmètica) no s'aplica més que a éssers figurats que nosaltres hem creat. La lògica és la temptativa de comprendre el món veritable valent-nos d'un esquema de ser fixat per nos-

altres: o més precisament: posant-nos en condicions de formular i de determinar el món veritable (Nietzsche, 1981, 510).

[...] nosaltres ens inclinem per principi a pensar que els judicis més falsos (i els judicis sintètics *a priori* en formen part) ens són els més imprescindibles, que l'home no podria viure sense les ficcions lògiques, sense mesurar la realitat a partir de la pura invenció d'un món incondicional, idèntic a si mateix, sense falsificar constantment el món mitjançant els números —i és que renunciar als judicis falsos seria renunciar a la vida, seria negar la vida (Nietzsche, 1886, 4).

La pregunta de Kant «¿com són possibles els judicis sintètics *a priori*?» passa a ser per a Nietzsche un engany, perquè no hi ha entitats per descobrir, sinó una confusió entre descobrir i inventar. La pregunta ben formulada seria aquesta: «Per què és necessari creure en aquells judicis?».

Kant es preguntava com són possibles els judicis sintètics *a priori*? —i què va respondre ell, ben bé? «Mitjançant una facultat»: si bé, tot s'ha de dir, malauradament no pas amb tres paraules, sinó amb tal proximitat, tal respectabilitat, i amb tal luxe de profunditat i recaragolament alemany que ningú no va ser capaç de percebre-hi la còmica ximpleria alemanya («niaiserie allemande») amagada en aquesta resposta (Nietzsche, 1886, 11).

En *conclusió*, trobem que Nietzsche no rebutja les categories, sinó l'objectivitat que els pretenia donar Kant. No rebutja tampoc l'existència de judicis sintètics *a priori*; el que nega és que aquests judicis siguin la prova de l'objectivitat de les ciències, que construïrien, així, relacions universals i necessàries. Nietzsche parteix dels mateixos principis de l'enteniment de Kant, però és més radical que ell, perquè trenca amb la lògica, la ciència objectiva, el *cogito*. Podem dir que la figura singular de Nietzsche contribuï, sense caure en cap irracionalisme, a trencar amb la idea que la realitat forma un tot racional sense contradiccions; contribuï en certa manera a prevenir-nos dels perills del fanatisme, d'intentar superar el pluralisme humà, de considerar que la nostra raó és la raó autèntica, de no saber veure la problemàtica d'una raó que ens porta a ser a la vegada jutge i part.

Els «jocs de llenguatge» de Wittgenstein

L'obra de Wittgenstein representa continuar el camí iniciat per Nietzsche de reflexió sobre la problemàtica de pretendre fonamentar el nostre coneixement

en veritats de les quals no es pot dubtar. Inicialment, durant la primera meitat del segle xx, el que trobem és la pretensió d'establir o contribuir a establir un llenguatge ideal, perfecte, mitjançant l'anàlisi dels trets lingüístics comuns del discurs ordinari. Ell i altres filòsofs pretenien alliberar les persones dels equívocs i les ambigüitats a què eren sotmeses amb l'ús ordinari de les paraules i les proposicions. Eren conscients de l'òptica fenomènica kantiana, de la impossibilitat de conèixer el món que s'amagava darrere dels fenòmens que captem. Tènen la convicció, però, que si establien els trets fonamentals del llenguatge, podien descobrir els errors en el procés de raonament, podien acostar la realitat i el món, podien reduir el grau d'incertesa. Entenien el coneixement com una qüestió de grau, en què no podem saber certament que A vagi seguida de B, però podem saber que és probable que A habitualment vagi seguida de B si ens atenem a uns principis lògics de raonament. Aquesta òptica és la que trobem, d'alguna manera, en el seu *Tractatus logico-philosophicus*, en el pensament de l'atomisme lògic de Bertrand Russell i en els escrits de la primera etapa dels filòsofs del Cercle de Viena, que arriben fins a mitjan segle xx.

Russell i el Wittgenstein del *Tractatus* intenten analitzar i dividir el llenguatge en unitats mínimes i autònomes, atenent la forma lògica que estructura les oracions de parla ordinària: partint de les formes lògiques pretenien arribar al llenguatge ideal perfecte. Descriure el món consistia, per a Wittgenstein, descriure els símbols lingüístics, donar sentit a les proposicions o valors de les variables que les definien. «El postulat de la possibilitat de signes simples és el postulat de la determinació de sentit», diu al *Tractatus* (3.23).

Wittgenstein sap entendre en la seva obra posterior, les *Investigacions filosòfiques*, escrita l'any 1948, que l'error de Sòcrates, Russell i ell mateix, en el *Tractatus*, havia estat acceptar la idea d'elements simples, acceptar que es podien trobar unes unitats mínimes i autònomes en els conceptes, creure que els conceptes sorgien d'un entrellaçament dels elements primitius, de tal manera que l'essència d'un concepte era l'entrellaçament de noms. Consta, mitjançant l'anàlisi de conceptes particulars, que parlar d'essències simples no té sentit. Les parts constitutives d'un concepte, que en seran els trets definidors, no es poden enunciar perquè depenen del sistema de referència que fem servir:

¿Quines són les parts constitutives simples d'una butaca? —¿Els trossos de fusta que la confereixen, o les molècules o els àtoms?— «Simple» significa no compost. I aquí del que es tracta és d'això: ¿en quin sentit compost? No té ben bé cap sentit parlar de les «parts constitutives simples de la butaca, a seques» (Wittgenstein, 1997, 47).

Wittgenstein descobreix que les certes són un fons, però no un fonament. La certa de l'ús habitual d'una paraula en un camp de saber, en un marc de racionalitat, no es pot confondre amb una mena de vincle que s'haurà de donar sempre. Si ens veiem obligats a considerar un ús que no és habitual d'un concepte, per exemple perquè reflexionem sobre l'origen de la variació històrica o d'un conflicte irresolt, descobrim que s'esvaeix la pretensió d'una relació de consonància entre concepte i realitat.

Si considerem, així, el diàleg habitual que mantenen un grup d'escaladors que es dirigeixen a fer el cim —les referències a rius, valls, llacs i muntanyes per on han de passar—, descobrirem la dificultat per entendre què ens ve a dir Wittgenstein quan ens parla de certes difuses. El terme *muntanya* és un territori de seguretat per a un excursionista que es dirigeix a fer un cim, de la mateixa manera que ho són els termes *riu*, *llac*, *vall*, *neu* o *corda*. Muntanya esdevé un concepte nuclear de la parla habitual, quelcom de què no podem dubtar quan conversem, quan donem indicacions de com desplaçar-se per un territori; és condició perquè altres coses es puguin valorar com a hipotètiques. Si el que ens plantejem és la reflexió sobre els moments de transició que es donen entre uns conceptes i uns altres, els conflictes que sorgeixen en l'ús habitual, podem començar a comprendre què ens vol dir Wittgenstein. Descobrim que el concepte muntanya esdevé una certa difusa des del moment que canviem de registre i ens interroguem sobre el que impossibilita que els geògrafs no puguin arribar a un acord no convencional pel que fa al nombre de muntanyes més altes de tres mil metres que trobem al Pirineu. Quan aconseguim una visió sinòptica del concepte, descobrim que dona problemes, que no és possible considerar quelcom essencial que la fonamenti. Per poder identificar muntanyes, per poder comptar-les de manera no convencional, caldria que la superfície del terreny es correspongués amb un ideal d'exactitud. Sabem, però, que la realitat no es correspon amb l'ideal imaginat, que el concepte intuïtiu pla no es correspon amb cap superfície de terreny que identifiquem com a plana, que no hi ha límits definits entre el que anomenem planura i el que anomenem muntanya. No hi ha, per altra banda, un ideal d'ondulació que permeti establir si una elevació del terreny menor és una part d'una elevació més gran o quelcom separat.

Wittgenstein constata que no és possible trobar unes realitats semàntiques i sintàctiques universals mitjançant l'anàlisi de les formes lògiques i lingüístiques. No es pot intentar trobar les proposicions elementals mitjançant l'anàlisi del llenguatge perquè l'existència d'un ideal en el llenguatge és indemostrable. Per trobar les proposicions caldria establir-ne «l'exactitud», però no hi ha previst ni un sol «ideal d'exactitud». Ens fa veure que el concepte d'exactitud té a veure amb el referent que es fa servir. Ho trobem expressat així:

«Inexacte» és un blasme pròpiament exacte, un elogi. I això significa, és clar, que allò que és inexacte no aconsegueix la seva meta tan plenament com allò que és més exacte. Llavors, per tant, tot depèn de què en diguem «la meta». ¿És inexacte que jo indiqui exactament, fins a l'últim metre, la distància que hi ha del Sol a nosaltres, i que al fuster no li indiqui l'amplada de la taula fins a la mil·lèsima de mil·límetre?

No hi ha previst un sol ideal d'exactitud; no sabem què ens hem d'imaginar amb això —llevat que tu mateix estableixis què ha de ser anomenat així. Però et resultarà difícil d'arribar-ho a establir— d'una manera que et satisfaci (Wittgenstein, 1997, 88).

Com més exactament considerem el llenguatge real, més fort esdevé el conflicte entre ell i la nostra exigència (La pura cristal·lina de la lògica no em venia pas donada com un resultat, sinó que era una exigència.) (Wittgenstein, 1997, 107).

El problema dels límits difusos no s'ha d'entendre com quelcom específic d'alguns conceptes, sinó com una cosa generalitzable. Quan ens plantejem establir què és just i què és injust, què és educatiu i què no ho és, descobrim que sorgeixen els mateixos problemes que quan ens plantejem establir què és una butaca o comptar muntanyes. Si ens apropem al concepte des de la praxi, tal com proposa Wittgenstein, el que veritablement trobem al final de la pretensió de fonamentar és una manera de vida. Descobrim que allò que en el decurs de l'evolució històrica una comunitat de parlants en el si d'un joc de llenguatge ha fixat com a nuclear, no és més que quelcom que permet que la praxi tingui sentit. Ens adonem que el significat de les paraules, les proposicions, anhel·len descriure'n detalladament el funcionament, no pas fonamentar-lo. Descobrim una perspectiva que ens porta a una pragmàtica del llenguatge. Ens adonem que les paraules es vinculen a una pragmàtica; per tant, a una voluntat, a un interès, a quelcom que ens aboca a una pluralitat de mirades, a res prou sòlid per ser considerat fonament, però suficient per actuar amb una certa lògica.

Qualsevol prova, qualsevol confirmació i confutació d'un supòsit té lloc al si d'un sistema. I aquest sistema no és precisament un punt de partida més o menys arbitrari i dubtós de totes les nostres argumentacions, sinó que pertany a l'essència d'allò que nosaltres anomenem una argumentació. El sistema no és pas un punt d'arribada, sinó l'element vital dels arguments (Wittgenstein, 1983, 105).

Què serveix com a prova seva? —«Però, és aquesta una prova suficient? I si ho és, no ha de ser reconeguda com a un tal per la lògica?»— Com si la fonamentació mai no arribés a un terme. Però el terme no és un pressupòsit sense fonament, sinó una manera d'actuar sense fonaments (Wittgenstein, 1983, 110).

Si descobrim que el significat de la paraula *justícia* amaga l'interès i la voluntat de tenir un terme que possibiliti que la interacció amb els altres sigui més favorable, ens adonarem que no hi pot haver essències de la paraula. La particularitat de les vivències d'una persona pot portar a entendre el que és just de manera diferent de la d'un altre o d'ell mateix en una altra situació. Un repartiment just de la riquesa no pot ser entès de la mateixa manera per una persona que neda en l'abundància que per una que passa gana cada dia. Trobem, però, que l'absència d'un fonament últim no significa negar que hi ha un fons que orienta en el trànsit; hi ha un fons que impossibilita que en el llenguatge ordinari ningú pugui pensar que sigui injust establir mesures per pal·liar el sofriment dels altres o ajudar els desvalguts.

Wittgenstein sap veure que el coneixement no és quelcom donat, aspectes de la realitat autoevidents que la persona incorpora de manera passiva en la seva ment. El coneixement per a ell no és separable de la conducta. Un infant no comença aprenent que els llibres i les cadires existeixen; el que aprèn és a fer un ús determinat del llibre i a seure d'una manera determinada (Wittgenstein, *De la certesa*, 479). Coneixem d'una manera determinada perquè fixem un aspecte de la realitat a una acció i posem nom a la mena de fixació.

Nogensmenys, la fonamentació, la justificació de l'evidència té un terme; el terme, però, no consisteix en el fet que certes proposicions ens semblen vertaderes d'una manera immediata com si és tractés d'una mena de veure per part nostra; ben al contrari, és el nostre actuar, que rau en el fons del joc del llenguatge (Wittgenstein, 1983, 204).

El saber remet al caràcter social de la fonamentació, està relacionat amb la prova. No hi ha saber d'estats interns, ja que la intimitat es vincula a l'acció. El saber no funciona com a concepte psicològic, sinó com a quelcom públic. El saber com a quelcom públic que s'ha constituït vinculat a la voluntat no és més que una manera d'interpretar, no pas la forma absoluta de certesa. Els judicis no poden ser més que prejudicis (mirades parcials) que hem fixat socialment mitjançant el llenguatge perquè necessitem uns suports per a la nostra acció. El saber és quelcom hipotètic, quelcom que es pot canviar per un altre que en un moment donat funcioni millor. La imatge del món és un conjunt de pràctiques

transmeses de moltes maneres, un conglomerat, una estructura, un conjunt de conviccions vinculades les unes amb les altres, però no és un edifici de certeses.

La manera com Wittgenstein qüestionava la mena de certesa a la qual arriba Moore (1939) quan formula la proposició «Jo sé que aquí hi ha una mà» no és una claudicació envers el relativisme, sinó que esdevé un punt de partida per transitar per la «societat de la informació» sense caure en posicions escèptiques o en un relativisme moral. L'error de Moore fou la pretensió d'eleva l'exigència del saber, no reconèixer que estava parlant d'un coneixement o d'un límit de la condició de coneixement, però no de les dues coses alhora. La «mà» entesa com a coneixement ens remet directament a quelcom (com les muntanyes, els colors, les butaques...) que té sentit en un joc de llenguatge que utilitzem perquè contribueix al funcionament i a l'ús, quelcom que té a veure amb interpretacions interessades del que se'ns presenta, quelcom susceptible al canvi. Si considerem que Moore ens parla de condicions de coneixement, d'un «sé» entès com a territori de seguretats que són condició perquè les altres coses es puguin valorar hipotèticament, ens trobem amb una veritat estipulada, no pas absoluta. La certesa no és quelcom que hi ha al final del dubte, sinó quelcom que no es posa en dubte (quelcom que no es pot veure d'una altra manera perquè es posició de joc).

L'ús incorrecte que fa Moore de la proposició «Jo sé...» consisteix a considerar-la com una manifestació tan poc dubtosa com, per exemple, «Tinc dolor». I com que de «Sé que és així» se segueix «És així, llavors tampoc hom no pot dubtar d'aquesta (Wittgenstein, *De la certesa*, 178).

Seria correcte de dir: «Jo crec...» té una veritat subjectiva; però «Jo sé...» no en té (179).

O també: «Jo crec...» és expressiu però «Jo sé...» no ho és (180).

Però d'altra banda: Com sé que això és la meva mà? ¿Sé també aquí exactament què significa dir que és la meva mà? Quan dic «Com ho sé?», no vull pas dir que en dubti gens ni mica. Aquí hi ha un fonament de tota la meva actuació. Però em sembla que està mal expressat amb les paraules «Jo sé...» (414).

«Sé» mostra el que s'ha de donar per suposat per iniciar el joc (*De la certesa*, p. 357). Quan Moore diu que sap una cosa, es limita a considerar proposicions especials del joc. L'acord no és més que una condició *sine qua non* (imprescindible) perquè tingui sentit el funcionament de la praxi. Les creences justifica-

des també són creences. No pot haver-hi per definició, per tant, un sistema absolut de saber. Wittgenstein no és, doncs, un escèptic, sinó el que trenca amb l'estratègia de l'escèptic en considerar que no té pretensió de fonamentació absoluta.

Thomas S. Kuhn i els paradigmes

El canvi d'orientació de la metodologia de la ciència de l'última meitat del segle xx té el punt culminant en la idea de «paradigma científic» exposada en l'obra *La estructura de las revoluciones científicas*, escrita l'any 1962 per Thomas S. Kuhn. La revisió que fa de la ciència contemporània permet refermar plantejaments sobre el llenguatge de Wittgenstein i entendre la visió de concepte com a cúmul d'idees que desenvolupa uns anys més tard Hilary Putnam.

Kuhn considera, com Popper, que la ciència no proporciona veritats. Defensa, però, la crítica que fa Feyerabend del falsacionisme de Popper —la idea d'una ciència que esdevé racional perquè elimina falsedats—. Considera que no hi ha dades pures, que fins i tot la dada més elemental està carregada de teoria. Defensa que no hi ha manera de garantir que una dada refuti una teoria i que, per tant, el principi de falsació no és un principi com a tal. Considera que el falsacionisme radical de Popper no permet explicar els canvis que es produeixen en la ciència.

Entén que les teories científiques no es troben aïllades, sinó que funcionen com a estructures organitzades. La comunitat cultural participa d'un determinat ordre d'idees implícitament acceptades. En les comunitats científiques en cada època hi ha una certa imatge pressuposada i compartida d'una sèrie d'idees que s'accepten tàcitament, idees de paradigma. La comunitat científica encabeix les dades noves en el conjunt d'idees que formen el sentit comú de l'època.

Les dades són sempre interpretables i el paradigma serveix per limitar la proliferació sense fi de dades. La funció del paradigma no és ser racional, sinó útil i pràctic: permet consensuar com interpretar la dada. Que el paradigma no sigui racional vol dir que és arbitrari, la possibilitat de falsejar la hipòtesi depèn de l'elecció del paradigma.

Com que el paradigma és objecte d'una elecció, pot entrar en crisi. Actua limitant, excloent dades. Quan hi ha prou dades excloses, això fa que un cert nombre d'individus es rebel·lin contra el patró arbitrari i autoritari de fonamentació i es produeixi una revolució.

Les revolucions científiques són equiparables a les revolucions polítiques amb la diferència que les comunitats científiques són molt més homogènies, en

el sentit que tenen llibres de text que instrueixen tots els científics en els mateixos fonaments, hi ha una sèrie de congressos, trobades, revistes especialitzades, on es vetlla pel manteniment del *cànon establert* —la veritat que consensua el sector més o menys especialitzat de la comunitat científica—. El fort control que exerceix la comunitat científica sobre sabers com el de les ciències naturals comporta una sensació d'objectivitat i de progrés molt més manifesta que en altres camps on no passa, com ara el literari, el filosòfic, l'històric, el polític, el musical...

Les «veritats per estipulació» i els «conceptes cúmulo» en Hilary Putnam

Els dos aspectes que cal tractar de l'obra de Putnam són, per una banda, els límits de les paraules i dels conceptes que definim, i, per l'altra, la relació entre *veritat* i coneixements. Ambdós no són originals: el primer arrenca de la idea de «límits borrosos» dels conceptes de Wittgenstein, i el segon, de la idea de «veritat condicionada» de Nietzsche. El desenvolupament o matisació que fa dels plantejaments previs entenem que justifica l'atenció. En el primer cas, tant la consideració de «conceptes cúmulo d'atributs» com l'establiment d'una derivació en la idea de «conceptes cúmulo de lleis» en el llenguatge científic permeten precisar la idea de «límits borrosos» dels conceptes, permeten ressituar-nos en les noves maneres d'entendre la investigació científica. En el segon cas, permeten entendre la «veritat estipulada» com a metàfores, com a «metaforitzacions de la realitat a les quals mai no hem de renunciar».

El punt de partida del seu raonament consisteix a desmuntar qualsevol intent de justificar l'existència de «representacions semàntiques» innates i universals. Ens ve a dir que no és possible establir distincions entre les propietats de les «coses en si» i les projeccions en el nostre pensament, perquè la conceptualització no es deu a respostes condicionades, sinó a creences i desigs. No es pot parlar de significats universals si tenen a veure amb desigs i creences diferenciats. Conèixer un significat no és conèixer una realitat, perquè el coneixement va associat a la referència, que és un fenomen social.

Totes les representacions que coneixem tenen una associació amb el seu referent que és contingent i que pot canviar a mesura que la cultura canvia o el món canvia.

El significat és interaccional. El propi entorn té un paper determinant a què es refereixen les paraules d'un orador o les paraules d'una comunitat (Putnam, 1990, p. 21-22).

[...] una atribució de significat a les «representacions» d'algú, una interpretació del llenguatge (o signes de pensament) d'algú, ha de procedir simultàniament amb l'adscripció de creences i desigs a la persona que s'interpreta. Però el vincle mai no pot, en la pràctica, fer que les creences de l'altre resultin igual que la nostra (Putnam, 1990, p. 122).

El problema de la interpretació de fenòmens o altres menes de coneixement no radica en la impossibilitat de donar una resposta, sinó en el fet que hi ha moltes interpretacions possibles. En les dues obres *The many faces of realism* i *Representation and reality* accepta l'existència d'uns fenòmens que se'ns presenten iguals —a la manera de Kant—, però nega que hi hagi una única manera vàlida d'establir conceptes; el seu realisme és compatible amb la idea de relativitat conceptual:

Podem i hem d'insistir que alguns fets hi són per ser descoberts i no legislats per nosaltres. Però això és una cosa que es diu quan ja s'ha adoptat una manera de parlar, un llenguatge, un «esquema conceptual». Parlar de «fets» sense especificar l'idioma que s'ha d'utilitzar és parlar de res. El món mateix fixa l'ús de la paraula «fet» no menys que el de la paraula «existir» o la paraula «objecte» (Putnam, 1990, p. 114).

En una de les seves primeres obres, *Lo analítico y lo sintético*, ens fa veure que si els conceptes no tenen essència, no són fixos ni immutables; el significat solament pot ser entès com a cúmul de propietats. La idea de «concepte cúmul» consisteix a considerar la majoria de propietats presents. L'acceptació del concepte com a cúmul d'idees vol dir que no hi ha cap tret definitori, que no importa que certs atributs no es compleixin; el que veritablement importa és que la majoria d'atributs es compleixin.

Suposem que fem una llista dels atributs P₁, P₂..., que constitueixen un home normal. Seria possible plantejar successivament les preguntes: «Podria donar-se un home sense P₁?», «Podria donar-se un home sense P₂?», etc. La resposta podria ser «sí» en cada cas, i no obstant això sembla absurd que la paraula *home* no tingui cap significat. Per tal de resoldre aquesta mena de dificultat, els filòsofs han introduït la idea que pot dir-se concepte cúmul. [...] És a dir, diem que el significat, en aquest cas, està donat per l'acumulació de propietats. El fet d'abandonar una gran quantitat d'aquestes propietats o, el que és equivalent, el fet de canviar radicalment l'extensió del terme *home*, seria vist com un canvi arbitrari del seu significat. D'altra banda, si la majoria de les propietats del cúmul són presents en qualsevol

cas particular, llavors, en circumstàncies apropiades, ens sentiríem inclinats a dir que allò amb què estàvem tractant era un home (Putnam, 1983, p. 34).

Per analogia, l'autor estableix la idea de «concepte cúmul de lleis». En el llenguatge científic es diu que els conceptes no estan constituïts per un conjunt de propietats, sinó que estan determinats per un conjunt de lleis. Es pot abandonar una llei sense destruir la identitat del concepte cúmul de lleis. És difícil acceptar el caràcter analític del llenguatge científic, ja que el significat no ve definit individualment, sinó per una gran quantitat de lleis que donen significat de manera global.

Vull suggerir que la majoria dels termes d'una ciència altament desenvolupada són conceptes cúmuls de lleis i que sempre s'hauria de sospitar de la pretensió que un principi, que té el terme subjecte d'un concepte cúmul de lleis, sigui analític. La raó per la qual és difícil una relació analítica entre conceptes cúmuls de lleis és que tal relació seria una llei més (Putnam, 1983, p. 35.)

Per evitar un llenguatge formal en què constantment relativitzem les regles, Putnam proposa que s'ha d'acceptar que certes proposicions lògiques siguin analítiques, veritats estipulades a les quals mai no hem de renunciar. Ens situa de ple en la valoració de la importància d'acceptar que certes proposicions lògiques siguin analítiques *si no volem caure en un relativisme que impossibiliti qualsevol procés interpretatiu*, en la importància, per exemple, de diferenciar la visió de veritat en el llenguatge científic i la visió de veritat en proposicions de sinonímia.

És perfectament racional fer estipulacions a l'efecte que hi ha certs enunciats als quals mai s'ha de renunciar, i aquestes estipulacions segueixen sent estipulacions per a tal efecte, no obstant el fet que, sota certes circumstàncies, es podria renunciar a les estipulacions mateixes (Putnam, 1983, p. 46).

Aquí hi ha els enunciats analítics: inverificables en qualsevol sentit pràctic i, no obstant això, sembla que els tenim [...]. Són «veritables en virtut de les regles del llenguatge»; són «veritables per estipulació»; són «veritables per convecció implícita». No obstant això, totes aquestes expressions són, al capdavant, només metàfores: enunciats vertaders basats en metàfores (Putnam, 1983, p. 59-60).

CONSIDERACIONS FINALS

Dues posicions cognitives molt diferenciades coexisteixen en l'actualitat, dues maneres d'entendre la cognició que porten a plantejaments molt contrastats d'entendre l'educació. Per una banda, els que consideren que el seguiment d'unes regles o principis universals, com la falsació científica, ens apropen a la veritat i la certesa i, per tant, l'educació ha d'articular el discurs d'acord amb aquests principis per tal de contribuir a edificar una societat més pacífica i justa. Per l'altra, els que consideren que la voluntat, una facultat subjectiva, és la que determina la fixació del llenguatge, de les estructures cognitives, dels criteris de raonament..., i que, per tant, no es pugui aspirar a la certesa, al fet que els judicis no siguin més que prejudicis, al fet que les veritats siguin estipulades.

Bona part de la comunitat científica i del món educatiu ha bastit el seu discurs des d'una manera d'entendre la cognició propera al primer plantejament. La por al relativisme moral, al fet que el subjectivisme impossibiliti considerar quelcom comú compartit que emmarqui la presa de decisions, ha frenat els plantejaments que intenten anar més enllà de la línia marcada per Kant. El problema de tot plegat és no saber veure que quan ens referim a cognició, raonament o procés de fixació, per tant, d'un criteri moral, resulta molt difícil edificar un discurs en què d'alguna manera es compatibilitzin els plantejaments de la modernitat amb les reflexions que trobem en els pensadors contemporanis esmentats. Pensar que hi ha uns principis o unes regles immutables fixades d'alguna manera genèticament que orienten la fixació de conceptes, els valors que ens mouen a actuar, no permet alliberar-se de la crítica d'aquells que saben veure que les regles d'alguna manera deriven de la praxi, que la semàntica i la sintaxi del llenguatge que en certa manera determinen el raonament no es poden separar de la pragmàtica.

Hem de buscar en les reflexions sobre la certesa, la veritat i el món que trobem en els filòsofs crítics amb la cognició dominant una ajuda per transitar en les societats democràtiques *madures* —en què el respecte de les llibertats, conjuntament amb els avenços tecnològics, possibiliten que arribi a tothom amb facilitat un gran nombre de mirades sovint *enfrontades* d'entendre com viure i conviure. La negació de «la racionalitat monolítica», l'acceptació de la impossibilitat d'una mirada privilegiada, d'«un ull de Déu», representa un punt de partida per seguir construint un món en què el procés negociador, el pacte democràtic, esdevé l'alternativa a les imposicions violentes d'aquells que confonen les seves raons amb la certesa absoluta que el seu camí és el correcte.

Un model cognitiu antirepresentacionista, crític amb el realisme intuïtiu i, per tant, amb la idea d'adquirir un coneixement vertader, no pot ser entès com

una claudicació davant el relativisme moral, sinó que s'ha d'entendre com la manera de poder construir un discurs educatiu des del reconeixement de la pluralitat valorativa, l'acceptació de la impossibilitat de superar les dicotomies plantejades en el capítol anterior. Bona part dels errors en educació arrenquen de l'intent d'absolutitzar les respostes entorn del que és o no és convenient educativament. En un món d'interessos contrastats legítims no podem aspirar a dir que el que és educatiu és quelcom concret, sinó que cal debatre sobre la mena de possibles efectes positius i negatius de prioritzar una proposta educativa concreta. L'explicitació de tensions en la valoració del que és just o educatiu és la prova que en el si d'una societat hi ha llibertat d'expressió, les persones raonen segons les propostes de grups que sovint entenen de manera molt diferent el vincle entre l'experiència passada i la previsió de quina mena de futur cal contribuir a fer realitat.

L'abandonament del mite dels fonaments no condueix al nihilisme, de la mateixa manera que la incertesa quant a com atacarà un enemic no condueix a la passivitat. Porta, per contra, a una proliferació d'intervencions i arguments discursius que són necessaris, perquè no hi ha una realitat extradiscursiva que el discurs pugui simplement reflectir (Giroux, 1997, cap. 8).

Cal aprofundir en l'explicitació del procés de metaforització, en la valoració de la voluntat o l'interès que mou a fixar els conceptes, sense caure en un relativisme ètic, però també sense retornar a formulacions que passen per alt els debats filosòfics actuals. Hem de pensar que darrere la fixació del conjunt d'objectivacions culturals —el que anomenem metàfores mortes— hi ha quelcom que no es pot racionalitzar, com el sentiment i l'emoció del conjunt d'individus; que darrere la fixació de vincles entre impressions sensibles i actes no hi ha quelcom entès com a representació cada cop més exacta de la realitat, sinó un llarg procés d'establiment de veritats estipulades superposades que es dona per la voluntat de poder-nos beneficiar de la praxi compartida.

Hem de començar a familiaritzar-nos amb la idea que molts dels *mals* de l'educació probablement arrenquen de la incapacitat dels models dominants de distanciar-se del formalisme científic que impera. No venim a negar que en el raonament humà hi ha quelcom que assegura un mínim de cohesió que permet punts de contacte per establir pactes; el que es rebutja és la possibilitat que els pactes que establim amb un mateix i amb els altres siguin quelcom més que mirades esbiaixades resultat de l'equilibri inestable de forces contradictòries. Si fins ara de manera majoritària s'ha considerat que disposem d'un mecanisme regit per regles i principis d'alguna manera prefixat genèticament que

ens orienta cap a un raonament *correcte* i *bo*, cal que ens familiaritzem amb la idea oposada: la de la conveniència de partir de les virtuts, la voluntat o la valoració de les conseqüències per entendre la funció de les regles. Alasdair MacIntyre sap expressar la tensió entre les dues maneres d'entendre el procés cognitiu i la conformació moral de l'individu:

Per tant, des de la perspectiva moderna, la justificació de les virtuts depèn de la justificació prèvia de les regles i els principis; i si això últim arriba a ser radicalment problemàtic, com ho és, tant més el primer. No obstant això, suposem que en articular els problemes de la moral, els portaveus de la modernitat i més en particular els del liberalisme hagin trastornat l'ordenació dels conceptes valoratius; suposem que, en primer lloc, haurem de prestar atenció a les virtuts per entendre la funció i l'autoritat de les regles; llavors haurem de començar la investigació de manera completament diferent de com van començar Hume, Diderot, Kant o Mill. És interessant que Nietzsche i Aristòtil estiguin d'acord respecte a aquesta qüestió (MacIntyre, 1981, p. 119).

LLENGUATGE, COGNICIÓ I METÀFORES HUMANES

La tensió entre els fonaments filosòfics de la modernitat il·lustrada i els nous corrents sorgits després de Nietzsche es manifesta en les diferents maneres d'entendre l'acte educatiu. La tibantor entre *educere*, que incideix en la centralitat de la *maduració* orgànica, i *educare*, que prioritza el paper de la transmissió cultural, es fa palesa. Parlem d'un conflicte que no arriba a bona part dels educadors perquè els corrents majoritaris han sabut presentar-se com a síntesi dels altres plantejaments, de la mateixa manera que en l'àmbit filosòfic certs autors contemporanis han sabut presentar la segona modernitat de Descartes, Kant i Hegel com a punt d'equilibri entre posicions extremes.

S'ha de considerar l'existència d'una bipolarització de tendències que ja es feu evident en el congrés de psicologia cognitiva de Toronto l'any 1993. Allí es constatà que el conjunt de pensadors que formaven un grup de defensa de la teoria de la ment formulada en termes causals contrastava amb un segon grup que interpretaven que l'emergència cognitiva i l'ús del llenguatge pressuposen i constitueixen un sistema cultural d'interpretació i de negociació. Hem de parlar d'un primer grup format tant pels propers a la defensa de la mena d'aproximació naturalista del llenguatge de Chomsky com per aquells altres que havien evolucionat a partir de la línia argumentativa piagetiana i que presentaven una teoria infantil de la ment, com a defensors de la idea que els nens desenvolupen la capacitat d'entendre l'activitat humana atribuint estats mentals als actors. Si bé la teoria infantil de la ment es presentà en el congrés com un model de cognició integrador que valora tant la importància de la maduració orgànica com el paper que tenen les activitats discursives regulades per convencions socials, es constata allí que no deixa de ser un corrent explicatiu molt proper al de Chomsky o Fodor: ambdós models consideren uns principis universals del procés conceptualitzador que deriven no d'un lent procés de negociació social, sinó de la lògica interna de funcionament que determinen les estructures, en un cas, i el funcionament intel·lectual, en l'altre. Solament en el grup presentat com els defensors d'una segona revolució cognitiva

trobem una línia argumentativa que xoca amb les altres perquè, en certa manera, amb la mena d'arguments que presenta contribueix a minar els fonaments del paradigma dominant.

Per més que el veritable debat sobre cognició no ateny el desenvolupament de teories concretes, sinó la mena de paradigma que seguim, la manera d'entendre el vincle entre metàfora i cognició, cal conèixer els trets significatius de les teories que tenen una gran influència en educació. Fer-ho ha de permetre articular millor la crítica o la defensa d'una cosmovisió determinada. S'han de conèixer els punts de fricció entre les diferents teories educatives perquè des d'allí hem de començar a iniciar el camí que ens ha de portar a establir el conjunt de reformulacions teòriques que permetin minimitzar els problemes educatius. Entendre la manera com els uns i els altres consideren que es fixen el llenguatge, els criteris de raonament i, per tant, també la consciència moral, és determinant per establir la importància que té en el procés educatiu la trama cultural, el paper dels altres propers en l'educació, la mena de sabers que s'han de transmetre que poden contribuir al respecte de la convivència democràtica.

PRIMERA REVOLUCIÓ COGNITIVA

La modernitat ha intentat resoldre el problema de la cohesió en l'establiment de judicis considerant que hi ha unes estructures intrínseques de la ment que són darrere de les operacions mentals, els actes, etc. Una consciència que ens guia cap al *bon camí*, cap a la justícia. La concepció de la consciència kantiana ha esdevingut el *dogma central* de bona part de les teories actuals sobre els processos cognitius. Trobem, així, que per a molts el cervell humà és un *òrgan del llenguatge* que ens orienta cap al raonament correcte; contribueix que, de totes les possibles associacions lingüístiques que pot fer un individu, solament algunes (les *adequades* per a l'individu i l'espècie) es fixin metafòricament. Les regularitats fonètiques, sintàctiques, lèxiques..., les jerarquies de sistemes gramaticals que es donen entre membres de cultures allunyades, s'interpreten com un indicatiu d'unes *regularitats neurològiques* que orienten el procés raonador, el procés d'establiment d'associacions, de fixació metafòrica de conceptes.

Molts neurobiòlegs han vist en l'elevat pes del cervell humà, en relació amb la massa corporal i la morfologia —uns lòbuls frontals molt desenvolupats que suposadament determinen una diferenciació entre els dos hemisferis cerebrals—, l'explicació d'una especificitat cognitiva humana. Termes com *patrons de connexió* o *capacitat biològica heretada* ens han apropiat a la idea de quelcom

singular i misteriós en el cervell humà que determina un procés cognitiu radicalment diferent del que es dona en la resta dels organismes. La intel·ligència reflexiva, el pensament abstracte, la consciència, la comprensió del món en termes intencionals i causals... és el que explica un equilibri entre allò afectiu i allò racional exclusiu dels homínids que permet actuar en funció de previsions futures.

Noam Chomsky i l'aproximació naturalista del llenguatge

Cal considerar, d'entrada, l'enfocament naturalista de Chomsky, perquè ha estat i continua essent, amb les seves aportacions, un referent per a tot un seguit de representants de la primera revolució cognitiva (processament de la informació, teoria semàntica, gramàtica transformacional...), que volen bastir una teoria científica de la ment en termes causals, explicatius; un referent per a les disciplines que, dins l'àmbit pedagògic, es fonamenten en models computacionals.

Per a Chomsky, el llenguatge és una facultat específica de l'espècie humana, determinada genèticament, consistent a utilitzar signes lingüístics per expressar pensaments formats lliurement. L'adquisició del llenguatge és simplement un procés de desplegament de les capacitats innates, de maduració d'uns universals lingüístics com la sintaxi, de la mateixa manera que els ocells, en el seu procés evolutiu, desenvolupen les ales que els permeten volar. La facultat del llenguatge és el resultat de dos factors: un estat inicial que predetermina el curs general del desenvolupament i els trets bàsics comuns del llenguatge i els processos de raonament, i l'experiència que determinarà trets diferencials entre llengües i entre individus.

L'adquisició del llenguatge sembla, en general, el creixement d'òrgans; és una cosa que li passa a un nen, no pas que ho faci. I, tot i que l'entorn té una importància clara, el procés general de desenvolupament i les característiques bàsiques del que sorgeix estan predeterminats per l'estat inicial. Però l'estat inicial és una possessió humana comuna. És així que en les seves propietats essencials, i fins i tot en els detalls subtils, les llengües es produeixen del mateix motlle. El científic marcià podria concloure raonablement que hi ha un sol llenguatge humà, amb diferències només marginals (Chomsky, 2000, p. 7).

Chomsky entén que l'emergència del llenguatge en les persones solament s'explica si es considera un estat inicial que actua de mitjancer, que dona crite-

ris per reelaborar l'experiència que arriba a la persona. Reprodueix en l'àmbit del llenguatge els arguments kantians: els nens no poden aprendre propietats clau per a la conceptualització si no tenen d'entrada en la ment uns principis bàsics, *aprioris* en la terminologia kantiana. Chomsky considera que per al desenvolupament de la facultat del llenguatge cal quelcom previ en la persona que possibiliti l'emergència d'un concepte; no es pot aprendre per inducció perquè el procés inductiu requereix conceptes previs, una agrupació prèvia d'objectes per comparar i treure'n les consideracions generals. Entén que la complexitat de les estructures gramaticals no pot ser adquirida pels infants pel simple contacte amb l'entorn; els estímuls verbals que rep el nen són insuficients per construir o desenvolupar l'estructura gramatical final.

El llenguatge humà es basa en una propietat elemental que també sembla que està aïllada biològicament: la propietat de l'infinít discret, que s'exposa en forma més pura per als nombres naturals 1, 2, 3... Els nens no aprenen aquesta propietat; tret que la ment ja posseeixi els principis bàsics, cap quantitat de proves els podria aportar. De la mateixa manera, cap nen ha d'aprendre que hi ha frases de tres i quatre paraules, però no frases de tres paraules i mitja. [...] Aquest coneixement ens ha de provenir de «la mà original de la natura», en la frase de David Hume, com a part de la nostra dotació biològica (Chomsky, 2000, p. 3-4).

El llenguatge planteja de manera nítida i clara el que algunes vegades ha estat anomenat el «problema de Plató», el problema de la «pobresa d'estímuls», el problema d'explicar la riquesa, la complexitat i l'especificitat del coneixement compartit donada la limitació de les dades disponibles. Aquesta diferència de plantejament respecte al lloc on resideix el problema —sobreprenentatge o subdeterminació— reflecteix amb total claredat l'efecte de canvi de perspectiva que va iniciar l'estudi de la gramàtica generativa (Chomsky, 1985, p. 13).

La instrucció, la intencionalitat educativa de l'altre proper, no té per a ell un paper determinant en el procés d'emergència del llenguatge; els nens arriben a fer ús de moltes regles gramaticals sense que prèviament s'hagi donat una instrucció, un condicionament o una correcció específica. Per a ell, la ment humana està adaptada a imaginar teories correctes d'alguna manera, té uns *principis* estructurants que el porten a raonar de manera correcta i a adquirir unes regles i uns principis gramaticals adequats.

El model d'adquisició i d'explicació que estem suposant en aquestes investigacions primeres és essencialment el de l'abducció peirceiana: certes limitacions innates (l'instint conjectural) produeixen una petita classe d'hipòtesis admissibles que se

sotmeten a una «acció correctiva», un procediment que funciona perquè «la ment humana està naturalment adaptada per a la imaginació de teories correctes d'algun tipus» (Chomsky, 1985, p. 27).

Bona part dels escrits de Chomsky s'encaminen a conèixer el que s'aprèn, les propietats del llenguatge que s'adquireixen, a fi d'interpretar els trets característics de l'estat inicial. Intenta clarificar el mecanisme d'adquisició del llenguatge (LAD, *language acquisition device*) que possibilita el procés de síntesi de l'experiència; la naturalesa bàsica dels principis que determinen el codi d'eleccions possibles establertes en el procés conceptualitzador.

Podem pensar en l'estat inicial de la facultat del llenguatge com una xarxa fixa connectada a un quadre de commutació; la xarxa està constituïda pels principis del llenguatge, mentre que els interruptors són les opcions que s'han de determinar per l'experiència. Quan els interruptors estan marcats d'una manera, tenim Shahili; quan es defineix d'una altra manera, tenim japonès. Cada llenguatge humà possible s'identifica com a configuració particular dels commutadors: un paràmetre de paràmetres, en terminologia tècnica (Chomsky, 2000, p. 8).

En aquestes últimes dècades han anat emergint diversos corrents de pensament que defensen models de funcionament mental innat i estructurat mitjançant la reproducció de bona part dels arguments de Chomsky dels primers anys de defensa de models de filosofia analítica, però mitjançant un llenguatge totalment nou. El concepte de significat esdevé model de computabilitat; en lloc d'estímul i de resposta, es parla d'*input* i d'*output*: la ment es vincula a un model computable. «Es pensava que hi havia “ment” si es trobava un programa computable i un model corresponent de cervell computable» (Bronckart, 2000). Salvant, però, el canvi semàntic, es manté el nucli dur de l'argumentació de Chomsky: la justificació d'una restricció innata com a condició prèvia, en el sentit kantianà, de l'experiència lingüística, o com a resposta a la pobresa d'estímul formulada ja per Plató.

Si pretenem aconseguir una màquina connexionista que sàpiga multiplicar, per exemple, i que mitjançant un algoritme establert a l'atzar arribi al resultat de «12», corresponent a l'*input* «6 × 2», necessitem, a més d'un observador extern, algú capaç de donar per bo el resultat de la computació i d'acceptar-lo; així, una de les característiques principals del problema de Plató és precisament l'absència d'un mestre dedicat de manera expressa a ensenyar un llenguatge (Cela, 1998, p. 37).

Constructivisme piagetian i teoria infantil de la ment

El model de desenvolupament cognitiu de Piaget ha estat i encara és considerat per la comunitat educativa un dels més acceptats. L'èxit, sens dubte, s'ha d'atribuir al fet que s'ha presentat com un model d'integració, que valora tant que la intel·ligència es constitueix per estructures prèvies vinculades al funcionament orgànic com per la interacció amb el medi. L'embolcall d'objectivitat científica amb què presenta els canvis globals en la manera de raonar que es donen en els infants, no cal dir que també ha estat determinant perquè la majoria d'educadors pensin avui en dia que la intel·ligència creix en un ordre seqüencial d'estadis de manera semblant a com ell ho formulà inicialment.

Molts entenen que Piaget sap trobar en les seves formulacions un punt intermedi d'equilibri entre uns innatistes que no consideren el paper del medi en l'elaboració d'estructures cognitives i uns altres que menysvaloren la importància d'unes estructures prefixades internament. Molts pensen que la idea d'una intel·ligència com a producte d'una lenta construcció que té a veure tant amb l'estructuració pròpia de l'individu com amb l'acció del medi. Els escrits de Piaget representen un pas endavant tant envers les altres teories que consideren que el progrés de la intel·ligència i de l'emergència del llenguatge es deuen a una facultat completament constituïda, com envers les dels que es refereixen a la manifestació d'unes estructures que s'imposen des de fora. Hem de parlar d'un procés de construcció cognitiva caracteritzat per la tensió entre una entitat interna de l'organisme i una altra d'externa, els condicionaments ambientals:

L'organisme i el medi formen un tot indissociable, és a dir, que al costat de les mutacions fortuïtes cal considerar les variacions adaptatives, que requereixen alhora una estructuració pròpia de l'organisme i una acció del medi, dos termes que són inseparables entre si. Des del punt de vista del coneixement, això vol dir que l'activitat del subjecte està lligada a la constitució de l'objecte, igual que aquesta implica aquella: és l'afirmació d'una interdependència irreductible entre l'experiència i la raó. El relativisme biològic es perllonga així en una doctrina d'interdependència entre el subjecte i l'objecte, d'assimilació de l'objecte pel subjecte i d'acomodació d'aquest a aquell (Piaget, 1972, p. 13).

Quan es posa en clar el constructivisme piagetian, veiem, però, que les formes externes de coneixement, forjades en el decurs de la interacció social, tenen un paper menor en el sistema explicatiu. Resultaria difícil entendre un paper actiu de l'externalització en el procés de construcció *individual*, amb el

manteniment d'unes etapes de desenvolupament que s'activen en diferents edats. Per a Piaget, els canvis en l'assimilació —la mena d'incorporació de realitat exterior a una part del cicle d'organització que fa l'individu— són determinats per a l'activació d'unes funcions orgàniques, no pas per una experiència que acumula en interaccionar amb el medi cultural. L'establiment de nous esquemes i el desenvolupament de noves estructures es produiran per una organització interna que determina que a certes edats emergeixi una manera específica d'apropiar-se de la informació que arriba a l'individu. Per a Piaget, el criteri d'estructuració no té a veure amb el paper actiu de «l'altre proper», sinó que segueix el fil argumental de Kant en la crítica de l'empirisme de Hume (Piaget, 1972, p. 278) per justificar un acte únic d'assimilació que doni unitat a la percepció, per justificar un criteri d'estructuració interna.

En tercer lloc, amb les concepcions aprioristes, cal considerar que els progressos de la intel·ligència es deuen, no ja a facultats completament constituïdes, sinó a la manifestació d'una sèrie d'estructures que s'imposen des de dins a la percepció i a la intel·ligència, paral·lelament a les necessitats provocades pel contacte amb el medi. D'aquesta manera, les estructures expressen el context mateix de l'organisme i dels seus caràcters hereditaris, cosa que fa inútil tot acostament entre la intel·ligència i les associacions o els costums adquirits sota la influència de medi (Piaget, 1972, p. 271).

Piaget entén que els esquemes emergeixen en la persona com a resultat d'un procés assimilador i que l'acomodació possibilita l'adaptació dels esquemes a noves realitats, però qüestiona el procés cíclic fonamentat en la idea que l'acomodació determina l'activitat creixent dels esquemes d'assimilació, de tal manera que els criteris d'assimilació inicial van perdent força a mesura que la intel·ligència progressa. Interpreta que l'assimilació conserva en cada etapa la mateixa funció essencial que marcarà el procés de coordinació creixent; l'acomodació possibilitarà l'activació dels esquemes d'assimilació, però no l'emergència de noves estructures, estadis o etapes de desenvolupament.

El progrés de l'acomodació és, sens dubte, el que determina l'activitat creixent dels esquemes d'assimilació. Però acontentar-se amb aquesta explicació suposaria contestar la pregunta amb la pregunta mateixa, o bé dir que l'assimilació de les coses en el subjecte va perdent importància a mesura que la intel·ligència es desenvolupa. En realitat, l'assimilació conserva en cada etapa la mateixa funció essencial, i el veritable problema, que rau a saber com són possibles els progressos de l'acomodació, no pot ser resolt sinó recorrent una vegada més a l'anàlisi del mecanisme assimilador.

En efecte, per què no ve donada des dels principis l'acomodació dels esquemes al medi exterior, que es fa tan necessària al llarg del desenvolupament? Per què apareix l'evolució de la intel·ligència sensoriomotriu com una extroversió progressiva, en lloc que les operacions elementals tornin des del principi cap al medi extern? En realitat l'exteriorització gradual, que sembla a primera vista un caràcter essencial de la successió dels nostres sis estadis, només constitueix un dels aspectes d'aquesta evolució. El segon moviment, exactament complementari i necessari per a l'explicació del primer, no és sinó el procés de coordinació creixent que marca els progressos de l'assimilació com a tal. Atès que els esquemes inicials només estan units entre si gràcies a una subestructura reflexa i orgànica, els esquemes més avançats, abans de res primaris, després secundaris i terciaris, s'organitzen a poc a poc en sistemes coherents gràcies a un procés d'assimilació mútua sobre el qual ja hem insistit repetides vegades i hem comparat amb la implicació creixent dels conceptes i de les relacions. Ara bé: no només el progrés de l'assimilació és correlatiu al de l'acomodació, sinó que fa possible l'objectivació gradual de la intel·ligència mateixa (Piaget, 1972, p. 310).

Si considerem com Piaget interpreta el procés que determina que a l'edat de dos anys els nens comencin de manera generalitzada a fer ús de símbols, que es comuniquin mitjançant el poderós gest indicatiu, trobem que la resposta recau en unes lleis de funcionament que s'activen amb independència dels factors socials. Per a Piaget, la possibilitat que un gest o una expressió esdevingui una representació que permeti la interacció comunicativa solament es donarà en el nen si prèviament ha desenvolupat unes capacitats cognitives generals que li permetin entendre la intencionalitat expressiva de l'altre i que ell pot aplicar a la seva realitat. L'establiment dels símbols descansarà en tot moment en el procés evolutiu, que és el que ha de determinar la possibilitat, «l'assimilació», el reconeixement perceptiu; l'establiment de semblances «transfer associatiu» passa a ser un mecanisme secundari que no té res a veure amb l'emergència d'esquemes d'acció i d'interpretació, però sí amb l'acomodació d'aquests esquemes a noves realitats.

Per tant, el fet primordial no és ni la percepció, ni el moviment, ni l'associació entre ells, sinó l'assimilació de l'objecte percebut a un esquema d'acció, que és tant la reproducció motora com el reconeixement perceptiu, és a dir, assimilació reproductiva i de reconeixement. Per tant, l'assimilació confereix significats i interessos i determina, per tant, la repetició (Piaget, 1968, p. 29).

Així, en el cas de la imitació, com sens dubte en tota la resta, la transferència associativa és només un mecanisme de deriva, que apareix durant la fase secundària de l'acte, i no un mecanisme primari capaç d'explicar la formació mateixa dels conductes (Piaget, 1968, p. 87).

L'aprenentatge, des del seu plantejament, serà independent del desenvolupament, ja que si és cert que l'acomodació a noves realitats tindrà una influència en el procés evolutiu, aquest descansarà en el procés assimilador. L'emergència del llenguatge solament es donarà si s'ha elaborat una estructura substancial, espacial, causal, temporal, etc. del coneixement (període sensomotriu), que permeti donar un significat global a l'acte. La consecució d'un estadi com el representacional, caracteritzat per l'ús de símbols, serà possible si s'ha produït una activitat estructuradora en la persona que permeti establir un vincle entre el resultat percebut i una actitud analitzada, una estructuració que serà determinada per les lleis de funcionament intern, pel mateix procés de desenvolupament intern. Al contrari de Vigotski, Piaget entén que l'aprenentatge no incideix en el desenvolupament, ja que el curs de desenvolupament precedeix l'aprenentatge:

Aquesta diferència en perspectiva entre un simple esquema lineal com el de Vigotski i un esquema de descentració es fa més evident en la qüestió del motor principal del desenvolupament intel·lectual. Sembla que, d'acord amb Vigotski (encara que, per descomptat, no conec la resta del seu treball), el factor principal ha de ser vist en la «generalització de les percepcions», ja que el procés de generalització és suficient en si mateix per a introduir les operacions mentals en la consciència. Nosaltres, d'altra banda, en estudiar el desenvolupament espontani de les nocions científiques hem de considerar com a factor central el procés mateix de la construcció d'operacions, que consisteix en les accions interioritzades que es fan reversibles i es coordinen entre elles en patrons d'estructures subjectes a lleis ben definides. El progrés de la generalització és només el resultat d'aquesta elaboració de les estructures operacionals, i aquestes no deriven de la percepció, sinó de l'acció total (Piaget, 1968, apèndix).

En l'actualitat podem dir que persisteixen uns corrents majoritaris en el pensament occidental que en bona manera continuen entenent la cognició des de plantejaments propers a l'epistemologia genètica piagetiana. La revisió que s'ha fet dels escrits del pensador ginebrí des de la psicologia evolutiva de la ment no ha significat reconsiderar el paradigma, sinó més aviat fer-ho sobre qüestions específiques de metodologia i troballes empíriques. L'acceptació que ha tingut l'anomenada teoria infantil de la ment en psicologia, pedagogia o antropologia significa el punt de partida per a una nova teoria continuïsta en la línia argumentativa de Piaget sobre el criteri general d'intel·ligència, si bé representa una crítica a la idea d'uns períodes evolutius tancats.

L'origen de l'expressió «teoria de la ment» es troba en les investigacions que van fer David Premack i Guy Woodruff l'any 1978 (Astington, 1993, p. 16;

Martí, 1997, prefaci) sobre la intel·ligència dels primats. Ambdós autors consideraven que el procés de desenvolupament de la intel·ligència es devia a la capacitat dels primats de ser capaços de tenir creences sobre les creences dels altres i, per tant, de distingir-les de les pròpies, així com l'acció que es vincula a la predicció de les conseqüències atribuïdes i diferents de les dels altres. El llenguatge és vist com l'expressió del desenvolupament cognitiu, igual que en Piaget, per més que innovin en considerar que el criteri general d'intel·ligència és donat per la capacitat humana de diferenciar els estats mentals propis i els dels altres.

Un individu té teoria de la ment si s'atribueix estats mentals a si mateix i els atribueix als altres. És adequat considerar un sistema d'inferències d'aquesta classe com una teoria, perquè aquests estats no són observables directament i el sistema es pot utilitzar per fer prediccions sobre la conducta d'altres (Premack i Woodruff, 1978, p. 515).

D'alguna manera, podem dir que l'aportació dels dos autors significa el punt de partida d'una nova teoria continuïsta, per una banda, amb la línia argumentativa de Piaget sobre el criteri general d'intel·ligència, però, per l'altra, crítica amb l'acceptació d'uns períodes evolutius tancats. Així, intenten enquadrar la defensa d'un criteri general d'intel·ligència, que possibilita que emergeixin estructures mentals cada cop més complexes, en un procés d'acció i reflexió que no es pot separar de la previsió d'unes conseqüències que tenen a veure amb un discurs regulat per convencions socials.

La majoria d'autors propers a la *teoria infantil de la ment* no s'allunyen dels plantejaments de Piaget, sinó que en reprenen el discurs dels últims escrits, en què es considera que l'edat exacta d'aparició d'una capacitat no és fonamental: el que cal considerar és la naturalesa i l'ordre d'aparició dels processos cognitius. Es reconsidera així el procés d'establiment de les etapes de Piaget, s'aprofundeix en un camí que d'alguna manera ja inicià Piaget mateix en els escrits dels últims anys, que realitzà conjuntament amb Inhelder. D'uns escrits inicials en què es constata la importància de factors culturals en el retard, l'avançament o la impossibilitat d'arribar a assolir l'etapa de pensament formal, es passa a uns altres en què es critica el mètode clínic de Piaget per estudiar el desenvolupament infantil.

Autors com Margaret Donaldson, Rochel Gelman, John Flavell, Henry Wellmann, Josep Perner, Paul Harris, Eduard Martí i Janet Astigton formen part d'una llarga llista que confirmen que caldria parlar de diferències evolutives importants si es consideren factors metodològics. Per exemple, Janet As-

tington (1993) estableix tres aspectes que permeten qüestionar el mètode d'estudi del desenvolupament infantil de Piaget i les etapes que establí. En primer lloc, el mètode clínic piagetian no considerava la dependència de la verbalització i de la capacitat que tenen els nens per parlar, de la seva comprensió. En segon lloc, el model de preguntes piagetianes pressuposa una ontologia que l'adult no manté —«D'on venen els somnis?», pressuposant que els somnis són objectes físics que venen d'algun lloc»—. Per acabar, Piaget entenia que les preguntes i les tasques no se situaven en un context amb significat per al nen —tots recorrem a explicacions de psicologia popular quan ens enfrontem a fenòmens que no coneixem.

La revisió de la teoria de la ment corporitzada (*the conception of an embodied person*) que trobem en *Philosophy in the Flesh*, de George Lakoff i Mark Johnson, és un exemple de fins a quin punt els autors se senten vinculats al model de desenvolupament cognitiu de Piaget. Per més que parlin de pluralisme conceptual i conformació metafòrica del llenguatge, consideren que les categories i els esquemes imaginatius estan modelats atenent la maduració d'un sistema neurològic, de la mateixa manera que ho feu Piaget quan establí les etapes. Cal revisar el capítol xxv de la seva obra per entendre la vinculació. Els paràgrafs següents ens permeten de situar-nos en els seus plantejaments:

Pluralisme conceptual: com que les metàfores conceptuais, els prototips, etcètera estructuraven conceptes abstractes de diverses maneres, tenim un sistema conceptual que és plural, amb una gran quantitat d'estructures mútuament inconsistentes estructurades en conceptes abstractes.

Conceptualització automàtica: com que els nostres sistemes conceptuais s'inicialitzen neuralment al nostre cervell de maneres relativament fixes i com que la majoria de pensaments són automàtics i inconscients, en gran part no tenim el control de com conceptualitzem situacions i com hi raonem (Lakoff i Johnson, 1999, cap. 25).

Podem considerar, a més, que moltes obres de neurociència o neuroeducació que aquests últims anys han inundat el mercat editorial són adaptacions del model cognitiu de Piaget o de la *teoria infantil de la ment*. Les explicacions que trobem del funcionament de les xarxes o dels mapes neurals, de les neurones mirall, de les funcions executives superiors del cervell..., sovint reproduïxen les idees ja expressades pels constructivistes piagetians sobre el procés de maduració de les estructures cerebrals a diferents edats, així com sobre els factors que poden interferir en el procés. El que sovint es planteja com la panacea dels descobriments científics, allò que resoldrà els dubtes sobre *com*

educar i què ensenyar, entenem que hauria de ser considerat com una interpretació pròpia una variant d'un model de desenvolupament cognitiu que genera molts dubtes en aquells que veuen la importància de revisar els fonaments filosòfics del paradigma de cognició de la segona modernitat. Una menció a part requereix l'aportació de la neurologia a l'estudi de com afecten certs condicionants biològics el funcionament cognitiu.

SEGONA REVOLUCIÓ COGNITIVA

Els corrents crítics amb la segona modernitat defensen la centralitat de la cultura, que ens arriba de l'entorn social bàsicament mitjançant la interacció amb un altre proper, en el procés de conformació dels esquemes comunicatius i cognitius. Molts dels processos psíquics, com el llenguatge, i dels criteris de raonament són culturals perquè s'adquireixen quan intervenen eines i elements auxiliars generats per la cultura. No es nega el procés seqüencial de fixació d'esquemes; el que es qüestiona és el model causal de formació de regles.

Els precedents: Lev Semiónovitx Vigotski

Cal considerar Vigotski un precursor de la manera d'interpretar el procés cognitiu proper als que defensen una revisió dels fonaments que parteixi de la crítica de Nietzsche a Kant. S'han d'interpretar les seves formulacions amb molta cura, ja que els corrents cognitius majoritaris sovint l'han presentat com algú que complementa la teoria de Piaget, i no pas com un avançat d'una manera d'entendre el procés cognitiu oposada a la del psicòleg ginebrí. Cal un esforç per anar més enllà de la interpretació reduccionista del plantejament vigotskià que tendeix a presentar-lo com un pensador constructivista que defensa que la cultura és una variable més que cal tenir en compte en el procés de desenvolupament; com un autor que sap veure molt bé la importància de factors externs en el procés de desenvolupament, però que sovint no interpreta adequadament el moviment invers que suposadament es dona de dins cap a fora.

El psicòleg rus no ens ve a dir que un cop l'individu ha desenvolupat la capacitat interna de comprendre la intencionalitat de l'altre es pot beneficiar de la tramesa cultural que li arriba a través dels altres, sinó més aviat que la interacció cultural és determinant en la fixació de l'anomenada capacitat interna, o conjunt d'esquemes estratègics (els que des d'un plantejament piategià es considerarien definidors d'un nou estadi o subestadi cognitiu). Vigotski valora

la importància de les forces culturals per a la *internalització* de conductes. Cal entendre'l quan diu:

La tasca principal de l'anàlisi és mostrar com es produeix la reacció individual en un ambient col·lectiu: a diferència de Piaget, suposem que el desenvolupament no s'orienta a la socialització, sinó a convertir les relacions socials en funcions psíquiques (Vigotski, 1931, tom III, p. 151).

La revisió que fa del procés que porta el nen a internalitzar el gest d'assenyalar, un dels seus estudis més coneguts sobre comunicació prelingüística, és un exemple que els canvis globals en la manera de raonar de les criatures estan estretament vinculats a la interacció social. Vigotski considera que no cal recórrer a la idea d'un sorgiment o una maduració misteriosa de la capacitat d'entendre la intencionalitat de l'adult per interpretar com el nadó fixa els esquemes d'indicació. Considera que és la mena de resposta de l'adult o altre proper a l'intent frustrat del nadó d'aconseguir quelcom massa allunyat el que determina que, de manera progressiva, el nadó estableixi un seguit de vincles cada cop més precisos entre un moviment d'estirar el braç i l'objecte que es troba davant de la mà o el dit. El gest d'estirar el braç cap a un objecte allunyat es dona inicialment per un procés d'assaig i error mediatitzat per l'adult que porta a associar el fet de fer-ho amb aconseguir allò que es troba davant. La fixació inicial en el nadó d'un vincle entre el moviment de braç i el fet d'aconseguir quelcom massa allunyat és la que determina el procés de reconeixement de moviments semblants en l'altre, el reconeixement d'una intencionalitat en els moviments semblants que observa en els altres. No s'ha de buscar en l'emergència o maduració prèvia d'unes estructures cognitives la interpretació del procés de fixació d'esquemes de significat.

Anomenem *internalització* la reconstrucció interna d'una operació externa. Un bon exemple d'aquest procés podríem trobar-lo en el desenvolupament del gest d'assenyalar. Al principi, aquest gest no és més que un intent fallit d'aconseguir alguna cosa, un moviment dirigit cap a cert objecte que designa l'activitat futura. El nen intenta arribar a un objecte situat fora del seu abast; les seves mans, esteses cap a l'objecte, romanen suspeses en l'aire. Els seus dits es mouen com si volguessin agafar alguna cosa. En aquest estadi inicial, l'acte d'assenyalar està representat pels moviments del petit, que sembla estar assenyalant un objecte: això i res més.

Quan acudeix la mare per ajudar el petit i s'adona que el seu moviment està indicant alguna cosa, la situació canvia radicalment. El fet d'assenyalar esdevé un gest per als altres. El fracassat intent de l'infant engendra una reacció no de l'ob-

jecte que desitja, sinó d'una altra persona. Per tant, el significat primari d'aquest moviment fracassat d'apoderar-se d'alguna cosa queda establert pels altres. Únicament més tard, quan el nen és capaç de relacionar el seu moviment fallit d'agafar amb la situació com un tot, comença a interpretar aquest moviment com un acte d'assenyalar. En aquesta conjectura, es produeix un canvi d'aquesta funció del moviment: un moviment orientat cap a un objecte es converteix en un moviment dirigit a una altra persona, en un mitjà d'establir relacions. El moviment d'agafar es transforma en l'acte d'assenyalar (Vigotski, 1979, p. 92).

El gest indicatiu comença a assenyalar pel moviment el que comprenen els altres; tan sols més tard es converteix en indicatiu per al mateix nen (Vigotski, 1931, tom III, p. 149).

L'explicació de la internalització de l'acte d'assenyalar és, per tant, més que no pas l'explicació del procés d'emergència d'una funció específica, la il·lustració del mecanisme general «d'aprenentatge». L'explicació del procés permet entendre el paper de *les forces culturals* en l'aparició de les diferents formes d'intencionalitat comunicativa que manifesten els nadons i els infants. És la constatació de la manera com el «guiatge» adult contribueix a fer que certes accions i expressions de l'infant adquireixin significat; és la constatació de la manera com és possible que, per més que la voluntat de puixança porti a una multiplicat de direccionalitats en el procés expansiu de la persona, bona part dels significats i els esquemes que adquireix l'educand esdevinguin instruments psicològics o signes —creacions artificials de la humanitat que constitueixen elements de la cultura—. El *guiatge*, entès com una *ajuda* per establir ponts entre uns estímuls inicials dels nens i uns signes —un «posar en contacte» unes accions i expressions de l'infant amb quelcom que té significat per a diferents membres del grup—, és la base de la idea de les funcions o estructures de pensament. Els infants generen les estructures cognitives, adquireixen llenguatge, mitjançant l'encadenament de funcions que possibilita el contacte amb les «forces culturals», si bé no es pot desestimar ni separar d'aquestes el seguit de canvis biològics que experimenten.

Podem observar en el nen, pas a pas, el relleu de tres formes bàsiques de desenvolupament de les funcions del llenguatge. La paraula ha de posseir, sobretot, un sentit, és a dir, ha de relacionar-se amb l'objecte; ha d'existir un nexa objectiu entre la paraula i allò que significa: si no existeix aquest nexa, la paraula no pot seguir desenvolupant-se. El nexa objectiu entre la paraula i l'objecte ha de ser utilitzat funcionalment per l'adult com a mitjà de comunicació amb el nen. Tan sols

després la paraula tindrà sentit per al mateix nen. Per tant, el significat de la paraula existeix abans objectivament per als altres i tan sols després comença a existir per al mateix nen. Totes les formes fonamentals de comunicació verbal de l'adult amb el nen es converteixen més tard en funcions psíquiques (Vigotski, 1931, tom III, p. 149).

Per ressaltar el valor decisiu dels instruments psicològics en l'evolució dels processos psíquics, Vigotski contraposa el terme *cultural* (allò que s'adquireix quan intervenen eines i elements auxiliars, quan intervenen creacions de la humanitat) amb el terme *natural* (reaccions innates, reflexos hereditaris incondicionats), a la vegada que n'estableix la interdependència, en entendre que el cultural és el natural mediatitzat a través dels instruments i mitjans auxiliars psíquics específics. El fet de distingir processos psíquics *naturals* i *culturals*, funcions psíquiques *inferiors* i *superiors*..., ens porta de ple davant l'aspecte més polèmic, més qüestionat¹ de la seva obra; polèmic perquè la indefinició entre curs natural de desenvolupament i forces socials ha servit de base per entrar en un debat estèril entre els defensors de la consideració d'un pes més o menys gran dels factors orgànics i els defensors d'una influència més o menys gran de la cultura. Un debat estèril si considerem la impossibilitat de distingir els dos termes, com diu Leontiev: «És que no són culturals tots els processos psíquics dels homes actuals?» (Leontiev, 1991).

Independentment que defugim de la polèmica de si algunes o totes les accions, moviments i expressions participen d'una dimensió cultural, el cert és que Vigotski porta a considerar que l'adquisició del que en diem esquemes d'acció, interpretació, funcions o estructures cognitives no pot ser explicada des d'un plantejament empirista associatiu (mitjançant connexions estímulo-resposta en els processos d'assaig i error), ni tampoc des de plantejaments maduracionistes de caire lògic, en què les estructures es generen independentment dels factors exògens que els vinculen amb la cultura.

No és possible, per a Vigotski, que el desenvolupament dels processos psíquics en els infants pugui ser entès com el resultat d'un procés d'assaig i error amb el medi; seran els adults els qui, en reinterpretar la intencionalitat del nadó, ajudaran a redefinir la direccionalitat del procés associatiu. Els instru-

1. Qüestionable des de plantejaments que entenen que no es poden separar els condicionants orgànics dels lligats a la cultura, de la mateixa manera que no es pot separar l'interès de la pulsio o les necessitats (vegeu el cap. III), injustificada perquè no té sentit considerar la distinció entre accions naturals i culturals i entre coneixements quotidians i conceptes científics, després del canvi de paradigma del segon Wittgenstein, que qüestiona l'analicitat dels conceptes (vegeu el cap. II). Més endavant veurem l'origen d'un reduccionisme psicològic de la interpretació que fan alguns autors actuals de la zona de desenvolupament proximal.

ments psicològics, estímuls, medi o signes (entesos com a creacions artificials de la humanitat i que constitueixen elements de la cultura), actuaran com a mitjancers que possibilitaran l'adquisició de funcions psíquiques amb una estructura interna complexa.

La psicologia no aconsegueix comprendre la independència i la regularitat específica de la dinàmica en les formes de comportament [...]. Les formes culturals de conducta no sorgeixen només com a simples hàbits externs, sinó que es converteixen en part inseparable de la pròpia personalitat, hi incorporen noves relacions i creen sistemes completament nous (Vigotski, 1931, tom 1, p. 133.)

Tampoc no serà possible per a Vigotski un model de desenvolupament que consideri la maduració orgànica com a aspecte central del procés. La idea de *guiatge* adult, sovint mal interpretada, no consistirà a oferir models perquè, quan es produeixi la maduració orgànica, pugui «acomodar-se», apropiar-se de la realitat propera (el mecanisme d'apropiació no es pot simplificar dient que l'infant es limita a descobrir la intencionalitat de l'acció o expressió de l'altre proper o les regularitats del medi). Les noves estructures de pensament, esquemes, formats o funcions no van a remolc d'un desenvolupament orgànic, sinó que es generen a través de l'aprenentatge, mitjançant els ponts que ajuden a establir els *altres propers* entre una estimulació inicial i un tipus de resposta condicionada pel mateix adult.

Teoria intel·lectualista: respon que és el mateix nen qui descobreix el significat del llenguatge. Intenta amb això substituir el complex procés de desenvolupament per una simple operació lògica, sense tenir en compte que un enfocament semblant representa una enorme dificultat, ja que pressuposa com a donat allò que exigeix ser explicat (Vigotski, 1931, tom 1, p. 78).

L'escrit de 1930 «Sobre los sistemas psicológicos» significa un punt d'inflexió perquè hi escrigué: «En el procés de desenvolupament [...] canvien, no tant les funcions, tal com estudiàvem anteriorment (aquest va ser el nostre error) ni la seva estructura [...], com canvien i es modifiquen les relacions, els nexes de les funcions entre si, sorgeixen noves agrupacions, desconegudes a un nivell precedent» (Vigotski, 1931, tom 1, p. 135). Trencava amb els models que subordinen l'aprenentatge al desenvolupament perquè considera que el desenvolupament implica canvis de relacions entre funcions. Les interrelacions culturals condicionen el procés, i el guiatge adult esdevé l'eix central perquè la mediació afavoreix canvis en els processos associatius.

En *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* trobem expressada així, de manera recurrent, la idea que les paraules, els conceptes, no s'originen ni arbitràriament ni per associacions lògiques, sinó per les associacions que els altres propers ajuden a establir. Concretament, en considerar el «desenvolupament del llenguatge oral», no el veu com el resultat del descobriment del significat de les paraules, sinó a través de les característiques del vincle mediatitzat per l'altre proper.

D'acord amb el que sabem, hem de destacar la suposició de Stern que diu que, en el moment que es troben el llenguatge i el pensament, el nen descobreix el significat de la paraula. L'anàlisi genètica demostra que és difícil parlar de descobriments. Al principi, el nen assimila la connexió externa entre la paraula i l'objecte, no pas la relació interna entre el signe i el significat, fet que es produeix, a més, segons les lleis que regulen el desenvolupament del reflex condicionat en virtut del contacte simple dels dos estímuls. Justament per això és difícil suposar que el descobriment o la presa de consciència de l'objecte es produeixi abans i que només després se'n formi la funció: de fet, les funcions s'assimilen directament i tan sols d'acord amb aquesta assimilació es coneix més tard l'objecte. Així, doncs, el moment de la descoberta de què parla Stern s'allunya cada vegada més i més (Vigotski, 1931, tom I, p. 181).

Vigotski parteix de la idea de Thordike que el millorament d'una funció de l'intel·lecte determina el millorament d'altres funcions que tenen aspectes comuns. Per a ell, l'aprenentatge i el desenvolupament són dues coses diferents però interrelacionades, atès que la primera activa els processos de desenvolupament. L'organització de l'aprenentatge del nen (que possibilita l'adult) és el que determina l'emergència d'unes funcions de l'intel·lecte, les quals, a la vegada, seran un esglau que, amb el guiatge adult, permetrà accedir a altres funcions interrelacionades.

Considerat des d'aquest punt de vista, l'aprenentatge no és en si mateix desenvolupament, però una correcta organització de l'aprenentatge de l'infant porta al desenvolupament mental, activa tot un grup de processos de desenvolupament, i aquesta activació no podria produir-se sense l'aprenentatge. Per això, l'aprenentatge és en el seu moment intrínsecament necessari i universal perquè es desenvolupa en el nen aquestes característiques humanes no naturals, sinó formades històricament (Luria, Leontiev i Vigotski, 1979).

En resum, el tret essencial de la nostra hipòtesi és la noció que els processos evolutius no coincideixen amb els processos d'aprenentatge. Per contra, el procés

evolutiu va a remolc del procés d'aprenentatge; aquesta seqüència és el que es converteix en la zona de desenvolupament proper (Vigotski, 1979, p. 139).

Jerome Bruner, Hilary Putnam...

Els escrits dels anomenats representants o defensors de la segona revolució cognitiva en l'actualitat trobem que es caracteritzen per qüestionar el nucli dur de les formulacions enunciades de Piaget i Chomsky. Trobem una sèrie d'autors que han obert un debat incòmode per a molts en què la revisió s'articula a les portes del nou paradigma cognitiu. L'any 1975, en l'únic debat en què participaren cara a cara Jean Piaget i Noan Chomsky, Hilary Putnam feu una de les primeres crítiques generalitzades als plantejaments inicials que justifiquen el model dels dos autors. El debat recollit en el llibre *Théories du langage. Théories de l'apprentissage* (Chomsky i Piaget, 1979) evidencia, per una banda, que la justificació empírica del model chomskià solament es pot entendre si es parteix d'una interpretació reduccionista del procés d'adquisició d'estructures lingüístiques; per altra banda, que la mena de crítica a les formulacions de Chomsky era extensiva a les de Piaget. El fet que en la formulació piagetiana se subordini el paper del medi en la generació de noves estructures a un funcionament intern comú al conjunt d'individus d'unes franges d'edat (desenvolupament en estadis) permet que hom pugui establir un cert paral·lelisme amb el model de Chomsky, ja que s'admet el paper del medi o de l'experiència en l'emergència del llenguatge, però sempre subordinat a quelcom orgànic. Hilary Putnam diu:

Em sembla que Piaget hauria de considerar que «l'abstracció reflexiva» deriva de l'ús del llenguatge en la realització d'inferències hipoteticodeductives, com conviden a fer-ho Chomsky i Fodor i, per tant, conclouen que alguna cosa com l'ús del llenguatge és «innat». Això l'hauria portat a la convergència amb Chomsky en lloc d'arrossegar-lo en una baralla innecessària. A més, la idea que ell mateix va plantejar el 1955 (a Piaget i Inhelder, *De la lògica del nen a la lògica de l'adolescent*), segons la qual la lògica formal és el millor model de raonament humà, està totalment d'acord amb aquesta posició (Putnam, 1983b, p. 431).

Putnam justifica que els nens tendeixen a reproduir unes estructures i a deixar d'usar-ne unes altres, no per motius gramaticals prefixats, sinó per l'acceptació social que tenen les unes i les altres. L'ampliació dels límits imposats per Chomsky sobre els mecanismes de correcció o de sanció de l'adult, com

també la consideració de la capacitat hipoteticodeductiva (analògica) de l'infant, fonamenten la revisió argumental. L'adquisició de regles semàntiques, sintàctiques, etc. no s'explica necessàriament per l'existència d'unes *estructures*, d'uns *principis* innats que determinen el codi de relacions possibles del procés conceptualitzador, sinó per l'interès que vincula el nen amb l'aprenentatge d'unes regles semàntiques, pel descobriment que fan els infants del fet que «cal interioritzar nocions dependents d'estructura» per «optimitzar» el procés interactiu amb els altres. La interpretació del procés d'adquisició de regles sintàctiques, semàntiques... de Putnam confirma la coherència, la simplicitat i la concreció de la seva proposta enfront de l'abstracció que comporta la idea d'un «òrgan del cervell» o d'altres propostes similars com a responsables de l'orientació del procés de conceptualització.

La segona revolució cognitiva comporta considerar que les regles d'ús pràctic i lingüístic es creen discursivament, i no causalment. La construcció que la persona fa dels camps semàntics (també de les regles de sintaxi) respon a jocs de llenguatge, a processos de negociació del significat de l'activitat i, per tant, no es pot establir un límit entre construir i interpretar; no podem establir un model causal de formació de regles. Es pot parlar de condicionants orgànics, de sensacions primàries, de dades sensorials, de conceptes *a priori*..., però el que no es pot, com diu Richard Rorty, és «considerar el coneixement d'aquestes realitats internes o abstractes com a premisses de les quals s'infereixen normalment en el nostre coneixement altres realitats» (Rorty, 1979, cap. IV).

La sentència de Piaget en què s'afirma que «hi ha fases de desenvolupament que constrenyen la velocitat i l'avenç del nen cap al desenvolupament» s'ha d'agafar «seriosament», però també cal «considerar-la amb cura». Com ens recorda Jerome Bruner, «La ment del nen no es mou cap a nivells més alts d'abstracció com quan puja la marea» (Bruner, 1996, p. 139). Els nous dominis de coneixement *no es troben*, sinó que *es fan*; aspectes orgànics incidiran en el procés de construcció, però la dinàmica del procés s'explicarà fonamentalment per la relació de l'educand amb l'altre proper, pel procés progressiu de suport («bastimentada»), d'ajuda a l'establiment d'unes analogies que han de servir de pont (zona de desenvolupament pròxim, ZDP) per a la consecució d'altres de més complexitat. Cal considerar la subtil acció recíproca entre cultura i biologia per no caure en formulacions que passin per alt la importància d'especificar els diferents processos interactius.

Així, el dilema en l'estudi de l'home no és només captar els principis causals de la seva biologia i la seva evolució, sinó també entendre'ls a la llum dels processos interpretatius implicats en la creació de significat. Treure del mig les restriccions

biològiques sobre el funcionament humà és cometre un excés d'arrogància. Menysprear el poder de la cultura per conformar la ment humana i abandonar els nostres esforços per posar aquest poder sota control humà és cometre un suïcidi moral. Una psicologia ben formada ens pot ajudar a evitar aquests dos desastres (Bruner, 1996, p. 203).

Els models explicatius d'emergència del llenguatge i elaboració de conceptes són qüestionats pel fet que ignoren que el llenguatge i els conceptes pressuposen i constitueixen un sistema cultural d'interpretació i negociació; no es pot separar l'explicació de les reformulacions conceptuals que impliquen la intencionalitat i la capacitat de comprendre la intencionalitat de l'altre. Els representants de la segona revolució cognitiva qüestionen la insistència dels models explicatius en la defensa del caràcter prefixat de les categories gramaticals; entenen que el canvi de paradigma porta a considerar que els conceptes són formes d'interpretar la realitat; el significat parteix del valor d'ús en un context determinat; el llenguatge, ja sigui en l'aspecte sintàctic, en el fònic o en el lèxic, esdevé una manera d'interpretar. Establir uns condicionants orgànics (o mentals) en el procés de conceptualització és una *obvietat* que no hauria de ser un subterfugi per deixar de considerar els altres condicionants que es vinculen amb els interessos que emergeixen del contacte amb els altres propers en diferents contextos.

Jerome Bruner ens fa veure la importància de defensar models interpretatius oposats a altres d'explicatius:

És precisament aquesta claredat, aquest caràcter prefixat de les categories, el que imposa el límit més sever al computacionisme com a mitjà per emmarcar el seu model de ment: però una vegada es reconeix aquesta limitació, la suposada lluita a mort entre el culturalisme i el computacionisme s'evapora. Ja que la creació del significat del culturalista, a diferència del processament de la informació del computacionista, és en principi interpretativa, està atrapada en l'ambigüïtat, és sensible a l'ocasió i sovint passa un cop fet: els seus «procediments mal formats» s'assemblen més a «màximes» que a regles completament especificables. Però no deixen de tenir principis. Més aviat, són l'objecte de l'hermenèutica, una empresa intel·lectual que no pel seu fracàs en la producció de resultats meridians d'un exercici computacional és menys disciplinada. El seu cas exemplar és la interpretació del text: en interpretar un text, el significat d'una part depèn d'una hipòtesi sobre els significats del tot, el significat al seu torn es basa en els judicis de significat sobre les parts que el componen (Bruner, 1997, p. 24-25).

Les teories posicionades en la modernitat discursiva —tant les que parlen de l'existència d'un *òrgan del llenguatge* que restringeix el procés d'aprehensió

conceptual, com les que es refereixen a una maduració biològica en diferents edats que restringeix el procés *d'acomodació*— es troben amb el problema d'haver d'explicar com és possible que el pensament derivi directament, sense mediació social, d'una interiorització i una reconstrucció en el nivell mental dels sistemes causals, quan tant els significats com les regles d'ús pràctic i lingüístic es creen discursivament, i no pas causalment. Ens trobem amb un plantejament constructivista, que no contribueix a explicar la conformació històrica dels imaginaris socials ni com adquireixen fixació i coherència els sistemes conceptuals; per més que es pugui parlar d'una acomodació metafòrica, sempre hi ha el problema d'explicació de la constitució d'uns sistemes causals.

CONSIDERACIONS FINALS

Plantegem que el paradigma dominant dificulta entendre que raonar és establir una direcció en el pensament, és fixar uns fets en una direccionalitat determinada a partir d'unes vivències prèvies, un llenguatge, unes categories conceptuals, uns criteris de raonament apresos que són expressió de voluntats i interessos de les persones o els grups que les objectivaren prèviament. Una interpretació d'un model de desenvolupament cognitiu s'ha de replantejar la revisió dels fonaments filosòfics si aspira a fer comprensible de quina manera els processos de mediació de l'altre proper poden accelerar no solament l'adquisició dels esquemes vinculats a aprenentatges concrets, sinó la d'esquemes que es consideren definidors de les diferents etapes de desenvolupament. Sense fer-ho, difícilment s'aconseguirà fer entendre un discurs que vagi més enllà de considerar la desviació en l'aprenentatge com una patologia o una genialitat d'un individu determinat. Sense replantejar-nos uns nous fonaments, difícilment s'aconseguirà trobar un nou encaix entre coneixement i interès que possibiliti entendre el paper actiu de l'altre proper i la cultura en la conformació dels esquemes de raonament, els criteris per actuar, la consciència moral.

La manera majoritàriament acceptada d'entendre l'establiment de conceptes és conflictiva tant si ens referim explícitament a un procés metafòric, com fan George Lakoff i Johnson Mark, com si ho fem en termes de l'aproximació naturalista del llenguatge de Chomsky, de la *teoria infantil de la ment* o de certs plantejaments de neurociència. El problema fonamental és que arribem a una mena d'explicació de la cognició que significa posar punt final allà on es fa més necessària una interpretació. S'arriba a una exposició de com funciona la ment que és capaç de dir-nos poc més que hi ha uns processos de maduració òptims del cervell que sovint es veuen alterats. Queda justificat així, per a molts, que

bona part dels problemes educatius es deuen a una maduració inadequada de la ment que té a veure amb l'excés d'informació contradictòria i interessada que es dona en la societat present.

En un moment com l'actual de desconcert i angioxa creixent social ens trobem amb un model de cognició problemàtic, ja que serveix d'argument per als que entenen que limitar la pluralitat de veus dissonants, limitar la pluralitat democràtica, per tant, és el camí per *salvar* la civilització de la barbàrie de la inconsistència. La transmissió d'allò de la cultura no consensuat (gairebé tot, en la societat actual) és vista com una manera d'interferir en el procés *maduratiu intern*, en el camí que porta a l'establiment de judicis correctes. Si raonar i actuar d'una manera adequada és quelcom que en última instància té a veure amb la maduració d'un criteri intern, la tramesa cultural que posa en evidència la pluralitat de mirades en la societat esdevé un problema, i no part de la possible solució. La conseqüència de com s'entén majoritàriament la cognició significa —no cal dir-ho— un buidatge progressiu en el currículum tant dels àmbits del saber, les matèries o les disciplines que contribueixen a obrir els ulls a la pluralitat (literatura, història, filosofia, importants àmbits de la biologia...), com dels enfocaments metodològics que no s'encaminen a la producció d'unitat. L'acceptació majoritària que els criteris de raonament i els actes de la persona es deuen a la maduració orgànica significa accentuar, per altra banda, la idea que darrere dels comportaments que es desvien del que hi ha fixat com a norma hi ha un problema d'imaduresa, un problema d'equilibri perdut que s'ha de restablir mitjançant l'ús de fàrmacs o teràpia. La manera majoritàriament acceptada d'entendre el procés cognitiu significa ignorar el potencial transformador de la tramesa cultural que es desprèn de la interpretació plena del gest indicatiu de Vigotski.

Hem d'entendre que en l'estudi dels processos de desenvolupament cognitiu es dona una confrontació entre dos paradigmes. La reflexió sobre com es pot canviar o millorar un model pedagògic ha de partir en certa manera dels estudis de desenvolupament cognitiu (en psicologia, neurociència, antropologia...) que consideren la tensió, que no es limiten a acceptar acríticament les formulacions dels representants de la segona modernitat. S'hauria d'aprofitar millor el llegat de Vigotski, Bruner, Putnam, Rorty, etc., per arribar a interpretacions del procés de conformació de judicis compartits que no descansin en l'activació de patrons estructurals cerebrals. Allà on molts parlen de maduració, desenvolupament, conformació o emergència misteriosa d'uns esquemes o unes estructures cognitives caldria reflexionar sobre la manera com el contacte amb l'altre proper, amb la cultura, és determinant perquè els educands fixin una mena de vincles entre imatges i actes o noms, perquè es formin nous cri-

teris interpretatius. Cal una teoria que no recorri al caràcter prefixat de les categories gramaticals, cognitives, dels estats mentals, etc., per explicar la constitució de quelcom moral que en bona mesura compartim tota la humanitat. S'ha de fer una revisió de la manera d'interpretar l'interès o la voluntat que hi ha darrere de la conformació progressiva d'esquemes congitiu, dels judicis morals que compartim.

INTERÈS METAFÒRIC, EGOISME I INTERSUBJECTIVITAT

Per més que la comunitat educativa d'arreu del món no es posa d'acord en la conformació de les estructures cognitives humanes, d'alguna manera podem inferir que això és el resultat d'un procés continuat de fixació d'associacions, un procés metafòric que es dona perquè actuen en els individus un seguit de forces subjectives que anomenem interès o voluntat, però sovint també amb altres termes com *desig*, *necessitats* o *instint*. L'objectiu d'aquest capítol és aprofundir en la reflexió d'allò que ens mou a raonar i actuar d'unes maneres i no d'unes altres, allò que determina la construcció de les estructures de pensament, la fixació de normes i creences en el si d'una societat, allò que ens motiva a aprendre quelcom.

El punt de partida de la nostra anàlisi el trobem en la primera aproximació al terme *interès* i a l'evolució conceptual que en dona Ferrater Mora en el *Diccionari de filosofia*. Es diu allí que estar interessat és «estar entre» (*interesse*): «té interès per alguna cosa quan orientem cap a ella l'apetència, el desig o la voluntat». Durant bona part de la història, diu també, el mot *interès* s'entenia com quelcom contrastat al coneixement que es considerava «pur» i «desinteressat». La creença en una dimensió profunda dels conceptes, a la qual es podia accedir o apropar mitjançant l'ús de la raó —aplicant una mena determinada d'analogies¹ o uns principis logicotranscendentals—, era incompatible amb un plantejament interessat que era vist com a causa d'ofuscacions pel fet de ser «irracional».

1. Com hem dit en el capítol segon, es constata que la tradició retòrica posterior a Aristòtil tendeix a identificar la metàfora amb l'analogia; la metàfora té valor únicament com a terme substituït, no queda dibuixada una noció de metàfora lligada a la comparació. La creença en una veritat revelada, que l'home podia descobrir mitjançant l'ús de la reflexió sobre els textos sagrats o les dades de la sensació, porta a buscar les semblances, les proporcions... La informació que genera la metàfora, vista des d'aquesta òptica, serà nul·la; l'únic que permetrà és entendre millor la realitat mitjançant la substitució adequada d'un terme al·legòric, figurat, per un terme més precís.

L'INTERÈS I LA FILOSOFIA MODERNA

Fins ben entrada l'edat moderna no trobem els primers pensadors que intenten trencar amb la separació existent entre coneixement i interès. Autors com Hobbes, Hume o Mandeville constataren que les accions humanes —les maneres de relacionar-se, l'organització social— i les maneres de pensar són inicialment determinades per uns «impulsos» definits com a «interessos» en la filosofia contemporània. Constataven que els «impulsos» eren «egoistes» perquè tendien a satisfer els desigs de cada un i, d'una manera especial, el desig d'aconseguir plaer i evitar el dolor. El coneixement es vinculava, així, amb els «impulsos», els «sentiments» i les «passions». Els «interessos» passaren no solament a tenir a veure amb les activitats suposadament desinteressades, sinó a ser considerats com el motor d'elles mateixes.

En el *Leviatan* de Thomas Hobbes trobem exposada l'argumentació que justifica la idea de la coherència del discurs mental regulada per desigs o desig-nis. Parla concretament de dues menes de seqüència o encadenament de pensament. La primera, «no guiada», «sense disegni» i inconstant, és on els pensaments divaguen i no tenen coherència, com en el somni, i és pròpia dels homes que no tenen companya i no tenen interès per res. La segona és regulada per algun desig o disegni i és on els pensaments constantment es redirigeixen davant la voluntat d'aconseguir les fites proposades:

La segona [mena de discurs mental] és més constant; i està regulada per algun desig i designació. Perquè la impressió feta per coses com el desig, o la por, és forta i permanent. Si cessa per un temps, torna de seguida. A vegades és tan forta i permanent, que fa nosa i trenca el son. Des del desig sorgeix el pensament d'alguns mitjans que s'han emprat per aconseguir alguna cosa semblant al que nosaltres volem; i d'aquest pensament, passem als mitjans per aconseguir aquests mitjans. I així procedim contínuament, fins que arribem a un començament que estigui en el nostre propi poder. I com que, per la força de la impressió, el fi se'ns fa present en la ment, això serveix perquè, en cas que els nostres pensaments comencin a divagar, puguin ser ràpidament canalitzats de nou (Hobbes, 1651, cap. III, p. 9).

Hobbes transforma el discurs en el qual fins aleshores havia considerat el desig com a realitat, en un discurs que considera el real com el que és desitjat. No rebutja la idea de racionalitat en el pensament humà, però nega que la raó sigui pura, especulativa. La raó humana és una raó calculadora, pràctica; el procés raonador s'ha d'entendre com quelcom lligat a la valoració que es fa de les conseqüències de les accions.

Els grecs solament tenen una paraula, *logos*, per a significar llenguatge i raó. No és que pensessin que no podia haver-hi llenguatge sense raó, sinó que no podia haver-hi raó sense llenguatge. I l'acte de raonar el van anomenar sil·logisme; que vol dir establir la conseqüència que se segueix d'allò dit primer a l'altre (Hobbes, 1651, cap. IV, p. 16).

Perquè la raó, en aquest sentit, no és res més que calcular, és a dir, sumar i restar les conseqüències dels nombres universals acordats, per marcar i significar els nostres pensaments (Hobbes, 1651, cap. V, p. 18).

I a causa que la deliberació, els apetits i les aversions sorgeixen de l'anticipació de les bones i males conseqüències de l'acció sobre la qual deliberem, l'efecte bo o dolent de les nostres deliberacions depèn de la nostra capacitat per anticipar una llarga cadena de conseqüències, el fi de les quals molt rares vegades pot ser previst per qualsevol home (Hobbes, 1651, cap. VI, p. 29).

Redueix totes les passions, tots els sentiments, a l'autocomplaença o auto-defensa; l'home valora, pondera la realitat en funció d'una *idea* que, en última instància, s'associa amb una tendència per aconseguir plaer o evitar dolor: «La tristesa per les calamitats d'un altre és la llàstima i sorgeix en imaginar que calamitats semblants poden caure sobre un mateix [...]. Però sigui quin sigui l'objecte de la gana o el desig d'un home, als ulls d'aquest serà un bé, i l'objecte del seu odi i aversió serà un mal» (Hobbes, 1651, cap. VI, p. 29).

El pensament humà serà entès com a «racional» —busca la coherència en el discurs i l'acció— i «egoista», encaminat a satisfer uns «interessos» associats necessàriament al plaer i al dolor, al «moviment vital» de la persona. La tendència dels homes serà un intent constant d'adquirir uns poders que mai no poden ser emplenats.

Un home els desitjos del qual han estat satisfets i els sentits i la imaginació del qual han quedat estàtics no pot viure. La felicitat és un continu progrés en el desig, un continu passar d'un objecte a un altre. Aconseguir una cosa és només un mitjà per aconseguir la següent. La raó d'això és que l'objecte del desig d'un home no és gaudir un cop solament, i per un instant, sinó assegurar per sempre el camí dels seus desitjos futurs (Hobbes, 1651, cap. XI, p. 49).

De manera que considero com a primera inclinació natural de tota la humanitat un perpetu i inquiet desig d'aconseguir poder i més poder, que només cessa amb la mort. Això no sempre és perquè l'home espera aconseguir cada cop una satis-

facció més intensa que la que ha posseït prèviament, o perquè no s'accontenta amb un poder moderat, més aviat perquè no pot assegurar-se el poder i els mitjans que té en el present per viure bé, sense adquirir-ne més (Hobbes, 1651, cap. XI, p. 49-50).

Mandeville aplica en la *Faula de les abelles* aquesta idea d'interès per explicar el funcionament de la societat. Ve a dir que els esforços per «satisfer» «interessos» provoquen que els homes s'esforcin per fer coses de les quals sovint es deriva un benefici públic. Els interessos entesos en la forma «egoista» o com a «vicis» són el que dona sentit a la coneguda sentència «vicis privats, virtuts públiques».

En autors com Hobbes o Mandeville trobem establerts, així, aspectes clau que orientaran la nostra anàlisi posterior. Ens proporcionen una primera aproximació al concepte d'interès, molt important per entendre millor el procés de construcció mental i desenvolupament social. La vinculació dels «impulsos» de la persona amb uns desigs (l'autocomplaença, l'autodefensa, l'intent d'evitar el dolor i aconseguir plaer...) que són imaginaris perquè tenen a veure amb la valoració de les conseqüències de les estipulacions, resulta de gran importància per entendre el dinamisme de les accions humanes i el procés conceptualitzador.

La idea d'impuls com quelcom dinàmic que mai no s'esgota té connotacions semblants a la voluntat de puixança de Nietzsche. Cal ser cauts, però, a anar més enllà dels aspectes esmentats i d'una possible identificació amb plantejaments nietzschians; en els plantejaments exposats no hi ha cap referència a l'origen gregari de la consciència, parteixen d'una idea d'home com a «individualitat» que simplifica excessivament la idea d'interès o de desig que trobem en Nietzsche.

Els escrits d'ètica de Kant intenten reflectir d'alguna manera la crítica a l'intent d'explicar la totalitat de les voluntats humanes com a resultat d'apetències sensibles de l'home entès com a «individu». L'assumpció de plantejaments egoistes, insolidaris, s'explicaria, segons ell, per la voluntat encaminada a satisfer la inclinació, però no la voluntat adreçada al compliment del deure moral. En la seva obra *Fonamentació de la metafísica dels costums* trobem una interpretació del terme *interès* que té a veure amb la interpretació dual de les orientacions de la voluntat. Parla d'*interès pràctic* quan la voluntat depèn dels principis de la raó en si mateixa, quan l'acció es compleix pel deure. Parla d'*interès patològic* quan la voluntat depèn dels principis de la raó, s'encamina a satisfer l'exigència de la inclinació.

La dependència de la facultat de desitjar respecte a les sensacions s'anomena inclinació, i aquesta manifesta sempre, per tant, una fretura. Tanmateix, la dependèn-

cia d'una voluntat contingentment determinable respecte als principis de la raó s'anomena interès. Per consegüent, aquest només té lloc en una voluntat dependent, la qual no sempre és conforme per si mateixa a la raó; en el cas de la voluntat divina no es pot concebre cap interès. Però la voluntat humana pot prendre interès en quelcom sense, per això, actuar per interès. La primera expressió significa l'interès pràctic en l'acció, mentre que la segona significa l'interès patològic en l'objecte de l'acció. La primera indica només una dependència de la voluntat respecte als principis de la raó en ella mateixa, mentre que la segona indica la dependència de la voluntat respecte als principis de la raó posada al servei de la inclinació, ja que llavors la raó només dona les regles pràctiques per satisfer la fretura de la inclinació. En el primer cas m'interessa l'acció, mentre que en el segon cas m'interessa l'objecte de l'acció (en la mesura que m'és agradable aquest objecte). En la primera secció hem vist que en una acció feta per deure s'ha de considerar no pas l'interès tocant a l'objecte, sinó simplement l'interès tocant a l'acció en ella mateixa i al seu principi basat en la raó (en la llei) (Kant, 1785, secció II, p. 97).

Kant, en el seu plantejament, entén l'interès com a motor al servei de la voluntat i de l'aspiració del coneixement, però n'accentua els límits que imposa la màxima moral. Ens fa veure que la raó vincula la voluntat amb el *deure* moral; el procés reflexiu de la persona la portarà a pensar i actuar d'acord amb uns principis de la raó que entén com a universals.

[...] la raó refereix cada màxima de la voluntat concebuda com a legisladora universal a cada una de les altres voluntats i també a cada acció envers un mateix, i això no pas per algun altre mòbil pràctic o algun avantatge futur, sinó en virtut de la idea de la dignitat d'un ésser racional que no obeeix cap llei, sinó aquella que a la vegada s'atorga ell mateix (Kant, 1785, secció II, p. 129-130).

L'INTERÈS EN L'ÀMBIT PEDAGÒGIC

El camp pedagògic, des dels seus orígens com a disciplina, no ha obviat les reflexions filosòfiques sobre la importància dels interessos en el procés conceptualitzador. Trobem pedagogies, properes a Kant, que s'han fet d'esquena al desig, als impulsos i a les inclinacions emergents en els infants perquè es considerava que allunyaven la persona dels suposats principis universals de la raó i eren contraris a la disciplina interior. En trobem d'altres, més properes a Hegel, que entenen que els impulsos i les inclinacions contrasten amb la moral del deure, però aquests són la sang de la vida de tota acció, són molt importants per al procés de desenvolupament. Cal destacar l'aportació de Johann

Friedrich Herbart, que, ja en el primer terç del segle XIX, reacciona contra la idea d'unilateralitat i passivitat en el procés d'aprenentatge, així com la de John Dewey i Ovide Decroly, que destacaren la importància de posar en relació l'educand amb els «béns» culturals, amb el convenciment que un bon aprenentatge incloïa la intervenció activa; l'aprenentatge, «com posar en relació», passava pel «mètode del problema» o per la creació dels anomenats «centres d'interès».

De l'aportació de Herbart cal destacar el fet que va ser el primer dels pensadors que va valorar de manera sistemàtica la importància de l'interès en el procés formador que es realitzava dins l'àmbit escolar. Entenia que la *virtut* serà enfortida si l'educador sap ajudar a despertar certs interessos lligats al deure moral i defugir-ne d'altres de més lligats a la satisfacció de la inclinació (Herbart, 1835, 16, 64 i 38). La seva preocupació per l'eficàcia en la culturització dels alumnes el portà a entendre que la instrucció solament era possible si es despertava l'interès dels alumnes.

Que la instrucció vagi per bon camí, depèn a la vegada del mestre, de l'alumne i de la matèria d'ensenyament. Si la matèria no desperta l'interès de l'alumne, n'esdevenen males conseqüències que es van movent en cercle. L'alumne cerca sostreure's al treball; calla o dona respostes falses; el mestre n'exigeix de correctes; la instrucció s'estanca; creix l'aversion de l'alumne; —per tal de vèncer l'aversion i la desídia el mestre li nega en absolut l'ajuda que podria prestar-li; l'obliga com pot a reflexionar, a treballar, a preparar-se, a aprendre les coses de memòria, a disposar en treballs escrits allò que ha après malament, etc. L'exposició pròpiament dita cessa, o es perd almenys la connexió; aleshores manca el bon exemple que havia d'haver donat el mestre; l'exemple de llegir, pensar i escriure, ficat a dins la matèria. I, no obstant això, aquest exemple de concebre, exposar i unir la matèria a altres afins, és precisament allò més eficaç d'una bona instrucció. El mestre ha de donar-lo; l'alumne, tan bé com pugui, ha de seguir-lo; i el mestre ha d'ajudar-l'hi activament (Herbart, 1835, 105).

La idea, sempre present en Herbart, de l'interès com a motor del procés conceptual és enriquida amb aquella altra que ve a dir que ens interessa no més allò que s'entén, allò que es relaciona amb altres aspectes de la realitat, el que és significatiu. Cal destacar en la seva obra l'intent d'establir una sèrie de criteris didàctics com «claredat», «associació», «sistematització» o «mètode», vinculats a la idea de despertar interès. L'interès passa a ser «per dret propi i com a coprotagonista de les etapes o passes formals, a l'hora d'aconseguir la instrucció», constata Antoni J. Colom en la introducció de *l'Esbós per a un curs de pedagogia*. Trobem a faltar, però, en la seva obra una veritable anàlisi con-

ceptual del terme *interès*, ja que és vist com una activitat múltiple semblant a la que establí Rousseau en l'*Emili* (llibre III), i no es fa una interpretació del dinamisme de la voluntat que parteixi de l'establiment d'un vincle entre el conjunt d'orientacions humanes.

Interès és activitat espontània. L'interès ha de ser múltiple; hom exigeix, per tant, una activitat espontània múltiple (Herbart, 1835, 71).

Cal associar la instrucció amb els coneixements que forneix l'experiència i amb els sentiments que desperta el tracte social (§ 36). A l'experiència correspon immediatament l'*interès empíric*; al tracte social, l'*interès simpàtic*. Amb la progressiva reflexió sobre els objectes de l'experiència, es desenvolupa l'*interès especulatiu*; amb la reflexió sobre les grans relacions del tracte social, l'*interès social*. I nosaltres encara hi afegim, d'una part, l'interès estètic i, de l'altra, l'*interès religiós*; ambdós tenen el seu origen, més que en un pensament progressiu, en una serena contemplació de les coses i dels destins humans (Herbart, 1835, 83 i 45).

Hem d'esperar mig segle, fins a l'últim terç del segle XIX, per trobar els escrits d'un altre pedagog, John Dewey, en què es valora la importància de l'interès en el procés d'aprenentatge, però des d'una interpretació d'aquest pròxima als plantejaments de Hobbes. Dewey reprèn la idea de Herbart que no hi ha pensament desinteressat i que aquest és el resultat de l'associació d'idees. Entén que el pensament té l'origen en un interès per solucionar situacions problemàtiques que es presenten en la vida. La frase *learning by doing* resumeix la idea que l'aprenentatge va lligat a l'acció. No hi ha per a Dewey raó pura, sinó que la veritat dels coneixements es mesura per l'eficàcia pràctica entesa com a interès en el domini del medi:

El pensament que no va lligat amb l'increment de l'eficàcia en l'acció i amb un major coneixement de nosaltres mateixos i del món on vivim no és res més que pensament. I l'habilitat adquirida al marge del pensament resulta deslligada de qualsevol dels propòsits per als quals s'ha de fer servir; per tant, deixa l'home a mercè dels seus hàbits rutinaris i del control autoritari dels altres, que ells sí que saben què fan i no tenen gaires escrúpols a l'hora d'aconseguir el que volen. I la informació separada de l'acció reflexiva és una informació morta, un pes que esclafa la ment (Dewey, 1916, p. 57).

Dewey ens mostra les relacions de l'interès amb el plaer, el desig, i amb les idees i l'esforç. L'intent de la persona de fomentar i mantenir la vida fa que

vinculi l'interès amb l'instint, però no l'identifiqui; no és un instint, sinó un signe de la necessitat d'un instint. L'interès marca la relació amb les necessitats i amb la intel·ligència, que permet tenir idees i dirigir l'acció cap a un objecte allunyat. El que dirigeix l'acció i el procés reflexiu no és una seqüència d'idees establertes lògicament, sinó la previsió de les conseqüències de les estipulacions.

L'interès marca l'aniquilació de la distància entre la persona i els materials i els resultats de la seva acció; és l'instrument que afecta la seva unió orgànica (Dewey, 1895, p. 122).

La reflexió no implica solament una seqüència d'idees, sinó una conseqüència, és a dir, una ordenació conseqüencial en la qual cadascuna d'elles determina la següent com a resultat, mentre que cada resultat, al seu torn, apunta i remet a les que la precediren (Dewey, 1910, p. 22).

La naturalesa del problema determina la finalitat del pensament, i la finalitat controla el procés de pensar (Dewey, 1910, p. 30).

Els impulsos i les passions són el motor del procés d'aprenentatge, però aquest solament es dona quan adquireix nous criteris de valoració de les conseqüències de les estipulacions. La pedagogia entén que ha d'emfatitzar les condicions d'experiència directa perquè sorgeixin les idees lligades a l'activitat i es generin nous significats. La interacció amb el medi social porta nous aprenentatges, ja que les activitats de la vida pràctica proporcionen nous criteris de judici i comparació vinculats a situacions problemàtiques que cal resoldre.

Podem resumir dient que les coses adquireixen significat quan se les fa servir com a mitjans per produir conseqüències (o com a mitjans per impedir l'aparició de conseqüències no desitjades) o quan se les estableix com a conseqüències per a les quals hem de descobrir els mitjans. La relació mitjans-conseqüències és el centre i el cor de tota comprensió (Dewey, 1910, p. 132).

Quan els nois són nodrits tan sols amb coneixement de llibres, un «fet» és tan bo com un altre; no proporciona criteris de judici o creença. Observeu el noi quan està estudiant els pesos i les mesures; llegeix en el llibre que dues lliures fan un quilo, però a l'hora de posar exemples —això tot mestre ho sap— no comprèn aquesta relació. Evidentment l'afirmació llegida en el llibre no representa res que tingui cap realitat fora d'ell i, doncs, no té cap importància la xifra que acaba de copsar el seu cervell, sigui quina sigui. Però el noi de la botiga de comestibles que ha pesat quilos en unes balances, ho sap. Ha fet quilos, i es riurà de qualsevol que li digui

que quatre lliures fan un quilo. Quina és la diferència entre aquests dos casos? El noi de l'escola té un resultat sense l'activitat de la qual és resultat. Per al noi de la botiga de comestibles, l'afirmació té valor i veritat, car és el resultat d'una experiència, és un fet (Dewey, 1916, p. 86).

Els infants i els adults aprenen amb la mateixa *maquinària mental*; la diferència és l'elevada complexitat d'activitats i de processos de raonar que permeten els exercicis preliminars. La pràctica pedagògica del *mètode del problema* consisteix a posar l'infant davant situacions confuses i inquietants perquè les transformi en coherents, clares i definides. Cal una valoració des de la institució escolar dels interessos i les capacitats de l'infant. L'escola passa a ser una institució que simplifica la vida social i el mestre ha de procurar desvetllar i mantenir interessos que capacitin l'infant per a la vida social.

Crec que la qüestió del mètode es pot reduir en darrer terme a la qüestió de l'ordre de l'evolució de les capacitats i els interessos de l'infant (Dewey, 1887, p. 11).

Evidentment, quan l'infant arriba a ser gran i augmenta el domini sobre el cos i l'ambient físic, eixampla l'interès cap als aspectes més complicats i teòrics de la vida que veu a l'entorn (Dewey, 1916, p. 91).

La pedagogia de Dewey, com ja definí Claparede, és genètica, funcional i social. Entenem que és genètica perquè va de dins a fora; l'interès té a veure amb una pulsio inicial transformada. És funcional perquè el procés raonador s'encamina a superar unes situacions de la vida pràctica que són enteses com a problemàtiques segons el criteri d'interès que posa en relació pulsions amb valoracions de conseqüències. És, però, fonamentalment social perquè entén que es pot preparar la persona per a la convivència, per a la vida democràtica, cosa que converteix l'escola en una institució simplificadora de la vida en societat.

L'aportació de Dewey ha estat veure que les estructures de pensament de la persona no es desenvolupen independentment de l'ús que se'n fa; s'orienten d'una manera o d'una altra segons l'interès que s'hagi ajudat a desvetllar o a mantenir. L'interès és el motor dels processos de raonament; un interès que no s'ha d'entendre com el resultat d'una activitat espontània múltiple, com considerarà Herbart, sinó com quelcom que emergeix i es transforma quan la persona actua posant en relació uns «impulsos primitius» amb les conseqüències socials d'aquests.

En el conjunt de l'obra d'Ovide Decroly trobem reflectides, a grans trets, les idees pedagògiques de Dewey. Decroly parteix de la mateixa idea d'interès

com a motor de les estructures de pensament, però en precisa alguns aspectes, com el procés d'associació d'idees i el lligam de l'interès amb l'instint inicial, que entenem que cal destacar.

En la seva obra *La funció de globalització i l'ensenyament*, escrita l'any 1929, intenta fer-nos veure que si l'activitat mental respon a interessos, cal que en l'ensenyament es presenti la realitat de manera global, perquè pugui despertar els interessos. Defensa un mètode pedagògic que es fonamenta en l'observació i l'anàlisi global d'una realitat que interessi els infants; el subsegüent procés d'associació d'idees i nocions afins, així com l'exposició d'aquestes, és el que permetrà estructurar el pensament. En la conclusió de l'obra diu:

8è. Com que la condició essencial perquè intervingui l'activitat globalitzadora és que l'interès sigui sol·licitat, trobem en les consideracions fetes més amunt a propòsit d'això una nova confirmació de la importància de fonamentar l'ensenyament de les matèries en els interessos dels infants i també de vincular l'ensenyament de les tècniques a l'ensenyament dels coneixements (centres d'interès).

La preocupació per determinar uns «centres d'interès» que serveixin de referent per a l'activitat educativa portà Decroly a fer un estudi molt més sistemàtic de les tendències elementals del nen que el conduí a plantejaments més biològics i menys socialitzants que els de Dewey. Decroly, estudiós de l'obra de Dewey, arriba a establir aparentment les mateixes vinculacions de l'interès amb l'instint, el desig o el plaer que el pedagog nord-americà, però n'accentua el lligam amb la tendència a la conservació de la vida, a la satisfacció de necessitats, i no tant el paper transformador que implica la paraula *interès* com a valoració de les conseqüències. La intel·ligència i els costums passen a ser vistos més com un element distorsionador de l'interès que no pas com l'aspecte essencial.

Podríem anomenar interès el signe intern i comú a totes les necessitats experimentades per un subjecte (en què el desig és la forma conscient d'aquest fenomen), mentre que la curiositat seria el signe extern, aparent sobretot per a un observador situat fora, i el signe extern pot ser inconscient o conscient (Decroly, 1927, p. 78).

Per tant, originàriament, els estats desagradables estan lligats a la no satisfacció de necessitats, i els agradables, a la satisfacció d'aquestes. [...] Tot seguit, necessita tenir en compte les combinacions dels instints, la influència de la intel·ligència, dels costums i també de les causes patològiques, per comprendre les excepcions a aquesta regla (Decroly, 1927, p. 81).

Decroly entén l'instint i la necessitat com quelcom que es pot delimitar. Trobem en *Vers l'école rénovée* (1921) una classificació de les necessitats bàsiques de l'home, agrupades en quatre categories: *a)* alimentar-se per conservar i desenvolupar la vida; *b)* protegir-se de la intempèrie; *c)* defensar-se dels perills, i *d)* actuar, treballar tot sol o en grup, perfeccionar-se. En *L'évolution de l'affectivité*, escrita l'any 1927, classifica els instints humans en sis grans grups: individuals, parentals, grupals o socials, adaptatius, reguladors i instints i sentiments combinats resultants. En cada grup intenta especificar els instints concrets que li són propis; així, en parlar d'instints individuals fa esment de la necessitat d'oxigen, la fam o la set, relacionades amb la necessitat d'equilibri tèrmic, la necessitat de repòs, la necessitat d'evacuació poc marcada en el nen, la necessitat d'evitar molèsties i sofriments i un instint relacionat amb una necessitat de moviment poc marcada al principi.

En el conjunt de l'obra de Decroly, s'accentua el lligam de l'interès amb la tendència a la conservació de la vida, a la satisfacció de necessitats, amb la qual cosa hem de ser crítics. La tendència a quantificar els instints humans, les necessitats instintives pròpies de l'espècie, a vincular els interessos als instints quantificats, entenem, i intentarem justificar-ho més endavant, que comporta desvirtuar la idea d'interès, allunyar la pedagogia de la seva dimensió social. La vinculació que fa Nietzsche (vegeu el proper apartat) de «l'interès» amb la idea inquantificable de «voluntat de puixança» i la consideració gregària de la consciència humana són arguments suficients per reconsiderar el discurs de Decroly.

Pel que fa a bona part dels pedagogs de la segona meitat del segle xx i inicis del XXI que han investigat els condicionants en la persona del procés de construcció de la ment, entenem que no han aportat innovacions en l'anàlisi conceptual de l'interès i del paper que hi té. No pretenem negar la importància de l'interès pels escrits pedagògics d'aquestes últimes dècades, sinó simplement reafirmar la idea que sovint el que es fa és adequar les reflexions educatives a la idea d'interès que es troba en un seguit de filòsofs contemporanis com Habermas o altres representants de l'Escola de Frankfurt, que considerarem en l'apartat següent.

Insistirem en capítols posteriors que la idea dominant d'interès en la filosofia contemporània dificulta la valoració de la importància educativa de la trama cultural en les societats democràtiques. Trobem, així, que hi ha tot un seguit de corrents discursius conservadors, liberals, *radicals*, que tenen present la idea d'interès, però des d'una idea de racionalitat monolítica. N'és un exemple la investigació de Paolo Freire sobre els mecanismes i aspectes que han d'afavorir que certes classes socials surtin de la marginalitat; es parla de la im-

portància d'ajudar a conscienciar sobre els «interessos» que es deriven del procés de culturització. Insistirem també que la tendència sembla canviar en els últims escrits de Herry Giroux, Peter McLaren o Joe L. Kincheloe, que d'alguna manera estan contribuint a reelaborar el discurs de la *pedagogia crítica* i, per tant, també la manera d'entendre l'interès en el procés educatiu.

L'INTERÈS I LA FILOSOFIA CONTEMPORÀNIA

Friedrich Nietzsche, a finals del segle XIX, marca una nova manera d'entendre la cognició humana. La identificació que feu de «l'interès» amb la «voluntat de poder» o de «puixança» implicà un cop dur als corrents que des de Kant recorrien a la consideració que unes formes d'intuïció i categories d'enteniment determinaven la metaforització o fixació de conceptes. Interpretar la voluntat com un procés expansiu de la persona significà deslegitimar la pretensió de molts pensadors d'establir o definir un conjunt d'instints, necessitats o fins de la humanitat; significà contribuir a posar fi a la tendència de considerar que l'interès que guia els actes és quelcom fix.

El perspectivisme és només una forma complexa de l'especificitat. El meu concepte és que tot cos específic s'esforça per fer-se amo de tot l'espai i per estendre la seva pròpia força (la seva voluntat de poder) i per rebutjar tot el que s'oposa a la seva expansió. Però xoca contínuament amb esforços iguals d'altres cossos, i acaba ajustant-se («unificant-se») amb aquells que li són prou afins, i llavors conspiren junts pel poder. I el procés continua (Nietzsche, 1981, 629; vegeu també 498, 608 i 639).

Ni els «instints» ni les «necessitats» entesos com a tendències precises diferenciables no entrarien en el llenguatge de Nietzsche. L'interès, la «voluntat de poder», no es pot entendre com a fita, com a intent de satisfer un desig o una carència precisa. No hi ha fites precises que es persegueixen i que es poden explicar un cop aconseguides; el que hi ha és una pluralitat de fins que es jerarquitzen segons el dinamisme pulsional de cada persona. L'interès és un element mòbil, variable, que reinterpreta constantment el valor de les coses.

L'home no anhela plaer ni esquivar el desplaer: espero que es compregui l'inveterat prejudici que combat amb aquestes paraules. Plaer i desplaer són simples fenòmens concomitants; el que l'home vol, el que vol la més petita part de qualsevol organisme viu, és un augment de poder. En l'esforç darrere de tal augment es

busca tant el plaer com el desplaer; l'home, a partir d'aquella voluntat, busca una resistència, té necessitat d'alguna cosa que s'hi oposi... El desplaer, com a obstacle a la seva voluntat de puixança, és, doncs, un fet normal, l'ingredient normal de tot fet orgànic; l'home no ho evita: per contra, té una constant necessitat de desplaer; tota victòria, tot sentiment de goig, tot esdeveniment, suposa una resistència vençuda.

Analitzem el cas més senzill, el de la nutrició primitiva: el protoplasma estén els seus falsos peduncles per buscar alguna cosa que el resisteixi, no per gana, com podria creure, sinó per voluntat de puixança. Després fa la temptativa de vèncer aquesta resistència, d'apropiar-la, d'incorporar-la; el que s'anomena nutrició és simplement un fenomen subsegüent, una aplicació d'aquella primitiva voluntat de fer-se més fort (Nietzsche, 1981, 695).

El trencament amb la idea de «raó pura», la negació de l'existència de valors, creences o conceptes absoluts, comentada en el capítol segon, porta a vincular el procés conceptualitzador de valoració de la realitat amb les voluntats de persones concretes, no com a individualitat, sinó prenent com a base la seva dimensió gregària. El valor passa a ser quelcom que s'ha d'entendre vinculat a l'interès, a la voluntat de puixança.

Conclusió: tots els valors amb els quals hem tractat fins ara de fer-nos apreciable el món, primerament, i amb els quals, després, fins i tot ho hem desvaloritzat en haver-se mostrat aquests inaplicables; tots aquests valors, reconsiderats psicològicament, són els resultats de determinades perspectives d'utilitat, establertes per conservar i incrementar la imatge de domini humà, però projectades falsament en l'essència de les coses. La ingenuïtat hiperbòlica de l'home continua sent, doncs, considerar-se a si mateix com el sentit i la mesura del valor de les coses. [...]

Supòsit d'aquesta hipòtesi: que no hi ha cap veritat, que no hi ha cap qualitat absoluta de les coses, cap «cosa en si». Això és el nihilisme, i veritablement nihilisme extrem. Situa el valor de les coses precisament en el fet que cap realitat correspon ni va correspondre a aquests valors, sinó que són només un símptoma de força per part del que atribueix el valor, una simplificació per a fins vitals (Nietzsche, 1981, 12 i 13).

Nietzsche fa un pas endavant respecte als intents de Thomas Hobbes de justificar la idea de la coherència del discurs mental regulada per «desigs» o «designis», d'establir maneres de relació social, de convivència, sense recórrer a «principis universals de conducta». El filòsof prussià, en considerar una dimensió «gregària de la consciència», en matisar la idea de desig de Hobbes, en parlar d'interès o de voluntat de puixança com a força que mou l'acció humana o la

conceptualització, dona peu a aquest nou ordre discursiu interessat² i metafòric. Des de Nietzsche ja no es poden deduir els conceptes fonamentals de l'enteniment, les categories, mitjançant un examen de quelcom anomenat «judicis sintètics *a priori*»; ja no es poden trobar les «idees de la raó» considerant les diferents maneres d'inferència que possibiliten les categories lògiques.

Dos camins s'han obert des que els escrits de Nietzsche es començaren a estudiar amb profunditat a les universitats: el dels que consideren que el fet que pensar no es pugui separar de sentir, del sentiment, d'una voluntat de puixança que no és racional, el fet que no es puguin considerar veritats absolutes, significa enriquir la via que ens proposa Kant; i el dels que pensen que s'ha produït un trencament amb el discurs de racionalitat de la modernitat que cal entendre de manera diferent com s'articulen les relacions humanes, l'educació, com fer arribar els valors que han de servir per cohesionar la societat...

Jürgen Habermas ha esdevingut un filòsof que en certa manera representa els que consideren que Nietzsche, en obligar-nos a rebutjar la pretensió kantiana de recórrer a la deducció transcendental —la pretensió de validesa absoluta de coneixement de la naturalesa atenent unes formes d'intuïció i categories d'enteniment—, el que fa és enriquir la idea de modernitat de Kant. És la cara més visible dels que pensen que, en considerar Nietzsche que les normes de coneixement no són independents de les d'obrar, el que fa és obligar a entendre una idea de racionalitat vinculada a la reunificació general de les consciències. És un dels exponents més importants d'un corrent de la filosofia contemporània que defensa que darrere de l'atac a la modernitat s'amaga la rebel·lió d'aquells que volen liquidar el projecte il·lustrat, d'aquells que volen buidar de legitimitat moral els principis d'igualtat, llibertat i fraternitat, d'aquells que pretenen negar la força teòrica dels drets aconseguits per la ciutadania des de la Revolució Francesa. Veiem expressats els seus arguments principals en aquest fragment:

No obstant això, una interpretació més exacta podrà trobar que Nietzsche no sobrepassa el plantejament kantià, sinó que primer el perllonga amb la crítica del llenguatge, i després, amb un viratge peculiar, el radicalitza. La reducció de regles transcendents a «judicis de valor» indica només que a les realitzacions, constitu-

2. La idea de la conformació moral de la societat, de la cultura com a resultat d'un seguit de pactes, acords, imposicions que s'han objectivat al llarg de la història (com a resultat d'interessos, passions i consciències que entren en conflicte), per més que no sigui original de Nietzsche, que tingui a veure amb la tradició discursiva de Hobbes i Montesquieu, no es pot entendre en la versió actual sense considerar la nova conceptualització dels termes *interès* o *voluntat de puixança* i *dimensió gregària de la consciència*.

tives de món, de l'aparell categorial contingut en el llenguatge, cal considerar-les com si haguessin sorgit en condicions empíriques (Habermas, 1982, p. 51).

Per a Habermas, el vincle entre coneixement i interès enforteix la racionalitat. El fet que els interessos, tant els particulars com els comuns, no es puguin separar del coneixement és un punt de partida per entendre que la racionalitat es trobarà en processos de conformació de coneixement; en el llenguatge que s'ha fixat com a resultat de sedimentacions històriques. En la seva obra *Erkenntnis and Interesse (Coneixement i interès)* entén que el coneixement com a perspectiva obligada a operar en un moment posterior es fonamenta en informacions de la consciència que arriben per via empírica, però que l'elecció del punt d'inserció de les informacions no és convencional ni respon a una lògica transcendent, sinó a interessos que en certa manera compartim amb els altres. Concretament, en referir-se als interessos que ens mouen, s'hi refereix com «les orientacions bàsiques, arrelades en les condicions fonamentals de la possible autoreproducció i autoconstitució del gènere humà, és a dir, el treball i la interacció».

Entén que les orientacions bàsiques no s'encaminen cap a la satisfacció de desigs o necessitats immediates empíriques, sinó cap a la solució de problemes en general. El treball i la interacció, com a interessos cognitius inherents a la condició d'existència, no es poden concebre en un «marc de referència biològica», sinó com el resultat del procés de reflexió. Els interessos que dirigeixen el procés cognitiu apunten a les accions instrumentals eficaces, però també a l'orientació intersubjectiva de l'acció.

Però com que ara la raó que inspira aquests dos interessos no és ja una raó pura pràctica, sinó una raó que unifica en l'autoreflexió coneixement i interès, els interessos orientats cap a l'activitat comunicativa i instrumental inclouen necessàriament també les corresponents categories de saber: adquireixen *eo ipso* la funció d'interessos rectors del coneixement. Doncs aquestes formes d'acció no poden quedar establertes de forma duradora sense que estiguin assegurades les corresponents categories de saber, processos acumulatius d'aprenentatge i interpretacions permanents mediadores de la tradició (Habermas, 1968, p. 213).

Segons Habermas, els conflictes humans es donen per la persistència d'uns interessos partidistes que impedeixen el desenvolupament adequat de la racionalitat humana. L'existència d'uns interessos econòmics molt forts en la societat capitalista porta a un pensament científic distorsionat; un pensament que significa que s'anteposi el sistema de producció o la dinàmica econòmica al dels interessos de les persones. El filòsof alemany fa seves les idees exposades

en la generació precedent de l'Escola de Frankfurt. És sensible a la resolució d'Adorno, per fer entendre que la societat de consum comporta la massificació i dissolució del subjecte, o a la de Marcuse, en la seva denúncia del caràcter alineant de la cultura. Per a ell, el camí de reafirmació de la modernitat no significa, però, tant la denúncia de les alineacions, de les raons dominadores, com el fet d'explicitar com fer possible una racionalitat interactiva. Habermas pretén bàsicament reflexionar sobre com contribuir que en el món actual les opinions divergents s'enfrontin a través de l'argumentació racional, no a través de l'autoritat o la tradició. La Il·lustració, per a Habermas, no és el punt àlgid d'una raó dominant, sinó la culminació d'una racionalitat que s'ha de fonamentar en la intersubjectivitat de la interacció comunicativa.

En *Teoria de l'acció comunicativa* intenta establir el llenguatge que ha de permetre dialogar amb totes les particularitats. Cada individu entén que té la potencialitat innata i biològica de desenvolupar el llenguatge plenament en el diàleg intersubjectiu. No és possible un raonament separat dels interessos partidistes que distorsionen tota comunicació, però sí arribar a acords, a consensos que d'alguna manera siguin el reflex de l'interès comú, en la mesura que s'aconsegueixi que les idees que guien l'acció, les lleis, la societat, siguin cada cop més justes. És possible arribar a la racionalitat ètica si es fa un ús adequat d'aquesta disposició dels subjectes amb un llenguatge. Per fer-ho cal arribar al consens que reposa en la capacitat d'argumentació, la capacitat de posar les particularitats en el discurs en peu d'igualtat; contribuir a desenvolupar una altra raó més enllà de la raó instrumental; enfortir en la societat la raó que està governada per l'interès en l'enteniment recíproc, la que promou una comunicació lliure de les imposicions de la raó vinculada a les estructures econòmiques i als aparells de poder. La racionalitat intersubjectiva és, doncs, la capacitat d'enteniment que posseeixen tots els subjectes capaços de llenguatge i d'acció mitjançant actes de parla. L'argumentació moral és:

[...] com el procediment adequat a una formació racional de les decisions. Provar les pretensions hipotètiques de validesa d'una argumentació representa un procés semblant, perquè qui vol argumentar seriosament s'ha de sotmetre a les pressuposicions idealitzants d'una forma de comunicació existent. En efecte, tot participant d'una pràctica comunicativa ha de suposar que, en principi, tots els possibles interessats, com a éssers lliures i iguals, poden participar en una recerca cooperativa de la veritat, en la qual únicament ha de prevaler la força de l'argument.

Filòsofs contemporanis com Rorty, Gadamer i McIntyre es mostren escèptics amb la pretensió de Habermas d'articular un diàleg en peu d'igualtat que

serveixi per reconciliar les particularitats. Molts d'ells entenen que la pretensió de consens, d'unificar voluntats, no és ni possible ni desitjable. En l'assaig «Habermas and Lyotard on Postmodernity» (en *Philosophical Papers*, vol. II), Richard Rorty considera lloable l'interès de Habermas per la comunicació, però no la seva pretensió que el procés comunicatiu s'encamini a una pragmàtica universal; un intent de construir teories «universals» de la racionalitat considera que no és més que un intent d'imposar una visió pròpia de la racionalitat, una manera de contribuir a resagnar-nos a l'immobilisme social.

La lectura atenta del capítol disset d'*After virtue* de McIntyre permet entendre que darrere de l'atac a la modernitat de molts filòsofs i sociòlegs que s'identifiquen amb la segona via no hi ha la intenció de posar fi a la societat del benestar, sinó a la situació d'estancament d'aquells que creuen que és possible arribar a establir una resposta unívoca sobre la manera de viure o de conviure més adequada. McIntyre constata que, per més que no podem renunciar a la defensa de la llibertat i la igualtat, quan es donen conflictes entre sensibilitats que entenen de manera diferent com articular la convivència, els àrbitres (el Tribunal Superior de Justícia dels Estats Units, en l'exemple del capítol) el que poden fer és fixar nous acords que temperin els ànims, encara que no deixin satisfeta cap de les dues parts en litigi. La societat democràtica entén, per tant, que no s'ha format a partir del consens, sinó de la dissensió de diferents consciències gregàries que han après a pactar, a renunciar a alguns aspectes que consideraven positius per preservar-ne d'altres. El pacte no és la síntesi de la decisió més correcta en si mateixa, sinó la de la tolerància, la de la insistència de cada una de les parts per canviar la relació de forces.

CONSIDERACIONS FINALS

Trobem dos corrents de pensament molt allunyats que conflueixen tant en la valoració que el que determina la fixació de conceptes és una voluntat o un interès expansiu, que no podem identificar amb necessitats o interessos concrets, com en el fet que aquest interès a formar-se en certa manera esdevé quelcom comú o compartit que determina que el pacte o acord no sigui una mera convenció aleatòria. Dos corrents que divergeixen en la manera d'entendre com cal entendre l'abast de la conciliació de mirades i el que ho fa possible. Clarificar encara més com l'interès determina la fixació de conceptes i la fixació de conceptes determina el dinamisme de la voluntat, interpretar de quina manera en certa mesura la voluntat esdevé voluntat compartida, és fonamental per avançar en la comprensió del procés d'educabilitat.

LA METÀFORA I LA TEORIA RELACIONAL DEL PENSAMENT

Hem vist, en els capítols previs, que la lògica d'adquisició de la segona modernitat determina la manera majoritària d'entendre el fet educatiu. La publicació d'obres com *Les investigacions filosòfiques* de Wittgenstein, l'any 1948, o *L'estructura de les revolucions científiques* de Kuhn, l'any 1962, el gran nombre d'escrits sobre la metàfora i la voluntat sorgits arran de la revisió dels escrits de Nietzsche feta als anys vuitanta... està començant a revolucionar la filosofia, però no bona part de les disciplines com la pedagogia que d'alguna manera s'hi fonamenta. Més enllà de l'àmbit filosòfic no es revisen els fonaments del discurs, no es planteja un canvi en el nucli dur de les idees implícitament acceptades, sinó que es produeixen petites readaptacions, o nous encaixos al model existent d'allò més difícil d'encabir.

Podem dir que la por a la irracionalitat, al relativisme moral, la inèrcia a mantenir el conjunt d'idees que formen el sentit comú de l'època, contribueixen a frenar la comprensió de noves maneres d'entendre la racionalitat. Hem vist així, per exemple, que l'erosió soferta en el plantejament cognitiu de Piaget ha suposat l'enfortiment de propostes com *la teoria infantil de la ment* en què es readapten les idees de Piaget sense sortir de la lògica; o que el conflicte entre el plantejament de Piaget i Vigotski es resol oferint una òptica restringida de la idea de zona de desenvolupament del segon autor. El ressò en el camp educatiu de la *Teoria de l'acció comunicativa* de Habermas o *la teoria de la ment corporitzada* de George Lakoff i Mark Johnson evidencien que majoritàriament es pensa que els humans tenim dues menes de voluntats contraposades: una instintiva animal egoista que busca la satisfacció immediata i una altra específica de la nostra espècie que ens empeny a fer «bones representacions», i per tant educar, d'alguna manera, és quelcom que té a veure amb enfortir la voluntat racional.¹

1. La idea de Kant d'aconseguir que l'individu desenvolupi la llibertat de no guiar-se pels instints animals continua sent present en els plantejaments educatius; dominà la idea de Habermas que si es produeix un veritable diàleg intersubjectiu en peu d'igualtat, les decisions consensuades que prenguin

El dualisme ontològic, la separació entre la ment i el cos, la idea que tenim una ment màgica que il·lumina en la foscor el cos de simi, per més que ha servit per compatibilitzar la tradició filosòfica religiosa amb l'aportació de Darwin, dificulta la comprensió de la ment i, per tant, de com millorar els processos cognitius.

El propòsit d'aquest capítol és desvetllar la importància educativa de la revisió dels fonaments tàcitament acceptats pels defensors del paradigma dominant del procés de cognició humana. Descobrir que, darrere l'atac del nucli dur de la lògica d'adquisició, no hi ha el desert de la irracionalitat, sinó més aviat una nova mena de racionalitat, una nova manera d'entendre el procés de cognició i per tant també de fixació de criteris morals, que esdevé molt més congruent i útil. Comprendre que, allà on la lògica d'adquisició ha de recórrer a la maduració misteriosa d'unes funcions cognitives, el nou plantejament permet detallar el procés que porta que es fixin en la persona una sèrie d'esquemes que fan possible que es produeixin salts en la manera de conceptualitzar de l'individu. Constatar que l'abandó de la idea que els humans disposem de quelcom en la ment que ens empeny a la consecució del bé comú que es contraposa a una voluntat instintiva egoista animal, no ens incapacita per explicar la conformació de criteris de raonament i criteris morals. Considerar que la revisió de la idea de voluntat de puixança pot ajudar a interpretar millor el procés cognitiu.

REVISIÓ TERMINOLÒGICA ENTORN DE LA CONDICIÓ HUMANA

Per contribuir a una interpretació més congruent del procés de cognició, hem d'interrogar-nos sobre els fonaments de l'arrelada convicció que els homínids tenim una *intelligència reflexiva*, que no tenen les altres espècies d'organismes, que d'alguna manera és l'evidència d'una conformació evolutiva singular de la voluntat humana. S'han de revisar els principis que porten al fet que la majoria de pensadors acceptin que som una espècie privilegiada que disposa de quelcom únic: un *logos* (intelligència, llenguatge...) que ens capacita per *entrar en la ment dels altres*, sentir i actuar atenent les conseqüències dels nostres actes en ells, ser lliures d'actuar amb responsabilitat i de no deixar-nos portar pels instints que guien els actes de la resta d'animals.

Si ens endinsem en el coneixement de com es fonamenta el paradigma dominant de cognició, descobrirem que allò que es presenta com a més evi-

els grups d'individus respondran a l'interès comú i, per tant, la societat progressarà cap a la pau i la concòrdia.

dent descansa en un entramat de termes interrelacionats que es justifiquen entre ells. A grans trets, s'addueix que som l'única espècie amb *intelligència reflexiva* perquè som els únics que ens comuniquem lingüísticament, i a la vegada, que som l'única espècie en què es donen actes comunicatius susceptibles de ser considerats com a lingüístics perquè som els únics amb unes emissions vocals que són una manifestació d'intel·ligència reflexiva. Trencar amb la lògica de justificacions del paradigma i, per tant, amb la manera d'entendre termes com *parla*, *capacitat discursiva*, *simbolisme*, *gramaticalitat*... és un pas essencial per foragitar un seguit de creences inadequades que dificulten la comprensió de la ment humana i dels processos d'aprenentatge. Hem de considerar un nou marc de reflexió com el que planteja David McFarland, especialista en l'estudi del comportament animal:

El llenguatge humà sol implicar la parla, però no sempre requereix la parla, com en el cas del codi Morse. El llenguatge és simbòlic, però alguns aspectes de la comunicació en les abelles semblen ser simbòlics. El llenguatge s'aprèn durant un període de desenvolupament molt sensible, com també és sensible el cant d'alguns ocells. El llenguatge pot cobrir informació sobre situacions que no són immediates, sinó llunyanes en l'espai i el temps. Els sons d'alarma d'alguns animals tenen aquesta finalitat. Alguns aspectes del llenguatge, com ara les regles gramaticals, semblen separar-lo d'altres aspectes del comportament dels animals, però fins i tot això és controvertit. Cal anar amb compte a l'hora d'explorar el llenguatge al regne animal (McFarland, 1985, p. 482).

Per enfortir el nou marc de reflexió dels processos cognitius s'ha d'entendre primer la manera com des del paradigma dominant s'intenta neutralitzar la dissidència. Tres debats han de servir per il·lustrar el procés de neutralització. El primer debat té a veure amb la polèmica que es generà després que Struhsaker (1967) comprovés que les mones verdes (*vervet*) produeixen sons o crits d'alarma diferenciats —un so o crit quan s'apropa un ocell de presa i que fa que el grup baixi de les parts més externes de l'arbre; un segon crit que s'emet davant la proximitat d'un felí i que fa que el grup pugui a les parts més altes de l'arbre, i un tercer crit que es fa quan s'apropa una serp i que provoca que el grup estigui a l'expectativa dels moviments del rèptil—. Si llegíssim els articles publicats pels defensors del model de cognició dominants, descobriríem que la manera de negar l'establiment d'un paral·lelisme lingüístic significatiu entre homínids i altres simis descansa en l'argument que no poden ser considerats com a exemples d'acte lingüístic la mena de sons diferenciats de les mones verdes pel fet que en emetre'ls no representen el depredador concret, sinó que

associen el so amb una mena de perill concret. Si hi reflexionem, descobrirem que la contraposició és efectiva únicament si es passa per alt l'important debat que inicià Wittgenstein quan, en resposta a la idea de certesa de Moore (vegeu el capítol segon), considerà que els homes tampoc no podem adquirir un coneixement vertader, representar fets. D'alguna manera, trobem que el que es fa és ignorar els arguments del segon Wittgenstein per tal de poder continuar jugant amb la idea que, d'una banda, els sons diferenciats que emetem els humans són llenguatge perquè atenyen representacions i, d'altra banda, que els humans establim vincles representacionals perquè tenim una riquesa de llenguatge que ens ho permet. Darrere l'entramat de termes hi ha la convicció que l'única manera d'explicar la producció lingüística i la consciència moral humana és recorrent a la idea de quelcom intern o misteriós específic de la ment humana que ens guia. Trobem que les incongruències que es donen, s'integren o s'ometen perquè als immersos en el paradigma els resulta molt difícil poder entendre que els processos puguin ser globalment de manera diferent.

Un segon debat no menys il·lustratiu que l'anterior el trobem arran de la constatació que les mones verdes són capaces, a més d'emetre sons diferenciats, d'utilitzar-los per enganyar; aconseguen que els clans rivals que les superen en força deixin d'atacar amb l'engany de l'emissió del so o crit que indica que s'està apropant un felí i que, per tant, s'han de refugiar a les parts altes dels arbres. El paral·lelisme que establí Dennet entre la intel·ligència humana i la de les mones verdes en constatar la voluntat d'enganyar d'aquestes fou qüestionat amb l'argument que les mones emeten crits d'engany no per intel·ligència, sinó per una confusió inicial, i que el descobriment casual de la utilitat de l'ús del crit d'engany porta a repetir-lo en certes circumstàncies. Trobem, en aquest cas, que la negació d'un paral·lelisme entre intel·ligències solament és efectiva si estem predisposats a pensar que les estructures cognitives humanes s'han format de manera molt diferent de la idea d'un procés d'assaig i error interessat. Descubrim que els arguments semblen convincents únicament si, com un cercle viciós, s'admet que els humans fixem uns vincles entre so i actes perquè tenim una intel·ligència reflexiva que ho determina, i a la vegada que tenim una manera diferent d'unificar la pluralitat, una intel·ligència reflexiva, perquè som capaços de comunicar-nos lingüísticament.

Un tercer debat cal situar-lo en la idea tan estesa que les mones i les altres espècies d'organismes no tenen intel·ligència reflexiva perquè no actuen atenent unes previsions futures, llunyanes en l'espai i en el temps. Quan Arnold Gehler, en *Der Mensch (L'home)*, digué que «treballar», actuar en funció d'unes previsions futures llunyanes en el temps, és una capacitat exclusiva de la nostra espècie, no es plantejà que si els ocells, els insectes, els mamífers... construeixen

nius, fan reserves d'aliments, migren d'un lloc a un altre... és perquè també, com els humans, tenen alguna mena d'intencionalitat de planificar o anticipar-se a quelcom que succeirà en el futur.² Hem de plantejar-nos que potser el que porta a considerar que la resta d'espècies actua instintivament i nosaltres, els humans, reflexivament, la idea de dues voluntats contraposades, no és més que un prejudici que arrenca de la riquesa del nostre llenguatge, del gran nombre d'esquemes que sovint posem en relació abans d'actuar d'una manera o d'una altra. Hem de reflexionar sobre les paraules d'Alasdair MacIntyre:

Però succeeix també en general, amb poques excepcions, encara que siguin importants, que poques vegades algun d'aquests filòsofs s'atura a considerar que podria resultar interessant en si mateix, des del punt de vista filosòfic, l'estudi de les semblances i analogies de les percepcions, els sentiments i les accions intel·ligents de certes espècies no humanes, o bé que aquest estudi podria servir per entendre millor la percepció, els sentiments i la intel·ligència pràctica de l'*ésser humà* (MacIntyre, 2001, p. 27).

Per salvar els problemes suscitats pels filòsofs com Wittgenstein, descobrim que esdevé més congruent plantejar-nos que la *intel·ligència reflexiva* ha de ser considerada com quelcom propi de qualsevol organisme, no pas exclusiu dels humans o d'algunes espècies molt properes evolutivament. Davant una realitat fenomènica canviant, en el temps i l'espai, la supervivència d'un individu, d'un grup o d'una comunitat s'ha d'entendre d'alguna manera vinculada a la capacitat d'adaptar la resposta a la retenció o l'emmagatzematge d'experiència passada. Qualsevol ésser viu ha de tenir receptors i alguna mena d'intel·ligència que li permeti retenir la informació proporcionada per aquells per modular la resposta.

Hem de pensar que el fet que els bacteris *Escherichia coli* del nostre tracte intestinal tenen sistemes sensorials que es coordinen amb els flagels per tal d'apropar-se als nutrients o allunyar-se de les toxines³ és un exemple que ens ha de portar a entendre que la capacitat de servir-se d'experiències del passat

2. No es plantejà que la consciència reflexiva no és quelcom exclusiu de la nostra espècie. No es plantejà que si els orangutans fan pitjor els llits amb fulles doblegades quan volen dormir la migdiada que quan pretenen passar la nit, és perquè d'alguna manera són conscients que aquell treball té una intencionalitat diferent.

3. John Morgan Allman en la seva obra *El cerebro en evolución* recull la investigació realitzada per Julius Adler, Daniel Koshland, Melvin Simon, etc. sobre el comportament dels bacteris *coli* i diu respecte a aquesta qüestió: «La fuerza de la señal del receptor es modulada por la experiencia del pasado inmediato y por la adaptación a condiciones locales mediante un ingenioso mecanismo bioquímico que

per modular la resposta futura no és quelcom que ateny el funcionament específic de la ment humana, sinó que està estretament vinculat al funcionament dels microorganismes.⁴ La diversitat de compostos que arriben a l'intestí d'un organisme humà fa poc defensable la idea que els bacteris puguin tenir prefixada una resposta genètica específica per a cada aliment o toxina. Parlar d'una intel·ligència que modula una resposta en funció de les experiències del passat no entra en contradicció amb considerar que l'emmagatzematge de la informació rellevant d'alguna manera és genètica. No hi ha contradicció, per exemple, amb considerar que el bacteri esdevé més resistent a un fàrmac nou per la mena d'intel·ligència que li permet modular la resposta atenent l'experiència de dosis de fàrmac consumides prèviament amb la idea d'un emmagatzematge i una transferència genètica de la informació rellevant —emmagatzematge en les cadenes d'ADN i tramesa en els processos de divisió cel·lular, de cèl·lules mare a cèl·lules filla, o mitjançant l'intercanvi directe de seqüències de cadenes.

Si ens interroguem sobre la mena de força que mou a actuar un microorganisme, una planta, un animal o un ésser humà, descobrirem que difícilment podem establir que actua mogut per condicionants que tenen a veure amb l'herència adquirida o l'experiència. No podem dir en quina mesura la capacitat de resposta de cada bacteri als canvis del medi és el resultat d'una transferència genètica d'altres bacteris o de quelcom que s'adequa més o menys a una fixació de resposta que té a veure amb experiència passada. No podem dir que l'acció dels nyus de les grans sabanes africanes d'apropar-se a les ribes dels rius per beure quan detecten que hi ha zebres bevent, respon a quelcom entès com a instint de supervivència o a l'aprenentatge que tenen més possibilitats de sobreviure si s'aprofiten dels senyals d'alerta que puguin transmetre les zebres. No té sentit preguntar-nos si el simi que es dirigeix a agafar una fruita d'un arbre ho fa mogut per unes forces orgàniques (un instint de conservació) o per un procés d'aprenentatge pel qual ha descobert que la ingesta de fruita li dona una mena de benestar que d'alguna manera és manifestació d'unes forces orgàniques. No té sentit preguntar-nos en quina mesura els esquemes que fixem nosaltres, els humans, són perquè tenim una visió estereoscòpica, una mà amb un polze oposable, una manera de desplaçar-nos, un sistema digestiu que per-

modifica la estructura del bucle interior de la proteïna receptora. Esta, a su vez, regula la intensidad de la señal enviada mediante una serie de mensajeros químicos que van del receptor al motor flagelante».

4. Cal considerar que l'emmagatzematge d'informació en el passat té a veure amb la capacitat dels microbis de transmetre entre ells ADN en forma de gens enterament funcionals. Per a més informació, vegeu Lynn MARGULIS i Dorion SAGAN, *Acquiring Genomes: a Theory of the Origins of Species*, Nova York, Basic Books, 2002.

met sintetitzar un tipus d'aliments determinats..., o perquè som capaços d'emmagatzemar informació rellevant d'experiències prèvies —no té sentit pretendre que el comportament respon a unes forces que podem diferenciar entre innates i adquirides—. El dinamisme de la voluntat que mou a unificar el que és plural fa que resulti poc congruent la separació radical entre els diferents noms que fem servir per referir-nos-hi. *Instint, pulsio, món interior, necessitat, passió, interès, inclinació, voluntat, intenció, sentiment, energia, impuls fonamental, ànima...* han de ser considerats termes que participen d'una relació de sinonímia, maneres diferents de referir-se a quelcom que hi ha al darrere del procés d'establiment d'esquemes o actes dels individus de diferents espècies. Cal considerar les paraules de Michael Tomasello —especialista en psicologia comparada entre animals i simis— quan diu:

Resumint, les velles categories filosòfiques de naturalesa *versus* criança, innat *versus* après, i fins i tot *versus* entorn, ja no són apropiades —són massa estàtiques i categòriques— si el nostre objectiu és un relat dinàmic de cognició humana en les seves dimensions evolutives, històriques i ontogenètiques (Tomasello, 1999, p. 217).

També resulta poc congruent buscar l'especificitat humana en la idea que evolutivament s'han format al nostre cervell unes zones que ens capaciten per processar la informació de manera diferent. No serveix dir que ens mou la mateixa mena de voluntat que en els altres organismes, però disposem d'una regió cerebral exclusiva —uns lòbuls prefrontals— que ens capacita perquè la mena de resposta als estímuls del medi siguin diferents. Des que Jeff Hawkins i Sandra Blakeslee l'any 2004 van publicar *On intelligence*, atenent l'estudi previ del neurocientífic Mountcastle, esdevé poc apropiat defensar la idea d'uns mòduls especialitzats en el cervell —la idea d'una formació interna diferenciada de les diferents regions del còrtex—. La defensa que es fa en l'obra de la idea que totes les regions del còrtex tenen les mateixes sis capes, els mateixos tipus de cèl·lules, les mateixes connexions i totes realitzen la mateixa funció, la d'establir prediccions vinculades amb l'experiència passada, hauria de fer-nos reflexionar sobre la consistència de la idea d'una lògica humana preestablerta que quan se segueix porta a un judici *madur* o a una manera especial de cognició social.

No podem trobar en l'explicació del funcionament cerebral la resposta a la mena de metàfores que fixem. L'estudi de Jeff Hawkins ens ha de fer conscients que l'evidència que hi ha àrees del cervell on es produeix més activitat quan es realitzen determinades tasques o processos cognitius no és una evidèn-

cia de l'existència de mòduls especialitzats.⁵ La nova orientació en l'estudi del funcionament cerebral permet entendre per què sovint una lesió en una part del cervell afecta sovint un conjunt de tasques i no unes altres, i la vegada comprendre la plasticitat del cervell, la capacitat humana per restablir el flux d'informació, aprendre a fixar de nou els esquemes fent ús de parts del cervell no danyades. Comprendre la cognició humana com un procés continuat d'establiment de prediccions vinculades a les experiències passades no cal dir que reforça la idea d'un mecanisme de metaforització, cognició o unificació de la pluralitat comú a la resta d'organismes —fa del tot innecessari recórrer al misteri d'una intel·ligència reflexiva específica humana que no guarda cap paral·lisme amb la dels individus d'altres espècies.

Una manera d'entendre la cognició més integradora, més congruent, significa no resignar-nos a considerar que les diferències amb les altres espècies es deuen a un salt evolutiu misteriós i inexplicable. Hem d'acceptar que la capacitat de producció lingüística, tecnològica, històrica, cultural, no és exclusiva de la nostra espècie i que l'evident grau de *sofisticació* de molts esquemes que fixem no justifica fonamentar una especificitat cognitiva. No podem trobar evidències empíriques que la manera de comunicar-se dels nens en les converses lingüístiques respongui a quelcom diferent de la dels polls quan imiten el cant dels seus pares, de les rates quan les cries mengen solament els aliments que menja la mare, o dels ximpanzés quan els joves aprenen a utilitzar eines observant els adults (Mundinger, 1980; Heyes, 1996; Tomasello, 1999). Podem trobar en els grans simis molts exemples de producció tecnològica, podem trobar en altres espècies exemples significatius de coses tan diferents com la construcció de nius (ocells), la fabricació de discs (llúdries) o el cultiu de fongs (tèrmits).⁶ Totes les espècies d'organismes tenen història; en totes, la supervivència d'alguna manera té a veure amb la capacitat d'apropiar-se d'alguna

5. El fet que la localització dels nervis motors i receptors per si mateixa determina que hi hagi molta més activitat en una part del cervell quan es fa un tipus de tasca, no l'hem de confondre amb la idea oposada, la de pensar que la resposta a certs estímuls es deu al fet que les àrees estan especialitzades a realitzar unes funcions específiques. Hem de pensar que la tomografia per emissió de positrons (PET) o la ressonància magnètica funcional (RMF) l'únic que determinen és quines cèl·lules estan treballant quan es realitza una tasca determinada, en quines parts del cervell es consumeix més quantitat de glucosa.

6. En Lynn Margulis (2002, cap. 7) trobem explicitada la increïble capacitat dels tèrmits *superiors* per cultivar un fong que digereix la fusta. Ens diu: «Els actius tèrmits superiors llauen i preparen la terra, la fertilitzen, poden els brots malsans de fongs denominats hifes, i netegen el cultiu de brosa tal com els fongs no desitjats o altres restes».

mena d'experiència del passat per articular les respostes futures.⁷ La capacitat d'establir una innovació, de fixar-la en les noves generacions i fer d'aquella el punt de partida per a innovacions futures no és exclusiva dels humans.⁸

Hem de considerar, per tant, com feren H. Kummer i Jane Goodall en *Conditions of innovative behaviour in primates* (1985), que el tret definidor de la cognició humana no és la capacitat d'innovar, de fixar nous esquemes, sinó la facilitat de transmetre, de fer arribar informació a les noves generacions. Hem de pensar, com expressa Michael Tomasello en *The cultural origins of human cognition* (1999), que en la nostra espècie es dona quelcom estabilitzador que facilita el procés «d'evolució cultural acumulativa» —que el conjunt d'innovacions útils per al grup es transmetin d'unes generacions a unes altres de tal manera que esdevinguin el pas o punt de partida per fixar-ne d'altres de més complexes—. El debat sobre el procés cognitiu no pot ignorar el seguit de reflexions de Michael Tomasello sobre la importància de l'*efecte trinquet* («the stabilizing ratchet component»):

Bàsicament, els artefactes humans o les pràctiques socials més complexes —incloent-hi les indústries d'eines, la comunicació simbòlica i les institucions socials— no van ser inventades en un mateix moment per un individu o grup d'individus. Més aviat el que va passar és que algun individu o grup d'individus va inventar primer una versió primitiva de l'artefacte o la pràctica, i després alguns usuaris o usuaris posteriors en van fer una modificació, una «millora» que d'altres van adoptar potser sense canvis durant moltes generacions, moment en què algun altre individu o grup d'individus hi va fer una altra modificació, que va ser apresada i utilitzada per d'altres individus, i així successivament en el temps; és el que s'ha anomenat «efecte trinquet» (Tomasello, Kruger i Ratner, 1993). El procés d'evolució cultural acumulativa requereix no tan sols una invenció creativa, sinó també

7. Ho veiem quan ens referim al bacteri *E. coli*. Podem descobrir en altres espècies formes molt precises de com fer arribar a la descendència informació rellevant —aprenentatge de tècniques de caça dels llops o lleons, discriminació d'aliments comestibles i tòxics que fan els ossos o les rates, reconeixement d'ús d'eines dels ximpanzés, diferenciació de sons de les aus... Quan veiem la complexitat del treball que realitzen els castors o les feines agrícoles de cultiu de fongs que fan els tèrmits, no podem deixar de pensar en una evolució acumulativa d'experiència —una formació progressiva d'esquemes d'acció— que afecta moltes generacions d'individus.

8. La capacitat de produir innovació i fixar-la en les noves generacions és quelcom propi de qualsevol organisme. Hem vist que una de les característiques dels bacteris és la capacitat de variar, de produir novetat evolutiva, la capacitat de transmetre, adquirir o propagar de generació en generació informació rellevant. Si considerem la hipòtesi de Lynn Margulis que l'origen evolutiu de les cèl·lules eucariotes (amb nucli) es troba en la simbiosi de diferents cèl·lules procariotes (com els bacteris), qualsevol organisme pluricel·lular (animals, plantes...), qualsevol forma de simbiosi de cèl·lules, també serà expressió de la capacitat de produir i fixar novetat dels bacteris.

una important transmissió social fidel, que pot funcionar com a trinquet per evitar el lliscament cap endarrere, de manera que l'artefacte o la pràctica recentment inventada conservi la seva nova forma millorada fidelment fins que es presenti una altra modificació o millora. El que potser sorprèn és que per a moltes espècies animals el repte difícil no és el component creatiu, sinó el component estabilitzador del trinquet. Així, molts individus primats no humans generen regularment conductes, canvis o innovacions intel·ligents, però els seus companys de grup no participen de la mena d'aprenentatge social que permetria, amb el pas del temps, que el trinquet cultural fes la seva feina (Kummer i Goodall, 1985) (Tomasello, 1999, p. 5).

Així, si un individu de ximpanzé inventés una manera més eficient de pescar tèrmits mitjançant l'ús d'un pal d'una manera nova que induís més tèrmits a arrossegar-se cap a ell, els joves que aprendrien a pescar mitjançant l'emulació d'aquest individu no reproduirien la variant precisa perquè no estarien centrats en les tècniques de conducta innovadores. Ells utilitzarien el seu propi mètode de pesca per induir més tèrmits al pal, i qualsevol altre individu que els observés utilitzaria també els seus mètodes i, per tant, la nova estratègia simplement desapareixeria amb l'inventor (Tomasello, 1999, p. 39).

La valoració de l'existència de quelcom present en la nostra espècie que facilita l'estabilització de la informació no ha de degenerar en una explicació causal. No hem de confondre l'evidència que d'alguna manera els humans fem un seguit d'esquemes que faciliten l'estabilització de la informació, amb la idea menys evident d'una ment humana formada genèticament per fer *trameses socials fidels*. Si defugim plantejaments representacionistes, també en aquest cas descobrirem que hi ha exemples de trameses d'informació que permeten que les noves generacions realitzin quelcom semblant al que feren les generacions anteriors en individus de moltes espècies.⁹ La idea sovint expressada pels defensors de la *teoria infantil de la ment* que els humans aprenem per imitació perquè podem distingir entre medis i propòsits, perquè podem entendre la intencionalitat de l'altre, mentre que la resta d'animals aprenen per emulació, mitjançant rituals encaminats a aconseguir fer coses, implica un seguit

9. L'adjectiu *fidel* serveix per explicar la transmissió d'informació humana, però també la que es dona quan els ossos adults ensenyen a les seves cries a distingir les fulles tòxiques de les comestibles, la que es produeix quan els tèrmits colpegen amb el cap les parets del termiter per tal d'avisar la resta de la colònia que allí on es troben hi ha un desperfecte que cal reparar, la que succeeix quan cèl·lules dels fongs transfereixen informació per tal que els òrgans reproductors creixin en condicions adients d'humitat i temperatura, o la que passa quan els bacteris transfereixen informació per contribuir a ser més resistents a un fàrmac o als efectes d'una substància tòxica.

de problemàtiques que han evidenciat els defensors de la segona revolució cognitiva (vegeu el capítol tercer). Considerar que som l'única espècie que fem trameses *fidels* d'informació perquè als nou mesos en els infants comença a emergir la capacitat d'entendre la intencionalitat dels altres, establir la distinció entre medis i propòsits, no deixa de ser una explicació tan enigmàtica com la dels modularistes que es plantegen que es produeix una maduració de la capacitat lingüística.

ESQUEMES INTERPRETATIUS / PROCÉS EVOLUTIU DELS HOMÍNIDS

El misteri que envolta la idea de l'emergència de la capacitat d'entendre la intencionalitat de l'altre de la facilitat humana per fer arribar i fixar certa informació en les noves generacions, entenem que es pot resoldre si desvinculem el procés evolutiu del funcionament específic de la ment o el cervell. Haurem de considerar, per tant, que si arribem a fixar uns esquemes o unes funcions cognitives específiques és perquè tenim una estructura corporal diferent de la de les altres espècies.

Si busquem l'especificitat del conjunt d'òrgans, no pas la consideració d'una ment *màgica*, descobrirem que el punt d'arribada de molts estudis comparatius entre el procés d'aprenentatge de les cries humanes i el d'altres espècies properes evolutivament és, en realitat, el punt de partida per a una revisió diferent del procés cognitiu. Veurem que és evident que el comportament dels primers mesos de vida de ximpanzés, gorilles, macacos... (tant el dels que han viscut en les guarderies dels zoològics com el dels que provenen dels seus hàbitats naturals) confirma que manifesten una voluntat i una capacitat semblants a la humana d'interaccionar amb els educadors o progenitors, d'imitar-los o de fixar seqüències d'acció molt complexes. Constatem que és obvi també que, al voltant dels nou mesos, mentre que els simis quadrúpedes continuen destinant bona part de les seves energies a perfeccionar els esquemes motrius, en el cas de les cries humanes es dona una tendència cada cop més accentuada a fixar uns esquemes indicatius i expressius específics. Descobrirem, però, que l'explicació de per què solament en els humans es fixen esquemes tan complexos com l'ús de l'índex per assenyalar (els que faciliten la tramesa d'informació rellevant entre individus) no es pot separar de la consideració que des de les primeres setmanes de vida es donen importants diferències de mobilitat i, per tant, de comportament entre les cries quadrúpedes i les bípedes. Constatem que és rellevant per a l'adquisició d'aptituds cognitives humanes el fet que les cries humanes fins al vuitè mes de vida sovint no gategin, mentre que les cries d'al-

tres espècies —com les dels macacos— ja són capaces de desplaçar-se d'un lloc a un altre a la primera o la segona setmanes de vida.

La interpretació que fem de com arribem a fixar un seguit d'esquemes molt diferents dels d'altres espècies properes evolutivament és que som una espècie que durant els primers anys de vida tenim moltes dificultats per desplaçar-nos i que hem d'aprendre a ser molt efectius demanant per aconseguir quelcom. La mena de fragilitat humana, l'accentuada dependència de les cries, ens ha de portar a rebutjar la problemàtica idea que al llarg de l'evolució s'ha anat formant una ment humana molt més sensible als requeriments dels altres que la que trobem en altres espècies, la idea de conformació d'una voluntat altruista o un interès comú radicalment diferent de la resta d'individus d'altres espècies. És més congruent considerar que la voluntat de vida compartida fa que les cries de la nostra espècie dediquin molt de temps a perfeccionar els esquemes de petició i que la fixació de certs esquemes facilita el procés d'evolució cultural acumulativa. La mena de voluntat o interès que tenen les cries humanes d'aconseguir alguna cosa mitjançant petició determina que, ja sigui per assaig i error o per la mediació de l'altre proper, arribin a fixar culturalment un seguit d'esquemes molt complexos que faciliten l'evolució cultural acumulativa en l'àmbit tecnològic, lingüístic i institucional.

S'ha entendre que si només en els humans es fixen, a la manera de la interpretació plena de Vigotski,¹⁰ esquemes tan complexos com l'acte d'assenyalar (que podem identificar com a determinants per facilitar la fixació gramatical i la fixació posterior d'estructures cognitives molt complexes), és perquè som una espècie que busca compensar les limitacions motrius dels primers anys invertint temps i energia a ser cada cop més efectius en les peticions als altres. Per adquirir certs esquemes de petició molt complexos s'ha d'invertir temps a fixar tot un seguit d'esquemes previs. Actes com el d'assenyalar solament s'arriben a donar de manera natural en espècies com la nostra, en què la petició esdevé una manera de compensar la dificultat motriu. Per més que la resta de simis, els quadrúpedes, també es comuniquen mitjançant l'emissió de diferents sons o moviments corporals (ritualitzacions per expressar submissió, voluntat de ser desparasitat, desig sexual...), podem entendre que no dediquin energies a perfeccionar uns esquemes que els fan efectius en demanar alguna cosa que poden aconseguir, sense

10. Recordem que l'assenyalament inicialment no és més que un procediment eficaç per aconseguir que els altres facin coses. Passa a ser un símbol compartit com a resultat d'una interacció amb l'altre que porta a l'establiment progressiu de semblances entre actes propis de l'infant i altres d'observats en els altres (vegeu el capítol anterior).

petició, mitjançant un salt o un desplaçament.¹¹ Podem entendre a la vegada que no es donin certs esquemes d'indicació i petició propis en altres espècies animals més allunyades evolutivament que els simis, aquelles en què els individus no tenen ni un polze oposable a la resta de dits, que permet agafar, ni uns ulls situats a la part davantera —una visió estereoscòpica (en tres dimensions), que faciliten fixar la vista en un punt de l'horitzó i la comunicació mímica.

No sabem quan es fixà en els homínids un esquema tan poderós com el gest d'assenyalar o altres d'equivalents, però hem d'entendre que fou una conseqüència dels canvis morfològics que es produïren arran del bipedisme. Cal situar l'inici de la diferència en els canvis de fa sis o set milions d'anys, quan els primers ancestres d'homínids optaren per caminar amb les espatlles rectes per les sabanes arbrades d'Àfrica (Coppens, 1994 p. 62-69). Se sap que, en zones molt caloroses de pluja estacional i amb grans extensions d'herba alta, el bipedisme significava un avantatge evolutiu, contribuïa a la supervivència de les espècies. La posició bípeda permetia albirar l'horitzó per damunt de les herbes, detectar millor els depredadors, els indicis de possible aliment... Els individus de les noves espècies que sorgiren podien fer ús de les extremitats superiors per millorar el transport de menjar, pals, pedres, cries...; podien estalviar energia i aigua, ja que un centre de gravetat més alt els permetia aprofitar la brisa que circulava per damunt les herbes i evitar que el cos es reescalfés com passa a la resta de simis... Els nostres avantpassats compensaren amb escreix l'inconvenient d'un desplaçament a grans distàncies a camp obert a una velocitat de marxa inferior a la dels simis quadrúpedes.

El bipedisme complet que podem trobar ja en les restes de l'*Astrolopithecus* de fa uns quatre milions d'anys implica una sèrie de transformacions morfològiques que esdevingueren clau per a la conformació de complexos esquemes de petició. La variació de la columna, l'evolució de la posició de la pelvis, la mena de canal de part llarg i sinuós que comportaren els canvis, determinaren el naixement d'unes cries que, com les dels humans actuals, estaven menys desenvolupades que les d'altres mamífers, eren més petites, més prematures i, per tant, necessitaven durant més temps les atencions dels progenitors o adults per sobreviure.¹² El desplaçament del centre de gravetat, la posició més inestable del

11. Els ximpanzés o altres simis poden aprendre a fixar ritualitzacions com el gest indicatiu, però solament si un cuidador humà expert inverteix temps a fer que les cries no aconsegueixin el que volen mitjançant el salt o el desplaçament, si contribueix que descobreixin l'interès de la petició indicativa.

12. Recordem que alguns pensadors interpreten que la «gestació humana no es restringeix únicament als nou mesos intrauterins, sinó que es prolonga extrauterinament fins, almenys, els quatre primers anys».

cos, la gran dificultat per aprendre a caminar, la mobilitat reduïda fins prop dels quatre anys d'edat... determinaren que per ser alletades, per desplaçar-se sense cansar-se, per beneficiar-se de la calor corporal i la protecció del jaç dels braços dels progenitors, les cries humanes havien de desenvolupar mecanismes o esquemes convincents de petició. La mena de fragilitat o indefensió humana permet interpretar el perfeccionament d'uns esquemes molt importants en el procés comunicatiu, l'intercanvi d'informació mitjançant el moviment expressiu de la cara, els sons, els moviments gestuals...

Cal que ens preguntem què ens porta a pensar que un gest indicatiu com l'acte d'assenyalar sigui tan important per a l'evolució cultural acumulativa. Per què hem de valorar de manera diferent l'efecte dels complexos esquemes d'indicació que fixem els humans d'altres que trobem en moltes altres espècies, com servir-se de la mirada per indicar d'on prové un perill (suricates) o l'acte d'apropar les cries cap a l'aliment comestible perquè el reconeixin (ossos)?

En primer lloc, una resposta als interrogants formulats és que la fixació d'esquemes indicatius dels éssers humans contribueix que les peticions puguin ser més detallades; que, per tant, la transmissió d'informació també ho sigui. D'una banda, el gest indicatiu, en contribuir a precisar la direccionalitat d'alguna informació vocal significativa, permet que als membres del grup els sigui més fàcil, que puguin articular una resposta adaptativa a allò susceptible de beneficiar-los o perjudicar-los. Pensem la diferència entre la mena de petició, expressada en l'apartat anterior, d'un membre d'una família de mones verdes que se serveix d'un so reconeixible per als membres d'un grup per avisar que s'apropa un felí i cal pujar a la part més alta dels arbres, i la d'un membre del clan d'homínids que, a la vegada que emet el so, assenyalava la direcció del perill. D'altra banda, la importància estratègica d'establir vincles compartits entre sons i objectes assenyalats contribueix que sigui molt més ric l'establiment de vincles entre impressions sensibles o fenòmens i sons; una *epokhé fenomènica* que en cap cas no hem de confondre amb la capacitat de fer representacions. Estimula l'interès dels membres dels grups per facilitar o incentivar la transmissió d'informació rellevant a les noves generacions, facilita que es doni l'*efecte trinquet* esmentat per Tomasello.

En segon lloc i lligat a la consideració anterior, l'establiment de vincles entre uns esquemes d'indicació molt ràpids i eficients i uns sons amb significat compartit facilita la transmissió d'informació rellevant de multiplicitat de processos distants en l'espai i el temps. El salt quantitatiu en la informació que compartim els humans rau en el fet que la fixació del doble esquema sonor indicatiu esdevé una manera molt efectiva d'aconseguir que l'experiència adquirida per un individu pugui beneficiar la de qualsevol altre. El que esdevé

rellevant és que la inversió de molt de temps a ensenyar a les cries un seguit d'esquemes molt complexos té una gran importància per a la supervivència dels clans o grups d'homínids. El doble esquema implica la millora de la capacitat d'anticipar-se als fets, un augment exponencial de l'experiència acumulada. La fixació del doble esquema sonor indicatiu considerem que fou determinant per a la cohesió i institucionalització dels grups o clans d'homínids, ja que qualsevol individu, en combinar l'emissió de sons compartits i el gest d'indicar un punt de la llunyania, podia transmetre a la resta informació tan rellevant com trobar una font d'aigua o un riu per beure o caçar, descobrir una cova per refugiar-se, aconseguir fruites del bosc o carn d'un animal mort, defugir la trobada amb depredadors perillosos o creuar-se amb membres d'altres comunitats. El fet que la supervivència dels clans es vinculés a la cooperació, al fet que les noves generacions adquirissin uns determinats esquemes i sabers compartits per tots, entenem que fou determinant perquè al llarg del temps es produïssin, com no passa en cap altra espècie, importants salts quantitius en la producció cultural, tecnològica i institucional.¹³

No podem simplificar el procés evolutiu humà considerant únicament que la riquesa cultural es pot interpretar com a conseqüència d'uns primers canvis morfològics associats al bipedisme. Se sap que bona part dels avenços tècnics més importants no es produïren fins molt després de completar-se el bipedisme. Per llançar o colpejar una pedra amb precisió i, per tant, fabricar objectes de pedra tallada calia abans que evolucionés l'estructura de l'espatlla, el canell, els braços..., de manera diferent a com ho ha fet en els simis quadrúpedes. Per arribar a articular sons, per poder emetre sons i respirar a la vegada (perquè emetre sons no significués el mateix esforç que per a nosaltres seria intentar parlar mentre ingerim un líquid), per projectar sons vocàlics, per poder generar la varietat de sons diferenciats que som capaços d'expel·lir avui en dia..., l'aparell fonador havia d'evolucionar. Les restes fòssils fan pensar que inicialment el nombre de vincles entre imatges i sons era limitat, que la transmissió de processos molt complexos i la fabricació d'objectes molt sofisticats no es podien donar.¹⁴ L'èxit en la supervivència de bona part de les primeres espècies

13. Un procés incessant de perfeccionament tecnològic, de fixació de nous vincles cada cop més complexos entre quelcom indexat i sons compartits de gramaticalitat, de tramesa cultural, de fixació de normes de convivència molt complexes, que ha fet que molts pensessin que necessàriament el cervell humà té un funcionament —respon a uns processos de metaforització— diferent del dels altres simis.

14. En aquest cas, per interpretar l'evolució cognitiva no hem de recórrer a la misteriosa idea de la confirmació d'una estructura o funció cognitiva del cervell. N'hi ha prou amb entendre la mena de canvi en l'aparell fonador, el canell, l'espatlla, els braços, per poder especular sobre la fixació d'esquemes lingüístics i cognitius cada cop més sofisticats.

de simis bípedes es degué més a l'habilitat per transmetre informació rellevant sobre com s'havien d'afrontar perills o d'aconseguir granotes, llavors, tubercles, cargols, preses mortes caçades per altres carnívors..., que no pas al fet d'aconseguir avenços importants en la producció tecnològica o la tramesa lingüísticocultural.

El que es pretén dir és que no hem de vincular la riquesa cultural a una evolució singular del nostre cervell, sinó al fet que els canvis morfològics associats al bipedisme inicial foren determinants perquè posteriorment es fixessin en la nostra espècie un seguit de mutacions orgàniques molt diferents de les d'altres espècies properes evolutivament. El creixement exponencial en la producció i fixació de sons que es dona avui en dia s'ha d'interpretar com el resultat de successives mutacions que esdevingueren rellevants evolutivament a mesura que es fixaven els esquemes que afavorien el creixement de la producció tecnològica, lèxica i els canvis en l'organització institucional dels diferents clans. Els especialistes consideren que l'*Homo habilis* de fa dos milions d'anys ja disposava d'un llenguatge articulat molt rudimentari,¹⁵ però prou eficaç per transmetre la complexa informació que permetia la fabricació dels toscs objectes trobats juntament amb ells. Les restes fòssils trobades de l'*Homo antecessor*, com les del jaciment d'Atapuerca (Espanya), permeten suposar que fa vuit-cents mil anys ja s'havia produït la mena de desplaçament de la laringe que feu possible parlar d'un llenguatge oral articulat molt semblant al que emetem nosaltres. Hem d'entendre que el fet que el vincle entre so i imatge indexada possibilités una millor transferència d'informació rellevant per a la supervivència dels diferents clans fou determinant perquè es fixés qualsevol mutació que contribuís a articular millor els sons, per més que significués una altra mena de perjudici. Mentre que en la resta de primats —el conjunt de mamífers— la selecció natural ha actuat en favor dels individus amb una conformació de la mandíbula i el coll més eficient per defensar-se dels enemics, esquinçar, triturar els aliments..., en els homínids ho ha fet en favor d'una articulació més clara i nítida del so i una millor coordinació visomanual. Hem de pensar, per exemple, que la mutació o el seguit de mutacions que significaren l'aprofundiment i la reducció de l'os de la mandíbula es produïren perquè oferien a la llengua una mobilitat superior, una emissió i una diferenciació de sons més grans.

15. Alguns especialistes consideren que fa dos milions i mig d'anys es produí una crisi climàtica, una sequera, que va determinar la modificació de les vies respiratòries, un descens de la laringe dels nostres avantpassats. Un seguit de canvis que permeteren, amb l'establiment de les cordes vocals, la instal·lació d'una caixa de ressonància entre les cordes i la boca. Vegeu Hubert REEVES, Joël De ROSNAY, Yves COPPENS i Dominique SIMONNET, *La plus belle histoire du monde. Les secrets de nos origines*, París, Seuil, 1996.

La domesticació del foc, els canvis alimentaris, la seguretat, l'escalfor, l'accés a l'abundància de proteïnes... entenem que foren conseqüència d'una sèrie de canvis morfològics que feren més efectiu llançar i colpejar objectes, així com la conformació d'un llenguatge oral suficientment articulat per poder transmetre generació rere generació la informació rellevant per als canvis de vida. La millora en la ingesta proteica i energètica que significa la cocció dels aliments o la domesticació de les plantes i els animals esdevingueren a la vegada causa de nous canvis morfològics evolutius que ens apropen encara més a una morfologia, una anatomia, que omple de sentit els trets específics del procés de conceptualització humana actual. Davant la idea estesa entre els neurocientífics que els canvis en les propietats bioquímiques d'una de les proteïnes de la sinapsi determinen la plasticitat en el comportament humà, cal considerar la formulació inversa: el benefici d'invertir moltes energies a fixar molta informació compartida. Gastar més energia en el cervell que en qualsevol altra part del cos probablement fou determinant perquè es produïssin un seguit de canvis evolutius (canvis bioquímics o d'altra mena) que faciliten el procés sinàptic.

CONCEPTUALITZACIÓ HUMANA

Fins ara hem argumentat que la facilitat humana per transmetre, fer arribar coneixements a les noves generacions, era una conseqüència de la fragilitat motriu humana en els primers anys de vida, del fet que les cries dediquessin moltes energies a perfeccionar els esquemes de petició. La pregunta que cal fer-nos és si la ingent quantitat d'informació lingüística, tecnològica, històrica, institucional..., que és capaç d'adquirir i de processar qualsevol individu de la nostra espècie i el fet que bona part dels esquemes es formin a les mateixes edats, no ens han de portar a considerar que tenim programes prefixats genèticament que s'activen o maduren en un moment determinat. ¿Hem d'acabar acceptant, com fan molts neurocientífics, que «els nadons, per indefensos que estiguin, apareixen al món amb programes nerviosos especialitzats per raonar sobre els objectes, la causalitat física, els nombres, el món biològic, les creences i motivacions d'altres individus i les interaccions socials?» (Eagleman, 2011, cap. 4). Pensem que no, que no és l'única alternativa, ni la millor opció, vincular la cognició humana al sorgiment o la maduració sobtada i misteriosa de certes funcions cognitives pròpies i exclusives de la nostra espècie. Veurem que és més congruent entendre la cognició com un procés que fa que qualsevol organisme fixi actes o respostes tipificades.

Per interpretar com els humans arribem a fixar els complexos esquemes cognitius sense recórrer a la idea d'estructures prefixades o a la maduració misteriosa, caldrà considerar d'entrada que els esquemes interpretatius lingüístics són esquemes d'acció. No podem establir una separació entre el que anomenem procés de fixació de paraules o conceptes i el que entenem com a establiment d'esquemes d'acció, hàbits o ritus. Dir paraules és una manera de fer coses, ens recorda Austin en la primera teoria dels actes de la parla —un aspecte diferent és el debat sobre el que ens mou a dir o fer les coses—. El sentit del llenguatge, com el de qualsevol altra mena d'habitud, ritus o esquema d'acció, és generar respostes adaptatives al torrent d'informació que arriba.¹⁶ Reflexionar sobre la conceptualització metafòrica és fer-ho sobre el procés d'establiment de vincles entre una impressió sensible i una acció de resposta a aquella impressió; i no únicament del marc més reduït, consistent en la reflexió de la mena de lligam que s'estableix entre una imatge i una paraula.

No hem de buscar en el llenguatge humà una conformació del fet que els individus de la nostra espècie actuem atenent una mena d'interès o de voluntat diferents dels de la resta d'organismes. La funció primordial del llenguatge (parla, escriptura...) és dirigir l'atenció dels altres; per tant, no deixa de ser una manera de contribuir a establir vincles entre impressions sensibles i respostes que ens interessin. Quan els humans fem algun dels actes que identifiquem amb el terme *cognició* —emetre sons articulats, parlar, opinar, raonar, reflexionar...—, contribuïm, com qualsevol altra mena d'organisme, a reproduir fenòmens semblants als que en el passat foren interessants i a evitar aquells que d'alguna manera per experiència acumulada vinculem amb efectes poc desitjables. No podem establir, per tant, una separació entre el valor intencional cognitiu —la voluntat— de l'acte de desplaçar-se o moure's per tal d'aconseguir quelcom (aliment, llum, aigua, carícies, somriure), i l'acte d'emetre sons o moviments per tal d'aconseguir que l'altre proper sigui el que ens proporcionï el que és desitjat.

L'establiment d'un vincle entre els actes de parla i els actes motrius permet interpretar el procés progressiu de metaforització lingüística de manera semblant a com qualsevol organisme fixa els esquemes motors. Ens desplaçem, ens movem o emetem uns sons determinats en certes situacions —restringim els

16. És evident que els actes vocals, aquells en què l'intercanvi d'informació amb altres individus, han de ser considerats diferents de les ritualitzacions motrius, d'aquells actes en què la comunicació amb els altres és supèrflua. El que no podem admetre és que el fet que es doni o no un intercanvi d'informació oral justifiqui que el vincle entre impressió sensible i so o paraula es consideri que respon a una altra mena de voluntat.

àmbits de metaforització o pautem els actes— perquè, en fer-ho, donem sortida a la voluntat dinàmica que d'alguna manera és l'expressió de la multiplicitat de voluntats de puixança que competeixen i entren en simbiosi en les diferents parts de la cèl·lula, en els teixits o en els òrgans de l'individu. Podem interpretar que la fixació del vincle metafòric entre impressió sensible i acte de resposta es dona perquè d'alguna manera, sovint per assaig i error, alguna part de l'organisme constata que aquella interacció amb el medi és beneficiosa i insta l'organisme a coordinar receptors i motors per tal de fixar una conducta que afavoreixi el fet de continuar obtenint un benefici en el futur.

Parlem d'un procés de fixació progressiva d'esquemes que té a veure amb una voluntat de puixança que es forma per mitjà dels canvis orgànics que es donen amb l'experiència que acumula l'individu a mesura que interacciona amb el medi. La voluntat de ser més efectiu en alguna cosa és el que determina que el conjunt d'accions motrius o vocals esdevinguin actes ritualitzats o esquemes. La voluntat determina la fixació d'uns esquemes en detriment d'altres, però a la vegada l'establiment d'un nexa permanent entre impressió sensible i acte de resposta comporta un canvi en la percepció dels fenòmens que es presenten i, per tant, la modificació de la pròpia voluntat de puixança, que esdevé motor de fixació de nous esquemes o noves metàfores. L'interès o voluntat determina que es donin unes respostes a uns estímuls. L'efecte en l'organisme dels vincles que s'han donat és una adequació progressiva de la voluntat de respondre d'una determinada manera als nous estímuls. Dit amb un exemple, la voluntat de puixança és terminant perquè el nen fixi de manera progressiva diferents esquemes motrius, però el fet de fixar-los (gatejar, caminar) és fonamental perquè el vincle entre experiències passades i previsions futures variï, perquè canviï la manera com es manifesta en l'individu la voluntat d'optimitzar la interacció amb el medi.

La complexitat de certs actes es pot interpretar com el resultat d'un procés de bastida —un procés de superposició prèvia d'esquemes més senzills—. El fet que sovint calgui un temps d'assaig i error o d'entrenament per poder arribar a fixar cadascuna de les rutines o subrutines que se superposen les unes a les altres, a la vegada permet explicar per què normalment determinats esquemes només els trobem en individus d'una edat concreta. No hem de recórrer a la idea que la identificació de diferents etapes evolutives és quelcom vinculat a maduracions de la intel·ligència o d'estructures del cervell a diferents edats (vegeu el capítol tercer).

Entenem així, per exemple, que si els nens arriben a ser capaços de fixar els complexos esquemes motrius com els que els permeten pujar escales, és perquè la voluntat de ser més efectius en el desplaçament determina un procés de su-

perposició d'esquemes. L'aprenentatge de cadascuna de les diferents rutines o subrutines del procés esdevé una bastida que possibilita fixar-ne d'altres de més complexes. El nen tarda a aconseguir el domini motriu bàsicament perquè ha d'adquirir de manera progressiva tot un seguit d'esquemes, rutines o subrutines motrius, cadascuna de les quals necessita un temps d'aprenentatge, no pas únicament perquè ha d'enfortir la musculatura de les extremitats. La progressió en la fixació d'esquemes —el domini de la coordinació visomanual, la sincronia d'extremitats superiors i inferiors, el desplaçament arrossegant-se, el fet de girar el cos sobre una superfície plana,¹⁷ gatejar, mantenir l'equilibri sobre els dos peus amb suport, aprendre a caure assegut, mantenir l'equilibri sobre els dos peus sense suport, el desplaçament dempeus amb suport, petits desplaçaments amb el peu dret sense suport, caminar, pujar i baixar escales gatejant o assegut, mantenir l'equilibri damunt d'un sol peu, desplaçar-se en lleus desnivells, superar petits obstacles...— és el que permet entendre que sovint, fins a una edat compresa entre els dotze i els vint-i-tres mesos, molts dels nens no siguin capaços de pujar escales drets amb suport o sense.

L'establiment d'un paral·lelisme entre el procés de superposició de bastides motrius esmentat i el procés de fixació progressiva de formes de petició cada cop més complexes permet interpretar el desenvolupament lingüístic dels infants sense haver de recórrer a una misteriosa idea de maduració de la intel·ligència a certes edats. Considerem, així, que determinada mena de peticions habitualment no les trobem fins que els infants no tenen una certa edat perquè els individus necessiten un temps per fixar el conjunt de rutines i subrutines motrius prèvies que esdevindran la bastida per establir els esquemes vocals complexos. Per poder fer peticions vocals molt complexes, als infants els cal un canvi de posició de les cordes vocals que els permeti articular sons, però, sobretot, els cal un temps d'assaig i error per aprendre a interioritzar cadascun dels esquemes previs: la coordinació del moviment de la mà amb la visió, el perfeccionament de l'habilitat de deixar o llançar un objecte agafat, el descobriment que

17. No hem d'entendre que madura el múscul o l'equilibri i a partir d'allí l'individu s'arrossega, gateja o camina; la voluntat de desplaçar-se porta a un procés d'assaig i error, a la fixació d'uns esquemes que determinen l'enfortiment muscular i més coordinació motriu, més equilibri, etc. L'observació del procés que possibilita que el nadó pugui fer damunt d'una superfície plana un gir de costat de cent vuitanta graus amb èxit, permet entendre que la fixació de qualsevol esquema, subesquema o rutina és el resultat d'un procés continuat d'entrenament, d'assaig i error, que porta a trobar el moviment de cos, braços, cames i peus més adequat per aconseguir-ho. En el cas del gir de costat, la gran dificultat que se li presenta al nadó és posicionar adequadament el braç que queda a sota en fer la rotació. Sovint calen moltes temptatives abans no fixi de manera inconscient com s'ha de posar el braç on es produirà la rotació i la manera més eficient d'impulsar-se amb l'altre braç.

en certes circumstàncies el fet inicialment involuntari d'estirar els braços esdevé una manera d'aconseguir ser abraçat, l'associació entre el fet d'estirar un braç per arribar a un objecte i el fet d'aconseguir de l'adult el que té davant seu, l'associació entre la intencionalitat de les pròpies accions i les accions que veu que realitza l'altre, l'establiment d'un vincle entre els sons emesos o escoltats i quelcom d'alguna manera indicat...

No podem simplificar el procés de cognició i dir que la complexitat dels actes humans es pot interpretar únicament com un procés de superposició progressiva d'esquemes que es produeix perquè la voluntat ens empeny a establir les rutines que, mitjançant un procés d'assaig i error, hem descobert que són plaents o beneficioses. Hem de considerar que la modificació de la capacitat i la voluntat de resposta al medi que fixem els humans ve mediatitzada pels altres propers. La supervivència i el desenvolupament de la nostra espècie estan estretament lligats a la mena d'acolliment que rebem dels progenitors o d'altres propers. La resposta adulta a moltes de les accions sovint involuntàries que realitza el nadó esdevé una mena de bastida que fa possible la fixació progressiva d'esquemes. El nadó no pot iniciar tot sol o amb una petita ajuda, com passa amb moltes altres espècies, el procés d'assaig i error que el portarà a fixar unes accions que entrin en consonància amb el conjunt de voluntats presents en les diferents cèl·lules i teixits del seu cos. És l'altre proper significatiu el que determina que la intencionalitat dels nadons es defineixi; el que determina que els nadons acabin vinculant el benestar amb rebre abraçades, l'escalfor, la llet del mugró o la tetina, escoltar el so familiar del batec del cor, alliberar-se de la irritació de l'orina del bolquer... És l'adult en acollir l'infant qui contribueix que aquest últim acabi establint vincles, o que un moviment involuntari acabi esdevenint una mena d'acte voluntari que serveix perquè l'infant pugui fer tota mena de peticions i indicacions.¹⁸ És la mena de resposta de l'adult la que determina que de manera progressiva l'infant acabi interioritzant que, a més del plor, la realització de tot un seguit de moviments facials, gestuals i vocals davant certes circumstàncies serveix per aconseguir que els altres li proporcionin les atencions que desitja. És la resposta adulta la que estableix que l'infant vagi discriminant en quines circumstàncies és més efectiva una mena d'acte o un altre; vagi formant un seguit

18. La tècnica de no deixar de plorar fins que l'adult satisfà la seva demanda permet a l'infant orientar-lo cap a una mena de petició concreta. La capacitat de l'altre proper de reconèixer un cert paral·lisme de situacions en què el nen comença a plorar porta sovint que identifiqui el plor amb una demanda concreta. L'interès per ser més efectius a obtenir quelcom (una abraçada, una carícia, l'escalfor, aliment, un xumet, una joguina o un objecte...) instrumentalitzant els altres farà que distingeixi diferents maneres d'interaccionar (mourè's, mirar, gesticular), que descobreixi, sovint de manera inconscient, que si es donen algunes d'aquestes maneres és més probable que aconseguixi *satisfer* la seva voluntat.

d'esquemes d'indicació i petició cada cop més complexos o sofisticats. És el procés d'assaig i error mediatitzat per l'altre proper el que determina que en els individus s'estableixin correlacions entre impulsos nerviosos que arriben de diferents terminacions nervioses i l'efecte de reaccionar d'una manera o d'una altra a aquella mena d'impuls.¹⁹

La voluntat de ser molt efectiu a aconseguir alguna cosa mitjançant l'ajuda dels altres determinarà, a més de la fixació de sofisticats esquemes de petició, diverses respostes tipificades que s'encaminen a augmentar la possibilitat d'èxit en hipotètiques demandes futures. La voluntat d'aconseguir una cosa esdevindrà, així, voluntat d'aconseguir que es doni en l'altre proper la mena d'expressió facial, moviment gestual, tonalitat de veu..., que es vincula amb una major predisposició a satisfer demandes hipotètiques. No podem entendre el diàleg que mantenim els humans entre nosaltres sense considerar que darrere d'una bona part dels actes no hi ha la voluntat d'aconseguir satisfer un objectiu concret, sinó més aviat la voluntat de ser més efectiu a aconseguir *carícies*; allò que ens confirma que la fragilitat motriu inicial no és un impediment, que hi ha un altre significatiu que ens ajudarà quan sorgeixin la pena, el neguit, els dubtes sobre com fer front als nous reptes... Podem interpretar que des dels primers mesos de vida l'infant, quan interacciona amb l'altre, més que intentar aconseguir alguna cosa material, el que busca és realitzar les vocalitzacions, els moviments, les mirades... que de manera inconscient identifica amb un estat anímic favorable als seus interessos —aconseguir que estiguin pendent d'ell, que somriguin, que facin cara de sorpresa, que emetin sons amb uns tons determinats, que manifestin expressivitat amb el moviment de braços i cara, que facin graciets...

L'interès per beneficiar-nos de les carícies, de les atencions, dels altres significatius, permet interpretar millor el procés de restricció dels àmbits de metaforització tant si ens referim als actes de parla com si ho fem dels actes motrius de comportament. El reconeixement progressiu que fa l'infant que els tons de

19. Al nervi òptic solament arriben impulsos elèctrics procedents dels bastons i cons. Si aquells impulsos esdevenen informació d'on es troba un objecte, un obstacle, és perquè es produeix un procés d'aprenentatge mitjançant assaig i error en què la persona aprèn a vincular una regularitat d'uns impulsos d'uns nervis determinats amb l'efecte d'una acció associada. Les persones cegues a qui s'instal·la el BrainPort, la càmera amb la xarxa de més de sis-cents diminuts elèctrodes fixats a la llengua, al començament no diferencien res. És en la mesura que van descobrint que el senyal que envien alguns d'aquells elèctrodes permet anticipar el xoc amb un obstacle quan donen sentit als impulsos i preconfiguren el món. Vèiem, ja en referir-nos al bacteri *E. coli*, que el que determina en última instància que els flagels s'apropin o s'allunyin a una substància és l'experiència prèvia; una impressió sensible s'identifica amb quelcom tòxic, que alimenta o neutre en funció dels paral·lelismes, la semblança, que estableixi amb impressions sensibles prèvies.

veu ascendent dels altres l'animen a fer quelcom, que els descendents són maneres de recompensar, que els sons curts són indicacions d'avís o de prohibició i que els patrons de so suau i ondulat són maneres de consolar (Fernald, 1992, p. 262-282), permet entendre com la voluntat de rebre la carícia d'un to de veu determinat porta a modelar la conducta. Sense recórrer a la idea de correcció explícita de l'adult o d'estructura cognitiva formada genèticament per restringir certs àmbits de metaforització, podem interpretar el procés d'adequació compartida que fa l'infant dels sons, dels moviments i de les vocalitzacions.

Hem de considerar que la mediació dels altres és determinant no solament perquè l'infant aprengui a donar sentit al plor, a les diferents tonalitats, als moviments facials i de braços o a l'acte d'assenyalar, sinó també perquè arribi a fixar esquemes semàntics de gran complexitat. Així, per exemple, esdevé congruent considerar que sovint si, abans d'articular sons, els nadons repeteixen síl·labes com *pa* o *ma* (papa, mama), és perquè mitjançant assaig i error arriben a la vivència que la repetició és gratificant. L'infant repeteix certs vocables inicials no perquè es produeix una modificació cognitiva que li permet representar què volen dir, sinó perquè d'alguna manera fer-ho esdevé un mitjà per aconseguir una atenció dels altres significatiu sovint molt més efectiva que la que rep quan plora, somriu o realitza moviments facials i gestuals. Com passa amb la interpretació del gest indicatiu, no hem d'entendre que primer de tot es produeix una maduració de la ment del nen que li permet entendre el valor d'ús social de l'acte o del so que emet l'adult; el nen repeteix inicialment un moviment o un vocable perquè la resposta que obté dels altres en diferents circumstàncies el porta a descobrir els beneficis de fer-ne un ús semblant al que en fan ells. El nen descobreix que el reconeixement de les formes d'indicació de l'altre li permet restringir l'àmbit d'ús dels mots, fer una mena d'adequació que li permet treure més benefici de l'emissió. Constata que en identificar un so amb quelcom que es troba davant del dit o que manipula,²⁰ li permet beneficiar-se de peticions d'objectes. Constata que l'emissió de determinats mots en certes circumstàncies contribueix a captar l'atenció de l'altre i, per tant, a rebre d'ell un conjunt de carícies diferides (somriure, to de veu, manera de mirar o gesticular...) que donen sentit a bona part dels seus actes.²¹

20. Recordem que l'acte d'indicar amb el dit índex és una manera molt important d'aconseguir fixar el vincle entre so i objecte, però hi ha moltes altres maneres de fer-ho, com la que es dona en el procés d'aprenentatge dels nens cecs consistent a vincular l'objecte manipulat amb el nom fixat culturalment.

21. L'emissió de sons en cap cas no podem pensar que es dona inicialment per la capacitat de representar-se el món, pel fet que l'ús social correspongui a quelcom entès com la representació exacta del món.

La capacitat que desenvolupa el nen d'interpretar les reaccions que provoquen en els altres els sons que ell emet o escolta en diferents contextos fa possible que progressivament, sense necessitat de correcció explícita, el nen vagi adequant el vocable a la norma fixada socialment.²² Cal parlar d'un procés de vinculació semàntica mitjançant successives aproximacions al valor d'ús fixat socialment. Entenem, com plantejaren George Miller i Patricia Gildea en *Cómo aprenden las palabras los niños*, que quan un infant escolta per primer cop un mot nou, el fixa de manera ràpida a una categoria semàntica àmplia que és el punt de partida per a un procés lent de diferenciació progressiva dels vocables d'una mateixa categoria. En el cas d'un vocable com *poma*, després de l'assignació semàntica inicial es produiria un llarg procés en què el nen aprendria a superar les situacions de sobreextensió conceptual (poma pot aplicar-se a tomàquet quan es creu que aquesta és rodona, vermella i de certa mida) o de reducció conceptual (una poma groga potser no s'identificarà amb una poma). Les referències contextuals de les paraules inserides en frases i textos permeten entendre com mitjançant el diàleg i la lectura som capaços d'incorporar nous vocables, d'establir noves assignacions i delimitacions categorials semàntiques.

La fixació en l'infant de diferents categories de paraules és el punt de partida per a la conformació d'estructures gramaticals. El nen que aprèn a assignar els sons a categories àmplies no tarda a constatar que pronunciar dues o més paraules juntes és una manera més efectiva de captar l'atenció de l'altre; no tarda a descobrir que combinar en la parla un mot d'una categoria que nosaltres identifiquem com a noms o objectes amb els d'una altra categoria que identifiquem com a verbs o accions, esdevé una forma de petició molt més efectiva que el fet d'assenyalar o dir el nom de l'objecte. Igual que en la fixació de vo-

22. Cal tancar ja la polèmica entorn de la idea que el contrast entre el nombre de paraules que de mitjana aprèn un nen al dia i les que li corregeix l'adult és molt gran. No cal recórrer a la idea que les poques correccions que reben els infants justifiquen considerar que en la ment hi ha quelcom misteriós format genèticament que restringeix l'àmbit de metaforització i fa possible que els nens fixin una semàntica i una sintaxi correcta (vegeu l'ap. 3.1, «Primera revolució cognitiva»). Si entenem que el que caracteritza els humans és el perfeccionament constant d'esquemes d'indicació i petició i, per tant, el perfeccionament de la capacitat d'interpretar i valorar les impressions que ens arriben dels altres —silencis sobtats, somriures, canvis en els tons de veu, en la manera de mirar, en l'expressió de la cara, en els moviments de braços...—, descobrirem que constantment ens arriben dels altres indicis que, en valorar-los d'una manera o d'una altra, ens porten a corregir la mena de vincles que establim entre impressions sensibles i mots.

En l'escrit, si bé no es valora la importància que té l'aprenentatge previ de la capacitat de donar sentit als actes dels altres per poder assignar un mot a una categoria semàntica àmplia, podem considerar que es fa una interpretació del procés de reassignació de significat, de successives metaforitzacions, d'aprenentatge a partir del context.

cables, la capacitat del nen de conferir sentit a la reacció de l'altre (mena de tonalitat de la veu, absència de resposta, somriure...) quan ell o un tercer profereix una sentència permet interpretar com és capaç d'arribar a establir de manera progressiva el conjunt d'estructures gramaticals pròpies de la societat on viu. La despesa que representa fixar en un grup complexes regles sintàctiques com les que tenim els humans actuals solament es pogué donar si ja resultava *rendible* energèticament l'adquisició d'una important semàntica, si el benefici de poder comunicar un gran nombre d'aspectes superava el cost energètic de l'aprenentatge. Coincidim, així, amb l'antropòleg Thomas Schoenemann quan afirma que el sorgiment de l'estructura gramatical s'explica per la necessitat de comunicar una semàntica complexa que han fixat els diferents grups humans al llarg del procés evolutiu:

Se sol argumentar que les regles del llenguatge, tan diferents de les seves característiques semàntiques, són les característiques que distingeixen més clarament el llenguatge dels sistemes de comunicació d'altres espècies. Diversos lingüistes (per exemple, Chomsky 1972, 1980; Pinker 1994) han suggerit que les característiques universals de la gramàtica (UG) són adaptacions humanes úniques que no presenten continuïtat evolutiva amb cap altra espècie. Tanmateix, els resums recents de les característiques substantives d'UG són força notables en la naturalesa molt general de les característiques proposades. Si bé la sintaxi de qualsevol llengua determinada pot ser força complexa, les regles específiques varien tant entre llengües que els aspectes veritablement universals (és a dir, innats) de la gramàtica no són gens complexos. De fet, aquestes característiques s'assemblen més a un conjunt de descripcions generals de la nostra cognició semàntica ricament complexa que no a una llista de regles específiques. Els principis generals del procés evolutiu suggereixen que la sintaxi s'entén més adequadament com a característica emergent de l'explosió de complexitat semàntica que es va produir durant l'evolució dels homínids. S'argumenta que és probable que les regles gramaticals utilitzades en determinades llengües siguin simplement convencionalitzades, característiques de la llengua inventades, i no el resultat d'un mòdul innat i específic per a la gramàtica. Les regularitats gramaticals i sintàctiques que es troben entre llengües es produeixen simplement perquè totes les llengües intenten comunicar el mateix tipus d'informació semàntica (Schoenemann, 1999, p. 309-346).

INTERSUBJECTIVITAT, ALTRUISME I SACRIFICI ENVERS ELS ALTRES

Fins ara hem interpretat que la fixació de complexos esquemes cognitius d'alguna manera és la conseqüència de la voluntat dels humans de ser cada cop

més efectius en les peticions, d'aconseguir que els altres estiguin predisposats a satisfer les demandes. La pregunta que cal que ens fem ara és de quina manera una voluntat que podem qualificar amb el terme *egoista* pot determinar la conformació d'individus generosos, altruistes, entregats als altres. De quina manera podem interpretar l'establiment de la dimensió moral de la persona sense recórrer a la idea de quelcom prefixat genèticament que fa de contrapès a la voluntat instintiva egoista.

El problema de la conciliació de l'egoisme i l'altruisme

Des que Darwin escrigué el prefaci de *L'origen de les espècies* no s'ha deixat de plantejar la problemàtica que representa fer compatible una voluntat que busca el benefici de l'individu —que s'encamina a generar uns esquemes que se superposen per tal de generar respostes adaptatives al torrent d'informació que arriba— amb una bondat o una mena de sacrifici que significa anteposar el bé dels altres a l'interès propi.

La manera de conciliar la voluntat individual amb l'altruisme que proposà Darwin, la idea que en moltes espècies els individus ajuden els altres perquè reconeixen que ajudant-los s'ajuden a ells mateixos indirectament,²³ genera encara avui en dia controvèrsia. Molts pensadors identifiquen les paraules de Darwin amb «l'altruisme recíproc» —la idea que els individus es lliuren als altres amb l'esperança que en un futur els altres siguin generosos amb ells— i arriben a la conclusió que no permeten explicar per què es donen actes de sacrifici envers desconeguts que sabem que no veurem mai més. Ed Redis, filòsof nord-americà especialista en ciència, és prou explícit quan en la seva obra *What is life?* diu que «l'altruisme recíproc» no permet interpretar per què una persona cedeix el seient a una altra de més gran en un autobús, o per què un soldat es llança damunt d'una bomba per tal de salvar les vides de persones que no coneix. A molts altres pensadors també els resulta difícil d'imaginar que darrere dels actes de bondat dels individus adults envers les cries o altres coneguts hi ha alguna cosa que pugui ser entesa com a voluntat d'ajudar-se a ells mateixos indirectament.

23. En la secció de *The origin of species* anomenada «Objections to the theory of Natural Selection As Applied to Instincts: Neuter and Sterile Insects», Darwin considera que els insectes estèrils per selecció natural sovint arriben a la vida per protegir els altres membres de la família perquè actuant d'aquella manera poden obtenir els fins desitjats, fet que compensa el cost que paguen. Trobem una revisió de l'aportació d'un conjunt de científics que han buscat l'origen de la bondat, en una obra de Lee Alan Dugatkin (2006), professor de ciències biològiques de la Universitat de Louisville (Estats Units).

Si atenem l'estudi d'Alan Dugatkin en *The altruism equation. Seven scientists search for the origins of goodness*, els intents de considerar una mena de voluntat diferent de la individual proposada per Darwin no han servit tampoc per resoldre el problema d'harmonitzar la voluntat de puixança amb les manifestacions de generositat o sacrifici envers els altres. La idea popularitzada per Richard Dawkins l'any 1976 en *El gen egoista* que la selecció natural promou la maximització de les còpies d'un mateix gen en les properes generacions, no permet, per exemple, interpretar per què existeix un conjunt de castes d'insectes socials que no es reproduïen mai i protegeixen aquelles que sí que ho fan, encara que això representi un risc per a la seva pròpia vida. Mereix un estudi acurat —tot i que s'allunya de la idea d'un model teòric en què el sorgiment del conjunt de voluntats s'interpreta a partir d'uns principis integradors— la proposta de Stephen Jay Gould en *The structure of evolutionary theory* (2002), en què la selecció natural no es vincula ni a canvis en gens, individus o espècies concretes, sinó a una jerarquia animada de gens, línies cel·lulars, organismes, poblacions locals d'individus que s'aparellen, i d'espècies i grups d'espècies que comparteixen un avantpassat comú.

El problema de la conciliació de la voluntat individual amb l'altruista, unida al pes de la tradició cristiana i la filosofia de Kant, ha significat, com hem dit, que la majoria de models de desenvolupament cognitiu i moral acabin admetent que en l'individu es donen les dues menes de voluntats contraposades enunciades.²⁴ S'acaba acceptant que a nosaltres, els humans, ens ha estat donat —en més proporció que a altres vertebrats i als insectes socials— *quelcom* altruista moral que fa que anteposem els interessos del grup als nostres propis. S'arriba a una explicació misteriosa de la conformació de la bondat en la mesura que és difícil d'harmonitzar amb la idea d'una evolució biològica encaminada a formar individus cada cop més adaptats per optimitzar els recursos del medi.

Maduració i empatia esdevenen les paraules màgiques que els corrents majoritaris del sistema educatiu empen per explicar la mena d'actes de sacrifici

24. Es parla d'un interès o una voluntat patològica instintiva que busca aconseguir el benestar individual o la satisfacció immediata, i una voluntat intersubjectiva, un interès comú vinculat al logos, a la llibertat humana de no deixar-nos guiar per l'instint animal que es considera que s'ha format al llarg del procés evolutiu per tal de preservar la supervivència de la nostra espècie. S'acaba admetent de manera generalitzada que l'altruisme és l'efecte de la conformació d'unes capacitats que emergeixen en l'individu arran de l'activació d'un programa genètic. Parlen de maneres diferents de considerar la contraposició que estableix Kant entre l'interès patològic i el pràctic. S'explica la conformació de la dimensió moral de la mateixa manera que hem explicat en l'apartat anterior l'establiment dels esquemes lingüístics.

que fan possible que arribem a acords o pactes que afavoreixen la convivència. Es recorre obertament a la idea d'*empatia*, la idea de quelcom inexplicable fixat en cada individu que determina que pugui entrar en el pensament o sentiment de l'altre, identificar les emocions i els sentiments de l'altre com a pròpies i sacrificar-se per satisfer una voluntat de l'altre que ha esdevingut pròpia. S'apela a l'encara més inexplicable idea de maduració quan es diu que entre els sis i els nou mesos d'edat s'activa en els humans un mecanisme de detecció intencional o d'atenció compartida que fa que siguem sensibles als interessos dels altres.

Voluntat compartida i altruisme

Per entendre i fer front al problema de considerar dues voluntats contraposades cal que seguim el fil argumental que inicià Alfred Schütz quan l'any 1932 escrigué *La construcció significativa del mundo social*. La reflexió que trobem entorn dels intents de Max Weber i de Husserl per determinar la naturalesa dels significats permet entendre el problema de separar la bondat o l'altruisme de l'interès individual. Les reflexions sobre la inconsistència del terme *empatia*, entès com la idea d'una ment d'un individu que pot entrar dins la consciència d'altres individus, permet considerar noves perspectives més integradores de bondat.

L'error que pateix la teoria de l'empatia és doble. En primer lloc, tracta ingènua-ment de rastrejar la constitució del jo de l'altre dins de la consciència del jo, fent-la remuntar a l'empatia, de manera que aquesta última es transforma en font directa de l'altre. En realitat, tal tasca de descobriment de la constitució del jo de l'altre només pot realitzar-se d'una manera transcendental fenomenològica. En segon lloc, pretén un coneixement de la ment de l'altra persona que va molt més enllà del paralelisme estructural entre aquesta ment i la meua. No obstant això, quan ens referim a accions que no tenen intenció comunicativa, tot el que de fet podem afirmar sobre el significat d'aquestes és inclòs en la tesi general del jo de l'altre (Schütz, 1932, p. 144).

Schütz compregué que la conformació de la intersubjectivitat, una mirada compartida sobre com conviure, es fonamenta en l'interès de l'individu per preveure els actes dels altres, per vincular la intencionalitat dels actes propis amb la d'actes semblants que observa que realitzen els altres. L'interès per anticipar-se als actes de les persones amb les quals d'alguna manera l'individu

interacciona contribueix que reflexioni sobre la intencionalitat de les accions pròpies que veu que també es donen en elles. La reflexió sobre el significat a què apunten les accions pròpies determinarà que siguin significatives bona part de les accions que capta dels altres, que esdevinguin senyals dels actes als quals apunta. La persona podrà interpretar la intencionalitat dels altres en la mesura que projecti imaginativament els interessos de l'altra persona com si fossin seus, i s'imagini, el seguit d'accions que l'acostaran als interessos. Diu: «Resulta clar, doncs, que projectem imaginativament el motiu-per a de l'altra persona com si fos nostre, i després utilitzem la realització fantasiada de l'acció com un esquema que ens permet interpretar les seves vivències» (Schütz, 1932, p. 144).

L'interès comunicatiu de la persona de servir-se de l'intercanvi d'informació per tal d'aconseguir els seus objectius és determinant perquè el reconeixement progressiu de la intencionalitat de l'altre esdevingui la conformació d'una consciència compartida. El procés intersubjectiu es fonamenta en el reconeixement d'un paral·lelisme entre les accions dels individus, no pas en una fusió de consciències. Per a Schütz, «els vincles que s'estableixen entre les persones no són el resultat d'una confusió d'identitats; la persona en el procés reflexiu adquireix consciència d'una voluntat diferenciada, però ho fa basant-se en uns esquemes que han sorgit de la interpretació de les pròpies vivències o actes expressius i també de la interpretació de les vivències i els actes expressius dels altres». L'interès per beneficiar-se de la previsió de les accions de l'altre porta a un apropament a l'altre, a un «envellir junts», a una adequació de la manera d'entendre el món i de com actuar.

I, d'acord amb la tesi general del jo de l'altre, no només tinc la teva vivència conscientment, sinó que visc amb tu i em faig vell amb tu. Puc atendre el teu corrent de consciència, tal com puc atendre la meua pròpia, i m'és possible, per tant, esdevenir conscient del que passa en la teva ment. [...] Això passa perquè visc en el mateix món que tu, visc en els actes de comprendre't. Tu i les teves vivències no només em són «accessibles», és a dir, estan obertes a la meua interpretació, sinó que les dono per fet juntament amb la teva existència i les teves característiques personals (Schütz, 1932, p. 144).

Entenem que hem de ser molt curiosos amb l'ús del terme *empatia*, ja que descansa en la problemàtica idea de fusió d'identitats; descansa en la confusió de pensar que la possibilitat de reconèixer les vivències i les emocions dels altres és el mateix que sentir-les com a pròpies. La reacció majoritària de molts mestres d'educació infantil quan un nen mossega, esgarrapa o trenca un objec-

te d'un company, il·lustra la confusió de termes. La reacció majoritària dels mestres és dir al nen que ha actuat malament perquè ha ocasionat un patiment al seu company, tot esperant que el reconeixement d'aquell malestar que ha originat el portarà a reflexionar i a no repetir l'acte. La reacció del nen a l'advertiment del mestre no serà, si hem entès el raonament de Schütz, la vivència del patiment dels altres com a propi, sinó la confirmació que ha tingut èxit fent sofrir un company —que potser no suporta perquè li roba protagonisme en el grup—. Trobem que l'apel·lació a l'empatia pot esdevenir una manera d'estimular la repetició de la malifeta en el futur i que, per tant, si el mestre no sap imposar d'alguna manera la seva autoritat és probable que amb el temps l'aula acabi esdevenint una olla de grills en què cadascú fa el que vol. La reacció del mestre hauria de ser, primer, pensar que no hi ha d'haver confusió d'identitats, que el que ha de moure el nen a reaccionar és descobrir que el seu acte és perjudicial no per a l'altre, sinó per a ell. Un advertiment molt més pertinent en aquest cas seria: «em sap molt greu el que has fet perquè, si no saps comportar-te, cap company no voldrà estar al teu costat ni voldrà ser amic teu, no tindràs amics per jugar i si continues tenint aquest comportament, com que ningú voldrà estar amb tu, t'hauré d'acabar posant en una taula tot sol». La reacció del nen en aquest cas serà la d'aprendre a controlar les ganes de mossegar, pegar, esgarrapar... els altres per tal d'evitar l'aïllament dels companys. Insistirem més endavant en la importància de no contraposar egoisme amb altruisme, d'entendre que d'alguna manera l'altruisme no és més que una forma d'egoisme intel·ligent; l'egoisme d'algú que percep que per *rebre* quelcom tan valuós com l'amistat s'ha d'aprendre a *donar*, a ser generós en el tracte amb els altres.

Alfred Schütz, que morí l'any 1959, obrí un camí cap a la conciliació de la bondat amb l'interès individual en considerar la importància que té que l'individu projecti imaginativament els interessos de l'altre com a propis. Malauradament, no ens deixà en cap dels seus escrits una explicació en què es puntualitzi la manera com una voluntat que busca beneficiar-se del reconeixement de la intencionalitat de l'altre esdevé voluntat intersubjectiva; no explica amb profunditat la mena de salt que representa passar d'un interès que vol beneficiar-se de captar el significat al qual l'altre apunta, al d'una voluntat que en moltes circumstàncies anteposa el bé de l'altre al propi. Per trobar un intent de detallar millor el procés que porta a la socialització calgué esperar que els sociòlegs Peter Berger i Thomas Luchmann reflexionessin sobre els escrits de Schütz i publicassin, l'any 1966, *La construcció social de la realitat*. La valoració que fan en l'obra de la tendència de l'activitat humana a esdevenir habitud permet aprofundir en el procés d'establiment de tipificacions recíproques, la formació de les

institucions —que el món social objectivat es reproduceixi en les consciències dels individus.

Per a Berger i Luckmann, la persona, com a membre de la col·lectivitat, té tendència a mantenir una realitat objectiva pels avantatges de disposar d'uns marcs que afavoreixin la interacció. Els acords fruit del procés negociador que ha de portar a noves objectivacions, per tant, seran determinats per les legitimacions prèvies establertes —per una vida quotidiana que apareix objectivada com un món intersubjectiu que comparteixo amb els altres—. Les formes d'interpretar la realitat i les formes d'actuar socialment tipificades solament seran acceptades pel conjunt de la comunitat si tenen maneres d'explicar i de justificar prou globals i prou coherents per convèncer en la tramesa que es faci als diferents grups i a les noves generacions.

La tendència socialitzadora que es dona en la societat s'interpreta, així, que es deu a la voluntat de fixar unes pautes de comportament compartides amb els altres que permetin a l'individu beneficiar-se de poder preveure els actes que es produiran. El conjunt de membres de la col·lectivitat incorporen les noves objectivacions perquè constaten que fer-ho significa disposar de noves maneres d'explicar i de justificar que li serveixen per interaccionar millor, per tenir més èxit a aconseguir el que es desitja. La voluntat d'estalvi de temps i d'energia determina, però, que moltes de les «tipificacions recíproques» —accions convertides en hàbits compartits i assequibles pels membres d'una comunitat— responguin més a la imitació, a l'acceptació acrítica, a mecanismes de control de les institucions, que no pas a una reflexió sobre la multiplicitat de conseqüències de les estipulacions.

Per a tots dos l'avantatge més important és que, a partir d'ací, cadascú esdevé capaç de preveure les accions de l'altre. Amb la qual cosa esdevé també previsible llur mútua interacció: aquell «Ja hi torna!» d'abans esdevé un «Tornem-hi!». I això descarrega tots dos de moltes possibles tensions. Estalvien temps i energies, no sols pel que fa a les feines que puguin estar fent, junts o separadament, ans també pel que fa a l'economia psicològica de cadascú (Berger i Luckmann, 1966, p. 87).

La conformació i la pervivència de cadascuna de les institucions es vincularan a la capacitat de contribuir a establir i fixar el conjunt de legitimacions que articulin el marc de convivència. Les educatives esdevindran les responsables que les maneres d'entendre com viure i convida, com interpretar els fets i com actuar davant certes circumstàncies, siguin apreses per les noves generacions. La regulació de la convivència en bona mesura es donarà perquè el conjunt de les institucions d'alguna manera vetlla o contribueix que les noves

generacions interioritzin el conjunt de legitimacions que donen sentit al funcionament de la societat.

A tots els infants, per dir-ho així, caldrà explicar-los la mateixa història. D'aquesta manera, l'ordre institucional va elaborar progressivament un sistema de legitimacions que li serveixin de mantell protector, a base d'interpretacions cognitives i normatives. I el mateix procés de socialització de la nova generació, que la integra en l'ordre institucional, és simultàniament un procés d'aprenentatge de totes aquestes legitimacions. D'això, també en parlarem més endavant (Berger i Luckmann, 1966, p. 90).

Berger i Luckmann ajuden a transitar pel camí iniciat per Schütz perquè entenen la importància de la conformació de la dimensió temporal del procés reflexiu. La mena de valoració que feren de l'obertura de l'individu al conjunt de legitimacions culturals que s'han fixat al llarg del temps —la fixació d'uns criteris de raonament, d'uns hàbits, d'una manera de mirar el món— contribueix a interpretar per què en moltes circumstàncies anteposem el bé dels altres a l'interès propi. Els sociòlegs ofereixen una resposta al problema de l'encaix de l'altruisme amb la voluntat de puixança individual que determina l'establiment d'esquemes. La socialització, la voluntat de sacrifici que manifesten els individus, vindrà determinada bàsicament per l'ordre social i cultural que els arriba a través dels altres significatius que s'ocupen d'ell. L'interès de les persones per beneficiar-se de la comunicació sense fer front a la despesa energètica de valorar contínuament les conseqüències de les estipulacions, determinarà l'acceptació d'un llenguatge, una cultura, unes regles de joc comunes. L'univers simbòlic que es fixa al llarg del temps esdevé en l'individu una força que mou que es formi una consciència, un raonament, un sentiment, una manera d'actuar que no es pot separar del compartit pel grup.

L'altruisme i la resposta anticipatòria egoista

La valoració que fan Berger i Luckmann del paper que té la dimensió temporal històrica i social en la conformació de la moral no tanca tots els interrogants sobre l'origen de l'altruisme. Hem d'admetre que la voluntat de fixar un llenguatge, una cultura, unes regles... que permetin treure benefici del reconeixement de la intencionalitat comunicativa dels altres és determinant perquè el conjunt d'individus de la societat acabin acceptant, sovint de manera acrítica, totes les normes que regulen la convivència. Hem de considerar, però, altres

condicionants que ens ajudin a entendre millor què és el que determina que sovint els individus inverteixin energies a trencar amb el mantell protector de les legitimacions, a alliberar-se de la tradició, a generar un moviment revolucionari, a canviar les regles de joc que articulen la convivència... Cal una reflexió sobre la importància del conjunt de dimensions del procés reflexiu, que es plantegi quelcom més que el que fan els autors quan escriuen:

El món de la vida quotidiana està estructurat espacialment i temporalment. La qüestió de l'estructura espacial no té ací, per a nosaltres, gaire importància. N'hi haurà prou d'assenyalar que té també una dimensió social, per fer que la meua zona d'actuació i la dels altres s'esvaeixin mútuament. Més important és, en canvi, en el nostre context, la qüestió de l'estructura temporal de la vida quotidiana (Berger i Luckmann, 1966, p. 47).

Hem de ser receptius amb els escrits d'aquells pensadors que s'inquieten davant les interpretacions de la constitució de la dimensió moral de la persona que parteixen bàsicament d'un procés de conformació històrica de la cultura. Hem de tenir en compte les interpretacions que veuen la importància de considerar que hi ha quelcom, independent de la cultura específica d'un grup, que dona sentit a la mena de diàleg i de pactes que s'estableixen. Per més que en l'escrit de Berger i Luckmann no hi ha la intenció de menysvalorar les altres dimensions del procés reflexiu, sinó la d'incidir en la dimensió social pròpia del seu camp d'investigació, hi ha el perill de caure en una lectura en què es consideri que la moral és quelcom que fixa de manera aleatòria una comunitat, quelcom arbitrari que no respon a cap altre fonament que l'intent de ser coherent amb les regles, els principis i els criteris de raonament fixats prèviament. Cal valorar l'aportació d'autors com Isaiah Berlin, Victòria Camps o Salvador Giner, que ens han alertat tant dels perills del dogmatisme (d'intentar donar respostes definitives als conflictes) com dels de no considerar quelcom comú compartit que emmarca a la presa de decisions. Ho veiem expressat en aquests paràgrafs del doctor Salvador Giner:

D'una manera en tots els sentits diversa de la d'aquests casos, el desenvolupament del relativisme extrem de la filosofia moral, segons el qual cada societat posseeix les seves pròpies regles, lògica i llenguatge, que no poden comprendre a través de les categories d'altres cultures (com la nostra), ha reforçat també els arguments a favor de la socialització i la politització de la moral. Si no podem estar segurs del que està bé i del que està malament fora de la nostra comunitat de parla (suposant que tot vagi bé dins d'ella!), haurem de suspendre el nostre judici moral, ja

que la nostra assumida incompetència ens impedeix entendre i explicar la lògica i conducta d'altra gent. [...] D'una banda, els rufians polítics o els terroristes poden actuar lliures de tot escrúpol filosòfic. Naturalment, sempre ho van fer, però ara la seva abominable conducta ja no pot ser criticada pels agnòstics de l'ètica, els que no gosen pronunciar-se en assumptes que cauen fora de la seva comunitat de parla o dels seus jocs lingüístics (Giner, 2003, p. 38-39).

A la pregunta de com es constitueixen exactament les «institucions», «classes», «estats», «empreses» i altres fruits de la interacció, respon l'individualista de dues maneres: succeeix *a)* per convenció entre individus i *b)* per agregació. Les dues respostes són refutables: la primera cau davant l'evidència empírica recollida per la ciència social i la segona per arguments adduïts, paradoxalment, pels mateixos individualistes. Sobre la primera manera de respondre n'hi ha prou amb constatar que la noció de convenció aplicada a moltes de les institucions de la vida social, i sobretot per a les coercitives, és d'una vaguetat que voreja l'efervescent. Desafia les normes més elementals de la comprovació empírica. No hem de ser durkhemians per comprendre que els «fets socials», si no són coses, com ell creia, posseeixen almenys una solidesa de vegades pètria. Res tenen de convencional, excepte en aquest sentit metasociològic que moltes de les realitats socials amb les quals un topa —els diners, l'estat, la raça, el descrèdit— són en última instància atribuïts que una cultura atorga a certs objectes socials. No són només convencions entre individus. [...]

En efecte, moltes situacions de mercat, borsaris, electorals, de públics mediàtics i d'altres, es poden entendre com a casos d'agregació de preferències individuals. El problema és que un altre bon nombre de fenòmens escapa a l'operació de simple suma (Giner, 1997, p. 79-81).

El conjunt de reflexions fetes sobre la fragilitat humana, sobre la importància de la petició, permet interpretar els condicionants que determinen que les regles morals d'una societat siguin quelcom més que pactes convencionals entre individus sense haver de recórrer a l'explicació kantiana d'un *logos* o una voluntat humana altruïsta que ens empeny a actuar amb la llibertat de no seguir la voluntat instintiva animal egoïsta. Les consideracions dels apartats anteriors ens permeten establir un camí que no degeneri en la idea del pacte convencional, però tampoc en la problemàtica idea que en els homínids, al llarg del procés evolutiu, s'han constituït unes orientacions bàsiques que s'encaminen a solucionar els problemes en general que es contraposen als interessos partidistes individuals.

Una voluntat dinàmica que no busca tant la consecució de quelcom concret com estar cada cop més preparat per afrontar les situacions hipotètiques

futures, és la que permet entendre la importància de l'establiment de projeccions imaginatives espacials, a més de les temporals. La voluntat de ser més eficient en rebre aquella tonalitat de veu, somriure, abraçada, moviment gestual, paraula..., que ens tranquil·litza, determina inevitablement que ens emocionem quan projectem imaginativament actes en altres significatius. Darrere de les emocions (les agitacions o els canvis sobtats que experimenta l'organisme per fer front a estímuls externs que es consideren altament significatius) hi ha la projecció imaginativa, la capacitat de l'individu de vincular les impressions sensibles que rep a les d'altres espais i temps. La por, el fàstic, la tristesa, l'alegria, la sorpresa, l'enuig, l'ansietat, l'enamorament... no són més que noms donats a diferents menes de respostes orgàniques tipificades d'anticipació. El que determina el sorgiment de l'emoció o el sentiment és el conjunt d'indicis imaginatius que l'individu ha après a associar a la resposta tipificada altament significativa. La mena de projeccions imaginatives a altres espais i temps, la mena de mediació de l'altre proper per tal de contribuir que es donin les projeccions imaginatives, esdevindrà determinant en la conformació d'un interès compartit, d'unes regles de joc compartides que articulin la convivència.

Considerem que la persona se socialitza, a més de com plantegen Berger i Luckmann, perquè la voluntat de beneficiar-se del fet de preveure les reaccions dels altres la porta a interrogar-se sobre la intencionalitat dels seus actes que observa que es donen en els altres, perquè en fer-ho no pot evitar que emergeixin les emocions associades a les situacions imaginàries. Des del primer moment, la persona, per mera supervivència, ha d'establir afinitats en diferents espais i temps amb la situació que vol evitar o reproduir; no pot evitar, per tant, no solament que s'estableixin semblances entre conceptes i situacions, sinó també entre els interessos que es vinculen a uns o altres; la situació similar participa de la vivència inicial i, per tant, participa de la càrrega emocional, afectiva... La persona no pot renunciar a un procés continuat d'establiment de similituds, sovint inconscients, i, per tant, no pot escapar a unes sensacions de malestar, pena, alegria, que tenen a veure no ja amb uns fets que ens passen en un moment determinat, sinó amb l'associació amb quelcom semblant d'altres espais o temps. Per més que l'individu, en raonar, diferenciï una situació en la qual s'implica d'una altra que afecta un altre interlocutor, les associacions que comporten aquest procés de raonament portaran que no es pugui alliberar de la càrrega emotiva. Així, no pot escapar a establir similituds entre el seu comportament i el dels altres; ni a raonar o tenir una vivència immediata que certes conductes envers els altres són execrables o justes. La societat, per sort, no pot renunciar al fet que emergeixin unes consciències gregàries que s'uneixen per establir mecanismes de cara a evitar el patiment dels altres, que no deixen de ser els d'un mateix.

És inevitable que uns infants que s'han passat bona part del temps intentant aconseguir les *carícies* dels altres significatius, quan creixen i es troben amb altres que demanen atencions revisquin emocions passades i sovint reaccionin per apaivagar un malestar o potenciar un benestar que per associació també és el seu. És inevitable que bona part dels pares, quan es troben que el nadó plora, intentin minimitzar un dolor que els fa reviure l'emoció de situacions passades pròpies en què se sentien desvalguts. És inevitable que la mena de satisfacció que transmeten les cries humanes després de ser alletades, de ser entretingudes amb gracies, de ser abraçades o acaronades... esdevingui una font de benestar, quelcom que per semblança faci que el cuidador revisqui les emocions d'aquells moments en què se sentia plenament acollit per algun altre significatiu. És inevitable que impressions sensibles que els arriben dels altres desconeguts, també per similitud, portin a reviure espais imaginaris de més o menys benestar, que interaccionem per potenciar l'arribada d'uns determinats estímuls o per evitar-ne d'altres. No podem evitar emocionar-nos, sentir dolor, que se'ns remogui la panxa, que es produeixin uns canvis fisiològics semblants al de la por, quan veiem que una criatura indefensa és maltractada, passa gana, xiscla de por o de dolor... No ho podem evitar perquè aquesta és una resposta que hem après a establir de manera progressiva a certa estimulació per tal de tenir unes defenses actives, per anticipar-nos a quelcom que podria ser un perill directe. No podem evitar que l'intent d'apaivagar el dolor psicològic sovint ens porti a intervenir per tal de posar fi a la lluita externa i a uns estímuls que ens generen indirectament malestar. Ens emocionem irremeiablement en conviure i, per tant, no podem escapar al fet que sorgeixi el malestar i l'encadenament d'idees (el que s'entén com a veu interior o veu de consciència) que ens porten a sacrificar-nos.

El terme *por*, per exemple, l'hauríem d'associar a un conjunt de canvis o d'alteracions fisiològiques i emocionals que es produeixen en l'organisme per tal d'assegurar una resposta ràpida i eficient als indicis o les evidències imaginatives que podem sofrir un atac o perill imminent. L'augment de la freqüència cardíaca i de la pressió arterial, l'activació dels processos metabòlics, la distribució de més quantitat de sang als músculs esquelètics llargs, una manca de sang en altres músculs que explica la pal·lidesa de la cara..., tot el conjunt d'alteracions que identifiquem amb els símptomes de la por serien el conjunt de canvis que contribuirien a estar més preparats per afrontar millor el possible perill. L'emoció no sorgeix, per tant, de la situació extrema, sinó de la imaginació de la situació extrema, de tot allò que ens porta a evocar-la.

La cooperació, l'altruisme, el sacrifici envers els altres, s'interpreta, per tant, que no neixen d'una ment empàtica que madura, sinó d'una ment egoista que

amb l'ajuda dels altres descobreix o té la vivència que actuar atenent uns hàbits, unes regles o uns criteris compartits és més beneficiós que no fer-ho. L'imperatiu categòric —la força que ens empeny a defensar el dret a la vida, a la seguretat, a la llibertat, a l'educació, al treball, a la propietat, a no estar sotmesos a tortura ni a tractes denigrants...— és una manifestació de la voluntat de puixança; una força subjectiva que fa possible que es facin negociacions, renúncies, concessions i pactes entre voluntats individuals, no pas una força que obre el camí cap al consens de voluntats.

La cognició ha de ser repensada des del reconeixement d'un antagonisme irreconciliable entre valors i objectius pràctics. En el terreny de les decisions pràctiques, l'individu i els grups que comparteixen uns interessos semblants sempre acaben establint un nou llenguatge que els permet presentar la transgressió de l'imperatiu categòric com un acte de justícia superior. El rebuig al maltractament esdevé la defensa d'un càstig just a un comportament inacceptable de l'altre; robar esdevé contribuir a un repartiment de la riquesa més just; assassinar esdevé matar en defensa pròpia, de la pàtria, de la família, de la religió, de la propietat privada, de l'honor, de la preservació d'uns valors morals o com a manera de prevenir que en el futur una persona concreta, un grup o una nació pugui posar en perill allò que l'altre grup considera superior. Quan els individus es plantegen, per exemple, el dilema moral de torturar un terrorista per tal d'obtenir informació sobre la localització d'una bomba nuclear activada per destruir la ciutat on viuen o negar-se a violentar-li la voluntat i deixar esclatar la bomba, descobrim aquesta mena de relativisme o conflictivisme que porta tant a dir que torturar és un acte menyspreable, vil, pervers, inhumà, com a defensar que hi hagi agents entrenats per aconseguir en els interrogatoris informació rellevant de manera ràpida i efectiva.

La tragèdia d'afegir complements predicatius als verbs transitius, de fer explícit el xoc de voluntats irresoltes, no és descobrir que potser d'alguna manera certes transgressions extremes del principi moral estan justificades, sinó que no es pot consensuar el que s'ha d'entendre com a excepcionalitat a la norma perquè no és possible establir un ideal d'exactitud, o límit ideal de tolerància. No es pot evitar que, per més que tinguem idees del que ens convé o no, del que considerem, per tant, que està bé o no, la justificació dels nostres actes o la dels altres no sigui més que el fruit de projeccions imaginatives que tenen a veure amb vivències i experiències particulars acumulades al llarg del temps. No podem aspirar que les lleis o normes que regulen la convivència no siguin més que pactes, concessions a altres voluntats amb les quals entren en disputa, que s'estableixen per tal de minimitzar la incertesa del xoc constant de voluntats.

Als que defensen que no és admissible cap excepció a la norma, caldria preguntar-los si dubtarien que uns agents entrenats violentessin la voluntat d'uns individus per tal de descobrir on es troba una bomba nuclear que posa en perill tota la població de la ciutat on viu. El problema no és l'acceptació de la transgressió, sinó establir en quines circumstàncies i de quina manera es justifica. El problema és la falta d'un límit ideal d'allò permès, fet que sovint determina que tot acord sigui un pacte que no satisfà les consciències de ningú. No podem pretendre que la mare d'un empresari segrestat per uns delinqüents i la mare d'un dels segrestadors tinguin la mateixa mirada sobre el que hauria d'estar o no permès en un interrogatori policial.

No podem aspirar a una societat impecablement correcta, no és possible un altre món lliure de conceptes borrosos o veritats estipulades, no és possible alliberar-nos del prejudici. No és possible establir lleis o normes que regulin la convivència que siguin expressió d'un interès universal, ja que tota predicació, tota concreció, significa prendre partit, defugir la neutralitat, fixar quelcom que beneficia alguns i perjudica uns altres. La mirada del món, els propis actes de generositat, no són més que manifestacions d'una voluntat expansiva individual; una voluntat subjectiva que impossibilita, per tant, que es doni en la societat alguna cosa que pugui ser entesa com una convivència fonamentada en regles que deriven d'un *interès comú* universal ni tampoc una mena de coneixement que aspiri a representar la realitat de manera cada cop més precisa. Una voluntat humana expansiva i dinàmica impossibilita establir normes que articulin la convivència que puguin ser enteses com a expressió d'un equilibri permanent de forces. Les persones solament som capaces d'arribar a consensos en coses que no ens importen gaire.

No hi pot haver consens, per exemple, en la manera d'entendre el repartiment just de la riquesa en el món. Per a la majoria dels milions de persones del Tercer Món que es moren de gana, el que és just és un repartiment igualitari que els permeti viure molt millor. Per a la majoria dels milions de persones que formen les classes mitjanes occidentals, el que és just és un repartiment molt més igualitari de la riquesa en el si de les societats riques occidentals, no pas un repartiment igualitari de la riquesa en el món, que els faria molt més pobres. Tendim inevitablement, per una banda, a justificar com a just una mena de repartiment de la riquesa que contribueix que els grups o sectors de població amb què ens identifiquem rebim més recursos. Tendim, per altra banda, a considerar com a injust aquella altra mena de repartiment que representa un perjudici econòmic significatiu per al grup amb el qual ens identifiquem. Tendim a pensar que, en aquest cas, la justícia s'hauria de vincular a una idea de caritat voluntària.

TRAMESA D'INFORMACIÓ I ENFORTIMENT DE LA CONVIVÈNCIA

La consideració que l'interès o la voluntat que ens empeny a actuar d'una manera determinada és quelcom dinàmic que es forma paral·lelament a la mena de *diàleg* que mantenim amb els altres, permet entendre la importància estratègica dels mediadors (pares, mestres, educadors, professors...) en el procés de desenvolupament cognitiu humà. Descobrim que no hi ha contradicció en sentències com: «Qualsevol matèria es pot ensenyar a qualsevol nen en qualsevol edat d'una manera honesta» (J. Bruner) o «Podem portar el cavall a la font, però no podem obligar-lo a beure» (C. Freinet). No és possible obligar els altres a interioritzar unes determinades ensenyances, però sí contribuir a despertar la set de cultura. Si els humans des del naixement comencem a fixar complexos esquemes vinculats a la producció tecnològica, lèxica o gramatical, és perquè els *altres propers* estimulen, condicionen, premien... l'establiment d'uns vincles entre impressions sensibles i actes. Si a una edat determinada els infants fixen uns esquemes cognitius, uns criteris de raonament, és perquè, en bona mesura de manera inconscient, els altres propers modulen la resposta, en interaccionar contribueixen que siguin rellevants uns vincles metafòrics determinats. No es pretén negar que hi ha trastorns, malalties, accidents que condicionen l'evolució motriu i psíquica dels individus; el que es ve a dir és que la resposta dels altres propers determina el procés de desenvolupament cognitiu. Les dificultats d'aprenentatge i de convivència que es donen en el si de la institució educativa s'han de vincular a la reflexió sobre els diferents aspectes del procés de transferència d'informació valuosa o de mediació que s'ha de donar entre educador i educand. La comunitat educativa ha d'eixamplar la mirada del fet educatiu en la línia del que proposa el doctor Colom:

Abordar, doncs, el coneixement social, i també l'educatiu, vol dir, avui en dia, donar compte de la innovació, del moviment i la complexitat, encara que, en general, la posició de la intel·lectualitat educativa és totalment contrària a aquests postulats; s'estudien les qüestions, s'analitzen els fenòmens, es postulen veritats, des de la racionalitat especulativa, atenent en general altres autors i corrents de la modernitat clàssica o, des de la fortalesa de l'experimentació, generalitzant i projectant conclusions i resultats, sense tenir en compte les diferències, els fluxos o corrents de canvi social que concorren entre nosaltres de forma permanent; d'altra banda, s'esquematitzen situacions, es propicien explicacions i plantejaments com si el món educatiu fos una estructura simple, definible, ordenada i lineal on uns mateixos efectes produeixen unes mateixes causes. És clar que, quan es pretén estudiar el cas del fracàs escolar, per exemple, així com moltes altres situacions educatives esquives, es concep, en general, com una anomalia del client, és a dir, de

l'alumne o dels pares —de l'ambient familiar o social, en resum—, però molt poques vegades s'involucra el procés educatiu, l'educació mateixa, com a mediatitzadora del fracàs. Simplement perquè així la linealitat de la teoria escolar no tindria sentit: si l'educador educa, si l'escola ensenya, el fracàs s'ha d'entendre com una excepció d'origen extern. En tot cas, l'altra posició davant d'un problema teòric d'aquest tipus és separar el problema de la teoria general i crear una subteoria descontextualitzada —un nou cas d'anàlisi— per explicar el fracàs o qualsevol altra qüestió que trenqui la lògica educativa de la modernitat, que, com veiem, segueix des de l'ordre i la certesa vaticinant veritats i pressupostos (Colom, 2002, p. 98-99).

Els límits de la intervenció educativa sovint es troben en la capacitat dels altres propers significatius (mestres, pares i mares, avis, germans, companys, amics, veïns...) de fer viure que la inversió de temps i energia a atendre uns requeriments, unes indicacions, a aprendre quelcom d'alguna manera, es veurà compensada amb el fet d'esdevenir més poderosos i obrir nous horitzons que permetin interaccionar amb el medi de manera més reeixida que abans. La major o menor predisposició a atendre els requeriments d'un educador concret en bona mesura és un tema de confiança que té a veure amb el fet de recordar que el *benefici* —entès en sentit ampli (rebre l'aprovació o la carícia, evitar el càstig, eixamplar la mirada del món...), no simplement material— obtingut de requeriments semblants compensa l'esforç o la despesa energètica exigida. La mediació de l'educador, la seva capacitat de contribuir a seqüenciar els processos complexos perquè sap detectar i estimular la fixació de diferents fases, esdevindrà clau en l'evolució cognitiva dels educands. Les diferències o semblances significatives en la mena d'esquemes que fixen els nens a diferents edats s'han d'atribuir en bona mesura a les diferències o semblances en la mena d'estimulació rebuda dels altres propers significatius. Hem de considerar que el desenvolupament cognitiu està estretament lligat tant a la freqüència com a l'especificitat o la direccionalitat dels estímuls subtils (moviments facials, somriures, silencis, canvis en el to de veu, gesticulacions...) o explícits (tramesa de veus de l'experiència, raonaments, correccions, avisos, sancions, notes...) que els educands reben dels altres propers.

¿Hem d'interpretar que el camí de l'educació és el de sobreestimar la fixació d'esquemes, contribuir a accelerar la fixació de funcions cognitives? Sí, educar sempre és una manera d'eixamplar la zona de confort, de violentar, de portar a descobrir l'interès en l'establiment de nous vincles, nous esquemes d'acció, noves maneres de preveure conseqüències dels actes. Hem de valorar l'esforç d'aquells pedagogs, com els de la *revolució pacífica* (Doman, 1963), que ens ajuden a pensar maneres més efectives d'aconseguir millorar la fixació d'apre-

nentatges nuclears com la lectoescriptura i el càlcul, aconseguir-ho de manera especial amb nens amb discapacitats importants; l'esforç de tots aquells que, conscients de la possibilitat de redirigir, alentir o avançar en el procés de fixació d'esquemes cognitius superposats, ajuden a reflexionar sobre la manera d'aconseguir que el procés de mediació educativa dels altres propers pugui ser molt més efectiu. Hem d'alliberar-nos, però, d'una mena de fals utilitarisme que confon la voluntat de contribuir a un pensament reflexiu que eixampli la mirada del món amb un pensament calculador que el que sovint busca és que el nen esdevingui talentós en un camp de saber o en allò més quantificable de la cultura. Hem de palesar els perills d'una mena de cursa cap a la consecució d'èxits acadèmics objectivables o mesurables. Contribuir que els nadons a l'any i mig llegeixin amb fluïdesa, que parlin molt bé un mínim de nou llengües abans d'acabar els ensenyaments obligatoris, que siguin uns grans concertistes a edats molt primerenques o que esdevinguin universitaris als nou, deu o onze anys,²⁵ pot significar la menysvaloració de la tramesa de tota una sèrie de sabers poc quantificables acadèmicament que són determinants perquè es doni en la persona una mena de pensament que ajudi a conviure amb els altres en múltiples situacions inesperades.

CONSIDERACIONS FINALS

L'estudi dels canvis evolutius que s'han produït en els homínids arran del bipedisme permet interpretar la conformació de complexos esquemes de caire gramatical, tecnològic i institucional. El retard en el desenvolupament embrionari que manifesten les cries humanes quan neixen, la mobilitat reduïda en els primers anys de vida, la dependència envers els altres propers, permeten entendre la formació d'una voluntat que s'encamina a ser cada cop més eficients a

25. Un coneixement per part d'equips coordinats de pares, tutors i mestres del conjunt de sabers i capacitats que l'infant ha d'anar fixant de manera progressiva per tal d'apropar-se en el menys temps possible a la consecució de l'objectiu final i un coneixement de les maneres més reeixides de sobreestimulació cap a l'aprenentatge d'evitar els distractors, poden portar a la consecució d'objectius molt ambiciosos. Per aconseguir, així, que el nen llegeixi i escrigui a unes edats molt primerenques, requisit bàsic per poder fixar el conjunt de sabers necessaris perquè pugui arribar a ser universitari amb deu anys, caldria, per exemple: estimulació motriu, estimulació de la fixació dels esquemes d'indicació i petició, establiment de vincles entre el nom i l'objecte assenyalat o manipulat abans que pugui articular sons, ús de targetes amb paraules perquè vinculi el nom escoltat amb la grafia, ordenar targetes per tal de construir frases, establiment de mecanismes substitutoris que permetin que construeixi paraules i frases o interactuï mitjançant les paraules escrites sense que domini el traç de les lletres, sense que domini la psicomotricitat fina que endarreriria el procés.

aconseguir que es donin en els altres una sèrie de respostes —tonalitats de veu, maneres de mirar, moviments facials i gestuals...— que de manera inconscient acaben sent associades amb el fet de sentir-se aollits, rebre l'aprovació i la carícia de l'altre. La voluntat de ser més efectius a aconseguir quelcom dels altres permet interpretar el perfeccionament progressiu d'uns esquemes comunicatius i lingüístics estretament lligats a l'acte de parla. La fixació d'importants esquemes, combinada amb la voluntat de rebre el reconeixement i les atencions dels altres, permet interpretar per què les millores tecnològiques que descobrixen uns individus acaben sent comunicades a la resta, es transmeten d'unes generacions a unes altres. Podem entendre que la mena d'interacció que es doni amb l'altre proper és determinant en bona mesura dels avenços o retards en la fixació dels esquemes cognitius dels educands. Considerar que la fixació progressiva d'esquemes es dona per un procés d'assaig i error mediatitzat pels altres propers en lloc de la maduració misteriosa de quelcom en el cervell, permet tenir en compte nombrosos recursos que ajudin a fer front a bloquejos o problemàtiques educatives específiques.

La fixació dels complexos esquemes cognitius humans és conseqüència d'una sèrie de canvis orgànics associats al bipedisme. El bipedisme determina la manera com ens relacionem amb els individus de la nostra espècie i amb el medi en general. Considerem, com planteja l'antropòleg evolutiu Michael Tomasello, que la clau del desenvolupament cognitiu és en quelcom estabilitzador de la mirada i l'atenció que permet que un individu o un grup d'individus transmetin als altres el conjunt d'innovacions útils que faciliten el procés d'*evolució cultural acumulativa*. La novetat en el plantejament del nostre estudi és que el component estabilitzador (l'efecte trinquet) no l'associem, com es fa sovint, a la maduració misteriosa en la ment de la capacitat d'entendre la intencionalitat de l'altre quan fa una indicació, una petició o un requeriment. La facilitat que tenim els éssers humans de transmetre o fer arribar informació a les noves generacions, la vinculem a una mena de fragilitat humana que ens empeny a fixar uns sofisticats esquemes de petició i indicació que no es formen en els individus d'altres espècies molt properes evolutivament pel fet que a ells els resulta molt més fàcil fer un salt o desplaçar-se per aconseguir alguna cosa que no pas demanar-la.

L'interès per preveure les accions dels altres podem dir que és determinant perquè la nostra manera d'interpretar la realitat s'adeqüi a la de l'altre que tenim a prop. L'*interès intersubjectiu*, així, no té a veure amb una idea d'empatia entesa com a maduració de la capacitat d'entendre el punt de vista de l'altre. La bondat, o el procés que ens empeny a relacionar-nos de manera altruista, l'hem de considerar com el resultat d'una mena d'egoisme que es reafirma i

s'eixampla en vincular-se a projeccions en què es consideren els interessos d'altres espais i temps; no pas de l'alliberament de capes d'egoisme, de mirades esbiaixades dels fets. La bondat sorgeix de la fixació progressiva d'un seguit d'esquemes on sovint de manera inconscient s'arriba al reconeixement que ajudar al benestar dels altres és una manera indirecta de contribuir al benestar propi. El nostre altruisme és condicionat: al final del camí dels nostres actes no hi ha la voluntat d'actuar seguint un imperatiu categòric, sinó, més aviat, la de justificar transgressions de les normes, regles o lleis que ens beneficiïn. Insistirem més endavant que l'edifici educatiu en democràcia no es pot bastir des de la contraposició entre la voluntat que busca el bé propi i la voluntat que busca el bé comú, sinó des del reconeixement de la importància d'enfortir el vincle entre egoisme i racionalitat —la importància que la nostra voluntat expansiva es constitueixi des del reconeixement dels efectes d'interaccionar d'unes maneres o unes altres amb altres voluntats expansives.

La voluntat —hem intentat explicar-ho en el capítol— és dinàmica, ja que, a més de ser força d'origen, criteri, establiment i fixació d'associacions, esquemes, conceptes, hàbits..., és una força que es forma culturalment. El dinamisme en el procés es deu al fet que si, per una banda, la *voluntat de puixança*, la voluntat de ser més efectius en la consecució d'un objectiu, porta a l'establiment de nous esquemes o tipificacions de com actuar i raonar, per l'altra, l'establiment de nous vincles associatius determina la conformació de noves maneres de manifestar-se la voluntat. Dit d'una altra manera, el nen no solament participa de manera progressiva d'un determinat ordre d'idees, d'una cultura, perquè té una disposició o voluntat per fer-ho, sinó que forma la voluntat progressivament a mesura que fixa noves mirades dels fets, a mesura que adquireix cultura. Cal tenir presents les paraules de Leontiev: «Per tant, el procés d'internalització no és la transferència d'una activitat externa a un "pla de consciència" intern preexistent: és el procés en el qual es forma aquest pla intern» (Leontiev, 1981).

Es produeixen canvis en la manera de manifestar-se la força que ens empenyen a actuar i raonar perquè l'eixamplament de l'experiència que provoca ella, la mena de contacte mediatitzat per la cultura que mantenim amb els altres, porta a fer que evolucioni la valoració de conseqüències de les estipulacions. La manera de contacte amb els sabers, amb les veus de l'experiència cultural, que propicien els altres propers (pares, mestres, educadors..), determina en bona mesura la manera de raonar dels educands, com s'hi manifesta la voluntat. *La comunitat cultural participa d'un determinat ordre d'idees tàcitament acceptades no perquè siguin totes interessants per a cadascun dels seus membres, sinó perquè el fet que resultin acceptades pel grup les fa interessants.* El punt

de confluència entre el conjunt de voluntats individuals és tant l'existència d'una jerarquia de valors vinculats a la vida com el reconeixement de l'interès per beneficiar-se de l'establiment de tipificacions compartides.

S'ha de considerar que cal replantejar-se els processos de mediació —reconèixer les seqüències de canvis, el dinamisme dels processos, la multiplicitat d'aspectes que incideixen en el procés de superposició progressiva de nous esquemes cognitius—. Sortir de la linealitat del formalisme cognitiu dominant és determinant per aconseguir que es donin intervencions educatives transformadores que serveixin per articular millor la convivència en democràcia. És determinant per entendre que, per més que el nen a partir d'una certa edat està sotmès a un bombardeig informatiu sovint contradictori que orienta la seva conducta cap a una multiplicitat de direccions, sempre tenen cabuda les ensenyances honestes, les que ajuden a transitar per la incertesa. Davant l'angoixa dels que creuen que quan es donen dificultats o problemes educatius l'únic camí és esperar que maduri la ment dels educands o deixi de funcionar anòmalament, hi ha l'optimisme de pensar que un coneixement més profund dels processos de mediació pot servir per trobar nous camins educatius que ajudin a superar les dificultats.

L'aspecte clau de l'educació és la mena de transmissió, la manera de contribuir a fer significatives i interessants mirades d'actes acabats, mirades a altres espais i temps. Si els conceptes no són més que similituds interessades que s'han objectivat, si el llenguatge i la cultura són el resultat d'un llarg procés d'establiment de similituds, tot aprenentatge no solament comporta la fixació de nous conceptes, sinó l'establiment de nous criteris de raonament. La consideració d'una òptica constructivista de l'interès permet tornar a considerar el paper de l'altre proper en el procés d'educatiu. El coneixement de la lògica interna d'una disciplina, les dinàmiques de grup i el joc d'interessos vitals que es poden vincular a la tramesa permeten contribuir a un procés de bastiment progressiu. Els educadors poden fer molt més que guiar i esperar que es produeixi el canvi esperat en l'educand. És possible apropar de manera progressiva el sentit dels actes, les veus de l'experiència d'uns espais i uns temps susceptibles d'associar-se amb la realitat de l'educand.

L'interès o la voluntat d'entendre d'una manera determinada o d'una altra l'encaix de la cultura en el sistema educatiu, i el paper del mestre educador o expert educatiu, determinen la mena de societat que establím. Intentarem veure amb més detalls en el capítol següent que ens calen uns models educatius que valorin més la tramesa de sabers que incideixen en els nusos de conflicte, els que contribueixen a eixamplar les projeccions imaginatives a altres espais i temps, a adquirir criteri per conuiu en un món d'interessos que sovint xoquen entre ells.

EDUCAR EN LES DEMOCRÀCIES DELIBERATIVES DEL SEGLE XXI

Si en el capítol anterior hem examinat el *com educatiu*, en aquest ens plantejarem reflexionar sobre la manera d'harmonitzar el *com educatiu* amb el *què educatiu*. La primera part del capítol se centra en les propostes dels models educatius més influents: el conservador i el liberal il·lustrat. Es pretén mostrar els problemes associats a la manera com els diferents corrents dels models pretenen aconseguir formar una ciutadania competent socialment, crítica, creativa, capaç d'adoptar compromisos col·lectius. Palesar que les grans dificultats d'encaix dels models en les societats actuals tenen a veure en bona mesura amb la manera com estan pensats per homogeneïtzar la societat entorn d'uns valors i unes idees concretes en comptes d'aprendre a conviure en societats caracteritzades per la pluralitat valorativa. En la segona part del capítol, així, trobem articulat un seguit d'idees per bastir un discurs educatiu que contribueixi a passar d'una educació pensada per arribar al consens, la veritat, l'harmonia de mirades..., a un altra en què l'objectiu prioritari sigui enfortir la capacitat d'establir pactes entre voluntats que són incapaces d'arribar a veritats absolutes, de consensuar el que respon a la idea d'interès comú. El que es proposa en el capítol és contribuir a superar la situació de desconcert educatiu que ha representat el pas d'unes societats de valors compartits per àmplies majories a una altra en què la ciutadania no és capaç de posar-se d'acord en res.

ELS MODELS EDUCATIUS DOMINANTS EN LES DEMOCRÀCIES PARTICIPATIVES DE PRINCIPIS DEL SEGLE XXI

Els models conservadors, comunitaristes o neoconservadors

El model educatiu conservador reuneix tot el conjunt de tendències educatives que tenen com a finalitat fonamental *modelar* les noves generacions per tal que interioritzin que cal actuar atenent el conjunt de regles que regulen les rela-

cions socials dins la societat o institució a les quals s'han d'integrar. D'alguna manera, entren dins aquest model els que consideren que s'ha de seguir el que ens marca la tradició religiosa i filosòfica (per a molts, a Occident, la grecojudeocristiana), ja que aquesta tradició porta a descobrir la millor manera de viure, de viure amb justícia (Strauss, 1953). És el model dels que entenen que les regles naturals no estan a l'abast de tothom i, per tant, més important que actuar atenent el que ens *marca* la ment, la raó, la consciència, és fer-ho segons el principi d'autoritat, les regles establertes per les elits, els superiors jeràrquics o els experts de diferents camps de saber. La funció del sistema educatiu és tant ensenyar els educands a respectar l'autoritat, a obeir les normes que n'arriben, com donar una formació acadèmica que faciliti l'accés a una especialització en un camp de treball (la formació dels experts que han de contribuir a regenerar el discurs).

Aquesta idea d'educació per afavorir l'adaptació social, el conreu de l'esperit de disciplina, la promoció de l'adhesió al grup social, el respecte a l'estructura jeràrquica de presa de decisions per damunt de qualsevol altra consideració —que trobem en les formulacions teòriques d'E. Durkheim (Fibra, 1995), en el *Manifiesto educativo* de Mortimer J. Adler, en l'anomenat realisme democràtic de Walter Lippmann i Richard Posner, en certes formulacions *comunitaristes*, en Leo Strauss i el neoconservadorisme (Stanley, 2008, p. 307-333)...—, no s'ha d'interpretar com la defensa de l'immobilisme social, sinó com la d'un model reformista que no degeneri en revolució, en caos social. El que es pretén és enfortir la convivència social, el respecte, la llibertat, la serenitat, perquè els experts puguin donar resposta als nous reptes socials i puguin potenciar en l'educand la interiorització de les regles de joc. Valors, principis o tradicions passen a ser entesos com una condició prèvia per endegar qualsevol reforma amb llibertat. L'absència de respecte al que uns consideren com a lleis *naturals* i els altres simplement com a autoritat reconeguda s'entén que determina una desintegració i una ruïna de la societat, dels grups associatius tradicionals (família, clan, corporacions o institucions religioses) que ajuden a enfortir els llaços comunitaris. Com digué Émile Durkheim:

En una paraula, quan les nostres tendències són lliures de tota mesura, quan no hi ha res que les limiti, es fan tiràniques i el subjecte que les aporta és el seu primer esclau. [...] El domini de si és la primera condició de tot poder veritable, de tota llibertat digna d'aquest nom (Durkheim, 1976, p. 207).

Trets definidors del discurs

Per entendre la manera d'aconseguir la inculcació en l'educand dels *imaginariis culturals* i del respecte al *principi d'autoritat*, hem de conèixer i reflexionar sobre el funcionament de les casernes militars i dels monestirs medievals. Carlos Lerena i altres autors contemporanis han sabut veure que la manera d'ensinistrar els soldats i la manera de transmissió cultural dels monestirs medievals, en especial els benedictins, ens donen molta informació dels aspectes més rellevants de l'articulació del model educatiu conservador.

En les casernes militars, la disciplina, la regulació de qualsevol activitat, des de dormir fins a caminar, l'ordre permanent, el càstig, l'insult o el desprestigi d'aquell que té iniciativa i no es comporta com la resta del grup, l'exaltació d'uns valors col·lectius, la valoració dels que obeeixen en tot moment fins i tot les ordres més difícils, l'exaltació de la saviesa i el bon criteri dels que manen, permeten entreveure la manera d'aconseguir docilitat i obediència envers la norma o l'ordre de tot superior jeràrquic. L'ensinistrament militar proporciona informació sobre com aconseguir fixar actes automatitzats, com aconseguir l'acatament immediat de les ordres dels superiors per més que el compliment pugui comportar posar en perill la pròpia vida.

En els convents medievals trobem, d'altra banda, que el recolliment, l'aïllament, la dosificació de la informació, la regulació jeràrquica del que és permès fer o dir, és la manera d'aconseguir un apropament progressiu de la cultura que no posi en perill els fonaments de la pròpia institució religiosa, d'aconseguir evitar que esdevingui explícita una mena de crítica que acabés trencant les normes de convivència fixades. En l'organització de la comunitat benedictina, base del monaquisme medieval, trobem explicitat que no solament esdevé fonamental regular el temps dedicat a les diferents activitats (son, pregària, lectura, descans, activitat física), sinó que és bàsic regular el moviment en l'espai, l'expressió corporal, els contactes amb els altres, qui pot fer ús de la paraula, el que es pot llegir... Descobrim que una vida quotidiana sòlidament estructurada sota l'autoritat de l'abat contribueix a fer que de manera progressiva es fixi l'hàbit d'actuar segons el que marquen la regla i la tradició.

L'*aprenentatge memorístic, acrític, repetitiu* d'una sèrie de dades, noms o textos seleccionats —un dels trets identificadors de les institucions educatives conservadores— no és més, per tant, que una variant de la manera de disciplinar de la caserna militar, una variant de la instrucció militar. L'elogi constant dels que compleixen les ordres, dels que són capaços de sacrificar-se per aprendre un conjunt de dades o conceptes sovint de poca utilitat pràctica, la crítica, el desprestigi, el càstig, la denigració pública constant dels que no ho

aconsegueixen, és l'estratègia més evident per aconseguir que els educands interioritzin la importància d'obeir, de doblegar-se a l'autoritat jeràrquica immediata o a la mena d'autoritat que descobreixen en els textos que llegeixen. La inculcació de la disciplina que significa aquesta mena d'aprenentatge memorístic és la manera de contribuir tant a limitar la iniciativa individual, la reflexió crítica, els intents d'oposar-se a la voluntat dels superiors jeràrquics (pares, mestres, tutors...), com d'incentivar l'obediència, seguir el camí marcat, imitar la manera d'actuar d'aquells que les diferents institucions posen com a models que cal seguir (expert, ancià, autoritat civil o religiosa, governant...). Mortimer Adler i Carlos Lerena mostren, des de plantejaments diferents, la importància de la disciplina en el desenvolupament del sentit moral.

És molt el que s'ha dit en els últims anys sobre la importància de l'escola en el desenvolupament del sentit moral i de la intel·ligència. Hi ha alguna cosa certa: el sentit moral no es forma mitjançant la predicció d'homilies o mitjançant lliçonetes d'ètica; es desenvolupa sota la disciplina i amb exemples que defineixin la conducta desitjable. Aquesta tasca ha de ser reforçada amb severes mesures per evitar o prevenir la mala conducta (Adler, 1986, p. 57).

En resum, no es tractava de formar homes cultes, educats, dignes, sinó que fossin capaços de reconèixer aquests homes i, al mateix temps, de sentir que la forma de vida d'aquests homes estava per sobre de la seva pròpia, perquè era més autèntica, més veritable, més conforme amb els temps (Lerena, 1986).

La potenciació de l'aprenentatge memorístic acrític de textos, de llistes o de definicions conceptuals precises no deixa de ser, d'altra banda, una manera de fer efectiu un sistema d'exclusió i de selecció (Esteve, 2003) educatiu i social fonamentat en l'obediència i la disciplina jeràrquica. En institucions o societats amb una marcada tendència jeràrquica, la manera d'assegurar el manteniment de l'ordre establert es fonamenta en un procés de selecció constant dels més disposats a sacrificar-se per complir i fer complir les normes; en el sistema educatiu reglat, en la promoció dels disposats a sacrificar-se per aprendre quelcom que es demana amb independència que es valori que sigui interessant fer-ho o no. El sistema de selecció constant és una manera d'assegurar que bona part de les «elits intel·lectuals»¹ futures estiguin formades per persones molt rigoroses i

1. En les societats o institucions fortament jerarquizades sovint s'intenta contestar la crítica de ser models immobilistes amb la idea que tot el contrari que defensen un reformisme d'experts, de dirigents, de persones amb una àmplia formació per prendre decisions que afecten l'articulació de la societat o

constants en la seva manera de treballar, però sobretot per persones predisposades a acatar les propostes del superior jeràrquic o l'autoritat existent per més injust que ho considerin. És un model pensat per apartar progressivament del sistema educatiu i, per tant, dels futurs càrrecs de poder, els menys predisposats a tolerar l'arbitrarietat de la disciplina i la inutilitat de l'aprenentatge memorístic de dades.

Cal considerar, d'altra banda, que és un model que tendeix a justificar l'anomenada «concepció bancària» d'educació, en què l'educador, el pare o el superior jeràrquic emmagatzema el saber i el distribueix progressivament segons les regles establertes. La limitació de la conversa entre educands, el silenci, la regulació extrema dels torns de paraules o dels moments i espais per fer arribar les opinions als adults, el control dels moviments permesos en els diferents espais, el control o la censura de lectures, textos i informació en general a què es pot accedir... són una manera de limitar la iniciativa, la tramesa d'idees que escapen al control dels poders establerts, per més que els defensors del model ho considerin una manera d'afavorir el procés reflexiu, d'evitar l'emergència d'idees poc meditades, d'aconseguir autodomini i uns bons hàbits de lectura i d'estudi.

Darrere la idea del *panòptic de Bentham*, de vigilància constant i activitat incessant, descobrim la manera d'aconseguir que els propis individus s'auto-censurin (Foucault, 1977). La potenciació de la idea que els altres vigilen augmenta la por davant les conseqüències d'accedir a informació prohibida o d'allunyar-se de les regles marcades pel grup. Darrere de la reglamentació de tota mena d'activitats i l'establiment de sancions a qualsevol mena de transgressió hi ha una via molt efectiva per contribuir a homogeneïtzar la manera d'entendre com viure i conviure, de fomentar una moral de ramat. Pensem que la regulació externa detallada de les activitats, la vigilància constant i la sanció de les transgressions no són quelcom propi únicament del funcionament de comunitats tancades (grups sectaris, certes comunitats religioses...), sinó que són una mena de control utilitzat per bona part de les institucions socials per tal de limitar allò que es considera que pot posar en perill el domini dels valors dels grups que exerceixen el poder.

institució. El que no es diu és que sovint no són els més preparats, els que accedeixen a les tasques de responsabilitat, sinó simplement les persones preparades que han sabut renunciar a rebel·lar-se contra les «injustícies» del sistema.

Corrents discursius del model

L'explicitació dels trets definidors del discurs pot portar a pensar que aquest és el model de les societats dictatorials, dels centres d'adoctrinament alcorànic, de les escoles occidentals de fa més de quaranta anys, quelcom impropï de les democràcies participatives occidentals actuals. Intentarem veure que sí que és cert que avui en dia a Occident no es pot entendre l'educació de la mateixa manera que fa dues generacions. El model educatiu conservador no està, però, *mort*, sinó que ha mutat en unes noves variants o corrents que cal tenir molt presents ja que creixen amb força en molts llocs.

Hem de parlar d'una primera variant del model conservador que sobreviu cada cop amb més dificultat en el sistema educatiu de les democràcies participatives occidentals actuals perquè intenta transmetre els sabers i els valors de la mateixa manera que ho feia fa cinquanta anys. Ens referim a una variant que no ha sabut entendre que la manera d'ensenyar no es pot plantejar igual en societats en què la pluralitat informativa ja ha significat una difuminació important del principi d'autoritat que en d'altres molt més cohesionades entorn d'uns valors monolítics —les democràcies més incipients, en què encara són molt presents les idees autoritàries, totalitàries o jeràrquiques.

La pluralitat informativa i, per tant, valorativa que es dona avui en dia en el si de les famílies, l'entorn social i les comunitats, fa inviable pensar en una escola que es pugui servir dels subtils o explícits mecanismes de modulació del discurs conservador tradicional per aconseguir que els alumnes aprenguin un cos ordenat i jerarquitzat de coneixements homogenis, monolítics, que els portin a l'acceptació i el respecte dels valors o les legitimacions establertes per l'ordre social dominant. Sense un mirall social —sense un acord majoritari dels pares, mestres, governants i la societat en general sobre allò que cal considerar com a ideal normatiu— és inviable un sistema educatiu pensat per reforçar la mena d'identificació, repressió i càstig dels que es desvien de la idea normativa que s'exigeix reproduir. No és possible que l'escola esdevingui encarregada d'adreçar els *ceps torts* quan la societat ja no projecta uns ideals. Si fer arribar el *coneixement positiu* a les noves generacions, en societats en què bona part dels adults compartien bona part dels valors, era una tasca molt complexa, pretendre fer-ho en societats molt plurals esdevé impossible; esdevé una manera de generar tensions i conflictes que porten a la inviabilitat del model, com planteja Henry Giroux:

El que Cusick va descobrir fou que el coneixement escolar organitzat en aquests termes no era prou atractiu per interessar a molts dels alumnes que ell observava.

A més, els educadors tancats en aquesta perspectiva responien al desinterès, la violència i la resistència estudiantil modificant les seves preocupacions, i passaven d'ensenyar realment el coneixement positiu a preservar l'ordre i el control o, com ells deien, a «evitar que explotés l'olla» (Giroux, 2003, p. 179; Cusick, 1983).

El canvi de societat que representa la consolidació de la democràcia, la negació de l'autoritat com a principi, el relativisme, l'antirepresentacionisme, el qüestionament de veritats fonamentals i patrons en la història, els «jocs de llenguatge» de Wittgenstein..., el que ha determinat, lluny de significar la marginació del model, és el sorgiment de variants que, més que intentar intervenir en el sistema reglat directament, es proposen incidir en el debat públic per tal d'articular intervencions de caire més global que ajudin a preservar millor certs valors.

Trobem així una òptica, un corrent o una variant comunitarista del model que intenta fer entendre que per més que no es pugui parlar d'un *ideal de societat*, no es pot renunciar a contribuir a transmetre un cert nombre de creences fonamentals, a enfortir unes maneres de relacionar-se tradicionals que assegurin la cohesió del conjunt de membres de cada comunitat. El discurs comunitari de Daniel Bell, Alasdair MacIntyre o Charles Taylor podem dir que és un intent de justificació ideològica de la importància de preservar els valors tradicionals, però des d'un discurs crític amb l'universalisme abstracte de les teories socials modernes. És una variant que d'alguna manera intenta donar resposta a la preocupació de molts per la desaparició o difuminació de valors morals i religiosos i d'hàbits que han estat determinants per a l'articulació de la societat. El conjunt d'autors pensen que no és possible restablir uns valors universals i, per tant, les seves propostes s'allunyen de les que planteja la modernitat discursiva o el *liberalisme*. Es considera, així, que la barreja cultural no és una manera de contribuir a la construcció d'una identitat cultural comuna. És palesa la por al fet que el contacte amb una disparitat de costums, amb maneres d'actuar i raonar *alienes*, porti a una arbitrariedad moral, a una reafirmació de la individualitat, a un conflicte permanent amb els altres que dugui a la destrucció de la societat. El paràgraf de MacIntyre explicita la importància de preservar el discurs tradicional de les diferents comunitats, d'evitar que l'infructuós intent d'arribar a un «consens moral» determini la dissolució dels referents que cohesionen la societat.

No obstant això, fins i tot en aquestes comunitats [catòlics irlandesos, ortodoxos grecs, certs jueus ortodoxos], la necessitat d'intervenir en el debat públic reforça la participació en la *mélange* cultural a la recerca d'una reserva comuna de concep-

tes i normes que tots puguem emprar i a les quals tots puguem apel·lar. En conseqüència, la fidelitat d'aquestes comunitats marginals a la tradició està en perill constant d'erosió, i això per la recerca d'alguna cosa que, si la meua argumentació és correcta, no és més que una quimera. Perquè l'anàlisi de les posicions A [Nozick] i B [Rawls] revela un cop més que tenim massa conceptes morals dispersos i antagònics, en aquest cas diferents i rivals conceptes de justícia, i que els recursos morals de la cultura no ens aporten cap manera de resoldre la qüestió racionalment. La filosofia moral, tal com se sol entendre, reflecteix els debats i desacords de la cultura tan fidedignament que les meves controvèrsies resulten indicibles de la mateixa manera que ho són els debats polítics i morals mateixos (MacIntyre, 2001, p. 310).

Els recels envers l'homogeneïtzació cultural que creuen que porta el discurs liberal no s'han d'entendre com que ens trobem davant un grup de pensadors amb un discurs homogeni.² La posició respecte a l'abast del terme *comunitat*, però sobretot respecte a la manera d'entendre com s'ha de preservar la identitat de diferents comunitats per cohesionar els grups, determina diferències importants del discurs. Cal insistir en aquests dos aspectes perquè la defensa de l'enfortiment dels llaços comunitaris per cohesionar el grup admet opcions molt diverses que van des de les «frontereres amb el liberalisme» fins a les més «conservadores». Com diu Gimeno Sacristán (2001, p. 181), el que per a uns és un discurs en què es tracta d'enfortir unes afinitats culturals que cohesionin el grup, per als altres és un discurs que ha de contribuir a restablir els valors tradicionals de la família. En el fragment de Charles Taylor trobem expressat d'alguna manera el difícil equilibri, la dicotomia que representa enfortir uns trets identitaris i a la vegada enfortir els ponts amb altres cultures:

2. En llibres que d'alguna manera intenten reflectir el plantejament teòric de diferents autors, com *Comunitat i nació*, podem trobar un reflex de la gran quantitat de matisos del discurs comunitari o conservador —començant per l'acceptació de la mateixa etiqueta de comunitari o neoconservador—. Hi ha defensors oberts del pluralisme social, de la importància de preservar en la societat tot un conjunt de comunitats que n'evitin l'individualisme fins els que entenen que s'ha de limitar substancialment la pluralitat en nom de l'emergència de llaços identitaris. Trobem autocrítiques com la de Charles Taylor, que considera la contradicció que comporta que es justifiqui per combatre l'individualisme modern mitjançant la limitació del pluralisme, però sense renunciar a una política econòmica liberal que potencia l'individualisme —Àngel Castiñera en la «Introducció» de *Comunitat i nació* evidencia la denúncia que fa un comunitarista com Charles Taylor de les contradiccions d'un discurs conservador dels valors tradicionals però a la vegada defensor d'una política econòmica liberal que contribueixi a «dissoldre les comunitats tradicionals».

Hi ha d'haver alguna cosa a mig camí entre l'exigència, inautèntica i homogeneïtzadora, de reconeixement d'igual valor, d'una banda, i l'emmurallament dins de les normes etnocèntriques, de l'altra. Existeixen altres cultures, i hem de conviure-hi, cada vegada més tant en l'escala mundial com en cada societat individual (Taylor, 2001).

Podem dir, d'una banda, que el discurs comunitarista condiona la manera d'entendre l'educació perquè contribueix a valorar la importància de fer arribar a les noves generacions una sèrie de tradicions o sabers que ajuden a enfortir la convivència. Darrere el currículum escolar, de les ensenyances de moltes disciplines o camps de saber, en especial les que identifiquem amb el terme *humanistic*, descobrim sovint una pretensió d'enfortir la particularitat identitària de la nació que té molt a veure amb els plantejaments comunitaristes del discurs conservador.

D'altra banda, trobem, un corrent *neoconservador* que va més enllà de les propostes dels comunitaristes més radicals perquè considera que per afavorir la convivència cal neutralitzar la influència dels que esdevenen crítics amb les seves propostes d'homogeneïtzació cultural. Parlem d'un discurs articulat per un conjunt de deixebles de Leo Strauss³ que radicalitzaren o deformaren el llegat intel·lectual d'aquest últim, que se serviren dels seus càrrecs de responsabilitat en les universitats americanes i les administracions de Reagan i Bush per engegar una revolució conservadora que perdura en l'actualitat. Per als neoconservadors, el relativisme cultural fa vulnerables els Estats Units i Occident en general als enemics interns i externs i, per tant, s'ha d'establir un control del conjunt de sectors o institucions més susceptibles de contribuir a la fragmentació o al pluralisme valoratiu. El discurs de la por envers els perills del relativisme ha esdevingut l'argument o l'excusa de les majories conservadores per articular tot un seguit de lleis o mesures polítiques coordinades i encaminades a concentrar el poder econòmic, mediàtic, judicial i educatiu en mans de grans corporacions, grups o persones compromeses a limitar les propostes més distants ideològicament, a restringir, per tant, el poder de les elits culturals liberals.

Ens trobem amb un corrent de gran rellevància educativa, ja que d'alguna manera suscita la inquietant dicotomia de pensar que per contribuir a enfortir

3. Cal destacar la importància dels neoconservadors influenciats per Leo Strauss que s'establiren en els departaments de ciència política de moltes universitats americanes i en càrrecs de gran rellevància de les administracions de Reagan i Bush. Vegeu en aquest cas també William B. STANLEY, «Pedagogía crítica: realismo democrático, conservadurismo y un sentido trágico de la educación» (a Peter MCLAREN i J. L. KINCHELOE, *Pedagogía crítica*, Barcelona, Graó, 2008).

la convivència en democràcies plurals cal restringir la pluralitat. Trobem que la lluita contra el relativisme es planteja des de la negació de la paraula a aquells que no comparteixen la ingènua percepció que l'estudi de les tradicions antigues pot servir perquè els individus aprenguin a diferenciar el que és correcte del que no ho és i aprenguin a actuar de manera virtuosa. Darrere de les propostes educatives que busquen restablir l'autoritat i els imaginaris compartits tradicionals hi ha un conjunt d'individus, grups o corporacions que treballen de manera coordinada per restablir els mecanismes de sanció institucional de la dissidència en les grans institucions generadores i transmissores de coneixement; trobem grups que, tal com passa en el cas de les societats autoritàries, consideren que la manera de lluitar contra els que plantegen valors, creences i relacions de poder diferents dels tradicionals és silenciant-los.

Hem de valorar les repercussions educatives de la mena de revolució que ha comportat que en algunes democràcies grups conservadors sovint aliats amb neoliberals —els defensors d'un Estat mínim— aconseguissin la direcció i, per tant, el control de grans empreses estratègiques privatitzades del sector públic, que es produïssin una concentració i un control molt més grans dels mitjans de comunicació, que se substituïssin les elits culturals liberals amb conviccions més socialdemòcrates per altres de conservadores en àmbits estratègics com la universitat o les altes instàncies judicials, que la confecció de llibres de text i material escolar passés a mans de grans grups editorials o organismes de gestió educativa afins... Hem d'entendre que darrere de les propostes educatives de les agències educatives de Texas, Virgínia, Michigan, Minnesota, Florida, etc., dels programes educatius de molts altres estats, hi ha una readaptació als nous temps del programa conservador; hi ha, per tant, l'articulació d'una manera d'entendre l'educació que ja fa temps que ha arribat als laboratoris d'idees dels partits conservadors europeus i també, doncs, a les agències educatives d'estats democràtics europeus governats per partits conservadors.

Hem de reflexionar sobre com es va imposant aquest discurs neoconservador en el si de nacions o estats democràtics i sobre els efectes d'una possible expansió. Entendre que el procés comença quan importants grups polítics descobreixen que un mitjà molt efectiu de guanyar vots i governar és incidir en un discurs que tendeix a identificar els mals de la societat amb el contacte amb els trets identitaris aliens a la tradició, a impregnar la societat de la idea que si d'alguna manera s'aïlla la societat de les influències externes, s'aconseguirà una societat molt més harmoniosa. Això comença quan en les famílies s'accepta de manera majoritària que per contribuir a la felicitat dels fills, per bastir una societat millor, se'ls ha d'aïllar de l'anàlisi o la reflexió dels conflictes i les con-

tradicions de valors, creences i relacions de poder que es donen en la societat;⁴ quan s'accepta que els llibres que llegeixin, els programes de televisió que mirin, no generin conflictes d'idees. Comença quan, per tant, també, qualla la idea que el sistema educatiu finançat per l'Estat ha de lluitar contra el relativisme, ha de transmetre als infants i joves missatges que no generin cap mena de confusió o conflicte d'idees. Comença quan molts acaben acceptant que uns experts compromesos amb el model estableixin la manera de dosificar la mena d'aprenentatge pràctic acrític en cada etapa educativa i camp de saber. Un cop acceptats els pressupòsits del discurs neoconservador, el pas següent és contribuir a potenciar el model d'exclusió i de selecció esmentat, que el control dels que són promocionats es faci atenent proves, avaluacions o revàlides estandarditzades i memorístiques, pensades per seleccionar els més sacrificats per aprendre el que els experts estableixin. Pressionar les escoles per aconseguir millores en les ràtios de les proves estandarditzades; pressionar, per tant, els mestres perquè no dediquin temps a ensenyar quelcom que no tingui a veure amb la preparació de les proves estandarditzades. Canviar progressivament els professors crítics per un cos de professionals poc qualificats, una mena d'animadors socioculturals mal pagats que es limitin a ajudar els alumnes a trobar les millors estratègies per adquirir les competències bàsiques i superar els ítems. Contribuir que els estudiants que se senten atrapats en un sistema educatiu públic que no els resulta atraient visquin la pressió o motivació externa de pensar que l'única manera de superar etapes educatives i, per tant, poder aconseguir una futura especialització és sacrificar-se per aprendre a superar els tests o les proves estandarditzats. Es tracta, per altra banda, de mantenir l'ordre a les aules, de minimitzar l'impacte dels que es rebel·len, substituint els refinats càstigs físics del model educatiu conservador tradicional d'altres èpoques per uns no menys refinats tractaments psicològics, farmacològics o psiquiàtrics. Vincular l'avorriment que genera el currículum estandarditzat o l'ansietat que genera la superació dels tests, a problemes psicològics dels individus, a un funcionament inadequat de la psique. Vincular el restabliment d'un suposat comportament *normal* al seguiment d'uns protocols clínics molt influenciats pels interessos de grans grups farmacèutics. Per acabar, es tracta de mantenir, paral-

4. En estats o zones on el discurs neoconservador ha quallat, ha augmentat el nombre de censors voluntaris que exigeixen la censura de certs llibres en les biblioteques públiques. Ernest Alós detalla en l'article «Prohibiu aquest llibre», publicat en *El Periódico de Catalunya*, les raons que porten que se censurin llibres als Estats Units; enumera com a principals motius: inadequat per al grup d'edat, alcohol, tabaquisme, sexualitat explícita, insensibilitat cultural, propaganda liberal, homosexualitat, punt de vista religiós, antifamília, racisme envers els blancs, promou la perversió, menciona Al·là, no conformitat de gènere, satanisme ocult, etc.

l'element al sistema públic d'escoles estatals, unes altres escoles exclusives on es formen, amb una mirada més àmplia dels valors i les relacions de poder que es donen en el món, les elits o els futurs dirigents polítics, socials i econòmics.

Valoració del discurs

La valoració crítica que es fa avui dia de les propostes educatives del model conservador prové habitualment d'unes elits culturals liberals progressistes que, condicionades pel paradigma dominant, no arriben al fons de la problemàtica. El que venen a dir bàsicament és que el discurs conservador contribueix a modelar, a domesticar, a restringir la llibertat dels educands, a ensinistrar..., i que, per tant, s'ha de rebutjar. El problema de l'enfocament és que la limitació de la llibertat individual no és argument ni per defensar plantejaments educatius més comunitaris ni per rebutjar-los, ja que les lleis educatives no poden escapar als intents d'afavorir l'emergència d'unes cosmovisions determinades; una altra cosa és que en un sistema democràtic hi hagi la previsió de mecanismes de compensació per als més perjudicats pels canvis de les regles de joc. La crítica o la defensa dels intents d'enfortiment de la identitat col·lectiva dels models conservadors no es pot fer en nom de la limitació de drets *individuals*, ja que tot procés educatiu comporta socialització, encaminar d'alguna manera les identitats col·lectives; una altra cosa molt diferent és si l'enfortiment dels llaços comunitaris es fa respectuosament amb els principis democràtics, amb el pluralisme que implica la idea democràtica.

Condicionada pel paradigma de la modernitat, trobem una segona crítica també poc afortunada que situa la polèmica en la falta d'autenticitat dels valors que defensen els conservadors. El problema de pretendre absolutitzar les valoracions del que és autèntic i genuí en una societat plural en què conviuen moltes tradicions és que resulta impossible fer-ho. Tot intent d'establir de manera precisa que el discurs conservador és rebutjable perquè no contribueix a fixar en els individus els valors que no són els autèntics es troba amb el problema del mètode o criteri per decidir què és genuïnament autèntic. Obres com *L'educació com a pràctica de la llibertat*, de Freire, en què s'intenta combatre la concepció «bancària» de l'educació des de la defensa d'un ideal de justícia proper als plantejaments de Rawls, són fàcilment neutralitzables pels que saben entendre que no es pot establir un consens entre els valors i fins socials. La reproducció del conflicte d'interessos entre una persona treballadora que no vol renunciar a la «llibertat» que li aporten els béns que ha adquirit legítimament i la persona que demana una distribució més «equitativa» de la riquesa per als

desfavorits, feta per Alasdair MacIntyre (2001), il·lustra fins a quin punt resulta impossible establir un criteri racional objectiu per decidir a favor d'una justícia de la llibertat o de l'equitat («les pretensions basades en el legítim dret o les basades en la necessitat»), per més que les experiències vitals fan que ens sentim més propers a les propostes dels uns o a les dels altres. La idea expressada pels conservadors que l'objectiu educatiu és cohesionar la societat entorn d'unes maneres d'entendre el món compartides que al llarg del temps han contribuït a reduir la conflictivitat social, desmunta d'alguna manera les crítiques dels que parlen en termes de falta d'autenticitat, incorrecció o maldat dels valors que proposen.

Entenem que cal redirigir la revisió crítica cap a aquella mena d'arguments que no se centren en la valoració de la genuïnitat del que defensen, sinó en les possibles conseqüències socials de la manera que tenen d'entendre o de reflexionar sobre el què i el com educatiu. La impossibilitat d'establir certes no nega aquesta mena de crítica que busca posar al descobert que potenciar l'obediència, el respecte a les normes externes, el silenci, l'autocensura, l'obediència a l'autoritat, la imitació dels models adults, no és una manera molt efectiva de contribuir a l'autodisciplina i a la capacitat reflexiva i crítica. En societats en què el pluralisme valoratiu esdevé molt evident, potenciar un model educatiu conservador no és una manera de contribuir a formar individus obedients, respectuosos amb la norma i amb les autoritats, sinó de convertir-los en persones desconcertades, temoroses d'adoptar qualsevol iniciativa i incapaces d'entendre i acceptar la pluralitat. Dit d'una altra manera, per més que el discurs educatiu conservador hagi determinat l'emergència de grans pensadors i reformistes, sovint l'accentuació del discurs determina l'emergència de persones amb poca capacitat d'adaptació i intolerants.⁵ En el *Diàleg sobre l'enfonsament de l'autoritat i el desconcert dels educadors*, de Meirieu (2004), i en l'obra d'Eric Weber trobem un bon exemple d'aquesta mena de crítica que no busca establir quins són els valors autèntics que s'han de defensar, sinó mostrar les conseqüències possibles de potenciar un discurs o un altre. El primer fragment citat a continuació, de Meirieu, reflecteix la mena de resposta donada per un personatge imaginari a un altre que defensava el model educatiu conservador existent a França abans del maig del 1968. Eric Weber en el segon paràgraf assenyalava el perill d'un estil d'educació «coercitiu».

5. En diferents textos d'autors clàssics grecs i llatins trobem referències a la *corrupció* del soldat espartà, la dificultat per prendre decisions d'uns soldats que havien rebut en els campaments militars una educació autoritària, una disciplina severa (J. M. ESTEVE, *La tercera revolució educativa*, Barcelona, Paidós, 2003).

El silenci de què parles [el control de la parla exercit pels educadors] és aquell en què es fa l'aprenentatge de la rancúnia. La teva defensa dels rituals arbitraris és, en realitat, un elogi de la submissió al desordre establert. L'escola que descrius no és res més que l'antesala de la caserna: és possible que quatre espavilats aconseguixin trobar-hi el seu lloc i fins i tot treure'n certs beneficis intel·lectuals..., mentre que la massa de soldats rasos se sotmet en el pati a les ordres que els borden tot esperant llicenciar-se! Decididament, prefereixo el tumult d'un món on cadascú intenta dir el que sent i el que vol, on tots cerquen plegats com viure plegats, on l'autenticitat de l'expressió alliberada permet abordar francament problemes i cercar solucions en comú. És clarament menys tranquil·litzant, però, amb tota evidència, més educatiu (Meirieu, 2004, p. 22).

En l'estil d'educació «coercitiva» les exigències objectives i ètiques es fan sentir amb tot el seu caràcter absolut, al mateix temps que s'aconsegueix l'ordre i l'habilitat funcional. Però la direcció pot degenerar fàcilment en paternalisme i coacció, de tal manera que l'educació degenera en ensinistrament, origina un assentament merament extern i una obediència cega, és causa d'una mentalitat de titelles i esclaus, gairebé sense permetre que en l'ànima del jove floreixi una cosa pròpia, ja que tot queda sufocat per una voluntat estranya. La qual cosa condueix no poques vegades a l'agressivitat i la rebel·lió o provoca un impuls independentista sense mesura ni control que, tot just trencats els frens, abusa insensatament de la llibertat a la qual està habituada (Weber, 1970, p. 78).

El problema d'articular el discurs educatiu des de la idea que s'ha de cohesionar el grup contribuint a fer que tots acabin acceptant certes maneres de convivència que es defensen des de la tradició, és que, com hem vist en referir-nos al comunitarisme, no podem establir una separació entre les variants moderades i aquelles altres que busquen enfortir uns trets identitaris fortament excloents. El debat educatiu respecte d'aquest model no pot obviar la dicotomia que significa que, per una banda, a les persones ens cal una educació que contribueixi a fer-nos sentir part d'un grup o un projecte col·lectiu singular i, per l'altra, que tot particularisme identitari és excloent i, per tant, l'accentuació de la identitat determina l'accentuació del conflicte amb altres particularismes. En el capítol «Jano Bifronte: la ambivalència del nacionalisme» de Giner (2003) es reflecteix la contradicció que comporta accentuar d'una manera o d'una altra el discurs tradicional per enfortir els usos i costums d'una comunitat, per cohesionar el grup. Es constata, d'una banda, la importància d'un cert enfortiment identitari, la necessitat social d'un cert nacionalisme cohesionador, ja que «l'ésser humà en general és essencialment comunitari» i, de l'altra, el problema d'uns «particularismes, desigualtats, preju-

dicis i fanatismes col·lectivistes» que comporten l'accentuació de la identitat comunitària.

Els autors que intenten justificar la importància d'accentuar un sentiment comunitari sovint cauen en l'error de comparar societats com la de la polis grega amb altres de globalitzades com la nostra. Resulta difícil establir un paral·lisme entre els possibles interessos educatius d'unes ciutats estat en què tots els membres havien d'estar units per evitar l'enemic exterior i els d'un món globalitzat en què no hi ha un enemic determinat. Pensem que l'*areté*, la virtut grega, té raó de ser des del moment en què hi ha l'interès per compartir, per enfortir la identitat col·lectiva per evitar el perill exterior; accentuar el discurs comunitarista en societats globalitzades no deixa de ser una manera de contribuir a generar o enfortir un sentiment de rebuig cap a persones amb les quals has de conviure diàriament. La defensa dels valors comunitaris tradicionals sovint implica una interpretació restrictiva de la relació que hi ha entre el context cultural i el medi educatiu; la inquietud per defensar els valors tradicionals porta sovint a considerar com a preocupants totes les maneres de transmetre informació aliena a la d'una tradició cultural concreta, a evitar el xoc de civilitzacions que restringeixin les influències estranyes, a retardar l'important procés de *llimar diferències* entre sensibilitats diferents que d'alguna manera han de conviure. S'han de considerar les paraules següents de Gimeno Sacristán:

L'essència epistemològica del multiculturalisme rau en el fet de no admetre un marc general de valors ètics i de comprensió que faci possible l'entesa entre cultures. [...]

La clara negativa del comunitarisme rau en el perill que, en reclamar la diferència cultural d'una comunitat respecte d'altres, després negui la diversitat i la discrepància els ciutadans lliures i autònoms.

El conservadorisme o comunitarisme radical, el fet d'educar en la convicció que els valors d'una tradició determinada són els autèntics, els genuïns, els que hauria de seguir tota la humanitat, no és una manera de contribuir a una convivència pacífica, sinó més aviat una manera de sembrar la llavor de la discòrdia, la intolerància, el racisme, la confrontació violenta amb altres tradicions o maneres d'entendre com conviure. Tot i que els textos de les grans tradicions defensen la pau, la convivència pacífica, el respecte de la dignitat de l'altre, la justícia, etc., al llarg dels segles hem pogut comprovar que la convicció que solament una tradició és l'autèntica ha contribuït a fer que tinguessin lloc guerres de tota mena i formes de repressió de la dissidència interna tan vergonyoses com les de la inquisició catòlica o la lapidació de dones.

En l'obra dels teòlegs Castillo i Tamayo *Iglesia y sociedad en España* trobem exemples clars dels perills d'accentuar la identitat religiosa, extrem que entenem que cal fer extensible a altres identitats socials. Els autors constaten que l'aspiració de tota jerarquia religiosa és fer viure les creences religioses com a veritats absolutes inqüestionables per tots els éssers humans; és a dir, que les transgressions de la llei divina no esdevinguin únicament pecat, sinó delictes. L'accentuació de la identitat religiosa no porta, per tant, únicament a la cohesió de la comunitat, sinó a intentar que les pressuposades veritats religioses esdevinguin lleis civils, i això equival al fet que les prohibicions divines, les violacions, es defineixen com a pecat, es pretenguin imposar com a lleis humanes, que quan no es compleixen es consideren delictes. Pensem en els greus problemes de convivència que representaria viure en un món interconnectat en què cada individu pensés que els trets identitaris de la comunitat amb què s'identifica són veritats absolutes que s'han d'articular mitjançant lleis civils. Reflexionem sobre aquestes paraules de Castillo i Tamayo:

Si els catòlics diem que l'homosexualitat *és no només* un pecat, sinó també un delictes, llavors, amb el mateix dret, els protestants podrien dir que treure imatges al carrer és també un delictes (o sigui, res de processons i confraries); els jueus haurien de dir que treballar els dissabtes és també delictes; els musulmans dirien que res de menjar carn de porc o beure vi i cervesa; els testimonis de Jehovà defensarien que fer transfusions de sang hauria de ser penat per les lleis, i així successivament (Castillo i Tamayo, 2005).

Hem de considerar que, com més efectiu sigui un discurs educatiu conservador, com més capaç sigui d'aconseguir que els membres d'una societat comparteixin els mateixos valors, les mateixes idees, les mateixes maneres d'entendre com viure i convida, més afeblirem la democràcia. Que s'imposin les tesis neoconservadores, que unes grans corporacions tinguin el poder de controlar els discursos que arriben als grans mitjans de comunicació, de supervisar la producció científica, de penar judicialment o econòmicament els petits grups que exerceixen la crítica o que intentin sortir dels límits imposats per la tradició, no deixa de ser una manera efectiva de preservar uns valors jeràrquics conservadors, però també de negar el règim de llibertats que hem après a construir. Per més que els neoconservadors es declari defensors de la democràcia, no deixa de ser una manera d'erosionar-la situar en llocs estratègics del poder persones compromeses amb la defensa de l'hegemonia dels valors tradicionals. Si s'accentua la idea que cal limitar la llibertat d'expressió per evitar l'emergència de grups fanàtics, que cal estandarditzar la mena de textos que han de llegir els

alumnes, que els cossos policials i dels serveis secrets han de reprimir les idees dels grups *menys moderats*, si alguns grups aconseguïen imposar uns sistemes de votació informatitzats i, per tant, fàcilment manipulables, és probable que algunes democràcies actuals acabin esdevenint règims totalitaris —falses democràcies en què les persones continuaran exercint el dret a vot per més que les decisions les adoptin unes elits per coaptació.

En conclusió, el model educatiu conservador no és una cosa del passat, no és quelcom que com a conseqüència de l'enfortiment democràtic hagi entrat en un declivi definitiu. L'accentuació del pluralisme valoratiu, la difuminació del principi d'autoritat que s'ha produït arran, sobretot, del sorgiment de mitjans i canals de comunicació de masses que competeixen entre ells per l'audiència, ha comportat una readaptació. És un model que cal tenir molt en compte, ja que, impulsat pels laboratoris d'idees dels partits conservadors, creix avui en dia amb força en molts estats democràtics occidentals. El problema és que bona part de les formulacions que van més enllà dels comunitaristes més moderats, a la llarga esdevenen incompatibles amb la defensa de la democràcia representativa. El retorn a una mena de societat en què el conjunt de la població viu segons els valors i preceptes de la tradició judeocristiana o qualsevol altra, i acata voluntàriament les decisions preses per uns experts o unes elits il·lustrades sobre com articular la convivència o les polítiques públiques, solament és imaginable associada a la idea d'una restricció important de les llibertats i un retorn a uns mecanismes de censura molt efectius. És una il·lusió pensar que amb noves lleis educatives i amb declaracions d'intencions sobre l'excel·lència i la importància del restabliment de l'autoritat dels mestres aconseguirem avui en dia alumnes dòcils i disciplinats que es resignin a complir el que els demanin o suggereixin els seus educadors i a viure atenent els valors que es desprenguin dels textos escolars que llegeixin. Sabem que si volem disciplina escolar efectiva, primer cal disciplinar el conjunt de la societat; si volem valors monolítics a l'escola, cal restringir prèviament el règim de llibertats democràtiques. Propostes com les de Leo Strauss d'estabilitzar les societats contribuint a fer que les noves generacions respectin les decisions que provenen de les autoritats reconegudes o d'experts i l'acceptació acrítica d'un cert nombre de creences fonamentals (les nobles mentides de Plató), més que fer-nos pensar en una societat futura idíl·lica hauria d'evocar-nos les dictadures en què la gent acata l'autoritat per por de les represàlies. Hem de ser crítics amb les tendències educatives que pretenen el retorn a una mena d'aprenentatge cultural memorístic en què se seleccionen i es promocionen els alumnes en funció de la predisposició que tinguin a invertir un gran nombre d'hores en la resolució de tests estandarditzats que no ajuden a reflexionar sobre la complexitat de la

vida social. La pretensió de minimitzar la lluita entre voluntats fent que els més preparats, els filòsofs, els experts, les elits intel·lectuals, reflexionin i decideixin sobre el que convé a la societat i la resta obeeixi, no és una manera d'acostar-nos a un ideal, a un món lliure de conflictes, sinó una manera de silenciar la dissidència, de facilitar la justificació de drets i privilegis per part dels que manen, d'enfortir el ressentiment dels que se senten marginats, de contribuir a l'esclat sobtat d'actes reivindicatius molt violents. El record dels crims contra la humanitat perpetrats pels totalitarismes, en nom del bé, la justícia i la felicitat que comportaria una societat més cohesionada, hauria de portar-nos a considerar el perill que representen certes variants actuals del model conservador.

El model educatiu liberal il·lustrat

El model educatiu liberal il·lustrat reuneix tot el conjunt de tendències educatives que consideren que, per articular una societat més justa, cal que «els individus s'alliberin de les restriccions i deformacions imposades per les forces socials dominants» (Stanley). Engloba tots els que creuen que buscar respostes als conflictes humans en la tradició, en la mena d'interpretacions que en fan els que ostenten el poder, és una manera de contribuir a dificultar el progrés, la fi de les ideologies, la pau perpètua o l'adveniment d'un ordre social just. Agrupa els que entenen que els humans ens distingim de la resta d'éssers vius pel fet de tenir una mena d'intel·ligència, enteniment, llenguatge, consciència interior, que ens capacita per fer representacions cada cop més correctes de la realitat. Esdevé el prototip educatiu dels que consideren que la guia per optimitzar la convivència no la trobem en la tradició religiosa, cosa que ens diuen les autoritats que la defensen, sinó en l'experiència acumulada en el conjunt de sabers científics. Una manera d'entendre l'educació que significa el rebuig del respecte a l'estructura jeràrquica en la presa de decisions no perquè es defensi l'establiment d'una societat anàrquica sense normes, sinó per la convicció que la formació d'una disciplina interior que ha de portar a fixar uns principis de convivència més justos s'aconsegueix mitjançant un diàleg crític en peu d'igualtat.

Trets definidors del discurs

Si el model educatiu conservador no es pot separar de les maneres de preservar les tradicions, l'estructura jeràrquica de poder que trobem en els monestirs be-

nedictins o en les universitats medievals, el model educatiu liberal, no es pot entendre sense considerar el moviment d'oposició al sistema educatiu escolàstic que es produí en l'edat moderna. Parlem d'una nova manera d'entendre el món que es comença a articular en el Renaixement quan uns burgesos o comerciants rics i cultes d'Anglaterra, els Països Baixos, etc. constataren que la mena d'homogeneïtat del discurs conservador contribuïa a preservar unes estructures de poder que els perjudicaven. Els trets definidors del discurs, així, tenen l'origen en una nova classe social, la burgesia, que descobreix la importància de «l'economia capitalista de mercat» (Gimeno Sacristán, 2001, p. 168-171), de la iniciativa lliure, de l'eixamplament de perspectives, del *diàleg* amb altres cultures, de noves maneres d'educar per promoure la societat d'intercanvis oberts. El nou model educatiu és una conseqüència, per tant, de la nova manera d'entendre l'articulació de les relacions socials que comportà els grans descobriments en els inicis de l'època moderna, la revitalització dels intercanvis socials i l'enfortiment d'unes classes urbanes que miraren amb recel el dogmatisme, el fonamentalisme i l'autoritarisme de certes tradicions.

La importància de la creativitat, la innovació, el diàleg, la capacitat d'entendre el punt de vista dels altres, en unes societats molt més obertes a la influència d'altres cultures, permet entendre el sorgiment d'un nou ordre discursiu, una primera modernitat, que trobem en escrits d'autors com Maquiavel, Erasme, Lluís Vives o Montaigne. No fonamenten el model educatiu els escrits de la primera modernitat, la del segle XVI, la de pensadors que aspiraven a contribuir a articular millor la convivència en un món d'incerteses i d'interessos contradictoris. Els principis educatius deriven de la filosofia de la segona modernitat, la dels segles XVII i XVIII, la de pensadors com Descartes, Rousseau i Kant, que aspiraven a la consonància de les consciències, a una superació progressiva dels conflictes que consideraven que es produiria a mesura que les persones aprendrien a actuar segons el que marcava quelcom entès com a *consciència comuna* —com una voluntat compartida que empeny a actuar amb llibertat, a no seguir els instints egoistes animals—. Parlem del model educatiu dels que confien, com Hegel, *en una ciència entesa com la purificació de diverses figures o opinions que la consciència té fins a arribar al saber veritable*. Parlem d'una manera d'educar que neix de la convicció que accentuar el procés crític i reflexiu entre els membres de la societat i l'escola és la manera de contribuir a superar el partidisme, l'egoisme, la confrontació, el mode de contribuir a l'harmonia, el progrés social, la veritat. Mill ho diu així:

La millor manera d'apropar-se a la veritat és acceptar la llibertat d'opinió i adquirir l'hàbit de contrastar les idees pròpies amb les dels altres, per tal de practicar

una autocorrecció constant que permeti de superar tant com sigui possible la particularitat dels punts de vista individuals (Mill, 1859, cap. 11).

Parlem, per tant, del model dels principis programàtics d'Adolphe Ferrière incorporats en el Primer Congrés Internacional de la Nova Educació, celebrat a Calais l'any 1921; del document dels trenta punts de l'Escola Nova que significa una aliança entre progressistes d'esquerra i liberals, entre proletaris i burgesos, per tal de ser més efectius en la lluita contra el sistema educatiu tradicional. Una pauta que han de seguir uns grups d'esquerra desencantats amb la mena d'escolarització universal tradicional que s'estava produint arran del procés d'industrialització d'Occident; dels que veien que el tipus d'educació no contribuïa a millorar les condicions de vida del conjunt de la població, sinó a fer que les ingents masses d'obrers es resignessin a acceptar les dures condicions de vida i de treball. És el model d'uns liberals que veien que l'educació tradicional contribuïa a justificar els privilegis dels grans terratinents, de la noblesa i el clergat, a la vegada que esdevenia un fre a la iniciativa, la creativitat, l'eixamplament de la mirada del món que necessitaven les noves generacions d'artesans, industrials i comerciants per ser més competitius.

El model de l'Escola Nova pretén aconseguir el progrés humà mitjançant l'obertura de l'individu a una cultura de raonament, reflexió, enfortiment de l'esperit crític. És el model dels que de manera implícita qüestionen l'educació tradicional memorística perquè entenen que serveix per domesticar, per aconseguir la submissió progressiva a propostes no raonades provinents de les forces dominants. Dels que valoren l'aspiració de molts pensadors socials de trobar mitjançant un procés de racionalització les maneres més adequades d'articular la societat per fer front als reptes dels importants avenços científics i tecnològics. Dels que pretenen fer arribar a les noves generacions una educació pràctica de caire reflexiu, formar unes consciències crítiques que reformin la cultura, el sistema vital d'idees i les institucions per tal que la societat progressi. Una manera d'entendre l'educació que veiem expressada en els següents principis programàtics de l'Escola Nova:

11. En matèria d'educació intel·lectual, l'Escola Nova procura obrir l'esperit a una cultura general de raonament, més que a una acumulació de coneixements memorístics. [...]

30. L'educació de la raó pràctica consisteix, en particular entre els adolescents, en reflexions i estudis sobre les lleis naturals del progrés espiritual, individual i social.

Es tracta d'una manera d'entendre l'educació que potencia la *llibertat* per actuar responsablement tenint en compte el que ens dicta la consciència, l'experiència adquirida de manera espontània, sense imposicions externes; no pas per acceptar acríticament els valors i les normes que trobem en la tradició religiosa, o que ens arriben de les elits, jerarquies o autoritats responsables d'interpretar la tradició. La manera d'educar dels que consideren que l'experiència per raonar i actuar de manera adequada s'adquireix mitjançant l'establiment de conclusions o generalitzacions que provenen de l'observació de regularitats de fets particulars, les descobertes arran de la pròpia observació o les dels altres que trobem en els llibres. El model dels que entenen que l'aprenentatge es fonamenta en el mètode experimental inductiu de Francis Bacon —observació del món natural i social, examen d'hipòtesis i experimentació—. El dels que pensen que cal *estimular la iniciativa, fomentar l'autonomia i l'espontaneïtat* per tal que l'educand aprengui progressivament a raonar, aprengui a descobrir mitjançant l'ús de la raó la resposta «més adequada» en situacions de conflicte, perquè pugui contribuir a generar un món més humà. És la mena d'orientació educativa que trobem en els principis programàtics següents, també de l'Escola Nova:

13. L'educació es basa en els fets i les experiències. L'adquisició dels coneixements surt d'observacions, de persones o, en el seu lloc, de les que altres han recollit en llibres. La teoria segueix, en qualsevol cas, la pràctica; no la precedeix mai. [...]

14. L'educació es fonamenta en l'activitat personal de l'infant. [...]

15. L'educació en general es fonamenta en els interessos espontanis de l'infant.

El model de l'Escola Nova és el testimoni d'una mena d'aprenentatge vinculat a les situacions de la vida pràctica, al fet d'aprendre experimentant, a la valoració de *la importància de desenvolupar totes les menes d'activitat manual, intel·lectual, social i individual*. Ja sigui perquè pensen que les activitats de l'escola han de tenir una connexió amb la vida, amb les pràctiques de la societat i, per tant, no s'ha de produir una separació entre el treball manual i l'intel·lectual, ja sigui perquè consideren que la manipulació, l'experimentació, l'afavoriment de l'obertura de l'educand al medi esdevenen fonamentals per estimular la formació progressiva de noves estructures cognitives.

La pauta que han de seguir els que defensen la potenciació de l'esperit de diàleg, una reflexió oberta a les influències externes, és la manera més adequada de contribuir a generar unes condicions d'ús de la llibertat; els que valoren que el diàleg i la reflexió crítica esdevenen la manera de contribuir a enfortir

les relacions interpersonals, d'arribar a consensos, a l'equilibri entre la diversitat d'interessos; els que pensen que els progenitors, mestres o tutors han d'esdevenir dinamitzadors que generin un clima de distensió que afavoreixi el debat i la reflexió, no pas els defensors immediats del poder o l'autoritat existent en la societat.

21. L'educació moral, com la intel·lectual, no s'ha d'exercir de fora a dins, per l'autoritat imposada, sinó de dins a fora, per l'experiència i la pràctica gradual del sentit crític i la llibertat. Sobre la base d'aquest principi, algunes escoles noves han aplicat el sistema de la república escolar.

El discurs dels que consideren que generar un clima en què s'estimuli la manifestació de desitjos, precís, reflexions i planificacions compartides no s'ha d'entendre com la defensa de l'absència de direcció, ja que la llibertat, «a més de ser un mitjà, és un fi que exigeix unes condicions per exercir-la».⁶ J. F. Herbart, considerat per molts el *pare de la pedagogia*, ja esmentà la importància que la persona assumeixi per si sola l'elecció del «bé», la «disciplina interior», però sense negar la importància d'uns mecanismes educatius i uns mètodes didàctics que contribueixin a enfortir l'educand per vèncer les adversitats i trobar el camí «correcte».⁷ Uns mètodes educatius encaminats a potenciar l'obtenció de recompenses de caire emocional, no pas material. L'ús del càstig, per tant, es justifica amb la voluntat que els infants aprenguin de l'error i intentin rectificar l'acte. És una manera d'estimular el treball i la socialització vinculada al repte d'aconseguir la superació personal, no pas la comparació permanent amb els altres.

24. Les recompenses consisteixen a proporcionar als nens ocasions d'incrementar la seva creativitat. [...]

25. Els càstigs han d'estar en consonància amb la falta comesa. [...]

26. L'emulació té lloc, sobretot, per la comparació feta per l'infant entre el seu treball present i el seu passat, i no exclusivament per la comparació del seu treball amb el dels seus companys.

6. Idea que trobem en Gimeno Sacristán (2001, p. 179-180) quan intenta explicar els trets del discurs educatiu liberal, el parer de Berlin (1988) i altres pensadors sobre la llibertat, els límits i el doble sentit negatiu i positiu.

7. En la introducció feta per Colom d'*Esbós per a un curs de pedagogia*, de Herbart, trobem referències de la importància dels tres mecanismes educatius, el *govern*, la *disciplina* i la *instrucció*, en l'articulació del discurs de l'autor. Per més que la disciplina no tingui les connotacions de bona part de les obres del discurs conservador, permet entendre aquest plantejament moderat del discurs liberal present actualment en bona part de les institucions educatives occidentals.

Aquest esdevé el model, per tant, dels que defensen la *negació de la funció selectiva de l'escola, dels que rebutgen l'uniformisme* del model anterior, dels que valoren la importància de tenir en compte les peculiaritats i la singularitat de cadascú (Montessori). Dels que pretenen incentivar l'aprenentatge afavorint *la integració de sensibilitats diferents per tal d'aconseguir una societat democràtica, uns educands respectuosos amb les diferències*, i no pas mitjançant la potenciació de la competència, el procés de selecció, la catalogació constant dels estudiants en funció de les seves capacitats o predisposicions a superar els obstacles.

El discurs liberal il·lustrat significa, per tant, una manera diferent d'entendre com es poden socialitzar les noves generacions, com es pot contribuir a fixar un conjunt de valors compartits que facilitin la convivència. Es parteix d'una *llibertat negativa* en què no es coacciona l'activitat del subjecte, sinó que se'l deixa aprendre pel camí de les temptatives i les equivocacions, i una *llibertat positiva* en què s'estimula la presa de decisions per tal de potenciar l'autonomia moral. L'ambient no amenaçador esdevé fonamental per potenciar la interacció de la persona amb els altres propers i per a l'obertura a la cultura, aspectes fonamentals *per al desenvolupament de la capacitat raonadora*. Trobem recollida en alguns punts de l'Escola Nova la manera d'exercir aquestes llibertats, per més que és en l'obra de Dewey on trobem més clarament expressada la valoració de vincular la socialització a un procés de raonament. Ho veiem quan assenyalen:

29. L'educació de la consciència moral es practica en moltes escoles noves en narracions i lectures que provoquen en els infants reaccions espontànies, veritables judicis de valor que, a mesura que es van repetint i accentuant, acaben relacionant-se més estretament amb ells mateixos i amb altres.

Dewey diu:

Si preparem els nostres fills per obeir ordres i fer coses simplement perquè els diem que les facin, però no aconseguim d'infondre'ls confiança d'actuar i de pensar per si mateixos, el que fem és col·locar un obstacle gairebé insuperable en el camí de vèncer els defectes actuals del nostre sistema i d'establir la llibertat dels ideals democràtics (Dewey, 1985, p. 92).

Corrents discursius del model liberal il·lustrat en l'actualitat

L'evolució del model educatiu il·lustrat al llarg del últims cinquanta anys ha estat determinada per la consolidació de les democràcies occidentals, per un

menor control institucional de la dissidència, per una molt més gran visibilitat de maneres sovint contraposades d'entendre com viure i conviure —entendre la família, la parella, la religió, la mort, la moralitat, la justícia, la política, l'educació, la salut, l'alimentació, l'economia—. Els corrents del model són diferents maneres de reaccionar davant el repte que representa la crisi de la idea de progrés —la pretensió de servir-se de la raó per bastir una societat cada cop més harmoniosa o menys conflictiva—; són diferents mostres d'intentar fer front a l'impacte que representa l'evidència d'un desacord creixent amb allò essencial de transmetre a les noves generacions.

L'educació com a ensenyança

Trobem una tendència o un conjunt de tendències educatives que, de la mateixa manera que el discurs conservador, situen com a objectiu educatiu prioritari la transmissió a les noves generacions d'un conjunt de sabers nuclears que minimitzin l'impacte negatiu que entenen que significa el bombardeig constant de missatges partidistes i contradictoris que arriben dels nombrosos mitjans de comunicació. Defensen la transferència no del missatge de les grans tradicions culturals, filosòfiques i religioses, sinó del saber científic entès com quelcom objectiu, lliure de prejudicis. Cal referir-nos, així, a un *discurs* que d'alguna manera identifica «educació amb ensenyança», que entén que la tasca de l'educador és fer arribar el discurs científic a l'educand perquè pugui descobrir la racionalitat més adequada. És una realitat freqüent en molts centres de secundària, en què els professors i els tutors entenen que la seva tasca és ensenyar, transmetre la informació pròpia de la seva matèria, guiats pel convenciment que fer una *bona* cessió de sabers *objectius* és la millor manera de contribuir a educar. Parlem d'una mena de discurs que, en la mesura que es fonamenta en l'intent d'ensenyar allò lliure de prejudicis, es veu abocat cada cop més a restringir la tramesa d'allò més conflictiu, d'allò que desperta més interès en els alumnes. Ens referim a una tendència educativa que porta a justificar un procés de desaparició progressiva dels currículums escolars d'aquella mena de sabers més interpretables, més polèmics, d'aquells en què és més difícil arribar al consens; de bona part dels sabers de les ciències humanes i els de les ciències experimentals o biològiques que es presenten vinculats al procés d'evolució històrica del pensament. Uns plantejaments educatius que afavoreixen la formació d'una mirada fragmentada i descontextualitzada del saber que, més que ajudar a fixar uns criteris de raonament, contribueix al *desconcert* —a la incapacitat de gestionar de manera coherent el xoc que significa la pluralitat de maneres di-

ferents d'entendre com viure i conviure que es dona en les democràcies representatives— de les noves generacions. És una variant actual del model que sovint esdevé una còpia del que proposa el model tradicional conservador, és a dir, una mena d'ensenyança entesa com a cursa d'obstacles pensada per seleccionar els més predisposats a sacrificar-se per aprendre el seguit de sabers científics neutres amb què s'identifica la cosmovisió dominant. És una manera d'entendre l'educació que acaba confonent imparcialitat amb neutralitat, que acaba presentant una ciència freda i calculadora que s'allunya de tot allò més emocional, subjectiu o conflictiu. Aquesta variant del model liberal, atès que no contribueix que els educands tinguin una mirada àmplia sobre la condició humana —els conflictes vitals, el xoc amb altres voluntats, etc.—, determina la deserció del sistema, el fracàs escolar, que s'accentuï la cerca de respostes fora del sistema educatiu formal: en xarxes socials, grups d'amics, sèries, pel·lícules, publicitat...

En societats en què cada cop és menor la pressió social perquè els educands se sotmetin a l'autoritat de l'educador, en què el principi d'autoritat no és suficient per moure voluntats, és improbable que aquesta variant perduri més enllà d'entorns, nivells o àrees educatives molt específiques. Probablement la trobarem cada cop més reduïda als últims nivells de l'educació obligatòria o batxillerat, en centres d'educació secundària on sigui molt gran la pressió sociofamiliar perquè els educands cursin carreres universitàries molt complicades. La dificultat per motivar, la falta d'acord, no és ja únicament sobre què és nuclear o no dels diferents àmbits del saber, sinó sobre quins sabers haurien d'aprendre els estudiants i quins altres haurien d'aprendre a accedir-hi mitjançant l'ús de les noves tecnologies, i això determinarà que cada cop més els departaments, els equips docents, les direccions dels centres, es plantegin la deserció a altres variants. El visionament de la pel·lícula *Les grands esprits (El bon mestre)*, d'Olivier Ayache-Vidal (2017), en què un expert professor de llengua de secundària d'un prestigiós institut del centre de París es veu empès a ensenyar en un institut de la perifèria, hauria de servir per reflexionar sobre la conveniència i la viabilitat d'una manera freda, neutra i objectiva d'ensenyar. Giroux parla d'una «teoria liberal com a ideologia de la privació» que entenem que reflecteix la problemàtica d'aquesta versió del model:

En aquesta versió de la pedagogia liberal tot just s'admet que el que es legitima com a experiència escolar privilegiada representa sovint l'adhesió a una manera particular de vida, assenyalada com a superior per la «venjança» que recau en aquells que no comparteixen els seus atributs. Específicament, l'experiència de l'alumne com a «altre» es modela en termes de desviació, indignència o «incultura».

Per tant, no només els alumnes carreguen amb la responsabilitat exclusiva del fracàs escolar, sinó que també es dona poca importància al qüestionament de les maneres en què administradors i docents creen i sostenen realment els problemes que atribueixen a aquells (Giroux, 1997, p. 183-185).

Pedagogia radical, llibertària o antiautoritària

Es constata en l'actualitat una altra variant educativa del model liberal il·lustrat que sovint s'identifica amb els termes *pedagogia radical*, *llibertària* o *antiautoritària* i en què es defensa el *laissez-faire*, el conreu radical de la llibertat dels educands. El moviment contracultural dels anys seixanta i setanta que es visualitzà amb l'esclat de les protestes estudiantils del Maig del 68 —el conjunt d'iniciatives encaminades a alliberar l'educand d'uns processos de dominació externa cultural i repressió interna familiar, la lluita contra el capitalisme consumista i les institucions tradicionals, etc.— explica en gran manera el sorgiment d'unes avantguardes educatives que han estat determinants per a l'expansió i la consolidació actual de la variant educativa. Hi ha la reafirmació de la idea de Rousseau que el nen només té l'obligació de saber el que desitja conèixer. La defensa del *laissez-faire* s'ha d'entendre com la validació de la idea que la persona té quelcom innat o que madura en diferents etapes que el capacita per fer-se a ella mateixa, per autogestionar-se, per saber el que li cal aprendre i com aprendre. S'admet que la manera més efectiva d'exercitar-se en l'ús de la raó, d'alliberar-se de les cadenes de l'opinió partidista i, per tant, d'aprendre a actuar amb bondat és deixar fluir un coneixement intern o saviesa interior que se suposa que tots tenim. La negació de la variant anterior, de l'educació com a ensenyança dels sabers objectius estratègics recollits en diferents disciplines científiques, no ve de la falta de reconeixement del valor de la ciència, sinó de la desconfiança envers les institucions educatives, del convenciment que la societat corromp la persona, que la institucionalització educativa contribueix a la submissió de l'individu, que la tramesa de sabers contribueix a legitimar i perpetuar unes relacions de poder injustes. L'*Emili* de Rousseau, les obres més reconegudes de Horkheimer, Adorno o Marcuse (representants de la Primera Escola de Frankfurt) i els escrits de Wilhelm Reich (psicoanalista austríac deixeble de Freud) sobre repressió sexual permeten entendre els fonaments del discurs teòric que trobem darrere *Summerhill*, de Neill, de l'any 1960, i *Deschooling society*, d'Ivan Illich, de l'any 1970, dues obres que presenten unes propostes educatives pràctiques que han estat clau per a l'evolució posterior d'aquesta variant educativa.

Alexander Neill explica a *Summerhill* la seva pròpia experiència al capdavant d'un internat, anomenat com el llibre, que havia estat funcionant ininterrompudament des dels anys vint a Leiston, a uns cent seixanta kilòmetres al nord-est de Londres. Planteja en l'obra la viabilitat i la conveniència d'educar en una escola antiautoritària i llibertària. L'explicació del funcionament de la institució educativa, en especial el que té a veure amb la comprensió del dia a dia dels grups de nois i noies de diferents edats escolars, permet donar a entendre que és factible la consecució de la radicalitat pedagògica que defensa. Descubrim que és possible un internat escola que s'articula en gran manera al voltant d'unes decisions que prenen assembleàriament tots els nens i adults que hi conviuen, si bé hi ha unes lleis mínimes —prohibició de banyar-se al mar sense la vigilància d'un adult, prohibició d'enfilar-se a les teulades, multes per als estudiants que no se'n van a dormir d'hora, etc.—. Percebem que la mena de llibertat radical que representa el fet que les decisions es prenguin en unes assemblees on la paraula i el vot de l'infant valen el mateix que els de qualsevol adult, que els càrrecs depenguin de la lliure elecció dels mateixos estudiants, que cada infant pugui decidir anar a classe quan vol i aprendre solament el que desitgi conèixer, és una estratègia de Neill per potenciar la responsabilitat de cada estudiant, no pas una mena de resignació a un funcionament anarquico-vandàlic. L'interès de l'obra radica en l'habilitat de Neill de presentar l'internat com un exemple d'una mena de centre que esdevé la millor garantia per al desenvolupament harmònic dels infants. Quan diu «cada vegada m'aferro més a la idea que no és necessària la teràpia quan els infants poden alliberar-se dels complexos per mitjà de la llibertat» (Neill, 1960, p. 40), reafirma la idea que la seva proposta educativa és el camí per defugir els mals de la societat patriarcal del moment. Una lectura atenta de l'obra permet desvetllar la filosofia d'inspiració rousseauiana que hi ha darrere de cadascuna de les propostes d'articulació del centre, que la raó de ser del que proposa és el fet de pensar que el nen esdevindrà autònom, s'autocontrolarà i s'autoregularà si es respecta el dret a seguir unes inclinacions bàsiques que té que es pressuposen bones.

En l'obra *Deschooling society*, d'Ivan Illich, el que trobem és la crítica de l'ensenyança institucionalitzada i una proposta de funcionament educatiu alternatiu. El fil argumental que segueix, per una banda, el porta a afirmar que l'escola monopolitzada per la societat de consum educa en la submissió i perpetua un ordre social injust. Per altra banda, defensa que és possible revertir d'alguna manera les relacions de poder, aconseguir educands més espontanis, independents i, per tant, més lliures si s'afavoreix un nou sistema d'aprenentatge fonamentat en la potenciació de l'accés a un conjunt d'estructures d'aprenentatge existents en la societat per tal que ells, sense imposicions, puguin en-

trar en contacte amb el que volen aprendre. *Deschooling society* esdevé una obra de referència d'aquesta variant educativa pel fet que no planteja una simple suplantació de l'escola per canals culturals com les biblioteques o els museus, sinó més aviat l'establiment d'un entramat cultural que faciliti serveis de referència respecte a objectes educatius —l'accés a coses o processos usats en l'aprenentatge, l'intercanvi entre persones d'habilitats específiques com la mecànica i l'electricitat, així com llistes d'educadors independents que puguin ajudar a l'aprenentatge de tasques concretes.

Els moviments educatius teòrics i pràctics contrarevolucionaris que sorgeixen o es consoliden a les dècades dels seixanta i els setanta del segle passat han derivat en l'actualitat en almenys tres corrents o propostes educatives de caire pràctic. El primer és la mena d'educació pròpia de les anomenades *escoles lliures*. Ens referim a un conjunt de centres la majoria dels quals sorgiren i s'expandiren com bolets arran que Paul Goodman contribuí a popularitzar l'obra *Summerhill*. En conjunt, parlem d'unes escoles que tendeixen a ser petites, on cohabitaven nens de diferents edats en un mateix espai, on els processos d'aprenentatge no són lineals, on s'incentiven la curiositat, la creativitat, la llibertat, la responsabilitat en la presa de decisions i el respecte entre ells, així com una estreta col·laboració amb les famílies. Ens referim a centres educatius crítics amb el model educatiu tradicional autoritari, competitiu i memorístic. Una manera d'entendre l'educació semblant a la plantejada per Neill, que defensa l'espontaneïtat, deixar fluir tot el coneixement que suposen que ja tenim en l'interior i que ens porta a actuar de manera correcta i créixer en harmonia.

La segona proposta és l'*educació a la llar* (l'anomenada *homeschooling*, *home-school* o *home education*), una manera d'educar que es popularitzà arran de la difusió de les propostes de desescolarització d'Ivan Illich que feren, entre d'altres, John Caldwell Holt i Ray i Dorothy Moore. El tret més remarcable de l'educació a la llar és l'espectacular creixement del nombre d'alumnes que s'eduquen d'aquesta manera —als Estats Units, l'any 2003, superaven el milió (National Household Education Surveys Program [NHES], 2003), mentre que una estimació feta l'any 1981 parlava de xifres inferiors als vint mil—. Entenem que la clau d'aquest espectacular creixement és, per una banda, el sorgiment i l'expansió d'Internet, que ha fet possible la creació i potenciació d'unes xarxes d'aprenentatge infinitament més riques que les plantejades per Illich —pensem que una de les propostes del pensador austríac era potenciar les xarxes d'aprenentatge mitjançant l'intercanvi de cassetts—. Per altra banda, la manera d'entendre com educar a la llar i les raons per fer-ho responen a grans trets a les idees expressades per Illich. Les famílies decideixen educar bàsicament per alliberar els infants de la mena de *contaminació* que entenen que significa la

institucionalització escolar, rebutgen educar-los en les escoles de l'àrea on viuen perquè consideren que així contribuiran que tinguin una mirada més oberta al món, que es creïn uns llaços més sòlids entre la família i la comunitat i que tinguin una vida més harmoniosa amb la natura; algunes també creuen que així aconseguiran que els infants visquin millor la religiositat.

El tercer corrent que pot ser definit com a «pedagogia de relacions cordials» o «pedagogia crítica» el trobem en moltes aules d'educació infantil i primària del conjunt de democràcies occidentals. És el model liberal de l'escola pública americana, amb una sèrie interminable d'assignatures optatives. Ens referim a una mena d'educació en què s'intenta evitar qualsevol mena de coacció o imposició a l'escola, una manera d'educar que sovint esdevé enemiga de programes, mètodes i horaris establerts. Ens referim a un corrent dins de l'educació institucional que s'ha de tenir molt en compte perquè un nombre significatiu d'escoles i de professors any rere any muten cap a aquesta manera d'entendre l'educació i ho fan en gran manera, com hem enunciat en la primera variant, per la impossibilitat cada cop més manifesta d'ensenyar, de transmetre sabers dins l'aula. La difuminació progressiva del principi d'autoritat, el descàndid de l'educació memorística, la identificació progressiva d'ensenyar amb adoctrinar, determinen que cada cop siguin més els mestres i educadors de centres públics i privats de diferents nivells educatius i zones educatives que acaben reconvertint-se en mediadors, animadors socioculturals, entrenadors de competències, facilitadors d'aprenentatge o gestors d'emocions. En aquest corrent l'educador esdevé un guia que no imposa, sinó que ajuda els educands a descobrir que el llenguatge, l'acció comunicativa, el diàleg emancipador, és la via de l'enteniement i la cooperació, de la resolució dels conflictes, el camí de la conformació d'uns criteris de raonament que consideren que faran que els infants esdevinguin individus autònoms.

El tret que uneix els defensors actuals dels diferents corrents de la pedagogia llibertària és el manteniment d'un seguit de conviccions polèmiques. Per una banda, la defensa que la ment humana està formada orgànicament per a la consecució del bé entès com a interès comú. Per l'altra, que la nostra ment està oprimida per l'efecte d'unes institucions manipuladores que ens bombardegen amb uns missatges que contribueixen a legitimar les estructures de poder injustes. Des d'aquest plantejament, no fer arribar la cultura institucional als infants és la manera d'aconseguir que la seva ment es desenvolupi correctament, que siguin bons i que, per tant, la societat sigui més pacífica i harmoniosa.

El problema de la pedagogia llibertària és, com hem intentat explicar en el capítol anterior, que esdevé difícil justificar la idea de ment, de desenvolupament cognitiu, que proposa. Si, com defensem en el capítol cinquè, la fixació

dels criteris d'actuació i de raonament es forma en l'individu a mesura que aprèn a valorar les possibles conseqüències dels actes —no per desplegament d'un criteri de raonar innat o quelcom semblant—, tot intent de limitar la reflexió dels conflictes culturals esdevé problemàtica. Herbart Gintis, en *Critique de l'illichisme* (1972), expressa magistralment la idea en assenyalar que la negació no existeix sense pressupòsit. Dit d'una altra manera, els infants han de conèixer les formes ideològiques de la societat per poder-les negar i poder contribuir a reelaborar el marc de convivència. Si reconsiderem la idea d'*essència humana* de Kant o de Rousseau, descobrirem la importància d'una educació pensada perquè les noves generacions aprenguin el funcionament de l'entramat cultural, visualitzin els conflictes, el xoc de voluntats; una educació que trenqui amb la bombolla d'un món idíl·lic adult de pau i concòrdia en què cauen les pedagogies que d'alguna manera acaben defensant la *neutralitat* discursiva. Hem de ser crítics amb una variant llibertària o radical que, més que contribuir a eixamplar la mirada que l'educand es fa de la realitat sociocultural, sovint aconseguix que adquireixin una òptica simplificada o caricaturitzada de la dominació social. Cal considerar la crítica expressada per José M. Esteve i la que fa Giroux:

En efecte, una de les crítiques més precises al model de lliure desenvolupament és la que acaba fent el joc als grans grups de pressió que pretenen, intencionadament, manipular els nens, ja que els pares i educadors que poden tenir afecte i interès personal per la llibertat d'aquests nens han d'inhibir-se i no intervenir per respectar el seu lliure desenvolupament, mentre que els grups de pressió no són neutrals i, lluny de la pretensió d'inhibir-se, busquen intencionadament manipular l'infant perquè compli les seves sabatilles esportives, begui el seu refresc, voti el seu partit i pensí com a ells els interessa. I, en aquest context, l'educador segueix exercint el paper de ximple útil que no transmet valors perquè respecta la lliure decisió, la creativitat i el lliure desenvolupament de l'infant (Esteve, 2003, p. 138-139).

En comptes de considerar les escoles com a àmbits d'impugnació i conflicte, els educadors radicals sovint ens donen una versió simplificada de la dominació que sembla suggerir que l'única alternativa política al paper actual que les escoles exerceixen en la societat és abandonar-les per complet.

[...] En síntesi, els educadors radicals no han aconseguit desenvolupar un llenguatge que abordi les escoles com a àmbits de possibilitats, on els alumnes puguin ser educats per tal d'ocupar llocs en la societat des d'una posició que els doni poder, en comptes de subordinar-los ideològicament i econòmicament. [...]

A la base d'aquesta problemàtica trobem la necessitat de generar un conjunt de categories que proporcionin noves maneres d'interrogació crítica, però que tam-

bé assenyalin estratègies i maneres de pràctica alternatives al voltant de les quals una pedagogia radical pugui tornar-se efectiva (Giroux, 1997, p. 174-175).

Variant tecnològica

S'ha de considerar, finalment, una variant del model anomenada pedagogia performativa o postestructuralista, molt present en el sistema educatiu actual, que es fonamenta en una visió tecnològica de la pedagogia. El procés de difuminació progressiva del principi d'autoritat en la societat actual i el procés d'acceleració de les innovacions científiques i tecnològiques han determinat la conformació d'una variant que considera que el que és important en l'educació no és tant saber com saber fer. La idea d'educador com a guia jardiner que no modela els educands, sinó que ajuda que es desenvolupin de dins cap a fora, és entesa com una mena de pedagogia que busca donar les eines perquè l'educand pugui descobrir el saber útil quan estigui preparat per fer-ne ús. Ens referim a una variant del discurs liberal en què s'entén que cal una educació que dediqui més temps a un seguit de disciplines pràctiques com la informàtica, les llengües estrangeres i els ensenyaments instrumentals que contribueixen a facilitar l'accés a nova informació i així, suposadament, a adaptar-se millor a un món en evolució constant. Es considera que per fomentar la creativitat, la lliure iniciativa, la capacitat d'adaptació al món canviant, esdevé més important saber fer que no pas fixar en la ment un conjunt de sabers de caire teòric. D'alguna manera, la convicció que es produirà una maduració natural dels criteris de raonament en l'individu si no es produeixen interferències culturals partidistes porta a considerar que si s'afavoreix en l'escola el domini d'unes competències pràctiques bàsiques, l'individu serà capaç de reflexionar sobre la complexitat i descobrir la millor manera d'enfrontar-s'hi. Ens referim a una variant del discurs susceptible de rebre les mateixes crítiques que la pedagogia llibertària esmentada anteriorment. És una manera d'entendre l'educació qüestionada pels que pensem que accentuar els sabers de caire *pràctic* contribueix a la desaparició progressiva del currículum de tots aquells àmbits del saber més polèmics, més teòrics, suposadament més subjectius; a fer que sigui menys intel·ligible la comprensió de l'evolució històrica del saber i, per tant, més difícil transitar per un món on les incerteses esdevenen cada cop més evidents. Cal considerar les paraules següents de Josep Ramoneda (2014):

En un món en acceleració constant, amb mecanismes poderosos de comunicació que propaguen i multipliquen, sense discriminar gaire, novetats importants, ide-

es, etiquetes i mites de consum ràpid, *gadgets* perfectament prescindibles; en un moment en què el ritme de les coses i el mite del rendiment fan que es passi incessantment d'un lloc a un altre gairebé per inèrcia, es necessita una perspectiva que se situï en la distància, que marqui el contrapunt del temps lent, que doni una mirada reposada, per discriminar el que val i el que no, per recuperar el criteri que la velocitat elimina perquè fa nosa (Ramoneda, 2014).

Valoració del discurs

La distància existent entre la mena de reptes o objectius educatius que proposen cadascuna de les diferents variants del model liberal il·lustrat i els resultats aconseguits palesa l'existència d'un problema de fonaments del discurs. Trobem que la manera com el paradigma dominant entén el procés cognitiu impedeix articular propostes educatives adaptades a societats en què el pluralisme valoratiu, l'ambigüïtat i la incertesa són trets definidors. Com plantegen Michael Apple i Joe Kincheloe (vegeu la citació següent), bona part dels responsables educatius de les democràcies occidentals han adquirit una formació encaminada a l'establiment de certes científiques, no pas a percebre la pluralitat de valors sovint contraposats com quelcom valuós.

Michael Apple argumenta que un dels problemes més grans de la història de l'educació fa referència a la incapacitat dels responsables educatius per tractar l'ambigüïtat, així com per percebre-la com una característica valuosa. En absència d'aquesta comprensió, els responsables educatius no han cessat de buscar respostes ingènues i simplistes a les qüestions socials i cognitives complexes a les quals s'enfronta l'educació. En realitat, aquesta situació té les seves arrels en la predicció epistemològica de la modernitat per cercar la certesa sobre els assumptes humans i educatius. L'educació postmoderna crítica prova de superar aquesta incomoditat, socialment arrelada, en relació amb allò enigmàtic, així com de vèncer el nostre desig de tenir alguna cosa que puguem subscriure junts, la nostra necessitat d'una certesa compartida. Aquest culte a la incertesa informa la manera en què abordem tots els problemes educatius, i ens força a centrar l'atenció en allò trivial, en allò que pugui ser fàcilment mesurat per mitjà d'instruments empírics. Les qüestions més significatives dels assumptes humans es presten rarament a la quantificació i la pseudocertesa que acompanyen sovint els nombres (Kincheloe, 2001, p. 165; idea que trobem prèviament en: Koetting, 1989, p. 6; Greene, 1988, p. 14).

En democràcies participatives *fortes*, la convicció del model que és possible pensar *les coses en si* esdevé un llast per a l'articulació de les polítiques educatives. Esdevé problemàtic considerar que ens apropem a la veritat mitjançant un procés científic de depuració de les figures del discurs, que des de l'educació s'ha de contribuir a revelar la veritat oculta... En una mena de societat en què la pluralitat valorativa és un tret definidor, és discutible un model educatiu pensat tant per ensenyar el coneixement vertader —allò ferm i incontrovertible, allò de què no es pot dubtar, ja que no pot ser fons de falsedats— com el mètode per arribar-hi. La poca motivació pel treball escolar, el poc sentit crític, la incapacitat per encarar els nous reptes o els conflictes que sorgeixen amb altres voluntats, fenòmens que podem detectar en molts adolescents i joves, l'hem de vincular a la voluntat de transmetre sabers científics certs.

El problema és que la interpretació del procés de desenvolupament cognitiu del model porta a pensar que si s'enforteix la democràcia participativa, si s'aconsegueix que les decisions públiques i privades siguin el fruit d'un diàleg raonat en peu d'igualtat entre els diferents grups o persones que entren en disputa, s'ha d'arribar a una mena de síntesi teòrica o progrés moral cap a una societat cada cop menys tensionada, menys conflictiva, un món en què les persones actuïn atenent un suposat interès comú. La manera d'entendre la paraula *home* determina que es tendeixi a fer arribar a les noves generacions bàsicament sabers científics que no generen controvèrsia. No se sap entendre que no hi ha un punt d'arribada definitiu en termes emancipatoris dels homes, que en democràcia els viatges cap a ports més confortables solament poden ser transitoris. El paradigma dominant dificulta la comprensió de la importància que té en democràcia familiaritzar-se amb el xoc de voluntats, l'antagonisme d'idees, els matisos, l'escala de grisos, l'ambigüitat, el prejudici. No se sap veure que el contacte i, per tant, la comprensió de la pluralitat valorativa no són el camí cap al desconcert, sinó un pas imprescindible per aprendre a avançar en la capacitat d'entendre com establir pactes amb els altres que minimitzin els aspectes més problemàtics de l'inevitable xoc de voluntats.

En conclusió, podem dir que la manera com des del model s'interpreten els processos cognitius, la conformació dels criteris de raonament, dificulta l'establiment d'un debat seriós sobre la importància de la tramesa de sabers per afavorir la convivència en societats en què la pluralitat valorativa és manifesta. La croada contra el prejudici empresa pel model il·lustrat impossibilita la comprensió de la mena de xoc de voluntats que es produeix en la societat actual; dificulta el reconeixement de la mena d'aprenentatges, activitats i tasques que cal incentivar en els infants perquè de manera progressiva adquireixin les competències que ajudin a fer que en el futur no se sentin perduts en el món esco-

lar, laboral i social. Un model pensat per eixamplar la capacitat crítica esdevé en realitat el millor aliat d'aquella mena de discursos neoconservadors que d'alguna manera justifiquen uns plans d'estudis d'una cultura oficial comuna altament estandarditzada; el millor aliat dels que volen eliminar progressivament del currículum educatiu tota aquella mena de sabers teòrics de moltes disciplines, no solament les humanístiques, que ajuden a eixamplar la ment.

La manera d'entendre el procés de conceptualització que ens proposa el model determina, per altra banda, que en la nostra societat s'acentuï la tendència a intentar resoldre els problemes de conducta i d'aprenentatge mitjançant tractaments farmacològics i terapèutics. La manera majoritària d'interpretar la conformació dels esquemes cognitius comporta que divergències significatives en els criteris de raonament i els ritmes d'aprenentatge que tenen a veure amb la transferència cultural s'identifiquin amb problemes de maduració inadeguada de la ment, amb bloquejos, amb desequilibris orgànics..., amb quelcom misteriós que solament pot resoldre el psiquiatra o el psicòleg clínic. En una societat com l'actual, en què s'estan difuminant els imaginaris col·lectius i el principi d'autoritat i, per tant, augmenten el nombre de comportaments que es desvien del que s'entén com a *norma*, o normal en una edat determinada, repensar el model educatiu és fonamental per obrir camins de resolució de conflictes escolars que no signifiquin una generalització dels tractaments clínics.

PROPOSTA DE CANVI DE RUMB EDUCATIU

Per contribuir a fer que el sistema educatiu s'adeqüi millor a la singularitat de les democràcies representatives actuals, hem d'alliberar-nos de la manera majoritària d'entendre la condició humana; percebre que hem de defugir la pretensió de guiar-nos per un camí de certeses, ja que la nostra mirada del món és metafòrica, tota interpretació és interessada i, per tant, subjectiva; copsar que aquestes pedagogies majoritàries en què tot encaixa són una estafa, un engany, una manera de contribuir al declivi de l'educació i a l'afebliment de la democràcia; comprendre que el declivi es combat amb una educació vitalista, pensada per eixamplar les perspectives, per aprendre de la desorientació que significa l'inevitable joc i xoc amb altres voluntats expansives; descobrir que la manera de contribuir a defensar unes democràcies que són garants de la preservació de l'estat del benestar és allunyar-nos dels principis de la racionalitat il·lustrada; adonar-nos que el camí del consens, la recerca de l'interès comú, no

és transitable, que el que ens cal és aprendre a pactar amb voluntats contraposades per tal de minimitzar els efectes dels xocs inevitables.

Idees per a una educació vitalista antirepresentacionista

L'educació actual s'ha adaptat als nous temps, a aquesta societat de la informació, amb un gran nombre de mitjans que competeixen entre ells. Per fer-ho, primer de tot, la comunitat educativa ha d'entendre que el tret definidor de les democràcies representatives occidentals és la pluralitat valorativa. S'ha de comprendre que la fragmentació i la difuminació dels imaginaris compartits i del principi d'autoritat de mestres i pares és un indicador de maduresa democràtica, no pas de crisi o falta de rumb; no és en cap cas un indicador que vivim en una societat caòtica, desorganitzada, sense sistema, que cal canviar. Només en democràcies incipients o règims autoritaris, en societats en què existeixen grups de poder amb uns mecanismes efectius de censura i de repressió de la dissidència, és possible el concepte de tribu, és possible l'aparença que tothom viu en harmonia compartint uns objectius comuns de justícia, política, organització social, economia, religió, família, treball... L'enfortiment del règim de llibertats comporta inevitablement, com hem fet explícit en el capítol previ, la visibilitat que solament som capaços d'arribar a consensos en allò que no ens importa gaire.

Ens cal una educació pensada perquè les noves generacions comprenguin «l'entramat moral» (Giner, 2003) que es teixeix constantment en les democràcies avançades; una educació en què es valori que els drets i les llibertats aconseguits descansin en la manera com s'estableix en les democràcies tot allò que permet minimitzar els aspectes més conflictius de l'inevitable xoc de voluntats. L'objectiu de l'escola ha de ser contribuir a fer intel·ligible la pluralitat *valorativa*, les mirades partidistes que constantment arriben dels mitjans de comunicació. S'ha de preparar les noves generacions per entendre la tragèdia humana que representa que el nostre desig de plenitud solament pugui ser provisional, ja que la voluntat de puixança ens empeny a la consecució de nous reptes, noves buidors, nous xocs amb altres voluntats expansives. Es tracta d'evitar que els infants visquin en un món d'irrealitat i fantasia que esclata de manera violenta en l'adolescència i la joventut, en les edats en què han de prendre decisions fora del mantell protector dels adults.

Les noves generacions han d'aprendre a canalitzar el xoc amb altres voluntats que sorgeix de la permanent insatisfacció humana. Han d'adonar-se que l'establiment de les regles de joc democràtiques és el que facilita millor un joc

fluid amb els altres; el que dificulta més el caos, la pèrdua de llibertat que significa el canvi de normes al mig de la partida per part dels que no saben perdre. S'ha d'aprendre que la virtut del sufragi universal és canalitzar la permanent insatisfacció humana; contribuir a la vivència que és més fàcil i productiu invertir en quelcom com intentar convèncer que s'ha de votar uns o altres representats polítics, derogar, implantar o modificar una llei, una norma o regla de joc específica, que no pas intentar imposar la voluntat mitjançant la força bruta de les revolucions o contrarevolucions. S'ha d'entendre que en democràcia la voluntat d'aconseguir una relació privilegiada en el tracte amb els altres, la voluntat de sumar majories per aconseguir el poder o evitar-ne la pèrdua, determina l'establiment de pactes entre grups amb interessos diferents i que, per tant, es tendeix a respectar millor les minories. La cultura del pacte afavoreix que les persones estiguin més predisposades a fer renúncies parcials als interessos o les conviccions partidistes que les mouen. La periodicitat de les eleccions, la incertesa dels resultats, la por dels grups que donen suport a una opció política que governa a perdre privilegis quan esdevingui oposició, és la que propicia que els que governen tendixin, en més proporció que en altres règims polítics, a autolimitar la voluntat d'imposar la seva cosmovisió i d'esclarificar la dissidència.⁸ La por de les conseqüències polítiques és el que accentua la tendència dels mateixos governants a fer que hi hagi més transparència, neutralitat i control en les regles de joc que es fixen.

És la mena de llibertat que es dona en les democràcies *avançades* la que propicia que s'hi produeixin un nombre molt més gran d'innovacions científiques i tecnològiques que no pas en altres règims polítics i que, per tant, siguin pols d'atracció de la ciutadania. El fet que diferents grups o elits intel·lectuals es vegin obligats a competir entre ells per disputar-se l'espai públic de les idees, que estiguem sotmesos a un bombardeig constant de maneres molt divergents d'entendre el món —en pel·lícules, sèries, obres de teatre, anuncis, llibres, diaris, revistes, tires còmiques, tertúlies, mítings, etc.—, és el que contribueix a fer que les persones puguin esdevenir més lliures, més tolerants, més capaces de reflexionar i actuar atenent multiplicitats de projeccions imaginatives en altres espais i temps.

8. Stalin deia que el problema de les eleccions lliures és que mai pots estar segur de qui les guanyarà. Si el poder de Stalin i els altres dirigents del partit hagués estat menor, si s'haguessin vist obligats a convocar eleccions lliures, els criteris per detenir, empresonar, condemnar a mort, enviar exiliats als gulags de Sibèria, en poc temps haurien canviat radicalment; els mateixos dirigents, abans d'arriscar-se a perdre el poder, haurien vetllat per evitar que l'arbitrarietat de criteris se'ls pogués girar en contra quan els opositors governessin. En cas que s'haguessin produït unes eleccions lliures, els dirigents soviètics haurien estat els primers a reivindicar unes garanties judicials i una sèrie de drets molt diferents dels que establiren.

El que està en joc en una educació democràtica és la lluita contra l'esclavatge de la immediatesa, contra l'egoisme de mirada curta, contra la tendència maniquea a considerar que en les nostres interpretacions o justificacions dels fets trobem la veritat, mentre que en els que difereixen trobem l'error, la mentida o la maldat. Per fer més habitable aquest món multicultural, de grups que es consideren posseïdors de la veritat i, per tant, del dret d'imposar el seu ordre als altres, cal insistir una vegada i una altra que s'ha d'oferir una educació on s'explicitin els nusos de conflicte irresolts que es donen en les relacions humanes; una invitació a aprendre a construir des de la incertesa, des del diàleg, des de pactes que signifiquin el reconeixement o el respecte de la diferència sobre com viure i conviure. La pluralitat es defensa combatent les pràctiques discursives que es presenten com a *veritats absolutes* quan no poden ser més que veritats parcials, estipulades.

Referents del nou plantejament educatiu

Les idees bàsiques d'aquest nou plantejament educatiu s'articulen pel que fa a la proposta de canvi de rumb en la manera d'entendre el *com educatiu* i el *què educatiu* i al vincle que cal establir entre els dos eixos. Per una banda, en la línia del que s'ha exposat en els capítols previs, hem de considerar el *com educatiu* com un procés de transferència gradual i, per tant, sistemàtica de sabers valuosos —gramàtiques, llenguatges, esquemes d'acció i interpretatius— a les noves generacions per part d'uns experts educatius. No es tracta en cap cas d'un procés de mediació, animació a l'aula o *coaching* pensat per donar eines als estudiants perquè puguin aprendre allò que en un moment determinat suposadament desperta el seu interès. D'altra banda, hem de considerar que el que és valuós de transferir, el *què educatiu*, és el conjunt de veus d'experiència cultural que ens ajuden a *jutjar la gramàtica* heretada, a fer evident els xocs, les contradiccions, la pluralitat de propostes legítimes; dit d'una altra manera, transferir allò que contribueix a l'obertura al món, a obrir la porta a imaginar-nos maneres diferents de relacionar-nos amb el món. Per acabar, hem de tenir en compte que la manera de plantejar el *què educatiu* és el que estableix la viabilitat del *com educatiu*; el que s'ensenya determina que es desperti o no en els infants la curiositat per continuar aprenent. Com hem apuntat, el problema dels dos models transmissors esmentats (el tradicional conservador i l'educació com a ensenyança del liberal il·lustrat) és la voluntat de transmetre una cultura de certes, la pretensió de transmetre quelcom que no desperta la curiositat perquè no ateny les emocions, perquè apel·la únicament al que és útil o productiu.

El model s'articula, per tant, des de la idea que «és la vida la que determina la consciència»,⁹ no a l'inrevés; que el que ens empeny a raonar, actuar i, per tant, contribuir a generar un ordre de relacions en el món és la voluntat de puixança, la voluntat de ser cada cop més efectius en allò que ens beneficia com a individus. La complexitat de la mena de resposta humana a certs estímuls és el resultat d'un procés cultural de fixació i tramesa de criteris de raonament que es dona com a conseqüència de la fragilitat humana en els primers anys de vida, del fet que la voluntat expansiva ens porta a enfortir uns mecanismes d'indicació, petició i intercanvi d'informació molt efectius. No hem de buscar per què generem complexos esquemes lingüístics i esquemes de raonament en la idea que tenim prefixats uns conceptes d'enteniment o categories, una consciència representativa singular, uns criteris objectius que s'anteposen a l'experiència i possibiliten l'establiment d'alguna cosa que pugui ser entesa com fer «bones representacions».¹⁰ La ment humana no està formada genèticament per representar el món d'una determinada manera. Com expressà Wittgenstein (vegeu el capítol segon), el saber no funciona com un concepte psicològic, sinó com quelcom públic; són, per tant, la mediatització dels altres propers i l'acumulació d'experiència les que determinen la restricció que fem dels criteris de metaforització, la sensació, vivència o consciència que tenim de l'adequació dels actes de resposta a uns estímuls concrets.

El que promou que les persones siguem receptives a una mena d'informació dels altres que fa que modifiquem la manera d'entendre el món, d'interaccionar amb els altres, és la voluntat de puixança. Els educands, i també els educadors, modifiquen els esquemes interpretatius perquè els arriben dels altres uns estímuls —tonalitats de veu, mirades, gestos, moviments, explicacions, propostes, avisos, amenaces...— que els confirmen que invertir energia a aprendre alguna cosa és avantatjós. En el procés educatiu descobrim el paper central de l'altre proper significatiu, el del mestre, educador o professor, pare o company, que contribueix a eixamplar les perspectives; el d'aquell altre proper que conscientment o inconscient ens influencia amb la idea que fer o entendre quelcom de manera diferent es veurà recompensat.

9. «No és la consciència la que determina la vida, sinó la vida la que determina la consciència», estableixen Marx i Engels en *La ideologia alemanya* en el seu intent d'allunyar-se de la pretensió de Kant i Hegel de supeditar la vida al concepte, a les categories de l'enteniment.

10. Vegeu el capítol segon per aprofundir en la interpretació metafòrica antirepresentativa que trobem en Nietzsche, el segon Wittgenstein, Hilary Putnam, etc. Considerem, com Nietzsche, que no hem de rebutjar les categories de l'enteniment, sinó l'objectivitat que li pretenia donar Kant.

Per afavorir el pacte en un món en què els individus no comparteixen uns objectius comuns de justícia, organització social, economia, religió, sexualitat, família, treball, s'han de donar a conèixer un conjunt de legitimacions de valoracions de conseqüències o projeccions imaginatives que determinin la disparitat de criteris. S'ha de copsar, per tant, que per contribuir a formar el criteri d'actuació que no sigui el mer pensament calculador, més important que conèixer la regla o l'objectivació compartida és fer visible el xoc d'interessos i de voluntats, el procés d'establiment del saber, entendre els nusos de conflicte, les resistències, la mena de voluntats que han estat determinants en el procés d'imposició d'interpretacions molt rellevants culturalment. No es tracta que la transferència de sabers es produeixi, a la manera de societats dictatorials o democràcies incipients, perquè l'educand fascinat per l'autoritat o el poder de l'educador descobreix que ser obedient, disciplinat i contenir tota mena d'espontaneïtat és el millor camí per superar etapes educatives i arribar algun dia a esdevenir una autoritat, algú respectat i valorat en el si de la comunitat.

Es tracta que es doni una mena de seducció mitjançant la paraula que ha de néixer del reconeixement que allò que diu l'educador és valuós perquè ajuda a l'eixamplament de les perspectives vitals, a la capacitat d'interaccionar de manera més satisfactòria amb altres voluntats. Si no volem fomentar una educació que converteixi els educands en esclaus de la ignorància, si pretenem que davant els conflictes irresolts que se li presentin tinguin valoracions àmplies de les possibles conseqüències d'abordar-les (de pactar amb altres voluntats) d'unes maneres o unes altres, haurem de deixar de pensar en termes d'educació utilitarista i començar a fer-ho en termes d'educació vitalista; haurem de començar a entendre que el que és més valuós de transferir és la història que dona sentit als actes.

Caldrà desterrar la idea que la valoració crítica de les herències culturals és quelcom que ha de començar a fer el nen en les classes de disciplines humanístiques dels últims cursos de l'educació obligatòria. No hem d'esperar que els nens o joves siguin capaços d'entendre els textos de Kafka, Margulis, Preston, Foucault o Danto per ensenyar-los a jutjar-los. L'obertura a nous mons possibles, en els diferents àmbits del saber, només pot ser entès com un procés progressiu de fixació de bastides sovint superposades que es produeix per la confluència de l'impuls del mestre per fer entendre les coses d'una altra manera i la voluntat del deixeble de rebre quelcom iniciàtic que l'obrirà al futur. Pot experimentar la curiositat per aprendre de la saviesa de la incertesa —curiositat que sorgeix de la buidor de descobrir que allò còmode i familiar esdevé dubtós o estrany— tant el jove que s'inicia en el coneixement dels textos de Kafka com el nen que s'inicia en els rudiments de la funció de nutrició, el que descobreix

que l'aliment no es limita a entrar per la boca i sortir al cap d'un temps per l'anus. Es tracta d'entendre l'ofici de mestre com quelcom lligat a ensenyar a fixar en les noves generacions aquells sabers nuclears que ho són perquè són punts d'obertura a noves maneres de jutjar quelcom vinculat a un àmbit del saber, no pas perquè siguin un punt d'arribada, el descobriment de certeses. Entendre els mestres o professors com uns professionals de l'educació que han de reglamentar el procés, fixar les bastides, seleccionar els textos, regular les converses, per tal de contribuir que els educands siguin capaços de visualitzar de manera més global i aprofundida els conflictes que es presenten en diferents àmbits del saber, per tal de contribuir a aquesta eròtica que neix tant de la incertesa com de la curiositat per explorar nous camins. No podem pretendre que quan el nen esdevingui adult, aprendrà a jutjar i a interaccionar amb els altres de manera satisfactòria; se l'ha d'ajudar a fixar cadascun dels passos que li han de permetre aconseguir-ho. Com plantejava Nietzsche en *Així parlà Zaratustra*, «qui vulgui aprendre alguna vegada a volar, ha d'aprendre primer a estar-se dret i a caminar i a córrer i a grimpar i a dansar: —volar no s'agafa al vol!» (Nietzsche, 1983, 179).

No volem negar la bona voluntat dels que vinculen la paraula *educació* amb el domini d'unes competències: competències professionals que miren a l'empresa, competències vinculades a l'accés i al tractament de la informació, domini plurilingüístic que faciliti la comunicació amb altres particularitats, domini d'habilitats socials... Però el que no podem és ser simplistes i autocomplaents i pensar que el carro ha d'anar davant dels cavalls. El domini d'un conjunt de tècniques, habilitats o competències pràctiques no es pot anteposar o separar d'una reflexió acurada i constant dels xocs culturals més rellevants si el que es pretén és mantenir viva la set d'aprendre, si el que es pretén és que l'educand tingui la vivència que allò que li ensenyen l'ajuda a fer front a l'angoixa paralitzant que l'envaeix quan es troba en un conflicte.

Trets definidors del discurs. Aspectes essencials de l'articulació i l'enfortiment d'aquest nou discurs educatiu

El perill de tota proposta teòrica és que es faci una lectura superficial que desvirtui el missatge que es transmet. En aquest cas, el risc més important és que la defensa del que s'ha de donar a conèixer a les noves generacions, *la història que dona sentit als actes*, acabi sent entesa com una defensa gremial de la potenciació de les humanitats a l'escola o, encara pitjor, que es pensi que s'està defensant una mena de transmissió en què el professor és un mer conferenciant i l'alumne, un receptor passiu d'informació. És important establir matisacions sobre el

què i el *com educatiu* per tal d'evitar que totes les propostes acabin diluïdes en la idea que treballant més la història, la filosofia, la literatura, l'educació per a la ciutadania, a l'aula i enfortint l'aprenentatge de competències encaminades al domini d'habilitats socials es resoldran bona part dels problemes educatius.

És essencial, d'entrada, entendre que el que es planteja és contribuir a fer que les noves generacions aprenguin a conviure amb la incertesa en lloc d'intentar fer arribar uns sabers objectius que ajudin a combatre-la. Hem de considerar que tota mirada del món, tota manera d'interpretar-lo, tota manera d'entendre com relacionar-nos amb els altres, és partidista i, per tant, tot intent de transmetre continguts lliures de prejudici és un absurd que ens aboca a la ignorància. L'objectiu fonamental de l'educació no pot ser pretendre revelar una suposada veritat amagada —no pot ser separar del procés educatiu els elements subjectius, confusos, susceptibles d'admetre valoracions contraposades per tal de trobar continguts lliures de prejudicis—, sinó més aviat adquirir perspectiva a l'hora de valorar les possibles conseqüències positives i negatives per als uns i els altres de les diferents maneres de conceptualitzar. L'objectiu és afavorir la llibertat d'elecció que sorgeix del contacte cultural amb diferents maneres de conceptualitzar, d'actuar i de reflexionar sobre les possibles conseqüències en diferents espais i temps.

Es tracta de potenciar una mena d'argumentació que ajudi a valorar els efectes o les conseqüències, tal com ens proposen Roger Slee i Gaby Weiner en *School effectiveness for whom?*, no pas aquella altra que busca establir el que és millor, el que és correcte o el que resulta més eficaç. Es tracta de canviar les interpretacions que parlen de bo o d'eficient en termes absoluts per aquelles altres que consideren l'escala de grisos, les que no busquen la veritat o la certesa en el camí que s'ha de seguir, sinó bàsicament conèixer les diferents valoracions de les possibles conseqüències de transitar per l'un o per l'altre. En una societat líquida, amb pluralitat valorativa, amb mitjans de comunicació que ens bombardegen amb models contraposats, es tracta d'aconseguir que l'inevitable pacte de voluntats sovint contraposades es faci atenent la comprensió dels arguments i la valoració de les conseqüències de les parts més representatives que entren en disputa, tenint en compte la reflexió sobre les respostes que poden esperar dels altres les diferents maneres de manifestar la voluntat expansiva.

Saber, saber estar i saber fer

Es tracta que la contribució educativa a fixar en l'individu uns sabers, un saber estar i un saber fer sigui considerada com tres cares d'un mateix procés, pen-

sat per servir-se del diàleg amb les veus de l'experiència cultural per eixamplar les mirades del món que fan els individus més vitals. La reflexió sobre quins sabers o conceptes s'han d'ensenyar o transferir a les noves generacions sempre ha d'anar vinculada a la reflexió sobre la manera com l'aprenentatge d'aquells conceptes ajuda les persones a saber estar en la societat. La reflexió sobre com contribuir al saber estar (fixació d'actituds, valors i normes en la persona) s'ha de fer pensant que el contacte amb la cultura i els sabers culturals és determinant perquè es fixin els criteris de raonament. La reflexió sobre la transferència del saber fer (fixació d'uns procediments, habilitats i tècniques) s'ha de considerar com quelcom al servei de l'enfortiment del saber, quelcom que esdevé interessant si es vincula amb el concepte.

Per afermar el bon funcionament institucional i productiu de les democràcies madures descobrim que s'ha de revisar la mena de sabers que s'han d'ensenyar a les noves generacions. L'antirepresentacionisme, la consideració que els conceptes són vincles interessats i, per tant, subjectius entre impressions sensibles i actes, permet obrir nous camins en la manera d'entendre el que s'ha d'ensenyar i afavorir que aquelles ensenyances esdevinguin aprenentatge. La nova proposta educativa ha de fer més comprensible a la comunitat educativa que els conceptes en general i els científics en particular són lògics i racionals no perquè ens proporcionen una explicació correcta del món, sinó perquè faciliten la intervenció en el medi, faciliten la col·laboració dels individus i contribueixen a limitar els efectes més desagradables del xoc de voluntats expansives contraposades. Es poden articular i, per tant, s'han d'articular intervencions educatives que d'alguna manera es beneficiïn d'un major reconeixement de l'estret vincle existent entre el procés de fixació de conceptes i la lluita de voluntats i maneres contrastades d'entendre com facilitar la intervenció en el medi que es donen al llarg d'un període històric.

En societats democràtiques fortes, en què el xoc de forces divergents sobre com viure i conviure es fa més evident, trobem que les propostes que presenten el saber com a metàfores mortes o vincles associatius que s'objectivitzen en resposta a determinats interessos contribueixen que pugui ser més efectiva la lluita contra la ignorància i el desconcert. Ajuden a estar més preparats per adaptar-se a les transformacions socials i aprendre que els grans salts en el saber no es produeixen per una simple acumulació de resultats o per l'ús d'instruments més precisos, sinó perquè els nous vincles associatius teòrics i tecnològics que se'n deriven propicien noves dinàmiques socials, noves correlacions de poder, que són les que determinen la visibilitat i la consolidació de noves interpretacions, nous mètodes d'anàlisi, noves teories, nous models, noves cosmovisions. Presentar la ciència com una cosa vinculada a l'àmbit tecnològic i a les cor-

relacions de forces socials és la manera d'ajudar a proporcionar molts més recursos perquè els joves entenguin el món i es beneficiïn dels efectes de la dependència mútua. Cal considerar les paraules d'Aureli Caamaño, doctor en química per la Universitat de Barcelona:

Malgrat els canvis [...] que s'han introduït en els nostres currículums, especialment en els apartats introductoris de declaració d'intencions, els currículums actuals continuen presentant, en gran part, la ciència com un cos de coneixements objectiu i lliure de valors, com una successió de fets descontextualitzats que cal aprendre, sense que s'expliciti clarament el valor que aquests coneixements poden tenir en la vida futura dels estudiants. El resultat és una tensió cada cop més gran entre la ciència escolar i la ciència actual que apareix als mitjans de comunicació, i entre la ciència escolar necessària per als futurs científics o enginyers i la dels futurs ciutadans en general (Caamaño, 2004).

De res serveix que els alumnes dediquin moltes hores de classe a la literatura, la història o la filosofia si l'objectiu fonamental que es persegueix és bàsicament enfortir el sentiment de pertinença a una comunitat, el reconeixement de la importància d'actuar tenint en compte els valors comunitarista-romàntic-nacionalista singulars, si l'objectiu fonamental és fer arribar a tots el llegat canònic. De res serveix dedicar moltes hores a temes científics si la ciència es presenta com un saber absolut desvinculat del procés de construcció social, si es presenta com quelcom misteriós que no ajuda a fer intel·ligible la complexitat social.

Per enfortir el *saber estar* en les democràcies occidentals actuals s'ha de defugir la convicció que cal ensenyar a les noves generacions allò que la majoria identifica com a béns comuns o valors cívics compartits. La convivència en un món d'individus connectats en xarxa no es pot plantejar de la mateixa manera que quan hi havia un sol canal de televisió, quan el control institucional dels discursos era molt efectiu i, per tant, era normal que bona part dels individus compartissin els mateixos valors. En societats en què els imaginaris compartits s'han difuminat, en què la tribu no està d'acord en quasi res, pretendre d'alguna manera inculcar la importància d'aprendre a respectar unes normes universals no és més que una manera absurda de pensar que el reconeixement de l'imperatiu categòric esdevindrà un contrapès a la voluntat de justificar les transgressions que resultin beneficioses. En un món en què els mitjans de comunicació constantment ens forcen a reflexionar sobre la conveniència de transgredir de diferent manera els principis per tal d'aconseguir objectius pràctics, els catecismes cívics no serveixen per restablir l'equilibri perdut entre valors i objectius pràctics.

Per aprendre a reconduir de manera satisfactòria allò que representa l'inevitable xoc de voluntats, el que cal és potenciar un procés de transmissió de sabers que faci que les noves generacions descobreixin els efectes de diferents maneres d'articular la convivència, d'establir complicitats, de pactar, de cooperar o d'interaccionar amb els altres. Es tracta no tant de fer evident la tragèdia d'afegir complements predicatius a verbs transitius (vegeu el capítol cinquè) com de descobrir la importància d'establir pactes que minimitzin els efectes més negatius de l'inevitable xoc de voluntats. En democràcies amb importants mitjans de comunicació que competeixen entre ells, hem d'entendre que el perspectivisme —la comprensió de diferents interpretacions de com articular la vida pública i privada i de les conseqüències que té— és una manera molt més efectiva de contribuir que les noves generacions puguin adquirir un criteri que els ajudi a fer front a la incertesa, molt més que no pas pretendre bàsicament inculcar només els hàbits, els costums o el saber estar que el grup d'experts o els defensors de la tradició consideren com a millors. Tal com ens proposa Giroux, s'ha d'abandonar aquella pedagogia de trinxeres, aquelles tradicions crítiques que no es plantegen la importància d'aprofundir en el coneixement del discurs dels altres:

En part, això suggereix una pedagogia que faci alguna cosa més que aportar als alumnes un llenguatge i un context mitjançant els quals puguin posar críticament en joc la pluralitat d'hàbits, pràctiques, experiències i desitjos que els defineixen com a part d'una formació social i específica amb les seves relacions permanents de dominació i resistència. La pedagogia dels límits brinda als docents oportunitats d'aprofundir la seva comprensió del discurs d'altres per tal d'arribar a un enteniment més dialèctic de la seva pròpia política, valors i pedagogia (Giroux, 2003, p. 225).

Una democràcia amb una ciutadania molt més preparada per entendre els interessos partidistes que mouen els actes humans és una democràcia més plena, més capaç d'establir lleis i normes que limitin allò més conflictiu de l'inevitable xoc de voluntats. Fer explícites les contradiccions contribueix a fer que els individus siguin més capaços d'entendre i acceptar el joc de pactes amb els altres, de plantejar-se objectius més distants en el temps, de no ser tan esclaus dels impulsos més immediats.

S'ha d'afavorir la comprensió de la complexitat del xoc de voluntats expansives per tal que els individus siguin més cauts davant els intents d'absolutitzar la resposta, més capaços d'entendre els interessos que s'amaguen en les propostes de les diferents forces socials, més capaços d'establir pactes, normes, lleis que minimitzin l'impacte destructiu del xoc de voluntats. No s'ha de pretendre fer

de la transmissió cultural l'eina per aconseguir formar persones *bones, empàtiques* o *desinteressades*, sinó persones que, quan defensin els seus interessos, quan pactin amb altres voluntats, siguin molt més conscients de les possibles conseqüències de fer-ho d'una manera o d'una altra.

Per envigorir el *saber fer* —aconseguir que les noves generacions adquireixin un domini instrumental, tècnic o tecnològic que els serveixi per poder interaccionar, intercanviar informació o negociar més fàcilment amb els altres— descobrim, en aquest cas també, que bàsicament s'ha d'enfortir una mena de tramesa de sabers que eixamplin la capacitat de reflexionar sobre les possibles conseqüències dels actes o les estipulacions. En democràcies madures, en què la difuminació dels mecanismes de control de les idees més acceptades tradicionalment comporta innovacions i transformacions més accelerades en l'àmbit científic i tecnològic, la reflexió sobre la mena de forces culturals que porten a la fixació dels diferents sabers és la millor manera de contribuir a fer que les noves generacions millorin la capacitat d'entendre les innovacions i, per tant, també la d'aprendre a fer un ús més eficient de noves tècniques, aparells o màquines.

Davant la lògica expressada en la variant tecnològica del model il·lustrat, la que defensa que en una societat tan canviant com la nostra és més important adquirir les competències vinculades a la recerca, la interpretació i l'exposició de la informació que no pas aprendre uns sabers, s'ha de contraposar la idea que pretendre ser molt competent en un àmbit sense prèviament haver dedicat molt d'esforç a l'aprenentatge de sabers és un contrasentit. No ens hem de deixar enganyar amb la falsa idea que, en una societat en què és fàcil l'accés a la informació de tota mena, el que és important és el domini dels instruments per accedir-hi i fer-ne un ús satisfactori. No hauríem de confondre la millora de l'accés a la informació amb la millora de la capacitat interpretativa; no hauríem de confondre la millora de la competència digital amb la millora de la capacitat de servir-se de les veus de l'experiència per afavorir la capacitat d'interaccionar de manera més satisfactòria en el medi social en què vivim. L'accés i la interpretació de la informació estan estretament lligats a la fixació de conceptes cada cop més complexos. No es tracta de reivindicar la potenciació de l'aprenentatge memorístic d'informació a la qual podem accedir amb facilitat, sinó la potenciació de l'establiment de vincles entre idees cada cop més complexes que inevitablement comporten l'aprenentatge de noms i dades. L'aprenentatge tècnic instrumental per accedir i processar la informació no hauria de ser pensat com un fi en si mateix, sinó com quelcom pensat per ajudar a la fixació de vincles conceptuals específics.

Davant d'una educació en què sovint es tracten fets descontextualitzats, hem de plantejar-nos una educació pensada des de projectes amplis en què el

saber, el saber estar i el saber fer s'integrin com un tot. Aprendre a resumir o sintetitzar no hauria, així, de ser entès, per exemple, com el domini d'una competència instrumental, com un ítem descontextualitzat, sinó com una manera de reflexionar sobre el que és més essencial de recordar del que s'ha llegit. Els educands aprenen a sintetitzar bé a mesura que els mestres i altres propers en general contribueixen a valorar el que és més important de retenir de la diferent mena de sabers que estan aprenent. Si molts adolescents arriben a ser capaços de llegir de manera comprensiva notícies d'una certa complexitat, no és perquè en un moment determinat van aprendre un seguit de tècniques vinculades a la mecànica de la lectoescriptura, sinó perquè l'han exercitat adequadament, se'ls ha sabut transmetre prou bé al llarg dels anys i de manera progressiva la força vital de les idees que es troben en obres literàries, textos històrics, geogràfics, econòmics, filosòfics, matemàtics... La consolidació de la capacitat de detectar, processar i expressar adequadament idees rellevants no l'hem de buscar en el treball procedimental, sinó en el fet d'entendre el domini de tècniques o habilitats específiques com una cosa que s'ha de vincular a l'aprenentatge progressiu de la cultura plural.

Didàctiques específiques

La valoració de la importància d'integrar en un projecte ampli —no necessàriament interdisciplinari— el saber, el saber estar i el saber fer ens ha de portar a reconsiderar el treball de les diferents disciplines o matèries educatives. És fonamental copsar d'entrada que la defensa d'un *model educatiu transmissor* és un al·legat en favor de la idea que l'eixamplament de la mirada del món dels infants es produeix com a resultat del contacte amb un seguit de veus de l'experiència que han fet evidents els xocs culturals que han determinat l'evolució del pensament en un àmbit del saber. La funció transmissora del mestre o professor s'ha d'entendre com una defensa que el seu paper fonamental a l'aula és posar en contacte l'infant de manera progressiva amb les veus de l'experiència cultural mitjançant una varietat de recursos metodològics —lectures, exposicions, resolució d'exercicis, elaboració de projectes, debats, aula inversa, etc.—. No s'ha de percebre en cap cas com una mena de transmissió en què el professor esdevé un mer conferenciant que no té en compte ni les limitacions de la capacitat d'atenció dels infants, ni les diferències en els ritmes d'aprenentatge, ni la necessitat que tenen tots els infants que es valori l'esforç que fan —la necessitat de rebre de manera continuada *carícies* per part dels companys, professors o pares.

Hem de considerar d'entrada, també, que el procés d'aprenentatge és un procés d'aprofundiment gradual en un vast entramat de conceptes que concernen diferents disciplines i diferents àmbits d'una mateixa disciplina; en cap cas és una simple progressió lineal en unitats didàctiques independents. El treball de transmissió progressiva de sabers més complexos es veurà afavorit si els professors saben detectar el conjunt de sabers nuclears que han d'esdevenir la bastida per fer-ho possible i tenen un ampli ventall de recursos educatius per portar-ho a terme atenent els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes. Per exemple, es contribueix a millorar l'aprenentatge quan el mestre o professor entén la diferència de ritmes com una manera d'enfortir els llaços del grup, quan ho veu com una oportunitat perquè els que aprenen més de pressa puguin fer la tasca d'ajudar a ensenyar els que aprenen a un ritme més lent; quan descobreix que, a més de contribuir a unir el grup, els uns reben el benefici de l'ajuda dels companys i els altres, l'efecte beneficiós d'aprofundiment conceptual que significa tot intent d'ensenyar quelcom. Un segon exemple seria entendre la importància que pot tenir l'ús de programari (*software*) educatiu —com el de l'Acadèmia Khan— per ajudar que els alumnes de manera individualitzada i, per tant, adaptada al seu ritme d'aprenentatge puguin superar el conjunt de buits nuclears detectats pels seus professors; que tinguin l'oportunitat tant de visualitzar els vídeos on s'expliquen els conceptes nuclears que no han adquirit satisfactòriament com de realitzar les activitats que ajudin a la consolidació dels conceptes.

L'objectiu bàsic en el treball de les matèries que identifiquem com a *llengües* hauria de ser enfortir la capacitat d'interaccionar de manera més satisfactòria amb els altres. La reflexió a l'entorn de textos i obres literàries (la comprensió dels anhels, desitjos, problemàtiques humanes que hi trobem expressades) hauria de ser la manera d'aconseguir potenciar la capacitat comunicativa. El treball gramatical hauria d'esdevenir, per tant, una part integrant de la reflexió d'un tot literari; l'anàlisi dels diferents aspectes gramaticals, el reconeixement de diferents recursos expressius, s'hauria de supeditar a l'objectiu de millorar la comprensió de les idees dels altres i servir-se de la reflexió per enriquir la capacitat d'elaborar idees pròpies. En la tria de textos i obres haurien de prevaldre tant la valoració de la qualitat estilística com la valoració de l'aportació vital per al grup al qual va dirigit, la manera com es planteja el xoc de voluntats, els conflictes, com s'intenten afrontar les conseqüències d'unes maneres o unes altres. Els escrits o obres literàries treballats a les aules haurien d'estar pensats tant per fer explícita la *lluita* d'individus o grups que defensen interessos legítims que xoquen entre ells, com per contribuir a reflexionar sobre maneres d'abordar el conflicte, d'establir pactes, que vagin molt més enllà de la idea simplista i radi-

cal de considerar que la solució és eliminar una de les parts en litigi (matar, empresonar, expulsar de la comunitat...). Els textos que s'han de treballar haurien de ser venerables, no pas canònics (com planteja Joan-Carles Mèlich en *La sabiduría de lo incierto*), textos pensats per descobrir el dubte, aprendre de la desorientació i de l'estranyesa que sorgeixen d'allò que fins al moment era còmode i familiar. El criteri, per exemple, de servir-se d'alguna obra de Christine Nöstlinger per articular un seguit de classes de llengua no hauria de ser el prestigi aconseguit per l'escriptora austríaca en el camp de la literatura infantil, sinó la valoració de si aquella obra pot servir o no perquè els infants o joves a qui va dirigida adquireixin idees noves molt interessants sobre com fer front a conflictes importants amb què es troben; la valoració de si la lectura i el treball al voltant de l'obra contribuirà a l'eixamplament vital de perspectives, a fer que els infants millorin la comprensió i l'expressió i que es mantingui viva la curiositat per poder entrar en contacte amb obres de més complexitat.

S'haurien de defugir aquelles mirades que pensen que el criteri de raonament ja madura internament i que, per tant, bona part del temps de les matèries de llengua s'hauria de destinar a enfortir el domini formal de regles sintàctiques, morfològiques, semàntiques, ortogràfiques, estilístiques, que ajudin que quan sorgeixi la idea, es pugui expressar amb més correcció. S'hauria d'evitar, d'altra banda, aquella mena d'apropament entre discurs conservador i discurs liberal il·lustrat que porta a considerar que el treball literari bàsicament ha de ser una activitat de suport encaminada a aconseguir un major domini estilístic més elevat i a enfortir l'orgull de pertànyer a una comunitat que ha donat grans noms a la literatura. Caldria escapar d'aquell treball literari que acaba en l'aprenentatge d'una sèrie d'idees molt generals i estereotipades dels autors que es consideren més representatius de la comunitat, en comptes de servir-se de la lectura d'algunes obres concretes per reflexionar o tenir idees més elaborades de les possibles conseqüències d'interaccionar amb els altres en diferents situacions d'unes maneres o unes altres.

En el treball de les *disciplines artístiques* hauria de prevaldre l'objectiu bàsic de trobar o desenvolupar formes expressives complementàries de la parla que serveixin per interaccionar de manera més satisfactòria amb els altres. La música, la dansa, la plàstica... haurien de ser considerades llenguatges que exploren maneres de seduir diferents o complementàries de la paraula, maneres diferents d'aconseguir tenir el poder de generar en els altres un estat d'ànim o una emoció determinada. L'aprenentatge progressiu de diferents tècniques expressives no hauria de ser vist com un fi en si mateix, sinó com una manera d'aconseguir que els estudiants tinguin la vivència que els és més fàcil transmetre als altres quelcom estretament lligat a l'emoció o als sentiments. El profes-

sor hauria de contribuir a potenciar una sensibilitat que es concreti en un tot, en un projecte que pugui ser valorat per pares, familiars, amics i estranys. L'exposició de projectes plàstics, concerts, obres de teatre, festivals de dansa o rítmica, cant coral, murals... ha de ser entesa com una manera de contribuir a fer que els estudiants descobreixin l'emoció que genera en els altres l'expressió artística, com quelcom capaç de renovar l'interès per continuar trobant nous recursos expressius. Hem de considerar que el desenvolupament creatiu es dona com a resultat de la capacitat de decidir o escollir quins dels múltiples recursos expressius que es generen en el procés d'aprenentatge poden ser més adequats per aconseguir l'objectiu d'emocionar d'una determinada manera, no pas com a resultat d'una mena de llibertat buida separada de la reflexió cultural sobre l'ús de diferents tècniques expressives. L'artista en majúscules no és el que construeix o pretén crear a partir del no-res, sinó el que se serveix de la reflexió sobre les forces que han portat a l'evolució i l'establiment de noves formes expressives per establir un llenguatge o una manera de fer singular.

El treball de les *matemàtiques* s'afavoreix presentant la disciplina com una extensió dels llenguatges humans que utilitza una gramàtica i un vocabulari molt precisos que esdevenen molt útils per descriure relacions conceptuals i físiques. Ajuda a l'aprenentatge desmitificar la disciplina, allunyar-la d'aquelles interpretacions que contribueixen a accentuar una òptica formalista, d'aquelles que acaben situant els conceptes matemàtics com quelcom fosc, màgic, mecànic... Facilita la tasca educativa presentar els conceptes nuclears i la mena de relacions que s'estableixen com maneres de metaforitzar que hem establert els humans per tal de facilitar les interaccions amb els altres; presentar-los com quelcom estretament relacionat amb el conjunt de sabers d'altres disciplines; presentar-los com un seguit de termes que des de les primeres civilitzacions han permès regular els intercanvis comercials, arribar a acords sobre la propietat de terrenys, descobrir maneres de construir més eficients...

S'aconsegueix, per exemple, una millor comprensió dels termes geomètrics i les relacions entre termes si es contribueix a bastir la disciplina a partir de la idea nuclear de pla entès com a metàfora o concepte intuïtiu que deriva tant de la capacitat d'imaginar l'ideal de perfecció de la mena de superfície d'una taula o d'un terreny totalment llis, com de la capacitat d'imaginar la projecció a l'infinit de la superfície. S'obté una millor comprensió de la resta de termes geomètrics si s'ensenyen com a conceptes derivats del pla —recta com a encreuament o intersecció de dos plans, punt com a encreuament de dues rectes, semirecta, segment, polígon, angle...— i si en fer-ho d'alguna manera es vincula l'aprenentatge amb la dimensió vital, amb la vivència que l'ús d'aquells termes possibilita entendre i transmetre als altres idees que permeten interac-

cionar millor amb el medi —si es vincula, per exemple, l'aprenentatge dels termes amb quelcom que serví per temperar la conflictivitat social en l'antiga civilització egípcia, ja que permeté que després de les crescudes del Nil es tornessin a marcar els terrenys que corresponien a cada família.

Pensem, per exemple, la diferència que pot representar un mestre de primària que introdueixi unes unitats de longitud com el metre i el centímetre com un mer acord entre humans que serveix per fer càlculs de tota mena, d'aquell altre que situa d'entrada el conflicte humà que ha portat a fixar els conceptes. Pensem l'eixamplament de perspectives que representa que abans de presentar la unitat s'inviti a mesurar distàncies en passes, pams, amplades de dits..., i que se situï el conflicte que comporta una negociació de compravenda d'un terreny en què el preu que s'ha de pagar hagués de dependre de la valoració que fessin el comprador i el venedor del nombre de passes d'amplada i llargada de la finca. Pensem en la humanització de les matemàtiques que representa el fet que, quan es presenta el metre, es contribueix a fer que tinguin la vivència que ens referim al fet que el metre és la deu milionèsima part d'un quadrant terrestre, quan se'ls contribueix a fer entendre que si es pogués recórrer aquella distància caminant sense elevacions, sense rius, mars, arbres o murs que dificultessin la marxa, faríem deu milions de passes d'un metre. Imaginem-nos l'enfortiment de la voluntat de puixança que representa per a un nen de vuit o nou anys descobrir que, si caminés un metre cada segon en aquest pla imaginari, tardaria un nombre determinat de mesos a recórrer un quadrant terrestre, descobrir què pot representar donar la volta al món passant per l'equador o entendre què representa comptar un nombre tan gran com quaranta milions. Pensem què pot representar que el treball de conversió d'unitats de longitud es fonamenti primerament en la reflexió de la importància social de fer ús d'aquella unitat de mesura i de les altres que hi guarden una relació decimal que facilita la conversió.

Pensem en la diferència que pot representar el pas a secundària d'un ensenyament mecànic dels nombres enters a un altre en què el concepte es vincula amb el vast entramat d'idees o de conceptes que fem servir en el dia a dia. Si ho fem, veurem que els joves estan més motivats, aprenen més fàcilment quan descobreixen el poder del domini conceptual ampli. Milloren substancialment així, quan se'ls ensenya a identificar el terme *pujar* amb una variació positiva i *baixar* amb una de negativa; quan aprenen que coses tan diferents com els deutes en un compte corrent, els anys abans del naixement de Crist, les plantes de pisos que hi ha sota el carrer..., els identifiquem culturalment com a estats negatius, i si són a l'inrevés, com a positius; quan se'ls explica que operar matemàticament és quelcom tan senzill com posar en relació els diferents estats amb

les seves variacions; quan aprenen que del fet de multiplicar dos nombres negatius en surt un de positiu i guarda una equivalència amb el fet que de perdre profunditat n'obtenim una variació positiva.

El treball tant de les anomenades disciplines humanístiques com de les ciències experimentals s'afavoreix presentant-les, també, com maneres de contribuir a fer més intel·ligible la complexitat de la societat o del món en què vivim i, per tant, a tenir eines per interaccionar amb el medi de manera més avantatjosa. S'afavoreix l'aprenentatge de quelcom valuós considerant que el domini instrumental —accedir, processar i transmetre informació de manera eficient o coherent d'allò que té a veure amb els diferents camps d'investigació específica— està estretament vinculat a la reflexió del perquè en una societat o en un moment històric hem estipulat un seguit de conceptes o de veritats que han estat molt rellevants. S'afavoreix l'aprenentatge potenciant una reflexió conflictivista sobre la conformació dels sabers que contribueixi a fer que els estudiants s'interroguin sobre la mena de vincles establerts i, per tant, es plantegin noves maneres de preveure les conseqüències de les estipulacions.

En el cas, per exemple, de la geografia o la història, la il·lusió es desperta motivant les noves generacions perquè tinguin la vivència que el que se'ls ensenya eixampla la capacitat d'entendre per què en uns llocs les persones viuen de manera molt diferent que no pas en d'altres. Es desperta l'interès fent que tinguin la vivència que els vincles que aprenen a establir entre el relleu, el clima, la flora, la fauna, els nusos de comunicació, l'activitat econòmica, etc. esdevenen fonamentals per tenir un mínim de coneixements del que ens trobarem en un nou territori, per poder anticipar-nos millor als imprevistos a l'hora de planificar un viatge.

Un domini instrumental, pràctic o tecnològic d'allò que té a veure amb disciplines com la física, la química o la biologia s'aconsegueix potenciant la reflexió conflictivista sobre l'arquitectura dels sabers específics, contribuint que la realització de qualsevol tasca o projecte sigui també la culminació d'un procés reflexiu sobre els límits del saber, sobre els vincles de la ciència i la societat. S'afavoreix, per exemple, fent que l'estudi de les energies als deu o onze anys no sigui una activitat en què els nens aprenen i entenen tant els conceptes nuclears —el funcionament de la màquina de vapor, la turbina de vapor, l'electromagnetisme i els generadors elèctrics— com la transcendència històrica o la revolució que significa el descobriment de les diferents formes de conversió energètica. Es desperta l'interès contribuint a fer que l'elaboració i l'exposició dels projectes individuals o grupals sobre cadascuna de les diferents formes de conversió energètica parteixi tant de la reflexió aprofundida del vincle entre els conceptes nuclears i la manera específica de conversió energètica, com del

coneixement de la mena de debat existent en la societat actual sobre els avantatges i els inconvenients de l'ús d'una energia concreta. Es desperta l'interès contribuint que al final del projecte el nen tingui la vivència tant que amb la seva exposició ha estat capaç d'aportar quelcom al grup, com que ha après alguna cosa que li permet ser partícip de debats que es donen en el món adult sobre contaminació, ecologia, salut, indústria, benestar...

No es tracta de considerar que una ensenyança de la història i la filosofia més conflictivista, que la reflexió sobre els arguments donats i les diferents valoracions de les conseqüències d'aquells grups que al llarg de la història recent han intentat contribuir a optimitzar la convivència —defensors del liberalisme econòmic, marxistes, socialistes, sindicalistes, socialistes utòpics, anarquistes, comunitaristes, ecologistes...—, permeti resoldre el conflicte entre partidaris intents de fer una societat més igualitària i els que volen evitar que l'ajuda dels uns esdevingui una *hamaca* per als altres. Es tracta d'intentar que la ciutadania adquireixi un criteri més ampli sobre la complexitat dels problemes socials, una valoració molt més rica de les possibles conseqüències de donar suport a una proposta política o una altra. No es tracta de pretendre que una ensenyança de la ciència en què es posin al descobert les relacions socials, econòmiques i culturals implicades en la formació d'un saber hagi de servir perquè s'imposi un criteri d'unitat davant el bombardeig d'informació sovint oposada referent a temes de salut, alimentació, ambientals, energètics... La capacitat de comprendre la situació actual d'una ciència, les seves perspectives o la seva relació amb les forces ideològiques i l'ús que se'n faci han de possibilitar l'establiment d'un criteri de decisió ciutadana molt més ric que el que es deriva del fet que els professors o la institució educativa donin un model simplificat desvinculat de les forces socials.

En democràcies madures, en societats, per tant, en què cada cop esdevindrà més habitual la coexistència de valoracions contraposades en la manera d'entendre com viure i convidaure, en societats en què cada cop serà més difícil defensar conviccions fermes en qualsevol àmbit del saber, en un món d'incertesa, complexitat, ambigüitat, relativisme, canvis científics i tecnològics constants, no es tracta de negar la importància del domini d'unes destreses, habilitats o hàbits que ens preparin per encarar els canvis. No es tracta de rebutjar la importància d'enfortir la motivació, la perseverança, l'autocontrol, la resiliència, la capacitat de fer front a problemes, la creativitat, el pensament crític, el domini instrumental d'allò relacionat amb la lectoescriptura i el càlcul... Es tracta de considerar que, per aconseguir enfortir el saber estar i el saber fer, cal més que mai considerar la importància de potenciar la transmissió d'una reflexió conflictivista dels sabers.

Troblem així, per exemple, que la pau no es defensa contribuint a fer que els infants reconeixin les bondats de no barallar-se, no discutir..., sinó llegint i reflexionant sobre els inevitables conflictes que es produeixen en les societats i en les relacions humanes, reflexionant sobre les conseqüències de fer-hi front d'una manera o d'una altra, servint-se de les reflexions fetes per adquirir un criteri que permeti minimitzar els efectes més destructius de l'inevitable xoc amb altres voluntats.

Formació docent

Si l'enfortiment de la convivència en democràcia està estretament vinculat a la mena d'aprenentatge cultural que facin les generacions successives, no podem passar per alt la importància cabdal que té la mena de formació que reben els mestres o professors. La millor manera de fer que l'educació s'adapti a les exigències de la nova societat és invertir temps i energies a canviar la formació del professorat. L'èxit o el fracàs de les futures reformes educatives ha de ser vinculat al canvi en la manera com els educadors entenen la democràcia i el fet educatiu. De res serveix fer lleis o reformes educatives modèliques si no tenen una incidència rellevant en la manera com els mestres i professors acaben percebent la importància del canvi educatiu i la manera de contribuir que es doni. Els educadors són els que han de fer possible el pas d'un sistema educatiu que intenta contenir el pluralisme valoratiu creixent transmetent allò suposadament universal, a un altre en què s'intenti constatar que per enfortir la convivència democràtica cal fer intel·ligible la pluralitat, el xoc de voluntats o interessos sovint contraposats. Els docents són en gran manera els responsables de fer que les noves generacions enriqueixin més o menys la seva capacitat de valorar els actes, que siguin capaços de plantejar-se les contradiccions inherents al fet d'intentar valorar les possibles conseqüències d'un mateix acte atenent diferents espais i temps, i, per tant, que descobreixin maneres de pactar amb un mateix i amb els altres que minimitzin els efectes destructius que representa la impossibilitat d'arribar a consensos. Els docents són els responsables d'entendre l'entramat de conceptes dels diferents camps del saber, de detectar i establir maneres de contribuir a aprendre allò nuclear que dificulta un enteniment conceptual més profund.

Els docents són els responsables que es produeixi o no eròtica en l'ensenyança. Ells són els que han de *seduir* els estudiants, els que han de participar perquè tinguin la vivència que allò que aprenen és valuós, perquè tinguin noves perspectives per fer front als xocs amb altres voluntats. Els docents són els

que han de contribuir a fer que es compregui que el poder en democràcia rau en la força de la paraula, en la capacitat de servir-se'n per convèncer, vèncer resistències, generar complicitats i aliances... En un món en què es difumina l'autoritat com a principi, els docents han d'esdevenir una autoritat tècnica, l'autoritat que sorgeix del reconeixement per part dels estudiants que els sabers que els arriben d'ells els fan més poderosos. Ells són els que han de propiciar una mena de contacte amb veus amb experiència cultural que omplin de sentit la fixació d'hàbits, habilitats i destreses específiques i, per tant, també la màxima autonomia personal; els que han de contribuir que una bona comprensió de la realitat social, d'una cultura viva i polèmica que ens capaciti per ser més efectius per interaccionar amb el medi, esdevingui un estímul per *aprendre* —trobar informació, extreure dades, fer un bon ús de diferents menes d'aparells i materials, servir-se dels aparells electrònics per fer càlculs complexos, fer resums, ser ordenats en treballar, saber treballar en grup, fer presentacions i exposicions entenedores, presentar els treballs amb correcció i polidesa, aprendre a debatre i relacionar-se amb els companys, ser perseverants, controlar l'ansietat, tenir més memòria, etc.—. Ells són els que han de fer possible la comprensió de la cultura conflictivista, els que han d'ajudar a vèncer la frustració de descobrir que el món no gira al voltant dels nostres desitjos.

La formació inicial docent s'ha de plantejar com uns estudis en què els futurs mestres i professors reflexionin sobre el *què* i el *com educatiu* en la nostra societat, especialment els que afecten més directament la manera d'entendre l'àmbit o el camp educatiu en què exerciran la docència. Afavorir l'accés als estudis de magisteri o als màsters de secundària als que demostren una capacitat més gran d'argumentar, de fer front a problemes, d'arribar a anàlisis subtils, de fer síntesis globals, d'establir vincles entre els camps de saber i la societat, és un bon punt de partida per aconseguir formar bons docents. Adequar l'oferta d'estudis docents a la demanda de futurs mestres o professors, així com oferir les places als aspirants que han tret millors qualificacions acadèmiques en els estudis previs, és una manera molt efectiva d'aconseguir que entrin en la docència persones preparades per aprendre l'ofici de mestre. No podem passar per alt que els bons resultats acadèmics aconseguits en algunes nacions com Finlàndia tenen molt a veure amb la selecció inicial que fan dels aspirants a entrar en la carrera docent.

No es tracta, però, de considerar que per contribuir a canviar el model educatiu reglat obligatori n'hi ha prou amb limitar l'accés als estudis de mestre generalista o de professor de secundària als que hagin tret les millors qualificacions acadèmiques prèvies i hagin realitzat les *millors* proves d'accés. Accedir a la formació docent amb les millors valoracions acadèmiques no és una garantia

que quan es trobin davant d'una classe de nens de primària o d'adolescents de secundària sabran crear les condicions idònies perquè tingui lloc el procés d'aprenentatge desitjat. La rigorosa selecció inicial s'ha d'entendre bàsicament com una manera d'assegurar que es puguin invertir bona part de les energies formadores dels docents a reflexionar sobre què i com ensenyar, en comptes de fer-ho a comprendre bé els sabers que s'han d'ensenyar. Hem de tenir present en tot moment que per poder aprendre a ensenyar bé, aprendre a il·lusionar en quelcom, s'ha de tenir prèviament una visió global i aprofundida.

No es tracta tampoc de pensar que una rigorosa selecció inicial dels docents, semblant a la que s'aplica als metges en molts països, combinada amb unes pràctiques escolars en centres educatius de «prestigi reconegut», és suficient per formar-los adequadament. Per una banda, pretendre establir quins centres o mestres s'han de considerar modèlics esdevé problemàtic perquè sovint els resultats acadèmics i el clima a l'aula que identifiquem com a exemples tenen més a veure amb el nivell cultural de les famílies que van al centre educatiu que amb la manera d'educar del professorat. Per altra banda, fer unes pràctiques en uns centres d'una tipologia determinada no és una garantia que tinguin els recursos per afrontar amb èxit les classes en una altra escola o institut amb alumnes amb experiències vitals i un bagatge cultural que difereixin dels del primer. Les pràctiques escolars ajuden a tenir recursos per fer front a tota mena de problemàtiques que sovint es donen a la classe, però en cap cas contribueixen a fer que els estudiants adquireixin una mirada àmplia de la multiplicitat de reptes, maneres d'afrontar-los i valoracions de les possibles conseqüències de fer-ho d'una manera o d'una altra.

Formació de formadors

Hem d'entendre que per fer possible una reforma educativa que sigui quelcom més que una declaració d'intencions plasmada en unes lleis, normes i decrets que generin molta burocràcia, però que no acabin indicidint de manera significativa en el treball de l'aula, esdevé clau la formació dels docents. Si la reforma educativa descansa en la manera com el conjunt de docents entenen la seva feina, el paper dels formadors que formen els docents hauria de ser prioritari per aconseguir que el sistema educatiu contribueixi millor a enfortir la convivència en el si d'aquestes democràcies plurals en què vivim i que volem preservar. S'hauria de vetllar perquè els formadors de docents que entren a les escoles universitàries de formació de mestres siguin experts professionals de la docència que han fet estudis complementaris en pedagogia, per tal que tinguin una

perspectiva molt àmplia sobre com ajudar els formadors a fer front als nous reptes educatius amb què es troben o es trobaran en el futur. Haurien de ser seleccionats entre aquells docents que, a més de tenir experiència en tasques directives de coordinació o assessorament a altres docents —caps d'estudis, caps de departament, directors, catedràtics, coordinadors, inspectors d'ensenyament...—, hagin realitzat un seguit d'estudis i investigacions complementàries en què es demostrï que tenen una visió global tant dels canvis socials com dels nous reptes, de les necessitats educatives o de la manera de millorar la formació dels docents en l'àmbit específic en què aspiren a exercir de formadors de formadors. El procés per arribar a ser professor universitari titular d'una *escola normal* hauria de ser cursar estudis docents, adquirir experiència docent, cursar estudis de segon cicle de pedagogia encaminats a tenir una primera visió global sobre com exercir millor les tasques de govern en el si de les institucions educatives, adquirir experiència en els càrrecs de direcció i coordinació pedagògica dins les institucions educatives, fer estudis de doctorat encaminats a aprofundir en la manera de millorar la formació d'algun aspecte important del camp de saber en el qual vol exercir de formador de formador.

Els formadors de formadors haurien de ser professionals que, a més de conèixer les diferents maneres d'ensenyar la disciplina que es proposen des de les diferents teories o com a experts de camp, són capaços de valorar les conseqüències d'ensenyar d'una manera o d'una altra. Experts a situar bé què és nuclear, allò que si no s'aprèn bé porta a una fixació inadequada dels aprenentatges posteriors. Experts a violentar les voluntats, forçar la sortida de les zones de confort, sembrar dubtes sobre les conviccions més fermes, contribuir a fer que tots accedeixin a una mena de cultura que els ajudi a eixamplar les perspectives de la vida, que el criteri per encarar les dificultats en els diferents àmbits de la vida es formi basant-se en l'aprenentatge de multiplicitat de maneres de preveure les possibles conseqüències dels actes.

Els formadors de formadors haurien de ser persones en contacte permanent amb la realitat educativa de les aules, amb les problemàtiques amb què es troben els docents en les diferents tipologies de centres, haurien de ser experts a valorar les conseqüències positives i negatives d'orientar l'ensenyament dels diferents àmbits del saber cap a una direcció o cap a una altra. Haurien de poder ensenyar que la motivació, la curiositat o la memòria no són hàbits genèrics que es fixen en un moment determinat en el procés d'aprenentatge i queden per sempre, sinó que són quelcom estretament vinculat a la vivència que tenen els alumnes que l'esforç per aprendre alguna cosa es veu o es veurà recompenat. Haurien de saber transmetre que el que mou a aprendre és la voluntat de puixança i que en la societat actual no n'hi ha prou amb aprendre a dina-

mitzar molt bé els grups per tal que cada alumne tingui la sensació que és valorat pel que és capaç d'aportar als altres; el que cal, sobretot, és que tinguin la vivència que allò que aprenen i aprenen a transmetre als altres és valuós perquè els ajuda a interaccionar millor en aquesta societat tan complexa. Es tracta tant de contribuir que els docents adquireixin una visió general de les problemàtiques i els reptes educatius (del *què* i del *com educatiu*) sota el guiatge de professors de disciplines com la filosofia, la sociologia, la història de l'educació o la psicologia, com de traslladar la reflexió al dia a dia de les aules de les diferents disciplines, la valoració de les possibles conseqüències de fer front als diferents reptes educatius d'una manera o d'una altra.

Per acabar, cal considerar que en un món amb canvis tecnològics, científics, culturals i laborals esdevé importantíssim que la formació tant dels formadors de formadors com dels mestres i dels adults en general sigui continuada. L'educació d'avui en dia no es pot entendre de la mateixa manera que fa vint anys i probablement haurà canviat bastant d'aquí a deu anys. En aquest món tan accelerat, la formació contínua dels adults ha de ser un àmbit importantíssim de l'educació reglada. La formació contínua dels formadors o docents s'ha d'entendre com una actualització constant de les reflexions sobre com els canvis tècnics afecten les maneres de treballar i de relacionar-se amb els altres i, per tant, la manera d'entendre el *què* i el *com educatiu* de les noves disciplines. L'aspecte clau de tota reforma educativa hauria de ser la reflexió sobre com actualitzar la formació del conjunt de docents als quals va dirigida.

Cloenda

Plantegem una revisió epistemològica que no solament capgiri la tendència al buidatge dels continguts culturals que es transmeten, sinó que revisi el tipus de cultura que es pretén fer arribar als subjectes educatius. No es poden deixar de transmetre els sabers i els coneixements que la comunitat educativa ha identificat com a valuosos perquè tenen una funció de bastiment per a l'aprenentatge, no ja solament d'un camp del saber, sinó de bona part dels sabers. No es pot negar, tampoc, la comunicació d'unes herències culturals que, d'alguna manera, serveixen per cohesionar la comunitat. El que sí que cal qüestionar és l'educació, que incideix bàsicament en els aspectes més consensuats de la cultura, en els aspectes menys conflictius, tot esperant que quan els infants madurin, ja adquiriran el criteri per solucionar els problemes que els sorgeixin. Una educació pensada per enfortir les democràcies participatives ha d'incidir en el coneixement de les transicions i les relacions de poder en la societat; ha de ser

una educació pensada per estimular la reflexió de les causes que determinen l'evolució del saber, els canvis en les maneres d'articular la convivència. No hem de renunciar a fer arribar una cultura que posi en evidència la lògica que fan servir les diferents consciències per aconseguir l'hegemonia discursiva. No es tracta tant de donar a conèixer el que es consideren idees correctes com de contribuir a fer entendre els criteris de congruència, les valoracions de les conseqüències, que han portat que al llarg del temps unes cosmovisions s'imposin a d'altres. S'ha de mostrar no solament el saber, sinó els problemes de la construcció; establir un vincle del saber amb el context d'origen i els problemes que sorgiren. Com diu el doctor Larrosa (2002), cal rebutjar el saber científic presentat com a veritat objectiva, cal apropar-lo a la subjectivitat de la cultura, a la intersubjectivitat de les relacions socials.

Suggerim una revisió ètica que porti a entendre que és possible una alternativa a la tendència educativa a pivotar entre el *laissez-faire* i la *disciplina*, entesa com a castració de l'egoisme perquè emergeixi l'altruisme. No es tracta d'una educació a mig camí entre prohibir, inhibir i deixar fer. No es tracta, per una banda, de prohibir i inhibir perquè s'accepti la disciplina, la lògica de la transmissió, la cultura que contribueix a l'autonomia, i, per l'altra, de deixar fer per evitar que la prohibició constant converteixi l'educand en una persona servil. *No es tracta d'educar en la prohibició, sinó de fer veure els camins que obre el fet d'establir límits.* No es tracta d'adoctrinar en uns valors determinats, sinó que s'accepti que la cooperació és inevitable i que, per tant, s'ha d'incorporar l'experiència dels pensadors que, des de la història, la literatura o la filosofia, han reflexionat sobre grans temes que afecten la convivència de les persones o societats. No es tracta, per tant, d'una educació utilitarista, pensada per a l'adquisició, sinó d'una educació vitalista, encaminada a conèixer les lògiques arbitràries del funcionament de les societats i de les interaccions amb els altres; una educació no pensada per castrar, sinó per fer descobrir que l'establiment de límits voluntaris és el primer pas per a l'obertura de nous camins.

No podem prefixar una moral determinada en una societat amb valors canviants, però és una irresponsabilitat no contribuir a donar elements culturals que ajudin a reflexionar sobre la manera d'arribar a l'establiment de pactes que minimitzin els efectes més destructius de l'inevitable xoc de voluntats. La valoració o vivència inconscient de les conseqüències de les nostres estipulacions, atenent un espai i un temps diferent de la immediatesa, de les relacions entre iguals, que fa possible la tramesa cultural, és de gran importància per construir uns criteris de raonament i morals molt més congruents. No es tracta, per tant, de contribuir a formar persones servils i dòcils, i desconcertades, sinó persones

disposades a defensar els seus interessos mitjançant el diàleg i la negociació, persones amb criteri, capaces de donar resposta a l'inevitable xoc amb sensibilitats diferents de la seva.

Si en els models educatius dominants el mestre o educador esdevenia un actor secundari de l'educació, algú que es limita a guiar en el procés de descobriment o la suposada maduració orgànica de l'infant, en el nostre model proposem una revalorització del paper de l'educador en el sistema educatiu. Ell ha de ser el responsable últim d'apropar o contribuir a fer intel·ligible a les noves generacions l'experiència de tot un seguit de pensadors que han reflexionat sobre els conflictes en el procés de bastida dels diferents camps de saber. El mestre ha de ser «l'autoritat tècnica»¹¹ que ha d'orientar l'educand perquè pugui descobrir els interessos vinculats a l'adquisició de quelcom cultural; el referent que ha de fer possible l'aproximació individual i col·lectiva a la cultura; l'influx que contribueix que la intervenció educativa no s'articuli des de posicions lineals, sinó des de la multiplicitat de propostes, des de la complexitat; un professional amb capacitat per establir vincles entre la disciplina que ajuda a transmetre i el moment vivencial de l'educand; quelcom que contribueixi a la conformació de consciències progressistes, crítiques; la persona que vetlli per l'autonomia de l'individu que sorgeix de la reflexió del contrast d'idees en diferents espais i temps; la ment oberta a noves reflexions i a la valoració de possibles conseqüències d'accentuar un discurs o una forma d'actuar; el lluitador incansable contra la superficialitat de les mirades maniquees de la vida; el *seductor* que es fa escoltar i respectar perquè és el que ha descobert el valor de les paraules importants, les que fan l'educand més poderós, més capaç d'entendre i interaccionar en aquesta societat tan complexa.

Defensem que els formadors de formadors han d'esdevenir el motor de transformació de l'anàlisi *tradicional* del coneixement i l'educació. La formació docent ha d'estar oberta als canvis en la manera d'entendre la teoria del coneixement i les implicacions en la pràctica educativa; oberta a la revisió dels fonaments del camp de saber en què són especialistes. Els formadors han de conèixer els reptes, les inquietuds, les metodologies, els recursos, etc. del seu entorn i transmetre les reflexions sobre les possibles conseqüències d'accentuar certes línies d'intervenció. Els pedagogs han d'aprendre a traslladar la reflexió teòrica sobre el procés progressiu de conformació de nous conceptes i nous interessos a la praxi, a les diferents problemàtiques educatives.

11. Terme que trobem en Siegfried BERNFELD, *La ètica del chocolate*, Barcelona, Gedisa, 2005. En el pròleg, de Violeta Núñez, s'insisteix en aquesta tercera possibilitat pedagògica, en què el treball de l'educador entorn de la cultura esdevé central.

La proposta de *l'educació com a metàfora* és un intent d'evidenciar que la revisió de la lògica dominant en el discurs educatiu permet establir tot un seguit de mesures educatives que poden contribuir a l'enfortiment de les democràcies representatives occidentals. La constatació que educar és un procés metafòric representa un intent d'obrir nous camins a la manera d'entendre l'acte educatiu i les finalitats educatives. Darrere la investigació hi ha el convenciment que, com més es coneguin els processos de metaforització dels conceptes, el procés dinàmic de conformació de la voluntat, com més entenguem l'interès vinculat a la dimensió espacial i temporal, a la voluntat de puixança, a la intenció d'alliberar energies, més podrem contribuir a formar ciutadans més conscients de la voluntat de vida que comporta seguir certs camins.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, M. J. (1986). *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*. Madrid: Narcea.
- ALLMAN, J. M. (2003). *El cerebro en evolución*. Barcelona: Ariel.
- ASTINGTON, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata [1a ed.: 1993].
- ARISTÒTIL (1985). *Poètica. Constitució d'Atenes*. Barcelona: Bernat Metge. Traducció de J. Farran i Mayoral.
- (1994). *Retòrica*. Madrid: Gredos. Traducció de Quitín Racionero.
- BEDOYA, J. G. (2005). «Elogios y pecados de la religión». *El País*, 30 de juliol de 2005.
- BERNFELD, S. (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.
- BERGER, P.; LUCKMANN, L. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder [1a ed.: 1966]. Traducció de Joan Estruch.
- BERLIN, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P.; PASSEROT, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRONCKART, J.-P. (2000). «Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vigotsky». A: TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (comp.). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- BUSTOS, E. de (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- CAAMAÑO, A. (2004). «Ensenyar ciències des d'una perspectiva CTS: una opció necessària». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres en Ciències de Catalunya*, núm. 122 (setembre 2004). [CTS correspon a les paraules ciència-tecnologia-societat.]
- CASTILLEJO, J. L. et al. (1983). *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- CASTILLO, J. M.; TAMAYO, J. J. (2005). *Iglesia y sociedad en España*. Madrid: Trotta.
- CASTIÑEIRA, À. (dir.) (2003). *Comunitat i nació*. Barcelona: Proa.
- CELA, C. J. (1998). «Introducción: el cerebro y el órgano del lenguaje». A: CHOMSKY, N. *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.

- CHOMSKY, N. (1979). *Théories du langage. Théories de l'apprentissage*. París: Seuil.
- (1985). «Cambios de perspectiva sobre el conocimiento y uso del lenguaje». *Teorema*, vol. xv, núm. 1-2, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press. Cap. I, «New horizons in the study of language».
- CHOMSKY, N.; PIAGET, J. (1983b). *Théories du langage Théories de l'apprentissage*. París: Seuil.
- CICERÓ, M. T. (1933). *De l'orador*. Barcelona: Bernat Metge. Traducció de Mn. Salvador Galmés.
- CLAUSSE, A. (1972). *Hacia una pedagogía racional*. Madrid: Morova-Fax.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COPPENS, Y. (1994). «East side story: the origin of humankind». *Scientific American*, núm. 270.
- CUSICK, P. (1983). *The egalitarian ideal and the American school*. Nova York: Longman.
- DECROLY, O. (1927). *La evolución afectiva del niño en psicología y pedagogía*. Madrid: Francisco Beltrán.
- DE LANDSHÈERE, V. i G. (1997). *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DEWEY, J. (1972). *Interest in relation to the training of the will in The Early Works*. Vol. 5. Londres: Southern Illinois University Press [1a ed.: 1895].
- (1985). «El pensament i l'educació». A: *Democràcia i escola*. Vic: Eumo [1a ed.: 1916]. Traducció de Frederic Tarrés.
- (1985). «Democràcia i educació». A: *Democràcia i escola*. Vic: Eumo [1a ed.: 1916]. Traducció de Frederic Tarrés.
- (1985). «El meu credo pedagògic». A: *Democràcia i escola*. Vic: Eumo [1a ed.: 1887]. Traducció de Frederic Tarrés.
- (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós [1a ed.: 1910].
- (2005). *Psicología del pensamiento*. Boston: Health and Co.
- DOMAN, G. (1974). *How to teach your baby to read*. Nova York: Random House [1a ed.: 1963].
- DUGATKIN, L. A. (2006). *The altruism equation. Seven scientists search for the origins of Goodness*. Princeton: Princeton University Press.
- DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. París: Librairie Félix Alcan [1a ed.: 1905].
- (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península [1a ed.: *Éducation et sociologie*. París: Les Presses Universitaires de France, 1968].
- (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- ECO, U. (1988). *Semiòtica i filosofia del llenguatge*. Barcelona: Laia [1a ed.: *Semiotica e filosofia del linguaggio*, 1984]. Traducció de Ramir Gual.
- EAGLEMAN, D. M. (2011). *Incognito*. Edimburg: Canongate.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolució educativa*. Barcelona: Paidós.

- FERNALD, A. (1992). «Meaningful melodies in mothers'speech to infants». A: PAPOUSEK, H.; JURGENS, V.; PAPOUSEK, M. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- FERRATER MORA, J. (1975). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamérica.
- FIBRA, P. (1995). *Educació i valors*. Vic: Eumo.
- FOUCAULT, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI [1a ed.: 1977].
- FRÖBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Jorro [1a ed.: 1826].
- GARCÍA CARRASCO, J. «La educación como reproducción». A: CASTILLEJO, José Luis *et al.* (1983). *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- GARCÍA HOZ, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Barcelona: Morata.
- (2003). *El alumno como invención*. Barcelona: Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GINER, S. (1997). «Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional». A: CRUZ, M. (coord.). *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- (2003). *Carisma y razón. La estructura moral de la sociedad moderna*. Madrid: Alianza.
- GINTIS, H. (1972). *Critique de l'illichisme*. París: Les Temps Modernes.
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Nova York: Westview Press.
- GREENE, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Nova York: Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (1980). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus [1a ed.: 1968].
- (1982). *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- HAWKINS, J.; BLAKESLEE, S. (2004). *On intelligence*. Nova York: Times Books, Henry Holt and Company.
- HERBART, J. F. (1987) *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic: Eumo [1a ed.: 1835].
- HEYES, C. M.; GALEF, B. G. JR. (eds.) (1996). *Social learning in animals: The roots of culture*. Nova York: Academy Press.
- HOBBS, T. (1992). *Leviathan*. Londres: Eveyman's Library [1a ed.: 1651].
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (1944). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- KANT, I. (1781). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal [1a ed.: 1803].
- (1995). *Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Edicions 62 [1a ed.: 1785]. Traducció de Joan Leita.
- KHAN, S. (2019). *La escuela del mundo*. Barcelona: Ariel [1a ed.: 2012].
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KOETTING, J. (1989). *Educational connoisseurship and educational criticism: Pushing beyond information and effectiveness*. Document presentat a l'Association for Educational Communications and Technology. Nova Orleans: ERIC.
- KOFMAN, S. (1972). *Nietzsche et la métaphore*. París: Payot.

- KUMMER, H.; GOODALL, J. (1985). «Conditions of innovative behaviour in primates». *Philosophical transactions of the Royal Society of London*, volum B308.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1981). *Metaphors we live by*. Chicago: Univeristy of Chicago Press.
- (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Nova York: Basic Books.
- LARROSA, J. (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación*. Buenos Aires / Mèxic: Ediciones Novedades Educativas.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscou: Progreso.
- (1991). «Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski». A: *Obra seleccionada. Tomo I*. Madrid: Visor.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. (1979). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». A: *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- MACINTYRE, A. (1981). *After virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.
- McFARLAND, D. (1985). *Animal behaviour*. Londres: Pearson.
- McLAREN, P.; KICHELOE J. L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MARGULIS, L.; SAGAN, D. (2002). *Acquiring genomes: A theory of the origins of species*. Nova York: Basic Books.
- MARTÍ, E. (comp. i intr.) (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1987). *La ideología alemana* (2 volums). Barcelona: Laia. Traducció de Jordi Moners i Sinyol.
- MEDINA, R.; GARCÍA ARIETO, T. (1999). *Teoría de la educación*. Madrid: UNED.
- MEIRIEU, P. (2004). *Referents per a un món sense referents*. Barcelona: Rosa Sensat. Traducció de Maria Girabal Rovira.
- MÈLICH, J.-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto*. Barcelona: Tusquets.
- MILL, J. S. (1983). *Sobre la llibertat*. Barcelona: Laia [1a ed.: 1859]. Traducció de Lluís Flaquer.
- MILLER, G. A.; GILDEA, P. M. (1995). «Cómo aprenden las palabras los niños». A: *Investigación y ciencia. Tema 5. El lenguaje humano*. Barcelona: Prensa Científica.
- MUNDINGER, P. (1980). «Animal cultures and a general theory of cultural evolution». *Ethology and Sociobiology*, núm. 1.
- NAISH, M.; HARTNETT, A. (1986). «Perché c'è dissenso intorno al significato di' educazione?». *Analisi Pedagogica* [Roma, CSID], núm. 2.
- NIETZSCHE, F. (1974). *Libro del filósofo*. Madrid: Taurus.
- (1981). *La voluntad de poderío*. Madrid: Edaf.

- (1983). *Així parlà Zaratustra*. Barcelona: Edicions 62 [1a ed.: 1883-1985]. Traducció de Manuel Carbonell.
- (1984). *La gaia ciència*. Barcelona, Laia [1a ed.: 1882]. Traducció de Joan Leita.
- (2001). *Més enllà del bé i del mal*. Barcelona: Edicions 62 [1a ed.: 1886]. Traducció de Miquel Costa.
- NÚÑEZ CUBERO, L.; ROMERO PÉREZ, C. (2003). *Pensar en educació. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Anaya.
- PALACIOS, A. (1974). *Ontología de la educación*. Madrid: CSIC.
- PERINAT, A. (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- PETRUS, A. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1968). *Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. París: Delachaux et Niestlé.
- (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- (1977). «Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky». A: VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, apèndix.
- PLATÓ (2013). *Diàlegs*. Vol. XIX, Les lleis [Llibres I-III]. Barcelona: Bernat Metge. Traducció de Montserrat Camps Gaset.
- POSNER, R. (2003). *Law, pragmatism and democracy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- PREMACK, D.; WOODRUFF, G. (1978). «Does the chimpanzee have a theory of mind?» A: *Behavioral and Brain Sciences*. Volum 1, núm. 4: *A Special issue on Cognition and Consciousness in Nonhuman Species*, desembre 1978.
- PUIG, J. M. (1986). *Teoría de la educación*. Barcelona: PPU.
- PUTNAM, H. (1983). *Lo analítico y lo sintético*. Ciutat de Mèxic. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- (1987). *The many faces of realism*. La Salle, Illinois: Open Court.
- (1990). *Representation and reality*. Cambridge: MIT Press.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1995). *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.
- RAMONEDA, J. (2014). «El retorn de les humanitats». *Ara*, 10 de setembre de 2014.
- RECALCATI, M. (2014). *La hora de clase: Por una eròtica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- REEVES, H.; DE ROSNAY, J.; COPPENS, Y.; SIMONNET, D. (1996). *La plus belle histoire du monde. Les secrets de nos origines*. París: Seuil.
- REGIS, E. (2008). *What is life? Investigating the nature of life in the age of synthetic biology*. Nova York: Farrar Straus and Giroux.
- RORTY, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- SANVISENS, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Madrid: Akal.
- SCHOENEMANN, T. (1999). «Syntax as an emergent characteristic of the evolution of semantic complexity». *Minds and Machines*, núm. 9.
- SCHÜTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós [1a ed.: 1932].

- SPENCER, H. (1983) *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal.
- SIGUAN, M. (1987). «Las antinomias del sistema educativo. Reflexiones sobre el futuro del sistema educativo». A: *I Semana Monográfica Fundación Santillana. Los objetivos de la educación. Ante la vida activa de la sociedad futura*. Madrid: Santillana.
- STANLEY, W. B. (2008). «Pedagogía crítica: Realismo democrático, conservadurismo y un sentido trágico de la educación». A: MCLAREN, P.; KICHELOE, J. L. (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- STRUHSAKER, T. (1967). «Auditory communication among vervet monkeys». A: Altman, S. A. (comp.). *Social Communication among Primates*. Chicago: The University of Chicago Press.
- STRAUS, L. (1953). *Natural right and history*. Chicago: University of Chicago Press.
- STUART MILL, J. (1983). *Sobre la llibertat*. Barcelona: Laia [1a ed.: 1859]. Traducció de Lluís Flaquer.
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciutat de Mèxic: FCC.
- TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (comp.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la gènesis social del pensament*. Barcelona: Paidós.
- TOMASELLO, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Londres: Harvard University Press.
- TOULMIN, S. (1990). *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*. Nova York: Free Press.
- TRILLA, J. (1985). *La educación de fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.
- VIGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1991). *Obra completa. Tomo I. Estructura de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor [1a ed.: 1931].
- (1995). *Obra completa. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor [1a ed.: 1931].
- WEBER, E. (1970). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder, 1972.
- WEBER, M. (1974). *Historia económica general*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- WEINBERG, J. (1987). *Breve historia de la filosofía medieval*. Madrid: Cátedra.
- WITTGENSTEIN, L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus*. Barcelona: Edicions 62.
- (1997). *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Edicions 62.
- (1983). *De la certesa*. Barcelona: Edicions 62. Traducció de Josep Lluís Prades i Vicent Raga.

Som hereus d'una modernitat il·lustrada que ha intentat bastir un edifici on tot encaixi, en què la lluita contra l'ambigüitat es considera l'únic camí per superar la crisi d'idees i de valors de la societat actual. El propòsit de fixar una visió unitària, la convicció que cal transmetre una informació veraç i contrastada porta a la desaparició progressiva dels camps del saber que generen dubtes, que fan evident la divergència i la confrontació d'opinions.

Aquest llibre proposa una nova mirada als fonaments del discurs educatiu, que cal establir a partir de pactes fruit d'un conjunt de voluntats. És un crit d'alerta contra els qui pretenen construir des del consens i no entenen que la força de la democràcia rau en el reconeixement del prejudici de tota interpretació. Ens mostra que expressar aquells aspectes de la cultura que no es poden racionalitzar és el camí cap a la comprensió de les forces socials, cap al que és més essencial per conèixer: la descoberta de la història que dona sentit als actes.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions