

Francisco Arenas-Dolz

Pensament filosòfic contemporani



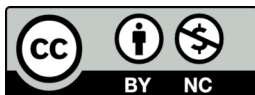
El document forma part dels materials docents programats mitjançant l'ajut del Servei de Política Lingüística de la Universitat de València

Pensament filosòfic contemporani

Versió 1.01 – Febrer 2014

Francisco Arenas-Dolz
Copyright (c) 2014

Imatge de coberta: Josep Manaut i Viglietti, *Presos jugant als escacs* (1943). Col·lecció Patrimonial de la Universitat de València. Núm. inventari: UV002479



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons de Reconeixement No Comercial 3.0 No adaptada (CC BY-NC 3.0)

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconega l'autoria
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que el seu ús no siga comercial

Més informació a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/deed.ca>

Índex

INTRODUCCIÓ	7
1. CORRENTS DEL PENSAMENT CONTEMPORANI	9
1. LA TRADICIÓ ANALÍTICA: DE LA RECERCA DEL SIGNIFICAT A L'ÚS DEL LLENGUATGE.....	9
1.1. <i>Ludwig Wittgenstein (1889-1951)</i>	10
Primer Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus.....	11
Segon Wittgenstein: Investigacions filosòfiques.....	13
1.2. <i>John Langshaw Austin (1911-1960)</i>	15
Com fer coses amb paraules.....	15
1.3. <i>Karl Raimund Popper (1902-1994)</i>	17
Racionalisme crític contra lògica inductiva: La lògica de la investigació científica	17
Una crítica sense pietat al totalitarisme: La misèria de l'historicisme	19
2. LA TRADICIÓ MARXISTA: DEL MARXISME ORTODOX A LA TEORIA CRÍTICA	20
2.1. <i>Max Horkheimer (1895-1973) i Theodor W. Adorno (1903-1969)</i>	22
Grandesa i misèria de la raó il·lustrada: Dialèctica de la Il·lustració.....	23
2.2. <i>Herbert Marcuse (1898-1979)</i>	25
La cultura de la unidimensionalitat funcional: L'home unidimensional	25
2.3. <i>Jürgen Habermas (1929-)</i>	27
Els interessos del coneixement: Coneixement i interès	28
La teoria del discurs: Teoria de l'acció comunicativa	29
3. LA TRADICIÓ HERMENEUTICOFENOMENOLÒGICA: LA RECERCA DE LES COSES MATEIX.....	31
3.1. <i>Edmund Husserl (1859-1938)</i>	32
El naixement de la fenomenologia: Investigacions lògiques.....	32
Un compendi sobre la fenomenologia: Meditacions cartesianes.....	33
3.2. <i>Martin Heidegger (1889-1976)</i>	35
L'anàlisi del ser-hi (Dasein): L'ésser i el temps	36
La claredat de l'ésser: Temps i ésser	39
3.3. <i>Hans-Georg Gadamer (1900-2002)</i>	40
L'hermenèutica com a via d'accés a la comprensió de l'ésser: Veritat i mètode.....	41
3.4. <i>José Ortega y Gasset (1883-1955)</i>	42
El caràcter executiu de la realitat: El jo i la circumstància.....	43
La vida com a realitat radical.....	44
El perspectivisme.....	45
4. ÚLTIMES TENDÈNCIES: EL FINAL DE LA HISTÒRIA.....	45
4.1. <i>Michel Foucault (1926-1984)</i>	47
La manifestació d'allò altre: Història de la bogeria.....	48
L'arqueologia del saber: Les pautes i les coses	49
L'origen del biopoder: Vigilar i castigar.....	49
La disseminació del poder: Història de la sexualitat.....	50
4.2. <i>Richard Rorty (1931-2007)</i>	51
La crítica a la filosofia del llenguatge: El gir lingüístic.....	51
La filosofia del futur: La filosofia i l'espill de la naturalesa.....	52
4.3. <i>Gianni Vattimo (1936-)</i>	53
La raó debilitada: El pensament feble.....	54
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	56
2. PENSAMENT CRÍTIC, SOCIETAT I EDUCACIÓ	59

1. QUÈ S'ENTÉN PER PENSAMENT CRÍTIC.....	59
1.1. <i>Definició i característiques</i>	59
1.2. <i>Raons per a un pensament crític</i>	62
El pensament crític en l'educació.....	62
El pensament crític en la societat de la informació.....	63
La creixent importància del pensament crític.....	64
1.3. <i>L'element clau del pensament crític: la metacognició</i>	65
Raons de la importància de la metacognició.....	65
Modalitats de la metacognició.....	66
Desenvolupament de la metacognició.....	67
2. UNA BREU HISTÒRIA DE LA IDEA DEL PENSAMENT CRÍTIC.....	68
2.1. <i>Les arrels socràtiques del pensament crític</i>	69
2.2. <i>El pensament crític en l'edat mitjana</i>	71
2.3. <i>El renaixement del pensament crític</i>	72
2.4. <i>El pensament crític en la modernitat</i>	74
2.5. <i>El pensament crític en el món contemporani</i>	76
3. MODELS D'APLICACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC.....	78
3.1. <i>Robert H. Ennis</i>	78
Capacitats pròpies del pensament crític.....	79
Actituds característiques del pensament crític.....	79
Llista resumida de deu elements.....	80
3.2. <i>Richard W. Paul</i>	81
La perfecció del pensament.....	81
Els elements del pensament.....	81
Les àrees del pensament.....	81
El cultiu del caràcter.....	82
3.3. <i>Matthew Lipman</i>	83
Tot raonament crític té com a resultat un judici.....	84
El pensament crític es recolza en criteris.....	85
El pensament crític és sensible al context.....	85
El pensament crític és autocorrectiu.....	85
La comunitat de recerca.....	86
4. L'ENSENYAMENT DEL PENSAMENT CRÍTIC.....	88
4.1. <i>El "què" i el "com" de l'educació</i>	89
4.2. <i>Estratègies d'ensenyament del pensament crític</i>	91
4.3. <i>Un exemple d'estratègia</i>	93
Preguntes conceptuals aclaridores.....	93
Preguntes per a comprovar conjectures o supòsits.....	93
Preguntes que exploren raons i evidències.....	94
Preguntes sobre punts de vista i perspectives.....	94
Preguntes per a comprovar implicacions i conseqüències.....	95
Preguntes sobre les preguntes.....	95
4.4. <i>Nivells del pensament crític</i>	95
Nivell literal.....	96
Nivell inferencial.....	96
Nivell crític.....	97
4.5. <i>La importància de l'ensenyament del pensament crític</i>	98
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	99
3. SOCIETATS MORALMENT PLURALISTES.....	101
1. PLURALISME MORAL I ÈTICA CÍVICA.....	101
1.1. <i>La construcció d'una ètica cívica</i>	101
1.2. <i>Ètiques de màxims i ètiques de mínims</i>	102
1.3. <i>Els fonaments ètics de la moral cívica</i>	104
1.4. <i>Les metes de l'educació: individus hàbils o persones íntegres?</i>	107
1.5. <i>Educar en valors en una societat democràtica i pluralista</i>	109
2. EL DISSENY D'UNA EDUCACIÓ PER A LA COMPRESIÓ.....	110
2.1. <i>Les vuit intel·ligències de l'ésser humà</i>	110
2.1.1. Intel·ligència lingüística.....	112
2.1.2. Intel·ligència musical.....	112

2.1.3. Intel·ligència lògica-matemàtica.....	112
2.1.4. Intel·ligència espacial.....	113
2.1.5. Intel·ligència corporal-cinestèsica.....	113
2.1.6. Intel·ligència interpersonal.....	113
2.1.7. Intel·ligència intrapersonal.....	114
2.1.8. Intel·ligència naturalista.....	114
2.2. Les cinc mentalitats del futur.....	115
2.2.1. Mentalitat disciplinada.....	115
2.2.2. Mentalitat sintetitzadora.....	116
2.2.3. Mentalitat creativa.....	116
2.2.4. Mentalitat respectuosa.....	117
2.2.5. Mentalitat ètica.....	117
3. EL CONEIXEMENT EN L'ACCIÓ: CAP A UNA PRÀCTICA REFLEXIVA.....	117
3.1. <i>La formació reflexiva</i>	117
3.2. <i>El coneixement pràctic comú</i>	119
3.3. <i>Epistemologia de la pràctica</i>	122
3.4. <i>Investigació i pràctica</i>	123
4. ÈTICA CÍVICA EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA.....	125
4.1. <i>Societat democràtica i nivell postconvencional en el desenvolupament de la consciència moral</i>	125
4.2. <i>Ètica del discurs i educació democràtica</i>	127
4.3. <i>El consens sobre la millor forma de govern</i>	130
4.4. <i>La democràcia com a govern del poble</i>	131
4.5. <i>Dues teories de la democràcia</i>	133
4.6. <i>Podem seguir parlant de "govern del poble"?</i>	134
4.7. <i>Tres procediments per a formar majories</i>	135
4.8. <i>La democràcia comunicativa dels ciutadans</i>	138
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	139
4. EDUCACIÓ PER A LA DEMOCRÀCIA.....	141
1. ENSENYAMENTS SOCRÀTICS.....	141
1.1. <i>L'educació tanca un tresor</i>	141
1.2. <i>"Coneix-te a tu mateix"</i>	142
1.3. <i>Un model d'"educació socràtica"</i>	143
2. CIRCUMSTÀNCIES QUE DETERMINEN ELS SIGNIFICATS DE L'ACCIÓ SOCIAL.....	148
2.1. <i>Tendències i enfocaments constructivistes</i>	149
Constructivisme radical.....	149
Constructivisme cognitiu.....	150
Constructivisme sociocultural.....	151
Constructivisme social.....	151
2.2. <i>La construcció de la realitat social</i>	152
El problema de la sociologia del coneixement.....	152
La realitat de la vida quotidiana.....	154
Interacció social a la vida quotidiana.....	155
El llenguatge i el coneixement a la vida quotidiana.....	156
2.3. <i>La construcció del significat</i>	157
El significat del significat.....	157
El triangle del significat.....	158
Significat i psique.....	160
La teoria contextual de la interpretació.....	161
3. L'ENSENYAMENT COM A ACTIVITAT CRÍTICA.....	164
3.1. <i>Detector de mentides</i>	165
3.2. <i>El mètode de les preguntes</i>	166
3.3. <i>A la recerca d'allò convenient</i>	167
3.4. <i>Què val la pena saber?</i>	169
3.5. <i>Atribuir significació</i>	170
3.6. <i>Activitat lingüística</i>	171
3.7. <i>Els nous mestres</i>	173

4. OPINIÓ PÚBLICA, MITJANS DE COMUNICACIÓ I MANIPULACIÓ	175
4.1. <i>Què significa pensar i com pensem</i>	175
4.2. <i>El valor cognitiu de les metàfores</i>	175
4.3. <i>Deu estratègies de manipulació mediàtica</i>	180
L'estratègia de la distracció	181
Crear problemes i després oferir solucions	182
L'estratègia de la gradualitat	182
L'estratègia de diferir	182
Dirigir-se al públic com a criatures de poca edat	182
Utilitzar l'aspecte emocional molt més que la reflexió	183
Mantenir el públic en la ignorància i la mediocritat	183
Estimular el públic a ser complaent amb la mediocritat	183
Reforçar l'autoculpabilitat	183
Conèixer els individus millor del que ells mateixos es coneixen	184
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	184

Introducció

El gir pràctic de la filosofia en el segle XX ha influït positivament en algunes propostes educatives i podria ajudar-nos molt a plantejar dilemes ètics, polítics i culturals, i preparar per a l'exercici d'una ciutadania crítica i participativa. Alguns dels continguts teòrics i pràctics en els quals ha influït aquesta transformació del discurs filosòfic són els següents: 1) responsabilitat moral (sensibilitat davant els problemes d'injustícia social), 2) pensament crític (habilitats per al discurs públic), 3) alfabetització política (coneixement de la democràcia) i 4) participació social (implicació en els afers públics).

D'ací que el propòsit d'aquest llibre siga oferir al lector una reflexió sobre cada un d'aquests nuclis, per tal de contribuir a l'enfortiment del compromís ètic, la capacitat crítica i els valors democràtics.

En el primer capítol es presentaran els principals corrents del pensament contemporani, amb la finalitat de mostrar l'escenari en el qual s'han gestat les nostres idees sobre el pensament crític, l'ètica cívica i l'educació per a la democràcia.

En el segon capítol s'intentarà mostrar com potenciar la capacitat de reflexionar per a emetre judicis crítics i de caire ètic sobre la cultura i la societat. En l'actual societat del coneixement, el sistema educatiu ha de prestar una atenció especial a la promoció del pensament crític dels estudiants, que té a veure amb el desenvolupament de la racionalitat i implica que els estudiants arriben a comprendre el que fa que un raonament siga bo, a millorar les seues habilitats per a observar i inferir, generalitzar, expressar hipòtesis, concebre alternatives, avaluar afirmacions, detectar problemes i adonar-se de quina és l'acció apropiada. Òbviament, l'adquisició d'un pensament crític també suposa determinades actituds com la curiositat intel·lectual, l'objectivitat, la flexibilitat, l'honestedat i el respecte al punt de vista dels altres.

En el tercer capítol s'incidirà en la importància d'una ètica cívica. En els diferents àmbits socials es descobreixen a poc a poc uns principis morals específics que, precisament perquè són compartits, permeten als agents dels diferents àmbits prendre decisions compartides en els casos concrets, encara que les raons que suporten aquests valors siguin diferents. L'ètica cívica consisteix en uns mínims compartits entre ciutadans que tenen diferents concepcions de l'ésser humà, diferents ideals de vida bona; mínims que els porten a considerar fecunda la seua convivència. Precisament per això pertany a l'“essència” mateix de la moral cívica ser una moral mínima, no identificar-se en exclusiva amb cap de les propostes de grups diversos, constituir la base del pluralisme i no permetre a les morals que conviuen més proselitisme que el de la participació en diàlegs comuns i el de l'exemple personal, de manera que aquelles propostes que resulten convincents als ciutadans siguin assumides lliurement, d'una manera autònoma.

En el quart capítol, després de mostrar que el desenvolupament del pensament crític i de l'ètica cívica són facetes complementàries en la formació de l'ésser humà, s'insistirà en la importància d'una educació per a la democràcia. La moral cívica és avui un fet. No perquè els ciutadans de les democràcies pluralistes respecten de fet els drets humans i els valors superiors de les constitucions democràtiques. La moral no s'ha de confondre amb el que de fet passa, sinó amb la consciència del que hauria de succeir. La moral s'ocupa del que ha de ser i des d'aquest ha de ser crítica amb el que passa. Des d'aquesta perspectiva és un fet que en les societats pluralistes s'ha arribat a una consciència moral compartida de valors com la llibertat, la tendència a la igualtat i la solidaritat, el respecte als drets humans de primera i segona generació i, en molt bona mesura, de la tercera. Aquests valors i drets serveixen com a orientació per a criticar actuacions socials i per a revisar la moralitat de les institucions que organitzen la vida comuna, siguin o no polítiques.

Aprofundir en aquests nuclis és, al nostre parer, una de les grans tasques del nostre temps, que intentarem abordar en les pàgines següents.

1. Corrents del pensament contemporani

1. La tradició analítica: De la recerca del significat a l'ús del llenguatge

Com a idea general, podem mantenir que la filosofia analítica és aquella que se centra en l'anàlisi del llenguatge i proposa com a tesi principal que els problemes filosòfics són problemes lingüístics. Acceptar això és acceptar que l'única funció de la filosofia és realitzar una anàlisi del llenguatge que dilucide el significat de les proposicions que fem. Ara bé, l'anàlisi del llenguatge no és exclusiva dels filòsofs analítics. Els filòsofs han estat sempre interessats a investigar diferents àrees de sistemes de conceptes. Des dels temps de Sòcrates, s'ha suposat que l'anàlisi conceptual (o l'anàlisi lingüística) no només il·lustra com els éssers humans han anat descrivint la realitat, sinó també el món mateix i les seues categories, les coses que el poblen i les seues propietats. L'anàlisi es pregunta com estan organitzats els nostres conceptes. El que la filosofia analítica afegeix a l'empresa clàssica de l'anàlisi del sistema conceptual és la doctrina segons la qual els problemes filosòfics poden resoldre's a través de la seua dissecció, ja que deriven d'una interpretació errònia del nostre llenguatge o de la utilització d'un sistema inadequat. Potser l'única propietat comuna que es pot assenyalar a aquesta orientació analítica tan àmplia és la d'assignar al llenguatge un paper fonamental en el plantejament i la resolució dels problemes filosòfics. En efecte, el llenguatge és, en bona part de la filosofia del segle XX, l'àmbit en què és rellevant repensar els tradicionals problemes filosòfics, des dels epistemològics als ontològics, des dels psicològics als morals i polítics.

L'anàlisi que proposa aquest corrent es pot realitzar des de la lògica interna que trobem en la gramàtica. A aquesta branca, se l'ha anomenada semàntica i se n'ha encarregat el positivisme lògic practicat

en el Cercle de Viena. Els seus representants principals són Frege, Russell, Wittgenstein, Moore, Carnap, Tarski, Quine, Putnam i Davidson. També es pot fer una anàlisi del llenguatge comú i els seus usos. Aquesta manera de practicar l'analítica es coneix com a gir pragmàtic i els seus principals representants són el segon Wittgenstein (anomenat així perquè, tot i ser un dels que va iniciar el positivisme lògic, a la meitat de la seua carrera va optar per aquesta nova variant de l'anàlisi), Austin, Searle, Grice, Ryle i Strawson. A contrapèl del positivisme lògic va sorgir un altre corrent denominat falsacionisme, el pare fundador del qual és Karl Popper. Fins i tot acceptant la màxima del Cercle de Viena, que manté que cal conèixer racionalment el món, Popper discrepa del mètode usat pel neopositivisme (expressió amb la qual també és conegut el positivisme lògic) i s'aparta del mètode inductiu. Popper s'aparta d'aquesta visió de la ciència que comença amb l'observació i a partir d'aquesta elabora lleis vàlides. En aquest capítol ens centrarem en un autor de cadascun d'aquests corrents: Wittgenstein, Austin i Popper.

1.1. Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Pocs pensadors han suscitat tant d'interès com el que ha aconseguit Wittgenstein, figura de talent excepcional tant per a la filosofia com per a les matemàtiques, la lògica o la música. Va realitzar estudis d'enginyeria, va participar en la Primera Guerra Mundial, va treballar com a professor a la Universitat de Cambridge, després, com a mestre d'escola, novament va tornar a la universitat, per a, finalment, desencantat de la vida acadèmica, dedicar-se a la jardineria en una comunitat de monges. Les seues obres principals, el *Tractatus logico-philosophicus* (1922) i les *Investigacions filosòfiques* (1953), l'han convertit en el pensador central de la filosofia analítica i ha sigut la figura més influent no només del positivisme lògic sinó també d'allò que s'ha conegut com el gir pragmàtic, del qual ell ha sigut l'artífex principal. Si considerem que un filòsof és realment important quan és capaç de produir un tall en la història de la filosofia, és a dir, quan el que es pensa no pot ser igual que el que es pensava abans de la seua obra, en Wittgenstein trobem una d'aquestes estranyes figures que no només ha produït un tall sinó dos. En aquest genial pensador trobem les bases d'allò que serà el positivisme lògic desenvolupat pel Cercle de Viena, però també en les obres corresponents al període final de la seua vida

(el que s'ha anomenat segon Wittgenstein), en què trobem els fonaments del gir pragmàtic i de la teoria dels jocs i usos del llenguatge.

Primer Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus

En el seu primer llibre, Wittgenstein es proposà determinar què és el que hi ha en el llenguatge que puga dir-se amb sentit. Desenvolupa una teoria del pensament a través d'una teoria del llenguatge, que en últim terme és una teoria de la realitat. Per això es proposa realitzar una separació entre allò que és *expressable*, és a dir, allò del que es pot parlar amb sentit, i allò que és *inefable*, és a dir, allò del que no es pot parlar. La manera com ho fa és mitjançant una anàlisi lògica del llenguatge.

Aquesta breu obra, que no passa de 100 pàgines, està estructurada en 500 tesis numerades i ordenades al voltant de 7 tesis principals, a les quals se subordinen anotacions i aclariments. Però no ha d'enganyar-nos l'extensió, ja que en les seues pàgines es tracten temes relacionats amb metafísica, epistemologia, lògica, ètica i mística. Una bona divisió del *Tractatus* pot ser la següent: 1) significat del món, 2) la lògica i el llenguatge, 3) allò del que no es pot parlar. En la primera part parlariem del món i el coneixement, en la segona, de la lògica i la naturalesa del llenguatge, i en la tercera, de l'ètica i la mística. No obstant això, no hem d'oblidar en cap moment que tot això ho fem des del prisma de l'anàlisi del llenguatge, de manera que l'autor es refereix a: 1) les propostes amb què representem el món i la manera de conèixer, 2) la lògica interna a aquestes proposicions i que condueixen la nostra comprensió, 3) les proposicions sobre les quals hem de callar perquè no tenen significat o sentit.

1. Significat del món

El *Tractatus* conté la teoria figurativa del significat, o del sentit. Segons aquesta, una proposició és una figura o representació d'una secció de la realitat. Una proposició és una figura, és a dir, una espècie de quadre o dibuix d'una situació real o hipotètica. En les dues primeres tesis del seu llibre, Wittgenstein defensa bàsicament que el món és la totalitat dels fets, i que nosaltres comprem aquests fets en figures. Els fets són estats de coses existents, i els estats de coses són configuracions d'objectes. La conclusió a la qual ens condueixen aquestes tesis és que el món serà tot allò que pot representar-se, és a dir, tot allò del que podem fer proposicions amb sentit. Això implica admetre que hi ha objectes que han de ser considerats "la substància del món" i que al seu

torn fan possible la figuració dels fets. Però en sentit estricte, els objectes, les coses, no formen part del món; aquest només és la totalitat dels fets figurats en les proposicions amb sentit.

Aquestes dues primeres tesis condueixen a la conclusió a la qual ens portaran la tercera, quarta i cinquena, que no és una altra que la identificació del pensament amb les proposicions. Pensament i llenguatge són una mateixa cosa. “El pensament és la proposició amb sentit.” Pensament i llenguatge (proposicions) resulten idèntics en allò essencial. El pensament és una combinació d’elements psíquics que poden ser reemplaçats per elements físics, i es converteix així en una proposició. Tots dos, pensament i proposició, s’estructuren seguint una mateixa forma, la lògica.

2. Lògica i llenguatge

Wittgenstein concep el llenguatge com la totalitat de les proposicions. Això equival a afirmar que el llenguatge és la totalitat de figures de totes les situacions existents o inexistents. Però, com acabem de veure, el llenguatge és també el correlat físic del pensament, que coincideix amb aquest a mantenir una mateixa estructura lògica. Els pensaments estan expressats en proposicions amb significat. Ara bé, ja que el llenguatge revesteix el pensament, l’estructura lògica del llenguatge ens mostrarà l’estructura del pensament. El problema és que el llenguatge usual és ambigu, d’ací la dificultat per a trobar la lògica interna que el regeix i relacionar-lo amb el pensament que expressa. La solució consistirà, doncs, a fer una anàlisi del llenguatge fins arribar als elements simples en els quals podem descompondre les proposicions. Només així podrem arribar als objectes als quals es refereix cadascun dels elements de la proposició i analitzar la lògica interna del pensament i del llenguatge. A grans trets i simplificant moltíssim el que el *Tractatus* pretén, podem dir que el procediment no és un altre que convertir el llenguatge comú en un llenguatge lògic unívoc en què cada signe faça referència a un objecte. La conclusió a la qual ens portarà aquesta reducció del llenguatge és l’afirmació que “els fets, en l’espai lògic, són el món”. Món, pensament i llenguatge són isomorfs.

3. Del que no es pot parlar

Per a Wittgenstein, només els fets poden ser figures d’estats de coses. El llenguatge pertany al món, per això ha d’haver algun error en aquesta imatge en la qual el llenguatge i el món són coses separades i

contraposades. L'error rau a veure'ns a nosaltres mateixos fora del món i fora del llenguatge. No existeix aquest lloc fora del món i del llenguatge. D'altra banda, no podem dir per mitjà del nostre llenguatge quina és l'estructura o forma lògica de les proposicions i, per tant, tampoc podem dir quina és la forma lògica o estructura de la realitat. Per a fer això, hauríem d'eixir-nos de la lògica i del món. La lògica traça els límits del pensament humà, i fa que aquest siga possible. Per tant, "la lògica ompli el món, els límits del món són també els seus límits". Eixir de la lògica seria poder pensar allò il·lògic, la qual cosa no és possible. Els fruits de pensar són les proposicions. Si el llenguatge és la totalitat de les proposicions amb sentit, eixir de la lògica és eixir-se del llenguatge, i els límits del llenguatge són els límits del món.

El problema és que tot allò que es relaciona amb la metafísica, l'ètica o la religió queda més enllà del que puga dir-se amb sentit; està més enllà de la lògica i, per tant, més enllà dels límits del món, tal com ho entén Wittgenstein. I ací és just on les aspiracions de la filosofia entropessen amb la seua pròpia impossibilitat. El filòsof sempre ha traspassat aquests límits, i per això la filosofia està plena d'errors. Wittgenstein al final de la tesi 6 del seu llibre proposa un nou mètode per a fer filosofia. "El veritable mètode de la filosofia seria pròpiament aquest: no dir res més que el que es pot dir, o siga, proposicions de la ciència natural." La missió de la filosofia és explorar aquesta possibilitat de l'espai lògic que és el món. La filosofia és un aclariment lògic del pensament, és a dir, l'anàlisi lògica del llenguatge. De tota la resta, mística, ètica, qüestions relacionades amb la transcendència de la vida o el seu sentit, el millor és no parlar, ja que, tot i la importància que puguen tenir per a la vida dels éssers humans, estem condemnats a dir coses que en excedir la lògica no tindrien significat. Com el mateix Wittgenstein ens recorda en la tesi 7 del seu llibre, amb la qual conclou, "del que no es pot parlar, cal guardar-ne silenci".

Segon Wittgenstein: Investigacions filosòfiques

En el *Tractatus*, Wittgenstein parteix del supòsit que els noms es refereixen a objectes independents dels propòsits de la seua utilització, i que aquest és un fet bàsic en el procés d'aprenentatge del llenguatge. Ara bé, tots aquests plantejaments són qüestionats en les *Investigacions*. En aquesta obra, publicada pòstumament, Wittgenstein no només es critica a si mateix i a tots els seus plantejaments anteriors, sinó que s'enfronta a tota una tradició filosòfica occidental. D'acord amb aquesta

tradició, els signes signifiquen perquè estan en lloc d'allò que designen. La seua significació consisteix a substituir realitats. Comprendre'ls equival a advertir que estan en lloc d'aquestes realitats. En canvi, la nova teoria del llenguatge que Wittgenstein proposa en les *Investigacions* consisteix en la proposta d'una nova manera d'entendre el que és la significació d'un signe i la seua comprensió.

El que ara es proposa Wittgenstein és el següent: a) demostrar que l'ús del llenguatge és el que ens donarà el significat de les proposicions, és a dir, que les paraules només tenen sentit dins d'una situació concreta, b) mostrar que aquesta connexió entre llenguatge i situacions concretes no només és el que dóna sentit a la funció lingüística nominativa, sinó també a qualsevol funció lingüística.

La tesi que Wittgenstein proposa subratlla l'aspecte social del llenguatge. El xiquet aprèn a anomenar com una forma de comportament en un entorn social que aprova o desaprova allò que diu. Practicar o dominar tals jocs del llenguatge no és en principi diferent de l'adquisició d'uns altres hàbits o unes altres tècniques que s'aprenen en el mateix context social. Quan el xiquet aprèn a anomenar un objecte no està aprenent en realitat el que és la denominació, això succeirà després. El que està aprenent és una manera correcta de comportar respecte als objectes. Aquesta és, doncs, la idea central de les *Investigacions*: aprendre el significat d'una paraula no consisteix a evocar la imatge a què fa referència; aprendre el significat d'una paraula consisteix a aprendre una forma de conducta.

La clau de la nova concepció de Wittgenstein és la noció de joc de llenguatge. Quan s'utilitza la noció de joc per entendre el nostre llenguatge, el primer que ve al cap és la multiplicitat de classes de jocs. Succeeix el mateix amb el nostre llenguatge? Wittgenstein va pensar que aquest és un dels trets comuns per als jocs i el llenguatge humà. Captar el paper significatiu d'una expressió no equival a ser conscient d'una cosa tan abstracta com la seua virtualitat denominativa, suposa el coneixement concret de les regles d'un determinat joc de llenguatge, on la paraula tindrà un significat concret. La mateixa paraula o expressió pot tenir diferents significacions, depenent del joc de llenguatge que determine la seua contextualització, el mateix que una peça d'un tauler es pot moure de diferents formes segons les regles dels diferents jocs que es puguen practicar amb aquesta.

En contra del que es proposa en el *Tractatus*, el significat no es troba en un llenguatge lògic perfecte que unisca el nom amb l'objecte, sinó

que el significat és l'ús. El llenguatge comú, lluny d'estar ple d'equívocs i ambigüitats, és el que ens mostra des de la seua riquesa la varietat de significacions que una mateixa paraula pot tenir.

1.2. John Langshaw Austin (1911-1960)

Amb seu allunyament de la lògica formal i el seu interès pel llenguatge comú i els seus usos, Wittgenstein enceta una nova via en la filosofia analítica. L'objecte d'aquest canvi de perspectiva és examinar el llenguatge des del punt de vista de l'ús, fet que significa que la funció de descriure la realitat és només una de les moltes funcions que pot tenir el llenguatge. La funció d'indicar és només un tipus de llenguatge, no l'únic. Doncs bé, en la dècada dels cinquanta, J. L. Austin funda el corrent dels filòsofs ordinaris del llenguatge a Oxford i adopta aquest nou punt de vista que va inaugurar Wittgenstein. Austin també recorre al sentit comú i analitza el llenguatge a partir de l'ús.

Nascut a Lancaster, Regne Unit, estudià Filologia Clàssica i Filosofia a Òxford, on més tard fou becari i tutor. Els seus primers estudis abordaren la qüestió de la percepció sensible i de l'experiència de l'ànima. Però després de la guerra començà a interessar-se pel llenguatge i desenvolupà la seua versió d'una "filosofia del llenguatge ordinaris". Des del 1952, va ocupar la Càtedra White de Filosofia Moral a Òxford i va ser professor convidat a les universitats de Berkeley i Harvard. Tots els seus llibres, que són recopilacions d'apunts seus, han sigut publicats pòstumament. *Com fer coses amb paraules* pot ser considerada la seua obra principal.

Com fer coses amb paraules

El llibre es remunta a les lliçons que Austin va donar a Harvard l'any 1955. En contra de l'empirisme lògic que ha privilegiat la representació dins de les funcions del llenguatge, i que està marcada per la veritat o falsedat de les proposicions, Austin defensa que hi ha moltes funcions que ens poden indicar molt millor el seu significat. Austin considera que dir alguna cosa no és afirmar alguna cosa que pugui ser veritable o falsa, sinó que dir alguna cosa és fer alguna cosa; distingeix d'aquesta manera tres tipus de coses que podem fer amb les paraules, és a dir, tres tipus d'actes de parla: locutius, il·locutius i perlocutius.

1. *Actes locutius*: són aquells actes de parla amb els quals es diu alguna cosa (locucions la funció de les quals és significar); consisteix en

l'emissió d'una oració amb un cert significat. Aquests actes, al seu torn, es poden subdividir en tres:

1.1. Acte fonètic: consisteix en l'acte d'emetre certs sons; es tracta de l'aspecte de l'acte de parla que estudien la fonètica i la fonologia, fent abstracció de tots els altres.

1.2. Acte fàtic: és l'acte d'emetre unes certes paraules en una certa construcció; aquest aspecte l'estudia la sintaxi –inclosa la morfologia–, fent abstracció d'uns altres aspectes.

1.3. Acte rètic: acte d'emetre paraules amb un cert significat, que Austin identifica amb un cert sentit i una certa referència; és l'aspecte que havia estudiat la semàntica.

2. *Actes il·locutius*: són aquells actes de parla que consisteixen en la realització d'un enunciat, ordre, promesa, etc., a emetre una expressió amb una força convencional que associem amb ella o que li confereix una expressió explícita. És allò que el parlant pretén produir quan parla.

3. *Actes perlocutius*: consisteixen en la producció d'uns certs efectes sobre els sentiments, els pensaments o les accions de l'audiència, com ara convèncer, sorprendre, espantar, etc. per mitjà de l'emissió de l'expressió. És allò que el parlant realment produeix en l'oient.

Els actes locutius són aquells dels quals s'ha encarregat l'anàlisi lògica del llenguatge, però diuen molt poc sobre com pot usar-se aquesta. Per això cal l'anàlisi dels actes il·locutius i perlocutius. La realització amb èxit d'un acte il·locutiu sempre produeix efectes en l'oient. Un d'ells és entendre la missió. Però, a més d'aquest efecte il·locutiu de comprendre, hi ha habitualment uns altres efectes sobre els sentiments, les actituds i la conducta subsegüents de l'interlocutor. Aquests són els efectes perlocutius, que es poden aconseguir intencionalment (jo puc intentar convèncer) o no intencionalment (aconsegui escantar-te sense saber-ho). Els actes perlocutius, a diferència dels il·locutius, no són essencialment lingüístics, en el sentit que és possible aconseguir efectes perlocutius sense realitzar actes de parla. En canvi, els actes il·locutius són convencionals perquè tenen a veure amb la comprensió.

La teoria dels actes de parla d'Austin ha sigut una de les més influents i l'han tinguda en compte bona part dels pensadors posteriors d'aquest corrent i fins i tot d'uns altres, com ara Searle, Habermas, Derrida i Lyotard. No obstant això, els esforços de l'autor per tal d'aconseguir una distinció clara entre les diferents funcions del

llenguatge entropessen amb seriosos problemes, tal com el mateix Austin va confessar.

1.3. Karl Raimund Popper (1902-1994)

Nascut a Viena, el 1922 començà els seus estudis universitaris i el 1929 es doctorà en Filosofia. Del 1930 al 1937, treballà com a professor d'ensenyament mitjà, època en la qual entrà en contacte amb el Cercle de Viena i amb el positivisme lògic, i inicià en aquest àmbit les seues primeres investigacions. De fet, la seua primera gran obra, *La lògica de la investigació científica*, va aparèixer entre les publicacions d'aquest cercle. El 1937, emigrà a Nova Zelanda pel seu rebuig del nacionalsocialisme. Ací el seu pensament se centrà en la crítica a l'historicisme i als moviments totalitaristes. D'aquesta època són les seues obres *La misèria de l'historicisme* i *La societat oberta i els seus enemics*. El 1946 tornà a Europa i continuà la seua crítica al positivisme. Totes aquestes disputes són recollides en el seu llibre *Conjectures i refutacions*, del 1963. Ja al final de la seua vida centra les seues investigacions en la filosofia de la ment i l'estudi del cervell juntament amb el premi Nobel J. Eccles, a més d'abordar temes relacionats amb la mecànica quàntica i la teoria de l'evolució. Nosaltres ací, en relació amb la filosofia analítica, ens centrarem en la seua crítica al positivisme tal com l'exposa en *La lògica de la investigació científica*. No obstant això, la influència de la filosofia social de Popper ha sigut tal que convé fer una ullada a aquesta, encara que siga breument. Per aquesta raó, també comentarem al final de l'apartat algunes de les tesis que l'autor defensa en la seua obra *La misèria de l'historicisme*.

Racionalisme crític contra lògica inductiva: La lògica de la investigació científica

Tot i haver iniciat el seu pensament en el Cercle de Viena, des dels seus inicis Popper es considera un crític del grup. Comparteix amb el neopositivisme la necessitat de conèixer racionalment el món, però hi discrepa a l'hora de definir la naturalesa d'aquest coneixement. L'alternativa que Popper presenta és el *falsacionisme*, denominació amb la qual elabora tota una teoria del coneixement fortament compromesa amb l'actitud racional; per aquest motiu, la seua teoria també se l'ha coneguda com a *racionalisme crític*. Amb un clar rebuig de la metafísica, la tesi principal que defensa podria ser formulada així: “Un enunciat (o

conjunt d'enunciats) és científic si i només si és directament o indirectament contrastable per recurs d'experiència”.

En aquesta, que pot ser considerada la seua obra principal, Popper desenvolupa una doctrina del mètode de les ciències empíriques. Després de realitzar una crítica de la concepció positivista de la ciència basada en les inferències lògiques inductives, proposà com a alternativa que es consideren a científics els enunciats que complisquen el criteri de falsabilitat, és a dir, considerar científiques només aquelles proposicions o teories que es poden sotmetre a falsació. Això vol dir que les teories (per exemple, “tots els cignes són blancs”) són susceptibles de falsació quan poden estar en contradicció lògica amb els anomenats enunciats bàsics (la tesi “tots els cignes són blancs” serà vàlida fins que trobem algun cigne que siga negre).

Popper va defensar que allò característic de les hipòtesis científiques és que, a diferència de les filosòfiques o les no científiques, són falsables. Això és causat per la lògica de la confirmació. Atès que una hipòtesi mai no es pot contrastar experimentalment com a tal, sinó que el que es contrasta són les seues conseqüències, sabem que de la veritat de les conseqüències no se segueix la veritat de les hipòtesis. Per tant, les hipòtesis científiques poden falsar-se o ser refutades, però no mai verificades. Com més es resista una hipòtesi a la falsació després de successius intents, més raó tindrem per considerar-la corroborada, però no mai verificada. Si una teoria s'ha demostrat resistent en diversos intents de verificació, es considera provada de moment, però no es pot dir que siga veritable amb certesa.

Les tesis exposades en aquest llibre han sigut de les més discutides en teoria de la ciència, i han donat peu a una sèrie de controvèrsies que han cridat l'atenció fins i tot traspasant l'àmbit de l'especialitat. Una de les principals objeccions és que hi ha enunciats que no són lògicament falsables, els existencials, ja que cap conjunt finit d'experiències pot refutar un enunciat com “existeix l'abominable home de les neus”, sempre podem haver buscat poc.

Una altra de les principals dificultats d'aquesta teoria és que Popper exigia que una hipòtesi fóra abandonada a la primera refutació. Però en la història de la ciència hi ha hipòtesis i teories que han resultat no ser veritables, encara que han sobreviscut molt de temps (per exemple, la teoria de la gravetat de Newton). Popper prohibeix totalment l'ús d'aquest tipus d'hipòtesis, però no només hi ha raons històriques per a defensar-les, sinó que també hi ha raons lògiques per a admetre-les.

Atès que no podem saber si un contraexemple està refutant la hipòtesi principal o alguna auxiliar, fàcilment remeiable, és contraproductiu abandonar la teoria al menor problema. Caldrà esperar fins que veiem si aconseguim superar les seues anomalies. Tot això va portar a Popper a admetre que la diferència entre les hipòtesis científiques i les no científiques siga gradual i no contundent. Així les primeres tindrien un alt grau de falsabilitat, mentre que les segones en tindrien un grau mínim o nul.

Una crítica sense pietat al totalitarisme: La misèria de l'historicisme

En aquesta obra, Popper critica l'historicisme tal com ell l'entén, és a dir, com aquella visió de la història que entén que hi ha unes certes lleis internes a aquesta que la dirigeixen. Un clar exemple d'aquest corrent seria el marxisme, encara que també trobem aquesta tendència en Plató, Aristòtil o Hegel. Aquest tipus d'historicisme oblida que tant el coneixement científic com el curs dels esdeveniments humans es troben exposats a variables impossibles de controlar o predir, errors o iniciatives els efectes de les quals no estan determinats de cap manera.

El problema de fons de l'historicisme, segons Popper, és la seua visió holística de la societat considerant que el tot està per sobre de les parts; se sacrifica així l'individu en favor de l'organigrama social. Els historicistes tracten de determinar l'evolució de la societat i busquen una llei general de la història o unes tendències generals. El seu descobriment permetrà elaborar un programa per assolir l'ideal utòpic el qual es marca com a estadi final de la història. A aquesta llei general s'han de supeditar les voluntats individuals, les quals no poden actuar lliurement si es vol assolir l'ideal col·lectiu. Aquesta manera d'actuar és clarament totalitarista, i l'autor hi veu el germen dels mals que van assolir el segle XX (feixisme, nacionalsocialisme, marxisme soviètic) i que van conduir a la Segona Guerra Mundial.

A aquest holisme es contraposa un individualisme metodològic, en el sentit que els fets històrics poden explicar-se recorrent a les accions dels individus. Aquest mètode consisteix a:

1. Tenir en compte la lògica de la situació de cada cas.
2. Prestar atenció a les conseqüències secundàries no preteses en les decisions que es prenen.

S'ha de tenir en compte sobretot el factor humà, amb el qual entra en joc una magnitud incalculable, que impedeix fer pronòstics a llarg termini.

El principal error dels historicistes és creure que hi ha una llei general des de la qual es pot interpretar la història. A més, cada tendència historicista manté un criteri diferent com a base d'aquesta llei general (la lluita de classes, el pla diví, el progrés científic, etc.). Però a tots se'ls passa per alt que aquests criteris es limiten a reproduir un punt de vista escollit prèviament i d'una manera generalment arbitrària. També és habitual que aquests criteris no complisquen una mínima exigència científica, perquè cap d'ells pot ser verificat o sotmès a falsació.

Però el gran problema de l'historicisme, raó per la qual Popper el rebutja tan rotundament, és que amb les seues tesis s'ha pretès dirigir les societats i se les ha pretès conduir a un estadi ideal. Ací és on rau el perill de l'exercici del poder. Així, per tal de contrarestar aquests perills es necessita una "enginyeria parcial" de caire democràtic. Popper concep la democràcia com el sistema en el qual els governants puguen ser substituïts sense recórrer a la violència, però també com el sistema més adequat per eliminar gradualment els mals de les nostres societats modernes. La clau d'aquesta transformació estarà, sobretot, a donar una atribució especial a la discussió crítica i a potenciar la capacitat per aprendre dels errors.

2. La tradició marxista: Del marxisme ortodox a la teoria crítica

El marxisme ha estat un dels corrents més influents de tot el segle XX. Ara bé, no tot marxisme s'ha d'entendre de la mateixa manera. Així, tenim el marxisme ortodox, usualment anomenat materialisme dialèctic, i que s'ha dedicat principalment a desenvolupar les posicions filosòfiques de Marx tal com van ser elaborades i reformulades per Engels i adaptades per Lenin. Però també tenim el marxisme heterodox, que parteix d'una interpretació no dogmàtica de Marx i que intenta tornar a les fonts atenent més a l'esperit dels escrits que al seu contingut. Aquest és el marxisme que ací ens interessa, ja que en aquest corrent trobem integrats la reflexió sobre fets com ara el fracàs de la revolució a Occident, la pèrdua del subjecte revolucionari, l'esgotament dels vells models i el final dels grans relats que servien per a legitimar els règims polítics. Aquest tipus de marxisme advoca per l'elaboració de la visió del món de l'home modern.

Dins d'aquest corrent cal destacar Antonio Gramsci, el qual malgrat la crítica que fa de les tesis del materialisme tradicional, aposta

clarament per l'originalitat de la filosofia del marxisme. Critica el monisme metafísic, el determinisme econòmic i la concepció del coneixement que el considera reflex de la realitat exterior –tesis del marxisme ortodox–, però en canvi aposta per la unitat de teoria i pràctica, d'ací que la seua idea principal siga que no hi pot haver separació entre el coneixement de la realitat i la seua transformació. El coneixement mai no pot donar-se al marge de la història ni al marge de l'home.

També cal esmentar Louis Althusser, per a qui les principals contribucions de la filosofia marxista es resumeixen en les seues dues grans aportacions: una teoria, en la qual trobem un sistema conceptual, que és el materialisme, i un mètode, la dialèctica, des del qual aplicar el sistema conceptual. La tasca del filòsof, segons Althusser, és investigar de manera crítica i rigorosa els textos, i les obres que hem rebut de la tradició marxista.

Però si alguna escola amb arrels marxistes requereix especialment la nostra atenció, aquesta és la de Frankfurt i la seua teoria crítica. Cal destacar-hi els seus dos principals representants, Max Horkheimer i Theodor W. Adorno, però també el treball elaborat per col·legues i continuadors seus com ara Marcuse, i la feina que encara avui dia desenvolupa Habermas.

La pretensió de l'Escola de Frankfurt és analitzar la societat occidental capitalista i proporcionar una teoria de la societat que possibilita a la raó emancipadora les orientacions per caminar cap a una societat bona, humana i racional. Horkheimer va criticar el caràcter de criteri últim i justificador que reben els fets en el positivisme. Però no hi ha, segons ell, tal captació directa d'allò empíric. El positivista no adverteix que la seua visió i la seua percepció existeixen en la societat en què viu. Si renuncia a percebre aquesta mediació de la totalitat social del moment històric que viu, es condemna a percebre aparences. La teoria crítica no nega amb això l'observació, però sí la seua primacia com a font de coneixement. Tampoc no rebutja la necessitat d'atendre els fets, però es nega a elevar-los a la categoria de realitat per antonomàsia. El que és, no és tot. Allà on no s'adverteix el caràcter dinàmic, processual, de la realitat, carregat de potencialitats, es redueix la realitat a allò donat. I després de les reduccions hi ha les justificacions. La ciència moderna no ha advertit que és filla d'unes condicions socioeconòmiques i que està profundament lligada amb un desenvolupament industrial. Privilegia una dimensió de la raó: la que

atén a la recerca dels mitjans per aconseguir uns objectius donats. Però aquests objectius o finalitats no es qüestionen, són posats per aquells que controlen i paguen els serveis de la ciència. La raó es redueix, així, a raó instrumental. I la seua expressió més clara, la ciència positivista, funciona, amb el prestigi dels èxits tecnològics i la seua racionalització en la teoria de la ciència, com una ideologia legitimadora d'una raó unidimensional.

No es pot desvincular el context de justificació del context de descobriment. És a dir, no es pot atendre a la lògica de la ciència, al funcionament conceptual, i prescindir del context sociopolític i econòmic on s'assenta la ciència. Els factors existencials i socials penetren fins a l'estructura mateixa del coneixement. No és, doncs, una qüestió aliena a la ciència atendre l'entorn social que l'envolta i la possibilita. Qui oblida aquest entorn, que Adorno i Horkheimer anomenen totalitat social, desconex, a més de les funcions socials que exerceix la seua teorització, la veritable objectivitat dels fenòmens que analitza.

2.1. Max Horkheimer (1895-1973) i Theodor W. Adorno (1903-1969)

Fundador de l'Escola de Frankfurt, Horkheimer pot ser considerat el principal representant de la teoria crítica. Després de dedicar-se al comerç, complir el servei militar i concloure l'ensenyament secundari, va estudiar filosofia entre el 1919 i el 1922. Realitza la seua tesi doctoral i el 1925 obté l'habilitació a la Universitat de Frankfurt amb un treball sobre la *Crítica del judici*, de Kant; el 1930 hi va obtenir la càtedra de Filosofia Social. El 1933 fugí a Suïssa i fou privat de la seua càtedra, i el 1934 emigrà als EUA. El 1949 tornà a Alemanya acceptant la invitació de la Universitat de Frankfurt, on va ser rector del 1949 al 1953. Des del 1960 va viure a Montagnola, Suïssa. Una de les principals idees de Horkheimer és la distinció entre la teoria tradicional i la teoria crítica. Aquesta distinció es realitza basant-se en la necessitat d'una comprensió teòrica de les transformacions que es produeixen en les societats desenvolupades, les quals afecten especialment les formes de dominació i manipulació de les consciències. La teoria tradicional es manté al marge de la realitat social i es presenta com si realment tinguera un valor neutral. La teoria crítica, en canvi, reconeix i assumeix la condició històrica, és a dir, la situació i el context, el moment i el lloc en què es pensa. Es considera, d'aquesta manera, un element més del procés

revolucionari i analitza de quina manera els arguments i plantejaments d'una teoria expressen l'ordre social existent.

A aquests plantejaments cal afegir els que va aportar Adorno. També considerat fundador de l'Escola de Frankfurt, després d'estudiar filosofia, música, psicologia i sociologia, es va doctorar el 1924 amb un treball sobre Husserl. El 1930, obtingué l'habilitació com a professor a Frankfurt amb una investigació sobre Kierkegaard. El 1934, els nacionalsocialistes li van retirar l'autorització per ensenyar i va emigrar a Anglaterra primer i als EUA després. Allí va treballar en estreta col·laboració amb Horkheimer. El 1949, va tornar a Alemanya i va ensenyar Filosofia i Sociologia a Frankfurt fins a la seua mort. Seguint la teoria crítica, afirmà que el pensament ha de posar-se en relació amb les condicions socials del moment; també mantingué que la nostra perspectiva ha de canviar del pessimisme a l'optimisme, ja que sempre hi ha l'esperança que les coses puguen ser d'una altra manera. Juntament amb Horkheimer escrigué *Dialèctica de la Il·lustració*, la qual pot ser considerada la principal obra de tots dos. Aquest és el llibre en què ens centrarem.

Grandesa i misèria de la raó il·lustrada: Dialèctica de la Il·lustració

El llibre, escrit entre el 1939 i el 1944, no és una obra unitària sinó un recull de textos que aborden qüestions des de perspectives diferents. Els dos temes que s'hi aborden són el concepte d'Il·lustració i la raó entesa com una forma de domini que es converteix en víctima de les seues pròpies pretensions de dominació.

La Il·lustració és alliberament de l'home mitjançant la raó i a través del procés desmitificador que acaba allà on l'home veu en la naturalesa no una força estranya i temible, sinó un reflex de la seua mateixa racionalitat, que es realitza en el domini tècnic de la natura. La Il·lustració és la victòria de l'home sobre la superstició, en la forma de la comprensió racional i del domini tècnic del món. Il·lustració és així desmitificació. La força mítica, situada com a força divina estranya a l'home, és vista com a projecció alienada de l'esperit humà mateix. L'home es reconeix a si mateix en els déus, que passen a ser vistos com a productes febrils de la seua imaginació temerosa, i la por d'allò diví com el malson del qual aquesta Il·lustració, com a ciència veritable, ens lliura.

No obstant això, aquest procés no té lloc només de manera teòrica. La clau la trobem més aviat en la praxi, és a dir, en l'acció real en què

l'home reconeix primer en la naturalesa allò propi, per a veure després que les forces mítiques representen un manera falsa d'autoreconeixement de l'home en aquesta naturalesa.

La reunificació de l'home amb el món té lloc fonamentalment d'una manera pràctica mitjançant la tècnica. S'hi realitza la raó il·lustrada com a pas del temor (situació de l'home primitiu premític) i la veneració (pròpia de l'home mitològic) de la natura, al seu domini. Per això, la raó il·lustrada és raó instrumental, perquè la reunificació de l'home amb el cosmos es realitza només en la mesura que la naturalesa deixa de ser allò diferent i es converteix en mitjà de la pròpia realització de l'home: ja no se la tem ni se la reverencia, sinó que se la fa servir. La raó mateix no és sinó l'últim instrument de mediatització, amb el qual l'home s'apropia del món en el projecte de la seua absoluta autoafirmació. Raonar, llavors, més que conèixer, és dominar: “poder i coneixement són sinònims”.

L'home, enmig de la natura, busca un alberg contra el fred i la intempèrie, i utilitza la natura per aixoplugar-se d'aquesta. Ara bé, Adorno i Horkheimer entenen aquest procés com a expansió i dictadura tecnològica. Aquests autors consideren que no hi ha manera d'aturar el procés que porta de la lògica de l'ús de la tècnica com a instrument per convertir el món en una llar confortable, a una segona lògica que ens porta a ser esclaus de la tecnologia. Aquestes dues lògiques tenen el mateix fonament, és a dir, l'emergència d'una raó que mediatitza el món com a instrument per a l'increment potencialment infinit de l'home sobre la natura. El domini absolut d'un món mediatitzat és el límit tendencial de la raó il·lustrada. I això, segons la seua pròpia dinàmica, no té un altre final que la catàstrofe en què aquesta raó pragmàtica, fundada sobre la contradicció de declarar els mitjans com a fins, es nega a si mateixa i es fa instrument de la seua pròpia degeneració.

En determinar tot valor com a utilitat, és a dir, en funció d'una altra cosa, resulta al final que no queda res de valuós, cap altra cosa, que fóra punt de suport per a una altra valoració. Quan tot és mitjà i res un fi que es puga justificar racionalment per si mateix, tot és inútil i res serveix per a res, ja que no hi ha cap valor que com a absolut sostinga la utilitat última d'aquesta mediatització absoluta del món. Al final tot és útil per a res.

La raó il·lustrada al final, doncs, crea un monstre dictatorial únicament capacitat per a l'acció opressora. La societat es converteix

així en el detentor del poder absolut, davant del qual la raó pragmàtica ha fet impossible tota resistència, que seria irracional. Tot és racional menys la raó mateix.

2.2. *Herbert Marcuse (1898-1979)*

Juntament amb Adorno i Horkheimer, Marcuse és un dels representants més importants de la teoria crítica. Es va donar a conèixer, sobretot, per ser el guia teòric del moviment mundial de la joventut en els anys seixanta. Després d'estudiar Germanística a Friburg, i doctorar-se el 1922, s'instal·là a Berlín on exercí l'ofici d'antiquari. El 1928, tornà a Friburg i estudià filosofia amb Husserl i Heidegger. Intentà integrar la fenomenologia d'aquests autors amb els escrits de Marx en una filosofia de la praxi revolucionària, i s'avançà a allò que més endavant féu Sartre. El 1933, es va veure obligat a fugir d'Alemanya per ser jueu i acabà als EUA, on adoptà la nacionalitat nord-americana i treballà com a investigador social per al govern americà. Des del 1954 fins al final de la seua vida, va ser professor de Filosofia i Teoria Política a Boston i després a la Universitat de Califòrnia a San Diego; allà va elaborar les seues dues principals obres: *Eros i civilització* i *L'home unidimensional*. En la primera intentà elaborar una teoria neomarxista de la societat prenent com a base la teoria freudiana de les pulsions. En la segona, que analitzarem més detingudament, Marcuse intentà explicar la paradoxa d'una progressiva racionalització de la vida en el marc de la producció neocapitalista, que ens porta a una societat cada vegada més irracional.

La cultura de la unidimensionalitat funcional: L'home unidimensional

Per entendre aquesta obra hem de partir de la societat amb la qual s'enfrontà Marcuse en els anys cinquanta als EUA i que representa l'apoteosi de la cultura de la unidimensionalitat funcional. En ella no sembla existir cap negativitat. No és que el pensament siga unidimensional com un luxe que es puga permetre al marge de la societat de la qual és reflex; la unidimensionalitat és, més aviat, una manera de pensar, perquè ha arribat a ser en les nostres societats una manera de ser. L'èxit del sistema productiu és que veritablement aconsegueix integrar els homes fins a l'extrem que sembla que ja no hi haja partícules marginals que pogueren ser el punt de suport d'un antagonisme.

Hem de preguntar-nos com és que el sistema productiu ha aconseguit tancar la via cap a aquesta altra dimensió. La resposta de Marcuse és que la productivitat assolida pel sistema ha arribat a tals nivells que en primer lloc ha aconseguit satisfer les bàsiques necessitats biològiques dels individus que s'hi integren. D'aquesta manera, la independència de pensament, l'autonomia i el dret a l'oposició política es veuen privats de la seua bàsica funció crítica en una societat que cada vegada sembla més capaç de satisfer les necessitats dels individus per mitjà de la manera en què està organitzada. Aquesta societat demana justament l'acceptació dels seus principis i institucions, però redueix l'oposició a la discussió i promoció de polítiques alternatives. En aquest sentit, poc sembla diferenciar-se si la creixent satisfacció de necessitats és fruit d'un règim autoritari o no autoritari. Sota les condicions d'un creixent nivell de vida, la no conformitat amb el sistema mateix sembla ser socialment inútil, tant més que comporta tangibles desavantatges econòmics i polítics i amenaça el fluid funcionament de la totalitat.

Deixant de banda les necessitats bàsiques, la resta de les necessitats humanes són molt modelables. És per això que el sistema pot manipular les necessitats de manera que la seua satisfacció siga precisament el que el sistema necessita per tal de seguir funcionant. Una vegada que l'ésser humà té el suport resolt i la seua vida és biològicament viable, si s'aconsegueix que vulga allò que el sistema pot satisfer, i amb això s'aconsegueix incrementar la productivitat, llavors haurem aconseguit el món feliç, el paradís a la terra, la reconciliació de les parts amb el tot; haurem superat tota negativitat i la unidimensionalitat s'haurà convertit en l'ànima de la societat. És el que s'ha anomenat "societat de consum". Estem en una societat unidimensional, reflex perfecte de la lògica unidimensional positivista. El resultat és l'atròfia dels òrgans mentals adequats per a comprendre les contradiccions i les alternatives. Tenim un home que es considera feliç, raó per la qual no s'exercita el pensament crític.

La revolució no té ni subjecte ni tan sols objecte. El sistema es pot permetre el luxe de renunciar a una repressió violenta que s'ha fet innecessària. Les llibertats formals no són ja un perill, quan els membres socials només volen seguir treballant per a assolir així com a premi la satisfacció que, no només se li ofereix, sinó que de fet se li dona.

En una cultura bidimensional, els centres de racionalitat són tants com individus dotats d'un projecte. Tots tenen dret a existir segons una

forma pròpia que és irreductible a la totalitat. Per contra, en l'univers unidimensional, tot és com és, en la mesura en què s'integra funcionalment en la totalitat. Només la totalitat té dret a existir, i pot reclamar de tots els membres socials la total integració. Res no té sentit, res és racional, sinó en la mesura que serveix al tot funcional, que deixa ser a les parts només quan les necessita. Un és la seua nòmina, d'ella rep el nom, el nombre de la seua persona. Aquesta societat només deixa ser aquells que ella necessita, per més que així pretenguen satisfer les seues necessitats, fora de la societat un deixa de ser qui és, es converteix en ningú.

El resultat de la unidimensionalitat és una societat totalitària. Perquè el totalitarisme no consisteix només en una forma específica de govern o de partit, sinó també en un sistema específic de producció i distribució que pot ser compatible amb un pluralisme de partits, periòdics, poders, etc.

2.3. Jürgen Habermas (1929-)

Filòsof i sociòleg, Habermas és juntament amb Apel el representant més destacat de la teoria crítica de la societat, la qual ha intentat renovar les idees de l'Escola de Frankfurt. Després de cursar els seus estudis, Habermas va ser assistent d'investigació amb Adorno i Horkheimer a l'Institut de Recerca de Frankfurt. Juntament amb ells, però des d'una nova visió, va intentar unir la teoria crítica a la teoria de la democràcia. Habermas trau així l'Escola de Frankfurt del carreró en què es trobava. Des del 1971 fins a la seua jubilació el 1994 va desenvolupar les seues investigacions en l'institut Max-Planck a Starnberg i la seua tasca com a professor de filosofia a Frankfurt.

Se sol considerar Habermas una segona fase de la teoria crítica. No obstant això, no és fàcil distingir què hi ha de continuïtat i què hi ha de ruptura en els seus escrits. Indubtablement trenca amb el rebuig del sistema de racionalitat moderna que trobem en Horkheimer, Adorno i Marcuse, i intenta enllaçar amb les idees de la Il·lustració, de la qual adopta una visió positiva cap al progrés i la racionalitat. No obstant això, queden en els seus escrits molts punts d'enllaç, ja que manté la idea principal de la teoria crítica, que és la construcció d'una comunitat de ciutadans lliures que, sense utopies totals, construeixen el seu destí des de l'acord recíproc.

En els seus escrits trobem el que podrien ser tres fases: 1) Una primera en la qual Habermas es dedica a introduir elements discursius

nous en l'esquema heretat de l'Escola de Frankfurt per intentar donar solució als problemes dels seus predecessors. El seu objectiu és elaborar una crítica social que integre teoria i pràctica en una forma de racionalitat. L'obra més significativa d'aquesta època pot ser *Coneixement i interès*. 2) La segona fase està marcada per l'elaboració de la seua teoria del discurs. Aquesta tasca la realitza principalment en la seua obra *Teoria de l'acció comunicativa*, en què tracta del consens i les condicions ideals del diàleg com a idees regulatives per aprofundir en les democràcies modernes. 3) En els últims anys, Habermas ha revisat les seues pròpies teories, i s'ha centrat en qüestions morals i jurídiques. La tendència ha sigut estendre la seua teoria del discurs a tots els àmbits. Les dues obres més representatives d'aquest moment són *Facticitat i validesa* i *Entre naturalisme i religió*. Nosaltres ens centrarem en la primera i la segona etapa.

Els interessos del coneixement: Coneixement i interès

En aquesta obra, Habermas reprèn el plantejament de la filosofia transcendental iniciada amb Kant, i es pregunta per les condicions de possibilitat del coneixement, per a donar d'aquesta manera resposta als interrogants que plantegen les ciències socials.

Habermas tracta de posar de manifest que el caràcter interessat del coneixement no ha de fer d'aquest l'expressió d'una acció últimament inexplicable i irracional. Marx tendia a considerar-ho tot, fins i tot el coneixement, sota l'aspecte de la producció. Per això el coneixement està lligat a les forces de producció i es converteix en ideologia. Però no només no és admissible aquest reduccionisme de la producció, sinó que és inadmissible així mateix la no-racionalitat dels interessos. Aquests poden ser tècnics o comunicatius, però poden ser també emancipatoris. Lluny de constituir un mer ideal ulteriorment racionalitzable, l'emancipació constitueix el desenvolupament mateix de la raó, la qual s'allibera dels irracionalsmes, així com dels pseudoracionalismes (que són els racionalismes unilaterals). L'interès emancipador està lligat a l'autoreflexió, que permet establir formes de comunicació entre els homes i fa raonables les interpretacions. L'autoreflexió individual engrana amb l'educació social i ambdues són aspectes de l'emancipació social i humana. Distingim, doncs, tres tipus d'interessos vinculats a tres tipus de ciències socials:

1. L'interès tècnic, que correspon amb les ciències empiricoanalítiques.

2. L'interès pràctic, que correspon amb el domini de les ciències historicohermenèutiques.

3. L'interès emancipatori, que dirigeix la tasca de les ciències socials crítiques.

Habermas considera que les decisions pràctiques no són impulsos racionals, com creuen els positivistes, amb la seua tendència a tecnificar la ciència i a separar la teoria de la pràctica. Això, però, no porta Habermas a un rebuig de les ciències positives; el que es tracta de fer és assenyalar el seu lloc dins de diversos nivells possibles de racionalització. Així, els esforços de Habermas s'encaminen cap a una nova teoria de la raó, que incloga també la pràctica, és a dir, una teoria que siga alhora justificativa i explicativa.

El problema que es planteja Habermas és el d'eludir tant el naturalisme com el transcendentalisme, que es manifesta en els corrents idealistes i en part de les orientacions hermenèutiques. La idea d'una autoreflexió de l'espècie humana sota la forma d'una història natural de l'espècie humana està destinada a evitar tota dicotomia entre allò empíric i allò transcendental. Això equival a defugir tant els perills d'una orientació suposadament concreta com els d'una orientació abstracta. Habermas ha tractat d'evitar aquests perills mitjançant unes certes nocions, entre les quals destaca la de maduresa. La maduresa permet unir la raó amb la decisió; permet també comprendre les pròpies bases materials de la racionalitat, en comptes de fer d'aquesta una conseqüència, o superestructura, d'aquestes bases. La ciència com a força productiva és admissible, segons Habermas, només si és acompanyada per la ciència com a força emancipadora. Per això Habermas no rebutja el treball de la ciència empírica, sinó únicament les interpretacions, naturalistes, positivistes o transcendentalistes, que s'han donat d'aquest treball.

La teoria del discurs: Teoria de l'acció comunicativa

En la que pot ser la seua principal obra, Habermas presenta una *Teoria de l'acció comunicativa* com una ciència reconstructiva (empírica, subjecta a regles de confirmació i falsació), que estudia una realitat social estructurada simbòlicament, i la reconstrucció de la qual intenta fer explícites competències d'espècie universal, en el sentit que intenta aïllar, identificar i aclarir les condicions que es requereixen per a la comunicació humana, és a dir, tracta d'identificar i reconstruir les

condicions universals de l'enteniment possible. Aquesta s'anomena "pragmàtica universal".

Habermas distingeix entre raó instrumental, que pot ser ampliada a estratègica, i raó comunicativa. La primera d'elles parteix de la utilització d'un saber en accions d'acord amb fins, té una connotació d'èxit en el món objectiu possibilitat per la capacitat de manipular i d'adaptar-se intel·ligentment a les condicions de l'entorn; en ella, són accions racionals les que tenen el caràcter d'intervencions amb vista a la consecució d'un propòsit i que poden ser controlades per la seua eficàcia. La racionalitat comunicativa, per contra, obté la significació final en la capacitat que té l'argumentació d'unir sense coaccions i de generar consens, i en l'oportunitat que tenen els diversos participants de superar la subjectivitat dels seus punts de vista, gràcies a una comunitat de conviccions racionalment motivada.

Així, dins de l'acció comunicativa, també s'anomena racional a aquell que segueix una norma vigent i és capaç de justificar la seua acció davant un que li critica la posició. També s'anomena racional aquell que expressa veraçment un desig, un sentiment o un estat d'ànim, i que després convenç un crític de l'autenticitat de la vivència expressada traient les conseqüències pràctiques i actuant d'acord amb el que s'ha dit.

D'acord amb això, la racionalitat pot predicar-se de totes aquelles pràctiques comunicatives que tendeixen a la consecució, el manteniment i la renovació d'un consens que descansa sobre el reconeixement intersubjectiu de tots aquells que participen en un discurs. La racionalitat d'aquesta pràctica es posa de manifest en que l'acord assolit comunicativament ha de recolzar-se en última instància en raons. I la racionalitat d'aquells que participen en aquesta pràctica comunicativa es mesura per la seua capacitat de fonamentar les seues proposicions de manera racional.

El concepte de racionalitat comunicativa implica com a qüestions bàsiques l'estructura humana del llenguatge com a estàndard bàsic de la racionalitat que comparteixen els parlants, una actitud racional de tots els subjectes participants i la reflexivitat a partir del postulat que tots els principis són susceptibles de crítica i anàlisi.

A això cal afegir que el discurs ha de fer-se dins d'una situació ideal de parla. La situació ideal de parla és una comunicació lliure de coacció i exclou les distorsions de la comunicació, és a dir, una comunicació no estratègica i guiada a l'enteniment. No hi ha coacció quan tots els

participants tenen la mateixa oportunitat de parlar i les seues argumentacions són tingudes en compte de manera igualitària. Des d'aquesta situació pot assolir-se un consens, des del qual es poden donar normes morals acceptades per tots.

3. La tradició hermeneuticofenomenològica: La recerca de les coses mateix

S'ha arribat a dir que la fenomenologia ha sigut l'intent més seriós en el segle XX per tal d'assolir les fonts últimes del coneixement. Etimològicament significa l'estudi del fenomen, és a dir, l'estudi de les coses tal com es presenten en la nostra consciència, i en el seu tractament podríem remuntar-nos fins a Lambert, Kant o Hegel; però, en sentit propi s'entén per fenomenologia la teoria filosòfica iniciada per Edmund Husserl i que amb variants hermenèutiques i divergències metodològiques continuaren pensadors com ara Max Scheler, Martin Heidegger i Hans-Georg Gadamer a Alemanya, i Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur i Emmanuel Levinas a França. També a Espanya hi ha hagut pensadors que han continuat aquest corrent, els més significatius són José Ortega i Gasset, i Xavier Zubiri.

En la seua orientació clàssica, tal com l'entén Husserl, podem definir la fenomenologia com el mètode que permet descriure el sentit de les coses vivint-les com a fenòmens de consciència. Husserl la concep com una tasca de clarificació per poder arribar "a les coses mateix" partint de la pròpia subjectivitat, així que les coses s'experimenten primàriament com a fets de consciència, la característica fonamental dels quals és la intencionalitat. No es tracta d'una descripció empírica o merament psicològica, sinó transcendental, és a dir, constitutiva del coneixement (de sentit) d'allò experimentat, perquè es fonamenta en els trets essencials de les coses que apareixen en la consciència.

Els autors que ací presentarem són Husserl, per considerar-lo fundador d'aquesta tradició, Heidegger, del qual pensem que és el màxim representant, a més de ser qui ha obert la fenomenologia en el seu vessant hermenèutic, i Gadamer, que desenvolupa l'hermenèutica i la sistematitza. També tractarem, encara que siga d'una manera molt general, alguns aspectes del pensament d'Ortega i Gasset per veure com s'ha desenvolupat aquest pensament des d'una mentalitat no centreeuropea.

3.1. *Edmund Husserl (1859-1938)*

Nascut a Prossnitz (actual República Txeca), va estudiar Matemàtiques i va ser alumne de Brentano a la Universitat de Viena entre el 1884 i el 1886. D'ell prengué la teoria de la consciència intencional que més tard desenvolupà en la fenomenologia. Encara que la seua procedència era jueva, es va convertir al luteranisme el 1887 per exigències professionals. Va ser professor de Filosofia a les universitats de Halle, Göttingen i finalment a Friburg fins a la seua jubilació el 1929, en què va ser substituït pel seu ajudant, Martin Heidegger. En els últims anys de la seua vida es va veure sotmès a serioses limitacions en el seu treball a causa de la persecució a què va ser sotmès pel seu origen jueu.

Amb una obra immensa, pendent encara en gran mesura de catalogació i publicació, podem destacar dos títols: les *Investigacions lògiques* publicades el 1900 i les *Meditacions cartesianes* del 1931. Ja que la producció sencera d'aquest autor és molt difícil de comprendre, plena en molts casos de correccions als seus escrits i innovacions, i ja que el que ací pretenem és fer una succinta introducció als principals aspectes dels autors que tractem, comentarem d'una manera general algunes de les idees d'aquestes dues obres, i intentarem aclarir breument les qüestions en què se centra el mètode fenomenològic.

El naixement de la fenomenologia: Investigacions lògiques

Investigacions lògiques és considerada l'obra fonamental de la tradició fenomenològica. Realitzada en dues parts, en la primera, que conté les dues primeres investigacions, es desenvolupa una dura crítica al psicologisme en la lògica, el qual redueix la validesa de les proposicions lògiques a lleis psíquiques del pensament. El volum segon, que conté de la investigació tercera a la sisena, se centra en temes relacionats amb teoria del coneixement. La pregunta que intenta respondre és com és possible el coneixement objectiu si els actes de conèixer són subjectius. Les sis investigacions que desenvolupa el llibre han de ser considerades unitàriament, i totes i cadascuna fan contínues referències a les restants.

La primera investigació tracta la qüestió de "l'expressió i el significat", en la qual es manté que el significat no pot reduir-se a l'associació de sensacions que produeixen les coses en nosaltres. El significat està relacionat més aviat amb la vivència que tenim de les coses i la consciència que tenim d'això. El que manté Husserl és que qui

percep interpreta la sensació i li atorga un significat. Per exemple, quan sentim una música no escoltem mers tons associats, sinó que escoltem una cançó concreta d'un cantant determinat.

La segona investigació té per objecte “la unitat ideal de l'espècie i les teories modernes de l'abstracció”. S'exposa en aquesta una crítica a l'empirisme, que rebutja els conceptes universals, i es defensa la seua existència, això sí, considerant-los representacions d'objectes generals (intuïcions d'espècie).

La tercera investigació, que tracta “sobre la doctrina del tot i les parts”, conté els conceptes fonamentals per a una ontologia formal i material, i se centra especialment en el concepte de fonamentació.

La quarta investigació, “distinció entre els significats autònoms i no autònoms i la idea de gramàtica pura”, aplica els conceptes de la investigació anterior al llenguatge.

La cinquena investigació, “sobre vivències intencionals i els seus continguts”, exposa el concepte central de l'obra i de la fenomenologia: la intenció i la consciència intencional. Desenvolupa, així, una teoria del judici. Segons Husserl només pot haver coneixement des d'una consciència intencional. Les coses són coses per a algú que les coneix. Tot fenomen envolta necessàriament aquell per a qui és fenomen. Tot fenomen és el que és segons el mode del cogitant i de la seua cogitació. Aquesta cogitació de cada un és la consciència. Tota consciència és consciència d'alguna cosa i aquesta cosa és el fenomen que es manifesta en la consciència. D'aquesta manera, la consciència no és un estat subjectiu.

Finalment, la investigació sisena, “elements d'un aclariment fenomenològic del coneixement”, introdueix el concepte de compliment d'una intuïció, amb el qual s'explica que només hi ha coneixement quan les intencions significatives es compleixen. El que afirma Husserl en aquesta investigació és que el coneixement és sempre “coneixement simbòlic”.

Un compendi sobre la fenomenologia: Meditacions cartesianes

En aquesta breu però densa obra, Husserl busca iniciar el lector en la comprensió de la fenomenologia i el seu mètode. L'autor ens presenta la seua filosofia com a neocartesianisme, encara que realment rebutja per complet el contingut doctrinal de Descartes. No obstant això, comparteix amb ell l'intent d'obrir una nova època i considerar la filosofia una ciència que pretén anar a les coses mateix.

L'aportació més important d'aquest llibre és l'exposició sistemàtica del mètode fenomenològic, el qual pot resumir-se en els passos següents:

1. *Reducció fenomenològica*: consisteix a “posar entre parèntesis”, a manera d'una suspensió de judici (*epokhé*), el que Husserl anomena l'“actitud natural”, això és, la creença en la realitat del món. Es tracta d'un qüestionament d'allò percebut com a real, dels supòsits teòrics que ho justifiquen, les afirmacions de les ciències de la naturalesa, etc. El resultat d'aquesta reducció o *epokhé* és que no queda sinó el “residu fenomenològic”, és a dir, les vivències o fenòmens de la consciència, l'estructura intencional de la qual presenta dos aspectes fonamentals: el contingut de consciència, noema, i l'acte amb què s'expressa aquest contingut, noesi.

2. *Reducció eidètica*: la realitat fenomènica perd les característiques individuals i concretes i revela una essència constant i invariable. La raó posa entre parèntesis tot el que no és fenomen i, del fenomen, tot el que no constitueix la seua essència i el seu sentit, la seua forma o la seua idea (*eidós*). La ciència d'aquestes essències, i la seua descripció, és la tasca fonamental de la fenomenologia.

3. *Reducció transcendental*: el resultat de la reducció fenomenològica no és només l'aparició d'allò “que es dona a conèixer a la consciència” (els noemes), sinó també que tot “és consciència” (noesi); aquesta unitat de noema i noesi configura la unitat de consciència, o la subjectivitat, és a dir, el subjecte transcendental. D'aquesta consciència transcendental sorgeix el món conegut.

4. *Món i intersubjectivitat*: en la mateixa consciència està ja present el món, perquè de la mateixa manera que no hi ha consciència sense subjecte tampoc n'hi ha sense món. La fenomenologia porta metòdicament, a través dels noemes, al descobriment i l'anàlisi dels objectes del món (coses, animals, psiquismes) i al descobriment i anàlisi dels altres, els altres com a subjectes igualment conscients, amb els quals construïm intersubjectivament el sentit del món o un món “comú” per a tots nosaltres.

5. *Món de la vida*: per a Husserl el concepte de món no és l'univers de les coses objectivables per les ciències. Es tracta d'un món vital, el món viscut en l'actitud natural que proporciona el substrat de tota experiència. No és un món objectiu, sinó que precedeix tota ciència i és més originari que aquesta. Món de la vida és el tot en què entrem vivint aquells que vivim històricament.

Ara bé, tot i aplicar una metodologia, la fenomenologia no és simplement un mètode per arribar a una actitud filosòfica des de l'abandonament de l'actitud natural; Husserl la considera la "ciència de les essències" i la identifica amb un "idealisme transcendental". Per això és, com succeeix amb la filosofia transcendental de Kant, no només una crítica del coneixement, sinó també una fonamentació del saber. Husserl creu que tots els conceptes fundadors dels diversos àmbits científics han de trobar-se descrits a priori mitjançant l'anàlisi fenomenològica.

Aquesta ciència a priori de tots els conceptes fonamentals pot considerar-se, en opinió de Husserl, el fonament de les altres ciències i la ciència universal que buscava Descartes.

3.2. Martin Heidegger (1889-1976)

Heidegger pot ser considerat un dels més importants filòsofs del segle XX. Va desenvolupar la fenomenologia de Husserl des d'un enfocament propi; va aconseguir també fer confluïr la fenomenologia amb les principals línies de pensament del moment: hermenèutica, vitalisme i ontologia; però la seua aportació principal va ser pensar la filosofia des de la seua història. Gràcies a les seues aportacions s'ha obert una nova forma d'entendre autors clàssics com ara Parmènides, Heràclit, Plató, Aristòtil o Kant.

Nascut a Messkirch (Baden, a la regió de la Selva Negra a Alemanya) en el si d'una família camperola catòlica, va iniciar estudis de teologia però aviat els va abandonar per a dedicar-se a la filosofia. Va estudiar a Friburg amb Rickert i Husserl, entre uns altres. Deixeble destacat d'aquest últim, el va substituir com a catedràtic en aquesta Universitat el 1929 arran de la popularitat adquirida amb la publicació del seu llibre *L'èsser i el temps* el 1927; aquesta obra va donar peu al seu distanciament respecte al mestre Husserl. El 1933 va ser elegit rector després de l'arribada de Hitler al poder. No obstant això, un any després dimití del càrrec i començà a desenvolupar una crítica al pensament del domini tècnic en l'edat moderna, el qual segons Heidegger havia trobat en el nacionalsocialisme una de les encunyacions més catastròfiques. En ser ocupada Alemanya per les tropes aliades, va ser suspès de feina, encara que se li va permetre el reingrés el 1952. Des d'aquell moment, la seua activitat docent va ser mínima, tot i que es va dedicar a posar en ordre les seues idees, a aprofundir-hi donant-los un enfocament nou, i a obrir

en el seu pensament nous camps de reflexió com són l'art, la literatura i fins i tot la mística.

La seua filosofia pot dividir-se en dues grans etapes: una que és la marcada per la seua obra principal, *L'ésser i el temps*, en la qual es planteja la pregunta per l'ésser i la interpretació del temps com a horitzó des del qual comprendre l'ésser. La segona etapa és dilucidada des dels anys trenta, però es desenvolupa sobretot en els escrits elaborats a partir dels cinquanta. Hi aprofundeix en les tesis de *L'ésser i el temps* però des de la conclusió que l'ésser de l'home és el temps. Des d'ací es qüestionà la relació del temps amb l'ésser, i desvetllà gradualment que l'ésser es dóna com a esdevenir de la temporalitat, com un Esdeveniment. Les dues obres que millor reflecteixen aquest viratge són *Identitat i diferència* i la conferència *Temps i ésser*. D'aquesta època també s'han de tenir en compte els escrits sobre l'essència de la veritat, el desenvolupament que fa de la metafísica i l'ontologia, la veritat de la tècnica, la veritat de l'art i els seus escrits sobre poesia els quals se centren especialment en la figura de Hölderlin i a través dels quals es pretén arribar a la veritat del llenguatge.

L'anàlisi del ser-hi (Dasein): L'ésser i el temps

Abans d'introduir-nos en el que és la principal obra filosòfica de Heidegger, convé aclarir alguns conceptes i idees. Primer, per al nostre autor el món només es pot fer comprensible des de la manera de ser de l'home, a la qual anomena ser-hi (*Dasein*). Convé no perdre de vista aquesta distinció, ja que Heidegger, fugint d'un llenguatge antropocèntric que ens portaria a plantejaments més propers a la metafísica i a la teologia que a l'ontologia que ell pretén, evita tant com pot parlar de l'home, l'ésser humà o l'ésser de l'home, i prefereix utilitzar el terme *Dasein*, és a dir, l'ésser per al qual les coses hi són, l'ésser on fàcticament es dóna el món, l'ésser des del qual podem parlar de la facticitat dels ens. Segon, des dels seus primers escrits, Heidegger està determinat pel retorn de Husserl al món de la vida. No obstant això, s'oposa a la fenomenologia eidètica de Husserl i a la seua distinció entre fet i essència. L'existència o facticitat de ser-hi és el que ha de constituir la base ontològica del plantejament fenomenològic. Dit això, passem a exposar els principals temes tractats en *L'ésser i el temps*.

El propòsit d'aquesta obra és plantejar la pregunta per l'ésser la qual només podrà respondre's des de l'existència del *Dasein*. Per aquesta raó, l'obra es presenta com una "ontologia fonamental". Aquesta tasca la

realitzarà mitjançant una “anàlisi fonamental del *Dasein*”, ja que aquest és l'ésser en què es dona la comprensió de l'ésser. Els resultats més rellevants que aporta aquesta anàlisi són els següents:

1. La principal característica del *Dasein* és que determina la seua existència mitjançant l'elecció de les possibilitats de les quals ell mateix decideix apropiarse. En aquesta situació, el *Dasein* pot guanyar o perdre, és a dir, pot portar una existència autèntica (pròpia) quan es realitza a si mateix, o pot portar una existència inautèntica (impròpia) quan es deixa portar i fingeix l'elecció.

2. Atès que el *Dasein* es determina a partir de cada possibilitat de la qual s'apropia, la comprensió del *Dasein* ha de començar per la seua existència. No pot començar per una essència universal que el precedeix. El *Dasein* és l'ésser per al qual l'existència és prèvia a l'essència; per aquesta raó, a la filosofia de Heidegger en moltes ocasions se l'ha catalogada com a existencialisme, encara que ell mateix va fugir que se la poguera interpretar d'aquesta manera. Així, les característiques del *Dasein* no poden ser captades mitjançant categories, com passa en la resta dels éssers, sinó mitjançant existenciaris, és a dir, mitjançant els conceptes resultants quan realitzem una anàlisi de l'existència de l'ésser.

3. La constitució bàsica del *Dasein* és la de ser-en-el-món, en el sentit que té tracte amb les coses, està acostumat a elles o confiat; això es resumeix amb l'existenciaris del preocupar-se. El *Dasein* és un ésser preocupat en el sentit que la seua relació amb les coses està marcada pel fet d'estar-a-mà. Les coses per al *Dasein* estan a mà, i en el seu tracte amb aquestes coses que estan a mà és com se li revela el món.

4. El *Dasein* és, a més, ésser-amb, en tant que té la possibilitat de trobar-se amb un altre *Dasein*. El tracte amb els altres es concep com a preocupació per ells, entès no en sentit ètic o social, sinó en el sentit de preocupació. Abans que l'altre aparega i m'haja d'ocupar d'ell, ja hi ha la possibilitat estructural d'aquesta trobada, és una cosa que antecedeix l'ocupació, és preocupació.

5. El *Dasein*, com hem vist, pot portar una existència autèntica o inautèntica (pròpia o impròpia). Quan existeix inautènticament està en una situació de caiguda en l'“es”. És aquesta situació en la qual el *Dasein* es deixa traure el seu ésser per part dels altres, i es comprèn a si mateix des d'allò que “es” fa amb ell, vivint en la mediocritat i en la quotidianitat.

6. La manera en què al *Dasein* se li revelen el món, l'ésser-amb i l'existència és la disposició. Aquesta es manifesta en l'estat d'ànim que anuncia com se sent un: alegria, tristesa, avorriment, por...

7. En la disposició es fa patent al *Dasein* la seua condició de llançat al món, com a facticitat seua que li indica que ha d'assumir el seu ésser sense conèixer la causa més profunda de la seua existència.

8. Un existenciari bàsic del *Dasein* és comprendre. El *Dasein* és l'ésser en el qual es dóna la comprensió de totes les coses, de tots els ens. Si no hi haguera *Dasein*, no hi hauria comprensió de l'ésser. Com Heidegger mateix digué anys després: “L'home no és el senyor de l'ens. L'home és el pastor de l'ésser”.

9. Ja que el *Dasein* és l'ésser en què es dóna la comprensió del món i de les possibilitats que aquest ofereix, el seu ésser té un marcat caràcter de projecte. En l'acte de comprendre es revela al *Dasein* el seu propi poder-ésser, així com la interconnexió de l'estructura del món.

10. Finalment tenim la parla, la qual és la significativa articulació de la comprensibilitat de l'ésser-en-el-món. La parla és la que obri el món al *Dasein*, el mateix que la comprensió. Heidegger distingeix entre parla i llenguatge. El llenguatge és la pronunciació de la parla, mentre que la parla és la que articula com són les coses en el món.

La conclusió a la qual ens porta l'anàlisi del *Dasein* és que la seua estructura bàsica és la cura (*Sorge*), mentre que unitat de l'existencialitat (el poder-ésser), la facticitat (l'ésser-llançat) i la caiguda (l'es). El *Dasein* existeix projectant-se a si mateix segons les seues pròpies possibilitats. Però també es troba des de sempre llançat en el seu món, el qual limita fàcticament les seues possibilitats. Ací el que preval és la manera de la caiguda en la mediocritat, de la qual el *Dasein* ha d'eixir per arribar a existir pròpiament.

Aquesta tensió entre l'existència pròpia i l'existència impròpia està marcada per l'angoixa, la qual es converteix en una disposició bàsica del *Dasein*. Des d'ella, el *Dasein* es veu llançat sobre si mateix, alliberat del domini de l'“es” i per tant lliure per poder ser ell mateix. En l'angoixa també se li revela la seua finitud, ja que se sap a si mateix com a ésser-per-la-mort. La mort es revela d'aquesta manera al *Dasein* com la més extrema de les possibilitats. Però li obri la possibilitat de ser ell mateix i de concebre's en la seua totalitat.

Després de l'anàlisi existencial del *Dasein*, en la segona secció de l'obra, Heidegger aborda la qüestió de la relació entre el *Dasein* i el temps. Allò que possibilita la unitat del *Dasein* en la cura és la

temporalitat. El *Dasein* només pot projectar-se a si mateix des del fenomen del futur. Però només quan el *Dasein* s'accepta a si mateix tal com ja era, i per tant en el seu ésser-estat, pot el futur acostar-s'hi. I només en el seu ésser-present pot trobar el seu món circumdant i a través de l'acció arribar a la comprensió. La temporalitat possibilita el poder-ésser-tot i és el sentit de la cura. La temporalització del *Dasein* és l'anticipació (el futur), l'instant (el present) i la repetició (l'estat).

La claredat de l'ésser: Temps i ésser

Com ja hem indicat, a partir dels anys trenta es produeix en el pensament de Heidegger un canvi al qual ell mateix denomina “conversió” (*Kehre*). Mentre que en *L'ésser i el temps* s'intentava aclarir la pregunta pel sentit de l'ésser des de la comprensió que el *Dasein* té de l'ésser, ara és l'ésser mateix qui possibilita la seua concepció d'una manera en què es descobreix a si mateix. L'existència del *Dasein* significa ara estar en la claredat de l'ésser. L'ésser mateix és la claredat, mentre que el que en ella s'apareix al *Dasein* és l'ens, les coses.

L'obra més important d'aquesta etapa és la conferència *Temps i ésser*, publicada el 1972. Ací la noció d'ésser és secundària ja que procedeix d'un Esdeveniment apropiador (*Ereignis*). L'ésser es dona en l'Esdeveniment apropiador, en l'*Ereignis*. En aquest esdeveniment, afirma Heidegger, l'ésser i el temps estan relacionats d'una manera molt específica: l'ésser no desapareix com un home que mor; tampoc el temps encaixona l'ésser. Més aviat el que cal dir és que hi ha Ésser i hi ha temps (literalment *es gibt*: es dona). Però l'ésser no és una cosa, ja que és l'ésser de les coses; tampoc és la totalitat o la unitat dels éssers, no és una cosa sagrada. L'ésser és l’“*es gibt*” com a tal: no és el que dona, ni tampoc és el producte d'allò que s'ha donat, sinó que és l'acte mateix de donar-se. L'ésser es dona com a *Ereignis*, Esdeveniment apropiador; aquest esdeveniment pel qual la claredat entra perquè hi pugui haver comprensió de les coses. Heidegger entén ara la veritat de les coses com a desvetllament; la claredat de l'ésser ens atorga i ens garanteix un accés a les coses. Gràcies a aquesta claredat l'ens és revelat.

Des de l'origen de la filosofia a Grècia, l'ésser s'ha pensat com una presència. Heidegger, en canvi, proposa ara pensar l'ésser des de l'ocultació. L'ésser no és una cosa, un ens, una cosa que hi és, sinó que l'ésser “es dona”. I en donar-se l'ésser, les coses són revelades i pot haver comprensió d'elles. L'acte de “donar-se” de l'ésser té lloc en l'*Ereignis*, que pot pensar-se com una copertinença del pensament i

l'ésser, però també com la copertinença del temps i l'ésser. Ens trobem, per tant, en un àmbit més radical que l'ésser i el temps. La metafísica occidental s'ha centrat en l'estudi de les coses, dels ens, i Heidegger en *L'ésser i el temps* se centrava en l'estudi de l'ésser dels ens; ara, en aquesta segona etapa del seu pensament, se centra en allò en què es dona l'ésser. La conclusió a la qual ens porta és que l'ésser i el temps es donen en l'*Ereignis*, en l'Esdeveniment apropiador. L'*Ereignis* així entès és el més invisible de tot allò invisible, ja que mai no ve a la presència. El que fa que l'ésser vinga a la presència és justament allò que no ve a la presència, allò que fa que l'ésser es desvetlle i pugui desvetllar les coses és just el que roman vetllat. L'*Ereignis* és l'ocult en tot desocultament. Arribem així al fons més radical de tota la filosofia.

3.3. *Hans-Georg Gadamer (1900-2002)*

Nascut a Breslau (Alemanya), va realitzar els seus estudis a Marburg, on va conèixer Heidegger. Va ser professor a Leipzig, més tard a Frankfurt i finalment a Heidelberg. És considerat el fundador de l'hermenèutica filosòfica contemporània, i és un dels filòsofs que més influència ha exercit en el pensament actual. Per a molts, *Veritat i mètode*, l'obra que comentarem, és l'obra més significativa de la filosofia del segle XX, després de *L'ésser i el temps*.

La gran aportació de Gadamer és haver donat un enfocament nou a una qüestió tan antiga com és l'hermenèutica, és a dir, la matèria que des de l'antiguitat s'ha encarregat de la interpretació dels textos, especialment els bíblics. Per a Gadamer, més que un mètode, l'hermenèutica designa sobretot una capacitat natural de l'ésser humà que el defineix ontològicament. L'hermenèutica tanca una pretensió de veritat, no reductible a la ciència ni verificable amb els mètodes científics. L'hermenèutica de Gadamer pretén sobrepassar l'abstracció que és la ciència, així com la reducció de la comprensió hermenèutica a metodologia de les ciències de l'esperit. La comprensió i l'acord a què aspira són la forma efectiva de la realització de la vida social, la formalitat última de la qual és ser una comunitat de diàleg, del debat de la qual no està exclosa cap experiència del món. Per això l'hermenèutica és la matriu de tota forma de vida i d'experiència.

L'hermenèutica com a via d'accés a la comprensió de l'ésser: Veritat i mètode

En la que és la seua obra principal, Gadamer s'esforça per traure a la llum i analitzar experiències de la veritat que es troben fora del control de les ciències naturals. D'ací el títol del llibre: contra el predomini del mètode científic, el qual es presenta com a únic vàlid per accedir a la realitat, Gadamer ens proposa que hi ha uns altres accessos a la veritat de les coses. Hi ha una veritat més enllà del mètode de les ciències i a la qual només podem arribar des de les ciències de l'esperit i des de l'experiència de l'art. El llibre, doncs, es divideix en dues parts: la primera, en la qual es tracta la qüestió de la veritat des de l'experiència de l'art, i una segona part, que expandeix la qüestió de la veritat a la comprensió dins l'àmbit de les ciències de l'esperit. Nosaltres ens centrarem en aquesta segona part i en tot el que en ella trobem que fa referència al mètode de l'hermenèutica.

Ja en *L'ésser i el temps*, Heidegger porta a terme el que s'ha anomenat gir hermenèutic. L'accés a l'ésser només es dona des de la comprensió; comprendre no és simplement una activitat humana entre unes altres, sinó l'estructura ontològica fonamental de l'ésser humà. Comprendre és la substància de tota manifestació humana. Així, l'existència és concebuda, en el seu caràcter radicalment lingüístic, com a hermenèutica: la manera pròpia de ser de l'home és existir com a intèrpret o desvetllador de l'ésser. En Heidegger, l'hermenèutica, més enllà d'una metodologia de la interpretació, es converteix en una realitat ontològica revelada per l'anàlisi fenomenològica de l'autocomprensió de l'ésser. Existir és comprendre o interpretar en el món.

Doncs bé, el gir hermenèutic és el punt de partida de Gadamer. Però mentre que per a Heidegger hi ha una estructura d'anticipació que pertany a la nostra manera de ser o comprensió, Gadamer atribueix aquest sentit d'anticipació al concepte de prejudici i reivindica un sentit positiu com a possibilitador de la comprensió: en interpretar un text s'actualitza sempre un projecte. És a dir, es pot comprendre en la mesura en què s'estableix una estructura d'anticipació. Una obra o text només exhibeixen el seu sentit quan es llegeixen o contemplen amb una certa perspectiva, anticipació d'una totalitat en la qual cobren sentit els elements com a part d'aquesta.

També per a Heidegger la interpretació no és més que l'articulació de l'intèrpret i allò comprès, la qual cosa significa que abans de tot acte explícit de coneixement, intèrpret i interpretat es pertanyen mútuament.

Això també ho reprèn Gadamer, però examinant conjuntament l'analítica de la comprensió i la temporalitat. No hi ha, per tant, un passat, un present i un futur autòctons i definits, sinó que tot moment està mediatitzat per la totalitat de la temporalitat. A partir d'aquesta observació, Gadamer escomet l'empresa de justificar la consciència històrica per referència a la temàtica heideggeriana del cercle hermenèutic. La seua aportació es pot concretar en el següent:

1. En el vincle que estableix, en un primer pla fenomenològic, entre prejudici, tradició i autoritat.

2. En la interpretació ontològica d'aquesta seqüència a partir del concepte de "consciència de la història dels efectes".

3. En les conseqüències epistemològiques extrems, segons les quals una crítica exhaustiva dels prejudicis (o ideologies) és impossible en absència del punt zero des del qual aquesta crítica poguera fer-se.

La conclusió és que l'ésser humà es troba sempre pres en el cercle de la comprensió. No es tracta d'acceptar qualsevol prejudici com a fet ineluctable, sinó reconèixer que el fil conductor del discurs humà es desenvolupa sempre des de la tradició, que s'ha de posar en joc contínuament en la mesura que el discurs es desenvolupa sempre de manera oberta i nova cap el futur.

És en el discurs amb els altres i amb nosaltres on esdevé la fusió d'horitzons en què consisteix comprendre, i que té un caràcter de major abast que el d'un procés purament psicològic o epistemològic. D'aquesta manera, des del diàleg i des del llenguatge el món no es presenta com a objecte, sinó que revela el seu sentit en un procés que és hermenèutic i històric al mateix temps. En aquest sentit, el procés hermenèutic és l'únic i constant correctiu amb què el pensament se sostreu al domini de l'estructura lingüística. L'hermenèutica té sentit només si és ja ella mateixa el procés en el qual es manifesta la veritat i no una simple i extrínseca via d'accés a la veritat.

3.4. José Ortega y Gasset (1883-1955)

Si hi ha un responsable directe del fet que el corrent fenomenològic entrara en els cercles del pensament hispà, aquest va ser, sense dubte, José Ortega y Gasset. Nascut a Madrid, va estudiar a Leipzig, Berlín i Marburg, on es formà dins de la tradició neokantiana, tendència que marcà tot el seu pensament de joventut. No obstant això, a partir del 1910, moment en què obté la càtedra a la Universitat Central de Madrid, s'apartà d'aquesta filosofia. El 1914, amb la publicació de

Meditacions del Quixot, podem dir que comença l'elaboració madura de la seua filosofia, marcada pel perspectivisme i pel que es denominà el raciovitalisme; un vitalisme amb un caràcter marcat racional. La tesi principal del seu pensament és que la vida és la realitat radical des de la qual l'home és i pensa, però aquesta no pot desenvolupar-se sense la raó, la qual està al seu servei; però la vida és la de cadascú, d'ací que el pensament sempre estiga situat en una circumstància. Si ens parem a analitzar aquestes idees, veurem la influència clara de la fenomenologia i les seues tesis. El 1923 fundà la *Revista de Occidente*. En aquest moment fou també quan començà a desenvolupar el raciovitalisme que en escrits anteriors havia esbossat.

Amb una vastíssima obra, impossible de comentar en el context d'aquest estudi, ha sigut el pensador més influent en el pensament espanyol del segle XX. Als autors que van estar vinculats amb ell d'alguna manera o d'una altra se'ls ha denominat l'Escola de Madrid, i en ella trobem, entre unes altres, figures com ara Manuel García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos, María Zambrano, José Ferrater Mora, Pedro Laín Entralgo, David García Bacca, José Luis Aranguren o Julián Marías. A causa de l'extensió de la seua obra i a la falta de sistematització en els seus escrits, ens resulta impossible examinar-ne una que siga representativa de tota la seua producció; per aquest motiu, el que farem serà comentar les principals tesis exposades per aquest pensador, i més concretament aquelles que més relació guarden amb la fenomenologia. No obstant això, si hi haguérem de citar alguna obra, ens centrariem en *Meditacions del Quixot*, *La rebel·lió de les masses* i *Què és filosofia*.

El caràcter executiu de la realitat: El jo i la circumstància

En els seus escrits, Ortega supera l'idealisme del qual no va poder eixir Husserl. Aquest pas l'aconsegueix afirmant que la realitat no és una cosa que siga captada passivament per la consciència intencional. La realitat no és només imatge sinó també oposició, força que s'oposa i s'imposa al subjecte cognoscent. D'aquesta manera, la realitat és executiva, executa una força mitjançant la qual queda incorporada a la persona.

Només des d'ací es pot entendre l'expressió "jo sóc jo i la meua circumstància". Segons aquesta fórmula, les coses no es donen mai soltes o aïllades, sinó que són sempre coses per a un jo, són imatge. Però també les coses s'imposen a aquest jo i li són incorporades. La

realitat circumstant formarà l'altra meitat de la meua persona. D'aquesta manera queda superada la prioritat de les coses (realisme) i la prioritat del jo (idealisme). Hi ha una coimplicació del jo i les coses.

La circumstància serà identificada amb el món o la naturalesa, les coses, les quals hi són, existeixen independentment de l'home. La circumstància és quelcom determinat i fix. Però això no s'ha d'entendre com que la circumstància siga quelcom aliè al jo. Aquesta visió de la circumstància no deixa de ser una interpretació d'allò que primitivament trobem al voltant del nostre jo. En aquesta troballa primitiva descobrim el món, la circumstància, com una cosa la característica principal de la qual consisteix a ser facilitat, que ens ajuda a desenvolupar la nostra vida, i, al mateix temps, dificultat que ens posa obstacles per a aquest desenvolupament. Per tant, la circumstància no és independent del jo, sinó que esgota el seu contingut en ser facilitat i dificultat.

Per la seua banda, el jo queda definit com una pretensió de ser. Immers en la circumstància, s'oposa a ella i, per tal de superar-la, crea una segona naturalesa. Aquesta pretensió es converteix en projecte, en possibilitat. El jo es defineix com a projecte imaginatiu. No queda determinat per allò que ja és, sinó pel que pot arribar a ser.

La vida com a realitat radical

Aquest entramat del jo i la seua circumstància és el que constitueix la vida com a realitat radical. La vida es consolida com la realitat a la qual hem de referir les altres realitats. No és la realitat única, o la més important, o la fundacional, és simplement aquest estrany lloc on les coses es constitueixen en realitat. La vida és “aquesta realitat radical en l'estricta contemplació de la qual hem de fundar i assegurar últimament tot el nostre coneixement d'alguna cosa”.

Ara bé, la vida no és quelcom abstracte. Quan parlem de vida com a realitat radical parlem de la vida de cadascú. La vida s'ha d'entendre sempre com la vida de cadascú i no la dels altres, no és la vida en sentit plural i comú. El que anomenem vida dels altres és ja un poc de la vida pròpia, ja que apareix en l'escenari de la que és la meua vida.

La vida tampoc pot ser entesa com una relació intel·lectual sinó com un tracte vital. La vida és un dinàmic fer al món. És una ocupació que comporta la necessitat d'una comprensió del món com a horitzó total, no com la suma de coneixements sobre les coses.

El perspectivisme

Aquesta visió de la vida com a vida pròpia és el que ens permet copsar fidelment la realitat. “La veritat, la realitat, l’univers, la vida – com vulgueu anomenar-ho–, es trenca en facetes innombrables, en vessants sense conte, cadascuna de les quals dóna cap a un individu. Si aquest ha sabut ser fidel al seu punt de vista, si ha resistit a l’eterna seducció de canviar la seua retina per una altra imaginària, el que veu serà un aspecte real del món.”

La veritat amb què captem la realitat no consistirà per a Ortega a considerar aquesta de manera atemporal. La veritat de la captació de la realitat per part de l’home estarà precisament en el contrari: saber donar compte de la realitat des de la perspectiva vital en què ens trobem situats.

Si vol donar compte de la realitat, cal fer-ho des de la perspectiva en la qual cada un està, encara que hi haja de procurar, també, que les perspectives es complementen, perquè el contrari seria caure en el relativisme. La tesi de la complementarietat de les perspectives és la que permet donar una solució aïrosa al problema de la multiplicitat d’aquestes. “La realitat, doncs, s’ofereix en perspectives individuals. La perspectiva visual i la intel·lectual es compliquen amb la perspectiva de la valoració. En comptes de disputar, integrem les nostres visions en generosa col·laboració espiritual, i com les riberes independents s’uneixen a la gruixuda vena del riu, componguem el torrent de la realitat.”

La diversitat de perspectives és la que fa possible, en tant que és complementària la varietat de les perspectives, una major objectivitat sobre la realitat i la veritat.

És en aquest sentit que tota veritat està lligada a una perspectiva. “La realitat, com a paisatge, té infinites perspectives, totes elles igualment verídiques i autèntiques. La sola perspectiva falsa és aquesta que pretén ser única. Dit d’una altra manera, la falsedat és la utopia, la veritat no localitzada, vista enlloc. L’utopista –i això ha sigut en essència el racionalisme– és el que erra, perquè és l’home que no es conserva fidel el seu punt de vista, que deserta del seu lloc.”

4. Últimes tendències: El final de la història

La postmodernitat filosòfica, també anomenada pensament de la diferència, sorgeix del llinatge dels “fills” de Nietzsche, és a dir,

d'aquells pensadors que han desenvolupat la crítica a la cultura occidental, el projecte de transvaloració inherent a aquesta. És per això postmetafísica. La majoria d'aquests corrents nous tenen com a base l'hermenèutica, la qual pot ser considerada el llenguatge comú de la filosofia contemporània.

Ara bé, el pensament postmodern no és un corrent unitari. Dins d'ell podríem distingir diversos corrents: el pensament alemany i francès de tall hermenèutic (Heidegger, Gadamer, Levinas, Ricoeur), el postestructuralisme francès (Deleuze, Lyotard, Foucault), el pensament feble (Vattimo), el deconstruccionisme (Derrida, Nancy), el feminisme (Butler, Irigaray, Le Doeuff), el pragmatisme (Rorty), etc. En general podríem afirmar, seguint Gianni Vattimo, que la postmodernitat sorgeix de la simbiosi entre la crítica als valors de Nietzsche i la fenomenologia de l'ésser de Heidegger, al qual caldria afegir l'ús del mètode hermenèutic exposat per Gadamer en *Veritat i mètode*. Encara que això tampoc seria exacte del tot, ja que hi ha molts autors que no encaixarien amb aquesta catalogació (Blanchot, Baudrillard, Cioran, Agamben, Sloterdijk, Žižek...). L'única cosa clara és que no hi ha res clar, i una de les principals característiques del pensament de la postmodernitat és la seua dispersió i divisió en innumbrables grupuscles i tendències.

Aquests corrents representen un renaixement ontològic de la filosofia. En general, el pensament postmodern rebutja la tradició de la violència etnocèntrica de la metafísica occidental i de la "història de la salvació" (amb les seues seqüeles de guerres i colonitzacions). Partint d'un rebuig dels valors tradicionals, un replantejament de la idea de temps i d'història i la recuperació de l'ésser (el qual havia estat substituït per l'ens) redescobren el fet que l'home no és l'únic centre, sinó que hi ha també una *physis* precària no humana. En certa manera, les característiques d'aquest pensament recorden les de les filosofies de la Grècia clàssica: el pluralisme, l'immanentisme i la contramitològica del poder.

Encara que, com acabem d'indicar, una característica comuna a tots aquests corrents és la manca de característiques comunes, podem distingir algunes línies de continuïtat. Resumint podem dir que la postmodernitat:

1. És un pensament que reacciona contra el nihilisme occidental (l'ésser com a predicat universal, com a existència, és res).
2. Replanteja l'ésser com un ésser intensiu.

3. És un pensament postcristià; intenta alliberar-se de les categories cristianes davant la pèrdua de la centralitat del cristianisme en la societat i davant la pèrdua de sentit de la paraula *Déu* (Déu ha mort).

4. Es considera que la metafísica occidental amb la seua història lineal del progrés és un pensament dogmàtic que no permet cap alteració i que parteix d'un concepte tancat de veritat.

5. Se substitueix el model diacrònic del temps neoplatònic-cristià pel sincrònic dels grecs. Des d'aquesta visió, se supera el caràcter dogmàtic de pensar basat en el mite per tornar a obrir-se al concepte de veritat com a desvetllament (encara que aquest pas el donarà pròpiament Heidegger).

Com veiem, l'estudi de la filosofia contemporània és molt difícil, sobretot tenint en compte la manca de línies generals i grans escoles que centren l'activitat filosòfica com passa en unes altres etapes de la història. Per això ens centrarem només en tres corrents, i en tres autors que ens servisquen per tenir una mínima visió del panorama actual. Aquests seran el postestructuralisme francès, el pragmatisme nord-americà i l'hermenèutica postmoderna italiana; els autors en què ens centrarem seran Foucault, Rorty i Vattimo.

4.1. Michel Foucault (1926-1984)

Coneixem com a estructuralistes una sèrie de pensadors, no només de l'àmbit de la filosofia sinó sobretot de l'antropologia i la psicoanàlisi, els quals comparteixen un vocabulari comú i un mateix mètode. Entre ells cal destacar l'antropòleg Claude Lévi-Strauss i el psicoanalista Jacques Lacan. No podem parlar d'una escola amb un criteri unitari, però sí d'unes característiques més o menys comunes que podrien resumir-se en la tesi que són les estructures (psíquiques, socials, polítiques, lingüístiques) les constitutives de l'home, per això que l'estudi de les ciències socials s'haja de fer centrant-se en aquestes estructures. El terme *estructura* es defineix com la manera en què les parts es connecten entre si. Per tal de revelar-la cal una anàlisi interna de la totalitat dels elements i de les relacions que mantenen entre si. Per aquest motiu, l'estructuralisme, més que una teoria filosòfica, és una disposició a tenir en compte la interdependència i la interacció de les parts dins del tot.

Seguint aquesta línia, però amb un enfocament crític, trobem una sèrie de pensadors, anomenats postestructuralistes, encara que ells mai

no s'han referit a si mateixos amb aquesta etiqueta. Potser el més representatiu en siga Foucault.

Filòsof i historiador social, Michel Foucault és singular en molts aspectes. De vegades, ell mateix es va considerar periodista o arqueòleg, ja que es va dedicar a temes que no són propis de la filosofia (bogeria, centres penitenciaris, sexualitat...). El seu treball també va estar sempre en correspondència amb la praxi política. Després d'estudiar a París Filosofia i Psicologia, va ser assistent de psicologia a la Universitat de Lille. Entre els anys 1950-1955, començà a rebre les influències dels escrits de Nietzsche i Heidegger. A això hem d'afegir la seua experiència com a psicòleg en un hospital psiquiàtric, la qual cosa el va conduir al seu primer gran projecte, *Història de la bogeria*. El 1966 publicà l'obra que el va donar a conèixer, *Les paraules i les coses*, i per la qual molts el van començar a considerar un estructuralista. Des del 1970 féu classes a París i continuà les seues investigacions centrant-se en l'estudi de les institucions penitenciàries i les estructures de poder, les quals exposarà en la seua obra *Vigilar i castigar*, el mateix que començarà a elaborar una *Història de la sexualitat*. El 1984 morí d'una malaltia relacionada amb la sida.

La manifestació d'allò altre: Història de la bogeria

L'obra *Història de la bogeria en l'època clàssica*, publicada el 1961 té com a origen la tesi doctoral de filosofia que Foucault va defensar a la Sorbona de París el 1960. El que es presenta en aquesta obra és una història de la bogeria que serveix per a desenvolupar una visió paral·lela a la concepció heideggeriana d'existència. Foucault examina com ha variat el concepte de bogeria al llarg de la història. Així, mostra com en l'edat moderna el boig és exclòs de la vida quotidiana i internat en centres aïllats de la societat, cosa que no passava en l'edat mitjana. El que Foucault descobreix d'aquest canvi d'actitud és el domini d'una raó que vol deixar de banda tot el que no siga ella mateixa, tot el que siga diferent, tot el que pense d'una altra manera. La modernitat vol silenciar "allò altre", manifestat en la bogeria. Foucault es proposa descobrir l'"arqueologia" d'aquest procés, i així en la seua investigació posa de manifest les estructures d'exclusió i domini, les quals es manifesten en institucions com ara el dret, la policia i fins i tot la ciència. El tipus de raó que està en el fons tendeix a la marginació de grups sencers.

L'arqueologia del saber: Les paraules i les coses

El 1966 Foucault publicà *Les paraules i les coses*, obra amb la qual realitza una crítica al concepte humanista d'home com a marc estable del saber. En relació amb això, analitza algunes de les tesis defensades especialment per Kant i nega que la transcendentalitat constituïska el marc fix en el qual haja de basar-se el pensament. Foucault considera el transcendentalisme kantià un moment transitori, un moment més i no el definitiu. El saber no ha anat creixent evolutivament en una progressió cada vegada més perfecta, sinó que s'ha mogut d'un marc a un altre, entre els quals rarament hi ha hagut connexió. Per aquesta raó, la història del pensament es troba sempre oberta a noves experiències que en el passat resultaven impossibles. No hi ha constants en la història del pensament, no hi ha una línia contínua que creue tota la història. Per aquesta mateixa raó, Foucault s'oposà a l'estructuralisme, ja que aquest busca constants antropològiques. En aquest llibre, doncs, Foucault no pretén mostrar les estructures que determinen l'ésser humà, sinó que qüestiona el concepte d'home que des del final del segle XVIII s'ha posat com a base de les ciències humanes. Segons la seua opinió, el concepte d'home té moltes possibilitats de desaparèixer del panorama del pensament, una vegada que el nostre saber trobe una nova forma que es focalitze en el coneixement.

L'origen del biopoder: Vigilar i castigar

A partir dels anys setanta del segle passat, Foucault centrà les seues investigacions en l'estudi de la tecnologia relacionada amb el poder. Comença així l'elaboració de la seua teoria del poder, el principal aspecte de la qual és la consideració del poder en relació amb el coneixement i el cos en el càstig. El poder deixa de tenir un contingut substancial i comença a ser considerat una tecnologia.

En la seua obra *Vigilar i castigar*, del 1975, presenta dues imatges del cos dels condemnats: el cos torturat i mutilat en públic, i el cos disciplinat del presoner en la seua cel·la, el qual es troba sota una vigilància constant. Com en *Història de la bogeria*, Foucault afirma que no és possible estudiar el naixement de la presó, com a principal forma de càstig legal en el segle XIX, sense tenir en compte unes altres institucions com ara l'exèrcit, la fàbrica i l'escola. El que tenen en comú totes aquestes institucions és que es basen en la disciplina del cos mitjançant tècniques de vigilància real o aparent (efecte panòptic). La

conclusió a la qual arribem és que la presó va nèixer no per la bona voluntat i l'humanitarisme dels reformadors del dret penal, sinó perquè es necessitava una nova tecnologia que mantinguera el poder dels cossos en el si d'una societat disciplinària. A aquesta tecnologia és al que Foucault anomenà biopoder.

La figura que millor reflecteix aquesta articulació del poder és el panòptic de Jeremy Bentham. Aquest permet la vigilància invisible d'un gran nombre de persones per part d'un nombre relativament escàs de guardians. De la mateixa manera que la bogeria, el càstig té una història variada i inestable que no segueix cap tipus de progrés continu. El càstig, la vigilància i el poder depenen del naixement de les institucions encarregades de formar el coneixement dels individus. D'aquesta manera, el coneixement queda unit al poder.

La disseminació del poder: Història de la sexualitat

El 1976 Foucault va publicar *La voluntat de saber*, primer volum de la *Història de la sexualitat*, que havia de tenir un total de sis volums. En realitat l'obra consta de tres volums publicats (*La voluntat de saber*; *L'ús dels plaers*; *La cura de si mateix*). Tot i que el primer és un assaig general i els altres dos tracten sobre Grècia, Roma i el cristianisme, en realitat l'obra no obeeix a un pla rigorós, ja que la investigació va canviar amb el temps, a causa de la malaltia terminal de l'autor.

Seguint la línia començada en *Vigilar i castigar*, es torna a analitzar el vincle existent entre poder i coneixement. La clau per entendre la modernitat és que ha superat el concepte il·lustrat de poder, el qual era entès en termes repressius i, per tant, essencialment negatius. Ara, en canvi, el poder està disseminat per tota la societat, no pertany a cap individu concret, i es considera que té efectes positius. La definició clàssica del poder com una cosa centralitzada i pròpia del govern significaria que encara caldria tallar el cap al rei. Però això ja no és així. Precisament quan el poder ja té contingut substantiu, la sexualitat no és reprimida. No obstant això, la sexualitat es considera un coneixement, i la seua pràctica s'ha convertit en objecte de saber (vegeu per exemple la psicoanàlisi). I si el coneixement està unit al poder, la conclusió és que la sexualitat i el poder van de la mà. La sexualitat forma part del biopoder i queda reduïda a una tecnologia més de poder. Un poder que, lluny de castigar públicament o prohibir les conductes sexuals, el que fa és convertir tot això en una tecnologia al seu servei.

4.2. *Richard Rorty (1931-2007)*

Nascut a Nova York, va estudiar Filosofia a Chicago i Yale, i va obtenir el doctorat el 1956. Va ser professor al Wellesley College i a Princeton des del 1961 fins al 1982. En els seus escrits descobrim una despietada crítica a tot el que supose unitat del pensament. Està influït pel pragmatisme de Peirce, Dewey i James, així com per la filosofia analítica de Wittgenstein i Quine. En el pla de la història de la filosofia connecta amb Nietzsche i amb la línia que va de Heidegger a Derrida. De Heidegger assumeix la idea que la metafísica està acabada. El seu pare havia sigut comunista, però es va separar del partit. Va heretar de la seua família una mentalitat progressista i una gran preocupació per la solidaritat entre els homes. El seu pragmatisme podria centrar-se en la tesi que el valor d'una idea es mesura pels efectes que produeix. Les seues dues obres principals, les quals analitzarem breument, són *El gir lingüístic* i *La filosofia i l'espill de la naturalesa*.

La crítica a la filosofia del llenguatge: El gir lingüístic

Rorty publicà el 1967 una antologia d'articles sobre filosofia analítica sota el títol *El gir lingüístic*. En aquesta obra l'autor fa una crítica a aquest moviment i a la filosofia del llenguatge en general.

El gir logicolingüístic de la filosofia va encoratjar l'esperança i l'ambició de superar, per fi, els desacords que sempre van dividir la filosofia tradicional. Es tractava d'adoptar un punt de vista, un mètode i un llenguatge comuns i efectivament universals per abordar les qüestions filosòfiques tradicionals i, en resoldre-les, posar tots els filòsofs d'acord.

Es van prendre dos camins principals: el primer consistia a regular els problemes reformulant-los amb ajuda d'un llenguatge lògic ideal, lliure de totes les imperfeccions del llenguatge ordinari, suposada font de problemes filosòfics; el segon camí consistia a reduir l'ús metafísic de les paraules al seu ús ordinari no problemàtic, però mal observat pels filòsofs. En ambdós casos es van reduir els problemes filosòfics a problemes de llenguatge, però mentre que en el primer la causa es trobava en el llenguatge ordinari, en el segon residia en l'ús filosòfic d'aquest llenguatge. Però els dos corrents són criticades per Rorty.

En la seua crítica, Rorty crida l'atenció sobre el fet que no només hi ha oposició entre els partidaris d'un llenguatge ideal i els qui es mantenen fidels al llenguatge ordinari, sinó que, a més, el desacord

domina al si mateix de cada àmbit. Per tant, en la pluralitat irreductible de les filosofies del llenguatge ha ressorgit la polèmica i insuperable diversitat de les metafísiques. Rorty conclou que és necessari abandonar el somni clàssic, i sobretot modern, d'una solució filosòfica universal, inspirada en el mite de la raó i el somni d'una teoria definitiva.

La filosofia del futur: La filosofia i l'espill de la naturalesa

El 1979 apareix la seua obra principal, un conjunt d'articles que va agrupar sota el nom de *La filosofia i l'espill de la naturalesa*. En aquest llibre Rorty ataca una constel·lació de creences fonamentals estretament associades a la filosofia occidental. Els components principals d'aquesta constel·lació són:

1. La primacia del saber –de la ciència– identificat amb un projecte de representació adequat (veritable, objectiu, universal) de la realitat.
2. La determinació de la filosofia com a ciència de la ciència o Teoria del coneixement, que defineix les normes i els criteris de la científicitat i la veritat.
3. El privilegi acordat a la facultat humana de conèixer (esperit, raó, enteniment), idealment descrits com una mena d'espill i pertanyent a un ordre de realitat superior al de la realitat material i canviant.
4. La definició de l'home com l'ésser essencialment destinat al coneixement (ideal de la vida teòrica).

Aquesta mitologia domina la filosofia des de la seua institució, però ha trobat renovat alè en l'època moderna per impuls de Descartes i de Locke, fet que ha portat al desenvolupament de la filosofia de la ment. Aquesta descriu la filosofia, d'una banda, com la superciència, ja que està constituïda per la reflexió introspectiva de les experiències conscients a propòsit de les quals el subjecte reflexiu no pot enganyar-se i a les quals té accés immediat; i, d'altra banda, com la Teoria del coneixement, que determina, sempre amb ajuda de la reflexió a priori, els marcs, els processos, els criteris i les regles immutables de tot coneixement, és a dir, de totes les altres ciències.

Per a Rorty, cap pràctica humana es pot privilegiar respecte a la resta basant-se en propietats extraordinàries que la posaren en relació amb una realitat transcendent. La ciència s'ha de considerar una pràctica cultural o social, un joc de llenguatge entre els altres. En conseqüència, les discussions científiques es tanquen com les altres, no es poden resoldre mitjançant la referència a un ésser radicalment extralingüístic, ni per la gràcia d'un mètode o l'exercici d'una facultat (intuïció,

reflexió) els resultats de la qual estigueren fora de debat. La veritat científica no s'ha d'imposar perquè hom la suppose científica i, per tant, neutra. La veritat científica és matèria de consens, d'argumentació, de justificació, de discussió, de solidaritat, de la mateixa manera que les altres activitats humanes. El coneixement no és més important que la conversa, i mai no és legítim posar fi a una discussió amb una referència a una entitat fora de debat, ja es tracte de l'autoritat d'un fet, al qual s'anomena "objectiu", o d'una revelació, a la qual s'anomena "transcendent". Només és legítim tancar una discussió quan els interlocutors estan d'acord sobre les raons (que també són enunciats) per tancar-la, encara que siga provisionalment.

El pensament de Rorty afirma la primacia de la voluntat i de la llibertat sobre la raó. No hi ha una "essència" humana ni una "diferència antropològica" determinada per un ordre natural o transcendent immutable. La manera en què els éssers humans es descriuen i s'identifiquen com a humans i assenyalen la seua diferència en el si dels éssers vius i del cosmos només depèn de si mateixos (no d'una essència determinada d'una vegada per sempre per l'ordre diví o l'ordre de la natura). Aquesta autodescripció és més o menys àmplia i oberta.

L'activitat de redescrípció que subratlla Rorty té una finalitat ètica. És l'activitat humana per excel·lència, l'exercici de l'única llibertat real de l'home, la de poder sempre tornar a descriure, tornar a comptar d'una altra manera el món, la història, la societat i l'home mateix. Aquesta activitat és fonamentalment simbòlica: com a artista o com a poeta és com l'home ha de viure la condició humana.

L'activitat filosòfica s'ha d'entendre com una mena de descripció i de narració entre les altres, més o menys diferent de les altres, però en absolut superior.

4.3. Gianni Vattimo (1936-)

Nascut a Torí, va estudiar a la seua ciutat natal i més tard a Heidelberg amb H.-G. Gadamer, de qui va traduir a l'italià *Veritat i mètode*. Del 1964 al 1982 va ensenyar Estètica a Torí. També va ensenyar a Los Angeles i a Nova York i va ser professor de Filosofia Teòrica a la Universitat de Torí des del 1982 fins a la seua jubilació el 2008. Actualment escriu habitualment sobre temes culturals i polítics en el diari *La Stampa*. Políticament ha estat militant del Partit Radical, d'Alleanza Torino i dels Demòcrates d'Esquerra. El seu pensament

connecta amb l'hermenèutica filosòfica i amb la crítica de la metafísica de Nietzsche i Heidegger, encara que és catalogat dins dels corrents que promulguen una pluralitat de la raó. El seu concepte de “pensament feble” és el que li ha donat fama internacional.

La raó debilitada: El pensament feble

Per entendre què és el pensament feble hem de situar-lo dins de la idea més general de postmodernitat. Aquesta es contraposa, en general, al pensament metafísic. Segons això, la postmodernitat caldria veure-la contraposada al pensament metafísic. Aquest es caracteritza per ser un pensament de fonaments absoluts. Des d'ells es poden donar visions globals sobre la realitat o la història. Però, en contraposició, l'absència de tals fonaments o de realitats superiors estables és un dels trets fonamentals de la postmodernitat.

La modernitat es pot caracteritzar com un fenomen dominat per la idea d'història. La modernitat és l'època de la història; història del pensament com una progressiva il·luminació que es desenvolupa en un procés cada vegada més ple. No obstant això, la postmodernitat es caracteritza per assenyalar la fi de la història com a procés unitari. La idea de procés unitari, o simplement d'història, va lligada a la idea de realització progressiva d'una humanitat autèntica. Aquesta visió de la història implicava l'existència d'un centre, al voltant del qual es reuniren i ordenaren els esdeveniments. La història com a procés unitari ha sigut entesa també com a història de progrés ordenat a un fi. A més, les idees d'unitat de la història, de progrés i de fi estaven estretament relacionades amb l'ideal de l'home europeu, sobretot en la modernitat. El despertar dels anomenats pobles primitius i la reclamació dels drets de les seues respectives cultures han contribuït en gran part a trencar aquestes idees d'unitat i progrés. Avui dia s'accepten múltiples versions del món i una diversitat de racionalitats.

Les principals característiques de la postmodernitat són:

1. Retorn al passat i recuperació d'allò transmès, inspirada en la idea heideggeriana de record o recuperació de la tradició.

2. Aplicar l'hermenèutica al saber contemporani, des de la ciència i la tècnica a les arts i al saber que s'expressa en els mitjans de comunicació de massa, per tal de reproduir-los de nou en una unitat. Aquesta no tindria res a veure amb la unitat d'un sistema dogmàtic, ni amb els caràcters forts del pensament metafísic.

3. Cal veure les possibilitats o oportunitats ultrametafísiques o postmetafísiques de la tecnologia mundial. Això seria una mena d'ontologia feble, com a únic camí per tal d'eixir de la metafísica i arribar a un començament nou.

En aquest context de la postmodernitat es donaria el pensament feble, el qual pretén arribar fins al fons de l'experiència heideggeriana de l'oblit de l'ésser o de l'experiència nietzscheana de la mort de Déu. Els caràcters d'aquest pensament feble són:

1. Prendre seriosament la idea nietzscheana, i potser marxiana, del nexa entre evidència metafísica i relacions de domini dins i fora del subjecte.

2. Fer una mirada amiga i sense angoixes metafísiques al món de les aparences, dels procediments discursius i de les formes simbòliques, i veure'ls com el lloc d'una possible experiència de l'ésser.

3. Entendre la identificació d'ésser i llenguatge, que l'hermenèutica pren de Heidegger, no com una manera de retrobar l'ésser originari i veritable de la metafísica, sinó com la via per a trobar de nou l'ésser com a empremta, record o ésser debilitat.

El pensament feble es caracteritza per una debilitació de l'ésser, per un alliberament de l'ésser del caràcter d'estabilitat i presència, de la substància. Aquests caràcters eren propis de l'ésser de la metafísica. L'ésser debilitat, en canvi, és esdeveniment, és esdevenir. L'ésser debilitat és donar-se explícit de la seua essència temporal, és efímer, naixement-mort, transmissió que ha perdut el seu aspecte original. Una altra característica pròpia del pensament feble és l'absència de fonament, propi de la metafísica de qualsevol tipus.

Vattimo presenta també el pensament feble com a pràctiques, jocs o tècniques localment vàlides, com a diferents llenguatges de la raó. La veritat s'aconsegueix a través de maneres de procedir, la veritat té aquesta manera d'esdevenir. La veritat es consolida en diversos llenguatges, no s'imposa mitjançant un fonament ontològic d'aquests llenguatges, ni en nom de la possibilitat de reconduir aquests modes de procedir a una estructura normativa de base. Les regles dels jocs no s'imposen ni en nom d'una funcionalitat demostrada, ni perquè es fonen en alguna meta-regla de tipus transcendental, que siga el funcionament natural de la raó. S'imposen únicament en nom del respecte. Precisament aquest respecte és obertura i diàleg amb aquestes maneres de procedir. En aquest diàleg respectuós es consolida la veritat en els diferents llenguatges.

La filosofia és, per tant, record i diàleg amb el passat: amb la història, amb la tradició, amb el llenguatge, com a cristal·lització d'actes de paraula i de maneres d'experiència.

Referències bibliogràfiques

- Austin, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós: Barcelona.
- Bodei, R. (2001): *La filosofía del siglo XX*. Alianza: Madrid.
- Bubner, R. (1984): *La filosofía alemana contemporánea*. Cátedra: Madrid.
- Cruz, M. (2010): *Filosofía contemporánea*. Taurus: Madrid.
- D'Agostini, F. (2009): *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Cátedra: Madrid.
- Foucault, M. (1967): *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica: México.
- (1967): *Las palabras y las cosas. Una arqueología del saber*. Siglo XXI: Madrid.
- (1976): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI: Madrid.
- (2005): *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI: Madrid.
- Gabás, R. (2011): *Filosofía del siglo XX. Historia de la Filosofía de Hirschberger. Volumen III*. Herder: Barcelona.
- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.
- (2005): *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta: Madrid.
- (2008): *Entre naturalismo y religión*. Paidós: Barcelona.
- (2010): *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta: Madrid.
- Heidegger, M. (2001): *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica: México. [N'hi ha una altra traducció: (2009): *Ser y tiempo*. Trotta: Madrid.].
- (2008): *Identidad y diferencia*. Anthropos: Barcelona.
- (2009): *Tiempo y ser*. Tecnos: Madrid.
- Horkheimer, M. i Adorno, Th. W. (2003): *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta: Madrid.
- Husserl, E. (1979): *Meditaciones cartesianas*. Ediciones Paulinas: Madrid.
- (1999): *Investigaciones lógicas*. Alianza: Madrid.
- Marcuse, H. (1984): *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Ariel: Barcelona.
- (1984): *Eros y civilización*. Ariel: Barcelona.
- Marías, J. (1993): *Historia de la filosofía*. Alianza: Madrid.

- Ortega y Gasset, J. (1999): *Meditaciones del Quijote*. Alianza Editorial: Madrid.
- (2001): *La rebelión de las masas*. Alianza: Madrid.
- (2005): *Qué es filosofía*: Alianza: Madrid.
- Popper, K. R. (1962): *La lógica de la investigación científica*. Tecnos: Madrid.
- (1983): *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós: Barcelona.
- (1973): *La miseria del historicismo*. Alianza: Madrid.
- (1957): *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós: Barcelona.
- Raulet, G. (2009): *La filosofía alemana después de 1945*. Universitat de València: València.
- Rorty, R. (1989): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra: Madrid.
- (1990): *El giro lingüístico. Dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística*. Paidós: Barcelona.
- Vattimo, G. i Rovatti, P. A. (1988): *El pensamiento débil*. Cátedra: Madrid.
- Villacañas, J. L. (2001): *Historia de la filosofía contemporánea*. Akal: Madrid.
- Wittgenstein, L. (1985): *Tractatus logico-philosophicus*. Alianza: Madrid.
- (2010): *Investigaciones filosóficas*. Crítica: Barcelona.



Pawel Kuczynski, *Satiric Drawings*

2. Pensament crític, societat i educació

1. Què s'entén per pensament crític

Tothom és capaç de pensar, d'això no hi ha dubte. Però, molt a pesar nostre, per si sol el pensament és arbitrari, distorsionat, parcial, desinformat i generalment ple de prejudicis. No obstant això, la nostra qualitat de vida depèn de la qualitat del nostre pensament. El pensament de mala qualitat és tan perjudicial a nivell personal i social com una mala qualitat de vida; d'ací la necessitat de formar les persones en un pensament crític que millori la qualitat del pensament i, consegüentment, la qualitat de vida de les persones i de les nostres societats.

En aquestes pàgines presentarem els principals elements que defineixen el pensament crític. També dedicarem la nostra atenció a estudiar l'origen actual del pensament crític i com podem entroncar-lo en la història del pensament filosòfic occidental. Analitzarem igualment les propostes dels principals teòrics del pensament crític. Per últim, reflexionarem sobre la importància de formar-se en el pensament crític en el si de les nostres societats democràtiques i com desenvolupar-lo en l'ensenyament.

1.1. Definició i característiques

En línies generals, podem dir que el pensament crític és una estratègia de pensament que integra diverses operacions coordinades. Per pensament crític podem entendre aquella investigació que té com a propòsit explorar una situació, un fenomen, una pregunta o un problema i que ens permet elaborar una hipòtesi o arribar a una conclusió al respecte, i que integri tota la informació disponible.

Una possible definició podria ser la següent: el pensament crític és el procés intel·lectual que permet conceptualitzar, aplicar, analitzar, sintetitzar, i/o avaluar informació recopilada o generada a través de l'observació, l'experiència, la reflexió, el raonament, o la comunicació, i l'objecte del qual és guiar l'individu en la seua acció. Les seues principals característiques són: claredat, exactitud, precisió, coherència, pertinència, sentit comú, profunditat, amplitud i justícia.

Una altra possible definició de pensament crític seria aquesta: és la manera de pensar sobre qualsevol tema, contingut o problema, en el qual l'individu millora la qualitat del seu pensament gràcies a que es fa càrrec de les estructures inherents al seu propi pensament.

El que es busca és un pensador crític ben cultivat, capaç de plantejar qüestions vitals i afrontar els problemes de manera clara i precisa. L'objectiu és aconseguir una persona que:

1. Recull i avalua la informació pertinent, i és capaç de treballar amb idees abstractes.
2. Actua en situacions problemàtiques i tolera l'ambigüitat.
3. Interpreta de manera efectiva i arriba a conclusions ben raonades, i les confirma amb criteris i normes pertinents.
4. Pensa d'una manera oberta i utilitza maneres alternatives de pensament.
5. Atorga valor a la racionalitat i té fe en l'eficàcia del pensament.
6. Recorre a l'autocrítica i considera les diferents possibilitats que se li presenten i els aspectes antagònics de la situació.
7. És capaç de sospesar les implicacions i conseqüències pràctiques de la seua acció.
8. Defineix els seus objectius de manera profunda.
9. Aporta les proves que posen en dubte les decisions preses per la majoria d'una manera acrítica.
10. Es comunica efectivament amb unes altres per a trobar des del consens solució a problemes complexos.

Com veiem, el pensament crític implica l'examen de les estructures o els elements implícits en tot raonament: propòsit, problema o pregunta en qüestió, supòsits, conceptes, fonaments empírics, raonament que condueix a les conclusions, implicacions i conseqüències, objeccions dels punts de vista alternatius, i el marc de referència. És per això que el pensament crític no pot ser estudiat aïlladament, sinó en relació amb una altres tipus de pensament com ara el pensament

científic, el pensament matemàtic, el pensament històric, l'antropològic, l'econòmic, el pensament moral i el filosòfic.

Els àmbits des dels quals entendre el pensament crític són principalment dos:

1. Pot ser entès com un conjunt de *coneixements* que una vegada oferits a l'estudiant milloraran la seua capacitat de generar i processar coneixements; el pensament crític és una sèrie de *continguts* que han de ser apresos.

2. Però també pot ser entès com un *hàbit*, basat en el compromís intel·lectual, que busca desenvolupar habilitats per tal de guiar el comportament; el pensament crític és també una sèrie d'*habilitats*.

La millor manera d'entendre què és el pensament crític és considerar-lo d'una manera dinàmica i concebre'l com *un procés en essència actiu, que busca desencadenar l'acció*. Exercir el pensament crític exigiria, per tant, una preparació i disposició de caràcter actiu, que capaciten l'individu per afrontar d'una manera reflexiva els problemes i les qüestions que sorgeixen en la vida quotidiana. El procés seria el següent: hi ha un moment en què apareix un problema, que prové de les qüestions que es planteja el subjecte, d'un estat de dubte interior, o d'un conjunt de circumstàncies que produïsquen perplexitat; el subjecte llavors reacciona i, en primer lloc, posa en marxa les actituds apropiades, com ara l'amplitud de ment i l'honestedat intel·lectual; en segon lloc, posa en marxa les capacitats de raonament i d'investigació lògica; finalment, després d'exercir tot aquest procés que afavoreix el pensament crític, s'arriba a la resolució del conflicte. En resum, el procés que posa en marxa el pensament crític és el següent:

1. Aparició d'un problema.
2. Posada en marxa de les actituds i capacitats apropiades.
3. Resolució del problema.

El pensament crític, entès com un procés, es pot desenvolupar en diverses fases, concretament en cinc. Un esdeveniment que desencadene un procés de pensament crític es manifesta, en primer lloc, com una situació que no es va atendre i que provoca incomoditat o perplexitat en el subjecte. Després, aquest avalua la situació per a definir l'objecte de les seues preocupacions. La tercera fase és d'exploració en el curs de la qual hi ha una recerca d'explicacions o de solucions per tal de reduir el sentiment d'incomoditat que s'experimenta. La quarta fase consisteix a concebre diferents perspectives perquè sorgisquen maneres de pensar i d'actuar que convinguen en aquesta situació. La fase final és

d'integració d'idees i sentiments contradictoris, la qual cosa condueix a la resolució de la situació. En resum, les fases del pensament crític entès com un procés són les següents:

1. Aparició d'una situació que no es va atendre (incomoditat interna).
2. Avaluació de la situació.
3. Cerca d'explicacions o de solucions.
4. Concepció de diferents perspectives.
5. Resolució de la situació (comoditat interna).

Ara bé, el pensament crític no pot ser considerat una recepta que s'aplica a qualsevol situació i produeix el seu efecte. El pensament crític de qualsevol tipus mai és universal ni val de la mateixa manera per a qualsevol individu. La seua eficàcia depèn de cada cas, del problema en qüestió, de la qualitat o la profunditat de l'experiència que està tenint el subjecte, el mateix que del domini de pensament que tinga o de les qüestions que pugua arribar a formular. Ningú arriba a ser un pensador crític plenament desenvolupat, i és que el desenvolupament de les habilitats del pensament crític i les disposicions necessàries per fer-ho són un esforç que dura tota la vida.

1.2. Raons per a un pensament crític

Tres són les raons per les quals considerem que el pensament crític és una metodologia que val la pena posar en pràctica: primer, perquè millora l'educació de les persones i desenvolupa les seues habilitats personals; segon, perquè estant com estem en una societat de la informació, la capacitat per discriminar críticament les informacions que rebem diàriament es converteix en una tasca fonamental; i tercer, perquè ajuda a desenvolupar la mentalitat democràtica i ajuda a que l'individu sàpiga distanciar-se de tot plantejament dogmàtic i assumisca el seu paper de ciutadà actiu.

El pensament crític en l'educació

El desenvolupament de pensadors crítics hauria de ser la meta de totes les institucions educatives. En assegurar que els estudiants aprenen a pensar críticament i de manera justa, assegurem que no només dominen els continguts essencials de la matèria, sinó que es convertisquen en persones capaces de raonar adequadament i integrades en la societat d'una manera activa i crítica.

És un fet que les persones amb educació funcionen de manera diferent que les que no en tenen o que la tenen però amb un nivell poc desenvolupat. Les persones formades són capaces de comprendre i tolerar unes altres maneres de veure les coses. Canvien la seua manera de pensar quan l'evidència o el raonament ho requereixen. Són capaces d'interioritzar conceptes importants dins d'una disciplina i interrelacionar aquests conceptes amb uns altres d'importants. Són capaces de raonar prou bé per afrontar problemes complicats. En tot aquest procés, el pensament crític pot convertir-se en una eina fonamental: ajuda a formar els estudiants perquè assolisquen l'obertura de ment, desenvolupa la capacitat operativa davant de qualsevol problema que sorgisca o plantejament al qual hagen d'enfrontar-se i facilita la comprensió de diversos plantejaments vitals, encara que aquests siguen contraris a la pròpia manera de pensar. El pensament crític ajuda a formar persones de ment oberta que s'integren en la societat sense caure en cap tipus de conducta gregària. Per aquesta raó, crea persones lliures, difícils de manipular i que opten per controlar la seua pròpia vida, per dures que siguen les decisions que s'hagen de prendre, abans d'esperar que els mecanismes socials i les institucions prenguen les decisions per ells.

El pensament crític en la societat de la informació

La societat de la informació implica una constel·lació d'habilitats lligades tant a la formació com al pensament crític. Sense coneixements i habilitats per a situar-se en la societat de la informació, avui dia no podríem considerar que un estudiant està plenament format. Doncs bé, el pensament crític pot proveir d'eines per avaluar la informació. Ben entesa, la societat de la informació pot ser considerada una dimensió del pensament crític. La raó és simple. La informació és una estructura bàsica del pensament que funciona en relació amb unes altres estructures. Per entendre qualsevol contingut, qualsevol comunicació humana, qualsevol llibre, pel·lícula o missatge dels mitjans de comunicació, una persona ha d'entendre no només la "informació" que conté, sinó també el seu propòsit, les preguntes que planteja, els conceptes que estructura la informació, les conclusions a què ens porta, les implicacions que segueixen a aquestes conclusions, i el punt de vista des del qual s'informa.

El pensament crític en aquest àmbit és imprescindible ja que tenir informació no és suficient; hom ha de ser capaç d'avaluar-la. La nostra

ment es forma no només per la informació que rebem, sinó també per la informació que rebutgem.

Hem de tenir en compte que el propòsit fonamental dels mitjans de masses no és educar, sinó obtenir beneficis i influir ideològicament en la societat. Els mitjans maximitzen els seus beneficis dient a la gent essencialment allò que vol sentir i jugant amb els desitjos, els prejudicis i les lleialtats de la seua audiència. Els mitjans alimenten la passió de les masses cap a les coses noves, sensacionals i escandaloses. Aquests fenòmens no són una qüestió de conspiració, sinó d'interès econòmic i de manipulació de l'opinió pública. Per això mateix és important la formació en un pensament crític, perquè els consumidors crítics procuren informació a partir de fonts d'informació discrepants i punts de vista diferents. No suposen que les postures dominants són veritables o que les discrepants són falses, ni el contrari.

Un pensador crític és capaç de distingir les coses plausibles de les implausibles; les creïbles, de les increïbles; les probables, de les improbables. Per tant, si volem que els estudiants desenvolupen una cultura de la informació, no podran fer-ho sense haver desenvolupat habilitats de pensament crític.

La creixent importància del pensament crític

El pensament crític és cada vegada més important en la nostra societat. En un món ple de por i inseguretat, les masses segueixen líders sense pensar que tendenciosament divideixen el món entre el bé i el mal, i usen l'engany, i fins i tot de vegades la força i la violència, per fer complir els seus punts de vista. Diàriament ens enfrontem amb un excés d'informació, i molta d'aquesta informació ha estat manipulada per servir grups amb interessos partidistes i no al ciutadà en particular o al bé comú. L'alumnat necessita prendre el control de les seues idees per reconèixer els seus valors, per prendre decisions que contribuïsquen al seu propi bé i al bé dels altres. Per tal de fer això han d'aprendre a aprendre des d'un plantejament crític.

El pensament crític pot ser molt vàlid per al desenvolupament polític de les nostres societats democràtiques i pot afavorir la formació de veritables ciutadans compromesos amb les seues responsabilitats socials. Però també pot ser un bon instrument a nivell econòmic. El pensament crític pot afavorir un bon desenvolupament socioeconòmic a nivell global, en particular quan es tracta d'afavorir una producció més

racional, que tinga més en compte les necessitats humanes i la protecció del medi ambient.

Hi ha, doncs, un acord pel que fa a la importància del pensament crític com un mitjà capaç d'assegurar el progrés de l'individu i la societat, i pel que fa al paper que ha de tenir l'escola en el desenvolupament del pensament crític, en tots els nivells de l'ensenyament.

1.3. L'element clau del pensament crític: la metacognició

El terme *metacognició* fa referència a la reflexió que el subjecte d'aprenentatge realitza sobre la seua manera d'aprendre, el seu estil, i les conseqüències que obté per a aprenentatges posteriors. El resultat d'aquesta reflexió, per tant, hauria de ser l'adopció d'estratègies eficaces davant d'un problema, en lloc de l'acostament mitjançant un sistemàtic assaig-error fins que arribe l'èxit.

A primera vista es podria definir com la cognició sobre la cognició, el coneixement sobre el coneixement, el pensament sobre el pensament. En la dècada dels setanta es va començar a utilitzar aquest terme aplicant-lo inicialment a la metamemòria; però immediatament es va relacionar amb dominis específics, com la lectura, la comprensió, l'atenció, la interacció social i, a mitjans dels anys vuitanta, es replantejà amb força l'aplicació del terme a la metacognició en general i la necessitat de definir-lo teòricament i operacional. No obstant això, no ha faltat qui l'ha considerat un concepte borrós, amb una gran diversitat de significats, que s'arrela en la història de la filosofia, però el significat del qual no està prou clar.

Raons de la importància de la metacognició

Per què és important la metacognició per al pensament crític? Els processos cognitius, sobretot el pensament crític, s'orienten cap a un objectiu, motiven i exigeixen un compromís i un esforç. Aquestes característiques ofereixen la possibilitat de descobrir les deficiències cognitives potencials mitjançant un procés metacognitiu que les faça conscients. D'aquesta manera es poden corregir aquestes deficiències. La metacognició representa, doncs, una condició necessària de la millora del pensament. La cognició adquireix també un caràcter crucial pel fet mateix que facilita la transferència.

La metacognició ajuda a:

1. Construir coneixements i competències amb més oportunitats de tenir èxit i transferibilitat.
2. Aprendre les estratègies de resolució de problemes que afavoreixen l'obtenció d'èxit i transferència.
3. Ser autònom en l'execució de tasques i en els aprenentatges (autoregular i demanar ajuda).
4. Desenvolupar una motivació per aprendre i construir un concepte de si mateix.

La formació del pensament crític pot traure partit, com veiem, de les múltiples formes de metacognició. Les metacognició pot ajudar al pensament crític a:

1. Edificar i transferir el pensament crític.
2. Efectuar l'aprenentatge de resolució de problemes.
3. Augmentar l'autonomia del pensament.
4. Motivar el subjecte a formar el seu pensament crític.
5. Aconseguir que el subjecte es conceba com a persona que té un pensament crític.

Modalitats de la metacognició

Hi ha tantes modalitats metacognitives com processos cognitius (metarepresentació, metamemòria, metallenguatge, metapensament, metaatenció, metamotivació, metapercepció, metaaprenentatge). Les tres modalitats més significatives són la metamemòria, el metapensament i el metallenguatge.

1. Metamemòria

El terme *metamemòria* fa referència al nostre coneixement i a la nostra consciència sobre la memòria i a tot allò rellevant per al registre, l'emmagatzematge i la recuperació de la informació. Alguns dels aspectes més coneguts i estudiats de la metamemòria, a banda dels relatius al seu desenvolupament i als processos de "control de la realitat", fan referència a estimacions sobre el coneixement ja adquirit i a estimacions sobre execucions futures.

2. Metapensament

És més conegut com a "pensament sobre el pensament". La base per a aquesta modalitat es troba en el concepte mateix de "metacognició", ja que es restringeix cognició a pensament, a manipulació del coneixement. En aquest sentit, la major part del pensament és

metapensament, ja que inclou la reflexió, el fet de tornar sobre si mateix i l'autocontrol.

Reduït el pensament al raonament lògic, es fa més palesa l'existència d'una metalògica. En la seua representació dins de la metacognició, podríem recórrer a les distincions entre raonament lògic, que implica l'habilitat per arribar a conclusions vàlides mitjançant l'aplicació d'esquemes o regles inferencials inconscients, i la metalògica, que implica la consciència metacognitiva de la lògica; al seu torn, la metalògica inclou les estratègies metalògiques –coordinació relativament sistemàtica i conscient dels esquemes i les regles d'inferències– i la comprensió metalògica –que implica el coneixement sobre la naturalesa de la lògica, inclòs el concepte de necessitat lògica.

3. Metallenguatge

En sentit estricte es tracta d'un llenguatge de segon ordre que no es refereix a la realitat extralingüística, d'acord amb la teoria de la jerarquia de llenguatges que va proposar Russell i que van desenvolupar Carnap i Tarski.

En l'àmbit de la investigació psicològica, el metallenguatge ha sigut substituït per l'habilitat metalingüística, que no es redueix a un simple parlar sobre el llenguatge, sinó a conèixer, pensar i manipular cognitivament, no només el llenguatge, sinó l'activitat lingüística de qualsevol parlant i en particular del subjecte mateix. Aquestes consideracions ens fan definir l'habilitat metalingüística com una habilitat metacognitiva que té per objecte el llenguatge (l'activitat lingüística, el processament lingüístic, el sistema lingüístic).

La metalingüística incorpora les activitats de reflexió i control sobre tots els components lingüístics, i dóna lloc al fet que se subdividisca en metafonologia, metasintaxi, metasemàntica i, si escau, metapragmàtica (fins i tot metalèxic i metatext), segons es referisca respectivament a la capacitat per conèixer i manejar la fonologia, la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica (o el lèxic o el text).

Desenvolupament de la metacognició

Les activitats metacognitives són els mecanismes autorreguladors que utilitza un subjecte durant la resolució d'un problema o en enfrontar-se a una tasca i això implica:

1. Tenir consciència de les limitacions del propi sistema. Per exemple, poder estimar el temps que pot portar una tasca determinada.

2. Conèixer el repertori d'estratègies de què disposem i emprar-les apropiadament.

3. Identificar i definir problemes.

4. Planificar i seqüenciar accions per a la seua resolució.

5. Supervisar, comprovar, revisar i avaluar la marxa dels plans i la seua efectivitat.

Com pot el professor posar en pràctica la metacognició a l'aula? Necessita sobretot:

1. Comentar amb els estudiants el que passa pel cap quan es comença a pensar.

2. Comparar els diferents camins que prenen els estudiants quan resolen un problema i prenen decisions.

3. Precisar allò que es coneix, allò que s'ha de generar, i de quina manera es pot produir aquest coneixement.

4. Deixar que els estudiants pensen amb llibertat.

Per millorar la metacognició en els estudiants s'han de reunir dues condicions pedagògiques: emprendre una activitat de recerca complexa i establir una relació de mediació. Les tasques complexes i amb una finalitat, en què el subjecte ha de transformar els seus coneixements anteriors en un objectiu explícit i repartit, estimulen la metacognició.

Per tal d'organitzar i estructurar la metacognició, el professor fa el paper de mediador que consisteix a procurar moments de confrontació d'estratègies cognitives, a propòsit de problemes complexos i amb una finalitat.

Les funcions de tot mediador que vulga desenvolupar la metacognició han de ser:

1. Fer que els estudiants emprenguen activitats diferents de les seues.

2. Validar certes diligències que porten a terme.

3. Proposar procediments clàssics.

2. Una breu història de la idea del pensament crític

Si considerem el pensament crític més com un hàbit o procés que com a metodologia pedagògica, descobrim que aquest ha estat present en la quasi totalitat dels pensadors de la història de la filosofia occidental. Des de Sòcrates i Plató fins a Marx, el pensament crític ha estat l'espurna que ha encès l'aventura del pensament. Ara bé, el pensament crític és una metodologia concreta que té la seua pròpia història. El segle XX és el que l'ha vist nàixer i desenvolupar-se i el XXI

és el temps en què la seua influència està proliferant. No obstant això, sense la història general de l'hàbit de pensar críticament aquest no seria el que és. Per això considerem important inserir-lo en una tradició més gran i més rica, amb un recorregut històric més ampli, tal com farem en aquest apartat. I és que pensadors crítics sempre n'hi va haver, tant en l'antiguitat, com en l'edat mitjana, en el Renaixement, durant la Il·lustració i en l'actualitat.

2.1. Les arrels socràtiques del pensament crític

Les arrels intel·lectuals del pensament crític són tan antigues com la seua etimologia, que es remunta, en última instància, a la filosofia socràtica de fa 2500 anys. Sòcrates va posar en pràctica un mètode que a força de preguntes aconseguia extraure dels seus interlocutors allò que no podien justificar racionalment. La seua filosofia, que és la base del pensament crític, pot resumir-se així:

1. Decebut amb els plantejaments dels primers filòsofs –sobre la naturalesa, el cosmos, etc.–, Sòcrates va decidir dedicar-se a reflexionar sobre si mateix i sobre la vida de l'home a la ciutat. Pensava que dels éssers i objectes de la natura res no podia aprendre; només dels homes que viuen a la ciutat. Es va adonar que en el seu moment el més important eren els problemes ètics.

2. Entén la filosofia com un diàleg que fa possible la recerca col·lectiva de la veritat. Estava convençut que cada home posseeix al seu interior una part de la veritat, però sovint només pot descobrir-la amb ajuda dels altres. Rebutjava, per tant, que algú tinga ja la veritat i que aquesta pugja trobar-se de manera individual.

3. El seu mètode consistia a fer preguntes que feren descobrir l'altre la seua pròpia ignorància. Aclaparat per les preguntes de Sòcrates, qui es creia llest al final reconeixia que no sabia res. A partir d'aquest moment, recorria a la seua estratègia maièutica (literalment 'art de la llevadora') i intentava que l'altre arribara a descobrir la veritat per i en si mateix.

4. Sòcrates no va ensenyar ni va dictar doctrina pròpia, ni semblava tenir-la: només ajudava els altres a pensar i buscava la veritat amb ells.

5. Amb el seu mètode, Sòcrates pretenia anar construint definicions, la formulació de les quals havia de tancar l'essència immutable o qualitats permanents del que s'ha estudiat o investigat. S'oposava així al convencionalisme i relativisme, i inaugurava la recerca d'essències en filosofia.

6. L'estratègia de Sòcrates per a, mitjançant la maièutica, arribar fins a la definició veritable, era inductiva: de l'anàlisi i examen de casos particulars s'arribava a una generalització que ens donara la definició buscada.

Sòcrates va establir el fet que un no pot dependre de l'"autoritat" per tenir un bon coneixement i comprensió. A més, va demostrar que les persones poden tenir poder i una posició alta i, no obstant això, estar profundament confusos i ser irracionals. Sòcrates va establir no només la importància de fer preguntes profundes que indaguen en el pensament abans d'acceptar idees com dogmes de fe, sinó també la importància de buscar proves, examinant de prop el raonament i la hipòtesi, l'anàlisi de conceptes bàsics, i preveient les implicacions no només d'allò que es diu sinó d'allò que es fa. El seu mètode d'interrogatori ara es coneix com a "mètode socràtic" i és la millor estratègia coneguda per ensenyar a pensar. En la seua manera de qüestionar els seus interlocutors, Sòcrates va destacar la necessitat de pensar guiats per la claredat i per la coherència lògica.

En Sòcrates trobem l'origen de la tradició del pensament crític, ja que en els seus ensenyaments aprenem a qüestionar reflexivament les creences comunes i les explicacions establertes com a oficials. Sòcrates ens ensenya a distingir acuradament les creences que són raonables i lògiques d'aquelles que no tenen importància, tot i l'atractiu amb què se'ns puguen presentar, per més que puguen servir als nostres interessos creats, i per molt còmodes o confortables que ens puguem sentir seguint-les.

Els ensenyaments de Sòcrates van ser seguits principalment pel pensament crític de Plató, Aristòtil i els escèptics grecs, tots els quals han assenyalat que les coses són sovint molt diferents del que semblen ser i que només la ment entrenada està preparada per veure més enllà de les aparences de les coses. Tots aquests autors van ensenyar que els éssers humans solem quedar-nos en la superfície de les coses, en les aparences enganyoses, però que si ens esforcem intel·lectualment podem arribar al que realment està sota la superfície, és a dir, a les realitats més profundes. A partir d'aquesta antiga tradició grega va sorgir la necessitat per a qualsevol persona que aspira a comprendre les realitats més profundes de pensar sistemàticament, d'una manera raonada i crítica, ja que només des d'aquest tipus de pensament podem respondre a les objeccions que la realitat ens planteja i aconseguir arribar més enllà de la superfície.

2.2. *El pensament crític en l'edat mitjana*

En l'edat mitjana, la tradició del pensament crític va ser desenvolupada en els escrits i els ensenyaments de pensadors com ara Pere Abelard, Tomàs d'Aquino o Guillem d'Ockham. Tots aquests pensadors tenien en comú l'aplicació del "mètode escolàstic", el qual, salvant les diferències temporals, podria ser entès com un antecedent de l'actual pensament crític.

Per "mètode escolàstic" entenem un mètode que, aplicat a la filosofia i a la teologia, es caracteritza per l'ocupació, tant per a la investigació com per a l'ensenyament, d'un sistema constant de nocions, distincions, definicions, anàlisis proposicionals, tècniques de raonament i mètodes de disputa. Aquestes nocions es van prendre prestades de la lògica aristotèlica i boeciana, i més tard de la lògica terminista.

En realitat podem distingir dos tipus de mètodes en escolàstica:

1. Mètodes constructius, com són el mètode sintètic o deductiu de la primera escolàstica o el mètode analític de començaments de la segona escolàstica i l'analiticosintètic de la segona escolàstica.

2. Mètodes pedagògics o didàctics. Exemples d'aquests són el comentari de text, l'exposició sistemàtica, l'argumentació sil·lògica o les regles metodològiques de Pere Abelard.

La formació del mètode didàctic de l'escolàstica va ser el resultat d'un llarg procés. Al final del segle XI ja és palesa la decadència de les escoles monàstiques i l'auge de les escoles urbanes –catedralícies o episcopals– així com escoles comunals a càrrec dels consells. El mètode tradicional es basava en l'ensenyament de les set arts liberals i l'exposició de les "autoritats" (principalment els Sants Pares de l'Església) mitjançant una hermenèutica rudimentària.

Tota aquesta metodologia en crisi se'n va en orris quan Pere Abelard trenca amb el mètode tradicional en la seua obra *Sic et non*. Abelard proposa que, mitjançant el dubte sobre el sentit de les sentències dels Pares, arribem a interrogar, a buscar més a fons, a través d'aquest qüestionament teòric és com aconseguiríem la veritat. La pregunta constant representa la primera clau o clau de la saviesa. En superar l'exegesi tradicional s'introdueix la dialèctica en el mètode escolàstic.

Les regles que proposa Abelard són les següents:

1. Tenir present si el text està manipulat, mal traduït o si un mateix no el comprèn.

2. Tenir present si un enunciat controvertit ha estat modificat després per l'autor.

3. Valorar un enunciat tenint en compte les circumstàncies.
4. Advertir si els mateixos termes en autors diferents tenen significats diferents.
5. Distingir els gèneres literaris i no col·locar al mateix nivell les Escriptures i els seus intèrprets. Aquests últims cal jutjar-los amb llibertat.

El mètode escolàstic aconsegueix la seua maduresa durant els segles XII i XIII a les Universitats urbanes. Els passos per a l'ensenyament que seguien eren: la lectura (*lectio*), la qüestió (*quaestio*) i la disputa (*disputatio*). Aquest esquema d'aprenentatge ressalta el paper de la lectura, al qual se suma una certa influència dels diàlegs platònics i del mètode socràtic, es veu clarament la importància del debat filosòfic en el procés de comprensió. Detinguem-nos un poc en aquest mètode.

La *lectio* com a classe podia ser una exposició breu. El professor lector tenia com a obligació impartir la *lectio* cada dia. Aquest mètode té un fort caràcter analític, ja que descompon, divideix i subdivideix el text a la recerca de la comprensió final de la seua estructura i el significat del text.

Després venia la *quaestio*. Davant la necessitat d'aclarir un terme o de comprendre un concepte o l'oposició entre autoritats, se suscitaven dificultats, és a dir, *quaestiones*. Amb la *quaestio* es va més enllà del text i s'entra en una fase interpretativa i creadora, en la qual és possible posar en qüestió tesis generalment admeses. Es tracta de trobar arguments convincents a problemes nous sorgits per l'evolució doctrinal de l'Escolàstica o per noves teories d'origen grecoàrab o per noves sensibilitats. El professor passa de ser un exegeta a ser un mestre, va més enllà del joc d'autoritats i aborda les "qüestions" per mitjà de raons que descobrisquen l'arrel de les coses.

Finalment, s'iniciava la *disputatio*, la qual consistia en un debat o una disputa pública sobre una qüestió d'interès general en què podien intervenir diversos mestres. La *disputatio* no tenia periodicitat establerta. Se celebraven sota la direcció d'un mestre. Era anunciada amb antelació en les diferents escoles.

2.3. El renaixement del pensament crític

Com acabem de veure, durant l'edat mitjana no va deixar de practicar-se el pensament crític. No obstant això, l'edat mitjana si s'ha caracteritzat per alguna cosa, ha sigut pel predomini del dogmatisme i l'excessiva influència del pensament religiós sobre el filosòfic. Contra

aquesta excessiva influència del pensament únic es van revelar els pensadors de la Il·lustració. Però aquest procés havia començat uns segles abans.

En el Renaixement (segles XV i XVI), una gran quantitat de pensadors va començar a qüestionar críticament tot el que feia referència a la religió, l'art, la societat, la naturalesa humana, el dret i la llibertat. Es va arribar a la conclusió que la majoria dels àmbits de la vida humana tenien la necessitat de ser analitzats i criticats. Entre aquests pensadors podem destacar Erasme.

D'altra banda, i eixint del Renaixement, Francis Bacon, a Anglaterra, va ser un dels impulsors de teories que avui reconeixeríem com a pensament crític. Va reconèixer explícitament que la ment no es pot deixar sola, segons les seues tendències naturals. Va promulgar la importància d'estudiar el món d'una manera empírica. Ell va establir les bases de la ciència moderna amb èmfasi en els processos de recopilació d'informació. També va cridar l'atenció sobre el fet que la majoria de la gent, si es deixa que actue segons les seues tendències naturals, desenvolupa mals hàbits de pensament, als quals ell va anomenar "ídols"; aquests ens porten a creure en allò que és fals o enganyós. Bacon va distingir quatre tipus d'ídols:

1. Els ídols de la tribu: les formes en què la nostra ment, segons la seua naturalesa, tendeix a enganyar-se.
2. Els ídols de la caverna: les formes pròpies de cada home que el poden conduir a error.
3. Els ídols del fòrum: les formes en què les paraules són mal utilitzades i produeixen enganys en la nostra ment.
4. Els ídols del teatre: la nostra tendència a quedar atrapats en els sistemes convencionals de pensament.

El seu llibre *Novum organum* pot ser considerat un dels primers textos de pensament crític.

Pocs anys més tard a França, Descartes va escriure el que podria anomenar-se el segon text en el pensament crític, *Discurs del mètode*. En ell, Descartes va argumentar la necessitat d'un mètode sistemàtic especial que pugui guiar el pensament. Va defensar la necessitat de pensar amb més claredat i precisió. El seu mètode de pensament crític es va basar en el principi del dubte sistemàtic; cada part del pensament, segons ell, ha de ser qüestionada, posada en dubte, i provada.

Les regles del mètode es remeten a la raó, una raó matemàtica: les regles són regles d'un saber matemàtic. Aquestes regles es redueixen a quatre:

1. No acceptar mai cap cosa per veritable sense saber amb evidència que ho és: és a dir, evitar acuradament la precipitació i la prevenció, i no comprendre res més en els meus judicis que allò que es presentara tan clarament i distinta al meu esperit que no tinguera ocasió de posar-ho en dubte.

2. Dividir cadascuna de les dificultats que examinara en tantes parts com poguera i que foren necessàries per resoldre-les millor.

3. Conduir per ordre els meus pensaments, començant pels objectes més simples i més fàcils de conèixer, per ascendir a poc a poc, com per graus, fins al coneixement més complex, suposant fins i tot l'ordre entre aquells que no es precedeixen naturalment els uns als altres.

4. Fer en tot enumeracions tan senceres i revisions tan generals, que arribara a estar segur de no ometre res.

Per tal de saber com aplicar aquestes regles primer caldria saber com funciona el coneixement en l'home. El primer acte de coneixement és la intuïció. L'objecte del coneixement són unes dades elementals captades mitjançant la intuïció: les natures simples. L'únic criteri de veritat és l'evidència. No hem de prendre res com a veritable tret que siga evident per si mateix, de manera que és millor no estudiar mai que ocupar-se d'objectes difícils i dubtosos. Així, es rebutgen tots els coneixements només probables. L'evidència es defineix mitjançant dues característiques: la claredat i la distinció. Descartes entén per clar allò present i manifest a un esperit atent i per diferent, allò que cal i diferent de tota la resta. Així, una idea és clara quan les seues parts estan separades entre si: la idea té claredat interior. Com veiem, Descartes no només va plantejar un mètode de pensament crític, sinó que en una certa mesura ja hi estava aplicant una mena de plantejaments metacognitius.

2.4. El pensament crític en la modernitat

Encara que possiblement siga Plató qui primer va aplicar el pensament crític a la política, com mostren les seues obres *La República*, *El polític*, *Les Lleis* o la seua *Carta VII*, Aristòtil va continuar aquest treball en la seua *Política*, i fins i tot podem veure un intent semblant en *Sobre el govern tirànic del Papa*, un pamflet que Guillem d'Ockham va escriure contra Joan XXII, oficialment podem considerar que aquest

pas es va produir a la Itàlia renaixentista. Maquiavel amb el seu llibre *El Príncep* va realitzar una anàlisi crítica de la política de l'època i va establir les bases per al pensament polític modern. Es va negar a assumir que el govern funcionara assentat en un poder absolut i va advocar per un republicanisme que encara avui dia és vàlid.

El que Maquiavel va iniciar a Itàlia, Hobbes i Locke ho van desenvolupar dos segles després a Anglaterra. Aquests autors no van acceptar la imatge tradicional de la política dominant en el pensament de la seua època. Tampoc van acceptar com una cosa necessàriament racional el que es considerava normal en la seua època. Tots dos van considerar que l'esperit crític podia obrir noves perspectives d'aprenentatge. Hobbes va adoptar una visió naturalista del món en què tot havia de ser explicat per l'evidència i el raonament. Locke va defensar una anàlisi de sentit comú de la vida quotidiana i el pensament. Ell va establir les bases teòriques per al pensament crític sobre els drets humans bàsics i les responsabilitats de tots els governs a presentar la crítica raonada de ciutadans reflexius.

Gràcies a aquest ambient de llibertat intel·lectual i l'esperit crític d'aquesta època, pensadors com Robert Boyle (en el segle XVII) i Sir Isaac Newton (en el segle XVII) van poder dur a terme el seu treball aplicant el pensament crític en l'àmbit científic. Boyle va criticar durament la teoria de la substància que havien mantingut aquells que l'havien precedit i va inaugurar la química moderna. Newton, al seu torn, va desenvolupar un nou marc de pensament, el qual es basava en la crítica de la visió del món com tradicionalment s'havia mantingut. Newton va desenvolupar el pensament que havia heretat de pensadors com ara Copèrnic, Galileu i Kepler. Després de Boyle i Newton, la imatge tradicional del món natural que tradicionalment s'havia mantingut des de l'antiguitat va haver de ser abandonada en favor d'un punt de vista nou basat en dades rigorosament analitzades, l'experimentació i el raonament.

Una altra contribució important al pensament crític va ser duta a terme pels pensadors de la Il·lustració francesa: Montesquieu, Voltaire i Diderot. Tots ells mantenen la premissa que la ment humana, quan es troba dirigida per la raó, és més capaç d'esbrinar la naturalesa del món social i polític. És més, per a aquests pensadors, la raó ha de tornar sobre si mateixa, a fi de determinar les debilitats i fortaleses del pensament mateix. La màxima de la Il·lustració va ser que tot punt de vista havia de ser sotmès a una anàlisi seriosa i a la crítica. Creien que

tota autoritat s'havia de sotmetre a l'escrutini públic i a un qüestionament crític raonable.

Els pensadors del segle XVIII van ampliar la nostra concepció del pensament crític i van arribar a aplicar el mateix a pràcticament tots els àmbits de les ciències humanes. Aplicant el pensament crític a les qüestions econòmiques, Adam Smith va escriure la seua obra *La riquesa de les nacions*. En aplicar-ho a la concepció tradicional de lleialtat al rei, a Amèrica es va produir la Declaració de la Independència. Aplicat aquest criticisme a la raó, Kant va concebre la seua *Crítica de la raó pura*.

En el segle XIX, el pensament crític es va estendre encara més en l'àmbit de la vida social humana gràcies als escrits de Comte i Spencer. En introduir-lo en els problemes del capitalisme, va donar com a resultat la crítica social i econòmica que va elaborar de Karl Marx. Aplicat a la història de la cultura humana i la base de la vida biològica, Darwin el va enfocar en la seua teoria de l'evolució, la qual va exposar en les seues obres *L'origen de les espècies* i *L'origen de l'home*. Sigmund Freud el va aplicar a l'estudi de la ment inconscient. També es va aplicar a l'estudi a les cultures i del llenguatge, i va donar com a resultat la creació del camp de l'antropologia cultural i la lingüística.

2.5. *El pensament crític en el món contemporani*

El pensament crític entès com una actitud i com una manera de pensar té la seua història, com acabem de veure. No obstant això, quan parlem pròpiament de pensament crític de la manera en què ha sigut exposat en l'apartat anterior hem de centrar-nos en el segle XX. Així, hem de remuntar-nos fins al 1906, any en què el darwinista social William Graham Sumner publicà el seu estudi *Folkways: A study of the sociological importance of usages*, en què va documentar la tendència de la ment humana a pensar d'una manera etnocentrista i en el qual exposava la necessitat del pensament crític en la vida i en l'educació. “El sentit crític”, ens diu l'autor, “és un producte de l'educació i la formació. Es tracta d'un hàbit mental. És una condició primordial per al benestar humà dels homes i les dones en la qual han de ser entrenats. És la nostra única garantia contra la il·lusió, l'engany, la superstició i la incomprensió sobre nosaltres mateixos i les nostres circumstàncies terrenals”.

Aquest text va inspirar el psicòleg, filòsof i educador americà John Dewey i va donar peu perquè escriguera el 1916 el seu llibre *Democracy and education*, el qual podem considerar l'acta del naixement del

pensament crític. Dewey va utilitzar el terme *pensament reflexiu* com a pensament crític i el va definir com “l’acurada, activa i persistent consideració sobre una creença o forma de coneixement a la llum de les evidències que els sostenen i les ulteriors conclusions a què es pot arribar”. Amb aquesta definició queda clar que Dewey percebia el pensament crític com un procés actiu, fet que contrasta amb el tipus de pensament en el qual només es reben idees i informacions d’algú més. Segons aquesta definició, el pensament crític no pot ser considerat un procés passiu, sinó essencialment un procés actiu en el qual l’individu mateix reflexiona, es qüestiona i es documenta.

Aquest mateix corrent de pensament és el que va seguir Robert Glaser qui, recolzat en les idees de Dewey, va definir el pensament crític abordant-lo des de tres perspectives:

1. La disposició a considerar acuradament els aspectes i problemes relacionats amb l’experiència pròpia de l’individu.
2. El coneixement dels mètodes de raonament i qüestionament lògics.
3. Algunes habilitats en l’aplicació d’aquests mètodes.

Per a Glaser el pensament crític requereix un esforç persistent per tal d’examinar qualsevol creença o forma de coneixement a la llum de les evidències que hi donen suport i les conclusions a les quals es pot arribar.

Ara bé, la plena maduresa del pensament crític arriba a la dècada dels vuitanta. Una de les contribucions més importants en el desenvolupament de la tradició sobre pensament crític és la de Robert Ennis, la definició del qual és àmpliament utilitzada. Segons Ennis, el pensament crític és el pensament reflexiu i raonat, centrat en decidir en què creure o deixar de creure. La definició d’Ennis coincideix amb les dues anteriors pel que fa a percebre el pensament crític com a raonat i reflexiu, però afegeix la idea de la presa de decisions, la qual no està present en les definicions anteriors.

Una altra contribució important i més actual és la de l’investigador Richard Paul, qui defineix el pensament crític com “aquella forma de pensament sobre qualsevol tema, contingut o problema en el qual l’individu millora la qualitat de les seues idees en apoderar-se acuradament de les estructures inherents al pensament i imposant-hi patrons intel·lectuals”. Un aspecte interessant d’aquesta definició rau en l’atenció que Paul li brinda a un aspecte del pensament crític sobre el qual coincideixen investigadors i educadors: la idea que l’única forma

possible de desenvolupar les nostres pròpies habilitats per al pensament crític és a través de la reflexió sobre els nostres pensaments, procés al qual també se'l coneix com metacognició.

Finalment convé tenir en compte Matthew Lipman, un dels pedagogs que més han fet pel pensament crític gràcies al programa creat per ell, *Philosophy for Children*, conegut a Catalunya com a *Filosofia 3/18*, i que compta amb associacions que es dediquen a la seua aplicació a tot el món. Lipman afirma que el pensament crític és un pensament capaç i responsable que facilita el judici perquè es basa en criteris, és autocorrectiu i sensible al context. En l'apartat següent ens centrarem amb més deteniment en les idees exposades per Lipman, Ennis i Paul.

3. Models d'aplicació del pensament crític

L'expressió “pensament crític” pot resultar enganyosa, ja que es pot entendre com a tècnica o manera de desenvolupar el pensament, de potenciar la presa de decisions o de generar habilitats intel·lectuals. No obstant això, depenent de l'autor, podem trobar significats diferents aplicables al pensament crític. Per aquesta raó sembla adequat que, per tal d'arribar a una millor definició del que puga ser el pensament crític, ens centrem en la forma que tenen alguns autors d'entendre'l, concretament ho farem en tres: Ennis, Paul i Lipman. Els conceptes que elaboren aquests autors proposen una articulació dels principis i arguments per tal de donar suport a la definició de pensament crític amb què es relacionen. Si bé hi ha múltiples diferències, d'ells podem extraure tres convergències principals que ens ajudaran a comprendre millor què és el pensament crític: 1) apel·la a moltes habilitats de pensament, 2) requereix informació i coneixements per tal de manifestar-se ; 3) implica una dimensió afectiva.

3.1. Robert H. Ennis

Ennis va definir el pensament crític com un pensament raonat i reflexiu orientat a una decisió de què creure o fer. El pensament crític no es limita a unes habilitats, sinó que també inclou actituds.

La concepció de Robert Ennis respon a un conjunt de criteris a partir dels quals s'aprecia el seu valor. Aquesta concepció és relativament exhaustiva i abasta una quantitat important d'operacions cognitives. Adopta, a més, una perspectiva àmplia, que inclou sobretot

les actituds pròpies del pensament crític. Aquesta concepció es presenta també com a inacabada, és a dir, oberta a la crítica i a la millora.

En el seu article del 1962, *A concept of critical thinking*, Ennis va concebre la noció de pensament crític com l'avaluació adequada dels enunciat, i va arribar a formular una llista d'aspectes que faciliten l'elaboració de criteris. Ara bé, més tard va canviar la seua definició i la va enfocar no només a l'avaluació dels enunciat, sinó també a la decisió de què fer o creure.

Amb l'expressió "què creure o fer" es destaca que amb el pensament crític s'avaluen els enunciat (en què creiem) i les accions (què duem a terme). Segons Ennis, aquesta definició fa referència a les capacitats i les actituds. El mateix autor presenta una llista de dotze capacitats amb les quals proposa indicadors, i esmenta catorze actituds.

Capacitats pròpies del pensament crític

1. Concentració a un assumpte.
2. Anàlisi dels arguments.
3. Formulació i resolució de proposicions d'aclariment o rèplica.
4. Avaluació de la credibilitat d'una font.
5. Observació i valoració d'informes d'observació.
6. Elaboració i valoració de deduccions.
7. Formulació i valoració d'induccions.
8. Formulació i valoració de judicis de valor.
9. Definició de termes i avaluació de definicions.
10. Reconeixement de suposicions.
11. Compliment de les etapes del procés de decisió d'una acció.
12. Interacció amb els altres (per exemple, presentar arguments a unes altres persones, en forma oral o escrita).

Actituds característiques del pensament crític

1. Procurar una enunciació clara del problema o de la postura.
2. Tendir a buscar les raons dels fenòmens.
3. Mostrar un esforç constant per estar ben informat.
4. Emprar fonts versemblants i esmentar-les.
5. Considerar la situació en el seu conjunt.
6. Mantenir l'atenció en el tema principal.
7. Procurar conservar l'ànim inicial.
8. Examinar les diverses perspectives disponibles.
9. Manifestar una ment oberta.

10. Mostrar una tendència a adoptar una postura (i a modificar-la) quan els fets ho justifiquen o hi haja raons suficients per a fer-ho.
11. Buscar precisions en la mesura que el tema ho permeta.
12. Adoptar una forma ordenada d'actuar en tractar amb diversos actors que formen part d'un conjunt complex.
13. Procurar l'aplicació de les capacitats del pensament crític.
14. Considerar els sentiments dels altres, així com el seu grau de coneixement i maduresa intel·lectual.

La llista detallada d'actituds i capacitats, amb les seues nombroses especificacions, pot arribar a ser útil per a l'ensenyament, el desenvolupament de programes i la seua avaluació. D'altra banda, com assenyala Ennis, aquesta concepció ofereix una orientació general, si bé no indica què ensenyar, ni com ni quan. Ennis també proposa una llista abreujada de deu elements interdependents que caracteritzen el pensament crític.

Llista resumida de deu elements

1. Avaluació de la credibilitat de les fonts.
2. Reconeixement de les conclusions, raons i suposicions.
3. Valoració de la qualitat d'un argument, fins i tot l'acceptabilitat de les raons, suposicions i fets en els quals es recolza.
4. Elaboració d'un punt de vista propi sobre el tema, així com de la seua justificació.
5. Formulació de proposicions d'aclariments pertinents.
6. Concepció d'experiències i avaluació de projectes de l'experiència.
7. Definició de termes en funció del context.
8. Manifestació d'una ment oberta.
9. Realitzar un esforç constant per estar ben informat.
10. Formulació de conclusions quan la situació ho justifique.

Aquesta llista abreujada de les capacitats i actituds interdependents, en virtut de la seua senzillesa, pot ser útil en el moment d'establir objectius relacionats amb el pensament crític per al disseny d'un programa escolar o un curs en particular que aborde una matèria específica.

3.2. *Richard W. Paul*

Paul assenyala que el pensament crític és disciplinat i autodirigit, i exemplifica les perfeccions del pensament adequat davant una manera o àrea particulars de mentalitat. Aquest autor destaca tres dimensions importants del pensament: 1) la seua perfecció, 2) els seus elements i 3) les seues àrees. A aquestes tres dimensions hauríem d'afegir el cultiu del caràcter, sense el qual seria impossible el desenvolupament d'aquelles.

La perfecció del pensament

Els criteris d'un pensament perfecte són claredat, precisió, conveniència, lògica, profunditat i pertinència. Aquests criteris tenen lloc sempre, sense importar la disciplina o l'àrea de pensament que els genere. Aquests criteris són els que generaran un pensament crític, que es contraposa al pensament acrític caracteritzat per la vaguetat, la imprecisió, els plantejaments il·lògics i la superficialitat.

Els elements del pensament

Si es volen evitar les imperfeccions del pensament, s'ha de ser capaç de tenir un cert domini dels seus elements. Aquests inclouen la comprensió i la capacitat de formular, analitzar i avaluar els elements següents:

1. El problema o la pregunta de què es tracte.
2. La funció o l'objectiu del pensament.
3. El marc de referència o els punts de vista pertinents.
4. Els supòsits formulats.
5. Les idees i els conceptes centrals pertinents.
6. Les teories i els principis utilitzats.
7. Les proves, les dades o les raons exposades.
8. Les interpretacions i les afirmacions expressades.
9. Les inferències, el raonament i les línies de pensament formulats.
10. Les implicacions i les conseqüències que se'n deriven.

Les àrees del pensament

Tot el que s'ha dit ha de poder aplicar-se a un camp disciplinari o a una àrea de pensament, per exemple, designar els conceptes fonamentals, les teories bàsiques, així com els corrents de pensament en el si d'una disciplina particular.

El cultiu del caràcter

Segons l'opinió de Paul, hi ha dues formes de pensament crític. Una forma és el que podríem considerar feble, anomenat sofistic, i que serveix als interessos d'un individu o d'un grup particular, amb exclusió d'unes altres persones o grups importants. La segona forma de pensament crític és el fort, anomenat també equitatiu; aquest pensament crític fort té en compte els interessos d'una diversitat de persones o grups, i aconsegueix integrar les habilitats del pensament crític i els valors de veritat, racionalitat i autonomia.

Perquè una persona es convertisca en un pensador crític en sentit fort cal que es conreen almenys aquests set trets del caràcter:

1. Humilitat intel·lectual, que implica ser conscient de les limitacions dels coneixements propis i tenir sensibilitat davant les parts participants i davant els prejudicis que porten aparellats els punts de vista propis.

2. Valor intel·lectual, que predisposa a examinar i avaluar de manera equitativa les idees, les creences o els punts de vista que no comparteixen del tot, i fer-ho sense tenir en compte les reaccions negatives que pogueren suscitar.

3. Solidaritat intel·lectual, que consisteix a reconèixer la necessitat de posar-nos en el lloc dels altres per comprendre'ls en realitat.

4. Integritat intel·lectual, gràcies a la qual admetem la necessitat de ser fidels al pensament propi, de ser constants en l'aplicació dels criteris intel·lectuals propis i d'actuar d'acord amb les normes amb el mateix rigor respecte de fets i proves que exigeix als adversaris.

5. Perseverança intel·lectual, que és la voluntat d'investigar i aprofundir les certeses i intuïcions intel·lectuals, malgrat les dificultats, els obstacles i les frustracions que resulten.

6. Fe en la raó, que és la confiança que en el llarg termini els interessos fonamentals i els de la humanitat en general seran la millor eina per al lliure exercici de la raó; aquesta fe consisteix a fomentar que els individus arriben a les seues pròpies conclusions gràcies al desenvolupament de les seues pròpies facultats racionals.

7. Sentit intel·lectual de la justícia, que és la voluntat de considerar tots els punts de vista amb comprensió i d'avaluar-los a partir dels mateixos criteris intel·lectuals, sense que participen els sentiments propis o interessos particulars, ni tan sols sentiments o interessos d'amistats, comunitaris o nacionals.

Aquests trets s'apliquen a totes les àrees o modes de coneixement, no només a algun en especial. D'altra banda, cadascun d'aquests trets intel·lectuals es desenvolupa millor al mateix temps que ho fan els altres, són interdependents. Prenguem com a exemple la humilitat intel·lectual. Prendre consciència de les limitacions del propi coneixement requereix el valor intel·lectual d'admetre la ignorància i els prejudicis propis. Descobrir els nostres prejudicis exigeix solidaritat intel·lectual per poder raonar dins d'un marc de punts de vista aliens. Per realitzar tot això es necessita també perseverança intel·lectual, la qual no és possible si no hi ha confiança en la raó. Així mateix, s'ha de tenir un sentit intel·lectual de la justícia, és a dir, saber reconèixer la responsabilitat intel·lectual de les pròpies conclusions, així com saber valorar equitativament i amb respecte els punts de vista oposats al propi, per tal de no desqualificar i rebutjar arbitràriament a causa de la pròpia ignorància i els prejudicis de cadascú.

3.3. Matthew Lipman

Lipman és conegut per haver creat el programa *Philosophy for Children*, el qual és desenvolupat i promogut per una xarxa d'associacions esteses per tot el món. Els objectius que aquest programa es proposa aconseguir en ser portat a la pràctica en l'educació escolar són, en síntesi, els següents:

1. Millora de la capacitat per raonar.
2. Desenvolupament de la creativitat.
3. Creixement personal i interpersonal.
4. Desenvolupament de la comprensió ètica.
5. Desenvolupament de la capacitat per trobar significat en l'experiència.

Per tal d'assolir aquests objectius, el programa compta amb un seguit de materials creats expressament per a ser emprats a les aules d'educació infantil fins als divuit anys, i també en l'educació d'adults. Tot el programa, en el seu conjunt, apuntaria a un objectiu bàsic: el bon judici, és a dir, que l'alumnat desenvolupi una manera de pensament que Lipman anomena pensament d'alt nivell, també traduït de vegades com "pensament complex", un mode de pensament que és al mateix temps crític i creatiu.

L'objectiu de tot el programa educatiu, i especialment el de *Philosophy for Children*, és que l'alumnat aprengui a pensar. I aprendre a pensar significa adoptar una perspectiva de pensament complex per a

una vida personal i comunitària plena. La convicció subjacent en aquesta proposta educativa és que no es pot aconseguir que arribem a ser persones autònomes i solidàries si no és promovent un mitjà educatiu que siga una comunitat de recerca (*community of inquiry*). I correlativament no es pot aconseguir aquesta comunitat si no es promou en els seus membres una manera de pensar i d'actuar que siga cada vegada més conscient, més autònoma i més solidària.

Hi ha en aquest programa educatiu un compromís explícit amb els valors morals i polítics que defineixen una democràcia plena, participativa i integral. Valors com la recerca sincera de la veritat, el respecte pels altres i per un mateix, l'esperança en què la lliure investigació i discussió en un marc de respecte mutu ens han de conduir a un món millor, la renúncia voluntària als interessos mesquins en pro d'una comunitat més justa, són alguns dels motors d'aquest programa. Utilitzar-lo només com un instrument al servei del desenvolupament de destreses cognitives seria un error que molt probablement conduiria a que tampoc aquest objectiu tinguera èxit. No hi ha desenvolupament cognitiu ple sense un ambient de compromís amb valors de justícia i correlativament no promovem un ambient de compromís amb la justícia si es descuida el desenvolupament cognitiu ple, que inclou l'assimilació dels esmentats valors de la justícia. En resum, no hi ha desenvolupament cognitiu sense pensament crític.

El pensament crític, segons Lipman, es caracteritza perquè:

1. Produeix judicis.
2. Es recolza en criteris.
3. És sensible al context.
4. És autocorrectiu.
5. Es desenvolupa en una “comunitat d'investigació”.

Tot raonament crític té com a resultat un judici

A partir de la debilitat dels judicis dels xiquets, Lipman va considerar que l'ensenyament havia de procurar una millora d'aquests. La seua tesi és que “tots els judicis tenen per origen un raonament i tots els raonaments donen per fruit un judici”. D'ací es dedueix que, si l'escola ha de procurar una millora en el judici, ha de desenvolupar el raonament crític.

El pensament crític es recolza en criteris

Fonamentar el pensament crític en criteris sòlids produeix un pensament estructurat, amb fonaments forts. Els criteris són raons que tenen per funció establir l'objectivitat dels judicis. Per exemple, les àrees de coneixements aplicats orienten la seua pràctica en funció de criteris apropiats: l'arquitecte considera la utilitat, la seguretat i la bellesa; el magistrat, la legalitat i la il·legalitat. El pensament crític és una forma de complir amb aquests objectius d'acord amb una responsabilitat cognitiva, és a dir, amb un sentiment d'obligació d'oferir raons per les opinions que s'expressen.

Els criteris (normes, lleis, regles, etc.) tenen una naturalesa heterogènia. És possible seleccionar els criteris, entesos com a raons que donen suport als judicis, amb l'ajuda de dues categories: els metacriteris (coherència, força, conveniència) i els megacriteris (veritable, fals, just, bo, bell...).

Segons Lipman, els criteris figuren entre els instruments més vàlids dels procediments racionals. Per tal d'ensenyar a l'alumnat com desenvolupar el seu pensament crític sembla essencial que aprenguen a reconèixer críticament aquests criteris.

El pensament crític és sensible al context

El pensament crític permet tenir en compte les circumstàncies particulars en el moment de l'aplicació de les regles als casos concrets. Aquesta sensibilitat implica reconèixer les circumstàncies d'excepció o les irregularitats, les limitacions especials i les configuracions globals. Això es produeix quan, per exemple, es considera una observació a la llum del conjunt total del discurs.

Com a exemple clar de com aplicar les normes als casos concrets, Lipman posava els casos del dret i la medicina. Les dues àrees requereixen l'aplicació de principis (criteris) a casos pràctics (judici), el mateix que d'una gran sensibilitat davant els casos particulars (el context).

El pensament crític és autocorrectiu

Ser capaç de corregir la manera de pensar, en detectar les debilitats i rectificar, constitueix una característica més del pensament crític. Si partim del fet que una bona part de l'acte de pensar es desenvolupa d'una manera acrítica, amb un desenvolupament que es deixa portar

més per les associacions tipificades per endavant que per la reflexió racional, sense preocupar-se de la veracitat ni de la validesa, arribem a que és important reflexionar sobre la manera de pensar per tal de rectificar mètodes i procediments.

La comunitat de recerca

Lipman creu que l'enfocament de la “comunitat de recerca” és la pedagogia que s'adapta millor a la tasca de reforçar el raonament i el judici. Aquest mètode consisteix en què els i les estudiants s'escolten entre si, qüestionant el tema a partir de les idees dels altres, posant en dubte les opinions que no es basen en raons vàlides i ajudant-se mútuament per traure les inferències de la seua discussió.

La tasca del professor dins d'aquesta comunitat de recerca consisteix a organitzar, moderar, ajudar, motivar, cooperar i participar; ací teniu algunes de les tasques principals que li incumbeix realitzar:

1. Inicia les sessions de treball i marca la manera de desenvolupar-les. En les primeres setmanes o mesos serà imprescindible que aquesta tasca la realitze el professor, però amb la pràctica és possible que alguns dels estudiants s'atrevisquen a fer-la.

2. Introdueix la dinàmica de treball en grup que considere més adequada, tenint en compte el tema que s'estiga debatent o l'estructura del capítol que es vaja a llegir, o l'exercici que es vaja a desenvolupar, etc.

3. Anima a formular preguntes sobre el text llegit, també aporta les seues pròpies preguntes com un més, i destaca algun tema d'interès que pot haver passat inadvertit per a ells. Però formular preguntes no és el mateix que exposar les pròpies opinions sobre els temes debatuts: és important abstenir-se d'oferir-les fins que no estem segurs que això no serà una manera d'adoctrinament.

4. Modera el desenvolupament dels debats:

- a. Recull temes, suggeriments o qüestions.

- b. Manté el torn de paraula demanat procurant que tots puguin intervenir i evitant abusos i allunyaments del tema tractat.

- c. Demana aclariments, pregunta, planteja qüestions d'enllaç, etc.

5. Evita traure conclusions definitives i deixar tancats els temes: en lloc d'això, demanarà als i les estudiants que diguen o escriuen les conclusions a què cadascú haja arribat.

6. Demana raons, arguments, justificacions d'allò que es diu: qüestiona les postures dogmàtiques (“dic això perquè sí”) i impedeix les

intervencions que atempten contra els drets bàsics de les persones (insults, burles, revelar la intimitat d'algú, etc.).

7. Proposa activitats i exercicis que ajuden a precisar o aclarir els conceptes utilitzats en el desenvolupament de les qüestions.

8. Exigeix l'assistència a classe i el compliment de les normes elementals de respecte mutu i de compliment de les tasques encomanades.

Aquesta laboriosa tasca exigeix que el professor o professora pose la major atenció que pugui en els interessos del grup, d'aquesta manera podrà proposar les activitats adequades en els moments oportuns sense trencar la dinàmica de treball ni forçar la introducció de temes que no hagen sigut prèviament elegits pels estudiants.

A continuació, enumerem algunes de les activitats principals que formen part de la preparació de les classes amb aquest programa:

1. Lectura prèvia del capítol que serà llegit a classe. Decidir si l'alumnat haurà de llegir el capítol sencer o només una part.

2. Detectar les idees centrals tractades en el capítol o fragment en qüestió.

3. Detectar els raonaments (ja siguin explícits o implícits) que puguen aparèixer en les pàgines seleccionades per a la lectura.

4. Previsió dels temes o les qüestions que podria plantejar l'alumnat després d'aquesta lectura en comú.

5. Preparació d'exercicis, textos, qüestionaris, etc. que puguen servir per aclarir, centrar o estimular el debat.

6. Establir la dinàmica de treball que es pensa utilitzar i la seqüència d'activitats que cal realitzar. Per exemple:

a. Lectura dramatitzada o escenificada del capítol escollit.

b. Debat previ per grups i després tots junts o directament tots junts; es pot nomenar algú perquè prengui nota de les intervencions a la pissarra; començant amb exercicis o començant directament amb el tema plantejat.

c. Possibilitat de gravar o filmar les sessions de classe, per a un posterior comentari entre tots del que ha passat.

d. Possibilitat d'introduir la realització de murals, o els comentaris de notícies de premsa, o d'algun document sonor o audiovisual que pugui interessar en relació amb algun tema ja triat.

En qualsevol cas, hem de fugir de la improvisació a l'hora d'enfrontar les sessions. El desenvolupament correcte d'aquest programa exigeix dels professors una dedicació professional seriosa i

continuada, que inclou reservar uns temps per a la preparació de les classes. Quan diem que aquest programa persegueix com a objectiu la formació d'una comunitat de recerca a l'aula, estem donant per fet que el professor o la professora ha d'oferir a aquesta comunitat un esforç més gran que el que fa l'alumnat, ja que l'aportació de cadascú ha d'estar en justa proporció a les seues capacitats i possibilitats. El professor o professora és un membre especialment qualificat, i si bé no ha d'imposar els seus punts de vista, això no significa que haja d'inhibir-se de la responsabilitat de conduir la classe amb una actuació flexible, però alhora ferma, pels camins de la investigació compartida: el seu paper ha de tenir certa semblança amb el d'un bon àrbitre en un esport, normalment no ha d'exposar la seua opinió particular sobre les qüestions que s'estiguen debatent, sinó exigir que tots aporten raons d'allò que diuen i respecten les regles del diàleg i les de la lògica; únicament podrà compartir amb l'alumnat les seues pròpies opinions quan estiga totalment segur que no seran preses com "la veritat absoluta" aportada per l'autoritat, que en aquest cas és ell o ella.

La conclusió a la qual Lipman ens porta és que, de la mateixa manera que s'atorga confiança a les deliberacions d'un jurat popular guiat per jutges competents, també podem atorgar confiança a les discussions de les comunitats de recerca guiades per docents qualificats. L'autor conclou així: "Quina millor manera de preparar l'alumnat per a la vida que fer-los capaços de participar en comunitats deliberatives que tracten els problemes que els afecten?".

4. L'ensenyament del pensament crític

El "què" de l'educació és el contingut que volem que adquirisca el nostre alumnat, tot el que volem que aprenguen. El "com" de l'educació és el procés, tot el que fem per ajudar que l'alumnat adquirisca el contingut d'una manera profunda i significativa. La majoria dels educadors suposen que si exposen a l'alumnat el "què", aquests automàticament usaran el "com" apropiat. Aquesta suposició tan comuna, encara que falsa, és i ha sigut durant molts anys una plaga per a l'educació. Quan s'ha enfocat a "cobrir els continguts" en lloc d'aprendre a com aprendre, l'ensenyament ha fallat a ensenyar a l'alumnat com prendre el control del seu aprenentatge, com atraure idees a la seua ment amb la seua ment, com interrelacionar idees en i

entre les disciplines. La majoria dels professors conceben els mètodes d'ensenyament basats en les suposicions següents:

1. El contingut de la classe pot absorbir-se amb el mínim compromís intel·lectual per part de l'alumnat.

2. L'alumnat pot aprendre el contingut més important sense molta feina intel·lectual.

3. La memorització és la clau per a l'aprenentatge, de manera que l'alumnat necessita emmagatzemar molta informació (que podran utilitzar posteriorment quan la necessiten).

No obstant això, l'objectiu de l'educació és molt diferent, ja que no és suficient que els estudiants adquirisquen uns continguts, sinó que fa falta sobretot que interioritzen uns procediments que puguen ser aplicats al llarg de tota la seua vida. Per aquesta raó, el pensament crític si té alguna aplicació rellevant és en educació; el pensament crític és el “com” de l'educació, el qual des de l'aplicació d'unes estratègies d'ensenyament determinades pot desencadenar tot un procés que porte a la persona no només a tenir coneixements sinó a poder aplicar-los d'una manera crítica. D'aquests tres punts són dels que ens ocuparem en aquest apartat.

4.1. El “què” i el “com” de l'educació

Com acabem d'indicar, una barrera significativa per al desenvolupament del pensament de l'estudiant és el fet que pocs professors entenen el concepte o la importància del compromís intel·lectual en aprendre. Ja que foren ensenyats per instructors que primordialment feien un sermó, molts professors ensenyen com si les idees i els pensaments pogueren buidar-se en la ment de l'alumnat sense que s'haja d'efectuar un treball intel·lectual per adquirir-los.

Per tal de facilitar que els i les estudiants es convertisquen en aprenents efectius, els educadors han d'aprendre el que és el treball intel·lectual, com funciona la ment quan es troba operant intel·lectualment, el que significa prendre les idees de veritat, prendre possessió d'elles. Per aquesta raó, per poder realitzar tot això, els educadors han de comprendre el paper essencial del pensament en l'adquisició del coneixement.

Doncs bé, just ací és on el pensament crític adquireix un paper rellevant. El contingut que es vol ensenyar és el “què” de l'educació, el pensament crític n'és el “com”. El pensament crític és un conjunt d'habilitats intel·lectuals, aptituds i disposicions que poden portar al

domini del contingut i l'aprenentatge profund d'aquest. Desenvolupa l'apreciació per la raó i l'evidència. Anima l'alumnat a descobrir i a comprendre els continguts rebuts.

El pensament crític és el “com” de l'educació perquè ensenya a:

1. Pensar arribant a conclusions.
2. Defensar posicions en assumptes complexos.
3. Considerar una àmplia varietat de punts de vista.
4. Analitzar conceptes, teories i explicacions.
5. Aclarir assumptes i conclusions.
6. Resoldre problemes, transferir idees a contextos nous.
7. Examinar suposicions.
8. Avaluar fets suposats.
9. Explorar implicacions i conseqüències.
10. Acceptar les contradiccions i inconsistències del seu pensament i la seua experiència.

El pensament i el contingut són inseparables, no són antagònics sinó que col·laboren entre si. No s'ha de pensar sobre el no-res. Quan pensem sobre del no-res, no estem pensant. Pensar requereix contingut, substància, alguna cosa en què pensar. D'altra banda, el contingut només pot donar-se des del pensament. Es descobreix i es crea mitjançant el pensament, és analitzat i sintetitzat pel pensament, organitzat i transformat pel pensament, acceptat o rebutjat pel pensament.

Ensenyar un contingut de manera independent del pensament és assegurar que l'alumnat mai no aprendrà a pensar cap a l'interior de la disciplina; és negar-los l'oportunitat d'esdevenir aprenents autònoms i motivats per a tota la vida.

La clau de la connexió entre l'aprenentatge i el pensament crític és la següent: l'única capacitat que podem utilitzar per aprendre és el pensament humà. Si pensem bé mentre aprenem, aprenem bé. Si pensem malament mentre aprenem, aprenem malament. Aprendre l'essencial d'un contingut, per exemple d'una disciplina acadèmica, equival a pensar cap a l'interior de la disciplina mateix. D'ací que, per aprendre biologia, cal aprendre a pensar biològicament, per aprendre sociologia, cal aprendre a pensar sociològicament.

L'alumnat necessita aprendre a pensar críticament per a poder aprendre en cada nivell educatiu. De vegades, el pensament crític que es requereix és elemental i fonamental; per exemple, en estudiar un tema hi ha conceptes fonamentals que defineixen el nucli de la disciplina i,

per tal de començar a assimilar-lo, un necessita donar veu a aquells conceptes bàsics, és a dir, plantejar amb les seues pròpies paraules què significa el concepte, per tal de detallar-ne el significat, utilitzant les seues pròpies paraules per a poder després donar exemples d'aquest concepte en situacions de la vida real.

Sense que el pensament crític guie el procés d'aprenentatge, l'aprenentatge per memorització es converteix en el recurs primari, en què l'alumnat oblida aproximadament a la mateixa velocitat a la qual aprenen. Per exemple, la majoria dels i les estudiants no s'apoderen genuïnament del concepte de democràcia. Memoritzen frases com que una democràcia és el govern del poble, pel poble, per al poble. No obstant això, no arriben a entendre què significa aquesta definició i, quan no saben què significa una definició, no poden desenvolupar-ne o exemplificar-ne el significat. A més, la majoria dels estudiants són incapaços de distingir entre democràcia i unes altres formes de govern incompatibles amb la democràcia com, per exemple, la plutocràcia. Realment no comprenen el concepte de democràcia perquè mai no han treballat aquesta idea cap a l'interior del seu pensament comparant-la amb unes altres formes de govern, considerant les condicions que haurien d'existir dins d'una societat perquè funcionara una democràcia, avaluant la pràctica en els seus propis països per tal de determinar per si mateixos si hi ha una veritable democràcia i, si no existeix, com haurien de canviar les condicions perquè una democràcia es duguera a terme.

4.2. Estratègies d'ensenyament del pensament crític

De manera general, els investigadors identifiquen quatre grans estratègies pedagògiques.

La primera consisteix a exercitar les habilitats de pensament crític. Aquesta estratègia pedagògica agrupa les diverses tècniques d'ensenyament que contribueixen a crear a classe les condicions favorables per a l'adquisició d'aquestes habilitats i sobretot per a la pràctica d'aquestes. Aquesta estratègia se centra en els punts següents:

1. Exposar clarament la naturalesa dels objectius de l'ensenyament del pensament crític.
2. Estructurar el temps i l'energia al voltant d'aquest tipus d'ensenyament.
3. Adoptar un ritme de treball que permeti a l'alumnat desenvolupar el seu pensament.
4. Afavorir el debat i l'intercanvi de punts de vista.

5. Fer preguntes de nivell superior, exigir respostes elaborades.
6. Afavorir els procediments científics.
7. Estimular el treball d'equip.

La segona estratègia pedagògica està relacionada amb l'ensenyament directe de les habilitats de pensament crític. Aquesta estratègia pedagògica agrupa les diverses tècniques que contribueixen directament, i de manera explícita, a exposar a l'alumnat les diverses habilitats cognitives que exigeix l'exercici del pensament crític. Les principals tècniques desenvolupades són:

1. Descompondre les habilitats de pensament de nivell superior en elements més simples.
2. Presentar les diferents etapes de la resolució d'un treball intel·lectual.
3. Proposar a l'alumnat models sobre les diferents maneres de raonar.
4. Pensar en veu alta per a il·lustrar les diverses etapes d'un raonament.
5. Facilitar a l'alumnat enquadraments o marcs del pensament que l'ajuden a organitzar i estructurar el seu procés de pensament de manera sistemàtica.

La tercera estratègia consisteix a ensenyar afavorint el desenvolupament de les habilitats metacognitives. Els tipus de tècniques que agrupa se centren en:

1. Ensenyar a l'alumnat a planificar.
2. L'autocontrol del propi pensament.
3. L'avaluació del propi procés de pensament.

L'última estratègia pedagògica important té per objectiu ensenyar la transferència de les habilitats del pensament crític a través de tècniques d'ensenyament que afavorisquen l'aplicació d'aquestes habilitats a unes altres situacions que no es presenten en els programes. Per als investigadors això és de gran importància, perquè molt sovint podem constatar que els estudiants no transfereixen d'un camp a un altre les habilitats de pensament que han desenvolupat.

En síntesi, la investigació sobre l'ensenyament del pensament crític ens diu que tot programa l'objectiu del qual és desenvolupar el pensament crític dels estudiants ha de tenir en compte tres dimensions fonamentals:

1. El contingut dels programes ha d'estar organitzat de manera que desenvolupi les habilitats cognitives específiques associades al pensament crític.

2. Els programes han d'afavorir el desenvolupament d'habilitats metacognitives.

3. El requeriment de les estratègies pedagògiques que afavoreixen l'adquisició i la pràctica de les habilitats cognitives i metacognitives per part de l'estudiant, perquè la manera d'ensenyar és tan important com les habilitats intel·lectuals que es pretén desenvolupar.

4.3. Un exemple d'estratègia

Hi ha moltes maneres de concretar els tres models d'estratègies d'ensenyament de pensament crític que acabem d'exposar. És més, un bon educador hauria no només de conèixer-ne alguns models sinó ser capaç de crear-los ell mateix. Doncs bé, d'entre tots els exemples que podríem posar per tal d'il·lustrar el tema, en presentem un que recull l'esperit de tot allò que hem dit fins ara. És l'estratègia de preguntes socràtiques que Richard Paulens presenta en el seu llibre *Critical thinking*. Aquesta estratègia consisteix en l'aplicació a l'aula de sis tipus de preguntes. Presentem un breu resum d'aquesta estratègia.

Preguntes conceptuais aclaridores

Estimula l'alumnat a pensar més reflexivament respecte a què és exactament el que estan pensant o el que estan preguntant, a demostrar els conceptes que donen suport als seus arguments. Bàsicament, són preguntes que els ajuden a aprofundir més.

- Per què diu vostè això?
- Què vol dir exactament això?
- Com es relaciona això amb el que hem estat parlant, discutint?
- Quina és la naturalesa de...?
- Què és el que ja sabem respecte a això?
- Pot donar-me'n un exemple?
- El que vostè vol dir és...? O...?
- Per favor, pot reformular el que va dir?

Preguntes per a comprovar conjectures o supòsits

Comprovar conjectures a la recerca de la veritat fa que l'alumnat pense sobre pressuposicions i creences no qüestionades en què basen els seus arguments. Això els sacseja les bases en què es recolzen i amb això es pretén que facen avanços cap a un terreny més sòlid.

- Què més podríem assumir o suposar?

- Sembla que vostè està assumint que...?
- Com va escollir aquests supòsits?
- Per favor, explique per què o com...?
- Com pot vostè verificar o negar aquesta conjectura, aquest supòsit?
- Què passaria si...?
- Vostè està d'acord o en desacord amb...?

Preguntes que exploren raons i evidències

Quan l'alumnat done els seus arguments o explicacions raonades, ajudeu-los a aprofundir en aquest raonament en lloc de suposar que és una cosa que es dóna per fet. Les persones sovint utilitzen suports que no han estat prou pensats o suports pobrament compresos per als seus arguments.

- Per què passa això?
- Com sap vostè això?
- Pot mostrar-me...?
- Em pot donar un exemple d'això?
- Quines són les causes perquè succeeïca...? Per què?
- Quina és la naturalesa d'això?
- Són aquestes raons prou bones?
- Podria defensar-se en un judici?
- Com es podria refutar?
- Com podria jo estar segur del que vostè està dient?
- Per què està passant...?
- Per què...? (seguisca preguntant)
- Quina evidència hi ha per a donar suport al que vostè està dient?
- En quina autoritat o expert basa el seu argument?

Preguntes sobre punts de vista i perspectives

La majoria dels arguments es donen des d'una posició o punt de vista particular. Ataqueu la posició per a mostrar a l'alumnat que hi ha uns altres punts de vista igualment vàlids.

- De quina altra manera es podria mirar o enfocar això...? Sembla raonable?
- De quines altres maneres alternatives es pot mirar això?
- Podria explicar per què és això necessari o beneficiós i a qui beneficia?

- Quina és la diferència entre... i...?
- Quines són les fortaleses i debilitats de...?
- Quina és la similitud entre... i...?
- Què es podria dir sobre això...?
- Què passa si vostè compara... i...?
- Quins contraarguments es podrien usar per a...?

Preguntes per a comprovar implicacions i conseqüències

Els arguments que dona l'alumnat poden tenir implicacions lògiques que es poden pronosticar o predir.

- I llavors què passaria?
- Tenen sentit?
- Són desitjables?
- Quines són les conseqüències d'aquesta suposició o conjectura?
- Com pot... usar-se per a...?
- Quines són les implicacions de...?
- De quina manera... afecta...?
- En quina forma... es connecta amb el que vam aprendre abans?
- Per què... és important?
- Què insinua vostè?
- Per què és el millor...? Per què?
- Quines generalitzacions pot fer?

Preguntes sobre les preguntes

També pot tornar-se reflexiu sobre tot el tema, tornant les preguntes a les preguntes mateixes. Usant les preguntes formulades pels i les estudiants en contra d'ells mateixos. Retorneu la pilota a la seua pròpia pista.

- Quin era el punt de formular aquesta pregunta?
- Per què creu vostè que vaig formular aquesta pregunta?
- Què vol dir això?
- Com es pot aplicar en la vida diària?

4.4. Nivells del pensament crític

Per concloure amb l'estudi del pensament crític ens centrarem en els seus nivells. Hi ha tres nivells (literal, inferencial i crític) i en cada un d'ells, una sèrie de subnivells que desenvolupen capacitats específiques

que mostren clarament el camí que cal seguir fins arribar al nivell més alt dels processos de pensament.

Nivell literal

Aquesta fase pot dividir-se en els nivells següents:

1. Percepció: tota percepció és el resultat d'un procés molt complex que implica interacció entre els estímuls que arriben pels sentits (aparell interpretatiu) amb l'escorça cerebral, la ment i la personalitat de l'individu. A això hem d'afegir aquells elements com la història personal, l'experiència, el llenguatge, etc., que fan possible finalment la construcció mental de l'estímul en termes de significats.

2. Observació: a mesura que augmenten els estímuls comencem a prestar més atenció i a fixar-nos amb més precisió en ells fins a distingir-los totalment.

3. Discriminació: és el que ens fa capaços de reconèixer una diferència o els aspectes d'un tot. Després comparem i contrastem; només en aquest moment estem en condicions de nomenar i identificar alguna cosa.

4. Nomenar o identificar: consisteix a utilitzar paraules i conceptes per a reconèixer a una persona, cosa, lloc o experiència entre les altres. Aquest procés es porta a terme codificant la informació perquè aquesta siga utilitzada en el futur.

5. Aparellar: consisteix en l'habilitat de reconèixer i identificar objectes les característiques dels quals són similars o semblants.

6. Ordenar: consisteix a catalogar en seqüència la informació, ja siga en ordre cronològic, alfabètic o segons la seua importància, perquè pugui ser localitzada en la memòria de curt o llarg termini en el futur.

Nivell inferencial

Aquesta fase es divideix en aquests nivells:

1. Inferir: consisteix a avançar un resultat sobre la base de certes observacions, fets o premisses. És utilitzar la informació de què disposem per aplicar-la o processar amb vista a emprar-la d'una manera nova o diferent.

2. Comparar-contrastar: consisteix a examinar els objectes d'estudi amb la finalitat de reconèixer els atributs que els fan tant semblants com diferents.

3. **Categoritzar-classificar:** consisteix a agrupar idees o objectes valent-se d'un criteri determinat que, en general, és el que resulta essencial en aquesta classe d'objectes.

4. **Descriure-explicar:** enumerar les característiques d'un objecte, fet o persona, situació, teoria, etc. Consisteix a explicar o manifestar el perquè d'un objecte; es tracta de fer-lo clar i accessible a l'enteniment, és a dir, expressar el que es vol donar a entendre o manifestar, amb paraules, gestos, actituds, esquemes, textos, etc.

5. **Analitzar:** consisteix a expressar o descompondre un tot en les seues parts, seguint certs criteris o orientacions.

6. **Distinció de causes i efectes:** consisteix a vincular la condició que genera uns altres fets, i aquests últims són conseqüència del primer.

7. **Interpretar:** capacitat que consisteix a explicar el sentit d'una cosa, de traduir alguna cosa a un llenguatge més comprensible, com a conseqüència d'haver estat assimilant prèviament.

8. **Resum-síntesi:** és el procediment a través del qual es va del simple al compost, dels elements a les seues combinacions. La síntesi és un complement de l'anàlisi que permet incorporar tots els elements i les variables identificats d'una manera integral.

9. **Predicció-estimació:** consisteix a utilitzar les dades que tenim al nostre abast per tal de formular, basant-se en elles, possibles conseqüències.

10. **Generalització:** consisteix a abstraure l'essencial d'una classe d'objectes de manera que puguem aplicar les conclusions extretes a uns altres objectes similars. Consisteix també a aplicar una regla, un principi o una fórmula en diferents situacions.

11. **Resolució de problemes:** consisteix en el maneig d'una sèrie d'habilitats que permeten a la persona identificar una alternativa viable per a resoldre una dificultat per a la qual hi haja solucions conegudes.

Nivell crític

És l'últim nivell en el qual es culmina el desenvolupament de la capacitat del pensament crític, perquè els estudiants estan en condicions de debatre, argumentar, avaluar, jutjar i criticar, utilitzant totes les habilitats ja adquirides en els nivells literal i inferencial.

Els nivells en què es divideix són:

1. **Debate-argumentar:** és la capacitat que té la persona per discutir sobre alguna cosa. Implica, per tant, esforçar-se per tenir les idees clares. És recomanable llegir sobre un assumpte abans de debatre'l en millors

condicions i amb més elements de judici que ens permeten demostrar la seua veritat, seguint un raonament que produïska la certesa sobre el seu valor de veritat. S'ha de tenir en compte que argumentar és la capacitat a través de la qual elaborem un tipus de discurs en el qual es pretén defensar una posició, unes creences, unes idees, etc. sobre la base d'unes altres idees, creences o afirmacions. Es caracteritza essencialment perquè intenta defensar, sostenir, justificar o explicar una posició. Implica tenir l'habilitat per raonar sobre una cosa o fet i fer propostes davant d'algú per a induir-lo a adoptar-la o perquè simplement la conega. Per exemple, entre les activitats que els educadors poden realitzar per a desenvolupar aquesta capacitat es troba l'organització de taules redones o seminaris en els quals es discutisca sobre un tema d'interès, amb la participació de representants de cada secció, en què poden prendre posicions diferents. Després, amb l'ajuda d'un moderador, arribar a conclusions, que es constitueixen en veritables aportacions elaborades per ells mateixos, amb l'assessorament i el suport dels seus docents. Als estudiants podem exercitar-los, ajudant-los a elaborar arguments correctes, vàlids i persuasius, així entraran en contacte amb els seus components. Després se'ls ensenyen els indicadors d'arguments de qualitat que els permeten defensar els seus propis punts de vista i tenir tolerància davant dels punts de vista dels altres, tot i que siguin diferents de les seues pròpies apreciacions.

2. Avaluar-jutjar i criticar: l'habilitat d'avaluar consisteix a utilitzar uns altres recursos més complexos i bàsics per tal d'elaborar l'anàlisi d'habilitats del pensament. Consisteix a elaborar una forma, un objecte, tema o fenomen, utilitzant un conjunt de criteris, que prèviament s'han definit amb aquesta finalitat específica.

4.5. La importància de l'ensenyament del pensament crític

A partir del que hem vist en aquest apartat podríem concloure el següent:

1. Desenvolupar un pensament crític és important per a tots, no és un caprici ni una moda, és una habilitat essencial que tot estudiant ha de manejar i aplicar a la solució de problemes quotidians i la presa de decisions. Per tant, entenem que la disposició a pensar críticament ha de ser modelada i conreada pels educadors.

2. Per tal d'estimular en els estudiants habilitats de pensament crític, cal presentar situacions o assumptes que requerisquen un pensament de nivell superior. És l'escola la que ha incloure'ls en els continguts

escolars i és responsabilitat del sistema educatiu cultivar-los i desenvolupar-los.

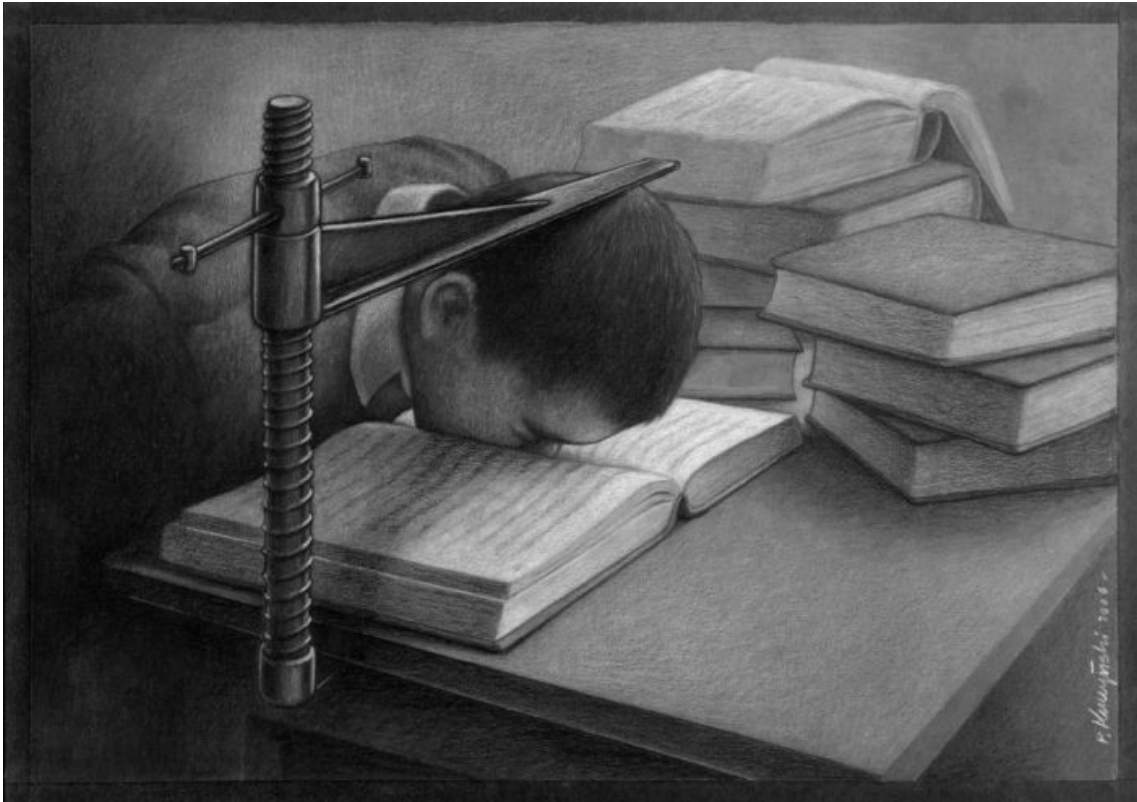
3. La transferència a uns altres contextos no és automàtica, de manera que l'educador ha de fer ús d'estratègies per ajudar l'estudiant a establir noves relacions i significats.

4. L'absència d'un pensament crític pot ser la causa dels errors principals en l'aprenentatge, fins i tot en l'ensenyament primari. Però els educadors han de rebre una preparació especial per a l'ensenyament del pensament crític.

5. Encara hi ha molt a aprendre a partir d'investigacions actuals i futures en l'àmbit del pensament crític. Hem d'aconseguir que els mètodes –tècniques i condicions– per a l'ensenyament del pensament crític, que han resultat efectius, arriben a tots els educadors, per tal que el seu ensenyament arribi a tots els nostres estudiants i es converteixi en la regla, no en l'excepció. Encara que en l'actualitat hi ha molts programes, tècniques, procediments i estratègies per a l'ensenyament del pensament crític que han estat acollits amb entusiasme, hem de ser capaços de distingir entre aquells que justificadament mereixen el nostre suport i aquells que no. Hem d'avançar simultàniament en cada àrea d'investigació necessària, atenent aspectes conceptuals i, a la vegada, aspectes relacionats amb l'eficàcia de la instrucció.

Referències bibliogràfiques

- Benton, J.; Drage, A. G. i McShane, Ph. (2001): *Introducción al pensamiento crítico*. Plaza y Valdés: México.
- Boisvert, J. (2004): *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Dewey, J. (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata: Madrid.
- Gadamer, H.-G. (2000): *La educación es educarse*. Paidós: Barcelona.
- Perelman, Ch. i Olbrechts-Tyteca, L. (1989): *Tratado de la argumentación*. Gredos: Madrid.
- Saiz, C. (ed.) (2002): *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide: Madrid.
- Toulmin, S. E. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península: Madrid.



Pawel Kuczynski, *Satiric Drawings*

3. Societats moralment pluralistes

El propòsit d'aquest capítol és investigar els fonaments ètics d'una moral cívica. En primer lloc, es presentaran les característiques principals de l'ètica cívica, que consisteix en uns mínims compartits entre ciutadans que tenen diferents concepcions d'home, diferents ideals de vida bona; mínims que els porten a considerar com a fecunda la seua convivència. En segon lloc, se subratllarà la importància de l'educació moral en una societat pluralista per traure a la llum valors compartits i possibilitar així una vida democràtica. En tercer lloc, i en relació amb l'anterior, s'exposaran les cinc mentalitats necessàries per a la ciutadania del segle XXI, entre les quals la mentalitat ètica ocupa un lloc destacat, a més de la mentalitat disciplinada, la sintetitzadora, la creativa o la respectuosa. En quart i últim lloc s'insistirà en la importància, per a una democràcia, de conrear una actitud reflexiva i es presentarà un model de formació de professionals reflexius.

1. Pluralisme moral i ètica cívica

1.1. La construcció d'una ètica cívica

L'ètica és filosofia moral, és a dir, aquella part de la filosofia que reflexiona sobre el fet innegable que hi haja una dimensió en els éssers humans anomenada *moral*. De la mateixa manera que la filosofia de la ciència, de la religió o de l'art s'ocupen d'aquests objectes que els filòsofs no han creat, l'ètica té per objecte el fenomen de la moralitat, i intenta desentranyar en què consisteix i les raons de la seua existència: el preocupen, doncs, la seua conceptualització i fonamentació.

En aquest sentit, l'ètica és una tasca d'experts, de filòsofs en aquest cas, que per dur-la a terme empren mètodes filosòfics –empíric racional, transcendental, fenomenològic, hermenèutic– i no poden adjudicar-li

atributs no filosòfics, com ara *civil* o *religiosa*. Per contra, tals atributs són adients per a la moral, que forma part de la vida quotidiana, d'allò que hom ha anomenat el *món de la vida*, de manera que, pel que fa als continguts morals, el món de la vida té la primacia, mentre que en l'àmbit de la fonamentació racional l'ètica té el primer lloc.

Si acudim a la vida quotidiana, trobem diferents morals que configuren la vida dels éssers humans. Algunes d'aquestes morals són religioses, és a dir, es refereixen expressament a Déu per donar sentit a les seues propostes, i podem dir que han estat i són nombroses; unes altres, per contra, no fan tal apel·lació expressa, i són, per tant, morals seculars, entre les quals es troba la moral civil. A diferència de les morals religioses, que tenen una llarguíssima història, la moral cívica és relativament recent, ja que té el seu origen en una positiva experiència, viscuda a partir dels segles XVI i XVII a Europa: que és possible la convivència entre ciutadans que professen diferents morals religioses o atees, sempre que compartisquen uns mínims axiològics i normatius; precisament el fet de compartir aquests mínims permet la convivència dels màxims.

La moral cívica consisteix, doncs, en uns mínims compartits entre ciutadans que tenen diferents concepcions de l'ésser humà, diferents ideals de vida bona; mínims que porten els ciutadans i les ciutadanes a considerar fecunda la seua convivència. Precisament per això pertany a l'essència mateix de la moral cívica ser una moral mínima, no identificar-se en exclusiva amb cap de les propostes de grups diversos, constituir la base del pluralisme i no permetre a les morals que conviuen més proselitisme que el de la participació en diàlegs comuns i el de l'exemple personal, de manera que aquelles propostes que resulten convincents a la ciutadania siguen lliurement assumides, siguen assumides d'una manera autònoma. Per això no té sentit presentar com a alternatiu el parell "moral cívica/moral religiosa", ja que tenen pretensions diferents i, si qualsevol d'elles es proposara engolir l'altra, no ho faria sinó en contra de si mateixa.

1.2. Ètiques de màxims i ètiques de mínims

En l'ampli panorama de les ètiques contemporànies convé fer una distinció que, no només resulta summament fecunda, sinó que ens permet entendre millor la naturalesa de l'ètica cívica: la distinció entre ètiques de màxims i ètiques de mínims.

Les primeres tracten de donar raó del fenomen moral en tota la seua complexitat i per això entenen la moral com el disseny d'una forma de vida felicitant. Es tracta del tipus d'ètiques que entenen allò moral des d'un imperatiu hipotètic que diria: “si vols ser feliç, aleshores has de fer X”, de manera que la pregunta “per què he de fer X?” seria resposta per l'obvietat: perquè és la manera d'aconseguir la felicitat, si vols fer-ho. Tenint en compte que tots els éssers humans volen ser feliços, els mandats esdevenen quasicategòrics.

Ocorre, però, que hem donat per fet que la pregunta pel fonament de la moral és la pregunta “per què he de fer X?”, suposició totalment infundada ja que el fenomen moral és molt més ampli que l'àmbit del deure. En bona llei aquestes ètiques de màxims haurien de preguntar, no “per què cal ser feliç?”, ja que això seria preguntar-se per la finalitat del fi últim de la vida humana, sinó “com cal ser feliç?”. I la resposta no pot referir-se al fonament –“per què?”–, sinó a la manera de ser-ho.

Les ètiques de màxims són, per tant, ètiques que conviden o donen consells des de l'experiència viscuda en primera persona o des de l'experiència heretada d'aquells que mereixen confiança. Per això en elles són importants les aportacions científiques i comptar amb l'ajuda d'autoritats morals, és a dir, de gent a la qual es creu perquè es confia en el seu saber i fer. Si la vida és una unitat narrativa, en resulta imprescindible l'experiència pròpia i aliena, les aportacions científiques i l'autoritat de persones i tradicions. Per això aquests elements no són susceptibles de ser eliminats d'una moral de màxims.

Pel que fa a la moral cívica, s'enquadra en el context de les morals de mínims, és a dir, d'aquelles morals que únicament proposen els mínims axiològics i normatius compartits per la consciència d'una societat pluralista, des dels quals cadascú ha de tenir plena llibertat per fer les seues ofertes de màxims i des dels quals els membres d'aquesta societat poden prendre decisions morals compartides en qüestions d'ètica aplicada.

La moral cívica és avui un fet. No perquè els ciutadans i les ciutadanes de les democràcies pluralistes respecten de fet els drets humans i els valors superiors de les constitucions democràtiques. La moral –convé recordar-ho– no s'ha de confondre amb el que de fet passa, sinó amb la consciència del que hauria de succeir. La moral s'ocupa del que ha de ser i ha de ser crítica amb el que ocorre. Des d'aquesta perspectiva, és un fet que en les societats pluralistes s'ha arribat a una consciència moral compartida de valors com la llibertat, la

tendència a la igualtat i la solidaritat, així com el respecte als drets humans de primera i segona generació i, en certa mesura, de la tercera generació. Es tracta d'una consciència que forma ja una ètica cívica transnacional. Aquests valors i drets serveixen com a orientació per criticar actuacions socials i per revisar la moralitat de les institucions que organitzen la vida comuna, siguin o no polítiques.

Precisament perquè aquests valors són els que donen sentit compartit a l'existència de les institucions, aquestes poden ser criticades quan no els encarnen com cal. Precisament perquè aquests valors campen en les constitucions democràtiques i legitimen l'obligació política, pot el dret positiu ser reformat des d'una orientació moral.

A més a més, en els diferents àmbits socials es descobreixen a poc a poc uns principis morals específics que, precisament per ser compartits, permeten als agents dels diferents àmbits prendre decisions compartides en els casos concrets, encara que les raons que suporten aquests valors –les premisses de què els valors en són conclusió– siguin diferents. Rastrear principis semblants i aplicar-los en l'àmbit de l'educació moral constitueix una de les grans tasques del nostre temps.

1.3. Els fonaments ètics de la moral cívica

D'entre les diferents propostes ètiques de fonamentació de la moral, dos són els corrents capaços de donar raó d'una moral cívica dotada de les característiques assenyalades: d'una banda, el liberalisme polític, dissenyat entre uns altres per John Rawls, i l'ètica del discurs, creada en els anys setanta per Karl-Otto Apel i Jürgen Habermas, de l'altra. Ambdós corrents reconeixen que són "ètiques kantianes", és a dir, que el seu més clar precedent ètic és l'ètica formalista, deontològica, universalista i mínima de Kant. Les diferències existents entre ambdós corrents procedeixen sobretot del mètode filosòfic emprat i, en conseqüència, del tipus de fonament al qual arriben.

En el cas de Kant, el mètode és el transcendental, que té les dificultats en l'àmbit pràctic perquè el seu model de deducció transcendental té com a referent el coneixement científic d'experiència i no una experiència no empírica. El punt d'arribada –no de fonamentació transcendental, per qüestions metodològiques– és l'autonomia de cada ésser racional. Davant la resta de la creació, els éssers racionals són capaços de donar-se les seues pròpies lleis, fet pel qual tenen un valor en si, és a dir, un valor absolut en sentit moral i, en

conseqüència, no se'ls pot utilitzar com a mitjans amb vistes a fins egoistes perquè són en si mateixos fins.

El mètode emprat per Rawls, tot i que ell no parla de “mètode”, és l’“equilibri reflexiu”, que parteix del fet que ja hi ha en els països democràtics occidentals un “consens solapador” entre posicions diferents, creients i no creients, que comparteixen determinats valors.

La tasca del filòsof és, aleshores –creu Rawls–, ajudar-nos a entendre més bé el que ja compartim, i per això proposa rastrejar en les nostres tradicions quina o quines en donaran raó millor, per passar després a configurar conceptualment amb la seua ajuda un model que pugui retornar a la societat per dur a terme la “tasca social pràctica” de reforçar les seues conviccions morals.

La tradició trobada serà la contractualista d’encuny kantianista i el concepte al voltant del qual gira la configuració al·ludida, el de *persona moral* en sentit kantianista. És a dir, el d’un ésser dotat d’autonomia, que té el dret de decidir les lleis de la seua societat, però alhora un ésser intel·ligent que prefereix la cooperació al conflicte en la relació social.

No és possible entrar en els detalls de la “justícia com a imparcialitat” de Rawls, que ha marcat sense dubte la nostra època en el camp de la filosofia pràctica, sinó només destacar el mètode emprat per comprendre millor i reforçar aquest consens mínim, que compon una moral cívica, mètode que no pretén tenir força metafísica, sinó només política. Ara bé, precisament en aquest punt que el fa summament útil hi pot haver també la seua debilitat, ja que es tracta d’un model extret de determinades societats, configurades per tradicions concretes i que no pretén, per tant, universalitat.

Per la seua banda, l’ètica discursiva vol anar més lluny perquè, per a ella, el mètode transcendent filòsofic pot accedir als tipus humans de racionalitat i descobrir que no només existeix una racionalitat estratègica, que presideix les relacions socials, sinó una de comunicativa, que ofereix base racional suficient per a una moral cívica dialògica.

Aleshores el mètode emprat és la reflexió transcendent, aplicada a un fet incontrovertible: el fet que realitzem accions comunicatives o bé el fet de l’argumentació. Si hi reflexionem transcendentament, descobrim el caràcter dialògic de la raó humana, la qual, per esbrinar la correcció de les normes morals, es veu obligada a establir un diàleg presidit per unes regles lògiques i, en últim terme, per un principi ètic procedimental: “Només poden pretendre validesa les normes que

troben (o podrien trobar) acceptació per part de tots els afectats, com a participants en un discurs pràctic”.

Naturalment, aquest principi es refereix a una situació ideal de diàleg, que no es dóna de fet, sinó que és pressuposada contrafàcticament quan realitzem una acció comunicativa, de manera que esdevé aleshores una idea reguladora, que proporciona una direcció per a l'acció i un cànon per a la crítica de les nostres realitzacions concretes.

Cada afectat, així, se'ns presenta ara com un subjecte autònom en la mesura que té autonomia per elevar pretensions de racionalitat amb cada acció comunicativa i en la mesura que té autonomia per refusar les pretensions elevades per uns altres interlocutors. I així se'ns presenta com un *interlocutor vàlid*, com algú que ha de ser tingut en compte de manera significativa a l'hora de decidir normes que l'afecten. De manera que qualsevol norma que es decidisca sense tenir en compte tots els afectats per ella és immoral. I tots els afectats són no només aquells que poden participar en els diàlegs, sinó tots aquells en qui la decisió tindrà repercussions: materialment i culturalment pobres, generacions futures. Per tots ells s'ha d'intentar no només tenir en compte els seus interessos, sinó fer possible que els exposen i defensen ells mateix sempre que siga possible. Cosa que obliga a comprometre's en l'elevació del nivell material i cultural de cada interlocutor virtual perquè pugui participar personalment en els diàlegs. I només donar per moralment vàlida la norma que *cadascú* aprobe de bon grat.

La fonamentació racional que ofereix l'ètica discursiva és la més acabada filosòficament per donar raó d'una moral cívica com la que s'ha arribat a configurar en les nostres societats a través d'un llarg procés històric d'evolució social, precisament per la superioritat de la seua construcció teòrica davant d'unes altres, i té el suport d'una *teoria de l'evolució social* que mostra com les societats aprenen moralment, i no només tècnicament, de manera que el disseny de racionalitat exposat és el resultat d'una història d'aprenentatge que ja ha encunyat els nostres esquemes racionals.

Però a més d'ella es desprenen conceptes tan valuosos per dirigir l'acció comuna com el de persona, entesa com aquest interlocutor a qui cal escoltar a l'hora de decidir normes que l'afecten, compromís en l'elevació del nivell material i cultural dels afectats per les decisions, llibertat dels interlocutors, entesa com a autonomia, solidaritat, sense la qual un individu no pot arribar a saber si més no sobre si mateix,

aspiració a la igualtat, entesa com a simetria en el diàleg, i realització de tots aquests valors en la comunitat real en què vivim, oberta a la comunitat humana universal.

1.4. Les metes de l'educació: individus hàbils o persones íntegres?

L'educació moral ha plantejat des d'antic un bon nombre de problemes, dels quals potser el més antic, almenys en la civilització occidental, consisteix en la clàssica pregunta per l'aprenentatge de la virtut: es pot ensenyar la virtut? Es pot ensenyar, en suma, el comportament moral? Sense dubte aquesta és una pregunta per a la qual avui encara no tenim una resposta definitiva, però allò curiós no és tant la permanència del problema, pròpia de totes les qüestions clàssiques, com el fet que avui dia aquells “a qui correspon” semblen haver substituït l'ancestral pregunta “és possible ensenyar la virtut?” per una altra de més simple: “val la pena ensenyar-la?”.

La metamorfosi de la pregunta sembla que obeeix un dels “signes dels temps” –el del progrés tècnic i la seua creixent complexitat–, que porta a pares i responsables polítics de l'educació a convèncer-se que més val transmetre als joves totes les habilitats tècniques que siguen capaços d'assimilar per poder “defensar-se en la vida” i arribar a un nivell elevat de benestar. El triomf de la raó instrumental, detectat per Adorno i Horkheimer, sembla un fet indiscutible, amb repercussions en l'àmbit polític, ja que la distinció entre països pobres i rics no té ja relació amb la riquesa dels recursos naturals, sinó amb la capacitat tecnològica.

Raons com aquestes aconsellen, doncs, una educació en habilitats tècniques, que faran capaç l'individu concret d'assolir un grau de benestar i, alhora, permetran configurar un país amb un grau de desenvolupament elevat. Tenint en compte sempre que el potencial tecnològic sembla que augmenta les possibilitats socials de llibertat i benestar.

Certament, els pedagogs *conscienciats* s'escandalitzen davant aquests projectes d'educació tecnològica, però cal anar més enllà de l'escàndol i la protesta, i reflexionar. En primer lloc, perquè cal transmetre habilitats i coneixements, ja que una societat ben informada té més capacitat d'aprofitar els seus recursos materials, és menys permeable a l'engany que una societat ignorant, i pot oferir alternatives a l'actual procés de globalització. Però, en segon lloc, convé reflexionar perquè mestres, pares i polítics han de plantejar-se seriosament la pregunta: val

la pena ensenyar a comportar-se moralment? Creiem que val la pena ensenyar la virtut? En realitat, la transformació de la pregunta “és possible ensenyar la virtut?” en la pregunta “val la pena ensenyar-la?” no és tan recent com podria semblar, com ens recorden aquelles paraules de la *Fonamentació* kantiana (*Ak.*, IV 415): “En la primera joventut ningú no sap quins fins podran oferir-se’ns en la vida; per això els pares intenten que els seus fills aprenguen moltes coses i es cuiden de donar-los habilitat per a l’ús dels mitjans útils a tota mena de finalitats qualssevol, ja que no poden determinar de cap d’aquests que no ha de ser més tard un propòsit real de l’educand, i és possible que alguna vegada ho tinga per tal; i aquesta cura és tan gran que els pares obliden normalment reformar i corregir el judici dels xiquets sobre el valor de les coses que pogueren proposar-se com a fins”.

Veiem, doncs, que l’afany per educar en tota mena d’habilitats tècniques no és precisament nou i que ja Kant es lamentava que els pares es preocuparen més per fer als seus fills hàbils que per convidar-los a la moralitat, és a dir, a la valoració dels fins últims.

No obstant això, no és aquesta l’única raó per la qual la pregunta per l’aprenentatge de la virtut ha pogut quedar passada de moda. Qualsevol pare i educador responsable sap que per “defensar-se en la vida” més li val al xiquet adquirir un altre tipus d’habilitat tècnica, antiquíssima d’altra banda: l’habilitat de situar-se bé socialment. Consisteix aquesta aptitud, com és sabut, a aprendre des de l’escola a entaular bones relacions amb els xiquets més ben situats, i deixar als que no pugen prestar una ajuda per a l’ascens social. Amb això l’infant anirà teixint una trama de relacions, la qual inevitablement creixerà en densitat amb el temps, perquè ja des de la infància s’haurà adquirit allò important: l’aptitud per teixir aquesta trama.

Una qüestió prèvia a qualsevol intent d’educació moral és la següent: està convençuda la nostra societat del fet que val la pena emprendre-la, o un individu dotat de destresa tècnica i social ha adquirit àmpliament tot allò que necessita, no només per defensar-se en la vida, sinó per triomfar-hi?, no està actuant irresponsablement qualsevol educador – pare o mestre– que intente deixar al xiquet com a herència una invitació a la reflexió sobre fins i valors últims, és a dir, sobre la moralitat?

En una civilització com la nostra, en què la lluita per la vida només permet sobreviure als individus hàbils tècnicament i socialment, una pregunta prèvia a qualsevol altra en l’àmbit de l’educació moral és si, malgrat tot, creiem de veritat que val la pena ensenyar a apreciar aquells

valors pels quals lluità la modernitat: la llibertat –entesa com a autonomia–, la igualtat, la solidaritat o la imparcialitat.

1.5. Educar en valors en una societat democràtica i pluralista

Però, a més d'intentar donar una resposta a una pregunta com aquesta, hi ha una altra tasca que ha d'emprendre qualsevol educador que vulga determinar quin tipus d'educació moral és apropiat per construir una societat democràtica: la de tractar de dilucidar en què consisteix una autèntica democràcia. Perquè, encara que aquest és un tema que ha originat una nombrosa bibliografia, no semblen tenir-lo en compte aquells qui organitzen la vida social, sinó que el donen per descomptat. I no és d'esperits crítics i responsables, sinó d'esperits dogmàtics, donar per descomptat el que pràcticament ningú té clar, en aquest cas quin tipus de democràcia volem construir.

En principi cal admetre que no hi ha un únic model de democràcia i aquest serà un fet important per prendre consciència de la dificultat del tema. Però a més haurem d'esbrinar quin dels models possibles és moralment desitjable i tècnicament viable. Aquesta indagació no es pot dur a terme si no és imaginant quin tipus d'ésser humà produeix un model o un altre i quin d'ells ens sembla que val la pena afavorir. Amb la qual cosa invertim el plantejament del tema, perquè no es tracta d'indagar quin tipus d'educació moral hem de fomentar per construir una societat democràtica, com si calguera posar als individus al servei d'un tipus d'organització social, sinó, al contrari, quin model d'educació cal adoptar per configurar una societat que produïska un model d'ésser humà desitjable. Les institucions han d'estar al servei dels individus, i no a la inversa. És impossible construir una societat autènticament democràtica comptant tan sols amb individus tècnicament i socialment hàbils, perquè una societat així s'ha de fonamentar en valors per als quals la raó instrumental és cega, valors com l'autonomia i la solidaritat, que componen de manera inevitable la consciència racional de les institucions democràtiques.

En relació amb aquests valors convé precisar que en aquest context s'entén per “autonomia” l'exercici tant de la “llibertat dels antics” com de la “llibertat dels moderns”, en el sentit de Benjamin Constant, és a dir, el dret de gaudir d'un espai de lliure moviment, sense interferències alienes, on cadascú pot ser feliç a la seua manera, i també el dret de participar activament en les decisions socials que m'afecten, de manera que en la societat en què visc pugua considerar-me “legislador”.

Estretament lligat a aquests conceptes es trobaria el de “llibertat” com a “no dominació”, defensat per Philip Pettit, i que caracteritza la tradició republicana.

I “solidaritat” s’entén en un doble sentit: com l’actitud personal dirigida a potenciar la trama de relacions que uneix els membres d’una societat, però no per afany instrumental, sinó per afany d’aconseguir amb els altres membres de la societat un enteniment, i també com l’actitud social dirigida a potenciar els més febles, tenint en compte que cal intentar una igualació si volem realment que tots puguin exercir la seua llibertat. En un món de desiguals, on la desigualtat porta a la dominació dels uns pels altres, només polítiques que afavorisquen la igualació d’oportunitats poden tenir legitimitat.

Una autèntica democràcia només és possible sobre la base del foment de l’autonomia i la solidaritat, valors per als quals la racionalitat instrumental, experta en destreses, és totalment cega. Per això hauríem de preguntar abans d’entrar en unes altres qüestions si el que volem realment són individus destres, que saben manejar-se per aconseguir el seu benestar, o individus autorealitzats, perquè no és el mateix el benestar que l’autorealització. Per a aconseguir el primer n’hi ha prou amb les destreses, per a aconseguir el segon cal una educació moral, en el més ampli sentit del terme “moral”.

2. El disseny d’una educació per a la comprensió

2.1. *Les vuit intel·ligències de l’ésser humà*

Howard Gardner (1943-), psicòleg, investigador i professor de la Universitat de Harvard, és reconegut per haver proposat el 1983 el cèlebre model de les intel·ligències múltiples. Gardner especifica que totes les persones tenen 7 tipus d’intel·ligència, que, si bé poden estar relacionats, determinen el comportament, la manera d’aprendre, captar, comprendre, entre altres, el món que els envolta. El 1997 s’hi va afegir la intel·ligència naturalista, de manera que comptem amb 8 tipus d’intel·ligència. Gardner defineix la intel·ligència com la “capacitat de resoldre problemes i/o elaborar productes que siguen valuosos en una o més cultures”.

La teoria de Gardner implica una crítica a unes altres teories que, fins fa molt poc temps, consideraven innata la intel·ligència. Es naixia intel·ligent o no, i l’educació no podia canviar aquest fet (en el sentit

d'aprofitar més o menys la part innata). Tant és així, que, en èpoques no molt llunyanes, als deficientes psíquics no se'ls educava, perquè es considerava que era un esforç inútil, quan en realitat hi ha tant la part innata (genètica) com la part adquirida (més o menys profit de la part innata al llarg de la vida). Segons Gardner, la intel·ligència és una capacitat i, per tant, una destresa, una habilitat, que es pot desenvolupar. Hi ha un component genètic, però les potencialitats es desenvoluparan més o menys dependent de l'ambient, les experiències viscudes, l'educació, la motivació, etc.

A més, la teoria de Gardner suposava una crítica a la noció que només existeix una intel·ligència única, que pot ser mesurada amb diferents instruments estàndard de psicometria (tests de coeficient intel·lectual). La teoria de Gardner té el mèrit de ser una teoria més comprensiva que unes altres de les múltiples formes que té l'intel·lecte humà de manifestar-se i de la continuïtat de desenvolupar el talent de cada individu d'acord amb les seues pròpies potencialitats intel·lectuals naturals i que tots els subjectes posseeixen en virtut de la seua pertinença a l'espècie humana. Gardner amplia així el camp de què és la intel·ligència i reconeix allò que se sabia intuïtivament: que la brillantor acadèmica no ho és tot. A l'hora de desenvolupar-se en la vida no n'hi ha prou de tenir un gran expedient acadèmic.

Aquesta formulació plural de la ment parteix del fet que les persones disposen de diferents facultats i estils cognitius que són resultat tant de factors biològics com de circumstàncies personals. Encara que interactuen i s'edifiquen des del principi de la vida en tots els individus per igual, hi ha una tendència innata en cada subjecte, a causa de factors com l'herència i/o l'ensinistrament prematur, per desenvolupar una o dues formes d'intel·ligència més en comparació amb els seus congèneres i tot això convergeix, en definitiva, cap a una visió més pluralista de la ment.

D'una banda, Gardner proposa amb aquesta teoria un enfocament modular de les capacitats intel·lectuals. Així, admet que hi ha operacions cognitives de nivell superior, com la capacitat metafòrica. D'altra banda, sosté la capacitat de l'ésser humà per dotar tot el seu entorn sociocultural amb tot tipus de sistemes simbòlics, indicadors del comportament intel·ligent que el distingeix d'unes altres espècies. Cadascuna de les intel·ligències definides disposa d'un sistema simbòlic o de notació propi: el sistema numèric, el codi Morse, el sistema Braille o la comunicació no verbal.

Tots els éssers humans posseeixen les vuit intel·ligències en major o menor mesura. Totes són igualment importants i necessàries. Un enginyer necessita la intel·ligència espacial ben desenvolupada però també necessita les altres, la lògica-matemàtica per poder realitzar càlculs d'estructures, la intel·ligència interpersonal per poder presentar els seus projectes, la corporal-cinestèsica per poder conduir el cotxe fins a casa, etc.

El problema seria, per a Gardner, que el sistema escolar vigent no les tracta per igual sinó que prioritza la intel·ligència lògica-matemàtica i la lingüística. A més, es qüestiona si una educació així és la més adequada per preparar els alumnes per viure en un món cada vegada més complex. A continuació presentem els tipus d'intel·ligència identificats per Gardner i el seu equip.

2.1.1. Intel·ligència lingüística

La funció del llenguatge és universal, i el seu desenvolupament en els xiquets és sorprenentment similar en totes les cultures. Fins i tot en el cas de persones sordes a les quals no se'ls ha ensenyat explícitament un llenguatge per senyes, sovint inventen un llenguatge manual propi i el fan servir espontàniament. En conseqüència, podem dir que una intel·ligència pot operar independentment d'una certa modalitat en l'estímul o una forma particular de resposta. És la intel·ligència que tenen els escriptors, els poetes, els bons redactors. Utilitza ambdós hemisferis.

2.1.2. Intel·ligència musical

Les dades procedents de diverses cultures parlen de la universalitat de la noció musical. Fins i tot, els estudis sobre el desenvolupament infantil suggereixen que existeix habilitat natural i una percepció auditiva (oïda i cervell) innata en la primera infància fins que hi ha l'habilitat d'interactuar amb instruments i aprendre els seus sons, la seua naturalesa i les seues capacitats. Aquesta intel·ligència permet desenvolupar-se adequadament a cantants, compositors i músics.

2.1.3. Intel·ligència lògica-matemàtica

En els éssers vius especialment dotats d'aquesta forma d'intel·ligència, el procés de resolució de problemes sovint és extraordinàriament ràpid: el científic competent maneja simultàniament

moltes variables i crea nombroses hipòtesis que són avaluades successivament i, posteriorment, són acceptades o rebutjades.

És important puntualitzar la naturalesa no verbal de la intel·ligència matemàtica. En efecte, és possible construir la solució del problema abans que aquesta siga articulada.

Aquesta forma d'intel·ligència ha estat investigada en profunditat pels psicòlegs tradicionals i constitueix, potser, l'arquetip d'intel·ligència per resoldre problemes que suposadament pertanyen a qualsevol terreny. No obstant això, encara no es comprèn plenament el mecanisme pel qual s'arriba a una solució en un problema lògic-matemàtic.

Aquesta intel·ligència és la que tenen els científics. Es correspon amb el mode de pensament de l'hemisferi lògic i amb allò que la cultura occidental ha considerat l'única intel·ligència.

2.1.4. Intel·ligència espacial

Aquest tipus d'intel·ligència s'empra en les arts visuals. Consisteix a formar un model mental del món en tres dimensions. És la intel·ligència que tenen els mariners, pilots, enginyers, cirurgians, escultors, arquitectes, decoradors i dissenyadors. S'aplica a la navegació i l'ús de mapes.

2.1.5. Intel·ligència corporal-cinestèsica

Consisteix en la capacitat d'utilitzar el propi cos per realitzar activitats o resoldre problemes. L'evolució dels moviments corporals especialitzats és d'importància òbvia per a l'espècie, en els humans aquesta adaptació s'estén a l'ús d'eines. El moviment del cos segueix un desenvolupament clarament definit en els xiquets i no hi ha dubte de la seua universalitat cultural. La consideració del coneixement cinètic corporal com apte per a la solució de problemes pot ser menys intuïtiva, però utilitzar el cos per expressar emocions (dansa), competir (esports) o crear (arts plàstiques), constitueix una evidència de la dimensió cognitiva de l'ús corporal. És la intel·ligència d'esportistes, artesans, cirurgians i ballarins.

2.1.6. Intel·ligència interpersonal

La intel·ligència interpersonal es constitueix a partir de la capacitat nuclear per sentir distincions entre els altres, en particular, contrastos

en els seus estats d'ànim, temperament, motivacions i intencions. Aquesta intel·ligència permet a un adult hàbil llegir les intencions i els desitjos dels altres, encara que els hagen ocultat. Aquesta forma d'intel·ligència no depèn necessàriament del llenguatge. És la intel·ligència que té a veure amb la capacitat d'entendre les altres persones i treballar amb elles; se la sol trobar en polítics, professors, psicòlegs i administradors.

2.1.7. *Intel·ligència intrapersonal*

El sentit d'un mateix és una de les més notables invencions humanes: simbolitza tota la informació possible respecte a una persona i què és. Es tracta d'una invenció que tots els individus construeixen per a si mateixos.

La intel·ligència intrapersonal és el coneixement dels aspectes interns d'una persona: l'accés a la pròpia vida emocional, a la pròpia gamma de sentiment, la capacitat d'efectuar discriminacions entre certes emocions i, finalment, posar-los un nom i recórrer a elles com a mitjà per a interpretar i orientar la pròpia conducta.

Les persones que tenen una intel·ligència intrapersonal notable posseeixen models viables i eficaços de si mateixos. Però en ser aquesta forma d'intel·ligència la més privada de totes, requereix unes altres formes expressives perquè pugui observar-se en funcionament.

La intel·ligència interpersonal permet comprendre i treballar amb els altres, la intrapersonal, en canvi, permet comprendre millor i treballar amb un mateix. En el sentit individual d'un mateix, és possible trobar una barreja de components intrapersonals i interpersonals.

Se la sol trobar en els bons venedors, polítics, professors o terapeutes.

2.1.8. *Intel·ligència naturalista*

És la intel·ligència utilitzada quan s'observa i s'estudia la naturalesa, amb el motiu de saber organitzar, classificar i ordenar. Es descriu com la competència per percebre les relacions que existeixen entre diverses espècies o grups d'objectes i persones, així com reconèixer i establir si existeixen distincions i semblances entre ells.

Els naturalistes solen ser hàbils per a observar, identificar i classificar els membres d'un grup o espècie, i, fins i tot, per a descobrir espècies noves. El seu camp d'observació més afí és el món natural, on poden reconèixer flora, fauna i utilitzar productivament les seues habilitats en activitats de caça, ciències biològiques i conservació de la natura.

Però pot aplicar-se també a qualsevol àmbit de la ciència i la cultura, perquè les característiques d'aquest tipus d'intel·ligència estan lligades a les qualitats que esperem en persones que es dediquen a la investigació i segueixen els passos propis del mètode científic.

En realitat, tots apliquem la intel·ligència naturalista en reconèixer plantes, animals, persones o elements del nostre entorn natural. Les interaccions amb el medi físic ens ajuden a desenvolupar la percepció de les causes i els seus efectes, i els comportaments o fenòmens que puguen existir en el futur, com ara l'observació dels canvis climàtics que es produeixen en el transcurs de les estacions de l'any i la seua influència entre els humans, els animals i les plantes.

Gardner manté que aquest tipus d'intel·ligència va haver de tenir el seu origen en les necessitats dels primers éssers humans, ja que la seua supervivència depenia, en gran part, del reconeixement que feren d'espècies útils i perjudicials, de l'observació del clima i els seus canvis i d'ampliar els recursos disponibles per a l'alimentació.

2.2. Les cinc mentalitats del futur

En *Les cinc ments del futur* (2005), Gardner exposa les cinc mentalitats clau que es necessitaran en el segle XXI: disciplinada, sintetitzadora, creativa, respectuosa i ètica.

2.2.1. Mentalitat disciplinada

Gardner critica que en la majoria dels col·legis s'ensenyen només continguts que s'han d'aprendre de memòria: quin rei va seguir quina reina, quin any va passar tal cosa, quants planetes hi ha en el sistema solar... Però això no és un pensament disciplinat. Segons el parer de Gardner, als joves no se'ls ensenya a pensar d'una manera disciplinada. Per aconseguir una mentalitat disciplinada, els educadors han de fer que el xiquet, l'adolescent, entenga allò que se li està ensenyant i fer-los practicar. Com els continguts són invencions de l'ésser humà, el cervell no està preparat per aprendre'ls de manera intuïtiva. Per això, per a Gardner els mesuraments internacionals no tenen sentit, i com més se centren en memorització de continguts i lluny d'una manera de pensar disciplinada, més anacròniques seran. Per a ell, en aquesta era digital en què la informació és infinita, la formació d'una ment disciplinada es fa més important i necessària, ja que els estudiants amb coneixements sobre una disciplina han de ser capaços més que mai de buscar què és

important i descartar el que no resulte important dins de la gran quantitat d'informació disponible en la xarxa.

2.2.2. *Mentalitat sintetitzadora*

La síntesi és necessària per a unir coses que es troben disperses, però que una vegada juntes cobren un sentit desconegut. La mentalitat sintetitzadora, personificada per Charles Darwin, s'adona que avui dia estem inundats d'informació. Gardner assenyala que si es busca la paraula *evolució* en Internet, es podria passar tota la vida llegint fonts secundàries, moltes d'elles de valor qüestionable, per la qual cosa necessita un criteri format per decidir a què posar atenció i què ignorar. Per poder sintetitzar la informació, aquesta s'ha d'unir de la manera més coherent perquè tinga sentit i pugui ser transmissible cap a unes altres persones.

2.2.3. *Mentalitat creativa*

Aquesta mentalitat, segons Gardner, està personificada per Albert Einstein en les ciències i per Virginia Woolf en les arts. Les persones creatives són aquelles a qui se'ls ocorren coses noves, que amb el temps són acceptades. Gardner diu que si una idea o un producte són fàcilment acceptats, llavors no són creatius.

Creu també que no es pot ser creatiu sense dominar almenys una disciplina, art o ofici “i la ciència cognitiva ens ensenya que, de mitjana, costa al voltant de 10 anys dominar un ofici”. Si bé Mozart va escriure música excel·lent als 15 anys, va ser perquè va començar quan en tenia quatre o cinc. La mateixa història va ocórrer amb Picasso.

Gardner considera que les persones que són creatives prenen oportunitats, assumeixen riscos, no tenen por de caure i són elles mateixes les que s'alcen i es pregunten: què puc aprendre d'això?

És molt més fàcil prevenir que algú siga creatiu que fer que algú ho siga. Com es prevé? Dient als xiquets, als joves, que hi ha només una resposta correcta i castigant l'alumne si és que contesta la resposta incorrecta. Això mai fomenta la creativitat. Segons el parer de Gardner, les persones creatives canvien amb els seus treballs la manera de pensar i d'actuar d'aquells que els envolten.

2.2.4. *Mentalitat respectuosa*

Gardner assenyala que aquesta és una de les mentalitats més fàcils d'explicar, però això no vol dir que siga fàcil d'aconseguir. En aquesta mentalitat, la missió més gran recau en els educadors ja que, si es pretén ensenyar a persones que respecten el seu proïisme, s'han de proveir models i oferir una educació que fomenti una postura favorable al respecte. Això, sobretot, quan el poder de les relacions és asimètric. En el món complex on vivim, hauríem, sempre que siga possible, de donar prioritat al respecte per aquestes persones que tenen un origen i unes creences diferents de nosaltres, i esperar que elles tornen la mateixa actitud.

2.2.5. *Mentalitat ètica*

Aquesta mentalitat requereix un nivell d'abstracció més gran que totes les anteriors. Estar en el món implica un gran treball de pensament. La mentalitat ètica es reflecteix en diferents rols que duem a terme i com els resollem. Una mentalitat ètica és aquella que voldria viure en un món caracteritzat pel "bon treball", que encarna l'excel·lència, el compromís i l'ètica. El desafiament rau a unir aquests tres conceptes, especialment avui, quan les coses canvien ràpid, quan el nostre sentit del temps i de l'espai es veu moltes vegades alterat per la tecnologia, quan els mercats són molt poderosos i no hi ha forces capaces de moderar.

3. El coneixement en l'acció: Cap a una pràctica reflexiva

3.1. *La formació reflexiva*

Per a intentar aclarir com pensem els éssers humans, recorrerem a les reflexions del filòsof nord-americà John Dewey (1859-1952). Fundador del pragmatisme, i de gran importància en el segle XX, Dewey va nàixer a Burlington (Vermont) el 1859. Graduat a la Universitat de Vermont el 1879, va impartir classes a Pennsylvania i el 1884 va continuar els seus estudis a la Universitat John Hopkins. Després d'estudiar un doctorat enfocat a la filosofia de Kant, obtingué la direcció del Departament de Filosofia a la Universitat de Michigan. A petició de William Rainey Harper, president de la Universitat de Chicago, Dewey va ser un important professor de Filosofia en aquesta

institució, ja que, en crear un nou Departament de Pedagogia, va aconseguir crear una “escola experimental” en què posar a prova les seues idees i elaborar els principis de la seua filosofia, en la qual defensava la unificació de la teoria i la pràctica; el seu pensament estava basat en el fet que “democràcia és llibertat” i va elaborar argumentacions per a fonamentar aquest pensament i portar-lo a la pràctica.

El 1933 va publicar el llibre *Com pensem. Nova exposició de la relació entre pensament i procés educatiu*, que ha estat utilitzat com a font directa o indirecta per diversos autors per a justificar els seus raonaments en allò que s’anomena formació reflexiva en educació.

Dewey apostava per la creació de noves formes de convivència: la societat democràtica era la meta de l’educació. Una de les vies per aconseguir-la era la formació de subjectes reflexius. El text s’obri amb la declaració que tots els homes reflexionen. El pensament reflexiu pertany a l’home del carrer i al científic.

Per a Dewey el pensament reflexiu és un guany de l’individu. És l’escrutini d’allò que fonamenta les nostres pròpies creences i de les seues produccions. Per a aconseguir-lo cal posar en dubte les nostres idees preconcebudes. És un guany en tant que hem de treballar amb els nostres prejudicis entesos en sentit ampli: els judicis inicials que posem sobre un tema, els judicis que ens impedeixen conèixer nous objectes de la realitat. Tenir claredat sobre els prejudicis i donar algun ordre a la cadena de pensaments que s’esdevenen quan pensem és la tasca del subjecte reflexiu. Amb això Dewey subministra una comprensió hermenèutica del treball reflexiu.

La reflexió no és un acte abstracte que allunya els humans de la realitat. En connexió amb Descartes, Dewey estableix dos tipus d’operacions que funden el pensament reflexiu:

1. Un estat de dubte, vacil·lació, perplexitat, dificultat mental.
2. Un acte de recerca, de caça, d’investigació, per tal de trobar algun material que aclarisca el dubte, que dissipe la perplexitat.

Trobar el camí que elimine l’estat inicial de dubte, de perplexitat, és el que dinamitza i orienta el moviment reflexiu. En Dewey no hi ha una via determinada per a realitzar aquesta tasca. El camí de la reflexió no és únic i tancat: els senders es multipliquen i la vara de l’èxit serà la prudència dels subjectes en les solucions trobades per a dissipar el dubte, la perplexitat inicial. La condició de la reflexió és suportar la recerca

que l'individu ha mobilitzat. La reflexió implica, doncs, crear, renovar, evolucionar en les pràctiques socials.

De l'anterior es desprèn que la reflexió és l'alliberament de la rutina, la recerca d'accions intel·ligents, l'enriquiment de significats en els individus i la capacitat de valorar orientacions adequades a la coexistència dels subjectes. Amb això, la reflexió té un doble efecte: personal i comunitari.

La participació del subjecte és central en la reflexió. L'individu haurà de conrear l'actitud reflexiva. Per això, no n'hi ha prou amb el coneixement dels mètodes, sinó que ha d'existir el desig, la voluntat d'emprar-los. Qui ha emprès la tasca de posar en joc el conjunt de creences que té sobre la realitat es caracteritza per tenir una mentalitat oberta, entusiasme i responsabilitat. La capacitat de sorprendre's és allò que capacita els individus per oposar-se a la monotonia i a la uniformitat. El desig de saber és la base del pensament reflexiu.

En Dewey la reflexió està lligada a la recerca d'evidències. Perquè el pensament reflexiu s'efectue calen operacions concretes:

—Eliminació per mitjà de l'anàlisi d'allò que probablement siga enganyós i irrellevant.

—Insistència en les coses importants mitjançant la recopilació i comparació de casos.

—Construcció deliberada de dades mitjançant la variació experimental.

Però l'evidència no implica estancar-se en allò empíric. De fet, els inconvenients d'això són:

—La seua tendència a conduir a falses creences.

—La seua incapacitat per enfrontar-se a la novetat.

—La seua tendència a engendrar inèrcia i dogmatisme mental.

Per a superar l'empirisme, Dewey proposa l'organització del discerniment (anàlisi) i de la identificació (síntesi). De fet, el pensament reflexiu s'assembla a l'ensenyament socràtic: "Coneix-te a tu mateix". Així, allò valuós del camí reflexiu és la recerca de relacions noves, d'ampliar la nostra experiència.

3.2. El coneixement pràctic comú

En els epígrafs següents es presenten algunes de les idees de Donald A. Schön (1930-1997), un important pensador i pedagog, influent en l'àmbit anglosaxó, i conegut especialment pels seus treballs sobre les estratègies d'aprenentatge i la pràctica reflexiva.

Schön analitza com es formen diferents professionals –enginyers, arquitectes, economistes, docents, músics, artistes, entre uns altres– i assenyala com els programes estan marcats per una lògica dominant, derivada de l'enfocament positivista, en el qual la formació del professional es relaciona fonamentalment amb l'apropiació de sabers i tècniques produïts per les comunitats acadèmiques i científiques, que han de ser dominats amb vista a la seua aplicació en casos i situacions particulars.

En tots aquests àmbits es desenvolupa una manera de comprendre el coneixement pràctic que Schön anomena “racionalitat tècnica”, que és l'epistemologia de la pràctica fundada pel positivisme. Així ho assenyala Schön en el llibre *La formació de professionals reflexius. Cap a un nou disseny de l'ensenyament i l'aprenentatge en les professions*, en què considera que la racionalitat tècnica és una epistemologia de la pràctica que es deriva de la filosofia positivista. La racionalitat tècnica defensa la idea que els professionals de la pràctica solucionen problemes instrumentals mitjançant la selecció dels mitjans tècnics més idonis per a determinats propòsits.

Segons aquesta concepció, un professional és competent quan sap aplicar teories i tècniques que han estat generades per investigadors científics per a solucionar problemes instrumentals de la pràctica. Aquestes teories i tècniques les aprenen en els seus estudis previs; per això, els centres de formació ofereixen un currículum normatiu, d'acord amb aquesta forma d'entendre la pràctica professional.

Per a Schön aquesta manera d'entendre el coneixement pràctic és una herència del positivisme, que està en crisi per moltes raons. D'una banda, la vida professional ocorre en un terreny d'indeterminacions i situacions d'inestabilitat en què, en moltes ocasions, el saber acumulat no funciona. Són precisament aquestes zones indeterminades de la pràctica, segons Schön, les que els professionals pràctics i els observadors crítics de les professions han començat a entendre com a centrals en la pràctica professional. I la progressiva preocupació per conèixer-les millor ha fet que figuren d'una manera destacada en aquells debats sobre l'exercici de les professions i el lloc que han d'ocupar en la nostra societat.

D'altra banda, Schön assenyala la dificultat de formar en l'autonomia professional pel fet que es genera una dependència del saber establert, que suposadament atorga estabilitat i seguretat. L'autonomia i la responsabilitat d'un professional no s'entenen, afirma

Schön, sense una gran capacitat de reflexionar en l'acció i sobre l'acció. Aquesta capacitat està en l'interior del desenvolupament permanent, segons la pròpia experiència, les competències i els coneixements professionals de cadascú.

Schön defensa una posició no instrumental sobre la formació. Aquesta perspectiva reprèn la pràctica com a objecte de reflexió i anàlisi i via per a la formació, i esbossa un camí de transformació de l'ensenyament. Schön se situa en un àmbit de reflexió que sorgeix en un moment de crisi i qüestionament als models de formació dels professionals en la universitat europea i nord-americana en la dècada dels anys setanta.

Davant d'aquesta crisi, Schön es pregunta quines són les formes de construcció de coneixements d'algunes professions com l'arquitectura, la música i l'art. Les seues anàlisis el porten a invertir la lògica de la investigació. Per a ell la qüestió de la relació entre la competència en la pràctica i el coneixement professional necessita ser plantejada a l'inrevés. No hauríem de començar per preguntar-nos com fer un millor ús del coneixement científic sinó què podem aprendre a partir d'un detingut examen de l'art, és a dir, de la competència per la qual en realitat els pràctics són capaços de manejar les zones indeterminades de la pràctica, independentment d'aquella altra competència que es pot relacionar amb la racionalitat tècnica.

L'artista comença la seua formació fent, experimentant, explorant tècniques, al costat de l'expert, que l'acompanya perquè se situe i reconega de manera directa i experimental els problemes concrets de l'ofici. El paradigma emprat per Schön, que s'inspira en Dewey, consisteix a "aprendre fent". Dewey assenyalava la necessitat que en els primers moments de formació hauria d'acostar a l'estudiant a l'ofici, de manera directa, sense el prerrequisit del domini d'una teoria. Aquesta via privilegia fer com a font de saber.

Els estudiants aprenen mitjançant la pràctica de fer o executar allò en què busquen convertir-se en experts, i se'ls ajuda a fer-ho així per mitjà d'uns altres pràctics més veterans que –tornant a la terminologia de Dewey– els inicien en les tradicions de la pràctica. No es pot ensenyar a l'estudiant allò que necessita saber, però se'l pot guiar en la seua recerca.

3.3. *Epistemologia de la pràctica*

Aquestes dades porten Schön a proposar una epistemologia de la pràctica com a camí per a la formació de professionals. Aquesta epistemologia, marcada pel diàleg, no només per la instrucció, implica una conversa que condueix a l'anàlisi de les condicions de producció de l'exercici professional. Aquesta epistemologia pretén incloure l'estudiant en la comunitat de pràctica des dels començaments de la seua formació, perquè vaja comprnent la complexitat de la seua futura professió. A més, aquesta epistemologia no s'orienta a aprendre únicament a fer, sinó, sobretot, un fer reflexiu que implica un distanciament de l'acció i una posició permanent d'alerta.

El coneixement en l'acció i la reflexió en l'acció formen part, segons Schön, de les experiències de pensar i de fer que tots compartim quan aprenem l'art d'una pràctica professional, no importa com d'allunyat de la vida ordinària puga semblar al principi, aprenem noves maneres d'utilitzar tipus de competències que ja tenim.

Schön planteja diversos nivells en la seua caracterització d'aquesta epistemologia de la pràctica:

1. *Coneixement en l'acció.* És el saber que s'evidencia en fer, el coneixement tàcit que guia l'acte de fer i que no sempre és susceptible de ser explicitat. Schön destaca que a la vida quotidiana les persones adquireixen el domini d'un saber que no poden –en moltes ocasions– descriure. Es tracta d'allò que en l'àmbit de l'educació s'anomena “coneixement procedimental” o “saber fer”: sabem manejar una bicicleta, cuinar, tocar el piano; desenvolupem una seqüència d'accions per tal d'aconseguir una meta, però, quan ja ho sabem fer bé, tenim dificultat per dir com ho hem aconseguit. Per a Schön es tracta d'un coneixement en l'acció, que és tàcit i no prové d'una operació intel·lectual.

2. *Reflexió en l'acció.* El coneixement en l'acció no és totalment segur, perquè les situacions de la pràctica són canviants; hi ha situacions complexes, inestables, que ens produeixen incertesa i conflicte de valors. Davant d'aquestes situacions, un pràctic competent pensa sense deixar d'actuar i reorganitza allò que fa mentre ho fa. En això consisteix la reflexió en l'acció. Per a Schön són exemples d'aquest tipus de reflexió les improvisacions que fan els músics de jazz en escoltar els seus companys del grup. És com si s'establira una conversa reflexiva entre la persona i els materials d'una situació. També aquest procés es realitza

sense poder dir com el fem i ens permet nous tipus de competències d'allò que ja tenim.

3. *Reflexió sobre l'acció.* És el nivell en què objectivem l'acció i pensem sobre ella, una vegada realitzada.

4. *Reflexió sobre la reflexió.* De vegades pot passar que, una vegada finalitzada l'acció present, reprenguem el nostre pensament sobre el que hem fet per a descobrir com el nostre coneixement en l'acció va poder haver contribuït a aquest resultat inesperat. És com “parar-se a pensar”. Es tracta d'una reflexió objectivada sobre l'acte de fer. A diferència dels tres primers nivells, en què l'acció no implica necessàriament una verbalització, aquest nivell depèn de comptar amb bones eines lingüístiques per fer-ho.

5. *Reflexió sobre la verbalització d'aquesta reflexió.* Es pot veure com l'espai de producció de teoria de saber objectivat sobre l'acte de fer.

Aquests nivells serveixen per a comprendre què és una pràctica reflexiva i són els components clau de l'epistemologia de la pràctica de Schön. Aquest plantejament privilegia aprendre fent, en diàleg amb la comunitat d'experts i mitjançant un aprenentatge que parteix de la pràctica i la conversa crítica. Aquesta reflexió sobre la pràctica qüestiona els paradigmes dominants en la formació de professionals.

3.4. Investigació i pràctica

Optar per una epistemologia de la pràctica de caràcter reflexiu implica necessàriament –segons Schön– una actitud investigadora. Quan algú reflexiona des de l'acció es converteix en un investigador en el context pràctic. No és dependent de les categories de la teoria i la tècnica establertes, sinó que construeix una nova teoria d'un cas únic. La seua enquesta no està limitada a les deliberacions sobre uns mitjans que depenen d'un acord previ sobre els fins. No manté separats els mitjans dels fins, sinó que els defineix interactivament com a marcs d'una situació problemàtica. No separa el pensament de l'acte de fer i racionalitza el seu camí cap a una decisió que més tard s'ha de convertir en acció.

Les situacions problemàtiques que exigeixen una reflexió en la mateixa acció es converteixen en veritables investigacions en context pràctic. Des de la perspectiva de Schön, la investigació no té la pretensió d'instituir-se com un saber universal generalitzable. Per a Schön, la investigació parteix de la pràctica, dels casos particulars, als

quals dóna resposta per la via de la reflexió crítica sobre la pràctica mateix.

Schön descriu quatre tipus d'investigació reflexiva i, a través d'aquesta descripció, és possible suposar quins són els components propis de la reflexió, que té un fonament artístic i permet experimentar la sorpresa, la perplexitat o la confusió d'una situació única i dubtosa:

1. *Anàlisi del marc de referència.* Tot professional es desenvolupa en uns marcs de referència que fixen les direccions en les quals intentarà canviar la situació i les normes i valors als quals els ha donat prioritat. Estudiar aquests marcs de referència pot permetre als professionals fer-se conscients dels seus sabers tàcits i poder qüestionar-los enfront dels nous reptes que planteja la pràctica.

2. *Recerca en la construcció de repertoris.* Un professional competent té en la seua memòria un conjunt de casos que són els seus precedents, els seus exemplars, a partir dels quals estudia la nova situació. La història dels casos pot revelar el camí de la investigació que condueix des d'un enquadrament inicial de la situació a un eventual resultat.

3. *Investigació sobre els mètodes fonamentals de recerca.* Els professionals competents són capaços de construir descripcions concretes i temes amb els quals desenvolupen interpretacions particulars, que guien la seua reflexió en l'acció, i són les que donen sentit a les noves situacions. Es pot arribar a aquestes teories i a aquests mètodes quan els professionals descriuen com funcionen aquests processos de reconeixement i de reestructuració en episodis de la pràctica o quan se li plantegen situacions noves i confuses, a partir de les quals els professionals construeixen per si mateixos les seues teories i els seus mètodes.

4. *Investigació sobre el procés de reflexió en l'acció.* Per a estudiar aquest procés es pot: 1) observar algú que està fent una pràctica, 2) fixar una tasca que cal executar, 3) tractar d'aprendre com pensa i actua algú quan porta a terme una tasca i 4) ajudar el subjecte a pensar en el sistema, a través d'una situació de fracàs.

Aquestes maneres d'investigar la pràctica són una ocasió per al professional d'autoeducar-se, ja que el reconeixement de l'error esdevé una font de descobriment de noves formes d'acció que permet assolir el resultat esperat. A més, Schön reconeix que, quan una pràctica esdevé molt repetitiva, el fet de saber es torna cada vegada més tàcit i espontani, i es deixa de prestar atenció a aquells fenòmens que fan diferent la situació. Es produeix un fenomen que ell anomena "sobreprenentatge".

En aquests casos, la investigació pot servir de correctiu, ja que fa emergir les comprensions tàcites que s'han generat en experiències repetitives d'una pràctica especialitzada i retorna a cada situació el seu caràcter d'única, sobre la qual pot experimentar estratègies noves.

En una època en què es creu que el professional és l'únic que fa servir el coneixement socialment legítim com si fóra l'única veritat objectiva, Schön defensa la idea d'un professional reflexiu que promou la crítica contínua i la revisió d'aquells valors i principis que sostenen que la solució als problemes socials és només un assumpte d'experts tècnics. La formació consisteix en un procés actiu d'interacció. Amb aquesta idea Schön suggereix una superació de la dicotomia teoria-pràctica i la necessària adequació de saber a fer en cada cas particular, més enllà de la imposició d'un model teòric per resoldre els problemes.

4. Ètica cívica en una societat democràtica

4.1. Societat democràtica i nivell postconvencional en el desenvolupament de la consciència moral

L'educació en una autèntica democràcia exigeix als educadors que prenguen consciència que només és possible educar des d'un tipus de consciència moral que ha accedit al nivell postconvencional de Kohlberg, unit estretament a les institucions de les democràcies liberals. I, segons l'ètica del discurs, sembla exigir-los també que assumisquen exclusivament una educació formal o procedimental. Educar en el procedimentalisme seria la tasca. Una tasca que, si bé té el seu sentit, també té els seus límits.

Té el seu sentit perquè prendre seriosament el procedimentalisme ètic significa reconèixer que no hi ha principis materials, principis amb contingut, que tots els membres d'una societat accepten, perquè pel que fa a aquests principis és patent l'existència del pluralisme i l'obligació racional de respectar-lo. Si no fóra així, si existiren principis morals materials compartits, aleshores l'educació moral hauria de consistir en l'adoctrinament d'aquests principis. Però precisament la peculiaritat d'una organització democràtica consisteix en el descobriment que és possible la convivència entre grups que accepten principis materials diferents, perquè a tots ells els uneixen uns principis procedimentals, que exigeixen el respecte a la diversitat.

Això suposa introduir la cèlebre distinció entre dues dimensions de l'àmbit moral, la necessitat de la qual no sempre és fàcil apreciar, la distinció entre allò bo i allò just, entre els projectes personals i grupals d'autorealització i les normes mínimes compartides per tots, que són normes de justícia. Precisament una de les experiències de les quals naix la democràcia, en el seu vessant liberal, és del fet que és possible el pluralisme, la convivència de diferents projectes de vida feliç, sempre que els membres d'una societat compartisquen unes normes i uns valors mínims, des dels quals s'exigeix precisament aquest respecte del pluralisme.

Encara que els límits entre allò bo i allò just són difícils de traçar, i encara que la línia que els separa va canviant de posició al llarg del temps, no hi ha convivència democràtica si els ciutadans no tenen consciència que cal respectar determinades condicions de justícia, entre elles el dret de cadascú a ser feliç com li sembla, sempre que amb això no obstaculitze els projectes de felicitat dels altres. Tot això significa sense dubte acceptar:

1) Que prenem les nostres decisions sobre normes inevitablement des d'una noció de la justícia, de manera que els judicis morals són ineludibles i no podem prescindir-ne en l'educació, acontentant-nos amb les destreses tècniques i socials.

2) Que aquesta noció de la justícia correspon al nivell postconvencional, en què ens situem en el lloc de qualsevol altre per a comprovar si una norma és justa.

3) Que aquest és el nivell de consciència assolit per les institucions de les democràcies liberals i, per tant, que els judicis sobre la justícia constitueixen un component ineludible de la nostra racionalitat eticopolítica, encara que els individus que formen part d'aquestes institucions no arriben en la major part dels casos a tal nivell i hi haja una veritable esquizofrènia en les nostres societats entre els valors que legitimen les nostres institucions, propis d'un nivell postconvencional universalista, i els valors pels quals s'orienten els individus que les dirigeixen i que viuen en elles; valors que són més propis del nivell convencional i preconvencional.

Per això, tot i les afirmacions de Fukuyama, la història no ha acabat, perquè encara hi ha almenys una contradicció per resoldre: la que es produeix entre els valors pels quals diuen que es legitimen les nostres institucions, i que en definitiva configuren la seua consciència social a l'hora de pronunciar judicis al voltant de la justícia, i els valors que

orienten el judici i l'acció dels individus i grups, situats la majoria de les vegades en els nivells preconvençional i convençional.

Per a aconseguir que els individus puguin accedir al mateix nivell al qual, almenys verbalment, es troba el tipus de consciència que legitima les institucions democràtiques, el tipus d'ètica més adequat és una ètica dialògica, que assumeix el mètode de Kohlberg des de la perspectiva dialogista.

4.2. Ètica del discurs i educació democràtica

L'ètica del discurs, com és sabut, consisteix en una “transformació” de l'ètica kantiana, que ara s'interpreta en clau dialògica. Malgrat les dissensions entre Apel i Habermas sobre alguns dels seus punts centrals, en allò que ací ens importa la posició de tots dos és compartida.

El pas del formalisme al procedimentalisme suposa fonamentalment el pas del monòleg al diàleg, l'afirmació que no és cada subjecte moral, amb independència de la resta, qui ha de decidir quines normes consideraria moralment correctes, sinó que per a arribar a aquesta decisió ha d'encetar-se un diàleg amb tots aquells subjectes que resulten afectats per la norma posada en qüestió. En la base d'aquestes afirmacions es troba tota l'elaboració de l'anomenada “ètica discursiva”, espècie del gènere “ètica dialògica”, que no només descobreix el caràcter dialògic de la racionalitat humana, sinó que trau a la llum les condicions que fan d'un diàleg un discurs racional, orientat a trobar la veritat de les proposicions teòriques i la correcció de les normes pràctiques.

Segons Cortina, les implicacions d'aquestes “troballes” per a l'educació moral serien les següents:

1) No hi ha principis ètics materials i, per tant, l'adoctrinament moral és contrari a la racionalitat humana.

2) Els principis ètics són procedimentals, la qual cosa significa que només indiquen quins procediments han de seguir els afectats per una norma per a decidir si la consideren moralment correcta.

3) Els afectats han de prendre la decisió en condicions de racionalitat, és a dir, després d'haver participat en un diàleg, celebrat en condicions de simetria, on triomfarà la força del millor argument i no cap coacció interna o externa al diàleg mateix. Les condicions de racionalitat del discurs serien algunes de les exposades per Alexy en la seua lògica de l'argumentació.

4) Les decisions sobre la correcció de normes són sempre revisables, perquè els afectats poden adonar-se que van cometre un error, que algú va participar amb mala voluntat (és a dir, no motivat per la satisfacció d'interessos generalitzables), poden produir descobriments en l'àmbit de què es tractava, etc.

5) Això significa que les normes morals perden aquest caràcter absolut i definitiu, que sembla que tenen des d'antic, i que queden com a punts centrals d'allò moral els principis procedimentals, els valors que acompanyen necessàriament aquests principis (autonomia, igualtat, solidaritat, imparcialitat), els drets dels participants en el diàleg, i les actituds d'aquells que participen en el diàleg, actituds que poden anar presidides per l'interès "moral" de satisfer interessos universalitzables, o bé per l'interès egoista d'afavorir-se en exclusiva a si mateix o al grup.

6) Certament alguns lamenten com una dolorosa pèrdua la dels principis materials o les normes absolutes, però no és aquesta una raó per a lamentar-se, sinó per a recordar que el fet de no comptar amb principis donats i normes intocables posa en les nostres mans la decisió sobre la correcció de les normes, i que aquestes normes seran més o menys respectuoses amb tots i cadascun de nosaltres segons l'actitud que cadascú porte al diàleg. Amb la qual cosa cobra una rellevància inusitada en el terreny moral l'actitud dels subjectes, l'*ethos* dels individus.

7) L'*ethos* que portarà a decisions moralment correctes pot ser qualificat de dialògic, atenent al que s'ha dit, i podria caracteritzar-se com l'actitud de qui sap que per a arribar a pronunciar-se sobre allò correcte necessita tenir coneixement de les necessitats, els interessos i les argumentacions dels altres afectats per una norma; és conscient que ha de demanar la màxima informació possible, no només a través del diàleg, sinó també a través de l'estudi i la recerca; està disposat a informar de les seues necessitats i els seus interessos als altres afectats, i a recolzar les seues propostes amb arguments; pensa prendre la seua decisió des d'allò que Kant anomenaria una "bona voluntat", és a dir, des de la voluntat de satisfer interessos universalitzables i només deixar-se convèncer per la força del millor argument; està disposat a prendre responsablement la decisió, perquè sap que només ell pot decidir sobre el que considera moralment correcte.

8) El principi procedimental de l'ètica del discurs s'ha d'aplicar per a determinar la correcció de normes morals; aquestes normes obliguen al subjecte que té consciència d'elles sense necessitat de coacció externa, la

qual cosa significa que només poden obligar al seu compliment si el subjecte té consciència que ell considera la norma moralment correcta.

Cal no confondre, doncs, els termes i creure que “ètica dialògica” significa alguna cosa així com “ètica que considera moralment correctes les normes que s’acorden en grup” o “ètica que considera moralment correctes les normes que com a tals ha decidit un col·lectiu després d’una votació en què la decisió s’ha pres per majoria”. Els acords i les majories, amb totes les seues limitacions, tenen un sentit –tot i que revisable– en la decisió de normes legals i polítiques, però determinar l’obligatorietat d’una norma moral és cosa de cada subjecte, sempre que estiga disposat a escoltar, replicar i decidir segons els interessos universalitzables, que és en el que consisteix un *ethos* dialògic.

El “consens” pel qual s’aprova una norma moral no equival al consens polític en què tots cedeixen una part i concorden en una altra, de manera que ningú queda satisfet. El consens pel qual es decideix que una norma és moralment correcta és aquell en què cadascun dels afectats per ella se sent convidat a donar el seu consentiment perquè l’han convençut plenament les raons adduïdes, en el sentit que certament la norma satisfà interessos generalitzables. No són, doncs, els acords fàctics els que porten a decidir la correcció d’una norma moral, sinó la convicció del subjecte moral que dóna el seu assentiment perquè a ell li sembla totalment justificada.

En aquest sentit, resulta paradigmàtica la posició dels objectors de consciència, els desobedients civils o els insubmissos que, des d’una disconformitat moral amb les normes legals vigents, exigeixen la seua revocació o la seua modificació precisament perquè creuen que, tot i que la majoria encara no s’haja adonat per múltiples causes, és moralment incorrecte mantenir una determinada legislació. I quan diem “moralment incorrecte” ens referim a que no satisfà interessos generalitzables, és a dir, que no seria el tipus de norma que aprovaríem situant-nos en el lloc de qualsevol altre, sinó que només té sentit des de la defensa d’interessos grupals, amb perjudici dels restants afectats.

9) Precisament aquesta importància de les actituds exigeix una educació moral dirigida a ajudar els ciutadans i les ciutadanes a desenvolupar-se com a persones crítiques, capaces d’assumir el propi judici moral des del qual posar en qüestió l’ordre vigent, després d’un diàleg obert amb els altres afectats per poder optar per interessos universalitzables.

És a través d'aquest diàleg com es pot exercir la doble dimensió de cada persona: la dimensió d'autonomia, per la qual és capaç de connectar amb qualsevol altre ésser humà, i la d'autorealització que convé a cadascun. El diàleg i la decisió personal última són el lloc en què es concilien universalitat i diferències, comunitat humana i irrepetibilitat personal.

10) No obstant això, i malgrat que Karl-Otto Apel i Jürgen Habermas han presentat l'ètica del discurs com a exempta de valors, com si fóra una "ètica sense moral", Adela Cortina considera que el procedimentalisme comporta un conjunt de valors, que mai no ha estat ni és axiològicament neutral.

Per això importa traure a la llum els valors continguts en els procediments i compondre amb ells els traços d'un nou fil conductor per a l'educació –el concepte de ciutadania–, capaç d'unir el procedimentalisme de les actituds amb la "materialitat" dels valors continguts en els procediments. Aquest seria el fonament d'un programa fecund d'educació en valors, aprofitant la riquesa de l'ètica del discurs.

4.3. El consens sobre la millor forma de govern

Des d'Hipòdam de Milet (s. V a. de C.) el gran repte de la filosofia política ha consistit a determinar quin és el règim polític més perfecte. Monarquia, aristocràcia, democràcia, tirania i oligarquia entraren en un debat que va durar segles. No obstant això, aquesta qüestió va perdre interès a mitjan segle passat, quan la dolorosa experiència dels diferents totalitarismes va conduir a un ampli consens sobre la superioritat de la democràcia enfront de qualsevol altra forma coneguda de govern. Semblava, doncs, que la filosofia política s'havia quedat sense objecte i havia de desaparèixer o esdevenir una història de les reflexions passades dels filòsofs sobre els règims possibles.

Les arrels ètiques que legitimaven positivament la democràcia enfront d'uns altres règims possibles serien fonamentalment tres:

1) El sistema de contrapesos dificulta els totalitarismes i les tiranies fins arribar a impossibilitar-los.

2) La democràcia és el règim propi de ciutadans que es consideren senyors, i no serfs ni esclaus, autònoms, i no heterònoms. Que saben que ho són en igualtat de dret, perquè tots són igualment ciutadans.

3) Una vegada desapareguda la legitimació divina del poder polític, l'única legitimat racional de les lleis és la d'una forma de govern que

identifica els autors de les lleis amb els seus destinataris, que plasma en la vida política aquella idea kantiana de la llibertat política: “jo no puc obeir més lleis que aquelles a les quals estaria disposat a donar el meu consentiment”.

No obstant això, i malgrat la seua superioritat davant d’unes altres formes de govern, la posada en marxa de la democràcia en una gran quantitat de països va revelar un bon nombre de problemes, als quals cal fer front si és que volem aprofundir en la democràcia, fer-la moralment desitjable i tècnicament viable. El tractament d’aquests problemes ha generat una nombrosa bibliografia, que inclou temes com ara els diversos models de democràcia, la qualitat de les democràcies i la manera de mesurar-la, la possibilitat d’encarnar-la en el nivell local i en el global, les paradoxes que ixen a la llum en adoptar aquest règim polític, o la manera en què les diferents tradicions de filosofia política, és a dir, els republicanismes, liberalismes, comunitarismes o socialismes, han cregut possible donar-li cos social.

Entre aquests problemes, prendrem com a fil conductor d’aquest tema, preocupats per un possible i necessari aprofundiment en la democràcia, el nom que la defineix: “govern del poble”. A la llum d’aquest nom s’entén que el poble ha de ser l’autor de les lleis, a més de ser-ne el destinatari, és la forma de govern en què autors i destinataris de les lleis s’identifiquen. Però per a això necessitem poble i ciutadans, i no és evident que puguem comptar amb això. Necessitem també articular l’autonomia dels ciutadans amb la sobirania popular i aquesta és una tasca ben àrdua. Com fer-ho?

4.4. La democràcia com a govern del poble

Com és ben sabut, la democràcia naix a l’Atenes clàssica dels segles V i IV a. de C., en el segle de Pèricles, com a democràcia directa. Els ciutadans –els homes lliures– ho són perquè tenen el dret igual a participar en les deliberacions i en la presa de decisions de l’Assemblea de manera directa. La llibertat s’identifica amb el dret a participar i la igualtat es refereix a la igualtat davant la llei (*isonomia*) i igual dret a parlar (*isegoria*).

En l’arrel de tot això es troba, com bé va assenyalar Hannah Arendt, la convicció que la política és l’àmbit en què es fa valer el poder comunicatiu. Davant la convicció weberiana que l’Estat té el monopoli de la violència legítima, Arendt considera que la violència és sempre prepolítica, el món de la política és el de l’exercici del poder

comunicatiu. No debades, l'ésser humà és un ésser dotat de *logos*, de raó i paraula, capaç de deliberar sobre allò just i allò convenient.

No obstant això, després d'aquesta primera experiència, que s'ha convertit en el mite de referència per a aquesta manera d'entendre la democràcia com a participació directa dels ciutadans constituïts en poble, la democràcia perd tot prestigi com a règim polític i no torna a recobrar-lo fins al segle XVIII. Mentrestant, amb la Modernitat ha nascut el govern representatiu, no la democràcia representativa.

La dimensió dels Estats nacionals, que naixen amb la Modernitat, comporta un conjunt de canvis, que Benjamin Constant explica en la cèlebre conferència sobre la llibertat dels antics comparada amb la dels moderns. El més gran dels canvis consisteix en una nova manera d'entendre la llibertat, lligada a una especial valoració de la vida privada enfront de la vida pública. La vida privada, formada per relacions tan gratificants com les de família i amistat, per la vida associativa i per activitats tan productives com les econòmiques, resulta ser summament atractiva. La participació en la vida política, per contra, no només és costosa, sinó que presenta uns retorns incerts, allunyats en el temps, poc garantits. Per això, de la mateixa manera que els rics tenen administradors als quals encomanen la gestió dels seus béns per poder gaudir mentrestant de la vida privada, els ciutadans dels Estats moderns trien representants i els encarreguen la gestió de la cosa pública.

És veritat que Constant prevé davant l'error de deixar en mans dels representants el poder públic i de retirar-se a la vida agradable de la família, l'amistat i l'economia, perquè a la fi els ciutadans poden trobar-se que els han arrabassat també aquesta vida privada. No és prudent canviar la llibertat entesa com a participació i la llibertat entesa com a independència: ambdues són necessàries per a una vida humana realitzada, i qui aposta únicament per la segona pot perdre-la.

El món modern aprecia sobretot la llibertat entesa com a independència. Per això en la civilització occidental es va estenent la convicció que la millor forma de govern és la representativa. El gran problema aflora quan la democràcia comença a valorar-se de nou com una forma de govern que permet l'expressió de l'autèntica ciutadania, però el sistema representatiu sembla insuperable. Resulta necessari aleshores inventar un oxímoron: la democràcia representativa. Com articular l'autonomia dels ciutadans amb el fet que siguen els representants aquells que prenen les decisions, per molt que hi haja un

espai lliure d'opinió pública en què, cada vegada més, els ciutadans poden expressar-se?

Per respondre a aquesta qüestió convé recórrer al llibre de Joseph Schumpeter, *Capitalisme, socialisme i democràcia*, publicat el 1942.

4.5. *Dues teories de la democràcia*

Schumpeter exposa en aquest treball amb una gran lucidesa com una teoria realista de la democràcia no pot descansar sinó en l'elecció de representants, a diferència d'allò que ell anomena la “teoria clàssica”, la qual pretén concedir al poble el major protagonisme. Segons Schumpeter, la “teoria clàssica” de la democràcia no permet discernir en quins països hi ha un govern democràtic ni tampoc mesurar el que avui anomenaríem la qualitat de les diferents democràcies. I no ho permet perquè aquesta teoria descansa en la força de dos conceptes buits: “bé comú” i “sobirania popular”.

En efecte, segons Schumpeter, la teoria clàssica entén que “el mètode democràtic és aquell sistema institucional de gestació de les decisions polítiques que realitza el bé comú i deixa al poble decidir per si mateix les qüestions en litigi mitjançant l'elecció d'individus que han d'unir-se per dur a terme llur voluntat”. La clau política en aquesta teoria és el poble i els representants no són més que instruments que tracten d'aconseguir el que vol el poble. No obstant això, segons Schumpeter, no hi ha una voluntat del poble, sinó les voluntats particulars dels ciutadans, ni existeix tampoc un bé comú, sinó interessos en conflicte. I, per si açò fóra poc, els governants ni tan sols han estat elegits, sinó que han guanyat una competició pels vots dels ciutadans.

Seria més realista, segons Schumpeter, proposar “una altra teoria”, segons la qual, “la democràcia és aquell sistema institucional per a arribar a les decisions polítiques en què els individus adquireixen el poder de decidir per mitjà d'una lluita de competència pel vot del poble”. Segons aquesta caracterització, el motor del sistema és la competència entre les elits polítiques per a conquistar el vot dels ciutadans, de manera que aquests, en realitat, queden relegats a un segon pla i són les elits les que ocupen la vida pública i s'esforcen per convèncer els ciutadans perquè els donen el seu vot.

Aquesta nova teoria –considera Schumpeter– té l'avantatge de descriure el que succeeix i permet afinar els instruments per millorar la realitat, en comptes de dissenyar mons ideals que ens deixen amb els

braços plegats per la impotència. El ressò d'*El Príncep* de Maquiavel sembla present, el ressò de la ciència nova: “Però com que és la meua intenció escriure alguna cosa útil per a qui la llija, m’ha semblat més convenient buscar la veritable realitat de les coses que la simple imaginació d’aquestes”.

La nova teoria, a més del realisme, comptarà amb un bon nombre d’avantatges, perquè permetrà reconèixer el pluralisme polític, representat per les elits, farà possible acceptar el fet del cabdillatge i la necessitat d’experts, comptar amb l’apatia del poble, castigar les elits que no complisquen les seues promeses, retirant-los el vot en les eleccions següents, i interpretar la vida política com a imatge de l’econòmica, aprofitant així els estudis que es duen a terme en relació amb la racionalitat econòmica.

Però si les coses són així en el món polític, la pregunta que ens hem de formular és: podem seguir parlant d’un “govern del poble”?

4.6. Podem seguir parlant de “govern del poble”?

Giovanni Sartori considera que hauríem de parlar de govern *volgut* pel poble més que de govern del poble, perquè en cap lloc de la terra governa el poble. El que fa el poble és expressar la seua voluntat en eleccions regulars, però no governar.

No obstant això, si prenguérem la paraula a Schumpeter, caldria parlar de govern *votat* pel poble. O, afinant encara més, de *govern votat per la majoria* del poble. Fins i tot de *govern votat per la minoria* del poble quan els partits en el poder no compten amb una majoria absoluta.

Evidentment, per seguir parlant de democràcia, encara que siga en un sentit ampli, és indispensable que les eleccions es porten a terme en un marc configurat per la divisió de poders, eleccions regulars, opinió pública lliure i oberta, amb el compromís irrenunciable que les minories no només siguen respectades, sinó que puguen convertir-se en majories. I tot això sota l’aixopluc d’un marc constitucional.

Però fins i tot en el context d’aquestes condicions, que no poden eliminar-se sense destruir qualsevol indici de democràcia, i que pertanyen a aquella espècie política més modesta, a la qual Robert Dahl va anomenar “poliarquia”, encara queda oberta la pregunta: com articular l’autonomia dels ciutadans amb les decisions preses per representants elegits per majoria sense que la primera es veja en realitat traïda?

En un fragment antològic, que recolliran tant James Bohman al començament del seu llibre *Public Deliberation* com Jürgen Habermas en *Faktizität und Geltung*, exposa John Dewey una idea clau per a l'assumpte que ens ocupa: “La regla de la majoria –afirma Dewey– és tan absurda com els seus crítics l’acusen de ser-ho (...). Allò important és el mitjà pel qual una majoria arriba a ser-ho: els debats antecedents, la modificació de les perspectives per atendre les opinions de les minories (...). La necessitat essencial, en unes altres paraules, és la millora dels mètodes i les condicions de debat, discussió i persuasió”.

Certament, la democràcia és el govern del poble, i hem convingut que la voluntat del poble s’expressa a través de la voluntat de la majoria, sempre que respecte les minories, com és obvi. Però no tant perquè creiem, amb Rousseau, que la veu de la majoria és la veu de la voluntat general, sinó perquè no hem trobat un mecanisme millor: és, al capdavall, el mal menor. Per això allò important no és revestir-la d’un caràcter sagrat, sinó esbrinar com es forgen les majories, com es forma la voluntat del poble, el procés pel qual una majoria arriba a ser-ho.

I davant d’aquesta pregunta es proposen tres possibles respostes, tres possibles models de democràcia representativa tenint en compte com es formen les majories: la democràcia emotiva, l’agregativa i la comunicativa o democràcia dels ciutadans. Cap d’aquests tres models es dona en una societat en estat pur, sinó que sempre apareixen barrejats en la vida social. Però és possible traçar el perfil de les diferents societats democràtiques tenint en compte el major o menor pes que té en elles la dimensió emotiva, l’agregativa o la comunicativa. Tanmateix, és possible i necessari conrear amb més afany la que considerem més ajustada a allò que seria una democràcia entesa com a govern del poble.

4.7. Tres procediments per a formar majories

Democràcia emotiva és aquella en què les majories es formen per manipulació dels sentiments dels ciutadans. Les elits polítiques manipulen els sentiments i les emocions dels electors per tal d’aconseguir els seus vots, entenent la política com l’art de la conquesta i conservació del poder amb qualsevol mitjà. Un procediment molt eficaç és la “mala retòrica”.

De la mateixa manera que hi ha un colesterol bo i un colesterol dolent, hi ha una retòrica bona i una dolenta. La primera és la que utilitza qui tracta de sintonitzar amb els destinataris del seu missatge perquè puguin entendre’l amb claredat. Cal conèixer els sentiments

dels destinataris, el seu enquadrament social, les seues aspiracions per poder parlar en un llenguatge intel·ligible per a ells. És l'única manera de fer arribar els arguments de manera que qui els escolta pugua comprendre'ls adequadament, sospesar-los, i acceptar-los o rebutjar-los de manera autònoma, i forjar la seua opinió, que és la pedra angular de l'autonomia.

Qui recorre a la mala retòrica, per contra, tracta de conèixer el bagatge sentimental, cultural i social dels seus oients, però per tal de manipular-los per poder vendre'ls el seu producte, en aquest cas, per a aconseguir el seu vot. És un mecanisme per persuadir, com el que s'utilitza en el mal màrqueting, no un procediment per convèncer de la bondat del producte mateix mitjançant arguments. Naturalment, utilitzar com a altaveu els mitjans de comunicació és indispensable, i d'ací el vincle evident entre partits polítics i empreses informatives. Aquest és el tipus de procediment que funciona en aquelles democràcies a què s'ha anomenat “democràcies de masses”, perquè en elles es compta amb *massa* i no amb *poble*, amb individus *heterònoms*, no amb ciutadans *autònoms*.

Entenem per “massa” un conjunt d'individus anòmics, amb poca interacció entre ells, un conjunt heterogeni configurat de tal manera que els seus membres no poden actuar de manera concertada. La massa, òbviament, és presa fàcil de la propaganda emotivista, disposada a provocar actituds, més que a col·laborar racionalment en la forja de conviccions. Però manipular emocions atempta contra el principi bàsic de l'ètica moderna, que prescriu no instrumentalitzar les persones i sí apoderar-les perquè porten endavant les seues vides de manera autònoma. A més, viola el principi legitimador de la democràcia que exigeix tractar els ciutadans com a senyors, i no com a serfs, menys encara com a esclaus; que exigeix organitzar la vida comuna de manera que la gent pugua exercir la seua autonomia i ajudar aquells que no poden fer-ho per l'especial vulnerabilitat dels éssers humans.

Entenem per “poble”, per contra, un conjunt de ciutadans, que discrepen des del punt de vista dels seus interessos, de les seues preferències o de les seues cosmovisions, però estan units pel diàleg racional, per intentar pensar i raonar conjuntament. No els uneix l'emoció, ni un interès puntual, sinó l'amistat cívica, el debat públic i l'aposta per l'intercanvi d'opinions, del qual poden obtenir enriquiment mutu i la forja d'una voluntat comuna. Són ells qui testimonien que

l'ésser humà és un animal polític, dotat de *logos*, és a dir, de raó i paraula per a descobrir conjuntament allò just i allò injust.

La *democràcia agregativa*, per la seua banda, reconeix que en una societat pluralista els desacords són inevitables, però és conscient que cal arribar a certs acords obtinguts per majoria. En un primer moment podria semblar que el mecanisme ideal és la unanimitat, però la unanimitat resulta conservadora, perquè seria necessària una gran quantitat de temps per a negociar amb tots els sectors i aconseguir el seu consentiment. Mentrestant, no es produiria cap canvi i la societat romandria estancada. És inevitable, doncs, recórrer a la majoria, que sempre és millor que la minoria. Per tal de forjar-la, els “agregacionistes” proposen sumar els interessos individuals i satisfer els de la majoria.

Davant d'aquesta proposta va sorgir a partir dels anys noranta del segle XX un ampli corrent de filosofia moral i política que defensa una democràcia deliberativa i critica els agregacionistes sobretot per aquestes raons:

1) L'agregacionista entén que els ciutadans formen els seus interessos en privat i després els agreguen públicament, quan allò cert és que els interessos de les persones es formen socialment.

2) Una forma de govern en la qual els ciutadans només busquen el seu interès particular, com si no fóra possible forjar-se una certa voluntat comuna, no és una democràcia autèntica. L'agregació d'interessos és allò que Rousseau anomenava la “voluntat de tots”, aquella a la qual s'arriba quan cadascú pensa en el seu interès particular, mentre que la “voluntat general” és aquella a la qual s'arriba quan els ciutadans pensen en el bé comú.

3) Reduir la participació del poble a l'elecció de representants mitjançant el vot és fer desistiment de l'autonomia dels ciutadans.

4) És possible transformar els interessos contraposats en voluntat comuna a través de la deliberació i de l'amistat cívica. És possible passar de “jo preferisc X” a “nosaltres volem X perquè és allò just”.

La democràcia agregativa, en resum, creu que compta només amb individus atomitzats, encara que en aquest cas siguen més racionals que en la democràcia emotiva; individus que no estan units per vincles cívics, capaços d'implicar-los en la tasca de forjar una voluntat comuna. En aquesta democràcia agregativa tenen també una enorme influència els missatges i els argumentaris dels partits polítics i la potència dels mitjans de comunicació.

4.8. *La democràcia comunicativa dels ciutadans*

La *democràcia comunicativa* és aquella en què els ciutadans intenten forjar una voluntat comuna en qüestions de justícia bàsica, a través del diàleg i l'amistat cívica. Compta, doncs, amb poble, més que amb massa.

Els ciutadans que componen el poble són conscients que les discrepàncies són inevitables, que els desacords componen en principi la substància d'una societat pluralista. Però saben també que en qüestions de justícia és indispensable dialogar i tractar de descobrir acords. No en qüestions de vida bona, sinó en relació amb aquests mínims de justícia per sota dels quals no es pot caure sense incórrer en inhumanitat.

Les propostes de vida feliç depenen del consell i la invitació, són qüestions d'opció personal, però les exigències de justícia reclamen intersubjectivitat, demanen implicació a la societat en el seu conjunt. I una societat malament pot construir la seua vida compartida si no es proposa assolir amb l'esforç conjunt metes de justícia des d'aquest vincle al qual Aristòtil va anomenar "amistat cívica".

Sense comptar amb un poble unit per l'amistat cívica no hi ha democràcia possible. L'amistat cívica és la que uneix els ciutadans d'un Estat, conscients que, precisament per pertànyer a ell, han de perseguir metes comunes i per això ja hi ha un vincle que els uneix i els porta a intentar aconseguir aquests objectius, sempre que es respecten les diferències legítimes. No es construeix una vida pública justa des de l'enemistat, perquè aleshores falta l'argamassa que uneix els blocs dels edificis, la "mà intangible" de la qual parla el republicanisme filosòfic, la mà intangible de les virtuts cíviques i, sobretot, de l'amistat cívica. Al costat de la mà visible de l'Estat i la presumptament invisible del mercat, és necessària aquesta mà intangible de ciutadans que se saben i senten artesans d'una vida comuna.

Una persona en solitari és incapaç de descobrir què és allò just i necessita per a aconseguir-ho el diàleg amb els altres, celebrat en les condicions més racionals possibles. El diàleg no només és necessari perquè és intercanvi d'arguments que poden ser acceptables per a als altres, sinó també perquè té força epistèmica, perquè ens permet adquirir coneixements que no podríem aconseguir en solitari. Ningú no pot descobrir pel seu compte què és allò just, necessita esbrinar-ho amb els altres.

I si és cert que la democràcia exigeix una identificació entre els autors de les lleis i els seus destinataris, no es pot admetre que una part

de la població perceba algunes lleis com injustes. Cal esforçar-se per descobrir acords sobre mínims de justícia.

És clar que amb el poble no és suficient i resulta imprescindible la tasca dels partits en el cas de democràcies de partits com les nostres. Què és el que hauríem de demanar als partits polítics?

En primer lloc, que es democratitzen i facen gala de pluralisme intern, de manera que siguin capaços de contagiar al seu torn democràcia i pluralisme. Per aconseguir-ho, no estaria de més fer servir mecanismes com el de les llistes obertes, que no garanteixen que els electors coneguen millor els candidats, però sí que priven els aparells d'aquesta força totalitària que obliga a l'obediència cega.

En segon lloc, la competència entre els partits s'hauria de sotmetre a les mateixes normes de màrqueting que regeixen entre les empreses: hauria d'estar prohibit, sota pena de multa, intentar vendre el mateix producte limitant-se a desacreditar el competidor. Els partits haurien de convèncer els seus votants potencials mostrant la bondat dels seus programes, no desqualificant els contraris, i menys encara fer-ho de manera sistemàtica. I quan algun partit accedeix al poder i no compleix amb allò promès ni tampoc dóna raó de per què no pot complir, hauria de ser penalitzat.

I en tercer lloc, hauríem d'evitar per tots els mitjans la partidització de la vida compartida, la fractura d'una societat en dos bàndols en qualsevol dels temes que l'afecten, pel fet que cada partit mantinga una posició fixa per poder comprar vots amb ella i sembrar l'enemistat entre els electors, la confrontació crispada i irreconciliable.

Finalment, el tercer pilar d'una democràcia comunicativa són els seus ciutadans. I ací, com en els altres punts, torna a ser central el paper de l'educació, perquè cal formar ciutadans autònoms i solidaris, capaços de formar-se un judici sobre allò just, preocupats per descobrir amb els seus conciutadans què és allò just i dur-ho a termini en la vida quotidiana. Per això cal conrear una raó cordial. Perquè coneixem la justícia no només per la raó, sinó també pel cor.

Referències bibliogràfiques

- Cortina, A. (1986): *Ética mínima*. Tecnos: Madrid.
 Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós: Barcelona.

- Gardner, H. (2001): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica: México.
- (2002): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós: Barcelona.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.
- (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.

4. Educació per a la democràcia

1. Ensenyaments socràtics

1.1. *L'educació tanca un tresor*

En l'informe *L'educació tanca un tresor* es recull una classificació de les competències que els ciutadans han de dominar i manejar adequadament per tal d'aconseguir els seus plens drets i mantenir una vida social i personal satisfactòria en països democràtics com són els de la Unió Europea. Aquestes competències es divideixen en quatre àmbits: 1) *aprendre a ser*, és a dir, desenvolupar la personalitat per a actuar amb una major capacitat d'autonomia, judici i responsabilitat personal; 2) *aprendre a saber*, és a dir, compaginar una cultura àmplia amb la possibilitat d'estudiar a fons algunes matèries; 3) *aprendre a fer*, de manera que es puguin afrontar les diverses i imprevisibles situacions que es presenten; i 4) *aprendre a viure*, a viure junts, comprenent millor els altres i coneixent les interdependències que es produeixen en tots els nivells.

Aquestes competències s'entenen com un conjunt de coneixements, destreses i actituds essencials perquè tots els individus puguin tenir una vida plena com a membres actius de la societat. És a dir, es tracta del conjunt de coneixements, destreses, habilitats, actituds i valors que capaciten la persona per a desenvolupar-se amb un nivell de qualitat satisfactori en els diferents àmbits en què es desenvolupa la seua vida.

Són molts els debats educatius oberts al voltant de qüestions relacionades directament o indirecta amb aquestes competències: l'estructura del currículum, les hores lectives i els horaris escolars, matèries o assignatures que cal impartir, mètodes d'ensenyament i de formació del professorat més adequats... En resum, es tracta de

qüestions molt vinculades a les teories sobre l'aprenentatge i el desenvolupament humà, en les quals la psicologia i l'educació tenen un paper protagonista, i que des dels anys seixanta i setanta adopten un enfocament cognitivista. Durant aquesta etapa de canvi es reconeix la importància dels processos mentals, inclosos el pensament, la resolució de conflictes i la creació, i el seu estatus científic en l'estudi de la ment, i es demostra que als processos de pensament els correspon una regularitat i una estructuració determinades.

1.2. “Coneix-te a tu mateix”

Segons explica en la seua *Descripció de Grècia* (10.24.1) el viatger, geògraf i historiador grec Pausànies, l'antic aforisme grec “coneix-te a tu mateix”, inscrit en el Temple d'Apol·lo a Delfos, és una frase atribuïda a diversos savis de l'antiguitat: Quiló d'Esparta, Heràclit, Pitàgores, Sòcrates, Soló d'Atenes i Tales de Milet, entre uns altres. Unes altres fonts l'atribueixen a Femónoe, sibil·la de Cumes, filla d'Apol·lo i pitonissa de Delfos. El poeta romà Juvenal cita aquesta frase en grec i considera que l'aforisme procedeix directament del cel (*Sàtira*, 11.27).

La frase “coneix-te a tu mateix” pot referir-se per extensió a una comprensió del comportament humà, ja que en última instància comprendre's a un mateix és comprendre també els altres éssers humans. No obstant això, els antics filòsofs grecs pensaven que ningú no pot mai comprendre el pensament humà perfectament, així que hauria sigut inconcebible conèixer-se un mateix a fons. Per aquest motiu, la frase s'ha de referir a una idea menys ambiciosa, com ara conèixer els nostres propis hàbits, costums, caràcter, capacitat per a controlar la ira i uns altres aspectes del comportament humà amb què lluitem en la nostra vida quotidiana. També pot tenir una interpretació psicològica, si entenem “a tu mateix” referit a la consciència.

En llatí aquest aforisme es tradueix com “*nosce te ipsum*”. Es tracta d'un principi fonamental sobre el sentit de la vida, que implica una profunda transformació personal a través de la qual una persona podria tractar de trobar orientació per a comprendre les seues pròpies percepcions fenomenològiques de la realitat, així com per a assolir una profunda comprensió sobre els aspectes de la seua pròpia existència. D'acord amb aquest sentit, l'expressió implica una revolució experiencial.

En certa manera, aquest “coneix-te a tu mateix” descriu clarament la preocupació que tot ésser humà ha de tenir i complir diàriament. No hi ha frase més vàlida que aquesta per a descriure el primer exercici que qualsevol persona ha de realitzar per saber què vol fer amb la seua vida en el pla personal i professional.

Conèixer-se un mateix significa analitzar molts aspectes. Implica reflexionar amb profunditat i determinar quines qualitats i defectes té o de quines manca, quins objectius o metes vol aconseguir, quanta transcendència vol tenir... Implica, en essència, ser analític i autocrític. Implica ser cru i realista, però alhora, somiador i idealista.

1.3. Un model d’“educació socràtica”

L’ensenyament socràtic és l’estratègia educativa més antiga –i encara avui la més poderosa– per tal de promoure el pensament crític. Una de les més importants filòsofes actuals, Martha C. Nussbaum, ha estudiat la figura del Sòcrates històric per a defensar un model educatiu que anomena “educació socràtica” en la seua obra *El cultiu de la humanitat*, del 1996. En una obra més recent, *Sense ànim de lucre*, del 2010, Nussbaum defensa l’educació socràtica com una qüestió necessària per a superar la crisi més urgent que afronta la nostra societat: no la crisi econòmica, sinó la crisi dels valors de la convivència democràtica. Què té la figura de Sòcrates, com a ciutadà i com a filòsof, que la fa un exemple democràtic per a una de les filòsofes més influents en la nostra època, uns 2500 anys més tard?

En l’*Apologia de Sòcrates* de Plató, el personatge de Sòcrates es defineix a si mateix com un tàvec que agullona el llom d’un noble però mandrós cavall. Un ciutadà com ell és útil per a la democràcia, sosté Sòcrates, perquè desperta els seus conciutadans de la peresa que suposa viure d’acord amb les tradicions, les normes i les creences rebudes *acríticament i sense reflexió*. El símil del tàvec és tremendament encertat i expressiu. El fibló obliga el cavall a moure’s del lloc i això és bo per a ell (contra la seua peresa), però també resulta dolorós i és capaç de crear ressentiment, pot ser vist com una amenaça, un perill, etc. L’activitat agullonadora de Sòcrates va ser jutjada així pels seus conciutadans i Atenes el va condemnar a mort per impietat (per falta als déus de la ciutat) i per corrompre la joventut.

Sòcrates abordava els atenesos qüestionant tot allò que havien cregut i acceptaven sense cap esclatxa per al dubte: què és la justícia, com podem confiar en la tradició (els poetes) que ens parlen del que pensem

els déus i dels seus motius capritxosos per a actuar, què és una vida virtuosa, etc. Els ciutadans no rebien bé aquest qüestionament de les seues creences, costums i normes més arrelades. Sòcrates els mostrava que les seues decisions més importants, en l'àmbit personal i polític, eren fruit d'una mera acceptació passiva de les coses convencionals, que les seues vides havien estat modelades per aquestes normes i creences, i que realment no eren amos de si mateixos, sinó de la superstició i de la peresa a la qual els havia portat una educació tradicional. El fibló de Sòcrates els portava a qüestionar-se si no hi havia una altra manera de fer les coses i a examinar quines de les seues creences eren dignes de guiar les seues pròpies vides, també en l'àmbit personal i polític, i quines calia rebutjar.

Quan compara la democràcia amb un noble però peresós cavall, Sòcrates reconeix que, en la seua major part, les normes i les creences convencionals estan ben encaminades (per això el cavall és *noble*). Sòcrates creia que era un deure fonamental complir amb les lleis de la ciutat, encara que aquestes mateixes lleis vagen en contra de l'interès personal. Va acceptar la sentència a mort tot i que alguns amics li van oferir l'oportunitat de fugir just la nit abans de la seua execució. El problema seriós és la peresa del pensament que caracteritza els ciutadans de les democràcies, la seua tendència còmoda a anar per la vida sense pensar sobre unes altres possibilitats i raons. Uns ciutadans acrítics, per a qui l'examen i la reflexió sobre les seues vides suposa un esforç que ells mateixos perceben innecessari, seran uns ciutadans dòcils i fàcilment *manipulables* per tot aquell que siga capaç de fer-se escoltar pel conjunt de la ciutadania (polítics professionals, mitjans de comunicació, grups d'interès, grans empreses, etc.). Seran uns ciutadans que, com que no són amos de si mateixos, viuran com a esclaus sense saber-ho.

Segons Nussbaum, en els debats polítics les persones no raonaven de la manera més adequada. La manca d'autoexamen i de sentit crític en l'anàlisi de l'argumentació dificultava la comprensió clara respecte als objectius de les polítiques, però facilitava la manipulació dels demagogs. Les persones que no fan un examen crític de si mateixes estan sempre en perill de ser manipulades per un orador amb talent per a la demagògia i les seues opinions canvien fàcilment amb cada discurs que escolten. En ells hi ha una submissió a l'autoritat per l'estatus de l'orador que els porta al consens de la barbàrie.

Compartim la idea de Nussbaum de la importància de les humanitats en la formació d'una cultura política que convertisca al ciutadà en un ésser crític i compromès amb el bé comú, davant la idea cada vegada més generalitzada d'una formació tecnològica capaç per si sola de portar desenvolupament econòmic a un país.

En el seu llibre Nussbaum es proposa reprendre avui un debat històric sobre els sentits de l'educació. Preocupada pels fins de l'educació en un context en què s'imposen mandats d'incrementar la competitivitat nacional a nivell global, Nussbaum aconsegueix posar en discussió dos nivells d'anàlisi ben diferents que, en general, s'estudien per separat. D'una banda, considera allò que es proposa a nivell de la política nacional i, d'altra banda, presenta els canvis que ocorren a nivell dels currículums, els programes i el que efectivament succeeix a les aules. Es pregunta com les institucions educatives reaccionen davant els imperatius de competitivitat nacional en un context de crisi econòmica global i estudia l'impacte dels discursos sobre la necessitat de promoure capacitats centrades en la recerca d'una major renda nacional.

Nussbaum presenta en aquest text una crítica a les polítiques governamentals i de les institucions educatives orientades a la retallada dels pressupostos i programes destinats a les humanitats i a les arts realitzat amb l'objectiu de donar un major espai a aquells centrats en la formació de continguts que suposadament encoratjarien una major prosperitat econòmica. Qüestionant aquest panorama, l'autora adverteix que aquestes mesures s'encaminen a produir una greu erosió en l'educació de les qualitats essencials per a la formació ciutadana i la vida en democràcia.

Nussbaum descriu un context en què s'estan produint canvis dràstics en allò que les societats ensenyen als seus joves, caracteritzat per un progressiu descart per part dels estats nacionals i els seus sistemes d'educació de matèries i carreres relacionades amb les humanitats i les arts en tots els nivells educatius. Els fonaments d'aquestes decisions governamentals, acompanyades per les institucions i les famílies, estarien relacionats amb la recerca d'una major rendibilitat econòmica i l'eliminació de tot allò que no tinguera relació amb aquesta. Com a conseqüència, en un futur no molt llunyà, els països estaran formant, segons Nussbaum, generacions de ciutadans sense la capacitat de pensar per si mateixos, posseir una mirada crítica sobre les tradicions i comprendre la importància d'èxits i patiments aliens. En aquest context, la democràcia estaria destinada al fracàs.

Per mitjà de la presentació d'allò que anomena “educació per a la renda” i “educació per a la democràcia”, Nussbaum caracteritza aquestes dues maneres de pensar els sentits de l'educació de les noves generacions. Basada en l'anàlisi d'una multiplicitat d'exemples empírics tant occidentals com no occidentals, de diferents nivells educatius i de diferents etapes històriques, busca mostrar la importància fonamental de les arts i humanitats per a l'educació dels ciutadans i, al mateix temps, adverteix sobre la situació de perill de marginació en què es troben.

Un model educatiu orientat exclusivament a l'increment del Producte Interior Brut per capita és denominat per Nussbaum com “educació per a la renda” o “educació per al creixement econòmic”. Tenint aquesta finalitat com a única es descuiden tots els altres aspectes, com per exemple aquells vinculats a la distribució de la riquesa, la igualtat social, les condicions per a l'estabilitat democràtica i les relacions amb els grups minoritaris. L'“educació per al creixement econòmic” requereix aptituds bàsiques, alfabetització i competència matemàtica. Aquest paradigma no es planteja necessàriament la inquietud per la igualtat d'accés a l'educació i la distribució, i pot arribar a qualificar positivament Estats on es registren nivells alts de desigualtat. La recerca exclusiva d'aquest creixement no obri preguntes sobre les desigualtats socials o distributives. Si bé aquest model no suposa la supressió de matèries com història i economia, procura que els seus continguts no provoquen pensament crític sobre qüestions de classe, raça i gènere, entre unes altres. Enfront de les arts i la literatura, aquest model es mostra menyspreador, ja que considera que poden despertar reflexions qüestionadores de desigualtat imperant.

L'“educació per a la democràcia”, d'altra banda, s'enquadra sota el “paradigma del desenvolupament humà”, que reconeix que totes les persones gaudeixen d'una dignitat humana inalienable i que aquesta ha de ser respectada per les lleis i les institucions. Això implica un compromís amb la democràcia, ja que fa referència a la possibilitat de tenir veu i vot en l'elecció de les polítiques que governen la pròpia vida i la del conjunt. En termes de les aptituds que el model d'“educació per a la democràcia” apunta a formar en les noves generacions es troben: la reflexió, el debat i l'argumentació sobre qüestions polítiques que afecten la nació, el reconeixement dels altres com a ciutadans amb els mateixos drets, l'interès per la vida dels altres i les implicacions de les diferents polítiques per als diferents ciutadans, i el pensament en el bé

comú de la nació com un tot i com a part d'un ordre mundial complex que requereix deliberació transnacional.

El model d'“educació per a la democràcia” està basat en les disciplines humanístiques i en les arts, i orientat a la formació de ciutadans independents, informats i simpatitzants de les democràcies. Segons Nussbaum, aquest model és el que tradicionalment es va desplegar als EUA, però que es troba sota una gran pressió en aquest moment. Des de la seua òptica, per tal de mantenir la democràcia amb vida, resulta central conrear la capacitat de reflexió i el pensament crític. La facultat de poder pensar sobre una gran varietat de cultures, grups i nacions en el context de les múltiples formes d'intercanvi entre grups i països és fonamental perquè la democràcia pugui abordar els problemes que es pateixen en un món global. Així, l'“educació per a la democràcia” contempla el treball i l'enriquiment de la facultat d'imaginar l'experiència de l'altre per a aconseguir sostenir certes institucions democràtiques tot i les diferències socials existents. L'autora considera que l'escola pot generar ciutadans per a la democràcia si desenvolupa la capacitat de l'estudiant de veure el món des de la perspectiva de l'altre, de sentir un genuí interès pels altres i soscavar així la tendència a allunyar-se de les minories, si ensenya sobre uns altres grups per tal de contrarestar estereotips, si fomenta el sentit de la responsabilitat individual, si promou el pensament crític i la seua expressió.

En aquest sentit, el segon model proposat per Nussbaum atribueix una gran importància a la participació dels estudiants mitjançant la investigació, les preguntes i la indagació. La idea d'aprenentatge actiu sol implicar un compromís amb el pensament crític, que reprèn de l'època de Sòcrates, i apunta que els estudiants reflexionen i argumenten per si mateixos en lloc de sotmetre's a la tradició i a l'autoritat. Aquella capacitat d'argumentació constitueix un valor per a la democràcia. Com es poden transmetre els valors socràtics mitjançant l'educació humanística? Incorporant el pensament crític a la metodologia pedagògica, ensenyant els estudiants a indagar, a avaluar les proves, a escriure els seus propis treballs amb arguments ben estructurats i a analitzar els arguments d'uns altres textos, a realitzar debats a classe i a redactar treballs escrits, per exemple.

Després de presentar aquests dos models i de fer un parèntesi històric que recorre els escrits de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey i Rabindranath Tagore, es pregunta què és possible fer a

les escoles en l'actualitat. Si bé reconeix que no hi ha una recepta única, Nussbaum assenyala que una de les qüestions centrals és la planificació dels programes curriculars des de les primeres etapes per a impartir un coneixement nodrit i diversificat sobre el món, les seues històries i les seues cultures. D'aquesta manera, serà possible transmetre a l'alumnat la capacitat de concebre's com a integrants d'una nació i un món heterogenis. Al seu torn, s'esmenta com a necessari l'ús de mètodes que promoguen un aprenentatge que els permeta relacionar-se d'una altra manera amb el món i participar activament en la resolució de problemes en comú aplicant el pensament crític i la imaginació. La història econòmica constitueix un element essencial en aquest sentit, així com també l'ensenyament de llengües estrangeres i l'estimulació de la curiositat pels diferents grups que componen una nació, les seues diferents històries i oportunitats.

Finalment, el text esmenta la “imaginació narrativa” com a clau perquè els estudiants-futurs ciutadans es relacionen amb el món. Aquesta s'entén com la capacitat de pensar com seria estar en el lloc d'una altra persona. Un paper protagonista de les arts i humanitats permetria conrear un tipus de formació participativa que millore la capacitat de veure el món a través dels ulls d'un altre. El joc, al costat de les cançons i els contes, és un primer pas per experimentar amb la idea d'“alteritat”. L'art en la vida adulta s'estén i alimenta aquesta capacitat d'empatia.

En suma, Nussbaum afirma que per formar els estudiants per a la democràcia no n'hi ha prou de dotar d'informació sobre els estigmes socials i la desigualtat, sinó que cal que tot ciutadà “visca” l'experiència de la població estigmatitzada a través del teatre i la literatura. Seguint Rabindranath Tagore i Ralph Ellison, Nussbaum considera que allà on es fa cas omís a l'art també s'està ignorant una ocasió per a aconseguir l'enteniment democràtic. Per això, encoratja a defensar –fins i tot en un context de crisi econòmica– les arts i humanitats davant les retallades en els programes i pressupostos educatius.

2. Circumstàncies que determinen els significats de l'acció social

En l'àmbit social podem pensar que les coses són com són perquè es corresponen amb la realitat –que és el que el *pensament únic* pretén que creguem–, però hem de tenir en compte que aquesta realitat social és, en la majoria de casos, una construcció humana i que, per tant, podria

ser d'una altra manera. Aquest corrent epistemològic s'anomena *constructivisme* o *construccionisme* i entén que el coneixement és un procés de construcció genuïna del subjecte i no un desplegament de coneixements innats ni una còpia de coneixements existents al món extern.

Voldríem començar plantejant una sèrie de preguntes que esperem poder respondre en els paràgrafs següents: Allò que el món ens mostra és així per necessitat o és una construcció social? Creiem fermament en un món determinat o hem d'entendre'l com un món fet per nosaltres mateixos? Hem de pensar així obligadament o podem pensar d'una altra manera i que funcione? Per què un sistema se sosté? Què és allò que el legitima?

2.1. Tendències i enfocaments constructivistes

Dins del constructivisme podem distingir diferents tendències:

—Un constructivisme cognitiu que té les seues arrels en la psicologia i l'epistemologia genètica de Jean Piaget.

—Un constructivisme d'orientació sociocultural (constructivisme social, socioconstructivisme o coconstructivisme), inspirat en les idees i plantejaments de Lev S. Vygotsky.

—Un constructivisme vinculat al construccionisme social de Peter L. Berger i Thomas Luckmann.

Cadascun d'aquests constructivismes difereix en qüestions epistemològiques essencials com poden ser el caràcter més o menys extern de la construcció del coneixement, el caràcter social o solitari d'aquesta construcció, o el grau de dissociació entre el subjecte i el món.

A més d'aquestes tendències, és possible distingir tot un seguit d'enfocaments constructivistes, com veurem a continuació.

Constructivisme radical

Segons el constructivisme radical, l'element social és irrellevant en la construcció del coneixement, i és únicament i exclusivament un procés individual.

Aquesta forma de constructivisme té els seus orígens en el *verum ipsum factum*, frase encunyada per Giambattista Vico en el seu escrit *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), i que posa en relleu el que és veritat i el que és real dins de l'esfera de la praxi humana. Per a Vico, la veritat emergeix simultàniament amb i a l'interior del món fet per

l'home, i està així sempre subjecte als canvis socioculturals i sociopolítics corresponents a la competència i al conflicte entre diversos grups de la societat: “la veritat és el mateix que el fet”.

El constructivisme radical es basa en la presumpció que el coneixement està en la ment de les persones i el subjecte cognoscent no té més alternativa que construir allò que coneix sobre la base de la seua pròpia experiència. Tots els tipus d'experiència són essencialment subjectius i, encara que es puguin trobar raons per a creure que l'experiència d'una persona pot ser similar a la d'una altra, no hi ha manera de saber si és la mateixa.

Els quatre principis sobre els quals s'assenta el constructivisme radical són:

1. El coneixement no es rep passivament, ni a través dels sentits, ni per mitjà de la comunicació, sinó que és construït activament pel subjecte cognoscent.

2. La funció del coneixement és adaptativa, en el sentit biològic del terme, i tendeix cap l'ajust o la viabilitat.

3. La cognició serveix a l'organització del món experiencial del subjecte, no al descobriment d'una realitat ontològica objectiva.

4. Hi ha una exigència de “socialitat”, en termes d’“una construcció conceptual dels altres” i, en aquest sentit, les altres subjectivitats es construeixen a partir del camp experiencial de l'individu. Segons aquesta tesi la primera interacció ha de ser amb l'experiència individual.

Constructivisme cognitiu

Segons el constructivisme cognitiu, l'element social ocupa un paper coadjuvant a la millora en l'adquisició de coneixements, però no és una condició necessària per a la seua construcció.

Segons el constructivisme cognitiu, representat per Piaget, el procés de construcció dels coneixements és un procés individual que té lloc en la ment de les persones, que és on es troben emmagatzemades les seues representacions del món. L'aprenentatge és, per tant, un procés intern que consisteix a relacionar la nova informació amb les representacions preexistents, la qual cosa dóna lloc a la revisió, modificació, reorganització i diferenciació d'aquestes representacions. Ara bé, tot i que l'aprenentatge és un procés intramental, pot ser guiat per la interacció amb unes altres persones, en el sentit que “els altres” són potencials generadors de contradiccions que el subjecte es veurà obligat a superar.

Constructivisme sociocultural

El constructivisme sociocultural té el seu origen en els treballs de Lev S. Vygotsky i postula que el coneixement s'adquireix, segons la llei de doble formació, primer a nivell intermental i posteriorment a nivell intrapsicològic. D'aquesta manera, el factor social té un paper determinant en la construcció del coneixement, encara que aquest paper no és suficient, perquè no reflecteix els mecanismes d'internalització. No obstant això, com que la idea d'un origen social de les funcions psicològiques no és antitètica amb la noció de construcció personal, sobretot si es parteix d'un model bidireccional de transmissió cultural on tots els participants transformen activament els missatges, podem assumir que la construcció dels coneixements suposa una internalització orientada pels "altres socials" en un entorn estructurat. D'aquesta manera, el constructivisme sociocultural considera que una persona construeix significats actuant en un entorn estructurat i interactuant amb unes altres persones de manera intencional. Aquest procés de construcció presenta tres trets definitoris: la unitat de subjectivitat-intersubjectivitat, la mediació semiòtica i la construcció conjunta en el si de relacions asimètriques. La intersubjectivitat, la compartició de codis compartits i la coconstrucció amb acceptació de la asimetria poden aconseguir-se perquè, per mitjà d'activitats simbòliques, els éssers humans tracten seu entorn significatiu com si fóra compartit.

Construccionisme social

En l'extrem oposat al constructivisme radical es troba el constructivisme social, i com pot desprendre's del seu propi nom, l'element social és una condició necessària i suficient per a la construcció de coneixements.

El constructivisme social, representat per Peter L. Berger i Thomas Luckmann, postula que la realitat és una construcció social i, per tant, situa el coneixement dins del procés d'intercanvi social. Des d'aquesta perspectiva, l'explicació psicològica no reflectiria una realitat interna, sinó que seria l'expressió d'un quefer social, de manera que trasllada l'explicació de la conducta des de l'interior de la ment a una explicació d'aquesta com un derivat de la interacció social. En el construccionisme social la realitat apareix com una construcció humana, que informa sobre les relacions entre els individus i el context, i l'individu apareix

com un producte social, definit per les sedimentacions del coneixement que formen l'empremta de la seua biografia, ambient i experiència.

Les explicacions dels fenòmens psicològics no s'ubiquen en l'individu ni en categories psicològiques, sinó que són condicionades per les pautes d'interacció social amb què el subjecte es troba, de manera que el subjecte individual queda "dissolt" en estructures lingüístiques i en sistemes de relacions socials.

Els termes en els quals s'entén el món són artefactes socials històricament localitzats, de manera que, des del construccionisme, el procés de comprensió és el resultat d'una tasca cooperativa i activa entre persones que interactuen i el grau en què aquesta comprensió preval o és sostinguda a través del temps està subjecte a les vicissituds dels processos socials: comunicació, negociació, conflicte, etc.

Les relacions socials possibiliten la constitució de xarxes simbòliques, que es construeixen de manera intersubjectiva, i creen un context en què les pràctiques discursives i els seus significats van més enllà de la pròpia ment individual.

2.2. La construcció de la realitat social

El problema de la sociologia del coneixement

L'obra central de Peter L. Berger i Thomas Luckmann, *La construcció social de la realitat*, publicada el 1966, ha sigut durant anys font d'inspiració de nombrosos desenvolupaments en teoria social, sociologia del coneixement i unes altres disciplines sociològiques, i avui dia continua exercint una influència notable.

Les dues tesis fonamentals de la sociologia del coneixement són, per a aquests autors, les següents:

1. La realitat es construeix socialment.
2. La sociologia del coneixement ha d'analitzar els processos pels quals això es produeix.

Conceptes importants són "realitat" –entesa com una qualitat pròpia dels fenòmens que reconeixem com a independents de la nostra volició– i "coneixement" –que definim com la certesa que els fenòmens són reals i que tenen certes característiques.

Realitat i coneixement són termes relatius, perquè el que és real per a un tibetà pot no ser-ho per a un americà, o també, el coneixement que té un criminal és diferent del que té un criminalista. La sociologia del coneixement estudia aquestes diferències, però també els processos pels

quals qualsevol coneixement arriba a ser considerat socialment realitat. En unes altres paraules, la sociologia del coneixement s'ocupa de la construcció social de la realitat.

L'expressió “sociologia del coneixement” la va encunyar Max Scheler dins d'un context filosòfic, no encara sociològic. En qualsevol cas, i de manera general, la sociologia del coneixement s'ocupa de la relació entre el pensament humà i el context social en què s'origina.

Els antecedents immediats de la sociologia del coneixement són tres corrents alemanys: el marxista, el nietzscheà i l'historicista.

La sociologia del coneixement va derivar de Marx la seua idea bàsica: la consciència de l'home està determinada pel seu ésser social. També va prendre d'aquest autor el concepte d'“ideologia” –idees que serveixen com a armes per a interessos socials– i la idea de “falsa consciència” –pensament allunyat del veritable ésser social d'allò que pensa. També va utilitzar les idees marxistes d'“infraestructura” –activitat humana– i “superestructura” –món produït per aquesta activitat.

L'antiidealisme de Nietzsche va introduir perspectives addicionals pel que fa al pensament humà com a instrument de lluita per la supervivència i el poder. Va fer la seua pròpia teoria de la falsa consciència analitzant el significat social de l'engany i l'autoengany, i de la il·lusió com a condició necessària per a la vida. En general, la sociologia del coneixement va ser per a Nietzsche una aplicació de l'“art de la desconfiança”.

L'historicisme, per la seua banda, va destacar la relativitat i historicitat inevitable del pensament humà, donat en les idees de “determinació situacionals” i “seient de la vida”, fet que va ser fàcilment relacionable amb l'èmfasi sobre la situació social del pensament. Aquest enfocament va estimular el mètode històric en la sociologia del coneixement.

Segons Scheler, investigar en sociologia del coneixement té sentit com a mitjà per a aclarir els obstacles del relativisme, a fi de prosseguir la seua veritable tasca filosòfica, ja que per a ell la filosofia havia de transcendir la relativitat dels punts de vista històrics i socials.

La sociologia del coneixement és –segons Scheler– un mètode negatiu: els “factors reals” regulen les condicions en què uns certs “factors ideals” poden aparèixer en la història, però no afecten aquests últims: la societat determina la presència però no la naturalesa de les idees. En aquest context, Scheler va analitzar en detall com el

coneixement humà és ordenat per la societat, la qual li proporciona una “concepció relativonatural del món” per a pensar.

En Karl Mannheim la sociologia del coneixement va tenir un pes fonamental. Per a ell, la societat arriba a determinar el contingut de les idees, excepte en les matemàtiques i en part en les ciències naturals. Mannheim va distingir entre els conceptes particular, total i general d'ideologia, és a dir, respectivament, una part del pensament de l'adversari, la totalitat del pensament de l'adversari –falsa consciència de Marx– i la ideologia d'un mateix. Amb això últim arribà més lluny que Marx i arribà al nivell de la sociologia del coneixement mitjançant la idea que no hi ha pensament humà immune a les influències ideològiques del context social.

En oposició al relativisme, Mannheim va parlar de “relacionisme” segons el qual el coneixement només pot donar-se des d'una posició determinada, i va resoldre el problema del marxisme des d'un historicisme. La tasca de la sociologia del coneixement passà a ser aclarir l'objecte del pensament des de les diferents perspectives que d'ell es donen. Mannheim va donar també importància al pensament “utòpic”, que produeix una imatge distorsionada de la realitat social, i al pensament lliure de lligams socials.

La sociologia del coneixement forma part de la sociologia i les qüestions plantejades per ella formen part de la metodologia de les ciències socials. La sociologia del coneixement s'ha d'ocupar de tot el que es considere “coneixement” en la societat, i, per tant, s'ha d'ocupar de la construcció social de la realitat. La societat té facticitat objectiva, i està construïda per una activitat que expressa un significat subjectiu. La qüestió central serà llavors esbrinar com és possible que els significats subjectius es tornen facticitats objectives.

La realitat de la vida quotidiana

A Berger i Luckmann els preocupa analitzar com el coneixement orienta la conducta en la vida quotidiana. La vida quotidiana es presenta com una realitat interpretada pels homes i que per a ells té el significat subjectiu d'un món coherent. És un món que naix en els seus pensaments i accions, i que està sostingut com a real per aquests. Però, com es construeix aquest món intersubjectiu del sentit comú?

Per a descriure la realitat de la vida quotidiana, Berger i Luckmann empenen el mètode fenomenològic, que simplement descriu, sense pressuposar causes. El que fa és dirigir intencionalment cap a un objecte

per conèixer-lo, tant si es tracta d'alguna cosa exterior com d'alguna cosa interior o mental. La consciència pot, a més, distingir diferents nivells de realitat, com un somni i una cosa real.

Entre les moltes realitats, una és la realitat per excel·lència: la de la vida quotidiana, amb tota la seua imperiosa presència de l'ací i ara. Aquesta es capta com ordenada per una rutina i com existent des d'abans d'ingressar-hi. La gent considera la realitat quotidiana com "el seu" món, i els importen menys la resta de les realitats. La realitat de la vida quotidiana es presenta també com un món intersubjectiu, ja que no podem ser-hi sense interactuar amb els altres.

La continuïtat de la vida quotidiana és interrompuda quan sorgeix un problema, moment en el qual es busca integrar-lo dins de les coses no problemàtiques. El sentit comú, en efecte, pensa que quan uns quants xiuxiuegen –situació problemàtica–, en realitat estan discutint sobre una qüestió tècnica i no sobre mi –situació no problemàtica.

Unes altres realitats que no són quotidianes són els jocs, les experiències religioses o estètiques, etc., i elles desvien l'atenció de la realitat de la vida quotidiana, encara que aquesta sempre reté la seua preeminència: el nostre llenguatge, encara usat en altres realitats, continua prenent com a referència la vida quotidiana, pot "traduir" les coses no quotidianes a la quotidianitat.

El món quotidià s'estructura en l'espai i en el temps. La realitat de la vida quotidiana imposa els seus temps, que poden ser indistints als temps interiors de cada un: per exemple, cal esperar per a aconseguir alguna cosa. El temps de la vida quotidiana és percebut com limitat i continu, i a ell s'han d'adequar els projectes de vida. Saber de la meua mort fa que el temps quotidià siga limitat. L'estructura temporal de la vida quotidiana imposa seqüències preestablertes en l'agenda del dia i sobre la nostra biografia en conjunt.

Interacció social a la vida quotidiana

Segons Berger i Luckmann, tenim dos tipus d'experiències dels altres en la vida quotidiana: la interacció cara a cara i els esquemes tipificadors.

La interacció cara a cara és el prototip de les altres, és aquella en què l'altre se m'apareix com a real i tangible, i on compartisc amb ell un ací i ara que s'imposa. Ens dirigim cap a l'altre prereflexivament i espontània, en el sentit que no és una actitud reflexiva com quan dirigim la consciència cap a nosaltres mateixos.

Les relacions cara a cara són molt flexibles: no és fàcil imposar pautes rígides d'interacció a l'altre, precisament perquè és una interacció propera, no remota com pot ser relacionar-se amb un altre amb la fantasia o a través de la distància.

D'altra banda, encara en la situació cara a cara jo apreheic l'altre per mitjà d'esquemes tipificadors, o siga, el situe en una categoria com a home, com a blanc, com a tipus jovial, com a client, com a molest, etc., tipificacions que afecten contínuament la meua relació amb aquesta persona. Es tracta d'esquemes recíprocs, perquè l'altre també em tipifica a mi. La majoria de les meues trobades amb els altres en la vida quotidiana són típiques en aquest doble sentit, ja que tots dos interactuem segons com un tipifica l'altre. Fins i tot davant un estrany tendisc a tipificar, a buscar indicis per ubicar-lo en alguna categoria.

També podem tipificar en interaccions que no són cara a cara, com per exemple amb algú que mai no vam veure però de qui hem sentit a parlar, o d'algú amb qui ens trobem per primera vegada. La realitat social de la vida quotidiana és apreheia en un continu de tipificacions que es tornen progressivament anònimes a mesura que s'allunyen de l'ací i ara de la situació cara a cara. En un extrem hi ha aquells amb qui interactue sovint cara a cara, i en l'altre extrem del continu, interactue amb abstraccions molt anònimes. L'estructura social és la suma de totes aquestes interaccions, estructura que és un element essencial de la realitat de la vida quotidiana.

El llenguatge i el coneixement a la vida quotidiana

En la situació cara a cara, les carasses que fa l'altre em poden estar indicant agressivitat, però quan desapareix la situació cara a cara, l'agressivitat pot quedar objectivada, per exemple en un ganivet clavat a la paret de ma casa. L'arma és ací no només un producte humà sinó una objectivació de la subjectivitat humana i la realitat de la vida quotidiana és possible únicament per aquestes objectivacions: estem envoltats d'objectes que proclamen les intencions subjectives dels nostres semblants.

Un cas especial d'objectivació són els signes: ells tenen intenció explícita de servir originàriament com a indicis de significats subjectius. Els signes poden ser gestos, objectes, etc., però hi ha signes, com les paraules, que són els més importants, les quals es podran separar de l'ací i ara immediat dels estats subjectius en tant que puguen esdevenir sistemes de signes objectivament accessibles. El llenguatge s'origina en

la situació cara a cara, però pot separar-se'n fàcilment, com quan cride en la foscor o parle per telèfon.

El llenguatge pot fer presents moltes experiències i significats en un ací i ara, pot actualitzar tot un món amb ell, tant espacialment com temporal. També és capaç de transcendir per complet la realitat de la vida quotidiana, com ara interpretar un somni integrant lingüísticament dins de l'ordre de la vida quotidiana. El llenguatge construeix, en general, enormes sistemes de representació simbòlica, com ara l'art, la ciència, la religió i la filosofia. Un símbol és un tema significatiu capaç de creuar d'una esfera de realitat a una altra.

El llenguatge constitueix camps semàntics o zones de significat lingüísticament circumscrits, i la gramàtica, la sintaxi i el vocabulari s'acoblen a això. Encara que el llenguatge pot referir-se a unes altres realitats, s'arrela en la realitat del sentit comú de la vida quotidiana. Com a sistema de signes, el llenguatge posseeix la qualitat de l'objectivitat: es presenta com una facticitat externa i el seu efecte sobre mi és coercitiu, ja que m'imposa les seues pautes: no puc utilitzar la sintaxi de l'alemany si parle anglès.

D'altra banda, el llenguatge és tan flexible que em permet objectivar una gran varietat d'experiències de la meua vida. També tipifica experiències en categories significatives per a mi i els meus semblants. A més, gràcies a ell puc transmetre experiències a noves generacions o difondre-les per tota la societat. Hi ha un cúmul social de coneixement que em proporciona esquemes tipificadors en la meua vida quotidiana i presentar aquesta com un món coherent i integrat, i diferenciat d'unes altres realitats més difuses. El coneixement també es troba distribuït socialment –per exemple, les xarrades de dones no em pertoquen com a home–, és a dir, aquesta distribució arranca del fet que jo no sé coses que els altres sí que saben, i viceversa.

2.3. La construcció del significat

El significat del significat

Dos investigadors britànics, Charles K. Ogden i Ivor A. Richards, en un assaig que es reimprimeix de manera constant des del 1923, titulat *El significat del significat*, van intentar sistematitzar el coneixement i les estratègies d'estudi del significat amb una perspectiva interdisciplinària. Ogden tenia formació com a lingüista, Richards, com a crític literari, i entre tots dos van mostrar una inclinació cap a una visió global, no

del triangle, segons aquesta perspectiva, seria una línia traçada amb vigor i claredat, mentre que els dos costats oblics s'ometrien. És la teoria màgica del nom com a part de la cosa, la teoria d'una connexió intrínseca entre símbols i referències. Aquesta herència porta en la pràctica a la recerca del significat de les paraules. Es tracta, sense dubte, d'una superstició, d'una connexió mística, metafísica, encara que molt difosa en diversos períodes històrics. L'estudi etimològic (intuïtiu) es va fundar sobre aquesta concepció de la forma màgica de la paraula.

2. El significat està constituït per les paraules que descriuen la *veu del diccionari*. És la il·lusió dels estudiants de traducció en els seus primers anys, quan van plens d'esperança a la recerca de paraules en el diccionari bilingüe. El compilador del diccionari ha interpretat la realitat a la seua manera, amb un intent de síntesi causat per la limitació d'espai –el designat per a cada entrada per part de l'editor o el responsable del diccionari–, i ha descrit en poques paraules un “significat” presumpte i genèric. El defecte lògic més greu d'aquesta perspectiva és que les paraules que s'utilitzen per a descriure unes altres paraules són, al seu torn, descrites amb paraules, amb una concatenació de definicions que, en el millor dels casos, només són coherents dins de si mateixes. Sembla haver-hi una notable diferència intersubjectiva potencial en la interpretació dels signes, atès que la interpretació depèn en gran mesura dels processos mentals de l'individu. Hi ha, però, una convenció, un Bon Ús –les majúscules, significatives, són d'Ogden i Richards i indiquen la naturalesa convencional, social, consuetudinària, l'adjectiu “bo”.

3. El significat és el que un vol *expressar*, el que intenta mitjançant un acte lingüístic. Es basa en la il·lusió que l'enteniment de l'emissor coincideix amb el del receptor. El significat de qualsevol frase és aquell que el parlant vol que entenga qui escolta. És una definició molt vaga perquè no explica el que u vol dir amb “entendre”, que pot ser “referir-se a”, “reaccionar”, “estar en relació amb el referent”, “estar en relació amb l'emissor”, “suposar a què es refereix l'emissor”, “suposar què vol l'emissor”. Tractant-se de la voluntat, hi ha una ambigüitat de fons respecte a la diferència de context psicològic entre emissor i receptor. Donat el context psicològic a què pertany un signe, també la referència produïda en la interpretació del signe és fixa. Però és possible que un mateix signe pertanyi a contextos psicològics diferents, cas en què la referència “volitiva” no és comunicable.

4. El significat és el lloc d'alguna cosa en un *sistema*: el significat d'una paraula s'obté de la relació amb el seu entorn, és a dir, tenint en compte el seu context i cotext.

5. El significat està constituït per les *conseqüències* pràctiques (pragmatisme) o teòriques (lògica) d'una paraula en la nostra experiència futura.

Significat i psique

Vegem ara algunes possibles concepcions del significat directament relacionades amb la psique de l'individu, amb la visió subjectiva de la realitat.

1. El significat és l'*emoció* que suscita la paraula. Certes paraules són molt difícils de definir perquè tenen una connotació majorment emotiva: per exemple, les paraules *amor*, *Déu*, *llibertat*, tenen un deix de significat afectiu. Podríem caracteritzar la connotació emotiva d'aquestes paraules com a significat acumulatiu de reaccions emotives prèvies i compendis afectius, que constitueixen els correlats físics d'aquest significat com a supervivències de sentiments precedents.

2. El significat és el *correlat d'un signe* en la realitat: per exemple, el fum i el foc. Així, els psicoanalistes parlen del significat dels somnis i introdueixen el concepte de "desig inconscient". El significat d'un somni és la –suposada– causa que l'ha determinat, és a dir, el desig inconscient.

3. El significat són els *efectes mnemotècnics* d'un estímul. Des d'aquesta perspectiva, la referència és fruit de l'adaptació a un context psíquic, i el significat d'A és al qual s'adapta el procés mental que interpreta A. Aquest és el sentit més important en què les paraules tenen significat. Es tracta de judicis introspectius, és a dir, d'interpretació d'un cert tipus, de vegades de judicis no verbals, de sentiments foscos que acompanyen la referència. En algun cas podem expressar aquests sentiments amb paraules, però no sempre és així. De vegades, les paraules no són adequades per a la referència que han de simbolitzar. Segons aquest criteri, podem definir un acte de comunicació com l'ús de símbols per a originar en el receptor actes referencials similars als que representen els símbols per a l'emissor.

Ogden i Richards troben uns altres sentits a la paraula "significat": les coses a les quals l'emissor d'un símbol creu que es refereix, les coses a les quals es refereix qui interpreta un símbol, les coses a les quals creu que es refereix l'interpret d'un símbol i les coses a les quals l'interpret

d'un símbol creu que es refereix l'emissor. En tots aquests casos, l'activitat psíquica de l'emissor i del receptor és el subjecte implícit.

La intenció de significar una cosa no sempre coincideix amb la intenció de desxifrar l'interlocutor. D'altra banda, en certs casos la interpretació d'un enunciat es basa en les previsions –de vegades errònies– de l'emissor. En psicologia, aquest tipus d'activitat rep el nom de “projecció”.

En certa manera, per a comunicar-se és necessari tractar de comprendre les intencions de l'altre, però si en fer-ho la nostra pròpia intenció interfereix amb aquest intent i se superposa a la suposada intenció de l'altre, es produeix una mena de curtcircuit comunicatiu.

Després d'haver repassat els possibles significats de “significat”, vegem ara com Ogden i Richards exposen la seua teoria contextual de la interpretació.

La fase preliminar a la comprensió de les paraules és la discriminació o el reconeixement sensorial. En discriminar entre sons i signes gràfics interpretem un signe inicial. Perquè siga possible l'ús de paraules és necessària la distinció conscient o inconscient d'un so o una imatge.

En general, atès que fem un ús habitual de les paraules, la discriminació és inconscient, però pot fer-se conscient, com en aprendre una llengua estrangera.

Es fa una altra distinció entre la prosa científica i la poesia: en el primer cas, podem passar per alt les característiques sensorials de les paraules, però en la poesia hem de prestar una atenció conscient, encara que això puga obstaculitzar interpretacions ulteriors.

D'alguna manera, el fet que la poesia tinga en el paper un aspecte diferent del de la prosa, que una part important del paper romanga en blanc, és un indici sensorial per alertar que l'atenció que ha de prestar-se a les paraules no és l'habitual, ja que comprèn també el seu so. No obstant això, seguir la pista de la percepció purament acústica pot ser enganyós; en la poesia, les paraules no són només sons. Per tal de descodificar-les cal prestar atenció tant al significat del so com al del seu símbol.

La teoria contextual de la interpretació

Ogden i Richards plantegen una teoria contextual de la interpretació. Després del reconeixement sensorial i de la distinció entre text poètic i text en prosa, el signe inicial s'identifica com una paraula, canvi que es produeix en virtut del nou context psicològic del signe. Mentre que el

reconeixement d'un so o una forma com a tals requereix un context format per sensacions auditives i visuals similars i anteriors, el reconeixement d'un signe com a paraula exigeix que forme un context amb experiències ulteriors que no siguin sons o grafemes. Perquè això passe, hem d'aprendre a associar un signe a determinades experiències. Aquest tipus d'associació es produeix en la nostra ment, moltes vegades de manera inconscient, fins i tot abans que aprenguem a parlar.

Sense adonar-nos-en, aprenem a classificar l'aparició d'una paraula donada com a signe, lligat a una reacció similar a les suscidades per les experiències associades. En aquest cas, també la interpretació és inconscient, sempre que no es presenten dificultats, ja que llavors l'automatisme perceptiu pot veure's obstaculitzat i s'activen els processos interpretatius conscients.

D'alguna manera, podem dir que, com menys siguin les dificultats que trobem per comprendre les paraules, menys conscients som dels procediments que utilitzem per fer-ho i menys preparats estem per a afrontar una exposició anòmala a les paraules (en el cas del llenguatge parlat, un pronunciament diferent de la que és habitual per a nosaltres; si es tracta de llenguatge escrit, una grafia diferent de la coneguda; en ambdós casos, usos sintàctics anòmals, com frases de construcció insòlita en comparació amb la que considerem normal).

Quan un so s'identifica com una paraula, la seua importància com a so no queda relegada a un segon pla. Algunes característiques fòniques –to, volum, velocitat, timbre, musicalitat– i gràfiques –grafia, espaiat, dimensions, muntatge, gràfics– entren a formar part del contingut del missatge i, atès que dues trobades amb la mateixa paraula poden ser diferents, han de compartir un caràcter comú que permeta identificar-los com a aparicions de la mateixa paraula. Només gràcies a aquesta part comuna les dues paraules tenen un context psíquic similar i poden, per tant, percebre's de manera afí.

Aquesta contextualització psíquica es produeix, sobretot, en les primeres fases més senzilles i de manera inconscient. En la majoria dels casos, la dificultat o impossibilitat en un nivell d'interpretació provoca l'aflorament dels nivells inferiors en la consciència i una preocupació per aquests mecanismes generalment automàtics que distrau de la interpretació del missatge en un nivell pragmàtic, funcional i extern.

En el cas d'enunciats més complexos o de llenguatges més desenvolupats, sorgeixen aspectes nous. Ogden i Richards prenen com a exemple l'expressió “els meus parents”, que és un concepte abstracte

perquè implica alguna cosa més que haver conegut individus determinats i saber-ne els noms. Conèixer certs familiars no comporta necessàriament conèixer-ne el grau de parentiu, ni pot donar per fet el tipus de relació que pot haver-hi entre dos familiars en una cultura donada en els diversos casos possibles. El concepte és, per tant, resultat de diferents agrupaments d'experiències; aquesta diversitat és la que fa que els elements comuns, per contrast, siguin evidents.

Aquest procés de selecció i eliminació actua sempre en l'adquisició de vocabulari i en el desenvolupament del pensament. És estrany que les paraules formen contextos directament sense passar per una experiència simbòlica, perquè per norma s'aprenen només mitjançant unes altres paraules.

Aprenem a fer servir la llengua al mateix temps que aprenem la llengua en si; no es tracta només d'adquirir sinònims o expressions alternatives, sinó d'aprendre els matisos de sentit i les connotacions especials que crea el context. Aquesta activitat d'identificació d'afinitats i diferències és contínua.

Aquesta activitat perfecciona d'una manera constant la nostra capacitat d'abstracció i ens ensenya a utilitzar metàfores, “la simbolització primitiva de l'abstracció”. La metàfora es descriu com l'aplicació d'una única expressió verbal a un grup d'objectes que són diferents però comparteixen alguna cosa. L'ús de la metàfora no es considera des del punt de vista estilístic, sinó del cognitiu: permet identificar una relació anàloga en un altre grup. En essència, la metàfora es veu com una relació de significació que s'apropia del context d'una altra relació.

Quan parlem d'“un mar de problemes”, només ens interessa una part del mar, la dimensió, i en descartem les altres. Si no som capaços d'imaginar el mar com una entitat abstracta, no podrem entendre el significat de l'expressió “un mar de problemes”. La capacitat d'abstracció que es necessita per a captar la metàfora és la mateixa, en opinió d'Ogden i Richards, que cal per unir un adjectiu a un substantiu, o per utilitzar preposicions o verbs. A més, els aspectes metafòrics de gran part de la llengua demostren que, com més alt és el nivell d'educació d'una persona, major és el nombre de paraules que adquireixen context mitjançant unes altres. El costat negatiu d'aquesta sofisticada adquisició de paraules és que els significats que es construeixen sobre aquestes referències abstractes tendeixen inevitablement a confondre la nostra ment amb més freqüència.

3. L'ensenyament com a activitat crítica

En temps de canvis dràstics i ràpids, l'aprenentatge ha de ser no només significatiu sinó també subversivament significatiu. Aquesta és la tesi que sostenen Neil Postman i Charles Weingartner en el seu llibre *L'ensenyament com a activitat crítica* (1969) i que també apareix recollida en alguns dels plantejaments que Postman expressa en llibres més recents, com *Tecnòpolis. La rendició de la cultura a la tecnologia* (1992). L'aprenentatge significatiu subversiu –o aprenentatge significatiu crític–, tal com l'entenen aquests autors, és una estratègia necessària per a sobreviure en la societat contemporània

El llibre de Postman i Weingartner es basa en dos supòsits previs:

1. Que, considerada globalment, la supervivència de la nostra societat es veu amenaçada per un nombre cada vegada més gran de problemes sense precedents i insolubles de moment.

2. Que pot fer-se alguna cosa per a millorar la situació: alguns dels problemes als quals normalment ens enfrontem, si no els eliminem, sí que podem reduir-ne l'envergadura a través d'un nou enfocament de la tasca educativa.

Molts d'aquests problemes guarden connexió o, si més no, es veuen seriosament afectats per la revolució operada en els sistemes de comunicacions. Gairebé tots aquests problemes es relacionen amb la idea de “progrés”. Els educadors seriosos, professionals, mantenen la fe en la millora de l'ésser humà a través de l'educació; efectivament, alguns d'aquests problemes poden solucionar-se i potser el mètode més directe siga precisament l'educació.

L'escola, si bé ho mirem, és l'única institució imposada a tothom, i el que en ella ocorre determina per a bé o per a mal una variació. Fem servir el terme *imposar* perquè creiem que les directrius que regeixen comunament les escoles són molt poc efectives –probablement, inútils del tot– per a millorar les nostres possibilitats de supervivència mútua, és a dir, per a resoldre *qualsevol o un sol* dels problemes que hem esmentat.

La característica més important del món en què vivim és el canvi constant, accelerat, omnipresent; i sembla que el nostre sistema educatiu no s'ha adonat encara d'això. La tasca de l'educació consistiria, doncs, en desenvolupar en els joves la capacitat d'aplicar les millors estratègies disponibles per a sobreviure en un món ple de dificultats, incerteses i oportunitats sense precedents. La tasca és, per tant, mostrar

i explicitar aquestes tècniques, amb l'esperança que algú, en algun lloc, actuarà d'acord amb elles.

3.1. Detector de mentides

Un dels principis de tota societat democràtica és que cada persona pugui pensar i expressar-se lliurement sobre qualsevol matèria, fins al punt de poder pronunciar-se contra la idea mateixa de societat democràtica. En la mesura que les nostres escoles són instruments de tal societat, han de desenvolupar en els i les joves no només la consciència d'aquesta llibertat, sinó la voluntat d'exercitar i la capacitat i perspectiva intel·lectuals imprescindibles per a fer-ho amb eficàcia.

Les escoles haurien d'accentuar aquells valors que no són accentuats per unes altres institucions importants en la cultura. Necessitem instruments que ens advertisquen quan comença la regressió i quan cal el "sosteniment". Aquests instruments serien persones adequades per tal de reconèixer els canvis, sensibles als problemes causats per aquest, i posseïdors de motivació i valentia suficients per a donar l'alarma quan el progrés entròpic arribara a un grau perillós d'acceleració.

Postman i Weingartner proposen que l'escola desenvolupi en els joves l'instrument més "subversiu" de tots: la perspectiva antropològica. Aquesta permet a l'individu ser part integrant de la seua pròpia cultura i, al mateix temps, estar fora d'ella.

En particular, hi ha tres problemes que ens porten forçosament a la conclusió que les escoles han d'esdevenir centres d'ensinistrament per a la "subversió". Aquests problemes són:

1. La revolució dels mitjans de comunicació.
2. La revolució del canvi.
3. La burocràcia governant.

Postman i Weingartner proposen que les escoles es dediquen a la funció antientròpica, per tal de subvertir les actituds, les creences i els prejudicis que nodreixen el caos i la inoperància. També s'adonen que a més de l'escola hi ha unes altres estructures que afecten o controlen el comportament i suggereixen que cal anar amb compte a identificar i distingir entre aquells mitjans que ens han ensenyat com comportar-nos. No tots ensenyen el mateix. No tots transmeten els missatges. Els autors se centren en l'escola, perquè pot convertir-se en el mitjà crític que promoga les creences i maneres de comportament necessàries per a la supervivència.

3.2. *El mètode de les preguntes*

El mètode d'ensenyament i aprenentatge a través de preguntes és un intent de redissenyar l'estructura de la classe. És un mitjà nou i els seus missatges són diferents d'aquells que normalment es transmeten a l'alumnat.

Inspirant-se en el filòsof i educador canadenc Marshall McLuhan, reconegut com un dels fundadors dels estudis sobre els mitjans, que ha passat a la posteritat com un dels grans visionaris de la present i futura societat de la informació, Postman i Weingartner ens presenten tres metàfores des de les quals és possible entendre els reptes principals als quals s'enfronta l'ensenyament.

La primera metàfora es pot definir com l'àmbit del "descrèdit a través de l'etiqueta". McLuhan es refereix constantment a la tendència humana de rebutjar una idea pel simple procediment de posar-li un nom. Hom desacredita una idea etiquetant-la.

La segona metàfora és la de la "síndrome del retrovisor". Segons aquesta metàfora, la majoria som incapaços de comprendre l'impacte causat pels mitjans nous, perquè som com conductors els ulls dels quals estan clavats en el lloc d'on venim, en lloc de contemplar on ens dirigim.

La tercera metàfora s'anomena "el fil de l'acció". Un dels temes sobre els quals insisteix McLuhan és que l'era electrònica ha potenciat la nostra percepció de l'estructura en trencar el que ell anomena la linealitat de la seqüència informativa. La nostra intel·ligència no està tan formada en un ordre lineal, seqüencial i dividit com abans. Tal com ho diu McLuhan, les formes de comunicació contemporànies exigeixen molt poc fil d'acció.

Les actituds del mestre esbrinador es reflecteixen en el seu comportament i posseeix els trets següents:

1. El professor raras vegades diu a l'alumnat les coses que considera que han de saber.
2. El tipus de llenguatge que utilitza en les classes és el de les preguntes.
3. Generalment, no accepta una simple afirmació com a resposta a una pregunta.
4. Encoratja la interacció d'estudiant a estudiant com oposada a la interacció entre estudiant i professor. I generalment evita actuar com a mediador o jutge de la bondat de les idees expressades.
5. Rarament fa un recull dels punts de vista adoptats per l'alumnat en els diferents aprenentatges que succeeixen a classe.

6. Les seues lliçons es desenvolupen a partir de les respostes de l'alumnat i no d'una estructura "lògica" prèviament determinada.
7. En general, cada lliçó seua proposa un problema a l'alumnat.
8. Mesura el seu èxit en termes de canvi de comportament en el seu alumnat.

Amb la presentació de tots aquests trets, Postman i Weingartner volen remarcar que si el mestre adopta funcions noves i exhibeix diferents maneres de comportament, el seu alumnat també ho fa.

3.3. A la recerca d'allò convenient

Segons Postman i Weingartner, en l'actualitat està en perill la supervivència de la capacitat de l'"aprenent" com a tal i el seu interès per aprendre.

Plató insistia que la raó ha de tenir una adequada base emocional perquè l'educació aconseguisca el seu propòsit. Si no hi ha base emocional, o és merament artificial, poques coses d'importància poden sobrevenir a l'estudiant, excepte en els termes més negatius.

No seria del tot just carregar exclusivament sobre els professors aquest afany per la inutilitat. Després de tot, estem parlant d'una renovació pedagògica destinada a produir un tipus de persones diferent del que es valora avui dia a les escoles. A més dels mestres, moltes altres persones participen d'aquesta possibilitat: dirigents polítics i religiosos, buròcrates, empresaris i molts altres.

Els programes d'estudis actuals distrauen l'atenció dels estudiants i estan preparats de manera que aquests no puguin conèixer-se a si mateixos i al seu entorn d'una manera realista i crítica, perquè no puguin analitzar les coses que passen al seu voltant o, si ho fan, que siga d'una manera esbiaixada i dirigida, i que tampoc puguin analitzar els problemes que envolten l'ensenyament mateix.

El que més sorprèn és que la majoria de la gent, inclosos els pares d'aquests estudiants, no veu res de dolent en tot això i és una cosa que forma part d'allò correcte i de la normalitat.

Postman i Weingartner assenyalen el següent: "(Mencken va escriure una vegada que el més important que els xiquets aprenen a l'escola és a mentir.) Els xiquets saben que cap d'aquestes coses que es veuen obligats a estudiar guarda relació amb ells; i saben que el joc que es desenvolupa a classe no exigeix en les seues regles que les preguntes tinguen aquesta relació. El joc és aquest: fem veurem que..., i si el seu

nom estiguera esculpit en el frontispici de cada edifici escolar americà, tindríem almenys una referència honesta de què hi passa”.

Aquesta és la típica “disfressa” amb què es cobreix l’ensenyament, però alhora constitueix un joc tremendament perillós, ja que els seus protagonistes no són conscients íntegrament de la ficció que allí es representa.

L’estudiant pot arribar a conclusions tan òbvies com que el que aprèn a l’escola no guarda cap relació amb allò que necessita per a aprendre a meditar, trau fora de l’educació formal el més important de la seua formació com a persona. A més, sol ser conscient que les maneres de valorar i mesurar el seu treball a l’escola són injustes i, per tant, les menysprea, raó per la qual sovint fa trampes a l’hora de mostrar els seus coneixements per a ser avaluat.

Llavors ens trobem amb el problema de com pot ser un estudiant disciplinat, o almenys el que entenem com a tal. És evident que si per a l’estudiant no val la pena el que cal aprendre, és realment complicat, perquè no exercirà una funció activa en els processos d’aprenentatge i difícilment pot ser un bon estudiant.

Resulta estèril intentar iniciar els estudiants en estudis que no ofereixen el més mínim interès per a ells perquè les seues generalitzacions no guarden cap relació amb les seues veritables inquietuds i preocupacions.

Lamentablement, de totes aquelles coses que poden despertar interès en un xiquet o en un adolescent dins de l’àmbit educatiu, molt poques han sigut tractades pels contextos educatius tradicionals. Sí que s’ha produït una humil evolució, molt menys del que és desitjable, amb nous programes d’aprenentatge aplicats a importants problemes de la societat, en un intent d’aproximar els estudiants a les realitats que els preocupen i perceben.

En tots aquests processos educatius cal dir que, a més dels programes, els professionals docents tenen un paper clau en el sentit d’innovació pedagògica i intenten conrear maneres de comportament en els estudiants que s’interessen per la formulació de preguntes, per l’observació i la lectura i, en general, per totes les tècniques pròpies de la investigació.

Per molt que facen canvis profunds en els programes educatius, si no reciclem, motivem i depurem els professionals que han de portar-los a terme, és una tasca inútil. Encara que no volem dir amb això que la responsabilitat recaiga exclusivament sobre aquests professionals, ja que

seria injust afirmar tal cosa. Simplement es tracta d'una renovació pedagògica destinada a generar un tipus de professionals diferents dels que exerceixen a les escoles.

Tot el procés d'avançament tecnològic, adequadament utilitzat, està a favor d'aquests canvis i té un paper important. Per a això és necessari invertir en aquesta tecnologia i formar els formadors perquè seran ells els que introduïsquen els estudiants en moltes d'aquestes aplicacions tecnològiques. Ens trobem amb la paradoxa que molts estudiants tenen moltíssims més coneixements a nivell de tecnologia que el professorat mateix.

3.4. Què val la pena saber?

Amb el propòsit d'apropar-nos encara més a la realitat, s'afegeix l'exigència que les qüestions han d'ajudar els estudiants a desenvolupar i interioritzar conceptes que els permeten sobreviure en el canviant món del present i del futur.

Si la finalitat perseguida és una educació nova, es necessiten estàndards basats en les activitats reals d'uns "aprenents" competents i segurs de si mateixos, realment interessats a aprendre. Cal centrar-se en el cor i la ment de l'educand, en comptes de pensar només en "fonaments" que poc tenen a veure amb tot allò que l'"aprenent" necessita ser i saber per a aprendre com aprendre.

Cal, doncs, una concepció diferent dels "fonaments" que no els convertisca en meres regles. Els nous fonaments deriven de les realitats emocionals i intel·lectuals de la naturalesa humana. En la seua obra *In defense of youth*, Earl Kelley cita cinc possibles propostes per a aquests fonaments:

1. La necessitat d'unes altres persones.
2. La necessitat d'una comunicació vàlida amb unes altres persones.
3. La necessitat d'una relació amorosa amb unes altres persones.
4. La necessitat d'un concepte valuós d'un mateix.
5. La necessitat de llibertat.

No és necessària l'acceptació de totes aquestes propostes per a compartir la perspectiva de Kelley sobre el que és fonamental. Evidentment, a la seua llista podria afegir "la necessitat de saber com aprendre". Allò realment important és que qualsevol pla d'estudis que no faça front a les necessitats partint de la pregunta "què necessita l'organisme per desenvolupar-se?" no té res a veure amb els fonaments.

Les assignatures, tal com se les considera a les escoles, cada vegada es diferencien menys entre elles i van perdent els seus contorns divisoris. Cada vegada és més difícil decidir quines “matèries” s’han d’incloure en un pla d’estudis. A més, en centrar-nos en la formulació de preguntes, s’arriba immediatament a les relacions entre “matèries”, cosa que permet el desenvolupament d’una perspectiva sinòptica i sovint original del coneixement en lloc de la fraccionada perspectiva tradicional. Ens trobem ací amb la diferència crucial entre una percepció del coneixement enfocada dinàmicament i una percepció estàtica.

No hi ha aprenentatge sense “aprenent”. I no hi ha significació si algú no l’atorga. Per a sobreviure en un món canviant no hi ha res que siga més necessari conèixer que el procés continuat d’atribuir a les coses sentits viables.

3.5. Atribuir significació

Una educació és realment nova no només perquè ofereix més, sinó perquè es lliura a activitats completament noves: fonamentalment, a la detecció d’errors i a la qüestió de la pertinència de les coses. En aquesta tasca, és fonamental estudiar l’estructura del nostre llenguatge i com atribuïm significació a les coses.

Les nostres percepcions no provenen de les coses, sinó del nostre propi interior. Allò que percebem està en gran part en funció de les nostres experiències anteriors, els nostres prejudicis i els nostres propòsits, és a dir, les nostres necessitats. Difícilment canviarem la nostra manera de percebre les coses llevat que ens vegem frustrats en els nostres intents de fer alguna cosa basant-nos en ell. Si els nostres actes semblen ben encaminats cap a l’assoliment dels nostres propòsits, no canviarem les nostres percepcions tot i la freqüència amb què se’ns diga que estan equivocats. Ja que les nostres percepcions deriven de nosaltres mateixos i de la nostra experiència anterior, és evident que cada individu percep el que hi ha “allà fora” d’una manera única i personal. No tenim cap món en comú i tan sols és possible la comunicació en la mesura en què dos perceptors tinguen propòsits, supòsits previs i experiències similars. El procés de convertir-se en un ésser social afectiu depèn de la capacitat de captar del punt de vista aliè. La percepció és, doncs, una funció de les categories lingüístiques que el perceptor té a la seua disposició.

Hi ha un tipus de professor que creu que la seua professió consisteix a il·luminar. És el model del professor “fanaler”. Si se li pregunta quin

tipus de treball intenta realitzar amb els seus estudiants, la seua resposta és, més o menys: “vull il·luminar les seues ments, fer que la llum penetre en les tenebres”. Un altre tipus de professor és el “jardiner”, que diu: “vull conrear les seues ments, fertilitzar-les, de manera que les llavors que jo plante florisquen”. També hi ha el “forjador de músculs”, que pretén enfortir les seues ments flàccides, el “pouador”, que vol omplir-les, el “terrissaire”, que vol modelar-les, o el “constructor”, que pretén dotar-les de fonaments sòlids.

No obstant això, els mestres no tenen una altra alternativa que educar íntegrament els estudiants. Que els mestres excloguen dels seus ensenyaments les emocions i l'esperit no vol dir, naturalment, que aquests processos no es vegem afectats pel que faça el mestre. Plató va dir que perquè una educació complisca els seus objectius ha de tenir una base emocional adequada i Dewey va parlar d'“aprenentatge col·lateral” en referència a la major part dels processos d'aprenentatge que tenen lloc mentre el mestre actua sobre l'enteniment.

Des d'aquesta perspectiva, s'entén que la tasca de l'estudiant és ser un “forjador de significacions”. Aquesta metàfora, que és molt menys estàtica que les altres i subratlla la consideració de la ment com a procés, incloent que pensar està subjecte a un canvi continuat, col·loca l'estudiant en el centre mateix del procés d'aprenentatge. Fa no només possible, sinó també acceptable, l'existència d'una pluralitat de significacions, ja que el context no existeix únicament per a imposar interpretacions úniques, sinó més aviat per tal d'ajudar els estudiants a millorar les seues pròpies capacitats individuals d'atribució de significació. Aquesta és la base del procés d'aprendre com aprendre, com manejar allò que d'una altra manera “no tindria significat”, com enfrontar-se al canvi, la qual cosa exigeix contínuament l'atribució de significacions noves.

3.6. Activitat lingüística

Ens hem acostumat a pensar que el llenguatge expressa el pensament i que aquest reflecteix el que veiem. Aquesta creença és ingènua i simplista, ja que els processos lingüístics estan implicats en tots i cadascun dels nostres intents per fixar la realitat.

L'estudi del llenguatge és també l'estudi de les nostres formes de vida, que és el mateix que dir les nostres formes de percebre la realitat. Així, per exemple, cal adquirir capacitats per a diferenciar una resposta

bona d'una mala, o un fracàs d'una possible solució viable a un problema.

Alfred Korzybski (1879-1950), conegut sobretot per desenvolupar la teoria de la semàntica general, estava convençut que l'ús no científic del llenguatge aïllava l'ésser humà cada vegada més de la realitat i disminuïa les seues perspectives de supervivència. L'essència de l'obra de Korzybski és la declaració que els éssers humans estan limitats en el seu coneixement per l'estructura del seu sistema nerviós i l'estructura de les seues llengües. Els éssers humans no poden experimentar el món directament, sinó només a través de les seues abstraccions –impressions no verbals que provenen del sistema nerviós i indicadors verbals que provenen de la llengua. A vegades les percepcions i la llengua confonen l'home que creu que és amb els *fets* amb el que cal tractar. L'enteniment humà d'allò que passa no té en ocasions *similitud d'estructura* amb el que passa realment. En *Science and sanity*, obra publicada el 1933, Korzybski exposa els principis següents:

1. La significació no resideix “en” les paraules, sinó en les persones i, siguen quins siguen els significats que tenen les paraules, els són assignats per les persones.

2. Les paraules no són allò a què ostensiblement fan referència; per dir-ho d'una manera més gràfica, la paraula no és la cosa, així com “el mapa no és el territori”, coneguda frase de Korzybski.

3. Les paraules es distingeixen en el grau en què corresponen a fets verificables, mostrant així el seu nivell d'abstracció o concreció general.

4. A mesura que augmenta l'abstracció o generalitat de les paraules es desplaça la direcció del significat des de “fora” cap a “dins”.

5. El nostre món i la nostra forma de vida són un procés continu, no aïllat, en termes generals. Tot va canviant en el món físic que ens envolta, inclosos nosaltres mateixos. De tot això abstraïem imatges i els donem noms, i això tendeix a fixar les coses nomenades, perquè sovint porten també connotacions emotives. Així, quan no fixem nítidament una imatge i el seu nom, entra en una classificació més genèrica i al final es converteix en el que anomenem “prejudici”.

És important que es tinga en compte que l'estudi de qualsevol matèria implica un estudi essencialment lingüístic. El llenguatge té la capacitat d'actuar com a mediador de la percepció humana i és una poderosa eina que pot utilitzar-se de manera continuada en tot el procés educatiu.

Seria recomanable, doncs, crear un currículum escolar basat en l'atenció a l'activitat lingüística i que proporcionara a l'alumnat una experiència contínua en l'estudi dels efectes del llenguatge i com aquest pot contribuir a tancar o obrir la seua ment.

3.7. Els nous mestres

Molts professors es troben tan lligats a les metàfores, els procediments i els objectius existents que és pràcticament impossible que accepten una educació nova.

Postmani Weingartner elaboren una llista de proposicions dirigides als professors, amb la qual pretenen transformar radicalment la naturalesa del context escolar existent. Escriuen:

1. Declara una suspensió de cinc anys en l'ús de textos escolars.
2. Fes que els professors de llengua anglesa ensenyen matemàtiques, que els professors de matemàtiques ensenyen llengua anglesa, que els professors d'estudis socials ensenyen ciències, que els de ciències ensenyen art, etc.
3. Traspasa tots els mestres de l'escola elemental a l'escola superior, i viceversa.
4. Exigeix a tot professor que crega conèixer bé la seua matèria que escriga un llibre sobre ella.
5. Dissol totes les matèries, cursos i especialment els requisits per a passar de curs.
6. Posa un límit a cada professor de tres frases declaratives per classe i quinze interrogatives.
7. Prohibeix als professors la formació de qualsevol pregunta, la resposta de la qual ja coneguen.
8. Declara una suspensió de totes les proves i exàmens.
9. Exigeix a tots els professors que se sotmeten a alguna forma de psicoteràpia com a part de la seua formació pràctica.
10. Classifica els mestres d'acord amb la seua capacitat i fes públiques les llistes.
11. Exigeix que tots els professors facen un examen preparat pels estudiants sobre allò que aquests saben.
12. Fes electives totes les classes i retin el xec mensual de cada professor si els seus estudiants no mostren interès per assistir a les classes del mes següent.

13. Exigeix a tots els professors que abandonen per un període d'un any l'ensenyament, cada quatre anys, per a treballar en algun altre àmbit que no siga l'educatiu.

14. Exigeix a cada professor que proporcione alguna prova de mantenir o haver mantingut una relació humana amb un altre ésser humà, com a mínim.

15. Exigeix que totes les inscripcions acumulades en els lavabos de l'escola siguen reproduïdes en major mida sobre un paper i siguen penjades a la sala d'espera.

16. Hauria de redactar-se una prohibició general contra l'ús de les paraules o frases següents: ensenyar, text, matèria que cal donar, coeficient d'intel·ligència, recuperació, prova, endarrerit, dotat, accelerat, millora, curs, examen, qualificació, naturalesa humana, ximple, material escolar i necessitat administrativa.

Malgrat la nostra creença que no és raonable esperar que la immensa majoria dels mestres canvien perquè puga donar-se una revolució educativa, és sorprenent de vegades descobrir com d'equivocats podem estar. Hi ha professors que saben com de desesperadament es necessita el canvi i que estan més que desitjosos de ser agents actius de tal canvi.

Seguint el principi "el mitjà és el missatge" o "un aprèn allò que fa", és evident que l'educació d'un professor ha de portar als futurs professors a fer com a estudiants allò que com a mestres hauran, al seu torn, d'ajudar als seus estudiants a fer.

Usaríem totes les noves tècniques educatives o qualsevol altra cosa que resulte convenient en un moment donat, però només per a ajudar els estudiants a aprendre les tècniques necessàries per a sobreviure en un món canviant. Aquest és el món al qual s'adreça la nova educació. Això és el que hi ha de nou en ell i aquesta és la causa per la qual es necessita una nova classe de professors que el faça funcionar.

La nova educació té com a finalitat el desenvolupament d'un nou tipus de persona que, com a resultat de l'adquisició d'una sèrie diferent de conceptes, tinga un personalitat activament investigadora, flexible, creadora, innovadora, tolerant i liberal, capaç d'afrontar la incertesa i ambigüitat sense perdre el nord, que puga formular noves significacions viables amb què encarar els canvis ambientals que amenacen la supervivència individual i mútua.

En suma, la nova educació és nova perquè consisteix a fer que els estudiants utilitzen els conceptes més apropiats al món en què tots hem de viure. Tots aquests conceptes constitueixen la dinàmica d'un procés

que pot anomenar-se “aprendre com aprendre”, que consisteix a formular preguntes esbrinadores i atribuir significacions. Aquesta constitueix una posició estable des de la qual enfrontar-se amb eficàcia al canvi. La finalitat és ajudar tots els estudiants a desenvolupar detectors de mentides arrelats i a tota prova, com a material bàsic dels seus equips de supervivència.

4. Opinió pública, mitjans de comunicació i manipulació

4.1. *Què significa pensar i com pensem*

La formació tendeix a fomentar un saber amb base en la *memòria* i en la *mimesi*. Però el que ens cal no és merament *saber*, sinó sobretot tractar de comprendre: utilitzar les eines adequades per a interpretar – amb bon judici– la realitat en què vivim i actuar-hi conscients del que fem. Un saber sense comprensió fa de l'ésser humà un perill per a la naturalesa i del seu *logos* un instrument de destrucció del medi ambient i social, com mostren els conflictes entre cultures i el debat sobre la degradació del medi físic sostingut en els organismes supranacionals.

No n'hi ha prou amb el desenvolupament racional de la ciència i de la tècnica per a aconseguir l'estabilitat i el benestar. El *logos*, el llenguatge racionalment articulat, no assegura *en si mateix* el seny ni un comportament acceptable, tot i que la seua missió és ajudar-nos, mitjançant la reflexió, en aquesta tasca. Una cosa és “raonar bé” i una altra, “raonar sobre el bé”. No n'hi ha prou de cuinar bé, si no tenim ingredients i eines adequats. Ni tampoc n'hi ha prou de *saber* com es cuina sense adquirir la consciència i l'hàbit d'això: la seua *comprensió*.

4.2. *El valor cognitiu de les metàfores*

Encara que la tradició filosòfica general –i el corrent analític en particular– ha insistit en el nul valor cognitiu de la metàfora, en el seu valor merament decoratiu o retòric, en les últimes dècades han proliferat els estudis dedicats a ella.

En l'àmbit de la filosofia analítica, la reflexió sobre la metàfora va ser sempre marginal, ja que es considerava una matèria pròpia de crítics literaris. La contundent dicotomia positivista entre llenguatge cognitiu –el llenguatge de la ciència– i llenguatge emotiu –el de la poesia, l'art– excloïa la metàfora com a tema “políticament correcte” d'investigació

filosòfica. Excepció a aquesta tendència general va ser Max Black, que va publicar el 1966 el llibre *Models i metàfores*, on proposava una versió modificada de la “teoria de la interacció” desenvolupada per Ivor A. Richards el 1936, i que va tenir una gran influència. Es basava en la idea que quan fem servir una metàfora tenim en una sola expressió dos pensaments de coses diferents en activitat simultània. El significat de l’expressió metafòrica seria el resultat de la interacció dels dos elements. En “Joan és una roca” els dos pensaments actius alhora serien el de la fortalesa de Joan i el de la solidesa de la roca.

Segons Black, els dos elements serien un, el focus de la metàfora – l’enunciat efectiu– i un altre, el marc que l’envolta. Aquest segon element ha de considerar-se un sistema més que una cosa individual. Quan diem que “la societat és un mar”, estem posant davant dels nostres ulls, projectant sobre la societat, tot un sistema conceptual on hi ha tempestes, ports segurs, pirates, taurons, naufragis i moltes coses més.

Potser la idea més important de Black des del punt de vista de l’anàlisi cultural i textual és que moltes metàfores poden agrupar-se en un alt nivell d’abstracció en famílies o temes, i els diferents actes lingüístics específics o les expressions concretes poden ser considerats variacions d’aquest mateix tema metafòric. L’enfocament interactiu de la metàfora suposa un canvi important: en lloc d’entendre les metàfores com a productes de l’activitat artística –o “desviacions” del sentit literal– han passat a estudiar-se com a processos de construcció de significats. Aquest canvi –que correspon en lingüística a un gir des de la semàntica a la pragmàtica– és causat per la moderna revolució cognitiva que traspasa els límits tradicionals de les disciplines en la seua recerca d’una cabal comprensió de la intel·ligència humana.

En aquest context, es pot entendre l’èxit immediat del lingüista George Lakoff i del filòsof Mark Johnson, que en el seu treball seminal del 1980, *Metàfores de la vida quotidiana*, exposen la teoria de la metàfora conceptual, una teoria que engloba tant la cognició com el llenguatge i descriu els processos semàntics en els quals idees i conceptes es relacionen en la creació de mapes metafòrics per tal de crear sentit.

En aquesta obra, Lakoff i Johnson sostenen la tesi que el nostre sistema conceptual ordinari, aquell que fem servir per a pensar i actuar, és fonamentalment de naturalesa metafòrica, i que aquests conceptes estructuren les nostres percepcions i conductes. És a dir, que la metàfora ens permet comprendre un domini de l’experiència a partir d’un altre domini; compremem conceptes abstractes en la nostra

experiència per mitjà d'uns altres conceptes que entenem amb més claredat. Ja no es considera la metàfora una astúcia lingüística usada exclusivament per a embellir, ni un gir especial, ni un element estrany del llenguatge, sinó la manera fonamental en què s'estructuren els nostres sistemes conceptuals, alhora que una part central de nostre llenguatge quotidià.

Però la metàfora no sempre ha gaudit de la importància que hi veuen en l'actualitat Lakoff i Johnson. Per exemple, Plató la menyspreava i deia que qui la utilitzava era perquè no tenia prou recursos per mantenir un discurs sense figures literàries. La considerava pròpia de la vulgaritat i, per tant, era molt crític amb el seu ús. També, segles més tard, uns altres autors la classifiquen negativament. En els segles XVII i XVIII, la metàfora es veia com un recurs enganyós que s'utilitzava per tal de manipular el missatge. I tant Hobbes com Locke la rebutjaven perquè creien que el seu ús no era més que una eina que es prestava a la manipulació de les coses.

Lakoff i Johnson consideren que emprem metàfores tan freqüentment en les nostres relacions interpersonals, que sense elles possiblement ens quedaríem tan orfes que ens seria difícil entendre certes explicacions o converses amb els altres. Les metàfores les utilitzem com una eina per a expressar-nos millor, per a demostrar com pensem i raonem. És el recurs lingüístic més important de tots els que fem servir, perquè ens permet substituir termes o comparar conceptes que facen més fàcil la comprensió del que volem explicar. I ho fem amb tanta naturalitat i amb tanta freqüència, que amb dificultat ens adonem del seu ús. És com si formara part de la nostra naturalesa comunicativa, i no falta raó per a pensar-ho perquè així és.

Les metàfores les aprenem en el dia a dia, de manera autodidacta la majoria d'elles. Arrere va quedar la idea que tan sols era un recurs utilitzat per poetes, escriptors i lletraferits. És cert que són els que més les fan servir, com no podia ser d'una altra manera, però no són els únics. Les fem servir i ens beneficiem tots d'elles, tant en la parla com en el pensament. Avui dia, gràcies als treballs desenvolupats en l'àmbit de la teoria política, sabem que pensem metafòricament, que la nostra estructura cognitiva raona a través d'uns marcs de referència que condicionen la nostra manera d'entendre la vida.

Per això i perquè, a més, ens seria altament difícil disposar de totes les paraules adequades en el moment precís per a donar una explicació només amb termes literals sense recórrer a les metàfores, és el motiu

pel qual les persones tenim la necessitat de recórrer a elles per tal de poder comunicar-nos amb els nostres semblants. És fàcil observar la dificultat que comporta no utilitzar metàfores quan ens disposem a explicar-li a algú alguna cosa per bàsic que siga el contingut del relat.

Podem classificar les metàfores en funció de les seues característiques, el seu contingut o qualsevol dels elements que considerem oportuns. Lakoff i Johnson proposen dividir-les en orientacionals, ontològiques i estructurals, però això no vol dir que no existisquen unes altres classificacions a més d'aquestes. En qualsevol cas, la seua classificació sempre obeeix a criteris subjectius i, per tant, susceptibles de ser modificats o ampliat:

1. Les *metàfores orientacionals* són aquelles que ens serveixen per orientar-nos cap a un sistema de referència; per exemple, quan establim la diferència entre “amunt-avall”, “cel-terra”, “pujar-baixar”, en aquest cas “amunt”, “cel” i “pujar” sempre els relacionem amb alguna cosa positiva, mentre que “avall”, “terra” i “baixar” tindrien connotacions negatives.

2. Les *metàfores ontològiques* es donen quan veiem alguna cosa com si fóra una entitat, un recipient, una persona...; per exemple, quan establim la ment com si fóra un recipient: “no em cap al cap”, o quan volem fer una comparació amb una gran edificació: “és més gran que la catedral”, o quan relacionem una part del nostre cos amb una màquina: “et falta un caragol al cap”.

3. Les *metàfores estructurals* es donen quan una activitat s'estructura en base a una altra, per exemple, quan relacionem la discussió amb la guerra: “aquesta discussió ha derivat en una guerra on cada contendent defensa una posició”; “tinc lligats tots els caps de la reunió”, etc.

No obstant això, res no impedeix que un tipus de metàfora pugui canviar de grup, ja quede vegades factors com ara l'ambigüïtat del llenguatge poden fer variar el seu sentit, en oferir un significat diferent o en ser interpretat de manera contrària al que es pretén.

Una metàfora conceptual és un vincle ampli i subjacent que uneix conceptes, amb el resultat que influeix en la naturalesa del coneixement, i guia i orienta el sentit de la realitat sobre conceptes que, com aquests mateixos, es comuniquen als altres.

Concretament, la teoria de la metàfora conceptual postula que les metàfores lingüístiques representen o reflecteixen aquestes relacions de sentit cognitives més profundes. Proposa que les persones pensin

mitjançant el procés de la metàfora i aquest procés es reflecteix en el llenguatge emprat com a resultat.

Si entenem que el llenguatge té una relació referencial amb els conceptes en el món, un pot amb facilitat comprendre com aquesta teoria pot aplicar-se de moltes maneres a una visió del paper que la presentació i interpretació de conceptes i idees té mitjançant les eines que tenim a la nostra disposició per poder-los descriure.

En el seu llibre del 2004, *No penses en un elefant. Llenguatge i debat polític*, Lakoff vincula la seua teoria de la metàfora conceptual amb l'anàlisi dels marcs per a propòsits pragmàtics i retòrics concrets mitjançant el llenguatge. El concepte que organitza tot l'assaig és el de "marc", definit com una estructura mental que organitza la nostra manera de veure el món. Els marcs no es poden percebre, sinó que s'inclouen en el que els científics cognitius anomenen l'"inconscient cognitiu", però ells es formen "les metes que ens proposem, els plans que fem, la nostra manera d'actuar i allò que compta com el resultat bo o dolent de les nostres accions". En la seua aplicació política, els marcs pràcticament determinen les polítiques socials i les institucions que realitzen de manera efectiva aquestes polítiques. Per això, per a dur a terme qualsevol canvi polític és necessari canviar els marcs, de manera que, conclou Lakoff, "el canvi de marc és canvi social".

Contra el que se sol creure, la gent no vota fonamentalment per un o un altre partit segons els seus interessos, sinó depenent dels valors amb què s'identifica, és a dir, segons els estereotips culturals que es configuren en i des dels marcs que estan en un nivell tan profund com el de les sinapsis del nostre cervell, de manera que conèixer el funcionament d'aquests models cognitius és important per al polític actual. Hi ha dos grans marcs o models ideals que defineixen la nostra actitud política, que s'estableixen sobre una analogia amb dos models de família: el "marc del pare estricte" determina una actitud conservadora, mentre que el "marc dels pares protectors" determina una actitud progressista, perquè ambdós models contenen implícitament una certa lògica que s'explicita en les respectives visions del món.

El primer que separa aquests dos marcs és la seua posició respecte al gènere, ja que mentre que en el model del pare estricte és el pare qui exerceix el paper indiscutit de cap de la família, el dels pares protectors "és neutral pel que fa al gènere", i situa en el mateix nivell el pare i la mare. Així doncs, segons Lakoff, les actituds per les quals es produeix una elecció i fins i tot les pròpies propostes polítiques depenen de dos

models idealitzats de família que, si bé no es donen en estat pur en la realitat, determinen dues maneres contraposades d'entendre els valors, els principis i l'orientació política.

El model dels “pares protectors” parteix de la igualtat –o neutralitat– de pare i mare, i pressuposa que el món és essencialment bo, encara pot millorar, igual que els fills són bons i és missió dels pares educar-los perquè siguin millors. Per a efectuar aquesta tasca educativa, pare i mare disposen de dos instruments o actituds bàsiques: l'*empatia* o preocupació pels altres, que fa buscar la protecció davant els perills de la vida i estableix una comunicació en les dues direccions amb els altres, i la *responsabilitat*, que porta a l'establiment d'un compromís en la construcció de la comunitat. L'analogia amb l'actitud política d'aquest model progressista de la família porta a la política de protecció social, l'educació universal, la igualtat, les llibertats civils i la justícia econòmica, de manera que la funció del govern és proporcionar els mitjans per a posar en pràctica aquests valors.

En canvi, la visió conservadora del món es configura a través del model idealitzat del “pare estricte”, que pressuposa que el món és un lloc ple de perills i on els xiquets naixen dolents, i la funció del pare és ensenyar a la seua dona què ha de fer i ensenyar als fills la diferència entre el bé i el mal mitjançant una *disciplina* dolorosa que després es transformarà en disciplina interna. Com que els bons són els autodisciplinats, només ells arribaran a ser autosuficients i s'ha d'obligar aquells que no ho siguen a assolir la seua autosuficiència amb més disciplina. L'equivalència amb la doctrina política porta a la consideració que els bons són els rics, que han aconseguit ser-ho per la seua autodisciplina, i els dolents, aquells que requereixen ajuda estatal com si foren xiquets consentits. El govern té com a missió fonamental el manteniment de l'ordre i el foment dels negocis perquè les persones disciplinades poden arribar a ser rics.

Lakoff, defensor dels valors progressistes, presenta “les idees que ens fan progressistes”, ordenades metodològicament en 1) valors que procedeixen d'una visió progressista bàsica, 2) principis que realitzen aquests valors progressistes i 3) direccions polítiques que s'ajusten a valors i principis.

4.3. Deu estratègies de manipulació mediàtica

El lingüista nord-americà Noam Chomsky (1928-) va elaborar la llista de les deu estratègies de manipulació a través dels mitjans de

comunicació massiva, que van des de l'estratègia de la distracció, passant per l'estratègia de la gradualitat a mantenir el públic en la ignorància i la mediocritat. Amb això, Chomsky pretenia mostrar la manera en què es manipula el que es coneix com a “opinió pública”.



L'estratègia de la distracció

L'element primordial del control social és l'estratègia de la distracció, que consisteix a desviar l'atenció del públic dels problemes importants i dels canvis decidits per les elits polítiques i econòmiques, mitjançant la tècnica del diluvi o inundació de contínues distraccions i d'informacions insignificants.

L'estratègia de la distracció és igualment indispensable per impedir que el públic s'interesse pels coneixements essencials, en l'àrea de la ciència, l'economia, la psicologia, la neurobiologia i la cibernètica.

“Mantenir l'atenció del públic distreta, lluny dels veritables problemes socials, captivada per temes sense importància real. Mantenir el públic ocupat, ocupat, ocupat, que no tinga temps per a pensar, de

tornada a la granja com els altres animals” (cita d’*Armes silencioses per a guerres tranquil·les*).

Crear problemes i després oferir solucions

Aquest mètode també és anomenat “problema-reacció-solució”. Es crea un problema, una “situació” prevista per causar una certa reacció en el públic, per tal que aquest siga qui demane les mesures que es volen fer acceptar. Per exemple: deixar que es desenvolupe o s’intensifiqui la violència urbana, o organitzar atemptats sagnants, per tal que el públic siga el demandant de lleis de seguretat i polítiques en perjudici de la llibertat. O també: crear una crisi econòmica per fer acceptar com un mal necessari la reculada dels drets socials i el desmantellament dels serveis públics.

L’estratègia de la gradualitat

Per fer que s’accepte una mesura inacceptable, només cal aplicar-la gradualment, a comptagotes, per anys consecutius. És d’aquesta manera com les condicions socioeconòmiques radicalment noves, el neoliberalisme, van ser imposades durant les dècades del 1980 i 1990: Estat mínim, privatitzacions, precarietat, flexibilitat, desocupació en massa, salaris que ja no asseguren ingressos decents. Aquests canvis haurien provocat una revolució si hagueren estat aplicats d’una sola vegada.

L’estratègia de diferir

Una altra manera de fer acceptar una decisió impopular és la de presentar-la com a dolorosa i necessària”, obtenint així l’acceptació pública, en el moment, per a una aplicació futura. És més fàcil acceptar un sacrifici futur que un sacrifici immediat. Primer, perquè l’esforç no és emprat immediatament. Després, perquè el públic, la massa, té sempre la tendència a esperar ingènuament que “tot anirà millorar demà” i que el sacrifici exigít podrà ser evitat. Això dóna més temps al públic per acostumar-se a la idea del canvi i d’acceptar-la amb resignació quan arribe el moment.

Dirigir-se al públic com a criatures de poca edat

La majoria de la publicitat adreçada al gran públic utilitza discursos, arguments, personatges i entonacions infantils, moltes vegades pròxims

a la debilitat, com si l'espectador fóra una criatura de poca edat o un deficient mental. Com més s'intente enganyar l'espectador, més es tendeix a adoptar un to infantilitzador. Per què? “Si hom es dirigeix a una persona com si tinguera l'edat de 12 anys o menys, llavors, per raó de la suggestionabilitat, ella tendirà, amb una certa probabilitat, a una resposta o reacció també desproveïda d'un sentit crític com la d'una persona de 12 anys o menys d'edat” (cita d'*Armes silencioses per a guerres tranquil·les*).

Utilitzar l'aspecte emocional molt més que la reflexió

Fer ús de l'aspecte emocional és una tècnica clàssica per causar un curtcircuit en l'anàlisi racional, i finalment en el sentit crític dels individus. D'altra banda, la utilització del registre emocional permet obrir la porta d'accés a l'inconscient per a implantar o empeltar idees, desitjos, pors i temors, compulsions, o induir comportaments...

Mantenir el públic en la ignorància i la mediocritat

Fer que el públic siga incapaç de comprendre les tecnologies i els mètodes utilitzats per al seu control i la seua esclavitud. “La qualitat de l'educació donada a les classes socials inferiors ha de ser la més pobra i mediocre possible, de manera que la distància de la ignorància que planeja entre les classes inferiors i les classes socials superiors siga i romanga impossible d'assolir per a les classes inferiors” (cita d'*Armes silencioses per a guerres tranquil·les*).

Estimular el públic a ser complaent amb la mediocritat

Promoure el públic a creure que és moda el fet de ser estúpid, vulgar i inculte...

Reforçar l'autoculpabilitat

Fer creure a l'individu que és només ell el culpable de la seua pròpia desgràcia, per causa de la insuficiència de la seua intel·ligència, de les seues capacitats, o dels seus esforços. Així, en lloc de rebel·lar-se contra el sistema econòmic, l'individu s'autodevalua i s'inculpa, fet que genera un estat depressiu, cosa que provoca la inhibició de la seua acció. I, sense acció, no hi ha revolució!

Conèixer els individus millor del que ells mateixos es coneixen

En el transcurs dels últims 50 anys, els avanços accelerats de la ciència han generat una creixent bretxa entre els coneixements del públic i els coneixements posseïts i utilitzats per les elits dominants.

Gràcies a la biologia, la neurobiologia i la psicologia aplicada, el “sistema” gaudeix d’un coneixement avançat de l’ésser humà, tant físicament com psicològica. El sistema ha aconseguit conèixer millor l’individu comú del que ell es coneix a si mateix. Això significa que, en la majoria dels casos, el sistema exerceix un control major i un gran poder sobre els individus, més gran que el dels individus sobre ells mateixos.

Referències bibliogràfiques

- Berger, P. L. i Luckmann, Th. (2008): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2005): *El orden del discurso*. Tusquets: Barcelona.
- Habermas, J. (2010): *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta: Madrid.
- Johnson, M. (1991): *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Debate: Madrid.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1991): *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra: Madrid.
- Nussbaum, M. C. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz: Buenos Aires.
- Postman, N. (1994): *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores: Barcelona.
- Postman, N. i Weingartner, Ch. (1973): *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella: Barcelona.
- Schütz, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós: Barcelona.
- Vygotski, L. S. (2001): *Pensamiento y lenguaje*. Paidós: Barcelona.
- Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*. Instituto de Investigaciones Filosóficas: México.