

# CREACIÓ CULTURAL I ARQUITECTURA DELS SOMNIS

Gabriel Janer Manila



**Universitat de les Illes Balears**

Lliçó inaugural del curs 1992-1993  
Octubre de 1992

CREACIÓ CULTURAL I  
ARQUITECTURA DELS SOMNIS



## CREACIÓ CULTURAL I ARQUITECTURA DELS SOMNIS

Escriu Ramon Llull en les últimes pàgines del *Llibre de meravelles* que Fèlix, tot just arribat en una abadia en la qual fou bellament acollit, «recontà com son pare li havia donat ofici que anàs per lo món encercant meravelles, e que aquelles meravelles anàs recontar per les corts dels prínceps e dels prelats, per viles, per castells, per ciutats, per deserts, e per monestirs, e per tots los altres llocs on gents habiten»,<sup>1</sup> i impregna el discurs d'algunes de les insubornables quimeres que defineixen aquell somni de la raó que Llull pregona, incansable.

En l'actitud de Fèlix,<sup>2</sup> l'ofici del qual consistia a meravellar-se de les meravelles del món, circula una proposta pedagògica que, encara avui, després de set-cents anys, ens atreu: l'aprenentatge de la vida, de la ciència de la vida, és el resultat

1. LLULL, Ramon. *Llibre de meravelles*. Ed. 62 i La Caixa. «MOLC», núm. 36. Barcelona 1980. Pàg. 352.

2. SALAMOLINS, Lluís. «Llull». In: *Dues lectures*. Barcanova. Barcelona 1990.

de l'observació, de l'estructuració mental d'aquesta observació convertida en imatges, representacions que la intel·ligència elabora en interacció profunda amb l'entorn. El territori, la cultura, la llengua..., tot quant configura l'ecosistema en què habiten els homes determina les capacitats intel·lectuals amb què aquests homes elaboren aquelles representacions. Henry Wallon ja havia dit que no és possible de concebre l'home al marge de la cultura que li és pròpia sense que això signifiqui una mutilació.<sup>3</sup>

L'entorn determina no solament el contingut, sinó la construcció de la intel·ligència. I és mitjançant la confrontació amb la realitat que el pensament progressa, car la cultura ajuda l'individu a servir-se de les capacitats intel·lectuals que posseeix, alhora que n'estimula el creixement. D'aquesta manera, l'evolució de la ment humana és assistida per la comunitat cultural per mitjà dels processos que l'educació configura i ordena.

Però aquesta necessitat de la cultura, la disponibilitat vers aquell model de realitat que hem convingut a anomenar cultura, respon a una necessitat inscrita en la constitució biològica de l'home. Perquè la naturalesa humana porta implícita la tendència d'engendrar cultura. I tant és així, que es tracta d'una naturalesa, la humana, que només és capaç d'exercir aquell efecte creador sota la condició d'esser modificada per allò que en resulta. És per aquest motiu que he afirmat, a vegades, que només les creacions de la ment —l'art, la ciència— són capaces d'estimular les energies que aixequen la vida, d'esperonar la imaginació, de projectar noves realitats, d'estructurar en l'arquitectura dels somnis la invenció de mons possibles.

---

3. Citat per PALACIOS, J. «La importancia del medio social en el desarrollo psicológico: el punto de vista de Wallon». In: G. MUGNY i J. A. PÉREZ (ed.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthorpos. Barcelona 1988. Pàg. 74.

La naturalesa humana és, doncs, generadora de cultura, però aquesta és el resultat de la capacitat d'innovació continguda en la naturalesa. Aquesta disposició cultural de la naturalesa humana ha d'entendre's en el quadre d'un projecte inacabat en el qual l'home, en la mesura que es construeix a si mateix, modifica la naturalesa que li és pròpia. És a aquesta capacitat de la naturalesa humana d'esser activa i receptiva alhora que anomenam educabilitat, en el sentit que li confereix l'Antropologia de l'Educació.

Però només les creacions de la ment són capaces d'estimular les energies que aixequen la vida, encara que —bé que ho ha evidenciat el segle actual— ni la civilització, ni l'art, ni la ciència, ni el jardí imaginari de la cultura que somiaren els noucentistes, no són una barrera contra la bestialitat, ni aquieten els instints, ni dissipen la consciència bruta dels homes. George Steiner<sup>4</sup> ha explicat l'abast de les tenebres i ha mesurat fins a quin extrem la barbàrie ha triomfat sobre l'humanisme cristià i el racionalisme. Sabem que alguns dels homes que varen concebre i imaginaren Auschwitz havien estat educats per llegir Shakespeare i Goethe, sabem que no deixaren de llegir-los mentre administraven el terror.

Llull elabora un projecte educatiu basat en l'acció, perquè coneix el caràcter dinàmic de la vida. Les coses existeixen —ve a dir-nos— per l'acció: existeix l'amor perquè qualcú s'estima, sense l'acte de conèixer no existiria el coneixement, existeix la vida perquè la terra és plena d'éssers que viuen. Però Llull és capaç de totes les gosadies i escriví pàgines fulgurants sobre la necessitat d'una creació contínua. Adquirim la cultura en un procés a través del qual codificam la informació i la processam. El cervell humà podria comparar-se a la memòria d'un ordinador capaç d'emmagatzemar les representacions de la realitat, recuperar-les oportunament i recombinar-les.

---

4. STEINER, George. *Lenguaje y silencio*. Gedisa. Mèxic 1990. Pàg. 25.



No ens pot estranyar, tanmateix, que hom utilitzi la metàfora de l'ordinador en referir-se a les activitats del cervell. Sovint, el discurs educatiu ha circulat a través de la ficció i la paràbola, i ens ha arribat encobert sota la imatge de l'al·legoria o de l'apòleg. ¿No haveu sentit a dir, a vegades, que la poma podrida duu a perdre les altres pomes, si permetem que romangui en la mateixa senalla? ¿No us han parlat mai de la necessària assistència d'un estaló —un barrot d'ullastre— perquè l'arbrissó, que és tendre i delicat, creixi vertical i condret? ¿No direu que no us han dit que el pedagog és l'home que poda les plantes que s'atreveixen a treure brots inútils, que conrea i llaura el sementer de la intel·ligència, encara intocada, dels joves?

(Em resulta especialment divertit constatar que els noms de les terres cultivades —l'hort, el sementer, la pastura i la garriga...— han estat utilitzats en la literatura de tradició oral per designar de forma metafòrica el sexe de la dona, i les accions de treballar la terra, d'empeltar els arbres, de llaurar el rostoll, de conrear el sementer, s'han fet servir per denominar l'acte sexual. Es tracta, segurament, d'un heretatge que ens arriba de Roma —potser és una projecció del paisatge idealitzat de Teòcrit i de Virgili— i que podem trobar tant a Boccaccio com a Rabelais.)

La metàfora educativa reflecteix la nostra manera de pensar sobre l'educació. I és interessant de comprovar fins a quin punt contribueix a l'expressió d'una teoria; tant que L. Goldman<sup>5</sup> ha identificat els canvis metafòrics amb els canvis de paradigma de Thomas Kuhn. Encara, em podria referir a la metàfora del viatge en la qual el professor és el mariner que mena la nau, que preserva els escolars del cant de les sirenes. No sé si sap, el professor, que les sirenes posseeixen una arma encara més temible que el cant —ha escrit Franz Kafka en una de les seves «Paràboles»—: el seu silenci. És imaginable que qualcú s'hagi

5. GOLDMAN, L. «La revolución en la educación». *Asterisco*, núm. 5. Madrid 1992. Pàg. 55-62.

salvat del cant de les sirenes; però ningú no ho ha fet del seu silenci.<sup>6</sup>

Podria referir-me, encara, a la metàfora militar, en la qual els estudiants són els guerrers que avancen contra la ignorància, a la metàfora del terrissaire que, aferrat al torn, treballa el fang i en treu olles, i gerres, i cànirs, i ribells... Perquè l'escola no és una fàbrica de fotocòpies, el sistema educatiu diversifica la població... I la matèria inerta és processada en funció dels objectius que estableix la societat.<sup>7</sup> Els nivells de precisió de la metàfora pedagògica assoleixen sovint posicions que s'acosten a les de la teoria científica, i la línia divisòria que s'estableix entre una i altra és dèbil, quasi desdibuixada.<sup>8</sup>

Llavors, en la literatura científico-pedagògica la metàfora es dirigeix a significar la ideologia que subsisteix en l'entretela de la formulació teòrica. La metàfora no és una figura innocent, com no ho és el llenguatge. En particular, em sembla especialment suggestiva aquella que cerca de definir el professor «fàl·lic», o la professora, en el sentit que instrumentalitza la matèria que explica i la dirigeix cap a l'exercici de la quotidiana, impenitent violació. Però la memòria dels homes —com la de l'ordinador— és limitada i només una petita part de la informació que hi arriba entra en els programes de processament. En el meu pobre cap —diu la reina Anna, encarant-se al despit del seu home, a *La vida d'Eduard II d'Anglaterra* de Christopher Marlowe, reelaborada per Bertolt Brecht— hi caben poques coses; però allò que hi entra només s'esvaeix amb extremada lentitud.

Es tracta, emperò, de saber a través de quins mecanismes la memòria humana integra uns determinats continguts i en refusa uns altres. Hauríem de conèixer de quina manera

6. Citat per STEINER, G. *Op. cit.* Pàg. 85.

7. ORTONY, Andrew (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Cambridge 1979.

8. SCHEFFER, Israel. *The Language of Education*. C. C. Thomas. Springfield, III, 1960.



aquelles dades recaptades de la cultura són recuperades novament i tornades a combinar. En la recreació de la informació aplicam una conducta inventiva i per això anam més enllà de les dades estrictes. Llavors, és quan atribuïm a l'activitat cognoscitiva la condició de generativa: perquè respon a aquella necessària, continuada creació.

En el *Llibre de contemplació*, la seva obra mestra, Llull escriu, malgrat la desesperació que l'atordeix, un himne agosarat a la vida. El desig ens fa viure, tracta de dir-nos. Si manca el desig, apareix la mort en l'horitzó. A vegades identifica el desig amb l'amor i, llavors, és l'amor —mar tribulada d'ones e vents— que condueix l'home vers la raó fantàstica. «Amic —escriu al *Llibre d'Amic e Amat*—, dixeren bondat e concordança, ¿per què desitges la fi d'amor?» Quan ha mort el desig, la vida perd el caràcter dinàmic que la definia.

No el sé veure, tanmateix, aquest projecte de creació continuada de la cultura, si no és en el marc de l'humanisme solidari: aquell humanisme que compromet l'home amb la vida de la col·lectivitat, alhora que el fa sentir responsable de la qualitat del seu espai. L'humanisme, en definitiva, que estimula i alimenta un projecte d'horitzó. Els diccionaris —he consultat el Fabra, l'Alcover-Moll, el Coromines— coincideixen a definir l'horitzó en el sentit de línia que delimita la mirada de l'home, el confí on s'acaba l'espai que abasta la vista, el punt on se situen la il·lusió i el desig. En l'horitzó s'emplaça el llumeneret blau de les rondalles, perdut en un llunyedar d'incògnites, més enllà dels boscos misteriosos. Els protagonistes d'aquells contes — en Bernadet, en Joan, n'Amador, en Pere— se senten atrets per l'horitzó remot i parteixen a la ventura per rutes desconegudes i camins difícils. En Bernadet no podrà reposar ni sossegar, que l'amor de les tres taronges no vagi a cercar. Aquest és el missatge secret dels contes antics: la temptació incessant de la intempèrie, que sedueix i espanta alhora. La irrupció de l'aventura sobre les seguretats quotidianes, l'eclosió de l'imprevist, la fascinació del

somni. Però mai no es peregrina impunement pels paratges del somni; perquè és un regne perillós, els límits del qual són empedrats d'ombres. Perquè els somnis no són mai innocents, sempre somiam contra algú. També, quan somiam a favor d'algú. I potser constitueixen una venjança oculta del cor: Mai no sabràs —pensa la protagonista d'una vella novel·la davant les exigències d'un marit que no pot suportar— a qui va dirigit el somriure que els meus llavis perfilen, mentre perdura el somni.

En les societats tradicionals, aquests relats acomplien una funció iniciàtica. En sentir explicar un conte, els més joves de la comunitat experimentaven en el pla de la imaginació algunes iniciacions necessàries per a la vida: la invitació al risc d'encarar-se amb les dificultats —de combatre els monstres: aquells monstres que tenen la mà peluda i ens permeten de mesurar-nos amb la por—, obstacles aparentment insuperables, enigmes que han d'esser resolts... Però allò que les peripècies dels contes tenen de més bell és la incitació a viure-les com si fossin el pròleg de l'aventura pròpia. Un poeta nostre, Miquel Costa i Llobera, va expressar aquesta idea de l'horitzó, líricament i bella, com només saben fer-ho els grans poetes:

Plau-me avançar per un jardí desert  
quan creix l'ombra dels arbres, gegantina,  
vegent sota el ramatge que s'inclina  
com lluny blaveja l'horitzó entreobert.

L'horitzó blaveja en un llunyedar misteriós. El desig que ens hi mena és una força que ens sedueix i que ens arranca de la passivitat. Si no manca el desig, tampoc no mancaran els somnis. Shakespeare afirmà que els homes som fets de la mateixa matèria que els somnis. I el somni és, segurament, el paradigma de l'aventura espiritual de l'home. Necessitam somiar contínuament horitzonts. He llegit en algun lloc que els

somnis són la cosa més significativa que ens succeeix al llarg de la vida. I hi ha qui pensa que, després de la vida, persisteixen els somnis. (Tinc la sospita, però no m'atrevesc a qualificar-la d'hipòtesi, que els morts continuen fent les mateixes beneitures, les mateixes poquedats, que feien quan eren vius; perquè res no hi ha —ni els paradigmes científics, ni les grans formulacions teòriques, ni cap concepció del món— que resisteixi el pas del temps com les beneitures.)

La cultura és el resultat de la capacitat generativa de la intel·ligència, però l'educació ha d'esser capaç de provocar la continuada creació, ni que sigui en l'arquitectura dels somnis, de realitats inèdites.

Bruner<sup>9</sup> ha introduït el terme tecnologia en la captació de la cultura, del qual ha derivat el concepte d'eina, per referir-se a les habilitats intel·lectuals que condueixen l'home en la comprensió del sistema cultural que li és propi. Ben a prop de la idea d'art que mestre Ramon Llull, en el sentit de mètode intel·lectual: habilitat, destresa adquirida, sistema de regles, dissenya des de la primerenca *Art abreujada d'atrotbar veritat*, que sempre mantingué com a conseqüència de la sobrenatural il·luminació, a l'*Art general*. Camins, tanmateix —l'art inventiva, l'art demostrativa, l'art imaginativa...—, de penetrar en el coneixement de les coses.

Doncs d'aquestes eines de captació de la cultura que la cultura mateixa estimula i genera depèn que l'home assoleixi la seva humanitat en el marc d'un espai definit. Bruner adverteix que d'aquesta tecnologia tan poderosa el llenguatge en resulta l'exemple més atractiu pel poder que conté de codificar la realitat, de representar-la i de transformar-la: el llenguatge és l'eina més poderosa per organitzar l'experiència i construir models culturals inèdits. La llengua, biològicament determinada

---

9. BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selecció de textos de J. Palacios. Morata. Madrid 1988.



—explicava Noam Chomsky—,<sup>10</sup> necessita la relació activa amb el medi cultural perquè aquella capacitat d'expressió continguda en els gens es manifesti. La llengua és, doncs, un producte, una part i, alhora, una condició de la cultura. Però també constitueix el suport fonamental de la seva pervivència. Una producció lingüística només té sentit en el context en què es desencadena i aquest fet exigeix de l'adult un paper més actiu que si es limita a servir de model. Aleshores, l'adult ha d'esser un interlocutor disposat a negociar —els teòrics de la cognició utilitzen aquest terme en el sentit de relació cultural—; perquè l'única manera com s'aprèn a utilitzar una llengua és utilitzant-la en situacions comunicatives.

Al mateix temps, el llenguatge exerceix una funció constitutiva: creadora del món, al qual el nin accedeix —la matèria és una emanació de la paraula, diu la història bíblica—, i no hi ha cap altre instrument més poderós a l'hora d'organitzar l'experiència. L'adquisició del llenguatge es basa en l'ús que el nin i el seu interlocutor fan del context en el moment de construir i d'interpretar els missatges lingüístics. Existeixen recursos subtils a través dels quals advertim els nostres interlocutors de quina manera ha d'esser interpretada una producció. Són pistes que clarifiquen el context i el determinen, convencions indicatives. L'aprenentatge d'aquest procés de convecionalització comença abans que la llengua penetri la vida del nin, quan aprèn d'utilitzar alguns mitjans —gestos, vocalitzacions, indicis...— dels quals se serveix per contextualitzar la seva acció.

A través del llenguatge aprenem a ordenar allò que pensam sobre les coses. I en la forma en què utilitzam la llengua es projecta la nostra pròpia història.

La llengua comunica els continguts del coneixement; però també els crea, construeix la realitat. Hi ha, més enllà del

---

10. CHOMSKY, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*. Monton. La Haia 1964.

llenguatge reproductor, del llenguatge que serveix a la comunicació o a l'adquisició de coneixements, el llenguatge creador de cultura. Per això és que hom ha vist en la llengua la representació del passat cultural d'un territori i, alhora, la capacitat generadora de cultura que nodreix el pensament i l'estimula. Un instrument de relació amb els altres; però també, un sistema de signes mitjançant el qual els éssers humans podem tornar a crear el món.

Però fou la lectura de Vygotskii<sup>11</sup> sobre la naturalesa social dels processos lingüístics que em possibilità, fa més de deu anys, la formulació d'una hipòtesi basada en el mètode ecològic. La llengua és —venia a dir— un ésser biològicament viu que necessita el contacte directe amb la realitat lingüística per manifestar el seu potencial. D'aquí derivava la necessitat d'una didàctica que estableixi una relació vigorosa i expressiva amb la llengua,<sup>12</sup> una didàctica capaç de desvetllar les energies que la paraula suscita; perquè les llengües són organismes vius, infinitament complexos, però organismes dotats d'una força vital extraordinària, i que poden experimentar, si són sotmesos a la degradació i a la contaminació persistents, la decadència i la mort.<sup>13</sup>

També la llengua, com el paisatge, com les relacions humanes, com la cultura..., constitueix la metàfora d'un poble, allò que l'explica d'una forma simbòlica, el mirall on es reflecteix la seva vida. Fa alguns anys, vaig escriure: «Quina és, doncs, la nostra metàfora col·lectiva? ¿Quina és la imatge que la nostra vida reflecteix en el mirall inequívoc de la història? Hi ha una paraula amb la qual hom ha volgut significar la vida més recent de la nostra col·lectivitat. Em referesc a la paraula balearització.

11. VYGOTSKII, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona 1979.

12. JANER MANILA, G. *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Ceac. Barcelona 1981.

13. STEINER, G. *Op. cit.* Pàg. 134.



Significa mediocritat, confusió, provincianisme, covardia, enveja... I aquí és necessari formular una pregunta: ¿paral·lelament a la balearització del territori, s'ha produït la balearització de la cultura? No és necessari respondre en veu alta». <sup>14</sup> A vegades, emperò, hom pensa que l'exercici de la intel·ligència només és un somni impossible.

Ramon Llull s'enamorava de la riquesa expressiva continguda en els mots. I fonamentava en el llenguatge —en la luxuriosa energia dels significants— l'apassionada vindicació de les tesis —els significats— que configuren el canemàs de la seva filosofia. Pensava que la llengua és la porta de tots els sabers.

Llull fou capaç de revestir el racionalisme, la raó militant, d'insubornables il·luminacions basades en l'art de la paraula. Llavors, la vida creada per la imaginació sorgeix dels mots, igualment que, en el principi del temps, sorgien de la paraula totes les coses. Qualsevol dia, la matèria pot tornar a ésser una emanació de la paraula. O el resultat d'una combinació de paraules i números que podrien ésser novament tornats a combinar.

La intel·ligència de l'home no es limita a conservar i a reproduir l'experiència, sinó que la reelabora i la recrea. Però en el procés de reelaboració —en la creació de realitats possibles—, hi intervenen dos factors més: l'afectivitat —les representacions de la realitat no es combinen per raons d'una lògica anterior, adverteix Vygotskii, <sup>15</sup> ni per raons de similitud, sinó perquè posseeixen un mateix registre afectiu— i el joc, en el sentit que impulsa la creativitat, perquè allò que s'imagina ja s'ha començat a construir a partir del joc, en un moviment de la imaginació.

Retornam al projecte educatiu de Llull basat en l'acció: existeix la vida, existeixen les coses millors de la vida, perquè ens

14. JANER MANILA, G. *Pregoner de químeres*. Alta Fulla. Barcelona 1985. Pàg. 98.

15. VYGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid 1982.

hem atrevit a imaginar-les. Potser, perquè ens hem atrevit a nomenar-les. Llavors, la cultura sorgeix de la imaginació, de la capacitat humana d'experimentar la vida per la ruta imprevisible del joc. I és la intensitat del joc allò que determina la qualitat de la cultura. El joc que la llibertat, i la invenció, i la fantasia, i la disciplina fecunden. Hi ha qui ha dit que la capacitat de jugar, com el llenguatge, ja és a les cèl·lules del cervell humà; que no és l'home qui ha inventat el joc, sinó que és el joc que ha inventat els homes.

Es tracta d'un dels reptes més suggestius de l'educació del nostre temps: que subsisteixi el desig de jugar, que es mantingui, com un corrent d'aire viu que circula entre les fibres de la Pedagogia, l'activitat fecunda dels somnis. No hi ha cap límit, afegeix Llull, a l'activitat de la raó de qui gosa meravellar-se.

Gabriel Janer Manila  
Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació  
Palma, setembre-octubre de 1992





**Universitat de les Illes Balears**