

**Un clam per a
l'educació. De la
Filosofia a les
Ciències de
l'Educació, avui**

Guillem Muntaner

Educació i Cultura
(1998), 11:
39-54

Un clam per a l'educació. De la Filosofia a les Ciències de l'Educació, avui

Guillem Muntaner

Summary

The present paper tries to clarify the existence of a calling for new education for nations in the modern world of advanced thought. For this reason the author reviews the history of philosophy in order to remark on the so-called 'dismemberment' of philosophy from all the other sciences, which has reached its highest point in the theory of knowledge. As education science enters the scientific world of new technology, they have bowed down to technical educational practices, which will have to be re-examined and put to use in the new era. The author concludes that it is good for all teachers to avoid methodology, without turning his or her nose up at it, and to make use of their intuition, self-motivation and the teacher's mystique.

0. Introducció: Les actuals urgències educacionals sentides per la Filosofia

El soldat de guàrdia havia sortit de la seva cabina institucional col·locada a l'entrada del quarter militar. El visitant de torn preguntava per què no podia visitar el capità del batalló. El guardià només va tenir per a ell aquesta resposta: «Jo solament estic aquí per disparar, no per argumentar» (POPPER, K. 1997, 16).

Aquesta anècdota popperiana pot ser presa com el punt de partida de tot un llarg fil conductor que propòs establir en el present treball. N. Luhmann la interpreta molt bé. La societat dels nostres dies es troba sotmesa a una incapacitat progressiva de raonar, una vegada que la unitarietat moderna de racionalització de la vida ha quedat malauradament fragmentada. Segons el sociòleg alemany, el crit de guerra dels nostres dies es concentra en aquestes cridaneres paraules: «Mai més la Raó!» (LUHMANN, N. 1997, 72).

El projecte modern de progrés i de felicitat per a tothom es fonamentava en la força il·lustrativa de la raó, pròpia del subjecte humà que, per això, havia estat pres com l'element clau de ruptura amb el passat i de coordinació indispensable de tots els moviments gestadors de l'emancipació humana amb la mirada posada vers el sempre encisador futur. No en va el concepte de subjecte reflexiu i solitari havia esborrat del mapa de la Història de la Filosofia el vell paradigma ontològic per col·locar-se en el seu lloc com a nou paradigma de la subjectivitat o de la consciència que ha operat com a tal al llarg dels darrers segles de Modernitat.¹

¹ Jürgen Habermas, defensant que el projecte de la Modernitat és vàlid, encara que desviat, proposa superar les

Des que la raó ha caigut en situació de crisi i ha estat presa com a objecte de crítica, han succeït moltes coses que afecten frontalment el subjecte humà, la cultura en general i les noves societats, plurals i sense fronteres. En un món amb canvis accelerats i en un temps en què, fins i tot, es parla d'una nova revolució humana generalitzada, explicada en multituds de termes distints i complementaris (MUNTANER, G., 1998),² un dels àmbits de la vida dels pobles, que tal volta sigui el més reclamat amb total insistència a causa de la seva força fonamental de recomposició de les ments, de les voluntats i dels sentiments de l'home i de la dona en totes les èpoques de la història, és l'àmbit de l'Educació com a fenomen d'humanització i d'obertura processual a la realitat i en contacte amb l'entorn.

Intentaré tractar el sentit d'urgència en què es percep avui la nova demanda de l'educació dels pobles des d'una visió filosòfica, més que des d'un caire pedagògic pròpiament dit. Per això em propòs dividir aquest estudi en cinc apartats: La Filosofia, mare de tots els sabers, ha estat abandonada per les Ciències [1]. El Positivisme científic, com a culminació d'aquest abandó, ha produït això que s'ha anomenat la «Crisi d'Europa» [2]. Les Ciències de l'Educació s'han annexionat a aquest moviment científic i, com les altres ciències, han iniciat un tecnificat procés d'educació a partir de nous paradigmes d'ensenyament [3]. Davant un món tan canviant sorgeix, com a necessitat peremptòria, el clam per a una educació dels pobles [4]. Aquesta educació hauria d'anar sovint més allà de les metodologies [5].

Comencem a desgranar aquest programa passa rere passa.

1. Les Ciències es desmembren de la Filosofia, mare de tots els sabers

La Filosofia, amor a la saviesa, compta des de les seves arrels més profundes amb dos mecanismes o instruments dinàmics, que posa al servei de la seva tasca específica de desenvolupament del saber humà: la reflexió contemplativa i l'esperit de recerca. Tots dos són consubstancials a la manera de ser de l'home i de la dona de tots els temps i persegueixen, com a objectiu prioritari, la progressiva emancipació humana.

L'estudi de la Història de la Filosofia no té per finalitat tant arribar al coneixement de les teories, dels sistemes, de les escoles i dels mestres que l'han constituïda al llarg dels segles, sinó, més aviat, percebre conscientment el procés de formació que ha sofert el pensament humà amb paciència, esforç, dedicació i no sense un gran plaer davant cada nou descobriment a què l'home pensador ha arribat.

seves fonamentals deficiències, passant del paradigma de la subjectivitat al de la intersubjectivitat. D'aquesta forma es passaria de la raó solitària, ja esgotada, a la raó dialògica que, a través de la comunicació i el consens, referia les capacitats emancipatives de la vella *Vernunft* moderna amb un nou potencial engrescador. (HABERMAS, J. 1988, 265-283). El tema habermasià de la filosofia de la intersubjectivitat suposa una proposta molt agosarada que, al llarg d'alguns anys, ha estat discutida i contínuament matisada. És impossible aquí oferir una bibliografia mínima sobre aquesta calenta qüestió a causa de la seva varietat d'autors i opinions, així com també perquè resulta gairebé innombrable. Així mateix és obligat consultar dos llibres especialment dedicats a aquesta matèria (HABERMAS, J., 1985, 1981). Es troba en plena elaboració un ampli estudi específic sobre aquest tema: MUNTANER, G., *Un nuevo paradigma en el campo de la filosofía*.

² Podeu veure a la bibliografia tota una sèrie d'obres destinades a demostrar emfàticament els diversos sentits que es dona avui a la situació de revolució cultural a què ha arribat la nostra època. Cada un dels seus títols resulta prou orientador.

Orientat per la reflexió i la recerca, aquest procés de formació, en el seu inici, no distingia el permanent augment del saber com a provinent de distintes branques observadores de la realitat: la física, l'astronomia, la matemàtica, el materialisme atomístic, la política, la metafísica, la medicina, l'educació, l'ètica, la sofística, la dialèctica, per posar solament els exemples més clàssics, eren formes de saber humà que formaven un tot únic englobat pel nom matern de la Filosofia. La Filosofia era la mare de tots els sabers.³

Aquesta concepció i pràctica unitària del coneixement humà, viscudes a l'empar del vocable filosofia, comença a trencar-se pel camí de la lògica, refeta en un context de confrontament crític per l'anglès Guillem d'Occam, a les acaballes de la Baixa Escolàstica, ben avançat el segle XIV. Aquesta lògica occamiana que es desplega en teories científiques com, per exemple, la famosa dels «impulsos», obrí les portes al nou camí de la científicitat, seguit no solament pels més coneguts pensadors del Renaixement, sinó també pels qui iniciaren l'Època moderna. Copèrnic i Galileu poden ser els exemples més alts d'una transformació progressiva en l'hàbit de distingir entre allò que s'entén per filosofia pura i el coneixement típicament científic, acompanyat de totes les seves metodologies i formes empíriques de captar els misteris de la realitat envoltant.⁴

El panorama històric del pensament humà, a partir d'aquests fets constatables cada vegada amb més intensitat, permet contemplar, no sense una certa perplexitat, el fenomen preocupant del «desmembrament» per part de les Ciències de la seva mare, la Filosofia.⁵

Aquest fet tan peculiar, i que s'ha anat reproduint cada vegada amb més significació, comporta dues conseqüències fonamentals de gran calat: la primera fa referència a una de les característiques essencials de la Filosofia, això és, una vegada que les Ciències han abandonat la seva arrel materna, han tirat a les seves espatlles també el camí de la reflexió, pròpiament dita, amb tot el seu sentit emancipatiu. La segona conseqüència es dona quan no solament les Ciències de la Naturalesa es desmembraren de la Filosofia, sinó quan aquestes arrosseguen igualment tant les Ciències crítiques, com les Ciències humanes o de l'esperit. Totes juntes, en un procés latent, però imparable, queden englobades en el mateix fenomen de despreniment placentari. Per això, s'ha de fer constar ja aquí, i des d'ara, que les Ciències de l'Educació no són una excepció de la regla general. Com veurem més endavant, tota aquella filosofia educadora, en el sentit més humà de la paraula, impulsada pels grans filòsofs grecs, ha anat fent passes de gegant pels viaranys científics de sofisticades metodologies i tècniques cada vegada més depurades.⁶

Aquest ampli moviment, impulsat simètricament per totes les ciències, arriba al seu punt culminant amb el Positivisme, terme encunyat per Saint-Simon a la primera meitat del segle XIX i adoptat pel seu deixeble i secretari, A. Comte, per designar l'etapa científica

³ Resulta molt instructiu i educador, sobretot avui que l'horitzó del saber humà ha canviat tant, tornar enrere les pàgines de la història per contemplar el naixement unitari del coneixement humà de la realitat i veure com, a poc a poc, ha anat desplegant-se en un espectacle variolós de formes distintes d'aprehendre el món, la vida i la història. Es pot consultar, en aquest sentit, l'obra de diversos autors (1980) en els seus tres volums.

⁴ Podeu veure tot aquest interessant procés en l'obra conjunta de REALE, G.; ANTISERI, D. (1983) en els seus tres volums.

⁵ Aquest procés de desmembrament i d'abandó de la Filosofia per part de les Ciències és estudiat àmpliament per UREÑA, E. M. (1978, 75-89 i 1985, 127-134).

⁶ El pas triomfal que han marcat totes les formes del saber humà portadores del nom científic, desatenent estructures mentals típicament filosòfiques, és estudiat per MUNTANER, G. (1983).

del saber humà que no solament supera els llargs estadis teològics i metafísics, sinó que també s'hi contraposa. És això, precisament, el que hem de plantejar ara mateix amb tot el seu rigor.

2. El Positivisme de les Ciències i la «Crisi d'Europa»

Amb l'aparició del Positivisme, la deixada filosòfica, per part de les Ciències, arriba a la seva total culminació. No vull fer ara un estudi en profunditat sobre aquesta qüestió tan debatuda. Solament tinc espai per recordar molt breument dues fortes crítiques contemporànies adreçades al moviment positivista com a element clau per entendre el procés de deshumanització actual del que el Positivisme és acusat, tant per J. Habermas, com per E. Husserl, cada un dels quals n'aporta una visió distinta, però, segons jo crec, també complementària. Cal tenir ben present, dins aquest context que, quan parlem de les Ciències en aquesta situació positivista, hi entren totes les Ciències. També les Ciències de l'Educació.

La Teoria Crítica de la Societat, adoptada com a forma de filosofar per l'Escola de Frankfurt, tant en la primera com en la segona generació dels seus membres pensadors i investigadors, té com a gran objectiu fer una anàlisi complexiva de la realitat, presa com un tot, no solament per descobrir els mals en què es troba la humanitat, sinó per oferir un model pràctic de desarrelament d'aquests mals. No es tracta tant de saber com és la nostra societat, sinó de plantejar la manera com hauria de ser.

J. Habermas, continuador dels seus mestres en una segona generació, va dedicar les primeres obres escrites a detectar aquells elements considerats com forces repressives per a la humanitat en el seu moment. El tema dels mals que el Positivisme de les Ciències infringia a la societat és tractat en forma molt directa en el seu llegidíssim llibre *Erkenntnis und Interesse*.⁷

Molt a corre-cuita, podríem dir que les conclusions bàsiques a què arriba aquest estudi habermasià poden ser reduïdes a les següents:

— El Positivisme ha absolutitzat el mètode científic (més enllà del mètode no hi ha res que valgui), presumint que solament les ciències, unides a la tècnica, podran fer progressar la humanitat i donar-li la felicitat a què aspira, apropiant-se dels resultats produïts gràcies al funcionament metodològic.

— Aquest fet comporta la suplantació de la Teoria del Coneixement, la qual cosa suposa alhora l'arraconament de l'ésser humà com a subjecte capaç de conèixer, de pensar i de saber.

— El desbancament de la Teoria del Coneixement esborra del mapa de la consciència humana la característica fonamentalment filosòfica i estructuralment emancipativa de la reflexió.

— Aleshores, per aquest camí positivista, la humanitat, privada de la seva més radical defensora interior, resta totalment deshumanitzada.

⁷ Aquesta obra habermasiana és de 1968. El 1992 l'editorial madrilenya Taurus ja havia arribat a la quarta edició en la traducció castellana.

— Aquesta situació de substancial deteriorament humà exigeix un recorregut cap enrere per portar el Positivisme a la recuperació de l'activitat intrínscament humana com és la de reflexionar, la qual cosa enclou una tornada real a la filosofia.⁸

Per la seva part, E. Husserl, en el tractament fenomenològic que va fer sobre la crisi d'Europa, es proposà la demostració que l'origen d'aquesta crisi es trobava també en la marxa triomfal del procés positivista de les ciències.⁹

Ho descriuré també molt sintèticament amb alguns punts potser, fins i tot, massa concrets:

— La crisi d'Europa es produeix quan es perd l'esperit europeu, nascut a la Grècia dels primers grans filòsofs.

— Aquest esperit europeu es caracteritza per la contemplació del món des de la Filosofia, considerada com a Ciència Universal, que proporciona a l'home un model d'interpretació de la vida presa en la seva globalitat.

— La identitat espiritual de l'home europeu es va estructurant a partir d'aquesta visió unitària, reflexiva i pràctica de la realitat en el sentit que li concedeix resoldre els problemes que la mateixa Natura s'encarrega de presentar-li cada dia.

— Aquesta tasca superadora de problemes, congriada en una presa de responsabilitat universal, no és cosa individual, sinó col·lectiva, social i alhora crítica i cercadora de la veritat des d'una conjunció de mirades humanes i humanitzadores.

— Quan, a causa del procés d'independització metodològica de les Ciències, queda escindida la unitària forma d'enfocament de la vida —connatural a l'esperit europeu, originàriament grec— s'ha iniciat, segons Husserl, una monumental crisi que conté la perillosa habilitat de canviar les capacitats emancipadores del subjecte per la força repressiva de l'objecte. La subjectivitat de la reflexió filosòfica alliberadora s'ha vist trastocada en l'objectivitat freda dels autòmitzats mètodes científics.

— En definitiva, la crisi europea és l'expressió de l'ésser humà abandonat a la pròpia sort, sense orientacions vàlides davant els problemes fonamentals de la seva existència i del sentit últim de la seva vida.

— Husserl, tal com ho fa Habermas, reclama també una prompta superació de la desviació positivista que ho confia tot als immediats resultats enlluernadors promesos tant per les Ciències naturals, com per les humanes.

És des d'aquest postulat que hem de continuar reflexionant en el sentit que des d'un principi li hem atorgat al tema que estam tractant.

Facem, doncs, una passa més per aquesta via de contemplació teòrica.

⁸ Tot aquest plantejament antipositivista habermasià va obrir un cicle de fortes discussions entre filòsofs i científics. Podeu veure molt especialment, DIVERSOS AUTORS (1973) *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona; DIGILIO, M. (1968, 40-55).

⁹ Vegeu HUSSERL, E. (1962). A nosaltres, ara i aquí, ens interessa el plantejament de dues qüestions fonamentals, que constitueixen el *leit motiv* del present treball. La primera ens porta a la comprensió d'una situació generalitzada d'objectivització científica, en la qual prenen part també les Ciències de l'Educació que no poden escapar del procés global de positivització científica. La segona ens fa prendre consciència justa de la raó que tenen els pensadors actuals, quan clamen imperiosament per una nova educació dels pobles en un món deshumanitzat

3. Les Ciències de l'Educació aplegades amb models tecnificats

Una retrospectiva mirada històrica, encara que ens ajudi només a recordar els punts més cabdals del que ha succeït en el procés d'educació dels pobles, ens porta al convenciment més clar que l'educació humana sempre fou encomanada a la Filosofia com a saber dels fonaments.

Els carrers d'Atenes són un viu testimoni de l'educació popular dialògica que Sòcrates promou a la polis des del seu principi primordial: «T'has de conèixer a tu mateix».

Plató, continuador de la dialèctica del seu mestre, deixa les vies ciutadanes normals com a lloc d'ensenyament i institueix l'Acadèmia com a forma escolar concentrada en l'orientació metafísica, política i ètica dels seus deixebles, que han de ser la base més sòlida per a la vida democràtica de la República.

Aristòtil, el savi d'Estagira, eixampla en forma peripatètica la dinàmica educativa dels seus seguidors i exposa els principis renovadors, lògics, psicològics, axiològics, poètics i retòrics, cercant l'aire lliure del pensament profund a la vora del bell Liceu atenès.

Epicur, els estoics i els escèptics —que avui són estudiats amb renovada curiositat— cerquen l'educació dels ciutadans en el valor de la felicitat i del plaer humans pels camins de l'ataràxia i de l'apràxia a fi d'assolir la vivència pacífica de la impertorbabilitat.

Els monjos i els frares medievals, en els monestirs i convents, escampats als afores de les ciutats, en ple camp, fan escola a tots aquells que es volen educar en les arts liberals.

La filosofia, la reflexió, la contemplació, la teoria (*theoros* = contemplatiu que assumeix de bon grat totes les conseqüències alliberadores que es produeixen en el fons de l'ésser humà) es troben originàriament a la base de l'educació humana i humanista dels pobles que, com ja hem dit en el paràgraf anterior, rep un procés de pertorbació i queda significativament modificada per la nova concepció positivista del saber científic, desconnectat gairebé de manera irreconciliable de l'àmbit metafísicoontològic que afirmava i confirmava el saber dels fonaments.

Thomas Kuhn (1962) va incorporar a les seves doctrines científiques la paraula «paradigma», de procedència grecoplatoniana,¹⁰ per organitzar els científics com a comunitats d'investigadors units a partir d'un model paradigmàtic compartit, on cadascuna de les ciències posa la màxima cura tant en el descobriment com en la bona collida del paradigma més apropiat per dur a terme fructuosament el seu treball de cada dia.¹¹

Aquest fet, tan generalitzat dins l'específic món de la Ciència, suposa un moment d'alta tecnificació de la concepció i de la praxi laboral de tot el moviment científic universal, en què no compta tant la part humana de la vida com els productes immediats de la tasca que es duu a terme.¹²

¹⁰ *Paradeigma* és un vocable grec que Plató utilitza tant per entendre el «món de les Idees» com a model del món de les nostres coses (Eutifron, 6e) (Timeo, 28a al.), com per mostrar determinades persones com a exemples necessaris per a una vida justa, referint-se particularment a Sòcrates (Apologia, 23b).

¹¹ Per a aquest tema podeu consultar MUNTANER, G. (1991, 101-113).

¹² Podeu veure una síntesi ben elaborada de tota aquesta interpel·lant qüestió, que va inquietar molts d'anys la intel·lectualitat europea i americana i, certament, no es tractava d'una preocupació sense motius, a MARDONES, J. M.; URSÚA, N (1982).

Les Ciències de l'Educació, no en menor grau que totes les altres, també han entrat dins la roda tecnicista i metodològica dels paradigmes presos com a principis indefugibles d'avançada en una societat que estima més la tècnica que l'art, la fredor dels procediments ràpids que la calentor de la presència humana feta a la comprensió i a la paciència.

Hi ha nous paradigmes en el camp de l'Educació i de la Pedagogia. Del paradigma conductual, avalat per Skinner, s'ha anat passant al paradigma cognitiu, defensat pels coneguts científics de l'Educació, com Ausubel, Piaget, Bruner, Novak i altres, com també al paradigma ecológicocontextual propi de Feuerstein i Vigotsky.

A partir dels nous paradigmes educatius, els pedagogs parlen de gir o de revolt pedagògic, de potencial d'aprenentatge, d'artificis psicopedagògics, de la teoria dels bastiments, de la llei de la pròxima passa, de la força motivacional, etc., etc., etc.¹³

Per bé o per malament, les Ciències de l'Educació en general es troben completament enrolades dins un ambient revolucionat d'un món i d'una societat que caminen en termes d'incommensurable accelerament cap a una nova època de la història.

Aquesta època de la història, en la qual ja hem entrat, es presenta dominada per l'encís subjugant de la sirena microelectrònica, cibernètica i informatitzada. La Intel·ligència Artificial col·lectiva va acompanyada de la nanorobòtica i el ciberespai és ocupat pel «Cibionte», nom esgarriant que s'atribueix a l'home i la dona de l'immediat futur, on l'antropoide o humanoide, reproductor infinitesimal dels poders mentals del cervell humà, pot considerar-se una mostra clara que els somnis de la ciència-ficció s'arriben a convertir en realitats quotidianes, que van més enllà, fins i tot, del que es podia creure i esperar.¹⁴

El panorama dels canvis ràpids i de les transformacions profundes a tots els àmbits avui és tan extraordinari que, segons molts pensadors actuals, l'únic esdeveniment d'envergadura capaç de reorientar la nostra societat superdesenvolupada és el de l'Educació dels pobles. L'Educació com el més gran esdeveniment no és avui solament una bella idea, sinó un clam que procedeix del més alt sentit d'una comuna responsabilitat mundial.

Prenint en consideració tot el que fins ara hem exposat, ja estam preparats per fer-nos les preguntes pertinents: Què és el que diuen a l'entorn de l'educació els pensadors en aquest moment? Quins són els motius que els impulsen tantes inquietuds?

Intentem donar resposta a aquests voluminosos interrogants.

4. Un viu clam per a l'Educació dels pobles

Passant la llista per la llarga filera de grans autors que avui es troben a l'avantguarda filosòfica, cultural i científica, podem arreplegar, sense gaire esforç, atractius

¹³ Enmig d'una bibliografia tan vasta com la que tenim a la vora per introduir-nos de ple en el maneig de totes les noves tecnologies de l'Educació, sembla gairebé excessiu aconsellar ara mateix manuals concrets o vertaderes obres determinants en aquest camp. Així i tot m'atreveixo a suggerir la consulta dels llibres que fa uns anys varen servir de pont a molts d'ensenyants a l'hora d'aconseguir unes bases imprescindibles per moure's dins la gran mar de les noves formes d'ensenyament/aprenentatge i aportaren una bibliografia molt àmplia sobre el tema. Foren publicats conjuntament per ROMAN-PÉREZ, M.; DIEZ LÓPEZ, E i editats per la Direcció del MEC, a partir del 1989.

¹⁴ ESTÉ, A. (1998, 157) assegura que d'aquí a no gaire anys els filòsofs més reconeguts seran, precisament, aquells qui, com Isaac Asimov i Fred Pohl, s'han dedicat a fer ciència-ficció, perquè ells han sabut traslladar als nostres dies els problemes de demà. Les grans preocupacions humanes han arribat a ser no tant les d'avui com aquelles que ja s'acosten. Els grans problemes de la humanitat no són aquells que tenim ara, sinó els del futur.

missatges apassionats sobre l'Educació humana esperada com el més gran esdeveniment per a un futur pròxim.

Per sistematitzar de qualque forma les línies de pronunciament d'aquests coneguts pensadors, reuniré les seves demandes més clares segons els trets comuns que entre ells es donen.

4.1. L'Educació dels pobles com a desafiament mundial

L'entrada al Tercer Mil·lenni ha servit de punt de partida a molts intel·lectuals per analitzar la situació en què es troba la societat en aquest precís moment i per auscultar les noves necessitats que aquesta situació crea amb vista al futur immediat.

La fina sensibilitat de l'home i la dona d'avui, referent a l'evolució accelerada de la vida i de la forçosa urgència de readaptació als seus moviments encara no del tot coneguts, dóna a entendre que l'Educació s'haurà de retenir com a principal estratègia de la construcció del futur. En aquest sentit l'Educació és presa com un desafiament mundial que, com a tal, obligarà a l'abandó de formes educatives ja caduques i lineals, per emprendre altres camins educacionals electrònics, fractals i sintètics alhora, a fi de saber gestionar les noves potencialitats i garantir el nou sentit de la història amb propostes operatives i jerarquitzades, perquè aprendre a aprendre vagi acompanyat de la més forta càrrega emocional (ROSNAY, J. De, 1997, 248-250). L'opció per l'Educació marcarà una nova densitat en el temps i resultarà crucial en els nous decennis (Id., 274).

Noam Chomsky i Heinz Dieterich (1997) descriuen l'Educació com a desafiament mundial fonamentalment per tres motius, carregats de pressions indefugibles. El primer de tots és determinat per una situació tercermundista que els dos filòsofs han experimentat en països llatinoamericans i que presenten mitjançant la coneguda expressió esgarrifosa: «L'esperit anti-nins» (pàg. 41), que solament pot ser dissolt amb una extensió educacional a tots els àmbits, destinada als homes i dones del futur. El segon d'aquests motius procedeix d'una visió més amplificada de la realitat i que fa referència al fenomen de l'Educació com a únic factor, en aquest moment, capaç d'impulsar l'elevadíssim progrés de l'hora present i, en tot cas, com a clau de creixement dels països, sobretot dels que caminen per la vida amb més retard. El tercer motiu incorpora a aquesta forma de veure l'Educació com a desafiament l'apreciació dels imminents perills, annexos als sistemes globalitzadors de l'economia empresarial transnacionalitzada, a fi d'oposar al capital econòmic el capital humà. La vertadera revolució actual no s'ha d'entendre com a possessió de terres, d'espais cibernètics o d'energies dels mitjans de comunicació, sinó com la major avançada del coneixement humà ja que, si els doblers moltes vegades són per a uns pocs, l'Educació sempre és prerrogativa de la humanitat sencera (pàg. 41-96).

N. Bilbeny (1997) apunta èticament a un gran esforç de readaptació (60) en un moment en què no podem superar gaire fàcilment la situació de crisi que ens aporta la societat de la informació. En aquest context revolucionari informatiu, la qüestió de la pèrdua de la identitat de les persones i dels pobles representa el problema social més gran, perquè es tracta de l'esvaïment del rol i dels estatus tradicionals, tant en la dimensió política com en la moral. Aquest treball de readaptació, naturalment, s'ha d'operar en el camp de l'Educació centrada en tots els àmbits de la vida. (184-186).¹⁵

¹⁵ Quant al tema de la readaptació educacional, vegeu també POPPER, K. (1997, 18 ss.). Una tasca d'adaptació genètica, científica i conductual exigeix una forma d'actuar eminentment «explorativa» (22)

4.2. L'Educació com a previsió de nous modes d'organització humana

Per P. Lévy (1998) el tema de l'Educació ve formulat en termes de preocupació crucial en un temps de cibercultura, entesa com a segon diluvi universal d'innovacions en el qual no se salva ni l'arca de Noè. El tema central de l'obra de Lévy supera tota casta de previsions en el camp de les prognosis de futur. La situació de totalitat subjugant, sovint procurada fins ara pels defensors de la identitat sense sentit, es va transformant en una vivència d'universalitat sense barreres, definidora de la nova humanitat. Les interconnexions mundials indominables, les comunitats virtuals irreprimibles, la intel·ligència col·lectiva dejuna de protagonistes i els moviments ciberespacials sense cap casta de trava generen un moviment social fora de precedents i donen per pressuposats uns nous modes organitzatius de l'Educació, de la Pedagogia i de qualsevol sistema de formació humana, que van més enllà de les competències professionals normals fins ara subsumides.

Ja no seran el savi, ni el llibre, ni l'espectacle, ni el disseny científic, ni la biblioteca els llocs educadors dels esperits àvids, sinó el saber de les col·lectivitats vives del ciberespai que, a través d'una transmissió diluviosa, intercanviaran els fluxos cognitius, navegant en forma cooperativa, oberta i personalitzada cap a una nova civilització, de totes maneres ja irreversible.

Els més de dos milers d'intel·lectuals de tot el món, reunits a Heidelberg, en un congrés internacional interdisciplinari per tractar el tema «El final dels grans projectes» (DIVERSOS AUTORS, 1996), una vegada que es posen d'acord sobre la impossibilitat racional d'enfocar la vida de les societats en aquest moment a partir dels metarelats (Lyotard), fonamentals per a l'organització de l'existència encara no fa molts anys, també se senten convençuts de la necessitat d'una nova manera d'educació dels pobles.

Els arguments que esgrimeixen aquests intel·lectuals, en la seva defensa d'uns nous estils educatius, fan tremolar el trespol consuetudinari dels ensenyaments tradicionals.

Contingència i escepticisme, crisi d'orientació a causa del famós *Anything Goes* (tot val), funció adaptativa de la cognició sense crear cap mena d'objectivitat, racionalitat mai no legitimada argumentativament són algunes de les mostres d'una situació afavoridora d'una reestructuració sistemàtica de la formació de noves voluntats.

D'altra banda, i en forma ben positiva, assumeixen de molt bon grat les innovacions en què el progrés científic ha enriquit la presència de l'home i de la dona en un Univers totalment reestructurat.

El sistema immunològic humà com a segona via complementària del nostre cervell, a l'hora de conèixer la realitat que ens envolta; els nous sistemes de comunicació pels quals les coses ja no són allò que cadascú veu, sinó allò que entre tots determinam; la superació de la unitat cognitiva per la universalitat pluralitzada, saludada com a guany, sobretot quan agafa una nova direcció emotiva passada per alt anteriorment; els conceptes de canvi i de multiplicitat, convertits en principis generals i dinàmics de l'existència i com a única forma d'arribar al cim en l'escala de valors que han d'inspirar les jornades del futur, són uns d'entre tants esdeveniments nous que reclamen uns sistemes, encara no estrenats, de reestructuració educacional dels pobles.

4.3. L'Educació situada no en un temps de «post», sinó en un temps de «pre»

A. Esté (1998), dins l'immens espai de pensadors que intenten analitzar l'hora que ens ha tocat viure, tal volta sigui l'únic que, per complir la seva tasca diagnosticadora de la nostra situació en el món, no se senti empès a examinar tant el volum històric que porta sobre les seves espatlles, com la llum que brilla tot al davant dels seus ulls.

Des d'aquest punt de vista preventiu, el filòsof americà refà les definicions del nostre temps i de l'home, que s'hi troba situat, cercant etimologies gregues en els vocables «*oximoron*» i «*anthropos*».

El nostre temps és un *oximoron*, perquè és antitètic, paradoxal, una xarop de vinagre i mel, un sol negre, una llum obscura, una punta plana (18-19). La paradoxa vivent té el nom d'*anthropos*. L'home, etimològicament, és, doncs, aquell qui mira allò que ha vist i veu allò que no ha mirat (81).

Aquesta perspectiva temporal d'antítesi antropològica presenta tota una cadena de situacions, pròpies d'un temps més eventual que no perfectament definit i, per això, obliga a encarar l'època venidora en termes de reacomodaments subsidiaris al llarg de tota la gamma d'activitats humanes. En els quefers educacionals, aquests reacomodaments s'han de tenir en compte d'una manera molt puntual.

L'home d'avui és a la vegada un moribund i un primitiu. Moribund amb relació al passat i primitiu respecte al món que ve (154). El món que ve no arribarà per evolució, sinó per revolució i no en sentit purament biològic, sinó postbiològic i microelectrònic, caracteritzat per una incomparable adaptació humana a la computadora i a la nanorobòtica.

Una tal revolució sembrarà l'entorn de signes i de símbols. La Semiosi ensenya que a una major complicació ambiental li correspon una abundància invasora de formes simbòliques, amplificadores de la sensibilitat humana en perill d'exterminació.

La preocupació per la supervivència física de la humanitat es trobarà minvada en comparació amb la intel·lectual artificial, dedicada a l'enginyeria genètica productora de rèpliques humanes miniaturitzades.

Les teràpies predictives, la caiguda dels poders, el disseny prefabricat de conductes i la velocitat en què es reproduiran els esdeveniments instigarà l'ésser humà cap a una intensificació del seu sentit místic de la vida en contraposició a l'aventura freda d'una convivència amb artefactes mecànics portats a la més alta perfecció tècnica.

La nova educació dels pobles, exigida per una etapa històrica, plena d'interrogants pluriculturals, haurà de fluctuar entre la reflexió i la sensibilitat, entre la lògica i l'analògica. Aquesta descripció prospectiva de A. Esté arriba a la seva complexivitat amb el significat «neguentròpic» que N. Luhmann aporta a l'estudi actualitzat de la societat que s'està bastint (1997, 46 ss.). Significat neguentròpic del món, és a dir, ordenat segons alternatives vinculades, l'estabilitat del qual no provindrà de seguretats establertes *a priori*, sinó que solament serà garantida per substitucions temporals que es donaran una rere l'altra sense cap mena de previsió suficientment programada.

És en aquesta línia de presagi de futur on Luhmann crida en favor d'una nova educació, adduint el fet, totalment inaugurat de nou, que ell anomena de la «comunicació de la ignorància», de la «ignorància com a competència», del «no saber com a recurs» o del tracte amb la ignorància com a moda de «nova marca» (163 ss.).

Recapitulant un poc. La veu de molts pensadors avui s'ha convertit en un clam per a l'educació dels pobles. Aquest clam es deixa sentir una vegada que les Ciències —també les Ciències de l'Educació— han abandonat la reflexió que caracteritza la filosofia com a mare de tots els sabers i que és portadora indiscutible d'humanització. Estimulada positivísticament, una cursa imparable de metodologies tecnificades en els camps pedagògics i formatius coincideix amb una època revolucionària que abraça gairebé tots els àmbits de la vida humana, transformant creences, costums i tipus tradicionals d'interpretació de la realitat. El clam filosòfic en benefici de l'Educació cobra plurals demandes diversificades. Una aturada per a la meditació ens és obligada. Posades a la pràctica certes conclusions que d'aquesta pensadora aturada es poden inferir respon-

sablement, la matinada fresca d'un nou dia educacional per a tots els pobles pot ser saludada amb els mocadors verds de l'esperança en un futur encara mai no testat. Ni pels educadors, ni per les comunitats populars dels seus seguidors.

5. Més enllà de les metodologies

En el camp de l'Educació cada cop queda més clar que res no es pot abandonar a la improvisació, ni tan sols a les característiques innates de l'ensenyant, per molt que aquestes repetidament s'hagin mostrat en sentit òptim. Avui, més que mai, les metodologies, comprovades com a eficients, s'han tornat imprescindibles en la tasca diària de l'ensenyament/aprenentatge; en Pedagogia i en Didàctica són veritablement irrenunciables.

Pels navegants en aquestes matèries un avís ben important haurà de ser, precisament, el d'estar atents a les metodologies implicades en els canvis cognitius d'aquest moment: sofisticacions cibernètiques, reencarnació del saber, cibereducació, aprenentatges oberts i fets a la distància, intel·ligència col·lectiva, sistemes universals d'ensenyament electrònic, etc., representen alguns dels elements bàsics de les anomenades noves tecnologies de l'Educació. S'haurà d'estar ben atent, perquè les torrentades de les novetats de la tècnica no se'n duguin el contacte directe, actiu i creatiu dels educands i els abandonin a la sala ombrívola d'una nova solitud.

La participació crítica en la promoció dels canvis haurà de tenir la finalitat de preservació d'un espai d'humanitat. Vet ací perquè, a manera d'epíleg, voldria proposar una fórmula sapiencial d'anar més enllà de les metodologies, sense mai refusar-les, en un treball, com el nostre, on sempre hi haurien de ser subjacents determinats recursos vitals amb capacitat de proporcionar el caliu necessari i interactiu per a tots els qui ens trobam en l'immens escenari de l'Educació. Aquesta fórmula tripartida comprendria els tres recursos següents: la intuïció, l'automotivació i la mística de l'ensenyant.

5.1. La Intuïció

La paraula llatina *intuitus* dóna com a significat etimològic dels procediments intuïtius tenir la capacitat de mirar les coses i de captar-ne immediatament el significat amb rapidesa i incert alhora.

La intuïció no és una qüestió de sort. És, més aviat, el resultat d'una experiència intensa que es dóna com a recompensa a aquells qui treballen incessantment en el marc d'un pensament disciplinat i d'un intent de comprendre en profunditat les coses de l'entorn. És cert, segons K. Popper (1997, 22), que la intuïció és de naturalesa conjuntural i que en determinades avinenteses pot conduir al desconcert, però, així i tot, són moltes les persones que, a través d'intuïcions momentànies, han arribat a descobertes importants en el terreny no sempre fàcil de diverses professions laborals.

A. Esté (1997, 86) retreu els casos paradigmàtics de tres grans científics que han practicat la línia intuïtiva.

Kekulé, químic alemany, va resoldre l'estructura del benzè, mentre anava dins l'autobús, fent una becadeta. Otto Loewi, també alemany, fisiòleg ell, solucionà el problema de la «conducció sinàptica» (transmissió d'impulsos) en un moment en què es va despertar durant la nit. Donald Glaser, Nobel de Física, concebé la idea de la «càmera de bombolles», complement indispensable de l'accelerador de partícules, mentre observava en un bar les bombolles de cervesa dins el seu tassó.

En l'àmbit de la pedagogia, emprades disciplinàriament i respectant els fets de cada dia, les intuïcions poden ser un extraordinari complement molt humà de les metodologies.

5.2. L'automotivació

Si «sense motivació no hi ha metes» (LUHMANN, N., 1997, 108) es pot afirmar també que sense automotivació l'avorriment està més que assegurat.

És possible que les metodologies siguin per als ensenyants automotivadores per si mateixes, però normalment aquesta bona disposició al treball educador sovint necessita un ajut estimulator.

Pot ser automotivadora l'observació o «Re-entry» (LUHMANN, N., 1997- 108). Observar no és solament veure o mirar, sinó entrar dins un altre món, perquè aquest món entri dins el meu i entre els dos es produeixi una transparència, una coincidència i una identificació que repercuteixin en bé dels dos móns. A vegades, l'automotivació pot provenir del fet de simplificar, d'eliminar les complicacions, de solucionar dificultats obstructives, de combinar tensió amb relax, vitalitat amb descans, aspiració amb respiració, moció amb commoció, saber amb sentir, conèixer amb estimar.

Pot automotivar també l'acció de testimoniar, de no solament parlar i dir, sinó també d'actuar i fer. I la d'acompanyar, d'estar junts, de no abandonar, de cercar i aprendre en equip, de fruit i patir amb els altres.

5.3. La mística de l'ensenyant

La paraula mística, com la de misteri, té origen grec. «MYO» és la seva arrel lingüística, que dona com a significat primigeni el fet de «tancar els ulls», considerar la part secreta de la realitat, viure una experiència interior.

És cert que la paraula mística s'ha aplicat sovint a vivències religioses profundes. No obstant aquest fet sigui ric històricament parlant, místic ho pot ser tothom en la seva vida normal de cada dia i no per això la persona mística necessàriament hagi de ser una persona estranya al món o que no toqui de peus a terra, sinó tot el contrari. Moltes vegades s'ha sentit parlar de la mística del mestre com la d'aquell qui dins el seu treball magisterial compta amb una dimensió més, en l'àmbit de la seva vida vocacional. La mística de l'ensenyant no menysprea les metodologies, sinó que les traspasa, en va més enllà i s'aprofita de totes les seves potencialitats encisadores. La mística, per si mateixa, aporta al mestre la capacitat de rompre esquemes, de comptar amb energies noves i d'experimentar forces afegides. Li ajuda a sortir de la normalitat i superar els condicionaments apàtics.

La mística és també experiència de nuclearitat, d'haver arribat al bessó, a l'essència de la vida. Fa present qualche cosa com absolutament irresistible i desbordant i no es redueix als moments d'alegria o de malestar, sinó que apareix en qualsevol temps i imprevisiblement com a regal i com a do gratuït.

La mística del mestre, en aquest cas, suposa receptivitat i deixar-se envair del seu ímpetu vital, per tal de saber comunicar la nova experiència amb un llenguatge distint i paradoxal, perquè una vivència d'aquest calibre resulta gairebé inefable, és a dir, difícil d'expressar adequadament. El poeta jueu E. Fried (1983) ho descriu beníssim en el seu famós poema: *Es ist was es ist*: «És allò que és, diu sempre l'amor».

La intuïció, l'automotivació i la mística, anant més enllà de la metodologia, poden ser elements magnífics per a una nova educació en un temps marcat per la fredor i la tirania de les tècniques deshumanitzadores.

Bibliografia

- DIVERSOS AUTORS (1980) *I problemi della Filosofia. La Filosofia nei rapporti con le scienze e la cultura* (3 vol.), Città Nuova Editrice, Roma.
- DIVERSOS AUTORS (1993) *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona.
- DIVERSOS AUTORS (1996) *El final de los grandes proyectos*, Gedisa, Barcelona.
- BILBENY, N. (1997) *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Anagrama, Barcelona.
- CHOMSKY, N. ; DIETERICH, H. (1997) *La aldea global*, Txalaparta, Tafalla.
- DELACÔTE, G. (1996) *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Gedisa, Barcelona.
- DIGILIO, M. (1968) «Un nuovo Methodenstreit: Popper - Albert contro Adorno-Habermas» a *La Critica sociologica*, 8, Roma, pàg. 40-55.
- ELSTER, J. (1996) *El cambio tecnológico. Racionalidad y transformación social*, Gedisa, Barcelona.
- ESTÉ, A (1997) *La cultura replicante. El orden semiocentrista*, Gedisa, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1988) «La Modernidad: Un proyecto inacabado» a *Ensayos políticos*, Península, Barcelona.
- Id. (1985) *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. cast. (1987), Taurus, Madrid).
- Id.(1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 vol), Suhrkamp, Frankfurt (trad cast. (1987), Taurus, Madrid).
- Id. (1968) *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. cast. (1992) Taurus, Madrid).
- Id. (1981) *Technik und Wissenschaft als «Ideologie»*, Suhrkamp, Frankfurt, (trad. cast. (1986) Tecnos, Madrid).
- HUSSERL, E. (1962) *Die krisis der europäischen wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana, Haag (trad. cast. (1990) Crítica, Barcelona).
- KUHN, Th. (1962) *The structure of scientific revolutions* (trad. cast. (1975) F.C.E., México).
- LUHMANN, N. (1997) *Observaciones de la Modernidad. Racionalización y contingencia en la sociedad moderna*, Paidós, Barcelona.
- LÉVY, P. (1998) *La Cibercultura, el segon diluvi?*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- MUNTANER, G. (1983) *La emancipación del hombre en la Teoría Crítica de Jürgen Habermas. Una filosofía de la autoconstitución del Género Humano*, Petra, Mallorca.
- MUNTANER, G. (1991) «Raons fonamentals per a una nova forma d'ensenyament. Un nou paradigma en Pedagogia», a *Comunicació, Rev. del CETEM*, 71 (101-113).
- Id. (1998) «La Tercera Revolució Cultural: La Informació. Apunts per a un diàleg pastoral» a *Comunicació, Rev. Del CETEM*, 90 (35-56).
- MARDONES, J.M.; URSÚA, N. (1982) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundación científica*, Fontamara, Barcelona.
- POPPER, K. (1997) *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*, Paidós, Barcelona.
- PRIGOGINE, Y.(1997) *El fin de las certidumbres*, Taurus, Madrid.

- REALE, G.; ANTISERI, D.(1983) *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* (3 vol) La Scuola, Brescia.
- ROSNAY, J. De, (1996) *El hombre simbiótico*. Miradas sobre el Tercer Milenio, Cátedra, Madrid.
- UREÑA, E. M. (1978) «La relación perdida entre Ciencia y Filosofía» a *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas . La crisis de la sociedad industrializada*, Tecnos, Madrid.
- Id. (1985) «Crítica del Positivismo moderno desde la Historia de Filosofía y de la Teoría de la Ciencia» a *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y Teoría Crítica*, Ed. San Esteban, Valladolid (127-134).