

Matthew Lipman
Ann Margaret Sharp
Frederick S. Oscanyan

Filosofia a l'escola

Traducció d'Eulàlia Presas i Plana

Índex

Notes a les edicions catalanes	9
Prefaci	11

I. ENCORATJAR ELS INFANTS A SER CONSCIENTS

1. La necessitat d'una reforma educativa	21
Disfunció educativa	21
Fracàs dels intents de posar-hi remei	23
Expectatives possibles	24
La descoberta	26
Frustració	27
Experiències significatives	28
Necessitat d'aventura	30
Significació versus racionalitat	31
2. Pensament i currículum escolar	33
El desig de significació dels infants	33
Pensar correctament	34
Habilitats de pensament i habilitats bàsiques	38
Habilitats de pensament i altres disciplines acadèmiques	43
La relació entre diàleg i pensament	46
Pensar correctament sobre allò que ens interessa	49
3. Filosofia: la dimensió perduda en l'educació	57
La filosofia comença en l'admiració	57
Meravella i significació	59
4. Alguns pressupòsits educatius de la filosofia per nens	69
Preservar la integritat de la filosofia com a disciplina	72
Convertir la classe en una comunitat de recerca	74
Preparació del professor i del currículum	76

II. OBJECTIUS I MÈTODES DE LA FILOSOFIA PER NENS

5. El currículum de la filosofia per nens	83
Descripció del currículum	83
Finalitats i objectius de la filosofia per nens	87
6. Ensenyar metodologia: consideracions valoratives i pautes de la pràctica	123
Aconseguir que els infants pensin pel seu compte	123
Ensenyar el pensament filosòfic	126
Aconseguir que els infants acceptin de pensar filosòficament	133
7. Conduir una discussió filosòfica	149
La filosofia i les estratègies del diàleg	149
La conducció d'una discussió a la classe	152
El rol de les idees en un diàleg filosòfic	154
Fomentar el diàleg filosòfic	160
Aconseguir que els estudiants expressin el seu punt de vista o les seves opinions	163
Ajudar els estudiants a expressar-se: clarificar i reafirmar	164
Explicar els punts de vista dels estudiants	166
Interpretació	167
Cercar la consistència	169
Exigir definicions	170
La recerca d'allò que donem per suposat	171
Assenyalar fal·làcies	172
Demandar raons	173
Preguntar als estudiants que diguin com ho saben	176
Provocar alternatives i examinar-les	177
Dirigir una discussió	178

III. APLICACIÓ DE LES HABILITATS DE PENSAMENT A L'EXPERIÈNCIA ESCOLAR

8. Encoratjar els infants a tenir

un comportament lògic	187
La lògica formal, suport del pensament filosòfic	187
Donar raons: orientacions per trobar raons correctes . .	197
Actuar racionalment	208
Conclusió	214

9. ¿Podem separar l'educació moral

de la recerca filosòfica?	216
La presumpció de racionalitat	216
Els fonaments per al desenvolupament moral	218
Socialització i autonomia en l'educació moral	221
Dicotomies perilloses en l'educació moral	224
Què podem fer per ajudar els infants a saber què han de fer	231
Imaginació i educació moral	233
On començar	239
Per què no podem separar l'educació moral de l'educació filosòfica?	241
La relació entre lògica i moralitat	248
El millorament del judici moral	255

10. Temes filosòfics en la recerca ètica per nens

La relació de la lògica amb l'ètica	264
Consistència	266
Allò que és just i allò que és correcte	268
Perfecte i just	270
Lliure albir i determinisme	270
Naturalitat	272
Canvi i creixement	273
La veritat	274
Cura i interès	275
Pautes i regles	277
Preguntes i respostes	278
Pensar i pensar pel propi compte en la recerca ètica . .	280

IV. APÈNDIXS

A. La reforma de l'educació del mestre	285
Objectius del programa	290
Mitjans i procediments	290
Capacitats adquirides	294
Selecció dels candidats	294
Condicions acadèmiques per a l'obtenció del grau . . .	295
B. Recerques experimentals en la filosofia per nens . .	296
Bibliografia	307

PREFACI

La filosofia ha esdevingut un component important de l'educació a l'escola primària. Aquest fet s'ha produït de manera sobtada, ja que, abans dels anys setanta, a les escoles no s'ensenyava res que s'assemblés a la filosofia. I ja que la filosofia, durant segles, s'ha ensenyat només als estudis secundaris o a l'escola graduada, què és allò que indueix ara els directors de l'escola primària a afegir filosofia als estudis ja prou carregats d'un dia lectiu?

És bo recordar que quan la filosofia va aparèixer a Grècia al segle VI aC no ho feu pas sorgint de sobte de la blava mar Mediterrània. Per al desenvolupament de les societats d'éssers racionals –allò que nosaltres anomenem civilització– ha estat necessari un procés que cal comptar no en milers, sinó en milions d'anys. Els éssers humans esdevingueren civilitzats a mesura que desenvolupaven la facultat de raonar, i per a un animal començar a raonar i aprendre a millorar aquest raonament és un procés llarg i lent.

O sigui que, abans de Grècia, el pensament ja feia molt de temps que anava avançant i millorant lentament, i anava descobrint hàbilment els paranys que calia evitar, esforçant-se a sospesar intel·lectualment sèries alternatives de conseqüències. El que succeí al segle VI aC és que el pensament es girà cap a si mateix, la gent començà a pensar en el pensament i aquest acte transcendental, culminació d'un llarg camí, fou en realitat el naixement de la filosofia.

Ara bé, allò que els primers pensadors grecs varen reconèixer és gairebé el mateix que molts mestres i directors comencen a remarcar avui: així com l'acompliment del procés mental culminà en la filosofia, així també és la filosofia, *per excel·lència*, l'instrument més adient inventat fins ara per a la perfecció del procés del pensament. Potser, doncs, una breu consideració sobre el naixement de la filosofia a Grècia fa 2.500 anys pot portar alguna llum sobre la descoberta als

anys setanta de l'important paper que la filosofia pot tenir en el futur de l'educació primària.

Durant la major part de la seva història en la civilització occidental la literatura i la filosofia s'han ignorat mútuament. Però no podem pas dir que aquest fos el cas durant els segles de la història de Grècia, els quals veieren l'emergència del pensament filosòfic. De primer, fins a Aristòtil, la filosofia, de fet, sempre anava incorporada en alguna forma literària. Hi havia els aforismes d'Heràclit i el poema de Parmènides, tal com més tard hi haurà els diàlegs dramàtics de Plató.

A més a més, molts esdeveniments literaris que tenien lloc a Grècia, si bé no tenien per ells mateixos un caràcter filosòfic, sí que tenien molt a veure amb la consciència filosòfica i la reflexió que caracteritzaven la cultura grega. Pensem en l'obra d'Homer o dels dramaturgs del segle v, ja que tots ells, certament, posaren els fonaments del pensament filosòfic sistemàtic que aparegué després.

Homer, però, no era filòsof. Com podem atribuir-li, doncs, una contribució important en el desvetllament de la consciència filosòfica?

Recordem que la *Iliada* ens conta el final d'una guerra que probablement havia tingut lloc uns tres-cents anys abans que Homer escrivís. Nosaltres creiem que fou una guerra entre els grecs i els troians, però això no és del tot exacte. Abans de la guerra, a la península que més tard seria coneguda amb el nom de Grècia, només existien ciutats estat independents. Fou la guerra la que va fer que els habitants d'aquestes ciutats estat es consideressin grecs, igual com fou la Revolució Americana la causa que els colons dels tretze Estats es consideressin americans.

De la Revolució Americana només fa dos-cents anys i encara estem molt emocionats amb ella. Quan ens diuen que allò que nosaltres considerem la «guerra de la independència» és per als anglesos la «revolta de les colònies», no ens ho podem acabar de creure. Amb altres mots, encara ara prenem un partit apassionat per aquella guerra i, evidentment, el mateix fan els anglesos i, no obstant, ens tenim per refinats i civilitzats, sobretot quan ens comparem amb els grecs del segle XII aC, un poble d'organització encara tribal que tot just acabava de sortir de la barbàrie. Els grecs del temps d'Homer, uns segles més tard, probablement no eren gaire més civilitzats. També ells degueren mirar enrere, cap a la Guerra de Troia, considerant-la l'experiència

No fou fins al segle v que la filosofia va ser identificada especialment amb la recerca dialògica i és evident que Sòcrates és el principal responsable d'aquesta nova orientació. No solament perquè fou ell qui va mostrar als seus conciutadans atenesos què representaria per a un individu emprendre un examen de la seva pròpia vida a través d'una discussió pública, sinó perquè, sense Sòcrates, els grans diàlegs de Plató probablement serien impensables. Què hi havia en la vida de Sòcrates que la feia tan diferent i tan important?

De primer, tot allò que Sòcrates recomanava de fer, ell mateix ens mostra com fer-ho. Pensar és treballar i és una mena de treball que ningú no pot fer per un altre. Sòcrates ens ofereix un model intel·lectual de recerca, però, no obstant, s'absté d'imposar-nos els resultats de la seva pròpia recerca intel·lectual. Reconeixent que teoria i pràctica van plegades, no ens proposa res com a desitjable sense indicar-nos, al mateix temps, els passos per aconseguir-ho.

Sòcrates no ens diu: «Estableix totes les relacions necessàries i treu-ne totes les diferències necessàries», ja que ell sap la inutilitat de tal imperatiu. En lloc d'això, converteix en acció allò que recomana: si del que es tracta és de descobrir un concepte –l'amistat, el coratge, l'amor, la bellesa– hi ha una sèrie de passos específics que cal fer per tal d'aconseguir-ne el desvelament.

Res no és tan exemplar en la persona de Sòcrates com la serena confiança que manifesta que el seu interlocutor té la mateixa capacitat per pensar que té ell i que pot fer-ho d'una manera excel·lent.

A més, ens diu Sòcrates, caldria que ens coneguéssim nosaltres mateixos i que coneguéssim la nostra vida. És a dir, caldria que sabéssim què és important a la vida, ja que és evident que les nostres possibilitats d'obtenir allò excel·lent que la vida pot oferir-nos són més grans si ho sabem reconèixer. Així doncs, la recerca intel·lectual comença per aquelles coses que més ens interessin a cadascú de nosaltres: què val la pena a la vida i quines raons de pes tenim per donar suport a la pretensió que aquestes coses són les que més importen? Hem de reconèixer que l'interès de l'individu per millorar l'orientació de la pròpia vida és prioritari, perquè no podem tenir un incentiu millor que veure com les nostres vides milloren quan hi apliquem el raonament.

En tercer lloc, Sòcrates incita la gent a conversar, un fet que, almenys mirat superficialment, no té res de remarcable. Però en el

context de la seva constant insistència perquè fem ús de la nostra raó, la necessitat de la conversa adquireix un significat més comprensible. En iniciar un diàleg, intel·lectualment hem de tocar de peus a terra, no podem fer raonaments incorrectes ni observacions poca-soltes, ni bromes dolentes. Hem d'escoltar atentament els altres (perquè escoltar és pensar), hem de sospesar les paraules (perquè parlar és pensar) i hem de refer mentalment allò que els altres i nosaltres hem dit i reconsiderar el que nosaltres hauríem pogut dir o el que haurien pogut dir els altres. Així, iniciar un diàleg és explorar possibilitats, descobrir alternatives, admetre altres punts de vista i establir una recerca comuna. Com que els membres d'aquesta comunitat es manifesten en la seqüència de les idees i la lògica de la seva necessitat, cada un d'ells reconstrueix la conversa inicial, però amb noves aportacions, perquè el punt de vista de cada individu és diferent. Hi ha qui creu que els diàlegs socràtics només d'una manera casual o accidental estan relacionats amb la recerca de Sòcrates del coneixement intel·lectual. Però això és un error. Sòcrates sembla dir-nos: si del que es tracta és d'encoratjar els individus a pensar pel seu compte, aleshores no hi ha un mitjà millor que posar-los a conversar entre ells en un esperit de revocabilitat.

Finalment, el pensament ha de ser rigorós. Sòcrates demostra que tot allò que creiem, cal que sigui sotmès a verificació lògica i d'experiència. No importa de qui siguin les opinions o les idees, però a totes se'ls ha d'exigir coherència interna i els qui les proposen n'han de fer veure l'evidència que els dona suport. Així, la recerca intel·lectual és una disciplina que té la pròpia integritat, que no ha de derivar cap a una recerca científica ni ha d'emascarar cap ideologia política o religiosa. Sòcrates, quan conversa amb un general, no s'enganya pas pensant que discuteix sobre estratègia o que, perquè parla amb un polític, discuteix sobre l'art de governar. Sap que es tracta de les assumpcions d'aquestes disciplines i que aquestes assumpcions, cal tractar-les a nivell filosòfic. Cal pensar amb rigor, i el pensament filosòfic és l'única disciplina que cal portar endavant amb independència de qualsevol altre interès intel·lectual, per molt que aquests interessos puguin, en últim terme, treure profit de la reflexió i el diàleg que són característiques pròpies de la filosofia.

Pel que sabem de Sòcrates a través dels diàlegs de Plató, aquestes característiques són, precisament, les que el defineixen. Són trets de

la seva vida als quals retorna d'una manera característica; malgrat que no són trets que mantingui inalterables. Aquells que desitgin emular Sòcrates s'haurien de prendre molt seriosament la paraula «llevadora» que s'aplica ell mateix, ja que no ens assemblem més a Sòcrates pel fet d'imitar-lo (com tampoc no és probable que ell imiti ningú), sinó pel fet de pensar per nosaltres mateixos. En resum, els pedagogs que vulguin aprendre de Sòcrates s'han de saber de memòria les lliçons següents:

1. Tots els conceptes generals s'han de fer operatius i segons operacions que segueixin un ordre.
2. La recerca intel·lectual ha de començar d'acord amb els interessos de l'estudiant.
3. Una de les millors maneres d'estimular la gent a pensar és invitar-los al diàleg.
4. El pensament correcte és lògic i fonamentat en l'experiència (també és, com diu Plató, imaginatiu). Per tant, un programa que vulgui millorar les habilitats de pensament hauria de posar l'èmfasi en les dues menes de raonament: el formal i el creatiu.

Al segle VI, abans de Sòcrates, cada filòsof havia donat la seva opinió com si al món no existís ningú fora d'ell; ara bé, la filosofia necessitava una major tensió dialèctica. Foren la literatura i el drama els primers que aportaren allò que calia. Gràcies a Èsquil, Sòfocles i Eurípides, els filòsofs eren capaços d'aprendre a organitzar dramàticament les seves idees: contraposant-les perquè llancesin espurnes. I això, ningú no ho va aprendre a fer millor que Plató.

Però fins i tot Plató aprèn de Sòcrates i, entre moltes altres coses, aprèn que si la vida de la filosofia és el diàleg, això vol dir que la vida del filòsof és la d'un mestre-aprenent, que la filosofia és tant ensenyar com aprendre.

Gairebé ja des de Plató, pocs són –i molt espaiats en el temps– els qui s'han esforçat a exposar la filosofia d'una manera fàcilment accessible, si bé preservant-ne l'autenticitat i la integritat. Això no obstant, cal que ens prenguem molt seriosament l'experiència grega i que n'apliquem la lliçó als problemes del nostre temps. Perquè nosaltres també vivim en una societat que, quant a la filosofia, esta

mancada; rica en coneixements, però pobra en saviesa. La filosofia arriba a massa pocs i, fins i tot a aquests a qui arriba, sovint ho fa massa tard.

Ara bé, no podem pas ensenyar filosofia per la força; cal que la gent en senti la necessitat. I, en certa manera, perquè la gent la necessiti cal saber motivar-la, potser amb els mateixos recursos literaris que usaven els grecs. Ja que el secret dels grecs no era pas el de cap geni especial que la naturalesa atorgava als infants atenesos del segle v, sinó que, més probablement, era efecte del feliç llegat d'Homer: el joc net, la imparcialitat i l'honradesa del qual els varen permetre d'entreveure què eren la justícia, l'equanimitat i la veritat. Un poble que vol que les generacions futures posseeixin saviesa, no pot fer res millor que crear un ventall d'activitats artístiques que encarnin aquests valors, la recerca dels quals desitja inculcar; igual com la *Iliada* encarnava els valors que lloaven les generacions posteriors de grecs.

En aquestes activitats, és de vital importància que necessàriament hi figurin una varietat de nous plans d'estudi que ajudin els infants a pensar pel seu compte i els estimulin a dir, a fer i a actuar d'una manera més imaginativa i més raonada del que cap dels plans en vigor fins ara no ha aconseguit.

I.
ENCORATJAR ELS INFANTS
A SER CONSCIENTS

1. LA NECESSITAT D'UNA REFORMA EDUCATIVA

Si un ésser d'un altre planeta habitat per éssers altament racionals ens visités, trobaria sens dubte més d'un motiu d'admiració en el nostre sistema educatiu. No és que nosaltres no siguem conscients de la ineficàcia d'aquest sistema, però la causa d'aquesta admiració seria deguda, més aviat, al mètode de lluita que fem per combatre aquesta ineficàcia. Una i altra vegada preferim aplicar-hi petits remeis més que no pas planificar de nou. Així doncs, quan el retoc resulta insuficient, proliferen els esforços per compensar el remei ineficaç. La causa principal del fracàs del sistema a l'hora d'impartir un ensenyament eficient –el defecte del seu plantejament bàsic– queda desatesa i cada vegada s'inverteixen unes quantitats més grans de diners en un esforç per esmenar aquell fracàs i en nous intents per superar la inutilitat d'aquests esforços i així, repetidament, prosseguim en el camí de la lleugeresa.

Si haguéssim de planificar de nou el procés educatiu, quins criteris caldria adoptar per tal d'assegurar-nos que el nou pla fos òptimament profitós? Diríem que el principal objectiu d'aquest replantejament hauria de ser un sistema educatiu d'un màxim valor intrínsec (en contrast amb un sistema, els valors del qual són purament instrumentals i extrínsecs), d'una gran significació i racionalitat i una màxima unitat i consistència metodològica. En aquest capítol, intentarem exposar les raons per les quals suggerim aquests criteris i els diferents camins que ens poden portar a aconseguir-ho.

Disfunció educativa

Siguin quines siguin les deficiències d'un sistema educatiu, és evident que afecten d'una manera més cruel i més dura aquella part de

la població que, precisament per la seva educació, està ja en un pla d'inferioritat. Així, el sistema afecta diferentment la població estudiantil, o sigui, que la disfunció sistemàtica afecta els estudiants d'una manera ben significativa. Sembla, doncs, que el grau de sensibilitat al dany produït per un procés educatiu ineficaz és molt divers. El mateix passa amb la població en general: no tota és igualment sensible als brots de la grip; la tendència al suïcidi tampoc no està igualment repartida en tota la societat. Hi ha grups culturals poc afectats per una educació pública inadequada i molts dels seus membres poden obrir-se camí a despit d'aquesta educació equivocada; en aquest cas, el sistema no és pas el responsable del seu èxit. Altres grups culturals poden sucumbir molt ràpidament a un mal sistema educatiu i, aleshores, aquest és en part responsable del seu fracàs. De tota manera, entre els factors que s'han de tenir en compte en emprendre una reforma de l'ensenyament cal incloure-hi les disfuncions del sistema educatiu que semblen aconsellar classes complementàries. Una anàlisi d'aquestes disfuncions i de les seves conseqüències –anàlisi que fa ús d'una metàfora epidemiològica– ens descobreix unes causes que no són pas les diferències de capacitat basades en diferències ètniques o socioculturals.

A la base de les classes complementàries hi ha una teoria implícita: els símptomes més greus i més ostensibles d'un sistema educatiu inadequat poden trobar remei i millorar mitjançant el contrapès d'unes classes que donin l'empenta necessària per recuperar el terreny perdut i posin els estudiants endarrerits al nivell de la resta que també estan sotmesos al mateix procés educatiu. Malauradament, el mètode emprat a les classes complementàries acostuma a ser generalment el que usa el mateix sistema. Sense un coneixement precís de les causes dels fracassos escolars més freqüents avui dia, les classes complementàries, tal com s'imparteixen correntment, gairebé només es preocupen d'atenuar els símptomes del fracàs.

Seria molt poc correcte afirmar que el sistema no té crítiques. Ara bé, malgrat que són nombroses, generalment no són constructives. Es limiten a criticar el sistema, però no veuen la manera de corregir-lo. D'altra banda, els defensors del sistema assenyalen les condicions culturals o socioeconòmiques com les veritables causes del fracàs escolar. Com que hi ha pocs indicis que la nostra societat es proposi

millorar substancialment aquestes condicions socioeconòmiques, aquests defensors treuen la conclusió que tampoc no cal esperar cap millora considerable pel que fa a l'educació d'aquelles persones de la nostra societat econòmicament dèbils.

Fracàs dels intents de posar-hi remei

Crítics i defensors donen consells a la desesperada i això fa que els intents de posar-hi remei també siguin desesperats. Cada intent és massa pretensions, promet més del que pot donar i la gent hi confia massa. Les aules es redueixen o s'amplien; s'adopten o es refusen novetats tecnològiques; s'integren al projecte els pares o no hi són admesos; es remunera més bé els professors o se'ls amonesta més; es recorre a professors auxiliars, etc.: la llista seria interminable. No podem deixar de pensar que, encara que tots aquests remeis funcionessin, succeiria com amb els embenatges, que són eficaços per a cremades superficials, però perillosos si el problema real és un dany més profund que no es veu.

Per aquesta raó, nosaltres comencem per una premissa diferent de la que hi ha establerta. Comencem assumint que l'única manera de fer que les classes complementàries siguin efectives és no emprendre-les amb la intenció que només siguin un complement, sinó programar-les com si fossin la promesa d'una educació excel·lent per a tota la gent jove. Així com no hi ha una medicina «complementària», no hi ha d'haver tampoc un ensenyament «complementari». I així com les atencions que reben a la UCI els malalts greus són el model del menor nombre d'atencions que cal donar a tots aquells que no tenen una malaltia greu, la cura i l'atenció que dediquem al desenvolupament educatiu d'aquells que estan en una situació d'inferioritat –o sigui d'aquells individus de la nostra societat que són més vulnerables a un ensenyament deficient– hauria de ser un model d'excel·lència que representés, en qüestió de serveis, el millor que tothom pot rebre. No hi ha cap estratègia en l'ensenyament complementari que sigui efectiva, si no és també una estratègia efectiva per a l'ensenyament en general. És evident, doncs, que el replantejament de l'ensenyament s'ha de fer de manera que les condicions socioeconòmiques no siguin mai una

excusa per a unes deficiències que són purament educacionals. El replantejament ha de tenir en compte que la diversitat de condicions culturals ha de ser considerada pel sistema com una oportunitat de donar proves de la seva excel·lència, més que no pas com una excusa per al seu col·lapse. Potser caldrà replantejar-se el procés educatiu de manera que la fracció significativa de la població estudiantil afectada no pugui dir: «No ha sabut ajudar-me a descobrir tot el ventall d'opcions que m'oferien». O bé: «M'he fet gran, però me n'hauria fet igualment i, en canvi, l'ensenyament que he rebut no m'ha ajudat a augmentar la meua capacitat de créixer, sincronitzant les meves aptituds per tal que es reforcessin mútuament en lloc d'excloure's». O: «Quan vaig començar a estudiar, sentia una gran curiositat i tenia molta imaginació i creativitat. Gràcies a aquest sistema educatiu, tot això ho he perdut».

De la reforma educativa no n'hauríem d'esperar ni massa ni massa poc. No hauríem d'esperar que, gràcies a ella, es produïssin canvis socials radicals, però almenys podríem esperar que funcionés, en el sentit de produir un millorament educatiu quantificable. No tindria sentit lamentar les deficiències quantificables del sistema actual, si no exigíssim unes propostes alternatives que es justifiquin per elles mateixes en termes públicament verificables.

Expectatives possibles

Però quines expectatives poden tenir els infants de les escoles i els pares d'aquests infants? Els infants es queixen sovint que les classes són irrellevants i que hi manca interès i sentit i, si no ho diuen directament així, ho podem interpretar en les seves observacions. Els pares també ho diuen amb poques paraules: les escoles hi són «per fer que els nois aprenguin». Naturalment, allò que diuen els pares i els nois porta, en la pràctica, al mateix, ja que si el procés educatiu fos rellevant i tingués interès i sentit per als infants, no caldria pas *fer-los* aprendre res.

Aprendre què? Sovint ens diuen que allò que cal aprendre és l'essencial del llegat de la civilització occidental. Que l'educació, de fet, s'hauria de limitar a iniciar els infants en les tradicions culturals de

la seva societat, és del tot evident, malgrat que seria difícil demostrar que hauria de ser alguna cosa menys que una iniciació. Els infants no estan en condicions de calibrar la importància que té per a la seva societat aquesta transmissió cultural; només poden apreciar si té sentit per a ells. Són ben capaços de no entusiasmar-se per aquells aspectes de la civilització occidental o de qualsevol altra, pels quals molts individus avui ja morts, i alguns que són vius encara, han sentit un gran respecte. És rar que estiguin prou interessats o que siguin prou crítics per preguntar-nos per què sentim tanta reverència per moltes gestes de pobles del passat, quan aquestes mateixes gestes, si s'esdevinguessin avui, serien considerades expressió de la més gran barbàrie. Els infants confien en la nostra paraula que admirem allò que diem que admirem, i tenen poca confiança en si mateixos per pensar que nosaltres ens podríem equivocar. Quan confessen (més aviat mitjançant llurs mancances que no pas pel que fan o diuen) que no aconsegueixen de trobar el sentit de tot això, nosaltres els tranquil·litzem dient-los que «tot arribarà a tenir un sentit» i així, per un cert temps encara, continuen avançant guiats per nosaltres, esperant que sigui tal com hem dit.

¿Que potser els infants s'equivoquen quan esperen que tot el procés educatiu –a cada etapa en el seu conjunt i en el pas d'una a l'altra– tingui un sentit? Si l'escola no pot ajudar els infants a descobrir el significat de les seves experiències, si aquesta no és en absolut la seva funció, aleshores potser l'única alternativa és posar el sistema educatiu en mans d'aquells que tinguin més traça a aconseguir l'aprovació dels infants a ser manipulats fins a arribar a un estat d'ignorància beatífica.

D'altra banda, si allò que desitgen els infants i que tenen dret a esperar del procés educatiu és que tingui sentit, aleshores això ens indica els incentius que ens cal usar per tal de motivar-los. El seu propi interès exigeix que obtinguin alguna cosa de profit en forma de coneixements que tinguin sentit; ningú ficat en negocis no es mantindrà en una empresa que, de manera persistent, no doni uns guanys. Així, ens veiem obligats a reconèixer que l'escola ha de ser definida en funció de la mena d'educació que s'hi imparteixi i no a l'inrevés: definir l'educació en funció de l'escola. En lloc d'insistir en la idea que l'educació és una forma especial d'experiència que només poden proporcionar les escoles, hauríem de dir que tot allò que ens ajudi a

descobrir el sentit de la vida és educatiu i que les escoles són educatives només en el cas que facilitin aquest descobriment.

La descoberta

No és pas estrany que tothom posi tant d'èmfasi en el terme *descoberta*. La informació es pot transmetre, les doctrines es poden inculcar adoctrinant la gent, els sentiments poden ser compartits; però el sentit de les coses, cal *descobrir-lo*. Ningú no pot donar a un altre el sentit de les coses. Una persona pot escriure un llibre que poden llegir els altres, però el sentit que els lectors poden arribar a trobar-hi és el que ells mateixos en treuen, no forçosament el que el mateix autor hi ha posat. (Els autors de llibres de text afirmen sovint que la plenitud de sentit que per a ells tenen els temes tractats en el llibre passa automàticament als seus lectors, quan, de fet, el text, que forma part d'un sistema de comunicació, transmet poca cosa que es pugui retenir.)

Suposem que assistim a una discussió que ens estimula i ens excita i hi prenem part fent alguns comentaris i suposem que, més tard, se'ns pregunta sobre el fet i en fem un resum repetint els nostres propis comentaris. Des de la perspectiva d'un informe global i objectiu de la discussió el nostre informe ha de ser considerat unilateral. Si bé el que nosaltres estem intentant de suggerir és que allò que diem expressa el contingut de la discussió, els nostres comentaris expressen només la valoració que hem fet del «nus» de la qüestió i allò que n'opinem. Al capdavall, és una experiència molt humana per la qual tots nosaltres hem passat: després d'una discussió general, allò que reflectim particularment són els nostres propis comentaris. Però aquests comentaris incorporen els diversos sentits de la discussió que nosaltres hem fet nostres, sentits que nosaltres no considerem merament «subjectius», ja que no provenen únicament de nosaltres (o de la nostra ment), sinó de tot el diàleg.

El mateix passa amb els infants. El sentit de les coses pel qual tenen tant delit, no els el podem repartir com qui reparteix caramels; cal que siguin ells mateixos els qui el busquin implicant-se en el diàleg i la recerca. I tampoc tot no acaba aquí, perquè un cop trobat el sentit a les coses, hem de tenir-ne cura i alimentar-lo igual com hem de tenir

cura de les plantes de casa, dels animals domèstics o d'altres tresors vius o preciosos. Però els infants que no troben sentit en la seva pròpia experiència, que troben el món estrany, fragmentari i desconcertant, és probable que tirin pel camí més curt per tal d'arribar a experiències totals i, eventualment, sucumbeixin als fàrmacs o a una depressió nerviosa. Potser nosaltres podríem orientar-los abans que es decideixin a cercar aquests remeis desesperats, ajudant-los a veure el sentit de les coses que tant troben a faltar.

Frustració

Si demanéssim a la persona que dirigeix els experiments ideats per provocar frustracions en els animals que organitzés un procés educatiu seguint les mateixes línies, probablement aquesta persona insistiria que totes les matèries s'ensenyessin per separat, sense que poguessin relacionar-se les unes amb les altres, de manera que els infants, que tant necessiten que les coses tinguin una unitat i siguin completes, haguessin de realitzar coratjosament, per ells mateixos, l'acte heroic de la síntesi. La seva frustració estaria assegurada. Aleshores, doncs, quina diferència hi ha entre aquest hipotètic sistema i el que tenim avui? ¿Hi ha cap raó convincent perquè l'educació no pugui ser un procés que vagi del tot a la part, d'allò que és generalització a l'especialització, de l'amplitud a la particularitat, més que no pas en sentit contrari?

Com tothom, els infants anhelan una vida rica en experiències significatives. No volen únicament tenir i compartir, sinó tenir i compartir tot allò que té sentit; no solament agradar i estimar, sinó agradar i estimar justificadament; els infants volen aprendre, però també volen que allò que aprenen tingui sentit. Els veiem enganxats a la televisió i interpretem aquest comportament com un afany d'emocions i d'excitació, i preferim no veure que, per molt de moda que estigui, aquest entreteniment almenys se'ls ofereix en forma de conjunts dramàtics, no de fragments inconnexos i incomprensibles. El sentit de les històries que veuen sovint és una distracció superficial, però això és millor que no pas que no en tinguin cap. I aquest exemple només és un entre molts de la manca de comprensió que els adults tenen de l'experiència

infantil i de la mala interpretació que en fan. El mateix passa quan els adults veuen els infants com uns éssers extravagants i capriciosos, en lloc de veure'ls com a subjectes d'experiència, irreflexius més que no pas emprenedors, irresoluts i indecisos en lloc de prudents, mancats de lògica més que no pas sensibles als conflictes i les ambigüitats, irracionals en lloc de resolts a defensar la pròpia integritat.

Experiències significatives

Un cop sabem que, pel que fa als infants, cap pla educatiu no seria digne d'aquest nom si no desemboca en una escola i en unes experiències postescolars que tinguin sentit, podem tenir una certa confiança d'haver aconseguit tenir uns criteris vàlids per poder avaluar un projecte educatiu. Ja hem indicat que els significats sorgeixen quan percebem la relació entre la part i el tot, així com la relació entre la solució i els mitjans per aconseguir-la. Si mostrem una cosa fragmentàriament i només de tant en tant prometem que mostrarem el tot que pot donar sentit a cada part, és com si construïssim un sistema educatiu prenent com a model un puzle, cosa que seria divertida, però just només per a aquells a qui casualment els agradessin els puzles. Concretar la finalitat d'un pla educatiu sense especificar els mitjans que permebran d'atènyer-la és com preparar un menjar completament insípid. Més encara, si n'especifiquem la finalitat i els mitjans, però ignorem les inesperades conseqüències que probablement sorgiran si usem aquests mitjans, obrarem irresponsablement. Perquè portar a terme un pla com aquest pot generar, en aquells que estiguin afectats, uns significats del tot incompatibles amb el sentit que es vol aconseguir de donar.

Les relacions de la part amb el tot –igual com el sentit entre un acte lúdic en particular i el joc com un conjunt, el d'una paraula en una frase o el sentit d'un episodi en una sèrie cinematogràfica– són relacions carregades de sentit. Posat que trobem el sentit d'una cosa al mateix temps que en percebem la relació, generalment ens referim a aquest sentit com a «intrínsec». (Així, allò que no està en un context, no té sentit.) El significat «extrínsec» es dona quan els mitjans estan relacionats amb la finalitat d'una manera externa o instrumental. És

en aquest sentit que la benzina trobada en el lloc d'un incendi és significativa o que treball i salari estan relacionats l'un amb l'altre (on l'un es fa per l'altre, però el primer no és una part significativa del segon).

Segons això, un llibre de text purament didàctic només tindria un significat extrínsec. Atenent-nos al seu ús, cal que ens preguntem: 1) aconseguix realment els resultats als quals aspirava?; 2) produeix unes conseqüències inesperades i desfavorables? Per respondre ens cal, però, especificar-ne el context. Ja que, en cas de tractar-se d'un estudiant fortament motivat, el contacte amb el llibre didàctic pot ser de molta utilitat i els inconvenients, en conseqüència, relativament petits. Però, en el cas d'estudiants no tan motivats, l'ús d'aquest instrument de treball pot mirar-se amb apatia o amb un rebuig total. La mera utilitat posseeix molt poca significació intrínseca; els pacients d'un dentista coneixen el valor instrumental de la broca, però cal excusar-los si no n'estan encantats. És inexcusable esperar que un infant poc motivat s'interessi pel «coneixement de si mateix», quan aquest coneixement se li presenta com una medicina desagradable, com allò que en un futur li pot ser útil. Que aquest llibre avorrit eventualment pot instruir-los és una cosa que els infants no poden pas negar, com tampoc no poden negar que la medicina de mal prendre podrà curar-los. Ara bé, ningú no ha nascut coneixent el futur: aquest coneixement, només el construeixen els adults verificant les experiències passades, i els infants confien poc en el futur. Només saben que el present té sentit o no en té, des del seu punt de vista. És per això que valoren molt tenir uns mitjans educatius carregats de significació: contes, jocs, discussions,¹ relacions personals fiables, etc. Si el llibre de text didàctic per atzar desaparegués, s'ho hauria ben merescut i a nosaltres només podria saber-nos greu que això no hagués succeït abans, mentre el llibre de text que el substituís fos aquell que els infants trobessin divertit per ell mateix.

1. Es manté la traducció de *discussion* com a «discussió» i de *dialogue* com a «diàleg», tot i que darrerament el Grup IREF ha tendit a parlar sempre de «diàleg», entenent que la connotació de la paraula *discussion* en anglès no es correspon amb la que té «discussió» en català. (Nota de l'editor.)

Necessitat d'aventura

Així, el llibre de text hauria de ser una aventura plena de descobertes; de fet, hauria de ser pràcticament un paradigma de la descoberta. I per què el conjunt de l'experiència escolar no pot ser per a l'infant una aventura? Una aventura que hauria d'estar plena d'oportunitats per sorprendre, de tensions desvetllades per possibilitats apassionants, de misteris insinuants davant dels quals meravellar-se i de la seva revelació igualment fascinant. ¿Que potser l'escola ha de formar part necessàriament d'una rutina inamovible en la qual s'empresona amb la més bona voluntat els infants? Rutina i aventura són, naturalment, dos pols oposats. La rutina es fa interminable, mentre que l'aventura té un començament, un desenvolupament i un final. La rutina manca per si mateixa d'interès, malgrat que l'acceptem per altres valors intrínsecament relacionats amb ella. L'aventura satisfà en ella mateixa i per ella mateixa; realment revivim tan sovint amb la memòria les aventures del nostre passat, que és com si, en certa manera, aquelles, com els somnis, posseïssin el secret de tota la nostra vida. La rutina és un hàbit; l'aventura –sempre plena de risc i d'atraient incertesa– és allò que la vida, com suggereixen les fantasies dels infants, hauria de ser. Sembla evident que, si la imatge que els infants tinguessin de l'educació estigués més en consonància amb l'aventura que amb la rutina, els problemes escolars de fer campana, delinqüència i manca d'atenció podrien veure's sensiblement disminuïts.

És commovedor veure tot el que els infants esperen de les experiències de la vida quan aquestes s'organitzen significativament. Com també ho és que creguin que la gent no els vol fer mal i que no els en farà. Quan sigui l'hora, els infants descobriran les ambigüitats de l'experiència: quan siguin capaços de veure com són de difícils les relacions interpersonals. Però no hi ha cap raó perquè nosaltres no els puguem preparar per fer front a aquestes ambigüitats i complexitats; dir-los que tot és senzill només és donar-los encara raons més fortes per a la desconfiança.

Pel que fa a la reacció dels pares davant de tot aquest problema, ens seria difícil assegurar que tenen un gran interès que els seus fills tinguin una experiència escolar significativa. La nostra cultura encoratja els pares a creure que els «èxits» dels seus fills augmenten la

pròpia estima, però alhora els amenaça a disminuir-la a causa dels seus «fracassos». Quan els pares pregunten malhumorats –cosa que sol succeir sovint–: «No t’ensenyen *res* en aquesta escola?», la pregunta pot ser simplement el símptoma de la seva temença que el noi, de gran, sigui un irresponsable i, com a tal, un descrèdit per a la família.

Però, què és el que els pares creuen que és garantia de responsabilitat en el conjunt del sistema educatiu d’avui? No pas, certament, la manera com s’hi desenvolupa la vida afectiva de l’infant, la qual no sembla pas tenir-hi gaire importància. No, probablement la cosa a la qual el pare s’aferra és l’esperança que l’escola desenvoluparà els processos *cognitius* de l’infant. Els pares sembla que així ho reconeixin quan admeten que el que desitgen que faci l’escola, no és tant que educui els fills, com que «fiquin com sigui al cap de l’infant una mica de sentit». Tranquil·litzats en aquest punt, els pares assumeixen que els llargs anys de l’escola serviran per convertir el seu fill, d’infant tossut a adult responsable. És un xic desconcertant trobar pares que només demanen que l’escola ensenyi als seus fills a raonar, quan arreu els pares demanen per als seus fills les altres tres R.² Per què es dona tan poca importància al fet que el mestre ensenyi a treure conseqüències, a donar raons per allò que cal creure, a cercar evidències, a formar conceptes? Potser trobarem la resposta en la idea preconcebuda que el raonament (en la seva forma lògica) o bé no pot ser ensenyat per si mateix als infants o no hauria de ser-ho. D’altra banda, la resposta podria ser també el convenciment que l’infant ja exercita prou el raonament en disciplines com les matemàtiques (que el raonament matemàtic es transfereix al raonament lògic o lingüístic és molt més fàcil de dir que de provar).

Significació versus racionalitat

Hem intentat mostrar que l’educació, des del punt de vista dels infants, i també dels pares, hauria de ser reflexiva i racional. L’exigència dels infants cal comprendre-la com una exigència de significació, la dels pares, de racionalitat. Però el procés educatiu actual només pot ser

2. Llegir, escriure i les quatre regles.

motiu de desengany per a uns i altres, ja que ni els infants estan prou formats per poder construir raonaments útils ni el context de les seves experiències escolars té l'estructura adient perquè puguin treure profit d'una oferta de significats rica i temptadora.

Una educació que ha estat estructurada per estimular la reflexió promet de ser un sistema educatiu acadèmic superior en termes mesurables per tal d'avaluar-ne els resultats i, fins i tot, vàlid com a instrument per a experiències extraescolars. Un procés educatiu com aquest ens ofereix, a més de les satisfaccions intrínseques que nosaltres puguem trobar-hi, altres beneficis. No hauríem de passar per alt que el desenvolupament dels recursos de l'infant pot enfortir enormement aquest concepte que, al seu torn, intensifica el sentit de propòsit i de direcció de l'infant. És gairebé inútil exhortar els infants a sentir-se orgullosos d'ells mateixos (a tenir d'ells mateixos una «imatge positiva»), si no els ajudem a desenvolupar aquelles aptituds i aquelles facultats de les quals els agradaria estar orgullosos. I és igualment inútil assegurar-los que tenen la dignitat i el valor d'un ésser humà, quan allò que precisament els cal d'una manera més immediata és que els ajudem a expressar la seva pròpia experiència com a individus que tenen un punt de vista personal únic. Això podem afirmar-ho molt més encara dels infants en inferioritat econòmica, perquè ells, en aquesta vida, no tenen altra font de recursos on recórrer que les seves pròpies habilitats, i quan aquestes són menystingudes, cap on poden adreçar-se?