

La ignorància deliberada

MONTSERRAT Crespín Perales

Facultat de Filosofia, Universitat de Barcelona
m.crespin@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0190-9692>

Article rebut el 28 de febrer de 2022 i acceptat el 27 de juliol de 2022

Resum: La doctrina jurisprudencial del Tribunal Suprem defineix la «ignorància deliberada» com el «principi que disposa que aquell que no vol saber allò que pot i ha de conèixer, i no obstant es beneficia de la situació, es fa responsable de les conseqüències penals del seu actuar». Partint d'un repàs sobre els diferents tipus d'ignoràncies considerades negativament, l'article proposa emprar analògicament la figura jurídica de la «ignorància deliberada» per explorar alguns dels aspectes que poden ajudar a pensar l'educació filosòficament avui.

Paraules clau: tipus d'ignoràncies, ignorància deliberada, filosofia i educació.

Deliberate ignorance

Abstract: The jurisprudential doctrine of the Spanish Supreme Court defines «deliberate ignorance» as the «principle that states that one who does not want to know what he can and must know, and yet benefits from the situation, is responsible for the criminal consequences of his act». Based on a review of the different types of ignorance considered negatively, the article proposes to use analogously the legal figure of the «deliberate ignorance» to explore some of the aspects that can help to think philosophically education today.

Keywords: types of ignorance, deliberate ignorance, philosophy and education.

1/ Introducció

L'any 2009 el professor Rafael Argullol reflexionava sobre el desencís d'una generació de professorat universitari que fugia de la universitat i abraçava el retir i la jubilació per dues raons principals: desinterès intel·lectual de l'alumnat i progressiva burocratització acadèmica (Argullol, 2009). Al seu judici, el problema essencial consistia en «l'ensinistrament en la impunitat davant la ignorància», això és, advertir que el desconeixement no aixecava cap preocupació en l'alumnat. La confiança en aquesta indemnitat, per tant, en l'esperança o seguretat en el fet que «ignorar» no té conseqüències per a la seva vida present i futura, la llegia Argullol com un «descreïment» final en el valor inherent del coneixement.

Replantejant avui la qüestió, aquest article girarà al voltant d'una variant d'aquesta «impune ignorància» a partir d'una analogia jurídica: la «ignorància deliberada». La doctrina jurisprudencial del Tribunal Suprem la defineix com el «principi que disposa que aquell que no vol saber allò que pot i ha de conèixer, i no obstant es beneficia de la situació, es fa responsable de les conseqüències penals del seu actuar.» (DPEJ, 2020). Es tractarà, doncs, de reflexionar sobre la paradoxal situació que aquesta «ignorància deliberada» suposa dins la interrogació sobre com pensar l'educació filosòficament. En síntesi, enraonar sobre què significa, seguint amb el paral·lelisme jurídic, que els casos de desconeixement voluntari hagin de considerar-se com a saber efectiu i, en conseqüència, de quina manera és possible desfer la impunitat i revelar, al contrari, que no hi ha eximent possible davant la servitud premeditada a la inèpcia.

2/ Ignoràncies negatives: excusant, presumptuosa, evasiva

Un passeig per les publicacions recents que s'ubiquen a les prestatgeries anunciades amb el rètol «filosofia» o «humanitats» informa que la ignorància hi ocupa un lloc destacat.¹ Majoritàriament, la ignorància és la porta per a assajos en què es barregen reflexions amargues sobre el sistema educatiu o es proclama la corrosió dels sabers. El declivi apareix sovint entrelligat amb la constatació que vivim en un temps de domini de la «postveritat», la «situació en la qual l'objectivitat i la veracitat dels fets tenen menys influència en la

1. Agafant com a referència una dècada (2012-2022), descobrim múltiples publicacions i perspectives que giren al voltant de la ignorància. S'indiquen ara només uns pocs llibres publicats en castellà i català, excloent l'anglès, en què darrerament l'explosió de títols amb el mot *ignorància* és amplíssim: Camps, Victoria *et. al.* (eds.) (2012), *Error y conocimiento: la gestión de la ignorancia*. Granada: Comares; Ramentol, Santiago (ed.) (2012), *Contra la ignorancia informada. Els valors davant l'impacte de les noves tecnologies de la comunicació*. Cabrera de Mar: Galerada; Herrera Guevara, Asunción (2018), *La conspiración de la ignorancia*. Granada: Comares; Broncano, Fernando (2019), *Puntos Ciegos*. Madrid: Lengua de Trapo.

formació de l'opinió pública que el recurs a les emocions, els sentiments i les creences personals» (Termcat, 2022). En totes aquestes orientacions, la premissa comuna és la del rebuig a la «ignorància» com el contrari exacte del «saber». I, això no obstant, cal matisar i diferenciar entre ignoràncies que poden ser enjudiciades com perjudicials, i aquelles altres que són no sabers invencibles, inevitables o, fins i tot, positius. Això comporta, per començar, que errem emprant el singular «ignorància» si abans no aportem una mínima reflexió conceptual dels diferents tipus de desconeixences.

Ernesto Garzón Valdés (1927-) (1999: 130) proposà un total de vuit formes d'ignorància: excusant, presumptuosa, culpable, racional, docta, conjectural, inevitable i volguda. D'aquestes, les tres primeres serien negativament valorades, i les cinc restants, acceptades per la seva insuperabilitat o funcionalitat. Amb la finesa analítica dels juristes i, en particular, dels filòsofs del dret, el professor desgrana, acompanyat de pensadors antics, moderns i contemporanis, en què consisteix cadascuna. Aquí ens fixarem en les tres primeres per, posteriorment, clarificar el sentit que es donarà a la suggerida com a vincle per a aquest text, això és, la «ignorància deliberada».

La primera, la ignorància excusant, com recorda Garzón Valdés, té arrelament ja en la definició aristotèlica sobre les accions realitzades *amb* o *per* ignorància (1999: 130). Obrar *amb* ignorància descriu el desconeixement que troba una justificació perquè obre el camí per la consideració de motius o condicionaments que poden atenuar o excusar el grau de responsabilitat d'un individu. Això ho explicita Aristòtil amb l'exemple d'aquella persona que té el raonament ennuolat pels efectes de l'alcohol o s'ha deixat portar per una passió:

Además, obrar por ignorancia parece cosa distinta del obrar con ignorancia: pues el embriagado o el encolerizado no parecen obrar por ignorancia, sino por alguna de las causas mencionadas, no a sabiendas sino con ignorancia. [*Ética Nicomaquea*, L.III, 1110b] (Aristòtil, 1998: 183).

Malgrat que s'estigui davant una forma negativa d'ignorància, cal fer notar que remet a una absència, és a dir, a una privació del recte raonament i, per tant, del coneixement degut, cosa que la diferencia de l'error.

La segona, la ignorància presumptuosa, és epistemològicament més complexa. Emprar la presumpció per adjectivar aquest tipus d' inhabilitat epistèmica dibuixa una espècie d'orgull desmesurat. L'ignorant presumptuós s'aferria a tot el que o sap o pressuposa que sap fermament per no reconèixer que hi ha molt que ignora. Així, com Garzón Valdés apunta, aquesta presumptuositat se segueix de reduir exageradament el que és cognoscible (1999: 131). És el camí directe cap al positivisme i el seu afany de convertir en la vara de mesura del saber –precís, objectiu– les ciències naturals, i, esclar, també la dreuera cap als seus coneguts riscos.

La tercera i darrera, la ignorància culpable, la introdueix Garzón Valdés com a contrapart d'aquella que s'ha dit que era excusable. És culpable perquè suposa una imputació directa de l'ignorant. Sobre aquesta qüestió, el filòsof cita l'obra *Responsabilitat (Responsibility)* (1970) de Jonathan Glover (1941-) per indicar quines han de ser les dues condicions que, al seu judici, són necessàries i suficients per imputar aquesta responsabilitat: que sigui un desconeixement fàcilment superable i que se suposi que «saber» tindrà efectes desagradables (Garzón Valdés, 1999: 133). Per a l'autor, aquesta ignorància és conseqüència de l'autoengany.

Tanmateix, hi ha motius per matisar aquesta darrera consideració de l'acadèmic. Garzón Valdés posa com a exemple d'aquest autoengany el següent cas: «Mario prefere no saber si Beatriz lo ama: sería muy fácil preguntárselo pero, como supone que la respuesta será negativa, no la plantea y adopta seguir viviendo con la ilusión del amor de Beatriz». (1999: 133). Sens dubte, la narració encaixa amb les dues condicions: primer, que Mario podria saber fàcilment si Beatriz l'estima o no tot preguntant-l'hi (i, esclar, pressuposant que la resposta que ella li donés és confiable, ja que sempre podria mentir-li); i, segon, que ho evita perquè pressuposa que ella, en efecte, no l'estima. El subjecte del cas es manté, per tant, en la il·lusió i la dolça imaginació del que ell desitja, evitant afrontar una situació que li podria resultar aspra. Això no obstant, podem conjecturar si no és el cas que més que parlar d'autoengany entrariem en el terreny d'allò que més endavant el mateix autor (1999: 144) denomina com *ignorància volguda* –aquella que ens evita un patiment o una afectació personals. Hi ha coses que, voluntàriament, no volem saber. Algunes poden ser trivials, o, d'altres, edificar un dret subjectiu: per exemple, el dret a no saber, recollit a l'article 4.1 de la Llei 41/2002, de 14 de novembre, bàsica reguladora de l'autonomia del pacient i de drets i obligacions en matèria d'informació i documentació clínica en què es llegeix «tota persona té el dret que es respecti la seva voluntat de no ser informada.».

Conseqüentment, per parlar d'atribució de culpabilitat, potser l'autoengany no sigui la figura més apropiada. Particularment, no ho seria quan els efectes que es deriven d'aquest desconeixement que acusa responsabilitat impacten en tercers i, sobretot, en danyen els drets fonamentals. Això és bastant clar si es mira la referència que Garzón Valdés pren de Glover (1972: 175-179) quan aquest últim discuteix les tàctiques de defensa de l'oficial del règim nazi Adolf Eichmann (1906-1962) davant del tribunal a Jerusalem, en particular l'al·legació excusant envers la seva obediència cega de les ordres dels superiors. Al meu judici, aquí és més acurat parlar, com fa Glover, «d'evasió» (*evasion*). Eichmann sap, però eludeix, les seves obligacions morals.

L'evasiva a partir de la figura de l'obediència deguda, àmpliament discutida des de la filosofia i el dret, té una sèrie de limitacions com ara que l'ordre rebuda per part d'un superior no pot transgredir l'ordenament jurídic. Però, sobretot, les restriccions es desprenen de la diferència entre la legalitat de l'ac-

te i el seu caràcter legítim o il·legítim, també pel que fa a les consideracions morals a què pot arribar un subjecte, plenament facultat pel discerniment, que rep una ordre i percep el dilema ètic entre obeir o desobeir el manament del seu superior. De la mateixa manera, aquest no seria un no saber que aspira a evitar conèixer esquivant la confrontació amb un dany o afectació. Sí que és una elusió intencional que vol no reconèixer el que ja se sap. Sense anar més lluny, model d'aquest procedir el trobem típicament en qui evadeix el pagament d'impostos: sap prou bé que té una obligació fiscal, però l'eludeix per buscar un guany monetari.

En qualsevol cas, encerclant la qüestió en l'evasió moral, i a condició que no es caigui en el psicologisme que podria fer servir aquest mecanisme com a eximent, la pretesa escissió subjectiva intenta ensordir el que, al final, no es pot silenciar —la consciència moral que distingeix amb claredat el bé del mal.

3/ L'analogia: de per què podem pensar que la «ignorància deliberada» sí que té rellevància en el camp de l'educació.

Repasades molt succintament algunes de les formes contraproductives d'ignorància, correspon ara entrar en l'analogia que es proposava a l'inici per sospesar si serveix per descriure aquest desencís que circula com a aroma familiar en una part de la comunitat acadèmica. L'objectiu consistirà a explorar si aquesta figura de la «ignorància deliberada» pot funcionar per ajudar-nos a pensar l'educació.

En el seu estudi jurídic, el professor Ragués i Vallès (2013: 11) identifica casos típics «d'ignorància deliberada» (traducció de la *willful blindness*, forma jurídica a la *common law*) com ara el d'un estudiant que no vol saber fins dilluns les notes de l'últim examen que sap que es publicaran divendres per, així, no perjudicar el seu cap de setmana. La il·lustració descriu aquella situació en la qual un subjecte pot obtenir determinada informació, però prefereix no adquirir-la i mantenir-se en un estat d'incertesa. Ragués i Vallès (2013) qüestiona aspectes que incideixen en els debats doctrinals sobre la figura jurídica, i, en particular, l'atribució de responsabilitat penal que es pot derivar de comportaments en els quals el subjecte ha optat per romandre en el desconeixement. Es pregunta, i aquesta interrogació podrà valdre al nostre propòsit, si resulta acceptable que un subjecte que ha buscat quedar-se en el desconeixement se'n beneficiï penalment (2013: 12). Per al nostre tema, podem modificar una mica la formulació i preguntar què pot significar i què resulta de l'actitud de qui voluntàriament decideix romandre d'esquena al coneixement.

Cal fer notar que els antecedents teòrics, jurídics i filosòfics sobre la «ignorància deliberada» són abundants. Aquí només s'esmentaran alguns que s'han considerat particularment útils pel tema que ens ocupa.

Una línia teòrica ben interessant neix del que, amb un nom no gaire fàcil, s'anomena «agnotologia». Un dels impulsors d'aquest camp d'estudi

i recerca, l'agnotologia, o «estudi de la ignorància», és l'historiador de la ciència Robert N. Proctor (1954-). Proctor és conegut per haver estat un dels primers acadèmics a detallar i denunciar les maniobres de la indústria americana del tabac per respondre a l'evidència científica que mostrà la relació causal entre el consum de cigarretes i la mortalitat dels fumadors. Als anys 1950, la indústria tabaquera fou capaç d'edificar una estratègia brillant, per la seva astúcia, i, també, per la seva continuada vigència en altres àmbits fins als nostres dies. Com escriu Proctor:

En resposta a aquesta evidència, la indústria llençà una campanya multimilionària per assegurar als consumidors que, no obstant això, el perill no havia estat «provat». A través de comunicacions de premsa, anuncis, i un bon finançament d'investigació industrial, l'epidemiologia fou denunciada com «mera estadística». Es deia que els experiments amb animals no reflectien la condició humana, i les patologies pulmonars revelades amb les autòpsies foren ridiculitzades com «anècdotes» sense que tinguessin el suport de «sonar a ciència».² (2008: 18)³

Segons l'autor, aquest exemple d'*agnogènesi* presenta els esforços de la indústria a manufacturar dubtes al voltant del perill per a la salut –realment i científicament demostrat– del consum de tabac. Amb un bon embolcall de «ciència» o de la seva aparença, semblant l'hesitació tot apel·lant al «legítim dubte científic» (Proctor, 2008: 20), el seu objectiu: «[...] consistia a generar ignorància, o, de vegades, coneixement fals sobre l'impacte del tabac en la salut. [...] fingia la seva pròpia ignorància dels perills, al mateix temps que afirmava l'absència d'una prova definitiva dins la comunitat científica [...]» (2008: 20). En resum, s'aconseguia que els consumidors es mantinguessin en una incertesa induïda a través de la ciència mateixa, socialment difosa amb estudis i dades científiques errònies, parcials o enganyoses.⁴ Així doncs, aquí, el caràcter deliberat, intencionat, de la producció d'ignorància empra la mampara prestigiosa que representa «l'aliança» amb el coneixement i la recerca científica. El caràcter malauradament admirable de l'ardit és, com molt bé explica Proctor, en com la indústria tabaquera va aprofitar l'esclatxa entre el coneixement popular –tothom sap que el tabac causa problemes de salut– i

2. Les traduccions de textos en llengües diferents del català o el castellà són meves.
3. Hi ha traducció a l'espanyol del capítol primer del llibre editat per Proctor i Londa Schiebinger, *Agnology. The making and unmaking of ignorance* (2008). Vegeu Proctor, Robert N., Supelano, Alberto (trad.) (2020), «Agnotología», *Revista de economía institucional*, Vol. 22, n. 42, 15-48. [<https://doi.org/10.18601/01245996.v22n42.02>.]
4. Aquest fenomen el trobem ara de manera constant en la situació pandèmica de la covid, en què part de la incertesa social es reproduïx encapçalant com a argument d'autoritat estudis i assajos «científics» que contravenen o posen entre parèntesis la fiabilitat, seguretat o efectivitat dels vaccins.

el fet que alguns dels estudis científics finançats per la mateixa indústria expressessin la idea de no disposar d'evidència concloent (2008: 20). Entre el que majoritàriament les persones saben, però el que, de fet, individualment no volen acceptar del tot, s'obre l'espai per aferrar-se i autojustificar-se psicològicament en benefici últim de les tabaqueres.

Una altra perspectiva valuosa per calibrar la importància de considerar filosòficament la «ignorància deliberada» és la que conté el recent volum *Ignorància deliberada. Elegir no saber (Deliberate Ignorance. Choosing Not to Know)* (2020) coeditat pel psicòleg Ralph Hertwig (1963-)⁵ i el jurista Christoph Engel (1956-).⁶ L'enfocament del llibre, decididament multidisciplinari, consisteix a examinar l'elecció epistèmica de la ignorància deliberada a través de la metodologia dels casos d'estudi per a identificar els seus processos motivacionals, cognitius i afectius, així com les implicacions normatives i les respostes institucionals davant aquest no saber intencional (Lupp, 2020: xi).

Al llibre, la contribució més purament filosòfica és la del professor de la facultat de Dret de la Universitat de Nova York (*New York University School of Law*) Lewis A. Kornhauser,⁷ que interessa ressenyar perquè no només reflexiona sobre el nivell individual del saber/ignorància, sinó sobre les seves implicacions polítiques i morals, i, en concret, les que afecten el camp de l'educació. Per discórrer sobre «l'educació democràtica», primerament l'autor connecta una bifurcació de la ignorància deliberada, la que fixa com «una manca de coneixement activament o passivament intencional o indiferència feble»⁸ (Kornhauser, 2020: 227), amb el creixement i l'especialització del coneixement. Dit de manera simple: l'increment i l'especialització correlacionen amb aquests fenòmens de carestia epistèmica. Escriu:

Mentre que al Renaixement, una sola persona podia ser capaç de saber-ho tot, ara és impossible saber-ho tot inclús d'alguna cosa. Aquesta estesa, generalitzada, ignorància és especialment problemàtica en una societat democràtica, ja que els ciutadans han de participar activament en la formulació de polítiques, o, almenys, en l'avaluació que en facin els seus representants electes. (Kornhauser, 2020: 237)

Parem atenció a aquesta relació causal que ens proposa l'acadèmic. Abans de res, cal dir que la seva reflexió no és nova. Si revisem l'obra de l'economis-

5. Vegeu la seva biografia al web del Max Planck Institute for Human Development [<https://www.mpib-berlin.mpg.de/staff/ralph-hertwig>]
6. Vegeu la seva biografia al web de la Max Planck Society [<https://www.mpg.de/315083/research-collective-goods-engel>]
7. Vegeu la seva biografia al web de la facultat [<https://its.law.nyu.edu/facultyprofiles/index.cfm?fuseaction=profile.overview&personid=20053>]
8. L'autor conceptua aquesta «indiferència feble» (*weak disregard*) com la manca d'atenció dels subjectes epistèmics a alguns dels seus coneixements (Kornhauser, 2020: 227).

ta, jurista i filòsof austríac Friedrich August von Hayek (1899-1992) titulada *La constitució de la llibertat* (*The Constitution of Liberty*) (1960) allà ja la trobem perfectament formulada. En paraules de Hayek:

A la vez que el desarrollo de nuestro conocimiento de la naturaleza descubre constantemente nuevos reinos de ignorancia, la creciente complejidad de la civilización que tal conocimiento permite construir entraña nuevos obstáculos para la comprensión intelectual del mundo que nos rodea. Cuanto mayor es el conocimiento que los hombres poseen, menor es la parte del mismo que la mente humana puede absorber. Cuanto más civilizados somos, más ignorancia acusamos de las realidades en que se basa el funcionamiento de la civilización. La misma división del conocimiento aumenta la necesaria ignorancia del individuo sobre la mayor parte de tal conocimiento. (Hayek, 2019: 64)

L'austríac està apuntant a la mateixa situació que descriu Kornhauser, és a dir, que com més civilització, en el sentit de com més coneixement col·lectiu, més gran és la ignorància individual. S'inverteix la intuïció axiomàtica, gairebé convertida en dogma de fe, que perjudja que com més progrés científic, menys ignorància (Hayek, 2019: 64). Passa, a judici del pensador, exactament el contrari.

I, efectivament, ens separa un abisme entre el món on vivia l'home del Renaixement, a què es referia Kornhauser, i aquell dins el qual vivim ara. El nivell creixent de «civilització» en una de les seves accepcions, la que remet als estadis de progrés col·lectiu, cultural i polític de les societats i, en particular, d'aquelles que, integrant aquests progressos, se'n diuen avançades, es projecta en el fet que, en conjunt, sí que podem dir que la suma de sabers ha estat incrementada. Però, i aquí arriba el curiós contrasentit que vol assenyalar Hayek, com més coneixement general, més individualment ineptes ens mostrem davant els fets que ens envolten. Més incapaços, per exemple, filosòficament, per pensar sistemes i mètodes amb pretensió omnímoda. En conseqüència, ens veiem abocats a delegar certes deliberacions a uns pocs, als experts o al conjunt de tecnòcrates especialitzats en la seva matèria a qui presuposem que decidiran de manera prudent i eficaç sobre assumptes socials i polítics d'especial significació.

Tanmateix, aquesta «solució» no s'escapa, com recorda Kornhauser, d'algunes dificultats.

Una, que ens endinsa en una circularitat ineludible, consisteix a haver de pensar com s'estableixen aquelles fites que requeriran els seus especialistes (2020: 238). Cal, per tant, que algú (l'Estat?) determini quins són els interessos i valors que cal perseguir i preservar, tot tenint present que les decisions preses avui tindran efectes demà, també per a aquells que no formen part de la comunitat política en qüestió en el moment de decidir (2020: 238). Quedaria per resoldre el problema de la responsabilitat envers les generacions futures.

La segona contrarietat neix quan som conscients que no és possible presuposar que els tecnòcrates o els experts estiguin d'acord (2020: 238). En efecte, el desacord entre especialistes pot donar-se a la descripció i establiment dels fets sociopolítics (la resposta a la pregunta «què passa?»); a la seva interpretació i, amb això, a quines són les causes o raons dels fets rellevants o que presenten un conflicte sociopolític (la resposta a «per què passen?»), i a l'hora de formular propostes («què fer?») per fer front als fets, a les dificultats o conflictes (econòmics, socials, polítics, sanitaris, educatius, etc.). Ras i curt: entre la cohort de pèrits trobem, molt freqüentment, dissens i discussió sobre fins i mitjans. I, per descomptat, ells, com qualsevol altre humà, són susceptibles de deixar-se seduir i actuar en pro d'interessos privats. Kornhauser parla, per exemple, de la pressió que fan els grups d'interès (2020: 238), als quals caldria afegir els *lobbies*, corporacions, etc., que, com sabem, fan de pont entre els interessos dels seus clients i els membres dels parlaments o governs.

Aquest panorama ens situa al moll de l'os d'aquesta part de l'estudi de Kornhauser: la connexió entre la «ignorància deliberada» i l'anomenada «educació democràtica». Així, quan es parla d'un dels criteris a considerar sempre que s'intenta resoldre la pregunta sobre què és la democràcia, sobresurt el que Robert A. Dahl (1915-2014) definí com «comprensió il·lustrada». Som davant una democràcia quan ens dotem de mecanismes que garanteixen que tot membre de la comunitat tingui una igual i efectiva oportunitat per instruir-se sobre les polítiques alternatives rellevants i les seves conseqüències possibles (Dahl, 1999: 47-48). Però, precisament davant la paradoxa hayekiana, fins a quin punt és això possible avui dia?

Sí que ho és si ens conformem amb l'abstracció i no detallem què significa aquesta «educació democràtica», passant col·lectivament a emprar «unanimitats de cartó» (Ovejero, 2021) que serveixen per acontentar la nostra consciència, però paralitzen la nostra indagació crítica. Tanmateix, no només això –condonarem que la indeterminació i la vaguetat del que signifiqui exactament «l'educació democràtica» obri el camí per emparar agendes i legislacions educatives ben diferents, així com dissenys curriculars ideològicament esbiaixats.⁹ És, a voltes, un concepte buit que, al final, porta dins

9. Sobretot, aquells que pressuposen una mistificació o una espècie de pensament màgic de què sigui la democràcia i cauen sistemàticament en la consideració, àmpliament discutible, que és una finalitat en si mateixa i no un instrument al servei de garantir els drets fonamentals, la llibertat personal, la protecció, el pluralisme polític, etc. Aquesta posició queda atrapada en allò que Tocqueville descrivia com «l'omnipotència de la majoria». En formulacions que defensen d'aquesta manera certa idea «d'educació democràtica», s'hi troba sovint molt de voluntarisme ideològic i tonalitats pamfletàries i populistes i, en menor mesura, reflexions més complexes i despreocupades d'encaixar-se en el que es consideri com políticament correcte o dins la lògica ideològica apropiada del moment. Són, com a molt, retòriques inflades i mancades de concreció realista envers la planificació educativa. Es deixen portar per la simple consideració que la democràcia consisteix

seu tota una sèrie de pressupòsits no confessats. L'evanescència del concepte queda palesa a la cita següent de Kornhauser:

Per tant, l'educació democràtica ha de determinar quina instrucció bàsica ha de donar a cadascun dels seus ciutadans. Al segle XIX, llegir, escriure, i saber aritmètica podrien haver estat suficients. Al segle XXI, però, l'escala i la complexitat de la tecnologia, així com els grans desafiaments polítics de les societats modernes requereixen una educació que capaciti els ciutadans per participar en discussions moderades sobre polítiques que incloguin qüestions controvertides fora de l'àmbit de coneixement actiu que domini el ciutadà; és a dir, el coneixement en el qual un ciutadà pot actuar intel·ligentment. (Kornhauser, 2020: 238).

El terreny és complex, però cal fer un petit esforç per desembarassar-lo. Per intentar-ho mínimament es poden repassar els dos sentits complementaris de «democratització de l'educació» segons l'historiador Antoine Prost (1933-). Un, el quantitatiu, que se significa en l'increment de l'escolarització. Però, i això és essencial, l'increment quantitatiu d'escolarització no significa, com a vegades creiem a la lleugera, la reducció de les diferències i les desigualtats:

L'educació és com qualsevol altre bé sobre el qual el seu consum s'està estenent a la societat: parlem de democratització de l'educació com de la del cotxe, les vacances o els lavabos, per no evocar altres democratitzacions més trivials com la del consum de xampany o salmó fumat. Certament, així entesa, la democratització no elimina les desigualtats socials; només les mou. [...] la democratització quantitativa és indiscutible. Els joves francesos de la dècada de 1980 tenen una escolaritat mitjana tres anys superior a la dels seus predecessors de la dècada de 1950; però els treballadors i els executius no es beneficien d'una escolaritat idèntica. La democratització de l'educació no ha eliminat les diferències. Les ha desplaçat. (Prost, 1992: 12)¹⁰

en la suma d'opinions dels individus i la creença falsa en el fet que la decisió majoritària no s'equivoca i identifica fidelment el que és just, bo o correcte.

10. Destaca un estudi recentment publicat trobat en el procés de cercar documentació per escriure aquest petit assaig. L'estudi titulat «La segregació invisible de les universitats públiques», de Manel Riu i Roger Sanjaume, publicat el desembre de 2021, dona accés a un conjunt complet de dades que dibuixen una realitat universitària en la qual l'entrada desigual als estudis universitaris mostra una gran dependència envers estudiants provinents d'escoles públiques o privades. Sigui un estudi de dades més o menys concloent, perfila una pronunciada o bé incipient fractura social a Catalunya. Vegeu, Riu, Manuel, Sanjaume, Roger (2021), «La segregació invisible de les universitats públiques», *Critic*, 16 de desembre. [<https://www.elcritic.cat/dades/la-segregacio-invisible-de-les-universitats-112209>]

L'altre sentit, el qualitatiu, aspira a assegurar que l'itinerari escolar dels nens depengui del seu mèrit, no del seu origen o entorn social (Prost, 1992: 12). Aquí, però, tampoc s'ha pogut trencar amb l'estratificació i la diferència entre classes socioeconòmiques. Aquestes breus matisacions ja ens haurien d'incitar a desmitificar les invocacions a «l'educació» com si fos la resposta a gairebé qualsevol conflicte o fractura social. Ens cal més realisme i menys prescs. També convindria desfer la plèiade de lemes, lloables, però innocus,¹¹ que es repeteixen cada vegada que perilla l'ensenyament de la filosofia a secundària.

Represent, doncs, la pregunta que es plantejava al principi sobre la significació de la ignorància deliberada i les actituds –més o menys voluntàries o bé induïdes per les polítiques educatives– de tot aquell que roman, o l'encaixonen a romandre, d'esquena al coneixement, sí que pot ser el cas que es beneficiï de la cerca de saber que altres fan, quedant atrapat dins el miratge d'una ignorància limitant. Però aquest benefici, sense cap mena de dubte, demana una penyora. L'aparent deslliurament de responsabilitat sobre els fets del món, respecte dels quals sempre es podrà al·legar que se'ls desconeix, és un xec en blanc per quedar retingut en una «dolça» submissió a qui ja pensarà per ell o ella i a qui, per tant, decidirà per tu.

Com a tancament de tot el que s'acaba de veure, sembla clar que és possible i profitós atendre els modes en els quals la «ignorància deliberada» fa un paper quan mirem filosòficament l'educació. Això sí, sense perdre de vista que aquesta discussió sobre la impune ignorància no pot ser un gest teòric «incriminatori» dirigit gairebé d'una manera exclusiva cap a l'alumnat. A l'uníson ens interpel·la a nosaltres, els docents i acadèmics.

4/ L'escola de la ignorància

L'any 1999 el filòsof francès Jean-Claude Michéa (1950-) publicava un breu assaig titulat *L'escola de la ignorància i les seves condicions modernes* (*L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*) que s'obre amb una molt replicada cita de Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799): «Avui dia, arreu se celebra el coneixement. Qui sap si algun dia arribaran a crear-se universitats per tornar a instaurar la ignorància» (Michéa, 2006: 7). Aquest

11. No hi ha evidències prou sòlides, i sí molt de voluntarisme i, fins i tot, contraexemples històrics, en les conegudes defenses de la filosofia o de les humanitats de tipus causal –formació humanística com a fonament de la democràcia–; subjectivista –eina d'auto-realització–; etc. Sobre la qüestió, és recomanable recuperar l'article d'opinió de Zamora Bonilla, que va rebre respostes des de diferents fronts, i pensar com podem defensar d'una altra manera la filosofia o les humanitats. Vegeu Zamora Bonilla, Jesús (2016), «Cómo no defender las humanidades», *El País*, 29 de novembre. [https://elpais.com/elpais/2016/10/11/opinion/1476174438_886445.html]

pòrtic és ja tota una declaració d'intencions de Michéa, que sap que el que ha escrit s'aparta de la «versió dominant» (2006: 11). I, certament, ho fa i amb vehemència. Avui, però, algunes de les qüestions que el francès discutia fa vint-i-tres anys han deixat de sonar a contrapel.

Primerament, Michéa situa la seva reflexió sobre aquesta «escola de la ignorància» dins el que creu que és part de la crisi sistèmica de les societats contemporànies i els seus declivis –familiars, de l'existència material i social dels pobles i barris, i de les formes cíviques (2006: 13). Vol demostrar que aquesta transformació és part del moviment històric de les societats modernes que, educativament, madura en direcció a un «progrés de la ignorància» (2006: 13). Aquest seria un avenç cap a un altre ocàs, el de la «intel·ligència crítica», que defineix com «[...] l'aptitud fonamental de l'home per comprendre, a un temps, el món que li ha tocat viure, i a partir de quines condicions la rebel·lió contra aquest món es converteix en una necessitat moral.» (2006: 14).

La raó de la decadència d'aital facultat es trobaria en la dissolució de la capacitat d'argumentació i del domini d'exigències lingüístiques elementals (2006: 14). Està minvant la capacitat per argumentar, això és, per ser capaç d'informar-se sobre quines opinions són millors que d'altres –objectivar el valor dels arguments i les conclusions que han de sustentar-se en evidències–; indagar i explicar, a més de comunicar i defensar una posició amb raons i proves (Weston, 1994: 13-15). I el motiu principal d'això, segons Michéa, és la substitució de les baranes lingüístiques, constituents i fonamentals, per la seva falsa moneda: la «neollengua». No s'escapa, i menys sabent que Michéa és especialista en l'obra de George Orwell (1903-1950),¹² que pensa aquest *newspeak* en el sentit orwellià, per tant, com la invasió d'un entramat lingüístic construït sobre eufemismes o inversió de significats. L'esforç per una expressió recta i cabal dona pas a la inflació de neologismes constants, alguns dels quals seran evanescents com qualsevol argot sectorial, i d'altres potser romandran més temps, gràcies al suport rebut amb la seva integració en els nostres diccionaris.¹³

Si la depauperació lingüística és un fet fàcilment constatable, no ho és tant copsar què es persegueix amb aquest empobriment. A judici de Michéa, la finalitat queda desvetllada a partir de l'anàlisi econòmica i política que engendra les formes de consciència individual i social que li són adequades. Escriu el pensador:

12. Vegeu Orwell, *anarchiste tory* (Climats, 1995) o *Orwell éducateur* (Climats, 2003).

13. Un exemple molt recent és la inclusió a la darrera actualització del DRAE de l'adjectiu *cisgènero*, importació directa de l'anglès, *cisgender*, que el diccionari defineix com: «Dicho de una persona: Que se siente identificada con su sexo anatómico». [<https://dle.rae.es/cisg%C3%A9nero#TXZNBLN>]. L'acceptació de la paraula va aixecar crítiques des de col·lectius feministes que han llegit la concessió de la RAE com l'acatament d'un vocable que esborra les «dones», i una tàcita assimilació del que s'anomena «assignació de gènere».

Invocant a la vegada una «democratització de l'ensenyança» (una mentida absoluta) i «l'adaptació al món modern» (una veritat a mitges), el que s'està construint a través de totes aquestes reformes igualment dolentes és *l'Escola del capitalisme total*, és a dir, una de les bases logístiques decisives a partir de les quals les principals companyies transnacionals –una vegada acabat el seu procés de reestructuració en línies generals– podran dirigir amb tota l'eficàcia desitjada la *guerra econòmica mundial del segle XXI*. (Michéa, 2006: 37)

En definitiva, llueix la totalització del capitalisme a través de l'educació i això aboca sense remei a haver d'estudiar els requeriments econòmics i polítics de l'educació, al marge de definir el capitalisme segons el marc conceptual marxista¹⁴ o el weberia.¹⁵ Però, com sosté Michéa, aquesta capitalització depèn de col·laboradors necessaris en la tasca de deslegitimació de qualsevol forma precapitalista. Per a ell, que parla des del context francès, els esdeveniments del Maig del 68 i, en particular, del protagonisme del seu grup d'*intel·lectuals*, ajuden a llençar-ho «tot» a les escombraries de «l'arcaisme», ja que «tot» el que és antic s'anivella automàticament com inútil o prescindible:

Fou la Gran Revolució Cultural liberal-llibertària (segons l'excel·lent expressió de Serge July,¹⁶ tot i que per a ell és elogiosa) la que va provocar la deslegitimació total i absoluta de les múltiples figures de la societat precapitalista. En veritat, aquestes figures, a causa de la seva naturalesa i origen extremament diferents i a la seva importància desigual, formaven un conjunt històric i cultural impossible de simplificar. En decretar universalment el seu idèntic arcaisme, es van aconseguir les armes intel·lectuals necessàries per exigir immediatament la seva idèntica desaparició. Així succeí que, per una d'aquelles astúcies tan visiblement pròdigues de la Raó mercantil, l'abolició de tots els obstacles culturals davant el poder sense rèplica de l'Economia va presentar-se paradoxalment com el deure principal de la revolució anticapitalista. (Michéa, 2006: 38)

Des de la nostra riba, les condicions històriques condicionarien que aquesta contribució còmplice arribés dècades més tard, en el moment en el qual a França la mentalització revolucionària havia fracassat, o, potser, triomfat en servir de carril aparentment inusitat del sistema de consum com a forma de vida (Michéa, 2006: 35). El neoconformisme, disfressat de subver-

14. «Sistema socioeconòmic a l'interior del qual les relacions socials es basen en l'intercanvi de mercaderies, especialment, en la propietat privada dels mitjans de producció i en l'explotació del treball assalariat» (MIAE, 2018). [<https://www.marxists.org/glossary/c.htm>]

15. «Existe el capitalismo dondequiera que se realiza la satisfacción de necesidades de un grupo humano, con carácter lucrativo y por medio de empresas, cualquiera que sea la necesidad de que se trate; [...]» (Weber, 1978: 237).

16. Nascut l'any 1942, periodista, cofundador i director del diari *Libération* del 1974 al 2006, a més d'insigne figura entre els *seixantavuitistes*.

sió, s'obria pas i segellava un matrimoni durador amb el consum (Crespín, 2015: 50-54). En aquest sentit, els lemes que recorda Michéa, en forma de reclams publicitaris, representen aquesta «falsa» emancipació, perquè no és sinó servilisme —«Tot i ara mateix! Considereu els vostres desitjos com realitzats! Gaudiu sense límits i viviu sense temps morts!» (2006: 35).

I així és com, intoxicats per la «litúrgia de la interioritat» i el seu «argot sacre» (Adorno, 2004: 437), també presents en alguns dels flamants principis pedagògics, com ara els de la LOMLOE,¹⁷ llei repleta de «gestió emocional», el desenvolupament de la persona es clou en una subjectivitat sol·lícita a defensar la seva prerrogativa autobiogràfica que s'afanya a orientar, sense menyscabament, la mera voluntat de consecució dels seus «desitjos» per fer-los passar com legítims «drets». Aquesta eticitat precintada en l'autobiografia trasllada l'eix des de l'anàlisi objectiva, real, dels desequilibris del sistema —educatiu, econòmic, polític o jurídic— cap a l'esferificació del subjecte.

A més, i d'acord amb Michéa, «l'escola de la ignorància» necessita la «reeducació» del professorat (2006: 43), obligat a acatar la doctrina de la pedagogia constructivista, i «l'educació *ex novo*» de l'alumnat per formar «consumidors de dret en sèrie, intolerants, pletistes, i políticament correctes» i, per això, manipulables (2006: 44):

[...] hi haurà una transformació dels professors, que hauran d'abandonar el seu estatus actual de subjectes als quals se'ls suposa un saber, per formar part dels animadors de diferents activitats de valors o transversals, de sortides pedagògiques o fóruns de discussió [...] l'escola es convertirà en un espai de vida, democràtic i alegre, en un temps guarderia ciutadana [...] [un] gran parc d'atraccions escolars [...] (2006: 45)

Aquest doble procés, que podríem adjectivar com «correccional», ens posa davant una veritat que, per alguns, pot resultar molt incòmoda. Les reformes educatives han desplegat una «utopia negativa» (Michéa, 2006: 50) capaç d'instrumentalitzar el que queda com relat de la rebel·lia indefinida dels nostàlgicament embellits moviments contraculturals dels anys seixanta i setanta,¹⁸ emprant el seu nucli durador, l'egotisme, que encaixa a la perfecció amb l'esperit del consum i el lliure comerç (Michéa, 2006: 58, núm.1).

17. Això és, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, més coneguda com a Llei Celaa. [<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3O>]

18. «[...] gairebé sempre és un poder cultural d'esquerres el que imposa a les classes populars la modernització total de l'escola i de la vida —que, des del segle XVII, constitueix l'essència mateixa del programa capitalista— de forma més coherent i eficaç. [...]» (Michéa, 2006: 52)

Pot aventurar-se, doncs, que les reformes educatives arrelen amb aquesta nova màscara del capitalisme, o, com s'ha vingut a conèixer també, amb el «nou esperit del capitalisme» i la seva «exigència d'acumulació il·limitada a través de mitjans formalment pacífics» (Boltanski i Chiapello, 2002: 1,3). Aquest renovat alè capitalista depèn necessàriament d'una fonamentació subjectiva-motivacional-ètica (Fraser, 2017: 63) i d'una vertebració terminològica prenyada de psicologia —«competència», «compromís» o «implicació personal»—. En això, irriti més o menys aquesta denúncia, el que avui implica identificar-se amb una barrejada paleta de colors ideològica «esquerrista»,¹⁹ i no només en el camp pedagògic, és la pantalla de fum útil del «neoliberalisme progressista» (Fraser, 2017). És a dir, l'aliança —interessada— del capitalisme avançat amb les reivindicacions del «reconeixement» identitari que funciona com a punt de fuga per a una ràbia teatral i, precisament per això, innòcua.

El retorn del vell subjectivisme idealista en formes pretesament «ultramodernes» no fa sinó empresonar aquests subjectes —l'alumnat i el professorat— en un continu solipsisme que es deixa veure en la rehabilitació de principis pedagògics de fa més d'un segle. Així, en una avantguarda que no és tal, el rerefons deweyrà, per exemple, és al darrere de metodologies pretesament «novadores» com ara «l'aprenentatge centrat en l'estudiant» (*student-centred learning*, o SCL en anglès), que conjuguen a la perfecció paraules totèmiques com «flexibilitat», «interactivitat» o «empoderament», en detriment, clar, de les formes «tradicionals» (EHEA, 2015) que són «l'arcaisme» que, ja es va dir, s'ha de fer desaparèixer. Esborrar-lo, però, irònicament, recuperant una perspectiva, la del segle XIX, curiosament vetusta si li apliquéssim els mateixos paràmetres d'obsolescència que proclama la coneguda com a «nova pedagogia».

5/ Notes finals: o traïció o honestedat intel·lectual

Fa uns mesos, i en un altre context, vaig intentar descriure el que, imagino, molts dels que formem part de la vida universitària sabem, però no ens atrevim a confessar: la nostra «anomia». Haver deixat de dir les coses pel seu nom. Amb això acceptava amb naturalitat la part alíquota de responsabilitat, per omissió, afavorint la nostra mateixa traïdoria. Una deslleialtat que, com descriu Bertrand Russell (1872-1970) a la llarga cita que s'inclou tot seguit per la seva precisió, ha estat una temptació continuada al llarg de la història de la filosofia i la gènesi constant del descarrilament de la recerca filosòfica de la veritat:

La filosofía, a lo largo de su historia, ha constado de dos partes mezcladas inarmónicamente: por un lado, una teoría sobre la naturaleza del mundo; por

19. Aquí en el sentit que li donà Lenin a «l'esquerrisme» com un pur voluntarisme.

otro, una doctrina ética o política sobre el mejor modo de vida. El no haber logrado separar las dos con claridad suficiente ha sido el origen de mucho pensamiento confuso. Los filósofos, desde Platón hasta William James, han dejado que sus opiniones sobre la constitución del universo fueran influidas por el deseo de edificación moral; sabiendo, según ellos suponían, qué creencias harían virtuosos a los hombres, han inventado argumentos, con frecuencia muy sofisticados, para probar que estas creencias eran verdaderas. Por mi parte, repruebo esta tendencia, tanto por razones morales como intelectuales. Moralmente, un filósofo que emplea su competencia profesional para algo que no sea la búsqueda desinteresada de la verdad, es reo de una especie de traición. Y cuando da por supuesto, antes de haberlo indagado, que ciertas creencias, verdaderas o falsas, son capaces de fomentar la buena conducta, está limitando de ese modo el alcance de la especulación filosófica y haciendo filosofía trivial; el verdadero filósofo está dispuesto a examinar todos los conceptos previos. Cuando se ponen límites, consciente o inconscientemente, a la búsqueda de la verdad, la filosofía se paraliza por el temor y se prepara el terreno para una censura gubernamental que castigue a los que expresan «pensamientos peligrosos» —de hecho, el filósofo ha establecido ya tal censura sobre sus propias investigaciones. (Russell, 2005: 890-891).

Reus d'aquesta traïció en espiral, i també de la nostra pròpia «ignorància deliberada» i evasiva, «deixem fer, [i] deixem passar» aquesta barreja entre l'ontologia i la moral «convenient» del moment. «Moralisme», en definitiva, que encaixa en l'escala del que es considera «oportú», que circula com a «correcte» a la façana de l'opinió pública. Acatem en silenci el desplaçament, més o menys subtil, des de quin és el camp o domini que cal investigar cap a quina és la «causa moral», o ideològica, que ha de ser promoguda (Searle, 1993: 74) i, podríem afegir, serà «recompensada».

Aquesta translació, subtil ectòpia, la tenim perfectament arrelada, massa com per a reconèixer nítidament l'ambivalència que s'adhereix a algunes paraules i verbs. És el cas de la significació d'«educació» i «educar», que varia segons la direcció del vent ideològic amb el qual els governs de torn prenyen les lleis. «Educar», entès com ajudar a desenvolupar les facultats intel·lectuals o físiques d'algú, dista de l'accepció que connecta el mot amb el llinar de l'adoctrinament moral o ideològic. La polisèmia degudament instrumentalitzada produeix friccions i obre moltes interrogacions que sovint evitem confrontar. Penso que ho va assenyalar molt bé Sánchez Ferlosio quan distingí entre «educar» i «instruir» (2007). Per esvaïr la infiltració de l'edificació moral en sintagmes com «educació en valors» o «educació per a la ciutadania», ell defensava vehementment el retorn a la «instrucció» des del «principi d'impersonalitat». Instruir és donar a algú coneixements i no tutela dogmàtica; és obrir el camí per a la crítica i, com cabdalment recorda l'escriptor, per a l'*asébeia* —impietat, irreverència— que, de fet, va ser el delictes pel qual van ser jutjats molts filòsofs, entre ells, Sòcrates. Instruir és el sòl conreat

per la il·lustració com «crítica de la cultura vigent» (Sánchez Ferlosio, 2007). I el garant d'aquesta transmissió instructiva de coneixements «exempts de tota classe d'orientacions i judicis de valor» és «l'impersonalisme»:

[...] la radical impersonalidad de los conocimientos, y, en consecuencia, la impersonalidad del lugar público en el que se imparten, la impersonalidad de la que deben sentirse revestidos los alumnos y de la relación del profesor respecto de ellos. [...] no es, evidentemente, el teorema de Pitágoras el que debe adaptarse a las condiciones personales del alumno, sino este el que debe adaptarse a la esencial impersonalidad de este teorema. (Sánchez Ferlosio, 2007)

Habitar en el «personalisme» que, crec, és la tonalitat predominant actualment perquè se'ns demana constantment una adhesió a idees o tendències, ens pot empènyer al simple i cru càlcul d'interessos, la brúixola que diteja què cal estudiar, sobre què publicar, i quines «paraules de xarol» (Sánchez Ferlosio, 1995) són el reclam «de temporada» al mercat filosòfic que ens permetran sobreviure a la jungla acadèmica i les seves lleis. Per tant, de quina manera moure'ns a la superfície relliscant del que Jacques Barzun (1907-2012) definí com la fal·làcia del «preposterisme», és a dir, la que consisteix a «[...] buscar obtenir a l'instant el que només pot ser fruit d'algun esforç, anteposant el que és al final, al principi.» (Barzun, 1970: 74).

La filòsofa Susan Haack (1945-) rescatà i discutí amb encert aquest posat enganyós, la postura prepostèrica, i les conseqüències especialment desastroses per a la filosofia:

Esta es la debacle que está ocurriendo delante de nuestros ojos: la indagación genuina es tan compleja y difícil, y la investigación recomendada y la erudición motivada políticamente se han vuelto tan comunes, que se ha perdido nuestra ligazón con los conceptos de *verdad*, *evidencia*, *objetividad* e *investigación*. (Haack, 2008: 212)

Perdre els vincles amb els conceptes que assenyalava la filòsofa –*veritat*, *evidència*, *objectivitat* i *investigació*– és desvirtuar la filosofia i la significació de qui vulgui ser reconegut com a filòsof. És llevar la «virtut» a la filosofia mateixa com a ciència, sí, inacabada, imperfecta, fal·lible i revisable, però episteme, al cap i a la fi. I és desmerèixer-nos a nosaltres mateixos i trastocar els mínims exigibles per a ser considerats filòsofs. Com escrivia Diderot: «[...] Ser filòsof és tenir principis sòlids i, sobretot, un bon mètode per explicar els fets i extreure'n conseqüències legítimes» (*Encyclopédie*, 1765, Vol. XII, p. 514a).

Sostinc que, seguint aquest camí, per molt llorejat que llueixi, ens traïm a nosaltres mateixos. Però, correlativament, endossem aquesta impostura al nostre alumnat a qui traslladem, rep i es deixa guiar per aquests rails prepostèrics emulant els passos dels seus mestres de filosofia. Els ensenyem un model que és el dels «enraonadors» dogmàtics o impostors, perfilats així per

Haack. És a dir, els dels qui s'interessen per argumentar a favor d'alguna convicció preconcebuda i sostinguda estòlidament i que sovint coincideixen amb els «avantatgistes» que tenen per missió exclusivament promoure's a si mateixos (Haack, 2008: 2012).

Des d'aquest engany, no és legítim ni honrat mirar només cap a una direcció i assenyalar amb un gran dit acusatori que els joves estudiants estan ensinistrats en la impunitat davant la ignorància, perquè qui els ensinistra són els seus mestres. Nosaltres.

Convinc, doncs, amb el que Andreu Navarra assenyala de manera diàfana: «Cuando el profesorado acusa a la juventud de no saber gran cosa, olvida que el nivel lo han bajado los adultos. [...] la juventud se forma a partir de lo que los adultos consideramos que vale la pena aprender.» (Navarra, 2021: 39). Té tota la raó. I, precisament perquè aquest és un fet consumat ens fastigueja reconèixer-lo com a tal. Admetre'l desvelaria que el «descreïment» en el valor intrínsec del coneixement amb el qual acusem l'alumnat és el nostre pecat original. I que també nosaltres podem ser titllats, amb raó, de deliberadament ignorants.

Bibliografia

- ADORNO, Th. W. (2014), *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- ARISTÓTELES (1998), *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- ARGULLOL, Rafael (2009), «Disparad contra la Ilustración», *El País*, 7 de setembre. [https://elpais.com/diario/2009/09/07/opinion/1252274404_850215.html]
- BARZUN, Jacques (1970), «The Centrality of Reading», *Critical Survey*, 5 (1), 71-75. [<http://www.jstor.org/stable/41553856>]
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPPELLO, Ève (2002), «Introducción General a *El nuevo espíritu del capitalismo*», *Sin dominio*, 1-57. [<https://sindominio.net/biblioweb/pensamiento/boltanski/>]
- CRESPIÓN PERALES, Montserrat (2015), «Enlluernament “oriental”, neoconformisme i consum», *Eines*, 22, 41-55. [<https://raco.cat/index.php/Eines/article/view/290062>]
- DAHL, Robert A. (1999), *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DICCIONARIO PANHISPÁNICO DEL ESPAÑOL JURÍDICO (DPEJ) (2020), «Ignorancia deliberada». [<https://dpej.rae.es/lema/principio-de-ignorancia-deliberada>]
- DIDEROT, Denis (1765), «Philosophie», DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean (eds.), *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772), XII, 511a-515a, dins l'Édition Numérique Collaborative et Critique de l'Encyclopédie (ENCCRE). [<http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/>]
- FRASER, Nancy (2017), «From Progressive Neoliberalism to Trump -and Beyond», *American Affairs*, I (4), 46-64. [<https://americanaffairsjournal.org/2017/11/progressive-neoliberalism-trump-beyond/>]
- GARZÓN VALDÉS, Ernesto (1999), «Algunas reflexiones sobre la ignorancia», *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, 11, 129-148.
- GLOVER, Jonathan (1972), *Responsibility*. London: Routledge & Kegan Paul, New York Humanities Press.

- HAACK, Susan (2008), *Ciencia, Sociedad y Cultura. Ensayos escogidos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- KORNHAUSER, Lewis A. (2020), «Reflections on Deliberate Ignorance», Hertwig, Ralph, Engel, Christoph (eds.), *Deliberate Ignorance Choosing Not to Know*. Cambridge, Mass., London: The MIT Press, 217-239.
- LLEI 41/2002, de 14 de novembre, bàsica reguladora de l'autonomia del pacient i de drets i obligacions en matèria d'informació i documentació clínica. [https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2002/12/02/pdfs/A03057-03062.pdf]
- LOMLOE, Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. [https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3O]
- LUPP, Julia R. (2020), «Preface», Hertwig, Ralph, Engel, Christoph (eds.), *Deliberate Ignorance Choosing Not to Know*. Cambridge, Mass., London: The MIT Press, xi-xv.
- MARXISTS INTERNET ARCHIVE ENCYCLOPEDIA (MIAE) (2018). [https://www.marxists.org/glossary/c.htm]
- MICHÉA, Jean-Claude (2006), *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Paris: Climats.
- NAVARRA, Andreu (2021), *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona: Anagrama.
- OVEJERO, Félix (2021), «Libremos a la filosofía de los filósofos», *El Mundo*, 9 de desembre. [https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2021/12/09/61b088f9e4d4d86e488b459b.html]
- PROCTOR, Robert N., SCHIEBINGER, Londa (eds.) (2008), *Agnotology. The making and unmaking of ignorance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- PROST, Antoine (1992), *L'Enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération "Orléans de 1945 à 1980*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RAGUÉS I VALLÈS, Ramon (2013), «Mejor no saber. Sobre la doctrina de la ignorància deliberada en Derecho penal», *Discusiones*, 13 (2), 11-38. [https://doi.org/10.52292/j.dsc.2013.2472.]
- RIU, Manuel, SANJAUME, Roger (2021), «La segregació invisible de les universitats públiques», *Critic*, 16 de desembre. [https://www.elcritic.cat/dades/la-segregacio-invisible-de-les-universitats-112209]
- RUSSELL, Bertrand (2005), *Historia de la filosofía*. Barcelona: RBA.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael (1995), «Ojo conmigo», *El País*, 1 de abril. [https://elpais.com/diario/1995/04/01/ultima/796687202_850215.html]
- . (2007), «Educar e instruir», *El País*, 29 de julio. [https://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185681159_850215.html]
- SEARLE, John R. (1993), «Rationality and Realism, What Is at Stake?», *Daedalus*, 122 (4), 55-83. [http://www.jstor.org/stable/20027199]
- THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA) (2015), «Student-centred Learning». [http://www.ehea.info/page-student-centred-learning]
- TERMCAT (2022), «Postveritat». [https://www.termcat.cat/es/cercaterm/fitxa/NDI0OTgzMw%3D%3D]
- VON HAYEK, F.A. (2020), *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- WEBER, Max (1978), *Historia económica general (1923-24)*. México: F.C.E.
- WESTON, Anthony (1994), *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- ZAMORA BONILLA, Jesús (2016), «Cómo no defender las humanidades», *El País*, 29 de noviembre. [https://elpais.com/elpais/2016/10/11/opinion/1476174438_886445.html]