

SOBRE EL FET DE PENSAR I L'ACCIÓ PEDAGÒGICA

Héctor Salinas Fuentes

Aquest és un intent d'acostament, una aproximació al fet de pensar i, sumàriament, a les condicions que obren espai i promouen l'activitat pensant dins del context educatiu. Els diferents aspectes seran observats des de l'antropologia, entenent per aquesta no la ciència sobre l'home, sinó la inquietud davant allò humà, la preocupació per fer arribar discursos sobre l'home fins a un punt de vista unificador però múltiple.

Ja que no hi ha pensament sense metàfores; aniré constantment fent ús de «definicions» en el curs de l'especulació. La metàfora viu en el pols continu amb què el llenguatge i el pensament busquen anar més enllà d'allò conegut. La metàfora i el recurs al paradigma (exemple) em permet demanar al lector que se situï davant d'un tauler d'escacs. Davant seu, tot el que sabem està pendent i només assoleix la seva realitat en cada jugada; en cadascuna d'aquestes s'expressa la vida del fet de pensar. Els escacs són un joc, jugar implica disposar de combinacions dins d'unes regles, comporta la fantasia, la imaginació, la participació (accions) d'un individu bolcat en el joc. Exigeix un ànim especial. En el joc dels escacs cada jugada reclama una re-lectura de la totalitat de la partida, és a dir, podria suposar una total re-construcció de les estratègies. Un jugador pot conèixer de memòria moltes jugades, però ha de decidir, davant cada nova jugada, les combinacions, els moments d'aplicació, les modificacions o substitucions. Cap a aquesta metacapacitat de saber jugar retrocedeix el fet de pensar, no cap a una jugada concreta: des d'aquesta metacapacitat cada jugada i tota la partida és un sol conjunt.

En aquesta partida, com a esquematització, hi haurà cinc jugades. Però abans voldria creuar una nova imatge: en un cert paisatge, allà on continua sent la infància i la vellesa, se solia utilitzar la frase següent: «fer anegüets»,

quan s'al·ludia al fet de llançar pedres al mar de tal manera que aquestes vagin fent salts sobre la superfície de l'aigua, com més millor. La frase és perfectament representativa: l'au s'impulsa intensificant el moviment sincronitzat de potes i ales, fins que aconseguix, pràcticament, caminar per la superfície abans d'alçar el vol. El mar, bé ho sabem, ens requereix cap a la dimensió del fet de preguntar,¹ ens abstreu. La seva infinitud pot concebre's com l'horitzó cultural, aquest que ens acull i, segons com, ens posa en perill d'ofegar-nos. Però nosaltres passem a creure que el mar ens acull com es complau la terra quan rep una llavor a la primavera. Però si aquest mar, que és tot llenguatge, és el mitjà de l'home, aquest només pot intentar florir, projectar-se per damunt del nivell de les aigües, però mai no podrà sortir-ne definitivament. Alguns sobresortiran més que d'altres, però tots continuaran lligats a les aigües fins a l'últim moment de la seva vida. Pel sol fet de viure som filòsofs, poetes, psicòlegs...

Així doncs, hi haurà cinc jugades,² i cadascuna representarà un llançament, un intent de «fer anegüets». A cada llançament hi haurà punts d'intersecció, llocs comuns per indicar que les èpoques no poden entendre's com a etapes tancades sobre si mateixes.

Primera jugada: un llançament que es perdrà en el passat, a Grècia.

Punt d'intersecció: «Quin mortal podrà distingir, després d'interminables recerques què és Déu i què no és Déu, o què hi ha enmig dels dos termes, quan veu que els Déus actuen primer en un sentit, i després en el contrari, sense que en cap moment encarnin una altra cosa que capritx, sempre imprevistos i contradictoris?»³

El triangle S-P-A⁴ representa la varietat de camins que recorre aquest desplaçament cap a l'home, cap al descobriment de l'home, el qual queda definit per la seva ànima, vinculada a l'*areté*, a la *paideia*, i aquesta, al seu torn, a l'intel·lecte, al raciocini i, finalment, a la recerca del bé. Es produeix, llavors, un moviment de l'exterior a l'interior de l'home i, després, des d'aquest interior cap a l'exterior. Sòcrates: té cura de l'ànima; Plató: persegueix la benaurança; Aristòtil: busca la felicitat. I tot plegat per ser un bon ciutadà, qüestió central en tots tres. En cas contrari, la *paideia* no tindria concreció. Voldria assenyalar

1. «Perquè el fet de preguntar és la pietat del de pensar», M. HEIDEGGER, «La pregunta por la técnica», a *Conferencias y artículos*, Barcelona, Del Serbal, 1994, p. 37.

2. Cada jugada és una manera de manifestar-se el fet de pensar.

3. EURÍPIDES, «Helena», a *Tragedias III*, Madrid, Gredos, 1985, p. 57.

4. S-P-A: Sòcrates, Plató, Aristòtil.

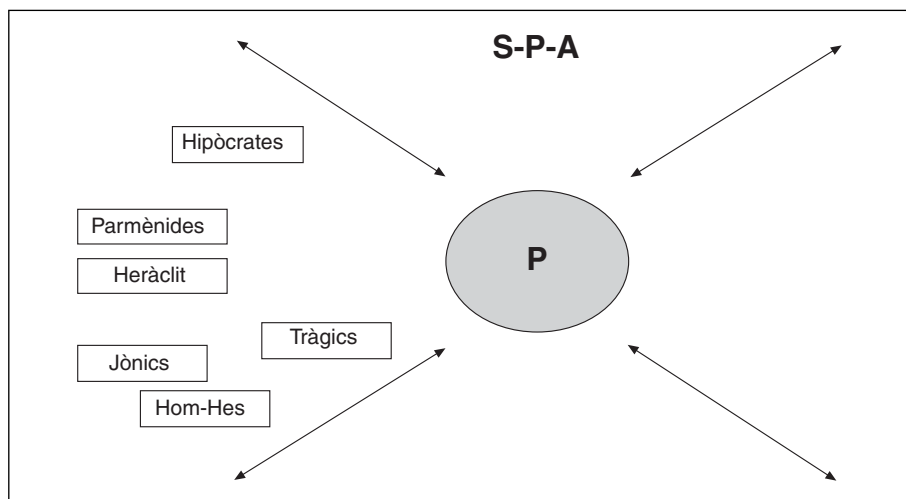


FIGURA 1

que el que interessa en aquesta jugada o llançament és mostrar la varietat de perspectives: des de la potència de la poesia, sempre present, fins a la necessitat d'un *logos* escrit que proposa un altre tipus de memòria,⁵ un altre tipus d'esquema pensant, sense oblidar l'aportació dels homes dedicats al govern. És el cas de Soló, poeta, home d'estat i considerat entre els set savis.⁶ És interessant assenyalar que en aquest procés de desplaçament no falten els elements místics,⁷ ni xamànics,⁸ així com la penetració d'altres cultures en el pensament grec tant polític com religiós.

5. Vegeu M. DETIENNE, *La invención de la mitología*, Barcelona, Península, 1985; i E. A. HAVELOCK, *Prefacio a Platón*, Madrid, Visor, 1994.

6. Vegeu C. GARCÍA GUAL, *Los siete sabios (y tres más)*, Madrid, Alianza, 1989.

7. Vegeu J. P. VERNANT, *Mito y religión en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1991.

8. «L'enorme distància que separa l'èxtasi d'un xaman de la contemplació de Plató, tota la diferència aconseguida per la història i la cultura, no canvien en absolut l'estructura d'aquesta manera d'arribar a conèixer la realitat última: a través de l'èxtasi l'home realitza plenament la seva situació en el món i el seu destí final. Gairebé es podria parlar d'un arquetip "de la forma de consciència existencial", present tant en l'èxtasi d'un xaman o místic primitiu, com en l'experiència d'Er i de tots els altres visionaris del món antic que han conegut, des d'aquesta vida, el destí de l'home en el més enllà», M. ELIADE, *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*, Mèxic, FCE, 1968, p. 308. Vegeu també P. LAÍN ENTRALGO, «La curación por la palabra en la Antigüedad clásica», *Revista de Occidente* (Madrid) (1958).

Amb Sòcrates ens situem en aquest paradigma que assigna a l'ànima el principi definidor del que l'home és, qüestió en la qual ens quedem. I el considerem pensador perquè s'ubica en la frontera de dos grans perspectives: en la tradició del món grec, des d'Homer, i en l'encarnació d'una nova exhortació educativa, moral i, per tant, política. Parlem d'encarnació, ja que es tracta de viure la filosofia. En ell es dóna la recerca del concepte, segons diu Aristòtil, però diríem que només es va quedar en el llinar de la filosofia conceptual. Aquest pas cap a majors graus de conceptualització hauríem d'adjudicar-lo a Plató i, sobretot, al mateix Aristòtil, qui va proposar un *logos* declaratiu, en el qual el discurs hauria de ser veritable o fals. En tot cas, i a efecte del nostre tema, no hem d'oblidar el que aquest últim ens diu en la poètica: «però la cosa més important de llarg és dominar la metàfora. Això és, en efecte, l'únic que no es pot prendre d'un altre, i és indicatiu de talent; car fer bones metàfores és percebre les semblances.»⁹

Quan parlem de tradició pensem que els grecs vivien encarats amb la seva tradició mítica, i això suggereix que el futur i el passat estaven en permanent diàleg; l'«edat d'or» era sempre davant els ulls del grec, és a dir, en el futur. Aquí és on comença a introduir-se una modificació substancial: diríem que va a menys aquest moviment des de l'exterior per iniciar-se una nova perspectiva que es desplega des de l'interior de l'home cap a un referent de sentit exterior i futur que anirà guanyant objectivitat fins a culminar en la modernitat.¹⁰ Aquest doble gir: de l'exterior a l'interior —l'aparició d'una fixació de l'ànima com a font de valors morals supremes—, i de l'interior a l'exterior —des de l'ànima—, no pot explicar-se sense l'esdeveniment de la *polis* i la posterior expansió grega, així com tampoc sense el concepte de persona històrica i singular de sant Agustí, que és el que de manera definitiva completa la figura de l'home occidental que hem heretat.

En el context grec, *polis* i ciutadà es corresponen sota la idea d'una hipotètica restauració. S'inicia un llarg trajecte centrat en l'home. No obstant això, a Sòcrates no hi ha una separació entre ànima i cos, ni la immortalitat d'aquesta, tampoc un model ideal i definitiu d'home o *polis*, i sí una nova antropologia ja albirada per Heràclit; tot plegat correspon a la proposta platònica. Resulta balder dir que el caràcter salvífic de l'exhortació educativa de Sòcrates és primordial atès que la seva *paideia* és una teràpia que inclou bastar-se a si mateix (au-

9. ARISTÒTIL, *Poètica*, Madrid, Gredos, 1992, p. 214.

10. «L'error de la modernitat va consistir a creure que només hi havia estímul en el futur i en l'exercici avantguardista/subversiu. La troballa de la postmodernitat (en la meua terminologia, era *retroprogressiva*) està en el redescobriment de l'origen», S. PÀNIKER, *Ensayos retroprogresivos*, Barcelona, Kairós, 1987, p. 44.

tarquia), posar davant de la vida un nou objectiu: la recerca del bé, el coneixement del bé (per viure segons aquest), destí de tots els actes, de tota *areté*, de tota preocupació sobre si mateix, de tota cura de l'ànima.

L'home ha nascut per a la *paideia*, perquè la seva raó de ser està en la recerca del bé, a través del *logos* com a camí, amb *enkratia* (domini de si mateix), mitjançant la *proairesis* (capacitat d'elegir, avançament del concepte llatí de *voluntat*, per això afirma que ningú no erra voluntàriament). En definitiva, el que ens demana Sòcrates és redefinir la *paideia*, entendre-la no només com a fases de la transmissió dels coneixements acceptats socialment o el desenvolupament de les capacitats. L'home està destinat i ha de perseguir la vertadera finalitat de la vida, això és, la *fronesis*: «*sôfrosynê* seria llavors la facultat de pensar, de sentir, de viure, de ser en el bon sentit. [...] Aquesta *sôfrosynê* és l'actitud fonamental de l'home. En el fons, és saber ser home, i com que l'home es realitza només en la *polis*, és la virtut política bàsica.»¹¹ Per tant, la seva nova concepció porta implícita una gran transcendència, des de la cultura (que cau sota l'orientació d'una filosofia: Eros i experiència, consciència de posar criteris sobre la vida) fins a la necessitat que cada individu busqui la seva pròpia forma interior —en correspondència amb la representació de l'exterior. En resum, educar l'home és educar el ciutadà, els dos indissociables i orientats a la plenitud. Aquesta manera d'entendre l'educació queda, posteriorment, ben definida en la idea de la *Bildung*: «la paraula alemanya *Bildung* ('formació', 'configuració') designa de la manera més intuïtiva l'essència de l'educació en el sentit grec i platònic».¹²

Sòcrates ens situa en el punt d'inflexió de l'aparició d'una nova figura d'home,¹³ inici i continuïtat d'un moviment de reducció racionalitzant o predomini de la raó política, un procés que posteriorment trobarà la seva disposició en la poda de tots aquells elements que distorsionin la imatge d'home definit per un *logos* moralitzant.¹⁴ Ben mirat, aquesta idea de raó que evita distorsions, i el model terapèutic d'educació (Plató proposa una orientació educativa filosòfica, ja no poètica) per a un home en possessió d'una interioritat amb capacitat d'autogo-

11. R. PANIKKAR, *El espíritu de la política*, Barcelona, Península, 1999, p. 74. La paraula *fronesis* pot significar: esperit, ment, intel·ligència, saviesa, pensament, manera de pensar, raó, sentiments, sensatesa, seny, sentit comú, temperament, cor, orgull, ànim, confiança en si mateix, etc. La *paideia* és una cosa de la qual es té cura al llarg de tota la vida, que no pot reduir-se a allò que es coneixia com a cultura superior. Vegeu sobre això: H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la antigüedad*, Barcelona, Ariel, 1971, p. 132-137; i W. JAEGER, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 1993, p. 450.

12. W. JAEGER, *Paideia*, p. 11.

13. Vegeu F. RODRÍGUEZ ADRADOS, *Palabras e ideas*, Madrid, Clásicas, 1992, p. 416.

14. Vegeu M. HEIDEGGER, *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Nova, 1964, p. 202.

vern, travessa tota la tradició occidental. En tot cas, això demostra que l'impuls formador de l'educació es considera fonamental en la intervenció pedagògica.¹⁵

Però, i allò subjacent a la manera de produir pensaments? Pel que sembla hi ha hagut una esbiaixada en la manera de produir els pensaments, en la manera d'entendre la cultura en general, cosa que també se'ns fa patent en els pensaments sobre l'educació. Nietzsche va revelar la relació entre el coneixement i el poder,¹⁶ qüestió que Foucault desenvolupa en relacionar el poder amb el saber, i aquests amb els processos de subjectivació. Això tampoc no és aliè al pensament de Morin.¹⁷

Segona jugada: un llançament que naufragarà entre nosaltres.

Punt d'intersecció: «L'evolució biològica significa un canvi lent i si fos per aquesta, l'espècie humana poblaria encara bàsicament els mateixos llocs que fa un o dos mil·lennis, però l'evolució cultural és molt més ràpida i, en el nostre cas, potent.»¹⁸

Voldria, en aquest apartat, imaginar la comparació entre dos esquemes (A i B),¹⁹ que d'alguna manera poden dir-nos quelcom pel que fa al desplegament de la nostra cultura, per així, posteriorment, apuntar certs equívocs de la nostra disposició epistemològica.

En el primer cas (A) observem com la cultura occidental ha entrat en un procés d'auto-re-construcció constant que evita els préstecs,²⁰ es desenvolupa segons un joc d'inclusió-exclusió d'acord amb un *logos* auto-referencial que expulsa, si no ho pot integrar, tot el que són ombres, incerteses, misteri, desordre, paradoxes... Bo, bell i veritable formen un sistema antropocèntric auto-referencial centrat en l'exclusivitat del *logos*.²¹ No obstant això, «no es pot aïllar l'es-

15. Així queda reflectida en la majoria de definicions de *educació*. Vegeu, per exemple: J. SARRAMONA, *Teoría de la aducción: Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 13-14; J. L. CASTILLEJOS, «La educación como fenómeno, proceso y resultado», a J. L. CASTILLEJOS, G. VÁZQUEZ, J. A. COLOM i J. SARRAMONA, *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus, 1994, p. 18-19.

16. Vegeu F. NIETZSCHE, *Obras inmortales*, vol. II: *Aurora*, Madrid, Teorema, 1985, aforisme 535.

17. Vegeu E. MORIN, *El Método IV. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 218 i 220-221.

18. X. DURÁN, *El cervell polièdric*, València, Brumer, 1996, p. 184.

19. A: imagineu-vos un arbre de Nadal al qual s'han podat la majoria de les branques i només s'hi ha deixat la part superior. Un llarg tronc uneix les arrels i l'extrem superior. B: el mateix arbre, però ara amb tots els brots, de manera que entre les arrels i la part superior es despleguen una infinitat de branques.

20. I. SCHRÖDINGER, *Mente y materia*, Barcelona, Tusquets, 1990, p. 55.

21. «El coneixement del coneixement no pot sinó esdevenir meta-pan-epistemològic», E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 33.

perit del cervell ni el cervell de l'esperit. A més, no es pot aïllar l'esperit/cervell de la cultura. En efecte, sense cultura, és a dir, sense llenguatge, saber fer i sabers acumulats en el patrimoni social, l'esperit humà no s'hauria enlairat i el cervell d'*homo sapiens* s'hauria limitat a les computacions d'un primat de menor rang [...]. La cultura ha de ser introduïda en la unidualitat esperit/cervell i transformada en trinitat. No és un terç aliè, sinó un terç fins i tot en la identitat de l'esperit/cervell.»²² També Panikkar planteja aquesta crítica a la manera o ús del fet de pensar a Occident: «L'òrgan humà per a l'esperit és el mite. Mite i *logos* es corresponen, però llur vinculació no és dialèctica ni mítica, més aviat són creats tots dos a partir de llur pròpia vinculació. Si aquesta fos de mena lògica, ofegaria l'esperit en el *logos*. Si fos mítica, reduiria el *logos* a l'esperit. Amb altres paraules, no hi ha *logos* sense mite —del qual el *logos* és el llenguatge— i no hi ha mite sense *logos* —del qual el mite és el fonament.»²³ Exemples d'aquests processos són la desvinculació de la filosofia pel que fa a la ciència, i abans, la filosofia de la teologia; les coincidències entre Plató i Descartes amb referència al tema de les passions, o el que és el mateix, la recerca d'un model ideal (irreal) de l'home; els debats *quodlibet* (a on vulgui) de les facultats de teologia durant l'escolàstica;²⁴ la projecció universal del model europeu modern. Aquest model autoreferencial es trenca amb la irrupció de la postmodernitat. Discutida o no, aquí la figura de Nietzsche és clau.²⁵

En el segon cas (*B*) tindrem la representació del desplegament de les llengües indoeuropees, que en la seva expansió entren en un procés de re-creació d'acord amb les característiques contextuals de les diferents cultures.²⁶ S'obser-

22. E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, p. 84-85.

23. R. PANIKKAR, *Invitació a la saviesa*, Barcelona, Proa, 1997, p. 102.

24. Aquí la diferència entre sant Tomàs i Sòcrates és que aquests debats no anaven més enllà dels límits de la cosmovisió cristiana; segons això l'èmfasi no rau en el fet de pensar, sinó de fer encaixar la raó en l'àmbit de la fe, això és, quedar-se dins de la síntesi cristiana de la tradició hebrea i grega.

25. Des del punt de vista de la filosofia de l'educació això apareix confirmat per O. FULLAT, «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació* (Barcelona), núm. 23 (1r semestre 2000), p. 376-377.

26. Aquí deixem assenyalades dues qüestions pel que fa al tema de les cultures: *a*) «Està per tant justificat postular —i és fins i tot possible demostrar-ho—, amb tota la prudència que la situació exigeix, l'existència, fa al voltant de cinc mil anys, d'una comunitat, potser ètnica, en tot cas lingüística, que, per diverses causes que a penes podem elucidar, va acabar per imposar la seva llei, els seus costums, la seva *Weltanschauung*, a un nombre considerable de poblacions avui europees o asiàtiques», R. BOYER, «El mundo indoeuropeo», a J. RIES (coord.), *Tratado de antropología de lo sagrado 2*, Madrid, Trotta, 1995, p. 22. Ens indicaria això avançar a considerar una constant contaminació entre les diferents cultures en el seu viatge fins al nostre present; *b*) també des d'una perspectiva lingüística podríem deduir aspectes comuns a totes les cultures, ja en l'àm-

va que el moviment de les llengües és d'obertura i de re-configuració i no de forrellats sobre si mateixes. També hem de considerar l'estreta relació entre pensament i llenguatge, en la qual el pensament, forçant metafòricament el llenguatge, busca anar més enllà de si mateix.

El que intento dir amb la comparació d'aquestes dues representacions és que el moviment de la cultura occidental ha estat lligat a una secreta estructura subjacent.²⁷ A la nostra cultura moderna ha acabat per imposar-se un ús sistemàtic del llenguatge: imaginem un recipient amb glaçons, en tombar-los tenim una representació metafòrica del que és el llenguatge sistemàtic. Prenguem, després, el mateix recipient però ara amb els glaçons desfets; en tombar-lo l'aigua és la representació d'un ús narratiu del llenguatge. La diferència entre les dues accions és evident. La primera està més a prop de la raó i la segona ho està més del pensament i la poesia.²⁸

En resum, alguns dels equívocs de la nostra cultura són la fixació a una concepció lineal del temps; la consideració del fet de pensar com a raó racionalitzant; l'autosuficiència del *logos*; la separació de pensament i sentiment;²⁹ l'objectivitat que rebutja la subjectivitat;³⁰ el predomini de l'*ego* masculí; la separació entre filosofia, teologia i ciència;³¹ la separació de teoria i praxi, de coneixement i amor; la intolerància davant les incerteses i paradoxes; la fragmentació dels sabers. En aquest sentit, i a manera de síntesi, la nostra cultura ha mantingut sem-

bit humà: «es pot, doncs, plantejar que el llenguatge universal dels orígens és, necessàriament, el mateix llenguatge universal que encara portem al nostre interior, i que, un cop descoberta la clau, podríem reactivar-lo de manera conscient. En realitat, l'utilitzem constantment, però sense tenir-ne consciència. Aquest llenguatge conté els elements essencials de la lògica i del sistema associatiu que constitueixen els factors fonamentals dels mecanismes d'intuïció, simbolització, conceptualització i ritualisme propis de l'*homo sapiens*», E. ANATI, «Simbolización, pensamiento conceptual y ritualismo de l'*homo sapiens*», a J. RIES (coord.), *Tratado de antropología de lo sagrado 1*, Madrid, Trotta, 1995, p. 205.

27. Vegeu E. MORIN, *El Método IV. Las ideas*, p. 226; E. MORIN, *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona, UNESCO, 2000, i E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, p. 108, 109, i 199. Morin mostra així el caràcter complex de l'activitat del pensament.

28. «És que la poesia en sortir de l'ànima, del seu clos i obertura del ser —últim cap a dins i cap a fora—, no pot calcular, ni tan sols parar esment en els passos que fa», M. ZAMBRANO, *Filosofía y poesía*, Madrid, FCE, 1993, p. 110.

29. Vegeu F. MORA (ed.), *El cerebro íntimo: Ensayos sobre neurociencia*, Barcelona, Ariel, 1996, p. 171.

30. Vegeu E. SCHRÖDINGER, *La naturaleza y los griegos*, Barcelona, Tusquets, 1996, p. 126-127.

31. Vegeu H. MATORANA, *La realidad ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos, 1995, p. 100.

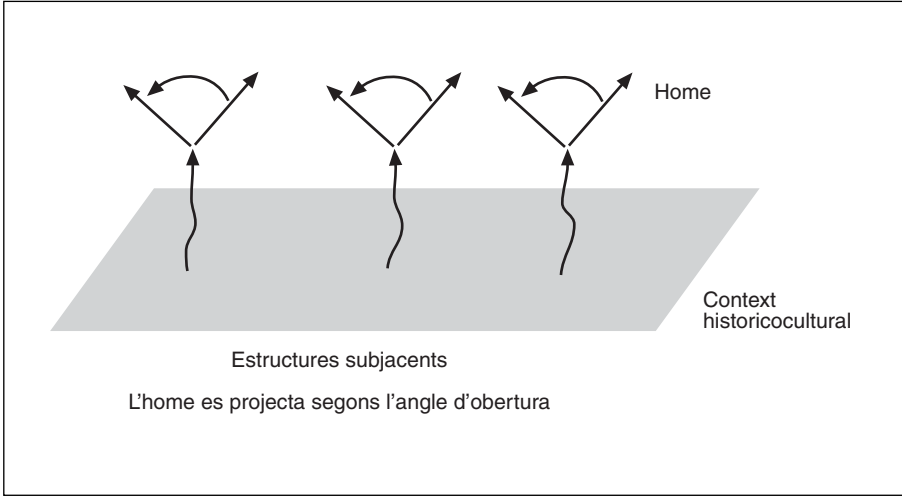


FIGURA 2

pre la tensió entre Parmènides: «Cal dir i pensar el que és; car és possible ser, mentre que (al) res no (li) és possible (ser)»³² i Heràclit: «El Déu, dia/nit, hivern/estiu, guerra/pau, abundància/fam: tots els contraris junts, aquest és el pensament.»³³

Tercera jugada: un llançament que desapareixerà enmig d'aquests sabers capaços de dir-nos quelcom sobre qui és el que pensa i des d'on ho fa.

Punt d'intersecció: «Si el rellotge evolutiu des de l'origen de la vida fins al present es redueix a l'escala d'un any, els éssers humans fan la seva aparició, aproximadament, a les 8 p. m. de la nit de Cap d'Any.»³⁴

Tot home habita i es projecta a partir d'un contexte historicocultural, la seva concreció manifesta la seva herència biològica, historicocultural i la seva projecció biogràfica. El fet de ser viu representa sempre un diàleg amb la seva època, això és, sempre està en procés de re-construcció. Dit d'una altra manera, tot home és frontera de si mateix.³⁵ I en aquest sentit, és poeta de la seva pròpia vida. No

32. PARMÉNIDES, *Los filósofos presocráticos I*, Madrid, Gredos, 1994, p. 478.

33. A. GARCÍA CALVO, *Razón común: Heráclito*, Madrid, Lucina, 1985, p. 55.

34. M. HARRIS, *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza, 1985, p. 55.

35. Vegeu L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Barcelona, Laia, 1989, § 5.632.

obstant això, ningú no és idèntic a un altre³⁶ i cadascú se centra en si mateix,³⁷ però aquest si mateix, en termes cognoscitius, no té centre, qualsevol hermenèutica el manté en el seu cercle existencial,³⁸ on el jo resulta, finalment, introbable.³⁹ Això últim no representa el buit, sinó la màxima relacionalitat.⁴⁰ Ara bé, aquesta sensació d'unitat el manté obert al món,⁴¹ i en aquesta obertura, el seu caràcter és el seu destí.⁴² A manera de conclusió ens situem en una visió d'home més real: «Arribem ara a l'últim pas de la nostra anàlisi dels plans interns del pensament verbal. El pensament no és l'autoritat més alta en aquest procés. El pensament no el genera el pensament, l'engendra la motivació, és a dir, els nostres desigs i necessitats, els nostres interessos i emocions. Després de cada pensament hi ha una tendència afectiva i volitiva, que té la resposta a l'últim “per què” en l'anàlisi del pensament. Una veritable i plena comprensió del pensament aliè només és possible quan entenem la seva base afectiva i volitiva.»⁴³ En resum: tot pensament és autobiogràfic.

Quarta jugada: ja no es tracta d'un llançament, sinó de buscar una nova pedra per llançar.

Punt d'intersecció: «Allò que hem anomenat *pensament primitiu* no és res més que una manera primitiva de pensar, però, pràcticament, amb la mateixa capacitat de relacionar idees que té l'*homo sapiens* d'avui. No és probable que es pugui arribar a demostrar l'existència d'un tall net entre el pensament i la facultat de pensar, dels nostres avantpassats i el nostre. Són les maneres de pensar, que són maneres diferents d'utilitzar la mateixa capacitat cerebral, el que en definitiva caracteritza cada etapa del desenvolupament humà. I produeix les diferents cultures. El caràcter acumulatiu del saber científic fa que cada vegada que

36. Vegeu R. VIGOUROUX, *La fábrica de lo bello*, Barcelona, Prensas Ibéricas, 1996, p. 158.

37. Vegeu A. JACQUARD, *Yo y los demás. Iniciación a la genética*, Barcelona, Paidós, 1988, p. 113-119, i J. P. CHANGEAUX i P. RICOEUR, *Lo que nos hace pensar: La naturaleza y la regla*, Barcelona, Península, 1999, p. 190. La mateixa idea pot trobar-se a E. Morin i R. Panikkar.

38. H. MATURANA i F. VARELA, *El árbol del conocimiento*, Madrid, Debate, 1990, p. 204-205.

39. Vegeu F. H. C. CRICK, «Reflexiones en torno al cerebro», a *El cerebro*, Barcelona, Libros de Investigación y Ciencia i Labor, 1981, p. 225, i H. MATURANA i F. VARELA, *El árbol del conocimiento*, p. 139.

40. Vegeu E. MORIN, «La noción del sujeto», a D. Fried SCHNITMAN (ed.), *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 67-85.

41. Vegeu NOVALIS, *Fragments*, Barcelona, Quaderns Crema, 1997, p. 201, i P. RADIN, *El hombre primitivo como filósofo*, Buenos Aires, Universitaria, 1968, p. 296.

42. Vegeu R. PANIKKAR, *El espíritu de la política*, p. 15.

43. L. VYGOTSKI, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 227; també Dewey coincideix en això: J. DEWEY, *¿Cómo pensamos?*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 232.

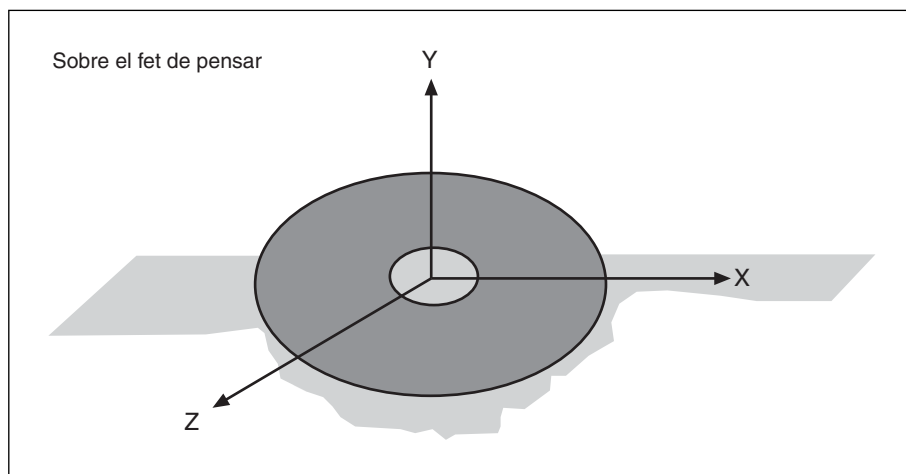


FIGURA 3

es produeix una modificació del “paradigma” del saber científic, relativitat, quàntum, teoria del caos, ressurgeixen els temes clàssics. Per això, no sorprèn que en aquests moments es digui que la ciència redescobreix la mística, cas de Talbot, o que enllaça amb el pensament oriental clàssic, com pensa Capra. En el fons del saber científic ja hi ha aquests temes, des de l'origen, però tractats d'una manera radicalment diferent. És com si fos la ciència mateixa, en els seus canvis, les seves transformacions, la que provoca l'“actualització” de la mística, per exemple. És que en l'àmbit del saber científic “transcendir” no implica anul·lació, sinó conservació amb modificació.»⁴⁴

L'home re-fa el món construint-lo a partir del seu angle d'obertura primordial. El seu món és una boia flotant en el mar.

Quatre hipòtesis de treball:

a) El fet de pensar és un vector, té magnitud, sentit i direcció; és, per tant, una força que s'aplica; si es deixa moure lliurement dibuixarà una esfera.

b) L'esfera està inflada de llenguatge, encara que no tot és traduïble a llenguatge parlat o escrit.

c) L'esfera serveix com a símil per expressar el món i també l'home.⁴⁵

44. A. LÓPEZ, *La ciencia como herejía*, Madrid, Endymion, 1998, p. 30.

45. Vegeu H.-G. GADAMER, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 1992, p. 224.

d) L'esfera, en els dos casos, no té centre, tampoc no té un radi ni un perímetre estable, el seu perímetre és nebulós.

A través de l'home es manifesta la totalitat del món. L'home representa un microcosmos,⁴⁶ però és una boia que flota en el mar perquè no hi ha possibilitat d'un pensament global que pugui abraçar la totalitat. L'activitat de pensar sorgeix des d'aquest microcosmos en el qual no pot separar-se el cos de l'ànima, l'home del món, els sentiments dels pensaments, el subjecte de l'objecte. El fet de pensar és sempre autobiogràfic,⁴⁷ però no es tracta d'un jo aïllat. De manera que tot aquest esforç occidental per adjudicar el fet de pensar a una ment descarnada⁴⁸ no s'ajusta al pensament humà, d'aquí que Heidegger digui: «el fet de pensar només comença quan ens vam assabentar que la raó —molts segles exaltada— és la més porfídiosa enemiga del pensament».⁴⁹

El fet de pensar s'esdevé quan es fa l'esforç per re-dir, que no és un simple tornar a dir, sinó crear una manera única i nova de dir, en la qual es manifesta la manera com cadascú deixa que el món s'expressi a través d'ell, millor encara, que la vida sigui a través d'ell. L'home, en tant que ex-sistent, conscientment i inconscientment, té una dimensió d'estranyesa pel que fa a si mateix, a la vegada que viu projectant-se fora de la seva realitat. Ara bé, cada individu percepció segons un determinat angle d'obertura a la realitat; aquesta major o menor obertura converteix a tots en poetes de si mateixos i del món, d'aquesta manera tots miren el món *sub specie aeternitatis*, és a dir, comparteixen amb el poeta, el místic, el religiós, l'home de ciència..., la llibertat d'aportar quelcom nou a la paraula, de jugar amb les metàfores, de fer món: «Únicament on hi hagi Paraula hi haurà Món, això és: un àmbit, amb radi variable, de decisions i realitzacions, d'actes i responsabilitats, i encara d'arbitrarietats, desoris, caigudes i perdudes. Només on hi hagi món, hi haurà història. La Paraula és un bé, en el sentit de primogènit dels béns: cosa que significa que la Paraula respon per, o que assegura que l'home pugui tenir història i *ser* històric. No és la Paraula un d'aquests instruments que estan sempre a l'abast de la mà; la Paraula és tot un esdeveniment històric: el que disposa de la suprema possibilitat que l'home sigui.»⁵⁰

El fet de pensar suposa creativitat, és a dir, una disposició lliure per deixar fluir el pensament a través de la boira, com flueix l'aigua, obrint camins en una

46. Aquesta idea és a Comenius, Pascal, Morin i Panikkar.

47. Vegeu H. ARENDT, *La vida del espíritu*, Madrid, CEC, 1984, p. 231.

48. Vegeu L. WITTGENSTEIN, *Últimos escritos sobre filosofía de la psicología*, Madrid, Tecnos, 1987, § 959.

49. M. HEIDEGGER, *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1960, p. 223.

50. M. HEIDEGGER, *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Barcelona, Anthropos, 1989, p. 25.

terra sense llaurar. Així, pensar implica una retirada del món, sortir de cert ordre, abstrèure's de la distribució habitual, descongelar formes i buscar-ne de noves. És una activitat contra les formes de representació del món i de si mateix, cosa que suposa una disposició a transcendir, a transgredir, a anar d'allò conegut cap al desconegut amb un esperit d'heretgia que busca re-fer els entramats explicatius, canviar d'estratègies. Per tant, té més a veure amb l'ànim de creació i de risc per endinsar-se en allò essencialment humà, i queda obert a la multiplicitat de la realitat, a la inestabilitat perenne de la realitat, mantenint així viva la realitat humana i la pluralitat del món. És un afany sense aturador de re-fer estructures; és, com la vida, expressió irrefrenable.

Com a envestida contra els límits del coneixement pot tenir, d'una banda, la pretensió de revelar per resoldre, tal com la ciència busca la veritat eliminant incerteses, i, encara que la ciència (que com la metafísica, és onto-teo-lògica, segons Heidegger) busca inserir allò nou en els esquemes previs, participa de la creativitat del fet de pensar, no només perquè utilitza metàfores, sinó sobretot perquè sap que el seu reduccionisme no és res més que una estratègia que no elimina la interrelacionalitat de la realitat,⁵¹ en aquest sentit, i, d'altra banda, la ciència comparteix amb l'art aquesta manera essencial d'anar contra les fronteres del món, cap a allò misteriós i inaccessible no per resoldre enigmes, sinó per mantenir el joc infinit de crear noves preguntes: «pensar sobre el fenomen consisteix a afegir cada vegada més connexions de pauta i significat, i, així, a activar àrees addicionals del cervell. Com més noves i complexes siguin les connexions, més gran serà la quantitat d'aquesta activació que s'estén.»⁵²

En aquest context, educador i educand comparteixen algunes característiques comunes:

I. Re-construeixen el seu món a partir d'una cultura comuna, l'horitzó cultural els dona una similitud d'època, a més d'humana.

II. Són éssers ex-sistents, oberts i inconclusos.

III. Són móns en re-construcció, centrats en un jo frontera de si mateix i de la seva època, un jo introbable, un joc de relacions.

El context educatiu ha de pensar-se com un lloc de trobada de sabers. Això ja ho trobem en Locke, Herbart, Dewey i d'altres. Cada cop més s'admet que els límits del coneixement pedagògic són intraçables, ja que les ciències humanes, totes les seves disciplines, participen del saber pedagògic, a més, com es pot justificar la independència epistemològica de les humanitats del pensament cien-

51. Vegeu E. WILSON, *Consilience. La unidad del conocimiento*, Barcelona, Galaxia Guttenberg i Círculo de Lectores, 1999, p. 121.

52. E. WILSON, *Consilience. La unidad del conocimiento*, p. 159.

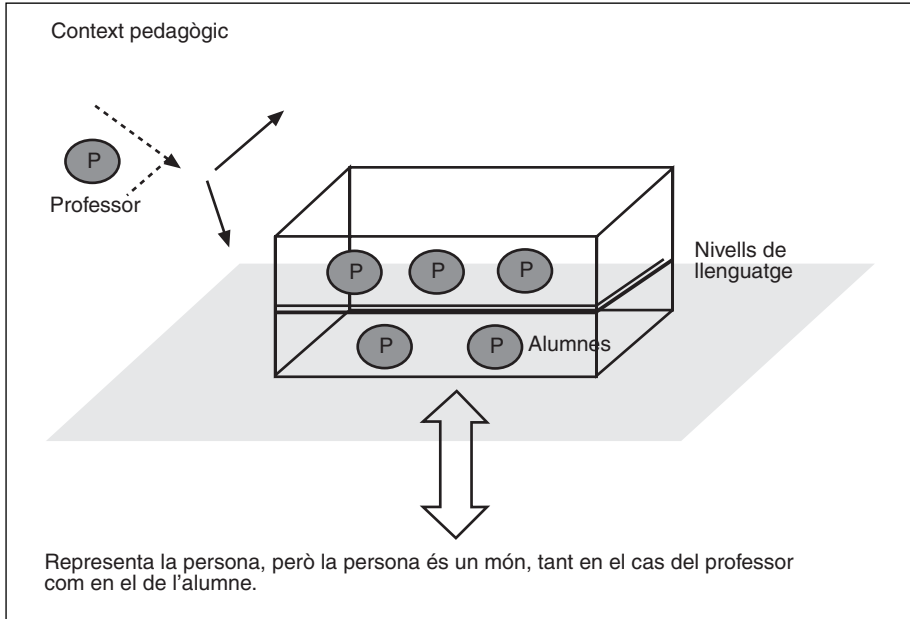


FIGURA 4

tífic?: «La cultura no només està retallada ja en peces soltes sinó també partida en blocs. La gran desunió que existeix entre la cultura de les humanitats i la cultura científica, començada al segle passat i agreujada en l'actual, entranya greus conseqüències per a totes dues. La cultura humanista és una cultura genèrica, que, per mitjà de la filosofia, l'assaig, la novel·la, alimenta la intel·ligència general, s'enfronta als grans interrogants humans, estimula la reflexió sobre el saber i afavoreix la integració personal dels coneixements. La cultura científica, de naturalesa totalment diferent, separa els camps del coneixement; suscita admirables descobriments, teories genials, però no una reflexió sobre el destí humà i sobre el curs de la ciència mateixa. La cultura de les humanitats tendeix a tornar-se com un molí privat del gra dels èxits científics sobre el món i sobre la vida que hauria d'alimentar els seus grans interrogants; la cultura científica, privada de reflexivitat sobre els problemes generals i globals, passa a ser incapaç de pensar-se a si mateixa i de pensar els problemes socials i humans que planteja.»⁵³

53. E. MORIN, *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000, p. 19.

El context educatiu és simultàniament: contextualitzat-descontextualitzat; autònom-heterònom; individual-social, etc. D'altra banda, en analitzar les diferents teories de l'educació comprovem l'abundància de llocs comuns que comparteixen. Crec que en aquest punt de l'evolució del pensament pedagògic, el que s'ajusta millor a l'anàlisi interpretativa és considerar el nostre àmbit com una xarxa de sabers, impossibles de deslligar. Una xarxa enllaçada, a la vegada, amb una xarxa de xarxes que seria la fórmula interpretativa que manté en relació els diferents sabers vinculats al saber pedagògic, és a dir, tots els sabers, els de qualsevol tipus.

Totes aquestes característiques determinen un nivell específic de llenguatge en cada lloc de trobada entre educador i educand. És aquest nivell de llenguatge el que estableix la manera de contacte entre el món (encara en re-construcció) de l'adult i el món (també en re-construcció) de l'educand. La clau, aquí, és que la relació pedagògica es converteix en la manera de permetre, de deixar aprendre estimulant cap a la recerca de coneixements vinculants, socials i vitals, alhora.

D'aquí que, bàsicament, la intervenció educativa hauria de potenciar el fet de deixar passar el món per l'individu, obrir espais per tenir experiència de món, més que traslladar una hermenèutica resolta en un altre lloc. Imposar un món, abans que deixar-lo experimentar, és negar les possibilitats de pensar que són indissoçiables d'aquesta obertura al món, d'aquesta disposició que produeix o permet crear món. En aquest sentit, l'educació només pot ser art,⁵⁴ tant si busquem projectar un pensament funcional com un pensament vital, car ambdós són necessaris per al desenvolupament individual.

Com a pensament funcional, permet l'adquisició de sabers socialment vinculants, però aquest ha de mantenir-se en una relació de dependència d'un pensament vital, que és el que activa la projecció humana de cadascú. Per tant, el pensament pedagògic ha d'obrir l'espiritualitat de cadascú a l'auto-generació reflexiva de si mateix i del món. El pensament pedagògic com a impulsor de l'auto-formació és només possible si potencia aquest procés de re-construcció de món que és sempre singularitzat: en poques paraules, el pensament pedagògic ha de procurar avivar aquest angle d'obertura a cadascú. Per això és indubtable que la intervenció pedagògica ha de ser cada cop més una acció individualitzada i individualitzant, i que s'ha d'adaptar al ritme de contacte entre les ànimes individuals i la cultura comuna.

Individualitzar l'educació no significa educar per a l'individualisme, sinó permetre que la cultura s'adapti al ritme de re-construcció de món de cada individu.

54. Vegeu J. DEWEY, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 17.

No hem d'oblidar que sigui quin sigui l'estil educatiu, al final, cadascú és centre del seu propi món, és a dir, el món es llegeix i es dissenya, i sobretot es viu, de manera singularitzada. No es tracta de carregar de coneixements l'educand, sinó de no arrabassar-li les possibilitats d'experimentar els processos de construcció de coneixements; només d'aquesta manera la instrucció enllaça amb la formació, i aquesta obre la possibilitat a la saviesa, que no té res a veure amb els graus de coneixements, sinó amb la manera d'utilitzar-los. Tot això no és tan diferent del que pensa Habermas, en situar la raó comunicativa com a fonament i possibilitat de la raó instrumental.

Deixem llavors proposat que el fet de pensar en el context educatiu suposa, simultàniament i correlacionades, l'obertura al món i la disposició creativa. Potser per això, en la nostra època, cal una nova *paideia*: «La cultura [...] és la matriu profunda on accionen les obscures forces paradigmàtiques. Caldrà assajar una nova planificació estratègica que assumeixi la incertesa; caldrà esbossar una nova *paideia* en què els homes cobrin un sentit nou dels límits; caldrà habitar-se a l'ambivalència entre el que és clar i el que és fosc, el que és cert i el que és incert, la fe i el dubte, l'ordre i el desordre; fer un ús nou de les paradoxes, entrecreuar permanentment els mètodes i les esferes del saber, acostumar-se a la complexitat en la mateixa mesura que el clima de pluralisme vagi generant antagonismes nous.»⁵⁵

La proposta de deixar pensar té molt a veure amb la poesia: «Creu-me: el llenguatge és una cosa molt supèrflua; ho dic de debò. El millor de les coses es troba sempre en el seu interior i reposa en l'indret més amagat, com la perla jeu al fons del mar [...].»⁵⁶

Cinquena jugada: un record, quelcom que no es llança, quelcom per escoltar, per sentir, per fer pauses, per deixar aparèixer la síntesi del poeta, el filòsof, el psicòleg, el científic, el místic que tots portem dins.

Punt d'intersecció: «Adonar-se que el nostre coneixement és ignorància és una noble comprensió interna. / Considerar la nostra ignorància com a coneixement és malaltia mental. / Només quan ens cansem de la nostra malaltia, deixem d'estar malalts. / El savi no està malalt, perquè està cansat de la malaltia. / Aquest és el secret de la salut.»⁵⁷

A *La filosofia en el aula*⁵⁸ se'ns diu una cosa òbvia, però s'assenyala, un cop més, aquesta problemàtica de fons de l'educació, que en la meua manera de dir,

55. S. PÁNIKER, *Aproximación al origen*, Barcelona, Kairós, 1989, p. 402.

56. F. HÖLDERLIN, *L'Hiperió o l'eremita a Grècia*, Barcelona, Columna, 1993, p. 125.

57. Lao TSE, *Tao Te King*, Madrid, Edaf, 1996, p. 101.

58. M. LIPMAN, A. M. SHARP i F. S. OSCANYAN, *La filosofia en el aula*, Madrid, De la Torre, 1992, p. 37.

tracta de per què el coneixement no assegura la saviesa. Sens dubte, aquest no és un problema exclusiu de la institució educativa, ja que aquesta ni ensenya a parlar ni a pensar, ni a viure, ni a morir, però no li és aliè, no hauria de ser-li aliè.

EN RECORD DE RAÚL SILVA, CÍNIC

Si no hagués mort aquella matinada, aquest home humil i anònim que va recórrer tot el segle no hauria mort, i ara tindria una mica més de cent anys. Diuen que va ser una mort silenciosa, lliscar des de les primeres hores de la nit cap a l'alba, com recurrent el llarg transcurs de la vida a l'inrevés, fins a morir amb els primers records. Morir cap al passat fent que el fet de viure es plegui a uns quants instants íntims. Coixejava, Raúl Silva era un home que coixejava, i cada vegada més a mesura que es feia més gran, també els seus ulls semblaven més irritats amb el pas dels anys. Els seus ulls de llagrimalls irritats, d'una manera diferent, també coixejaven. Aquestes dues característiques seves són les que més clarament fan aparèixer en els meus records la seva imatge d'home de caminar lent, com si hagués viscut en una eterna pausa feta a la seva mesura, com si el cor marqués el ritme de l'esperit. Era, com tots els homes, molts en un de sol. Un microcosmos que, com molts de la seva època, de nen va aprendre primer a cantar, després a parlar, i, finalment, a pensar, però, i també com molts, portava marcada l'edat de la història en la seva biografia; això explica que s'hagi quedat fora de les muralles de l'abecedari.

Des de la infància va començar la seva travessia a través de múltiples oficis i, a cadascun, va veure les diferents formes de la vida i va escoltar els diversos llenguatges de l'existència. Tots coincidien en l'opinió que Raúl Silva era una persona educada, ben formada en el sentit de saber estar i saber llegir les situacions. Va extreure de l'aprenentatge artesà una gran reverència cap a les coses i les persones; sembla, o almenys en això van estar-hi tots d'acord, que des dels extramurs de l'abecedari, Raúl Silva es va formar una imatge del saber com una cosa sublim, noble, bonica i bona. De manera que la seva experiència, la seva disposició anímica, tenia quelcom de mística, quelcom de sàvia ignorància, quelcom d'espiritualitat afectuosa, que l'inclinava cap a una espècie de sentiment ampli on tot tenia cabuda, on cada cosa era digna d'existir i, per tant, motiu d'atenció.

No va conèixer les edats de la vida, tot se li va presentar barrejat, tens i tensant-se. La vida adulta i la infantesa només tenien l'edat de l'època, la frontera edat de l'adolescència. Ell, com la història humana, es consumia en aquest llindar promès, en l'eterna promesa fecundada per l'espera. Com que desconeixia l'abecedari, tots els seus conceptes eren alats, paraules amb ànima, paraules

vives i en moviment, que no podien desprendre's de l'emotivitat ni de l'experiència personal, ni del lloc en què naixien i feien néixer vida. Tot el seu saber era vital. Era animista. Com que les seves paraules eren fonamentalment portadores de sentits, els seus significats no sempre coincidien amb els que circulaven a l'interior del saber social. Aquest hiatus entre els seus sentits i els significats el resolvia amb aquesta creença que el saber fa nobles els homes, els fa més profunds i més humans, més justos, més afectuosos, més, cada dia més; llavors va optar per la reverència cap als pensaments, cap a les actituds, cap al fet de saber estar. Va superar aquest hiatus amb una actitud contemplativa, meditativa.

Ara, des de lluny, i sense fabulacions, podria dir-se que Raúl Silva era socràtic, perquè li agradava conversar, viatjar cap a l'interior dels pensaments, perquè s'havia inventat el truc de creure que els homes poden treure de la seva ànima el bé. Però, també podria dir-se que era un seguidor de Protàgores, perquè imaginava que l'home mesurava totes les coses mesurables amb la mesura dels humans pensaments. I per què no platònic? I aristotèlic? Sense abecedari, va ser pirrònic, una mica epicúric, molt estoic i potser massa tràgic. Amb tot, per a mi, era un més dels que carreguen els misteris dels homes en els seus cors-cervells darrere del ritme dels seus passos del carrer. Era, i sense fabulacions, un més de la secta del gos, de la secta de Diògenes, perquè despuntava amb les seves diatribes cap als homes, cap a la cultura i cap al món. «L'esperit de la nostra cultura» —va arribar a dir— «comença a ser l'*smog*», així era la seva punta d'ironia, aquesta gràcia era el que feia d'ell, veritablement, un més de la secta del gos, un més dels *cínics*.

Del silenci neixen totes les paraules; la nostra cultura tem el silenci, la pausa. S'esgota en l'exterioritat bulliciosa perquè no té temps per perdre, perquè no sap perdre el temps, i no obstant això, des de l'«inútil», ara per ara, ens estan arribant els pensaments més humans. El mateix que li ocorre a la cultura, li ocorre a l'educació. Aquesta, predominantment social, ha elaborat una interioritat, l'ha inventat; de les pauses d'aquesta manera de fer podrien sortir nous pensaments; d'igual manera, de les pauses en el fet de pensar, dir, fer, de l'escolaritat a la qual estem acostumats, la que no té temps per perdre, per a l'inútil, podria sortir una nova manera de pensar sobre el fet de pensar en els contextos educatius i les seves qüestions essencials: «Però si el saber és l'imant del pensament, una vegada aconseguit s'acumula i s'alça com a passat davant l'home. Mentre que el fet de pensar és acció, insubstituïble acció, en què es revela l'essència de la condició humana: descobrir la ignorància rescatant-ne la llibertat. I només així s'obre el futur.»⁵⁹ El pensament sempre avança cap al silenci, per fer camí s'ha de fer silenci, evitar el soroll, permetre que la subjectivitat sigui simfonia.

59. M. ZAMBRANO, *Notas de un método*, Madrid, Mondadori, 1989, p. 106.