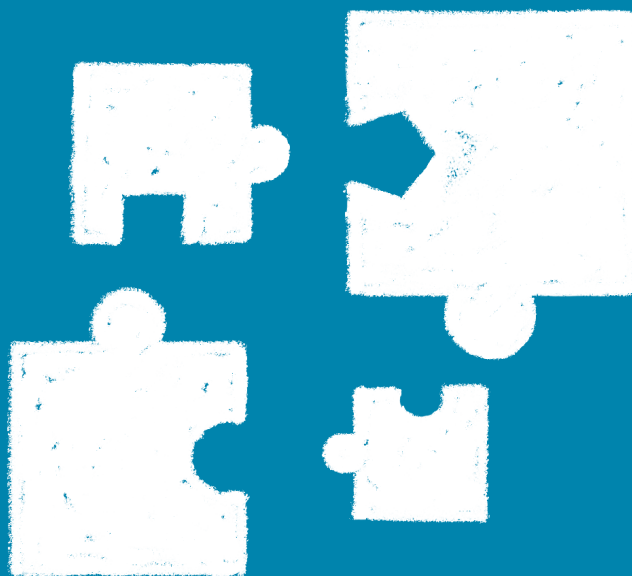


L'educació com a metàfora

Conviure en un món d'incertesa

Pere Lluís i Reverté



L'educació com a metàfora

L'educació com a metàfora

Conviure en un món d'incertesa

Pere Lluís i Reverté

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	9
El desarrelament en les democràcies occidentals	9
Educació i cultura en la societat occidental.....	12
Metàfora i interès	15
Metàfora i educació.....	17
Educar en democràcia en la societat occidental del segle XXI.....	18
Agraïments.....	21
L'EDUCACIÓ: INTENCIONALITATS EDUCATIVES I ACTE EDUCATIU	23
Aproximació al concepte d'educació.....	23
Polisèmia conceptual.....	23
Contradiccions conceptuals	28
L'Educació, els conceptes d'home i educació, i fins educatius	29
Educació i societat	29
Reduccionisme sociològic	31
Tres models educatius de principis del segle XX	33
Consideracions finals	35
REHABILITACIÓ DE LA METÀFORA.....	37
Aristòtil i els precedents de la metàfora.....	37
La metàfora com a arma retòrica	40
Cognició i modernitat. La reclusió de la metàfora com a figura del discurs.....	41
Kant i l'esperit de la Il·lustració	42
Dissolució del subjecte transcendent.....	44
L'anticientificisme de Nietzsche.....	45
Els «jocs de llenguatge» de Wittgenstein.....	50
Thomas S. Kuhn i els paradigmes.....	56
Les «veritats per estipulació» i els «conceptes cúmul» en Hilary Putnam...	57
Consideracions finals	60

LLENGUATGE, COGNICIÓ I METÀFORES HUMANES.....	63
Primera revolució cognitiva.....	64
Noam Chomsky i l'aproximació naturalista del llenguatge.....	65
Constructivisme piagetà i teoria infantil de la ment.....	68
Segona revolució cognitiva.....	74
Els precedents: Lev Semiónovitx Vigotski.....	74
Jerome Bruner, Hilary Putnam... ..	80
Consideracions finals.....	83
INTERÈS METAFÒRIC, EGOISME I INTERSUBJECTIVITAT.....	87
<i>L'interès</i> i la filosofia moderna.....	88
<i>L'interès</i> en l'àmbit pedagògic.....	91
<i>L'interès</i> i la filosofia contemporània.....	98
Consideracions finals.....	103
LA METÀFORA I LA TEORIA RELACIONAL DEL PENSAMENT.....	105
Revisió terminològica entorn de la condició humana.....	106
Esquemes interpretatius / procés evolutiu dels homínids.....	115
Conceptualització humana.....	121
Intersubjectivitat, altruisme i sacrifici envers els altres.....	129
El problema de la conciliació de l'egoisme i l'altruisme.....	130
Voluntat compartida i altruisme.....	132
L'altruisme i la resposta anticipatòria egoista.....	136
Tramesa d'informació i enfortiment de la convivència.....	143
Consideracions finals.....	145
EDUCAR EN LES DEMOCRÀCIES DELIBERATIVES DEL SEGLE XXI.....	149
Els models educatius dominants en les democràcies participatives de principis del segle XXI.....	149
Els models conservadors, comunitaristes o neoconservadors.....	149
El model educatiu liberal il·lustrat.....	166
Proposta de canvi de rumb educatiu.....	182
Idees per a una educació vitalista antirepresentacionista.....	183
Cloenda.....	205
<i>Bibliografia</i>	209

INTRODUCCIÓ

Els discursos educatius majoritaris en la societat occidental ajuden a formar unes noves generacions crítiques, responsables i amb criteri? O, ben al contrari, contribueixen a l'emergència d'una ciutadania desconcertada, incapacitada per entendre el que passa, presonera de manipulacions demagògiques? Vet aquí el que tractem d'examinar en aquest llibre. Valorar en quina mesura les institucions educatives, els educadors i el medi en general ajuden a fer que les noves generacions de ciutadans tinguin criteri per actuar en el si de les societats democràtiques. Reflexionar sobre les línies d'intervenció educatives més adequades per tal d'assegurar l'enfortiment de les democràcies representatives.

EL DESARRELAMENT EN LES DEMOCRÀCIES OCCIDENTALS

És evident que en les últimes dècades s'ha produït una transformació important de la societat. D'alguna manera, s'ha accentuat la sensació que vivim en un món cada cop més «fragmentat culturalment».¹ Fins fa poc menys de quaranta anys, els pares, mestres, tutors..., el mateix llenguatge dels mitjans de comunicació, contribuïen subtilment a transmetre generació rere generació les mateixes mirades sobre com viure i conviure. Per més que al llarg de la història es produïen canvis culturals rellevants, els nous discursos eren marginats fins que algun grup contribuïa a convertir-los en discurs dominant. No és que la

1. No entrem a valorar si la laxitud dels valors, el pluralisme moral, representa una forma de fragmentació que en realitat és la manera d'homogeneïtzar la societat en els nostres temps. Trobem en *Dialèctica de la Il·lustració* la tesi d'Adorno i de Horkheimer que vivim en un sistema que funciona produint fragmentació, moralitat plural, fet que no s'ha d'identificar amb la idea que vivim en una societat càotica, desorganitzada, sense sistema. Per als autors esmentats, la fragmentació és la forma d'homogeneïtzació de l'Estat, la manera d'aconseguir una ciutadania dòcil. En *Carisma y razón*, de Salvador Giner, es considera que les societats d'avui són «ordres bastant viables contra el caos», posseeixen una «urdidumbre moral» mitjanament consistent que es teixeix constantment.

manera d'entendre la religió, la política, l'organització social, la família, el treball, etc. fos igual en tots, sinó que qualsevol dissidència era silenciada. Res no és així actualment a Occident: vivim en una societat en què es manifesten explícitament maneres molt diferents d'entendre la vida i les relacions socials. *Vivim en nacions caracteritzades per la desaparició progressiva de molts dels mecanismes de sanció social que fins fa poques dècades contribuïen a uniformar la cultura; contribuïen a fer que les persones se sentissin membres d'una comunitat que compartia els mateixos valors.* Ho veiem expressat en aquest text de Meirieu:

No és pas nou d'avui, certament, que la desgràcia colpegi sense avisar, ni que els fills contradiguin, de vegades amb violència, les expectatives dels pares —penseu en Romeu i Julieta. Però el cas és que fins ara disposàvem de categories sempre a punt per fer-les servir: sabíem, jutjàvem i condemnàvem en nom de valors segurs... bo i admetent, però, la possibilitat de reconciliar-nos tot seguit, en l'efusió familiar, amb el fill pròdig o la filla pròdiga. És clar que patíem, però romaníem dins dels límits d'un catecisme, religiós per als uns i laic per als altres, que no posàvem veritablement en dubte. [...] Però avui dia passa exactament el mateix? (Meirieu, 2004, p. 12).²

El que ja no és tan evident és que la nova realitat social es pugui explicar, com fan molts pensadors, com l'efecte d'una cosa anomenada globalització³ o de l'augment d'infinat de *veritats locals* que ha comportat aquesta globalització. La globalització no pot ser la causa del canvi social si considerem que s'ha donat ja amb molta intensitat en altres períodes històrics sense que es produís un paral·lelisme amb la situació actual (recordem el colonialisme britànic). Tampoc no sembla correcte considerar que l'augment significatiu de la informació que es transmet, un canvi quantitatiu, pugui explicar un canvi qualitatiu, una inflexió en la tendència de tota societat d'homogeneïtzar la cultura. La globalització, la immediatesa en els desplaçaments d'una punta a una altra del planeta, l'emigració, la facilitat en la transmissió d'informació entre cultures... possibiliten explicar l'ambivalència per decidir, el desconcert transitori; però no permeten interpretar per què els mecanismes de control social no actuen com ho feren en altres períodes històrics.

2. Les citacions que conté aquest llibre són traduccions de l'autor, si no és que consta a la bibliografia que l'obra ha estat traduïda al català.

3. Terme que expressa «les interrelacions econòmiques, polítiques, de seguretat, culturals i personals que s'estableixen entre les persones, països i pobles, des dels més propers fins als més allunyats del planeta» en (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Entenem que l'especificació del procés de canvi cultural a Occident s'ha de buscar en les noves pràctiques socials que signifiquen la *consolidació de la democràcia representativa*. La maduresa de la democràcia a Occident no es pot separar de l'enfortiment d'una xarxa de mitjans de comunicació i d'organismes nacionals i internacionals que vetllen pel respecte d'unes *regles de joc* comunes. La democràcia representativa —no les *pseudodemocràcies*, en què una oligarquia controla els grans sectors econòmics, les altes instàncies judicials, els mitjans de comunicació...— permet que arribin a la ciutadania diferents maneres, sovint oposades, d'entendre com s'ha de viure i conuiu. La democràcia possibilita que la pluralitat es manifesti, que diferents grups organitzats puguin justificar el seu sistema harmònic, units per vincles racionals, de com articular la societat.

La guerra en democràcia es fonamenta en l'art de la confrontació mitjançant la paraula i la imatge. L'expansió d'un discurs, d'un model econòmic, social, religiós o polític... està determinada per la capacitat de fer-se escoltar, d'imposar-se en la *lluita dialèctica, emotiva i racional que es manté amb els discursos rivals*. La «novetat»⁴ és la que determina la supervivència i l'expansió no ja de les empreses que fabriquen productes, sinó dels mateixos mitjans de comunicació que fabriquen coneixement. Parlem de pel·lícules, d'informatius, de debats, de programes culturals, de contertulians..., i també d'anuncis que ens bombardegen constantment amb maneres contrastades, contradictòries entre elles, de viure, de pensar, de relacionar-nos, de gastar, de preveure el futur... Parlem d'escriptors, comunicadors, polítics, economistes, bisbes, publicistes, vividors..., que han de captar l'atenció del públic amb la singularitat de la narració, convèncer de la *grandesa* de la seva proposta, il·lusionar amb un nou projecte de vida, etc., coneixedors que constantment s'articulen discursos alternatius que competeixen tant en les propostes com en el temps d'emissió. Les empreses, els col·lectius, les institucions (polítiques, econòmiques, socials, religioses...) de bona part de les societats rivalitzen entre elles per *vendre* el seu producte, per aconseguir vots, per guanyar creients fidels... Totes lluiten per abocar públicament *nous* continguts, *nous* missatges; és a dir, *nous* valors o propostes renovades. Totes contribueixen a la *novetat*, al procés constant de redefinir el missatge per tal d'emocionar amb unes propostes que entren en conflicte amb altres d'existents.

4. Heidegger establí en l'obra *Serenidad* el vincle entre la «novetat» en la fabricació de coneixement i la tècnica moderna. S'han d'entendre com a nous també els discursos que identifiquem com a més conservadors perquè el xoc amb les propostes rivals determina que hagin d'evolucionar, matisar o redefinir.

Hem de considerar, per tant, que la dissemblança, la disparitat de criteris sobre com conviure, és quelcom estrictament vinculat al fet que vivim en societats on les diferents sensibilitats o narratives en lluita tenen la possibilitat de fer arribar la seva veu a tothom. Cal que hi reflexionem si pretenem trobar respostes educatives a l'angoixa compartida dels progenitors i educadors del conjunt de nacions que tenen la percepció que cada cop és més complex exercir el guiatge de les noves generacions. Cal fer-ho per tal de contribuir al pas d'una educació encaminada a transmetre les creences, els valors i els coneixements compartits per la majoria de la comunitat, a una educació pensada per conviure en un món d'incertesa, un territori de dubte i de conviccions molt més toves.

EDUCACIÓ I CULTURA EN LA SOCIETAT OCCIDENTAL

L'anàlisi tradicional de la realitat educativa no reconeix que els trets definidors de la democràcia amb mitjans de comunicació importants siguin la pluralitat, la dissonància de veus, l'esvaniment de bona part dels mecanismes de sanció dels discursos alternatius, la manifestació explícita de les contradiccions en la manera d'entendre com viure i conviure, el conflicte en les idees, la impossibilitat d'arribar a consensos... Ans al contrari, pensa que hi ha moltes veus contradictòries perquè la societat funciona inadecuadament. *Desconcert, dificultat per decidir, decepció, melancolia, infelicitat, injustícia...* són termes que s'associen a la idea de viure en un *període de transició* cap a una societat molt més homogènia culturalment. El pluralisme valoratiu és vist com una anomalia d'un sistema democràtic que no ha sabut trobat el camí del consens, de la concòrdia, de la *pau perpètua*, de l'establiment de lleis o normes que siguin l'expressió de *l'interès comú*.

Les herències filosòfiques condicionen la manera d'entendre el vincle entre educació i cultura, la manera d'interpretar quina mena de sabers cal transmetre a les noves generacions. Els sistemes educatius occidentals tenen les arrels en la idea que s'imposà en el segle XVIII que els éssers humans estan dotats d'un sentit moral, d'un sentit intuïtiu del que és bo i el que és dolent (Taylor, 1993, p. 47), d'una veu interior (consciència moral) que indica el camí correcte que s'ha de seguir. Una *lògica d'adquisició* articulada en la idea que *cal considerar quelcom intern que ens porta a raonar correctament amb independència de l'experiència sensible o la cultura, pel fet que és inadmissible que la bondat o la maldat pugui ser en última instància fruit de la convicció d'un grup o una societat*. Som hereus d'unes formulacions filosòficoeducatives de la modernitat —Descartes, Rousseau, Kant, Hegel...— que porten a pensar que, tant per afavorir el fun-

cionament institucional i laboral de la societat, com per contribuir que es formin en els individus uns criteris d'actuació adequats, s'ha de fer arribar a les noves generacions un conjunt de sabers sovint especialitzats que permetin el funcionament institucional i laboral, però únicament allò que es pot identificar amb el terme *ciència objectiva*, allò susceptible d'experimentació, de verificació, de càlcul (*Bildung*).⁵ Som legataris de la convicció que educar és inculcar saber objectiu i que, per tant, cal limitar la transmissió d'allò més incert o conflictiu; és a dir, cal desconfiar de la transmissió de les herències culturals, els usos i costums, les tradicions (*Kultur*).

L'educació del segle XXI a Occident és el resultat de més de dos-cents anys de lluita entre el discurs liberal il·lustrat de la modernitat i el vell discurs conservador d'arrel escolàstica. Per una banda, doncs, tenim el discurs liberal —escola moderna, escola nova, escola de Frankfurt...—, que mira amb recel la transmissió d'herències culturals perquè entén que al llarg del temps ha estat una forma de contribuir a l'adoctrinament, a la perpetuació d'un ordre social injust, imposat per unes classes o grups concrets. Per l'altra, tenim un discurs conservador d'arrel cristiana, que sempre ha considerat valuós que tots els membres de la societat o de la comunitat tinguin interioritzats un conjunt de ritus, normes, hàbits, valors..., que es desprenen de les lliçons dels *savis* o *profetes*. Un difícil equilibri de forces que ha portat que avui en dia s'entengui de manera majoritària que per contribuir a la cohesió social s'han de transmetre missatges *neutres* que no generin controvèrsia, s'ha de minimitzar la tramesa de sabers culturals confusos o contradictoris que puguin interferir en un suposat procés intern de conformació de criteris de raonament. Una confluència de forces que determina una identificació de la pluralitat valorativa amb el desconcert o relativisme moral i, per tant, que el saber s'ensenyi cada cop més separat de la lluita de forces culturals, que els punts més controvertits tendixin a desaparèixer del currículum.

Lluny del *discurs educatiu oficial*, en aquesta obra es vol qüestionar si aquesta mena de confluència entre discurs conservador i discurs liberal il·lustrat és el millor camí per fer front als reptes educatius de la societat actual. La idea de progrés que els orienta, la voluntat d'arribar a una síntesi entre tesi i antítesi, esdevé contraproduent. Es contribueix a presentar els conflictes com una lluita

5. L'establiment dels termes *Bildung* i *Kultur* no es dona fins a Hegel, encara que la diferenciació d'alguna manera ja s'establí des dels inicis de la modernitat. Amb l'ús dels dos termes s'intenta diferenciar una cultura vinculada al procés de formació d'una mena de saber que es considera alliberat de bona part dels prejudicis de les conviccions particulars, d'un altre donat pels usos i costums i, per tant, plena de valoracions i interpretacions subjectives.

de forces entre els defensors del bé, la saviesa o la veritat, i els que defensen el mal, la ignorància o la mentida; i, per tant, no s'ajuda prou a reflexionar sobre la riquesa de matisos. La voluntat de la institució educativa de lluitar contra la fragmentació cultural, contra el relativisme, contra la pèrdua dels valors o imaginaris compartits, representa en realitat una manera de censurar els discursos en què esdevé evident la tragèdia humana; significa la desaparició progressiva dels currículums d'aquells àmbits o camps de saber que contribueixen millor a tenir una visió àmplia de la realitat, a tenir eines per pactar amb altres voluntats.

La impossibilitat de preveure un tractament educatiu des de la innovació, el moviment i la complexitat determina la deserció educativa:⁶ sovint molts estudiants consideren que esdevé molt més productiu per interaccionar amb els altres de manera més satisfactòria invertir el temps a xatejar, mirar pel·lícules, sèries, debats... (a fer quelcom on es visualitzi el conflicte d'idees), que invertir-lo estudiant o fent les activitats escolars. En societats en què no podem confiar en la força del principi d'autoritat, una mena d'educació que no ajuda a reflexionar sobre com fer front a les contradiccions de l'inevitable xoc de voluntats és la millor manera de contribuir a fer que educar sigui un impossible. Uns models educatius que no s'han replantejat adequadament el vincle entre coneixement i interès en la societat actual són els més propensos a acabar sucumbint a la idea que la manera més efectiva de fer front al malestar educatiu creixent és sotmetre els més indisiplinats, molestos, poc motivats... a perillosos tractaments medicofarmacològics.⁷

Des de fa més de sis dècades, des que Hannah Arendt escrigué *La crisi de l'educació*, el gran debat educatiu ha estat si l'educació ha de ser més conservadora o més liberal. Veurem en la investigació que és el moment de plantejar-nos un canvi d'orientació de la reflexió educativa que se centri en la validesa de la fonamentació filosòfica del discurs. No es tracta de decidir quina cultura s'ha de transmetre per progressar cap a una societat en què sigui més fàcil arri-

6. En l'obra de Colom trobem articulada una crítica al tractament educatiu des de la linealitat de les ciències humanes socials actuals. Vegeu A. J. COLOM, *La deconstrucció del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.

7. Pepi Leistyna, professor agregat de la Universitat de Massachusetts, ens recorda la generalització de la tendència als Estats Units de tractar la desviació del comportament amb la reclusió institucional o amb la reclusió mental del tractament medicofarmacològic. Segons l'investigador, fa una dècada als Estats Units cada dia es tractaven més de sis milions de nens per trastorns del dèficit d'atenció amb Ritalin. Els donaven una substància que té la mateixa força addictiva que la cocaïna o l'amfetamina. Vegeu P. LEISTYNA, «Sinsentidos neoliberales», a P. MCLAREN i J. L. KINCHELOE, *Pedagogia crítica*, Barcelona, Graó, 2008.

bar a consensos, sinó de reflexionar envers la mena de cultura més adequada perquè la ciutadania tingui criteri per decidir en el si d'una societat democràtica representativa. No es tracta, tampoc, de continuar la polèmica sobre el paper de l'autoritat en l'educació, sinó d'obrir-ne una de nova en què es revisin els fonaments del procés d'adquisició del coneixement, el poder transformador de l'altre proper i del medi. No podem eternitzar el debat entre defensors i crítics de la idea d'educació de Rousseau sense plantejar-nos una revisió del nucli dur de la idea de raó que s'ha anat forjant al llarg de la modernitat.

METÀFORA I INTERÈS

Molts poden seguir pensant, malgrat tot, que és un error pretendre revisar el paradigma dominant, que el problema no és en els fonaments del discurs il·lustrat de la modernitat, sinó en la manera com s'ha aplicat; que els mals educatius es deuen al fet que han sorgit uns corrents postmoderns, relativistes, que contribueixen a distorsionar el discurs i la manera d'entendre la tasca educativa. Des de la convicció anterior semblaria que el que s'ha de fer per educar molt millor les noves generacions és aplicar millor el *sentit comú*, establir bé què és educar i quins valors i sabers s'han de transmetre a les noves generacions i fer-ho amb fermesa i sense ambigüitats.

Intentarem veure que no és possible edificar el discurs educatiu des d'una idea d'interès comú o de valors universals. Constatem —al llarg dels quatre primers capítols— que si cada cop són més visibles els corrents filosòfics i científics crítics amb els plantejaments de la modernitat és perquè no serveixen per afrontar molts dels reptes amb què es troben les societats actuals. És una quimera pretendre establir unes bases científiques sòlides que orientin l'aplicació d'una educació eficaç; ho és perquè la vida, com expressa Max Weber, es pot racionalitzar des de molts punts de vista. No és possible establir uns valors o fins educatius ideals si no hi ha un ideal de civilització que es pugui consensuar.

Comprovem —en el primer capítol— que la reflexió d'eminents pensadors al llarg del temps entorn de què és educar i com s'ha de fer no esdevé un fonament sòlid per bastir el discurs educatiu. Revelem que, com més aprofundim en el terme *educació*, més evident esdevé la coexistència d'interpretacions molt llunyanes en la manera d'entendre com s'ha d'educar i què s'ha d'ensenyar o de transmetre a les noves generacions. En la pretensió de l' eminent sociòleg Durkheim o dels defensors actuals de la *investigació acció* de servir-se de la reflexió sobre els trets d'una societat determinada per establir el bo i millor que s'ha d'ensenyar a les noves generacions, descobrim que no és un camí transi-

table. Plantegem l'existència d'un problema de fons de caràcter filosòfic en l'educació, que vinculem al fet que el paradigma de la modernitat, la idea de raó i progrés dominant, contribueix a fer que bona part de les posicions pedagògiques enfrontades existents pensin que elles són les defensores de la veritat, de la posició moral autèntica, i a fer que siguin incapaces, per tant, d'estendre ponts amb altres més enllà de la potenciació de la neutralitat discursiva.

Constatem —en el segon capítol— que el camí per sortir de la paràlisi que significa la coexistència de corrents pedagògics enfrontats entre si, cadascun dels quals considera que és el que defensa el que és més bo per al conjunt de la societat, és eixamplar el debat sobre la veritat i la raó. Si situem inicialment en el centre de la revisió filosòfica la idea de metàfora que trobem en la *Retòrica*, la *Poètica* i l'*Ètica a Nicòmac* d'Aristòtil és perquè d'allí arrenca una polèmica que s'estén fins avui sobre la manera com es generen xarxes de significat compartides, allò que identifiquem que està bé, és bo o correcte.

La revisió dels escrits de tot un seguit de pensadors contemporanis que, començant per Nietzsche, han situat el procés metafòric d'emergència de coneixement en l'eix central del debat sobre la cognició, entenem que ajuda a situar millor el conflicte que representa la concepció de veritat i raó de la modernitat. La revisió filosòfica contribueix, per tant, a tenir eines per articular un debat molt més consistent entorn de la idea de com s'ha d'educar en societats en què el pluralisme valoratiu és molt evident.

Descobrim —en el tercer capítol— que els problemes educatius importants d'alguna manera deriven de la incapacitat dels models cognitius dominants de situar adequadament la crítica que feu Nietzsche a Kant sobre la universalitat de les «categories lògiques». Palsem que tant les propostes de desenvolupament cognitiu que busquen el fonament en un «òrgan de llenguatge» que restringeix el procés d'aprehensió conceptual (Chomsky, Fodor...), com les que ho fan en la idea d'una maduració biològica en diferents edats que restringeix el procés d'acomodació (Piaget), es troben amb el problema de la justificació filosòfica del fonament.

Explicitem que el paradigma dominant de la modernitat impedeix explorar camins de sortida de l'atzucac en cognició; determina que plantejaments de Vigotski i d'altres psicòlegs russos coetanis d'ell acabin diluïts en una mena d'interpretació restringida dels processos cognitius que tendeix a fer-la compatible amb les idees de Piaget. La impossibilitat de considerar la interpretació plena de la conformació de certs esquemes com l'indicatiu impedeix reconèixer un paper molt més actiu de l'educador en el procés de transformació del mateix educand. No és possible contraposar la figura de l'educador guia que facilita el contacte de l'infant amb el saber objectiu en el moment en què su-

posadament està predisposat a assimilar-lo, en el moment en què s'ha produït una suposada maduració misteriosa de l'estructura cognitiva o criteri de raonament, a la de l'educador expert que és conscient que la mena d'interacció és determinant per dirigir, alentir o endarrerir la conformació de les estructures cognitives dels educands. La idea de sensibilitat i *enteniment* de Kant, la idea de la modernitat de la conformació de les estructures cognitives —que trobem en els plantejaments naturalistes propers a Chomsky i en el cognitivisme d'arrel piagetiana—, interpretem que esdevé una mena de crossa que dificulta l'exploració del paper de la tramesa cultural, el paper de l'educador transmissor o facilitador del contacte cultural, en la transformació de l'educand.

Es constata —en el quart capítol— que la idea dominant en ciència cognitiva, la supeditació del desenvolupament cognitiu al desenvolupament previ de quelcom orgànic, limita la capacitat d'entendre com podem aconseguir que els estudiants estiguin interessats o motivats per l'estudi i la realització de les tasques escolars en *democràcies avançades*. El fet que es tendeixi a identificar la voluntat o l'interès amb la idea estàtica d'instint, necessitat o passió dificulta la interpretació de com s'han d'abordar els conflictes escolars. Esdevé molt complex trencar amb la idea que els comportaments disruptius, que s'allunyen del que es considera *normal*, es deuen a un funcionament inadequat de la ment.

METÀFORA I EDUCACIÓ

En el capítol cinquè d'alguna manera s'integren el conjunt de reflexions parcials sobre la cognició esbossades en els capítols previs. És un capítol en què es constata que els problemes en la interpretació majoritària de la cognició tenen a veure amb la manera d'interpretar la voluntat humana; la separació que s'estableix, per una banda, entre una voluntat instintiva de caire egoista que compartim amb la resta d'animals i, per altra banda, una voluntat racional o orientació bàsica de la ment específica de la nostra espècie i que ens empeny a fer el bé, a resoldre problemes generals, a combatre la injustícia, a actuar atenent l'interès comú. És un capítol pensat per establir un model de cognició més congruent i més útil educativament, atès que permet interpretar la fixació en els humans d'esquemes cognitius complexos sense recórrer ni al misteri d'una mena de voluntat racional específica humana contraposada a la instintiva animal, ni a la maduració misteriosa d'unes funcions cognitives.

Plantegem que un canvi en la manera d'entendre la cognició és que permet interpretar la conformació de la consciència moral en els humans sense haver de recórrer a la idea conflictiva que els individus de la nostra espècie tenim una