

Som crítics?

Fonaments per a una educació compromesa

Mar Rosàs

Francesc Torralba

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL
Bofill

Informes breus #69



Som crítics?

Fonaments per a una educació compromesa

Mar Rosàs

Francesc Torralba

Som crítics?

Fonaments per a una educació compromesa

Mar Rosàs
Francesc Torralba

«Informes breus» és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els «Informes breus» de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: març de 2019

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Mar Rosàs. És doctora en filosofia per la Universitat Pompeu Fabra. És professora de Bioètica i Antropologia de la Salut a la Universitat Ramon Llull, i editora del *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*. La seva recerca es dedica al pensament contemporani, especialment a la intersecció entre la filosofia del llenguatge, l'ètica, la teoria política i la filosofia de la religió.

Francesc Torralba. És filòsof, teòleg i docent. Doctor en Filosofia per la Universitat de Barcelona (1992), Doctor en Teologia per la Facultat de Teologia de Catalunya (1997) i Doctor en Pedagogia per la Universitat Ramon Llull (2018). En l'actualitat és catedràtic a la Universitat Ramon Llull, on també dirigeix la Càtedra Ethos d'ètica aplicada i dues revistes: el "Ramon Llull Journal of applied Ethics" i l'Anuari "Ars Brevis". La seva recerca analitza l'antropologia filosòfica i l'ètica, dins del marc del personalisme contemporani.

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-CompartirIgual (by-sa)-Internacional:**

Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



Autors: Mar Rosàs, Francesc Torralba (dir.)
Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs
Direcció Àrea de Programes: Fathia Benhammou
Coordinació de continguts: Héctor Gardó
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Disseny: Amador Garrell
Fotografia: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-947887-1-0
DL: B 7793-2019
Impressió: Service Point

Índex

INTRODUCCIÓ	9
RESUM	13
1. LA NOCIÓ DE PENSAMENT CRÍTIC	15
Requisits del pensament crític	17
Crítica i autocrítica	23
Actor i espectador. Capacitat de prendre distància	25
2. PENSAMENT CRÍTIC I FILOSOFIA	29
L'origen del pensament crític?	31
La filosofia com a recerca de la saviesa	35
Filosofia teòretica i filosofia pràctica. Pensar per transformar	36
Crítica i diàleg	37
3. EIXOS DEL PENSAMENT CRÍTIC	39
Crítica dels prejudicis, tòpics i estereotips	41
Crítica del dogmatisme i del sectarisme	44
Crítica de la ciència i de la tècnica	48
Crítica dels mitjans de comunicació social	52
Crítica de les tradicions espirituals i religioses	55
Crítica de les teories socials i polítiques	60
Crítica del gènere	63
Crítica de l'economicisme	68
4. PENSAMENT CRÍTIC, EDUCACIÓ I COMPETÈNCIES DEL SEGLE XXI	73
El marc de les competències del segle XXI	76
El pas d'una educació centrada en el contingut a una de centrada en les competències.	
Malentesos, riscos i oportunitats	80
El pas d'una educació centrada en el docent a una de centrada en l'alumne	89

El pensament crític, transversal a totes les competències	92
Educar en competències per al mercat o per a la transformació social?	94
Una educació per al pensament crític o una educació sotmesa al pensament crític?	102
5. PAUTES PER A LA PROMOCIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC	107
6. CONCLUSIONS RESPECTE AL MARC NORMATIU	119
BIBLIOGRAFIA	125

INTRODUCCIÓ

Els darrers anys el sistema educatiu català s'ha vist qüestionat i assetjat per les acusacions de ser adoctrinador, parcial i esbiaixat en favor d'unes posicions polítiques concretes, especialment vinculades al procés d'autodeterminació. Aquest cicló polític i mediàtic ha tingut unes víctimes clares: els docents i la seva capacitat per dur a terme la seva tasca amb plena llibertat i responsabilitat professional.

Tot això succeeix enmig d'unes crisis globals i locals que ens travessen i percudeixen: terrorisme *glocal*, bloqueig ambiental, derrotes democràtiques, corrupció estructural, no-acollides de refugiats, etc. Aquesta actualitat social reclama una ciutadania compromesa capaç de buscar solucions i de prendre decisions de manera informada i reflexiva amb l'objectiu d'actuar davant de les causes que així ho requereixin.

Segons l'Edubaròmetre, impulsat per la Fundació Jaume Bofill, prop d'un 70% dels docents considera que s'han de debatre fets polítics i socials excepcionals a l'aula. A aquesta dada s'hi sumen un 40% de docents, que afirmen debatre actualment temes socialment vius a l'aula, i un 29% de docents que voldrien fer-ho però que no s'hi atreueixen per por de la interpretació que se'n pugui fer. Aquest gairebé 30% de professorat que evita fer-ho per por contrasta amb la dada d'un 70% de famílies que considera positiu tractar temes socials i polítics a l'aula, amb l'objectiu que l'alumnat desenvolupi el seu propi criteri. Aquestes dades són una bona notícia per qui aposta pel pensament crític i també una oportunitat per posar-lo en el centre del debat educatiu.

En paral·lel, els ensenyaments centrats en el pensament, la reflexió i la filosofia han patit una persecució i un menysteniment. I sovint, les pràctiques educatives en aquest àmbit s'han abordat d'una manera memorística, desvinculada de la realitat i desconnectada dels processos de transformació educativa. A més a més, una mirada massa reduccionista de la filosofia, centrada en la història filosòfica, d'uns pocs autors (homes i occidentals), ha acabat també per desprestigiar aquest àmbit educatiu.

Els centres educatius són un espai privilegiat per estimular que infants i joves desafïïn la realitat, i s'impliquin i transformin el seu context immediat. En la pràctica, però, sabem que sovint el pensament crític s'ha treballat, en termes generals, molt poc i més a partir d'intuïcions i voluntarisme que no pas de rigor pedagògic. Si bé és cert que l'onada de transformacions educatives que s'està donant al país ha fet emergir moltes pràctiques reeixides i n'ha generat de noves, encara hi ha iniciatives que, tot i ser valuoses, s'han quedat en el nivell dels valors i l'empatia (envers el medi ambient, la pau, els moviments migratoris etc.). Hi ha força consens en la idea que l'educació en el pensament crític ha de ser al centre de les competències del segle XXI, però encara són moltes les barreres que s'han de superar: cal una aposta decidida des de l'administració per promoure el pensament crític (un marc conceptual i competencial amb orientacions, models d'avaluació etc.), manquen referents que generin continguts, estratègies i pràctiques valuoses i transferibles; és necessari dotar d'eines i coneixements els docents per mitjà d'espais formatius, etc.

És davant d'aquesta realitat que des de la Fundació hem considerat no només interessant, sinó irrenunciable fer amb aquest informe una aportació que ajudi a reflexionar sobre quin ha de ser el lloc del pensament crític a l'educació. Per fer-ho, els autors han anat a les arrels del pensament crític, analitzant els referents i corrents que han dibuixat i inspirat les concepcions diverses que actualment existeixen. El lector també hi podrà trobar els principals eixos temàtics del pensament crític, el seu

vincle amb el currículum competencial així com algunes orientacions per a la seva aplicabilitat. Esperem que l'informe contribueixi a definir un marc més clar, estructurat i ric sobre com poder posar-nos en marxa per a una educació més crítica, profunda, sensible i transformadora que ajudi l'alumnat a fer front als reptes socials actuals, i als que encara han d'arribar. Educar l'alumnat en pensament crític és clau perquè puguin tenir una vida acadèmica, professional i personal rica i compromesa amb les injustícies que ens envolten.

RESUM

Aquest informe té per objectiu contribuir a la implementació d'estratègies de promoció del pensament crític en l'àmbit català donant-nos una visió, alhora panoràmica i en profunditat, sobre què entenem per pensament crític. Ho fa des d'una mirada filosòfica, a partir d'alguns dels principals teòrics dels diversos corrents del pensament crític, així com els seus textos fonamentals. De tal manera, qualsevol docent interessat a apropar-se a aquesta temàtica hi podrà trobar un mapa detallat ple de referent i conceptes clau.

Així doncs, en el primer capítol aportem una definició de la noció de pensament crític, desentrellant què es pot considerar pensament crític i què no. Al segon capítol fem una descripció de la seva raó de ser i dels seus avantatges, així com de la seva relació amb la filosofia. Al tercer capítol mostrem una classificació i descripció d'alguns dels principals eixos temàtics que han estat històricament objecte del pensament crític. Al capítol quatre revisem la relació entre el pensament crític i l'aprenentatge basat en competències. Al cinquè capítol donem unes pautes generals per a la promoció del pensament crític dins i fora de les aules. I, finalment, al darrer capítol oferim les conclusions derivades de l'anàlisi de la normativa vigent, tant a educació primària com a secundària, amb relació a la implementació del pensament crític dins de l'aula i donem algunes indicacions sobre com començar a fer-ho.

① La noció de pensament crític

REQUISITS DEL PENSAMENT CRÍTIC

El pensament crític és, fonamentalment, un exercici crític de discerniment. No tot pensament és crític, ni tota actitud crítica implica un discerniment. Cal entendre el pensament crític, doncs, de manera diferent del pensament esporàdic i inconnex, d'una banda, i de la crítica reactiva i destructiva que solament cerca la corrosió de l'altre, de l'altra. Enfront d'ells, el pensament crític se singularitza perquè *pensa ordenadament, i tan a fons com sigui possible, sobre allò donat a fi de proposar un nou ordre de coses que sigui considerat més just i més fèrtil*. Així, a diferència del que succeeix en d'altres formes de pensament i de crítica, en tota tasca de pensament crític, l'objecte d'estudi és filtrat per un doble sedàs: el del *rigor lògic* i el d'un *compromís amb uns mínims ètics*.

A continuació enumerem els nou requisits que, al nostre entendre, cal que es compleixin per tal que un raonament i/o una actitud puguin ser considerats propis del pensament crític:

1. *El pensament crític és eminentment interrogatiu i discerneix sobre allò que interroga, és a dir, en separa l'essencial de l'accidental*. Ho distingeix, ho classifica i ho prioritza. Per distingir, cal desconfiar de les aparences, interrogar-les, extreure les capes superficials d'allò que s'estudia, davallar-ne a les profunditats i, així, poder fer-se una idea més adequada de l'objecte d'estudi, més enllà dels tòpics

i dels estereotips que fins ara han vertebrat les seves interpretacions.

2. *El pensament crític necessita flexibilitat i creativitat.* L'actitud de discerniment tot just esmentada requereix criteri i rigor, però, alhora, una enorme flexibilitat i creativitat, que han de permetre qüestionar les distincions, classificacions i prioritzacions prèvies, és a dir, obrir una fissura en l'ordre actual de coses i permetre l'emergència de quelcom nou.

3. *El pensament crític no exclou cap objecte d'estudi.* No es limita a un terreny concret o a un conjunt de conviccions, sinó que tot el que és constitueix un objecte d'estudi potencial, perquè de tot se'n pot sospesar la consistència racional i la legitimitat ètica. Edmund Husserl ho plantejà en els termes següents: «El més essencial de l'actitud teorètica de l'home filosòfic és la peculiar universalitat de l'actitud crítica, una actitud que parteix de la negativa a assumir, sense convertir-les en un problema, opinions i tradicions prèviament donades» (Husserl, 2008: 343).

Així, pot afirmar-se, en termes procedents de l'ètica, que el pensament crític supera una actitud moral —consistent a aplicar cegament les normes i els hàbits que li han estat llegats— i exerceix una actitud ètica —consistent a preguntar-se per la raó de ser de les normes i els hàbits, i modificar-los— (Mèlich, 2010).

4. *L'exercici del pensament crític no és deturat per una col·lisió amb l'anomenat principi d'autoritat.* Sovint, algunes argumentacions són frenades pels altres o autocensurades perquè s'invoca una suposada *auctoritas* que es considera inqüestionable. És propi del pensament crític no cloure el seu procés argumentatiu per aquesta raó. Allò valuós es considera valuós no pas perquè ho promogui una institució poderosa o perquè constitueixi una veritat repetida durant segles, sinó per la seva lògica interna.

5. *El pensament crític aspira a desemmascarar els poders que condicionen les maneres de viure i relacionar-se i, d'una manera especial, els poders que, ja sigui d'una manera intencionada o inconscient, estan ocults, però dirigeixen els discursos i les accions.*

Aquests poders poden ser ben diversos: emocions (com la por, l'amor, la desesperació, l'enamorament, la confiança o la nostàlgia), creences (religioses o terrenals), supersticions (conscients o inconscients), desitjos de domini, interessos econòmics, instints, records, expectatives.

6. *L'exercici del pensament crític té per objectiu contribuir al progrés social, cultural, científic, educatiu.* En el pensament crític es parteix, amb humilitat, de la consciència d'una manca de coneixement i, amb esperança, del desig que el coneixement que s'adquirirà permetrà millorar la vida humana. Constitueix, doncs, una desconstrucció amb fins constructius. El pensament crític es presenta a si mateix, doncs, com a camí d'una vida millor, més bona (tenint en compte, però, que la mateixa idea de «bo» pot ser sotmesa al pensament crític).

7. *Ara bé, una bona part del pensament crític posa en qüestió la mateixa noció de progrés.* Especialment a partir dels anys seixanta i setanta, força sectors del pensament crític s'amaren d'alguns postulats de la desconstrucció que critiquen el que Jacques Derrida (1993) anomenà la «metafísica de la presència», és a dir, la creença que al principi i/o al final d'una argumentació o d'un concepte s'hi troba un origen ple, simple, un fonament o un punt d'arribada, que atura el moviment argumentatiu. Derrida desconstrueix les estructures argumentatives d'aquest tipus —o, més ben dit, mostra que ja estan en desconstrucció—, és a dir, mostra les contradiccions de qualsevol intent de cloure-les.

Que el pensament crític i la desconstrucció s'entrellacin implica que el pensament crític descarta la possibilitat d'assolir una veritat definitiva. Per això, al pensament crític sol resultar-li més fàcil

desmuntar estats de coses opressius que no pas fonamentar-ne una posterior reconstrucció.

8. El pensament crític sotmet a crítica fins i tot el seu instrument principal de crítica: la raó. La raó és sotmesa a un estudi de les seves potencialitats i també de les seves limitacions. Aquesta fou la proposta que Immanuel Kant va desenvolupar el 1781 a la *Crítica de la raó pura*: una crítica de la potència racional, de les seves capacitats per conèixer el que és real.

Així, el pensament crític no es limita exclusivament a seguir una cadena argumentativa racional i lògica, sinó que també examina les condicions de possibilitat d'aquesta racionalitat i d'aquesta lògica. Potser fou Heidegger (2004) a *Serenor* qui més lúcidament distingí aquests dos tipus d'operacions, que ell anomenà, respectivament, pensament calculador i pensament meditatiu. El pensament calculador consisteix a dominar l'aparell lògic i l'argumentació causal i, amb ells, poder seguir ben enllà un engranatge de raonaments sobre un objecte d'estudi determinat: un engranatge en el qual, a partir de cada argument, se'n pot inferir un altre, i així successivament. El càlcul requereix domini de la lògica, ordre, capacitat d'abstracció i de classificació. Aquest calcular és una condició necessària, però no suficient, del pensament meditatiu.

El pensament meditatiu és quelcom més que això: no permet només aprofundir en un objecte d'estudi concret, sinó també revisar i qüestionar-se el marc epistemològic i la lògica imperant des dels quals se solen abordar. En poques paraules, les condicions de possibilitat del càlcul, de l'estudi i de la comprensió. L'originalitat del pensament meditatiu rau en el fet que això no es fa d'una manera eminentment racional, sinó recurrent a la reflexió i la contemplació desinteressades, despreses, que no persegueixen un fi concret, amb serenor (*Gelassenheit*).

Dit amb altres mots, el pensament calculador és mecànic, mentre que el pensament meditatiu implica poder operar curtcircuits en els engranatges mecànics. En aquest curtcircuit, es revela alguna cosa

que el pensament calculador no aconseguia aprehendre. La poesia i la contemplació serien exemples d'aquest tipus de pensament. La distinció de Heidegger aboca llum a qualsevol reflexió sobre el pensar. Per exemple, permet afirmar que la intel·ligència artificial té i tindrà èxits importants en l'àmbit del pensament calculador, però mai en el del pensament meditatiu. En l'àmbit que ens concerneix a nosaltres ara, la distinció de Heidegger permet afirmar que aquell qui pensa críticament ha de dominar el pensament calculador, però també ha de ser capaç d'un tipus de pensament que excedeix al càlcul.

9. *El pensament crític també sotmet a crítica els seus mateixos criteris, més enllà del seu instrument principal (la raó).* Discernir és distingir què és millor de què és pitjor, què és més fèrtil de què és més destructiu. Només es pot distingir des d'un univers de criteris. O, el que és el mateix, sense criteris no és possible discernir. La majoria de les persones no es pregunten quins criteris orienten les seves opinions, decisions i accions, ni com es constitueixen aquests criteris, ni els confronten als dels altres. Tot exercici de pensament crític, per contra, requereix una presa de consciència d'aquests criteris i qüestionar-ne la legitimitat.

Oferir respostes a les següents preguntes relatives als criteris constitueix un dels reptes principals del pensament crític: Hi ha criteris universals i objectius? O són exclusivament relatius? Com es forgen els criteris? Com poden examinar-se i sotmetre's a crítica els mateixos criteris? Pot fer-se des d'un espai argumentatiu neutral? Hi ha maneres de verificar la bondat d'uns criteris i la maldat dels altres? Quins són, en definitiva, els criteris per establir els criteris del pensament crític? Aquestes preguntes són punyents. El pensament crític s'hi encara per tal de procurar evitar posicions eurocèntriques que ignorin o negligixin els criteris d'altres cultures, així com el fet que, si ens haguéssim criat en un altre entorn (una altra llar, uns altres professors, unes altres circumstàncies socioeconòmiques, una altra espiritualitat), molt probablement els nostres criteris serien uns altres.

Rorty ho planteja de la següent manera quan defineix la figura del que anomena l'ironista, caracteritzat per ser conscient del caràcter contingent dels fonaments:

L'ironista es passa el temps preocupat per la possibilitat d'haver estat iniciat en la tribu errònia, d'haver après el joc de llenguatge equivocat. L'inquieta que el procés de socialització que el va convertir en ésser humà en donar-li un llenguatge pugui haver-lo dotat del llenguatge equivocat i haver-lo convertit, així, en l'espècie errònia d'ésser humà. Però no pot presentar un criteri per determinar allò incorrecte (2017: 93).

Cada sector del pensament crític té uns criteris diferents, però, com més amunt hem suggerit, tots ells han d'estar a l'alçada de dos tipus d'exigències: lògiques i ètiques.¹ Pel que fa a les primeres, han d'adherir-se a una lògica de tipus aristotèlic, en què les conclusions han de derivar-se necessàriament d'unes premisses anteriors que no poden estar articulades mitjançant fal·làcies.² Pel que fa a les segones, cada teòric sol tenir unes exigències ètiques pròpies, però totes solen tenir a veure amb el compromís amb la denúncia d'estructures opressores i discriminatòries, especialment dels individus i col·lectius més vulnerables i/o exclosos dels tipus de vida normatius, i amb la voluntat de subvertir-les.

La immensa majoria d'aquestes exigències ètiques s'emmarquen dins del marc dels Drets Humans, tot i que una part del pensament crític també és crític amb els Drets Humans. Per citar-ne només un exemple, Roberto Esposito (2011) critica el fet que es tracti de drets personals, ja que, al seu entendre, el concepte de persona és un

.....

1. La interrelació de l'exigència lògica i de l'ètica no és exclusiva del pensament crític. Es troba ja en pensadors de l'Antiga Grècia, com també en el pensament il·lustrat occidental. Per exemple, en Kant. A la *Crítica de la raó pura*, Kant primer es pregunta «Què puc conèixer?», i, després, «Què he de fer?». La primera qüestió és relativa al camp de l'epistemologia i la lògica; la segona, obertament ètica.

2. Per aprofundir en els requisits lògics del pensament crític, vegeu Paul (2006).

dispositiu enormement excloent respecte del que no és racional. Escriu: «no es casual que el filòsof catòlic Jacques Maritain, que fue uno de los redactores de la Declaración de 1948, defina a la persona como “un absoluto señor de sí mismo y de sus actos” sólo si ejerce un pleno dominio sobre su “ingente parte animal”» (Esposito 2011: 18). Per aclarir la noció de persona que hi ha en joc en aquesta concepció, Esposito explica: «dentro de cada ser vivo, la persona es el sujeto destinado a someter a la parte de sí misma no dotada de características racionales» (2011: 26). Esposito subratlla, doncs, que el subjecte «subjecta» o sotmet la dimensió no racional. Esposito advoca, per contra, per la dimensió *impersonal* comuna a tots els éssers humans.

CRÍTICA I AUTOCRÍTICA

En exposar els nou requisits del pensament crític, se n’han enumerat i descrit dos de relatius a l’exercici de l’autocrítica: el vuitè i el novè, segons els quals el pensament crític ha de sotmetre a crítica el seu instrument principal (la raó) i els seus criteris lògics i ètics. Al nostre entendre, *és precisament aquesta autocrítica el que legitima l’exercici de la crítica i evita que el pensament sigui dogmàtic.*

La idea que ara volem desenvolupar és que l’autocrítica pot ser no només dels *instruments* i dels *criteris* a través dels quals s’exerceix la crítica, sinó també *d’un mateix*: de la pròpia persona i/o de la pròpia comunitat. En aquest sentit, l’autocrítica és la capacitat de sotmetre’s un mateix al seu mateix tribunal. En última instància, el pensament crític, en la mesura que qüestiona formes de viure i de pensar, sovint acaba esdevenint crítica d’un mateix.

Exercir aquest tipus d’autocrítica requereix atreviment i audàcia —en paraules de Kant, *iSapere aude!*— ja que cal estar disposat a reconèixer que el que sembla una fortalesa és, en realitat, un paisatge en

runes. Una vida, tant individual com col·lectiva, aliena a l'autocrítica, pot semblar més còmoda i fàcil, però diversos filòsofs han advertit que, si hom té la capacitat de crítica i autocrítica, no exercir-les converteix la vida en quelcom amb poc valor, que gairebé no val la pena de viure. Sòcrates, per exemple, suggereix que una vida humana digna de ser viscuda és un vida examinada. I Hannah Arendt, tot comentant Sòcrates, arriba a afirmar que una vida així no pot qualificar-se, ni tan sols, de vida humana (1996: 47 i seg.). Les raons de la desvalorització d'una vida que, podent ser crítica, és acrítica, són múltiples, però segurament la més rellevant és que només si hom fa autocrítica pot, pròpiament, elegir, triar, prendre decisions amb coneixement de causa. Això és el que sembla suggerir Arthur Schopenhauer en examinar els avantatges de l'examen d'un mateix. Escriu:

Un cop hem examinat on són les nostres capacitats i insuficiències, conream les nostres disposicions naturals excel·lents per emprar-les i aprofitar-les de totes les maneres possibles i ens encaminarem sempre en aquella direcció on siguin útils i vàlides, mentre que evitarem completament, venent els nostres impulsos, els propòsits per als quals la naturalesa ens ha donat poc talent (2000: 35).

Només l'individu i la comunitat que passen aquest examen de si mateixos existiran amb plena consciència i no pretendran ser qui no són. Amb paraules seves: «Atès que tot ésser humà només és la manifestació de la seva voluntat, no pot haver-hi res més erroni que, partint de la reflexió, pretendre ser algú diferent del qui s'és, perquè això significa una contradicció directa de la voluntat amb si mateixa» (2000: 35).

Aquesta idea segons la qual només pot triar de debò qui es coneix i es comprèn a si mateix és, també, una de les idees que articulen la psicoanàlisi. Ara bé, una bona part del pensament crític ha desconfiat de la possibilitat d'accedir «a qui som realment» i ha fet èmfasi en la

idea que, en fer autocrítica, no acabem topant amb un nucli originari, sinó més aviat amb una amalgama feta a partir de múltiples veus, sovint contradictòries entre elles, que s'assemblen més a un pou sense fons que a un terreny íntim delimitat.

Sigui com sigui, en l'autocrítica hi ha sempre entrelligades dues activitats, la rememoració i la valoració, és a dir, dues facultats, la memòria i el judici. Si no poguéssim recordar el que hem fet, tampoc no podríem valorar el curs de la nostra vida. Memòria i judici poden activar processos emocionals intensos: en recordar el que he fet i valorar-ho, emergeixen sentiments dolorosos: l'angoixa, la nostàlgia i la melangia, però també la culpabilitat, el ressentiment, el rancor i la desesperació. Per això, segurament l'autocrítica és el tipus de crítica més dura i implacable.

De què depèn, que la crítica i l'autocrítica resultin doloroses? I de què depèn que acabin constituint un motor de canvi? El grau de dificultat amb què un objecte d'estudi passa el test de la crítica i/o de l'autocrítica depèn tant de la consistència ètica i lògica de l'objecte d'estudi, com de la laxitud o rigidesa dels criteris ètics i lògics. Com menys consistent resulta que és l'objecte d'estudi, i com més rígids són els criteris, més dura sol ser l'experiència de l'autocrítica i, si va acompanyada d'una obertura al canvi, més transformadora i fèrtil esdevé.

ACTOR I ESPECTADOR. CAPACITAT DE PRENDRE DISTÀNCIA

L'autocrítica ens encara amb la dificultat de distingir el subjecte que critica de l'objecte criticat. En l'autocrítica, hom és actor i espectador alhora. Com a espectador, examina i sospesa el que fa com a actor. Però pot, l'espectador, veure's a si mateix com a espectador? Pot girar-se sobre si mateix i pensar críticament sobre com pensa críticament sobre si mateix? Fenomenòlegs, epistemòlegs i etnòlegs han advertit

que, segurament, sempre queda un angle mort, i no només pel que acabem d'esmentar, sinó també perquè la investigació contamina l'objecte d'estudi; és a dir, no hi ha cap mètode d'investigació neutral, que copsi l'objecte d'estudi tal com és, sinó que tot mètode imprimeix el seu rastre en la manera com és copsat l'objecte d'estudi.

La complexitat de la interacció entre actor i espectador en el pensament crític també es posa de manifest quan ens preguntem fins a quin punt depèn de cadascun de nosaltres activar l'exercici del pensament crític. En el cas que depengui de nosaltres, aleshores som actors del pensament crític. Però si depèn d'altres instàncies, aleshores en som espectadors, o espectadors i actors alhora. Formulats d'una altra manera: Soc un agent actiu que genero pensament crític? O més aviat soc espectador del pensament crític que s'activa en mi?

Escriu Friedrich Nietzsche respecte el pensament:

Aflora en mi... ¿D'on? ¿Per mitjà de què? No ho sé. Ve, independentment de la meua voluntat, usualment revoltat i enfosquit per una multitud de sentiments, desigs, aversions, també per altres pensaments, molt sovint és difícil distingir un «volar» o un «sentir». Se l'aïlla d'aquesta multitud, se'l purifica, se'l posa dempeus, es mira com es manté, com marxa, tot això amb un posat meravellós i, no obstant això, sense cap sentiment de pressa; qui fa tot això... jo no ho sé i soc de ben segur més espectador que autor d'aquest procés. Aleshores se'l sotmet a judici, es pregunta: «¿Què significa?, ¿Què pot significar? ¿Té raó o no?», es crida en ajuda d'altres pensaments, se'l compara amb ells (2005: 187).

Nietzsche sent que alguna cosa es *pensa en ell* i que, un cop reconeguda, la sospesa, la pensa. Se sent espectador i actor alhora. Planteja, doncs, la qüestió que tot just esmentàvem: si exercir el pensament crític depèn de la nostra voluntat, si ho podem decidir i controlar, o

fins a quin punt podem decidir-ho i controlar-ho. Irònicament, el mateix pensament crític ha qüestionat la noció d'un jo lliure, conscient i sobirà, fet d'una peça, i ha fet èmfasi en el fet que forces psíquiques i socials inconscients en condicionen la conducta (Freud) i que el rastre dels altres el sotgen i desestabilitzen com si fossin espectres (Derrida), impedit que pugui considerar-se pròpiament autònom.

② Pensament crític i filosofia

L'ORIGEN DEL PENSAMENT CRÍTIC?

Quan neix el pensament crític? Constitueix una de les branques de la filosofia? Acaba independitzant-se o escindint-se respecte de la filosofia? Si bé aquesta pregunta, com ara plantejarem, ens sembla una pregunta trampa, considerem que un treball d'aquestes característiques l'havia d'abordar —o abordar, almenys, la impossibilitat de respondre-hi amb exhaustivitat.

Al nostre entendre, el pensament crític no té una data de naixement. És cert que la immensa majoria d'actituds crítiques que poden considerar-se pensament crític són occidentals i posteriors al segle XVIII; sens dubte, la modernitat, la Il·lustració i, especialment, Kant suposaren un important tret de sortida per al pensament crític. I també és cert que la mateixa etiqueta de «pensament crític» nasqué en aquest context. Tot i això, pensem que poden considerar-se pensament crític totes aquelles actituds crítiques, d'arreu i de tots els temps, que compleixen els nou requisits plantejats al capítol 1.

Ara bé, cal dir que hi ha teòrics importants que s'han esforçat per elaborar una història del pensament crític. N'és un exemple Richard Paul (2018), que considera que el pensament crític és un fenomen que emergeix als anys setanta del segle XX, i que consta de tres fases o onades:

1. 1970-1982: Paul considera que, en aquesta primera fase, el pensament crític estava dominat per filòsofs i hi tenia un pes determinant la teoria de la lògica, l'argumentació i el raonament.
2. 1980-1993: En aquesta etapa, Paul observa que, sobrepassant els límits de la lògica i la filosofia, l'exercici del pensament crític és efectuat des de disciplines i perspectives molt diverses, sovint de manera combinada: psicologia cognitiva, pedagogia crítica, feminisme, biologia, àmbit empresarial, etc.
3. A partir de 1990, segons Paul, el pensament crític supera les debilitats més destacades de les dues primeres fases: el rigor sense una visió de conjunt (*comprehensiveness*) de la primera etapa, i una visió de conjunt sense prou rigor, en la segona.

Des d'aquestes pàgines, però, volem reivindicar que qualsevol intent d'elaborar una història del pensament crític, si bé pot resultar orientadora, és inevitablement parcial, ja que el pensament crític no és un moviment homogeni i les seves fronteres, tant en el pla sincrònic com diacrònic, són impossibles de delimitar. És cert que la majoria d'autors que pot considerar-se que exerceixen el pensament crític són posteriors al tombant del segle xx, però en cap cas es tracta d'una norma sense excepcions. Per esmentar només uns exemples d'èpoques diverses, Plató i Sòcrates, a l'Antiga Grècia, o Guillem d'Ockham, en l'època medieval, dugueren a termes operacions teòriques que compleixen els requisits del pensament crític. Per aquesta raó, el proper capítol, que dediquem a identificar algunes de les conclusions més influents del pensament crític, l'estructurem per àrees temàtiques i no des d'una perspectiva històrica.

Malgrat que no pugui establir-se una data de naixement del pensament crític, sí que:

a) Cal subratllar que el pensament crític no és sinònim de filosofia. Aquella reflexió filosòfica que no compleix algun dels nou requisits enumerats al capítol 1 queda exclosa del pensament crític; en general, es tracta d'aquella filosofia que parteix d'alguna assumpció dogmàtica, inqüestionable.

b) Poden establir-se una sèrie de fites de la filosofia que han estat crucials per configurar el pensament crític tal com s'entén avui en dia. A continuació, n'enumerem i descrivim d'una manera molt succinta algunes de fonamentals.

- L'actitud crítica davant de la naturalesa i d'allò que ens ve donat per part dels filòsofs de l'Antiga Grècia.
- La lògica medieval —inspirada en la lògica grega més que no pas en la jueva— que cresqué sobretot en mans de l'escolàstica.
- La Il·lustració, amb la seva reivindicació de la raó com a instrument per generar saber enfront de la fe com a instrument per generar creences i la progressiva separació de la filosofia respecte de la teologia i la religió.
- Els anomenats filòsofs de la sospita, Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900) i Freud (1856-1939), que, amb reflexions diverses, posen de manifest que els fonaments que semblaven universals i objectius en realitat són construccions culturals que podrien ser d'altra manera, i que allò que semblava «clar i distint», per emprar l'expressió de Descartes, en realitat està assetjat per contradiccions de tota mena, resulta opressiu, i no permet que l'home s'expressi d'una manera espontània, lliure i feliç. Marx assenyala les de l'àmbit econòmic, i Freud i Nietzsche se centraren en les de l'àmbit moral.
- La mort de Déu anunciada per Nietzsche al tombant del segle xx, que qüestionà l'existència d'una dimensió transcendent que fonamentés i jerarquitzés d'una manera objectiva l'ordre immanent, en la seva dimensió epistemològica, però, especialment, en la moral, com desenvoluparen posteriorment autors com Sartre.

- Les reivindicacions estudiantils i polítiques del 1968, que, com suggereix el títol de l'obra de Mark Kurlansky, 1968: *The Year that Rocked the World*, canviaren el món. Kurlansky subratlla com de sorprenent arriba a ser que a països aleshores tan diferents com Polònia, els Estats Units, Mèxic i França, tingués lloc una eclosió simultània d'esperits rebels contraris a diferents formes d'opressió i violència —moviments contraris a la guerra, moviments a favor de la independència respecte de la URSS, moviments a favor de la llibertat sexual, moviments a favor dels drets dels afro-americsans, etc. En molts d'aquests moviments, l'aparell filosòfic occidental es posa al servei de la crítica de formes de vida i de pensament predominants. I, de fet, el concepte mateix de pensament crític —tot i que no el pensament crític com a tal— és en gran part fruit del maig del 68.
- El moviment filosòfic de la desconstrucció, que a França agafa força de la mà de Jacques Derrida (1930-2004) sobretot a partir dels anys seixanta i setanta; el moviment filosòfic conegut com a postmodernitat, que té una de les seves fites importants en la publicació de *La condició postmoderna* l'any 1979, en la qual Lyotard proposa que els metarelats han deixat de ser creïbles; i el fenomen de la modernitat líquida, descrit pel sociòleg Zygmunt Bauman l'any 2000.
- Els primers anys del segle XXI, en els quals diferents institucions occidentals reivindiquen la importància de promoure el pensament crític. Per què ara, cinquanta anys després de les reivindicacions més multitudinàries fruit del pensament crític, es torna a parlar de pensament crític? Segurament perquè els moviments d'emancipació d'aleshores no han obtingut els resultats que esperaven i la ciutadania occidental es troba atrapada en noves formes de domini. Per esmentar-ne només dos exemples: els moviments anticapitalistes i els moviments feministes. Pel que fa als moviments crítics amb el capitalisme, van donar alguns fruits, en efecte, com l'aparició de la responsabilitat social corporativa als anys setanta. Però, quaranta anys després, l'economia occidental

i, cada cop més, la mundial, és encara més neoliberal que aleshores, i els conflictes bèl·lics i les desigualtats que això alimenta no han cessat. O, pel que fa als moviments per acabar amb formes de dominació de gènere, també han tingut alguns èxits innegables, com la incorporació de la dona al mercat laboral, però romanen formes de dominació simbòlica, molt més subtils, i n'han aparegut de noves.

LA FILOSOFIA COM A RECERCA DE LA SAVIESA

En descriure el pensament crític i en examinar el vincle que manté amb la filosofia, hem fet un èmfasi especial en el rigor racional. Ara bé, quan s'estudien les arrels filosòfiques del pensament crític emergeix amb força l'impuls passional que subjauen tant en la filosofia en general com en el pensament crític.

Desenvolupem aquesta idea: quan definim la filosofia com a discurs, com a ciència humana o com a saber teorètic, tendim a fer-ho com un exercici de tipus intel·lectual que té com a focus de gravetat la raó. Si bé és veritat que el filòsof, com subratlla Jürgen Habermas, és el guardià de la raó i que la seva principal eina de treball és la racionalitat, cal no oblidar que el que l'empeny a desenvolupar aquesta activitat en el món és la passió, l'anhel de comprendre. Aquesta passió el posseeix sense prèvia decisió, el commou i el transforma més enllà de la seva voluntarietat. El filòsof és un ésser apassionat que experimenta, amb ardor, el desig de saber.

La filosofia, doncs, tal com diu Fichte de l'ésser humà, té dos centres de gravetat: el cap, que el faculta per pensar, i el cor, que el faculta per sentir. El cor és l'epicentre de l'activitat filosòfica, mentre que la raó és el seu instrument fonamental. Ras i curt, filosofar és pensar, però també és sentir.

Però quin és l'objecte d'aquesta passió? És la comprensió de la veritat, es respondria des d'uns postulats filosòfics més tradicionals; o del món, es respon més còmodament des de la filosofia contemporània posterior a l'anunci de la postmodernitat. El que realment interessa al filòsof són la veritat i/o el món i, especialment, desemmascarar-los per veure'ls d'una manera més immediata. Sense aquesta passió per la veritat, no és possible la filosofia.

No es tracta, però, d'una recerca *ingènua* de la veritat, sinó fonamentalment *escèptica*. Tot filòsof porta, en el més ocult del seu cor, un escèptic en el sentit més genuí del terme. Busca comprendre què són les coses en si mateixes (*an sich selbst*), per dir-ho amb la bella expressió d'Edmund Husserl i, per fer-ho, està en alerta permanent per refusar les falses aparences i els esquemes on tot encaixa amb una sospitosa facilitat.

El pensament crític és hereu d'aquests dos centres de gravetat de la filosofia en general: la raó, amb el seu rigor, i la passió, amb la seva set insaciable de coneixement i de transformació.

FILOSOFIA TEORÈTICA I FILOSOFIA PRÀCTICA. PENSAR PER TRANSFORMAR

Per què és important l'exercici teòric que suposa el pensament crític? Perquè, més enllà de suposar un exercici intel·lectual entretingut i estimulant, té una vocació pràctica de transformació, de subversió, de revolució. Com ja s'ha anat insinuant, sense aquest exercici teòric, el diagnòstic previ a qualsevol canvi, sigui individual o col·lectiu, no serà adequat.

Desenvolupem aquesta idea: sense l'activitat crítica més teòrica, per rudimentària que sigui, es produeix irremissiblement una despersonalització de l'ésser humà, una mecanització i una fossilització de la

comunitat, que acaben reduïdes a una existència merament repetitiva. El pensament crític, en canvi, permet prendre distància respecte de l'ordre de coses vigent i prendre consciència de les trampes i formes de domini a les quals s'està sotmès i fer-hi alguna cosa. Així, el pensament crític *aspira a la llibertat* o, per dir-ho amb l'escepticisme propi del pensament crític, a quotes més altes de llibertat. Permet a la persona i a les comunitats ser lliures —o ser *més* lliures—, conscients del seu destí, i conduir les seves vides d'una manera més autònoma, en el sentit de ser més senyors dels seus propis actes. Aquesta és la dimensió pràctica del pensament crític: permet prendre distància de la realitat, del conjunt de mites i de representacions que sostenen la vida de l'individu i/o de la col·lectivitat, de les seves conviccions més arrelades, i aquesta presa de distància permet decidir per si mateix, ser més autònom.

CRÍTICA I DIÀLEG

El pensament crític pot ser exercit individualment o necessàriament requereix el diàleg amb altres persones? La imatge del filòsof llegada per la tradició és la d'un home, blanc, que, en solitud i silenci, aïllat del món, reflexiona sobre el món. La imatge del pensador crític contemporani en difereix substancialment: és algú que, amb característiques sociodemogràfiques i de gènere molt diverses, està immers en el món, exposat a múltiples dels seus estímuls, és crític amb molts d'ells, i sovint és un activista convençut. Però aquest tipus de pensador crític també requereix unes dosis considerables de solitud, calma i silenci. Elles li permeten prendre distància de l'experiència, interpretar-la i examinar-la ordenadament.

El que volem subratllar en aquest apartat és que solitud i diàleg no estan renyits. Per naturalesa, *el pensament crític sempre és en diàleg*:

- En diàleg *amb la tradició de pensament* que permet forjar un aparell crític per examinar l'objecte d'estudi.

- En diàleg *amb les veus que tenen visions diferents* de l'objecte d'estudi.
- En diàleg *amb membres de la mateixa comunitat deliberativa*, que, malgrat tenir una visió semblant de l'objecte d'estudi, hi aporten matisos i plantegen objeccions, la qual cosa contribueix a fer més sòlida l'argumentació.

És a dir, el pensament crític, com la filosofia en general, es construeix socialment, és obra de molts esforços individuals units. Es tracta d'una interpersonalitat *sincrònica*, però també *diacrònica*. Pel que fa a la seva dimensió sincrònica: la crítica s'enriqueix del diàleg vertader, de l'autèntica escolta de l'altre i el contrast de parers. En aquest sentit, les societats occidentals són espais privilegiats arran de la seva pluralitat de criteris i d'opcions de viure. La presa de consciència que l'altre ciutadà viu i pensa d'unes maneres diferents, però igualment defensables, ajuda a qüestionar i revisar les pròpies. Tanmateix, com veurem al capítol 3, encarar-se amb la diversitat a vegades condueix a tancar-se en el dogmatisme.

Pel que fa a la dimensió diacrònica del diàleg propi del pensament crític: el diàleg no es produeix només amb els pensadors presents, sinó també amb els qui els van precedir en el temps, en una espècie de conversa permanent que no coneix fi. El diàleg diacrònic es produeix, doncs, en la mesura que l'aparell teòric del pensador crític es fonamenta en les troballes de les ments que ens han precedit en el temps. Tant si l'ús que es fa de les troballes anteriors és d'assimilació com d'oposició, el cert és que la posició actual es forja gràcies a les anteriors.

③ Eixos del pensament crític

A continuació, presentem vuit eixos del pensament crític que testimonien com el pensament crític ha contribuït i segueix contribuint a fer-nos reflexionar, qüestionar i transformar una sèrie de pràctiques discursives i existencials en les quals sovint vivim immersos sense adonar-nos-en.

Conscients que les característiques del treball no ens permeten fer un repàs exhaustiu de tots els autors que integren el pensament crític, ni tan sols de tots els seus eixos, hem procurat que la selecció d'eixos i d'autors fos el més representativa possible.

CRÍTICA DELS PREJUDICIS, TÒPICS I ESTEREOTIPS

Aquest primer eix no és un eix com els altres, no constitueix un àmbit temàtic diferent dels altres, sinó que permet comprendre l'objectiu de les operacions realitzades pels altres sis eixos del pensament crític que descriurem. Per això hem optat per començar per aquí.

El pensament crític és un camí d'alliberament: té per objectiu alliberar l'ésser humà de totes aquelles creences que el dominen o el mantenen en un estat de servitud, de totes aquelles gàbies visibles i invisibles en les quals està ficat sovint sense ser-ne conscient ni haver

donat el seu consentiment. No es tracta, només, d'un *alliberament* en l'àmbit social, ni tampoc és exclusiu del religiós, sinó que amara tots els àmbits de la vida humana: l'econòmic, el polític, el del gènere, etc. Pot dir-se, doncs, que el pensament crític té una finalitat terapèutica: alliberar l'ésser humà dels prejudicis i dels tòpics que el subjuguem, que distorsionen la visió que té de la realitat, i que en degraden la dignitat. I és important fer-ho no només per alliberar-se un mateix de la limitació de prejudicis i tòpics, sinó també per contribuir a alliberar-ne la resta de la societat. Sòcrates lliurava aquesta batalla, cada dia, a l'àgora atenenca.

Definim breument la noció de prejudici i la de tòpic. El prejudici, com el seu nom indica, és un judici anticipat de la realitat que no obeeix una anàlisi prèvia. Sol persistir d'una manera irreflexiva i inconscient en l'estructura mental i emocional de la persona. Els tòpics, al seu torn, són visions simplistes de la realitat, representacions estereotipades que traeixen la complexitat de l'objecte de coneixement. Donen tranquil·litat perquè provoquen la fantasia il·lusòria de conèixer la realitat, però, lluny d'això, més aviat la filtren d'una manera poc fidel. Hi ha tòpics sobre joves i vells, sobre homes i dones, sobre orientals i occidentals, sobre la sexualitat i sobre l'amor, sobre les creences religioses i les opcions polítiques, sobre les nacions i els pobles. El seu risc principal és que, si no se sotmeten al pensament crític, acaben constituint un marc d'orientació i es transmeten d'una manera inercial entre sectors importants de la població, que els empren com a base per prendre decisions —injustes, discriminatòries— sobre totes aquestes qüestions.

Des dels seus inicis, la filosofia ha procurat contribuir a l'alliberament de tòpics i de prejudicis. Ara bé, atès que els ciutadans occidentals estan cada cop més exposats a tot tipus de dades i imatges incrustades en discursos amarats de tòpics i de prejudicis, potser ser hàbils en la seva crítica és ara més necessari que mai. La crítica de Günther Anders és lúcida en aquest sentit: «Les imatges, sobretot quan saturen

el món amb la seva proliferació, comporten sovint el perill de convertir-se en aparells d'esbalaiament, perquè, en tant que imatges i a diferència dels textos, en el fons no deixen veure cap context, sinó sempre únicament trossos de mons separats, o sigui, que mostrant el món, el tapen» (2011: 21). Així, enfront de l'imperi actual de les imatges, s'imposa la tasca de qüestionar-les; també els missatges de felicitat que contenen; els models de masculinitat i feminitat que transmeten, ja que tot això afecta, d'una manera decisiva, el món de la vida (*Lebenswelt*) pràctic i quotidià dels ciutadans.

La presa de consciència dels prejudicis i tòpics que orienten la pròpia vida és com un procés d'il·luminació que porta associada l'experiència de la vergonya i del penediment, com explica Cohèlet. Aquest acte de consciència és el començament de la maduresa: per primer cop, puc veure la realitat sense aquell filtre que només em permetia projectar-hi un tipus de mirada. Ara bé, aquesta experiència també representa la caiguda en la intempèrie, perquè, de cop, el que em semblava conegut i dominat, s'esfondra.

Tradicionalment, les institucions educatives han estat petites factories de tòpics i de prejudicis. És dins d'elles —l'escola, la família, els llibres— on els ciutadans hi han après tot tipus d'estereotips. Com es pot promoure una educació que promogui un coneixement allunyat dels prejudicis i els tòpics? Identificar els prejudicis i els tòpics que s'infiltringen en el nostre discurs no és una tasca fàcil. A grans trets, caldria que una educació que en minimitzés la gènesi tingués els dos següents ingredients: d'una banda, que fos rigorosa des del punt de vista lògic i des de l'ètic a l'hora d'examinar el que hom pensa. Com explica David Foster Wallace al seu cèlebre discurs: «“Aprendre a pensar” vol dir exercitar un cert control sobre què penses i sobre com ho penses. Vol dir ser prou conscient i estar prou alerta per triar a què penses atenció i triar de quina manera construeixes sentit a partir de l'experiència» (2014: 66-67). Per fer-ho, cal comprometre's d'una manera rigorosa amb l'anàlisi lògica, el diàleg, l'obertura i l'escolta, i la

capacitat de reconèixer els rudiments no filosòfics que mobilitzen el discurs filosòfic.

D'altra banda, convé que sigui una educació que faci èmfasi en el fet que el coneixement s'ha d'adquirir fonamentalment a través de l'experiència, i no senzillament assimilant el que altres ens expliquen sobre l'experiència. És a dir, una educació no dogmàtica inspirada en la tesi segons la qual l'experiència és la guia del coneixement, una mena d'àcid càustic que crema els tòpics i les representacions. Dit d'una altra manera: quan he fet experiència de l'altre, quan he conviscut amb ell i hem viatjat junts, m'adono que els tòpics i les representacions mentals que en tenia eren imatges molt esbiaixades.

Però per defugir prejudicis i tòpics encara cal un ingredient més: assumir que no tot es pot conèixer en la seva totalitat, és a dir, aprendre a tolerar un cert llindar d'incertesa. Els prejudicis i tòpics, com dèiem, en la mesura que simplifiquen el món, ens donen tranquil·litat a l'hora de navegar-lo. Contra aquesta tranquil·litat estèril i distorsionadora, ens cal aprendre a viure com l'animal *insecurum* que som, amb la certesa que mai no obtindrem mapes definitius del món i que qualsevol mapa que n'obtinguem ha d'estar sempre sotmès a l'ull escrutador del pensament crític, que el desestabilitza contínuament i el converteix en provisional.

CRÍTICA DEL DOGMATISME I DEL SECTARISME

Revisar críticament d'una manera continuada els prejudicis, els tòpics i les creences que impregnen les nostres idees és la manera de no quedar atrapats en el dogmatisme. El dogmatisme pot definir-se com una forma de tancament de la consciència consistent en l'aferrament a un conjunt de creences i de dogmes que s'assumeixen acríticament com a veritats absolutes. En tot dogmatisme hi subjau un refús al diàleg, a

la contrastació d'idees, a la lliure confrontació amb la diferència. El dogmàtic escull bé els seus interlocutors i quan sospita que pertanyen a un altre ordre moral, molt allunyat del seu, s'inquieta i els evita. Prefereix no sortir del seu petit espai de confort intel·lectual i dialogar només amb els que pensen com ell.

No es tracta, doncs, d'un diàleg de debò, sinó, com diria Baudrillard, d'un *simulacre*. Es tracta d'una experiència en la qual no s'adquireix res de nou, sinó que ja se'n coneix el resultat per endavant. Per això, de fet, no és altra cosa que un monòleg a dues veus, o bé un circumloqui fictici i monotemàtic que fa petites variacions sobre la peça de sempre. En paraules de Baudrillard: el mapa precedeix el territori, és a dir, no s'observa la realitat per, després, concebre'n un mapa, sinó que es parteix de la concepció prèvia que es té de la realitat i no es fa més que confirmar-la (1993: 5).

El sentiment que duu la persona al dogmatisme sol ser, fonamentalment, la por d'adonar-se que hi ha altres maneres legítimes d'entendre les relacions, la feina, l'espiritualitat, l'oci, la política i el gènere. Sent que donar carta de validesa a aquestes altres maneres d'entendre la vida implicaria qüestionar el sentit que fins al moment present ha tingut la seva vida. En lloc de viure el coneixement d'altres visions com una riquesa, els té terror perquè més aviat les veu com una amenaça dels fonaments del petit ordre moral que fins ara han articulat la seva existència. Arriba a témer per la dissolució de la seva pròpia persona. En aquest sentit, és fonamental distingir la persona de les conviccions: hom és més que les pròpies conviccions; que aquestes canviïn no anorrea ni degrada la persona. Quan l'aferrament és molt intens, es confon la persona amb les seves conviccions i, consegüentment, es vulnera la seva dignitat. Però, com afirma Max Scheler, la persona és el valor fonamental i, com a tal, ha de ser sempre objecte de respecte, encara que les conviccions que defensi en l'espai públic siguin, com a tals, susceptibles de discussió i de crítica.

El dogmàtic se sent còmode, doncs, en l'àmbit d'allò que es pot demostrar com a evident. Si l'evidència és, com suggereix René Descartes (2008), allò que és clar i distint per si mateix (*pour soi même*), allò que tots veuen clarament, sense necessitat d'argumentació, ni exercici de persuasió, aleshores, les creences, del signe que siguin, religioses o no, no es poden ubicar en aquest calaix, com tampoc els principis ètics, ni les conviccions morals.

El dogmàtic voldria que existís una ètica matemàtica. Tanmateix, els intents d'articular una ètica d'aquesta naturalesa, des dels filòsofs racionalistes del segle XVII, René Descartes i Baruch Spinoza, fins als pensadors neopositivistes i analítics de començaments del segle XX, han fracassat estrepitosament, perquè en la filosofia pràctica no hi ha evidències matemàtiques, però és possible proposar *enraonadament* uns certs principis ètics i uns certs límits d'actuació. Hi ha un discurs raonable sobre el bé i el mal; però no hi ha una ciència exacta del bé i del mal.

Ara bé, creure que el fonament de les creences morals no pot demostrar-se d'una manera objectiva no vol dir que hom sigui un relativista. Dut a l'extrem, del que el dogmàtic té por és que el seu edifici conceptual es vagi esquarterant fins a convertir-se en un relativista per a qui tot s'hi val i no hi ha manera de distingir el que està millor. Es tracta d'una por infundada, ja que el contrari del dogmàtic no és, necessàriament, el relativista. Per aclarir aquest equívoc és il·luminador recórrer a la distinció de Richard Rorty (1996) entre el metafísic, que, com a dogmàtic que és, considera que el seu aparell conceptual té uns fonaments epistemològics i ètics objectius i universals, i el que ell anomena «ironista liberal», aquella persona que desconfia de la possibilitat de fonamentar d'una manera unívoca i definitiva les seves creences, però que, malgrat ser conscient de la seva contingència, se sent compromès amb la solidaritat i l'eradicació de les injustícies. L'ironista liberal proposat per Rorty té el mèrit d'evitar el relativisme, però també la frivolitat.

L'hora present exigeix homes i dones que, com l'ironista liberal, tinguin conviccions *raonades i pensades*, obertes al contrast i al diàleg, permanentment sotmeses a un treball d'autocrítica, però, al capdavant, amb conviccions. Sense conviccions viscudes amb entusiasme no és possible edificar un sistema social, polític, econòmic o educatiu renovat. Són els éssers humans amb conviccions els qui han transformat la faç de la història, però les conviccions no són neutres moralment, ni innòcues políticament.

Com pot superar-se el dogmatisme? Com pot evitar-se que condueixi a un sectarisme estèril i asfixiant? El millor antídoto al dogmatisme el va expressar Immanuel Kant (1992) en l'ancianitat, en aquell conegut opuscle, *Resposta a la pregunta: Què és Il·lustració* amb l'imperatiu: ¡Atreveix-te a saber! (*i Sapere aude!*). Allà hi explica que la Il·lustració és la sortida de l'home del seu estat autoculpable de minoria d'edat. Aquesta minoria d'edat no rau en la seva manca d'intel·ligència, sinó en la seva manca de valor i de decisió per servir-se d'ella sense la tutela d'un altre.

Al nostre entendre, fer el pas cap a aquesta majoria d'edat, és a dir, superar el dogmatisme, implica dur a terme dues operacions simultànies, que, de fet, constitueixen dues actituds pròpies del pensament crític. D'una banda, practicar una humilitat epistemològica de la mà d'una curiositat intel·lectual. De l'altra, obrir-se a l'altre, és a dir, superar l'endogàmia, malgrat la incomoditat que això ens pugui generar. El dogmàtic evita sempre que pot la pluralitat i és incapaç de veure en l'altre cap esclat de veritat. Cau en la petulància de creure que està en possessió de la veritat. Qui, per contra, sigui capaç de realitzar les dues esmentades operacions està exercint el pensament crític i protegint-se de l'esterilitat del dogmatisme.

Algú podrà afirmar, amb raó, que és difícil «rescatar» un dogmàtic del dogmatisme perquè ningú es confessa a si mateix com un dogmàtic. És cert; tothom defuig aquesta etiqueta social, perquè s'associa a

intolerància, irracionalitat, ceguesa, enduriment mental. El dogmàtic no considera que les seves raons siguin dogmàtiques, sinó que sol pensar que els motius de les seves creences són obvis, naturals i, per tant, indiscutibles. De fet, una bona part de la filosofia del segle xx ha consistit a intentar desemascarar un reguitzell de veritats que eren presentades precisament en aquests termes. Aquesta sospita enfront de la veritat dels grans sistemes i de les certeses inamovibles ha desencadenat, com a conseqüència, una anàlisi frenètica de qualsevol i de cadascuna de les peces que els conformaven. Aquest procés de desconstrucció dels grans sistemes de pensament va ser iniciat pels anomenats mestres de la sospita, que hem esmentat al capítol 2: Karl Marx, sobretot amb *El capital: crítica de l'economia política*; Nietzsche, especialment amb *La genealogia de la moral* (2000), i Sigmund Freud, sobretot amb *El malestar en la cultura* (2008). Després d'ells, la crítica desembocà en la dissolució dels vells sistemes i les velles jerarquies.

CRÍTICA DE LA CIÈNCIA I DE LA TÈCNICA

El segle xix va ser el segle de la confiança que la ciència i la tècnica serien el motor d'un progrés del qual gradualment es beneficiaria tota la humanitat. En el segle xx, però, es posà de manifest que la ciència i la tècnica, si no van de la mà d'una reflexió humanística de tipus ètic, poden ser enormement perilloses. Els escrits d'Einstein (2011) foren fonamentals en aquest sentit. I la bomba atòmica segurament és l'exemple per excel·lència d'un descobriment científicotècnic que ha generat una devastació més inquietant.

Als inicis del segle xxi, la ciència i la tècnica segueixen sent objecte simultani de filia i de fòbia. Per això, les disciplines humanístiques han dissenyat unes especialitzacions que se centren, respectivament, en l'àmbit sanitari i en el tècnic. Des dels anys seixanta, la bioètica és la que es dedica a l'àmbit sanitari. Les seves reflexions més importants estan recollides en la Declaració de Hèlsinki (1965) i les seves

successives revisions, i en l'Informe Belmont (1979). La bioètica s'encarrega d'orientar en les qüestions ètiques relatives a l'atenció sanitària, com pot ser el respecte de l'autonomia del pacient en aquells casos en què el que el pacient vol no es considera el millor per a ell, o el manteniment del secret professional, així com delimitar els límits del que pot fer la ciència. Per exemple, darrerament la bioètica s'està centrant a identificar en quins casos poden autoritzar-se experiments que requereixin l'ús de la tècnica d'edició genètica CRISPR amb la finalitat de manipular l'ADN d'un embrió; a dilucidar quins són els problemes ètics que planteja, si és que en planteja, la maternitat subrogada; o a insistir en la necessitat que els resultats de les troballes científiques es posin a disposició de tots els humans.

Pel que fa a la tècnica, els innumerables avenços dels darrers anys i la seva ràpida difusió han tingut un impacte enorme en una bona part dels ciutadans occidentals, el tipus de vida dels quals ara mateix requereix una sèrie d'artefactes tecnològics tant en l'àmbit laboral com en el privat. Una sèrie de veus celebren tots aquests invents i recorden que la tecnologia, en si mateixa, no és ni bona ni dolenta, sinó neutra, i que la seva valoració moral depèn de l'ús que se'n faci. Per contra, altres veus alerten sobre els perills d'abraçar acríticament els invents de la tècnica ja que, sostenen, tota aquesta tecnologia no és neutra, sinó que està indèstriablement vinculada a unes determinades formes de vida que els ciutadans abracen sense ser conscients de les seves implicacions; per exemple, el whatsapp no és un simple estri o instrument neutral, diuen, sinó que insta el seu usuari a participar d'una lògica de la disponibilitat, la immediatesa i la impaciència. La tesi de fons és que la tecnologia ha deixat de ser un instrument; és un sistema de vida.

El mateix passa en l'àmbit escolar, que en els darrers anys ha incrementat la presència d'ordinadors portàtils, tauletes, pissarres digitals i llibres digitals, sovint sense una reflexió prèvia de què s'hi guanyava i sense formar els professors per tal de fer-ne un bon ús pedagògic.

Aquestes crítiques, si bé punyents, són minoritàries, segurament arran del fet que els nous artefactes tecnològics, a diferència del que havia passat amb la tecnologia en el segle XIX i el XX, no ens fan menys humans, sinó que, en la mesura que ens fan participar d'espais de socialització, semblen humanitzar-nos. Un dels reptes del pensament crític és identificar les trampes que aquest discurs amaga (per exemple, com, si bé contribueixen a augmentar el volum d'informació de què disposem, el seu ús indiscriminat a les escoles perjudica la capacitat d'atenció).

Els més crítics amb la tecnologia també adverteixen que, en l'educació primària i secundària, s'ensenya a emprar aquests artefactes com a «cercadors de la veritat», com a «dissipadors de dubtes», quan, en realitat, hi ha preguntes que no tenen resposta a Google. Hi ha esferes de la vida íntima i privada que cap cercador coneix. Des del pensament crític s'està d'acord que la pràctica educativa ha de saber aclimatar-se a la nova tecnoesfera, però s'adverteix que no pot renunciar-se a la formació de l'ànima. Hi ha dimensions educatives que sempre i en qualsevol lloc requereixen la interacció personal, la transmissió de l'experiència viscuda, la comunicació de la vida emocional, ètica, estètica i espiritual. Els formats, les àgores i les esferes es transformen, però, per diferents que siguin, la presència humana és irrenunciable per poder educar integralment un ésser humà.

Però els artefactes tecnològics d'ús personal no són l'únic objecte d'estudi del pensament crític en l'àmbit tècnic. Per esmentar només dos altres objectes de crítica: l'impacte negatiu de la tecnologia en el medi ambient, sobre el qual Hans Jonas ja reflexionà àmpliament a *El principi de responsabilitat: assaig d'una ètica per a una civilització tecnològica* (1995), o els problemes ètics plantejats pels vehicles autònoms. Els vehicles autònoms ja són una realitat. Alguns ja han començat a circular i sembla que d'aquí a poc els ciutadans podran adquirir-ne. L'any 2007, una sèrie d'avenços tècnics van fer possible completar el DARPA Urban Challenge, el primer test de referència per

avaluar la seva actuació. Des d'aleshores, diversos grups de recerca han desenvolupat vehicles autònoms. Múltiples empreses, entre elles Google i BMW, estan treballant en el seu desenvolupament. Els desenvolupats per Google, per exemple, ja han cobert centenars de milers de quilòmetres. D'altra banda, diversos estats dels Estats Units han elaborat lleis per regular-ne l'ús i al Regne Unit, a la localitat de Milton Keynes, s'està treballant en la possibilitat d'implementar-ne cent (Bradshaw-Martin i Easton 2014).

Els vehicles autònoms presenten múltiples avantatges ètics, com ara tenir menys risc d'accident (Markoff 2010) i augmentar la mobilitat de les persones, especialment d'aquelles amb mobilitat reduïda (Miller 2012: 642; Bradshaw-Martin i Easton 2014). Ara bé, plantegen problemes ètics de primera magnitud, com ara amb quins criteris morals cal programar els cotxes per tal que actuïn d'una manera o una altra, i prioritzin unes vides o unes altres, en cas d'inevitabilitat d'un accident. Per intentar abocar llum a aquests dilemes, el MIT ha creat el web <http://moralmachine.mit.edu/>, on es plantegen als internautes una sèrie de situacions fictícies versemblants, cadascuna amb dues opcions (per exemple, prioritzar la vida d'un rodamon o la de dos gossos), i els encoratja a posicionar-se.

El cas dels vehicles autònoms posa de manifest com el pensament crític s'entrellaça amb els seus objectes d'estudi de múltiples maneres: el web creat pel MIT vol promoure el pensament crític sobre la programació de vehicles autònoms, però, al seu torn, el web i la seva raó de ser poden esdevenir objectes del pensament crític, que es pregunta, per exemple, si la mateixa idea de prioritzar unes vides no és discriminatòria, si tothom està legitimat per opinar en aquesta matèria, o si és legítim que el MIT reculli les opinions dels internautes sobre quines vides prioritzarien sense explicar-los l'ús que en farà.

CRÍTICA DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ SOCIAL

Com dèiem més amunt, per forjar-nos una imatge del món ens cal *experimentar-lo* i filtrar l'experiència a través del *rigor argumentatiu*. Si no, assumim acríticament el que els altres ens expliquen del món. Ara bé, com que la nostra capacitat d'experimentació és limitada (tant en termes quantitativus com qualitativus), en la imatge que ens forgem del món també hi té un pes inevitable el que d'altres ens expliquen de la seva experiència. És aquí on entra en joc l'importantíssim paper dels mitjans de comunicació social: tenen la missió d'ajudar els ciutadans a confegir una imatge del món més completa de la que per si sols poden elaborar.

Malauradament, però, els mitjans de comunicació són problemàtics en almenys dos sentits. D'una banda, perquè sovint presenten com a objectiva i correcta una imatge del món que, en realitat, és altament distorsionada arran de prejudicis i tòpics, o d'interessos ocults. L'antropologia cultural, així com els corrents més postmoderns dins de l'epistemologia (Derrida 2006; Lyotard 2004), ens han ensenyat que no existeixen maneres objectives de presentar la realitat, però que sí que existeix la possibilitat d'identificar amb honestedat el lloc des del qual es parla. Fer-ho és una tasca pendent de molts i importants mitjans de comunicació.

D'altra banda, perquè arran de la multiplicitat de discursos als quals ens exposen els mitjans de comunicació, sovint hom no pot digerir i ordenar l'allau d'informació que li arriba. Això, sumat a l'acceleració cada cop més característica de la vida occidental, genera una saturació informativa. En aquest sentit, escriu Jean Baudrillard: «Ja no estem en un sistema de creixement, sinó d'excreixència i saturació, que es resumeix en el fet que hi ha massa de tot. Per tot arreu hi ha massa i el sistema separa per excés» (Baudrillard 2008: 187).

Aquest excés d'informació contribueix més a la desinformació que no pas a la informació. Com escriu el mateix Baudrillard, «[v]ídeo, pantalla interactiva, multimèdia, Internet, Realitat Virtual: la interactivitat ens amenaça per tot arreu. Per tot arreu, allò que estava separat es confon; per tot arreu, se suprimeix la distància: entre els sexes, entre els pols oposats, entre l'escenari i la sala, entre els protagonistes de l'acció, entre el subjecte i l'objecte, entre allò real i el seu doble. I aquesta confusió de termes, aquesta col·lisió de pols fa que en cap lloc sigui possible ja un judici de valor: ni en art, ni en moral, ni en política» (69).

Cada cop més, les dues febleses dels mitjans de comunicació que hem assenyalat —presentar com a objectiva una informació que no ho és i generar una allau d'informació indigerible— es tradueixen en l'escepticisme de molts ciutadans, que tenen la sensació de no poder fiar-se de cap mitjà en particular, de no saber què ha passat realment, ni tan sols què és la realitat. El ciutadà perd la confiança en la possibilitat d'accedir a la veritat i sent que, per contra, només té accés a l'anomenada postveritat.

Per revertir el fenomen que hem descrit, des del pensament crític s'insta a treballar en els tres següents sentits. Primer, a procurar que els mitjans de comunicació siguin més honestos, estiguin més compromesos amb la tasca d'ajudar la ciutadania a forjar-se una imatge del món i defugin el servilisme cap a diverses instàncies. En paraules de Baudrillard: «La vertadera catàstrofe de la televisió és aquella decepció profunda pel que fa a la funció moderna de la informació. Primer somiem amb la imaginació al poder —en el poder polític, s'entén—, i ara somiem cada cop menys o bé gens. El fantasma s'ha desplaçat cap als Media i cap a la informació. S'ha pogut somiar [...] amb trobar una llibertat allà, una franquícia, un nou espai públic. Desil·lusió: els Media han revelat ser molt més conformistes, molt més servils d'allò previst, més servils de vegades que els polítics professionals» (Baudrillard 2000: 219).

Segon, a través de l'educació i dels mateixos mitjans de comunicació, cal contribuir a fer que la ciutadania sigui més crítica amb el que li arriba a través dels mitjans. Cal una audiència realment formada, il·lustrada, culta, conscient del seu potencial i de la bellesa que hi ha en el món, en la cultura, en l'art i, també, en la mateixa xarxa (cal no oblidar-ho).

Tercer, convé revalorar i promoure els espais de silenci i de solitud, indispensables per poder ordenar, classificar i assimilar la informació que ens arriba. Frederich Nietzsche ja advertí d'aquesta necessitat:

L'època actual és una mala època per al pensador: ell ha d'aprendre a trobar fins i tot la seva tranquil·litat entre dos sorolls [ambiental i interior], com també a fer-se el sord durant molt de temps fins que ho sigui de debò. Mentre no hagi après encara això, ell està certament en perill de sucumbir d'impaciència de mals de cap (1984: 331).

I, als nostres dies, Gilles Deleuze ho planteja en els termes següents:

El problema no rau a aconseguir que la gent s'expressi, sinó a posar a la seva disposició buits de solitud i de silenci a partir dels quals podrien arribar a tenir alguna cosa a dir. Les forces repressives no impedeixen expressar-se a ningú, ans al contrari, ens forcen a expressar-nos. Quina tranquil·litat que suposaria no tenir res a dir, tenir dret a no tenir res a dir, ja que aquesta és la condició per tal que es configuri alguna cosa estranya que valgui la pena ser dita! (Deleuze 1995: 129).

Mark C. Taylor, en una línia semblant, reivindica la fertilitat de la *solitude* enfront de l'esterilitat i la desolació característiques de la *loneliness* (Taylor 2009: 125-128). Només si disposem d'espais de silenci i de *solitude* podem prendre prou distància respecte el que ens arriba a través dels mitjans de comunicació. Dit amb altres paraules, com

posa de manifest el filòsof alemany, Max Scheler, la distància és la condició de possibilitat del pensament. Per pensar en profunditat, cal parar l'ordinador, cal desconnectar el mòbil, cal sortir de les xarxes.

En el nostre context, Raimon Panikkar ha copsat magistralment aquesta mateixa idea, que expressa de la manera següent:

L'activitat de pensar requereix solitud, desapropiació, distància, i fins i tot una certa evitació dels altres. Un no pot pensar realment si no manté la seva distància, deixa enrere tots els conformismes i venç la inèrcia de la ment. Els filòsofs han de ser ascetes, en el millor sentit de la paraula, és clar. Han de lluitar amb la realitat com Jacob amb l'àngel o Ulisses amb el destí. L'activitat de pensar forja la realitat una mica a la manera en què el ferrer forja el ferro. El pensament participa en la formació de la realitat (Panikkar 2012: 61).

En definitiva, si bé l'esperit dels mitjans de comunicació és ajudar els ciutadans a tenir una imatge més completa del món, els seus excessos són contraproductius; cal saber distanciar-se també del flux continuat de comunicació.

CRÍTICA DE LES TRADICIONS ESPIRITUALS I RELIGIOSES

Des del tombant del segle xx, l'àmbit religiós ha estat objecte de punyents crítiques. Però també ha sigut el blanc de diverses crítiques *l'estudi* d'aquest àmbit. Començarem aquest apartat per aquest segon grup de crítiques i després ens centrarem en l'altre.

A grans trets, les crítiques de com s'ha estudiat la religió s'articulen al voltant de la tesi següent: que, tradicionalment, quan s'han estudiat les religions, s'ha fet tenint en ment una noció de religió molt restringida,

elaborada segons uns paràmetres etnocèntrics. Dit amb altres paraules, que la noció de religió —ja sigui implícita o explícita— de la majoria d'estudis sobre religions, només inclou aquelles característiques de les religions tradicionals del món occidental. Per esmentar-ne només els dos trets més característics i, ahora, etnocèntrics: que tota religió gira al voltant d'un *déu*, i que aquest déu és *un*.

Al llarg del segle *xx*, diversos antropòlegs advertiren de l'atenció que mereixien pràctiques espirituals d'arreu que, des de l'òptica occidental, no podien considerar-se estrictament religió. Des de la filosofia, Mark C. Taylor, al seu *Després de Déu* (2007), ha estat un dels autors que més ha criticat que, fins al segle *xix*, només es consideressin religions el cristianisme, el judaisme i l'islam, i la resta fossin considerades falses: idolatria, politeisme, panteisme, religions de la naturalesa. Taylor s'ha esforçat per formular una definició de religió més àmplia que inclogués també religions amb les quals el món occidental va entrar en contacte sobretot a partir del segle *xix*: budisme, zoroastrisme, confucianisme, hinduisme, jainisme, sigisme, taoisme, religions «primitives».

A fi d'incloure-les, proposa la següent definició de religió:

La religió és una xarxa emergent, complexa i adaptativa de símbols, mites i rituals que, d'una banda, configuren els esquemes de sentir, pensar i actuar, de manera que atorguen a la vida sentit i propòsit, i, de l'altra, interrompen, disloquen i desconfiguren tota estructura desestabilitzadora (Taylor 2007: 12).

El problema d'una definició així, com ell mateix adverteix, és que, en última instància, resulta enormement difícil, si no impossible, distingir aquesta noció de religió del concepte de cultura. Així, en el seu intent de proposar una definició de religió més inclusiva, la mateixa noció de religió acaba, en gran mesura, diluint-se.

Mentre tenia lloc aquest debat sobre la *noció* de religió, a Occident se sospitava sobre la *raó de ser* de la religió. Al tombant del segle xx, Dostoievski i, sobretot, Nietzsche, sostingueren que Déu havia mort, la qual cosa era una manera d'expressar que la creença en la transcendència, així com en fonaments objectius, universals i atemporals, havien deixat de tenir sentit, i que el sentit de la immanència no provenia de res exterior que d'ella mateixa. Així començà —o s'intensificà— un procés de secularització que és crucial per entendre el món occidental actual, en el qual, si bé es consideren legítimes les creences religioses en l'àmbit privat, no es poden fonamentar les normes de l'esfera pública en postulats religiosos.

Cap dels defensors de la mort de Déu negà l'existència de la religió, sinó el fet que el seu fonament fos una revelació. Diversos teòrics proporcionaren diferents explicacions sobre l'existència de la religió. En són cèlebres exemples la proposta de Marx, que entén la religió com a artefacte de control i submissió de les persones, i la de Durkheim (2013), de la primera dècada del segle xx, per a qui la religió es crea quan els individus d'una comunitat, en un moment d'efervescència, comparteixen una intensa experiència, gairebé elèctrica, arran de quelcom exterior, que, sigui cert o fals, els aglutina. Segons Durkheim, quan tot aquest imaginari comú deixa d'existir, la societat en qüestió mor. Durkheim considera la religió, doncs, un element que permet articular un imaginari comú que facilita la convivència. Dean Hammer (2004), al seu torn, oferí una explicació alternativa de l'existència de la religió: a la seva controvertida obra sostingué que l'espiritualitat té un component genètic i que ha estat afavorida per la selecció natural perquè proporciona un optimisme innat i un sentiment de pertànyer a un tot que transcendeix l'individu que resulten un avantatge evolutiu.

La mort de Déu no ha estat, però, l'última paraula. D'una banda, no ha liquidat les religions. Segons el teòleg protestant Dietrich Bonhoeffer, tot al contrari: la mort de Déu, és a dir, la consciència que per explicar-nos el món ja no calen la religió i Déu, permet fer aflorar allò

més autèntic del cristianisme. El cristià vertader, escriu, és el que experimenta la mort de (o d'un cert) Déu. En paraules seves, procedents dels seus textos escrits de la presó de Berlín-Tegel entre el 1943 i el 1944, on estigué reclòs arran de la seva participació en la resistència contra el nazisme:

Déu ens fa saber que hem de viure com a homes que aconseguen viure sense Déu. El Déu que és amb nosaltres és el Déu que ens abandona (Marc 15,34)! El Déu que ens deixa viure en el món sense la hipòtesi de treball Déu, és el Déu davant el qual estem constantment (Bonhoeffer 1969: 203).

La teologia de la mort de Déu, un heterodox moviment que als Estats Units adquirí tanta fama que el 8 d'abril de 1966 ocupà la coberta de la revista *Time* amb el títol «Is God Dead?», compartia el mateix postulat: que el fenomen cultural de la mort de Déu no significava el final de la religió, sinó una oportunitat per a la religió.³

D'altra banda, a partir de les darreres dècades del segle xx, d'entre la filosofia continental més desconstructiva, sovint la més esquerranosa, emergiren múltiples veus sostenint que la secularització com a tal no s'havia produït, ja que la religió no es podia extirpar, sinó que més aviat calia parlar de postsecularisme, una era en la qual la religió seguia sotjant conceptes i institucions, tot i que d'una manera menys dogmàtica, més subtil i, sovint, més fèrtil. Aquest fenomen sol anomenar-se *the turn to religion* i proposa una «religió sense religió» (és a dir, una religió que mantingui determinades idees de la religió, com la fe i l'obertura a la diferència, però que exclouï els postulats ontològics tradicionalment pertanyents a la religió).

.....
3. Per a una visió panoràmica del pensament d'alguns dels integrants d'aquest moviment, com Vahanian, Van Buren, Hamilton, Rubenstein, Altizer, vegeu *Los teólogos de la muerte de Dios* (1968), de Victòria Camps.

Una de les fites més rellevants d'aquest fenomen fou el congrés celebrat a la Villanova University entre el 25 i el 27 de setembre de 1997, que duia per títol *Religió i Postmodernitat*, les discussions de la qual donaren lloc a *God, the Gift, and Postmodernism* (1999), editat per John D. Caputo i Michael Scalon.

De fet, ambdós fenòmens —l'aprofitament de la mort de Déu per part de la religió, i una postmodernitat que s'autopresenta com a postsecular— s'entrellacen. En són un clar exemple el pensament de Vattimo (1983) i el de Caputo (2006), que postulen un cristianisme feble que podríem anomenar postmodern, i que serveix com a aparell teòric per desconstruir estructures de poder fòssils i monolítiques que resulten opressores. En paraules de Caputo:

La meua idea és deixar de pensar en Déu com una conducció elèctrica massiva d'alta tensió que proporciona potència al món i passar a entendre'l com a quelcom que opera un curtcircuit en aquesta potència i que genera una provocació en el món (2006: 13).

Les implicacions que un Déu així té per a la manera de viure pròpia del regne de Déu són les següents:

Aquest regne s'organitza al voltant del poder dels febles a través de forces que són dèbils, no pas fortes, i a través d'una sostinguda sensibilitat cap a l'excelsion i el singular, cap al diferent i deixat de banda, cap al foraster i l'immigrant (2006: 29).

En resum: Nietzsche, en un exercici de pensament crític, criticà fortament una concepció de la religió dogmàtica i repressora. Això, al seu torn, obrí la via perquè, també des del pensament crític, es renovés un cert cristianisme, que, imbricant-se amb una determinada filosofia continental, acabaria emprant determinades categories de la religió en un gest subversiu, amb l'objectiu de qüestionar concepcions del món que perpetuen un ordre de coses rígid i discriminatori.

CRÍTICA DE LES TEORIES SOCIALS I POLÍTQUES

La filosofia occidental ha formulat una multiplicitat d'àcides crítiques a les teories socials i polítiques predominants. Des de les reflexions polítiques de Plató, passant per la doctrina de les dues ciutats de Sant Agustí, a les teories de Hobbes i Locke, per esmentar-ne només alguns exemples, la filosofia occidental ofereix una sèrie de reflexions basades en la idea que el model sociopolític vigent en cada moment obvia aspectes fonamentals de la naturalesa humana, i que caldria corregir-lo per adequar-l'hi.

En aquest apartat volem fer referència a tres grups de crítiques actuals que destaquen per la seva lucidesa i el seu ressò: la crítica de Foucault i els seus deixebles; les crítiques al «final de la història» postulat per Fukuyama; i la crítica de Habermas a una determinada manera de pactar les condicions de la vida en comú.

La proposta de Foucault és que, a partir del segle XVIII, els estats occidentals comencen a practicar una nova forma de poder, que ell denomina *biopoder*, consistent en l'administració de les vides i els cossos de les poblacions. Ho fan a través d'institucions que, molt sovint, tenen la intenció de vetllar pel benestar de les poblacions, com escoles, clíniques, centres sanitaris o presons. En realitat, sosté, acaben regulant la vida mental de les poblacions, incidint en els desitjos de les poblacions, les seves nocions de «vida bona», les seves expectatives vitals, la seva concepció de la sexualitat, la manera com distingeixen salut i malaltia, etc.

El biopoder, doncs, és molt subtil. Ja no es tracta d'un poder que provingui de pocs focus, identificables com a fonts d'autoritat, sinó que s'immisceix en les vides de les poblacions a través de múltiples discursos sense que aquestes se n'adonin i, sovint, elles mateixes contribueixen a engrair aquests discursos i fer-los circular. El biopoder

configura una xarxa que, com una teranyina, ho amara tot. La tesi de Foucault és que tots estem sent vigilats, reprimits i castigats contínuament, i que la nostra subjectivitat emergeix d'aquest control. Precisament arran d'aquesta omnipresència poc explícita, oposar-s'hi esdevé una tasca summament difícil.

L'altra crítica a l'*status quo* sociopolític a la qual volíem referir-nos és a la dels detractors de l'anomenat «final de la història». Tal com la plantejà Hegel (1966), la història és el desplegament progressiu d'un procés dialèctic, en el qual cada situació o tesi va seguida d'una antítesi, i la tensió entre l'una i l'altra s'acaben resolent en una síntesi, que acaba esdevenint una nova tesi que, al seu torn, anirà seguida d'una antítesi i una nova síntesi, i així successivament. Hegel, com altres idealistes alemanys que el seguiren, considera que finalment s'arribarà a una síntesi de les tensions dialèctiques. Cadascun considera que aquest final tindrà una forma diferent —per exemple, per a Marx és el comunisme—, però tots comparteixen la idea d'un «final de la història». El motor d'aquest procés, de la història, és la lluita de classes, que finalment es resoldrà en un estadi harmoniós.

El que ara ens interessa és la lectura que Francis Fukuyama (1992) feu de l'esquema hegelian, especialment de la interpretació de Kojève: el final de la història no és el que proposava Hegel, ni Marx, sinó la democràcia liberal, en la qual, per Fukuyama, es dona un reconeixement total de tots els ciutadans, de manera que s'apaga el motor de la història, que és la lluita de classes, la lluita pel reconeixement. Fukuyama, si bé considera que la implementació de la democràcia liberal encara pot millorar-se, creu que el model, ja no. Per a ell, ja s'ha arribat a un model ideal i afirma que l'escenari internacional, amb la caiguda dels règims comunistes, mostra una sèrie de bones notícies que indiquen que cada cop ens acostem més a la seva implementació total.

Fukuyama ha estat durament criticat per pensadors d'esquerres, fonamentalment per dues raons. Primer, per la seva concepció de la

història com a unidireccional i única. I, segon, perquè han advertit que la democràcia liberal, en la mesura que permet perpetuar una sèrie de desigualtats i asimetries, dista molt de ser un model ideal i, fins i tot, que la creença en un «model ideal» és perillosa, com defensa Jacques Derrida (1993) l'any següent a *Espectres de Marx*. Derrida insisteix en la importància que la democràcia ideal sempre sigui un estadi a venir i considera que un sistema que es consideri definitiu i complet en realitat està ignorant o reprimint l'especificitat de les veus dels altres.

Justament una part del gest de Habermas (2002) consisteix a incloure en qualsevol deliberació amb implicacions sociopolítiques les veus de tots els afectats. En la seva proposta hi subjau la idea que la veritat no és una realitat objectiva i atemporal, amb una entitat pròpia, i descobrible mitjançant la raó, ni és una realitat subjectiva, que depèn de cada persona, sinó que és *intersubjectiva*, és a dir, que és el resultat d'un diàleg ordenat i rigorós entre totes les persones afectades en un moment donat. Només si les normes de l'àgora pública són acordades d'aquesta manera tothom les podrà sentir com a legítimes i no com un instrument de dominació d'unes elits.

La proposta de Habermas testimonia la riquesa i complexitat del pensament crític: el seu gest forma part del pensament crític, que revisa les propostes anteriors i mostra les seves limitacions, però, al seu torn, esdevé objecte del pensament crític, tal com posa de manifest la crítica de Reyes Mate (2008: 32) segons la qual la racionalitat comunicativa habermasiana només funciona «entre subjectes presents capaços d'argumentar, capaços de donar raons i deixar-se convèncer per millors raons, amb vista a un acord racional. Però, què passa amb els que no saben argumentar o no hi són presents?». Mate respon que, als exclosos, la força «no els ve de la comunicació, del poder persuasiu o de la capacitat d'argumentar, sinó de l'experiència de la injustícia», i que «les víctimes no argumenten, sinó que exposen la seva indignència i s'exposen en la seva nuesa» (Mate 2008: 231 i 234)

CRÍTICA DEL GÈNERE

Al llarg del segle xx, les reflexions del pensament crític sobre gènere han estat múltiples i enormement diverses. Proposem agrupar-les per raons pedagògiques i d'espai en dos grans grups, tot i que el lector identificarà ràpidament els punts de contacte entre ambdós grups:

- La crítica als comportaments, les actituds i les tasques considerats naturals en funció del gènere al qual hom pertany.
- La crítica a la mateixa noció de gènere.

El primer grup, malgrat la seva vasta diversitat, pot considerar-se feminista; el segon, en canvi, depassa les fronteres del feminisme, ja que parteix del qüestionament de l'existència d'un gènere femení.

Pel que fa al primer grup, un dels primers referents ineludibles fou la psicoanalista Joan Rivière, que a *La feminitat com a mascarada* (1929) sostingué que la feminitat és una màscara, és a dir, no és natural. Simone de Beauvoir, tot i que amb interessos diferents, aprofundí en aquesta idea quan desenvolupà la seva tesi segons la qual «la dona no neix; es fa» a la seva obra *El segon sexe* (1949). Amb ella, Beauvoir criticava els estereotips que estipulen que homes i dones són d'una determinada manera, que els primers tenen unes inclinacions naturals determinades i les segones unes altres, com la cura dels altres i l'articulació del sentit de la vida al voltant de la maternitat, en el cas de les dones.

Al llarg del segle xx, autores d'arreu dins de l'òrbita occidental la seguiren i en desenvoluparen les seves idees. A partir dels anys setanta, tingueren un ressò especial els moviments feministes dels Estats Units, tant els de la costa est, de caire més acadèmic, que reclamaven l'alliberament de la dona respecte dels patrons estètics, morals i polítics que tradicionalment l'han modelada, com els de la costa oest, d'un estil més de carrer, activista, festiu i celebratiu, del qual són

particularment conegudes les imatges de manifestacions de dones cremant sostenidors.

Des de la història social de l'art, contribuí al moviment de caire més acadèmic, per exemple, Linda Nöchlin, amb el seu text «Per què no hi ha hagut grans artistes que fossin dones?» (1971), on desconstruí el mite del geni, segons el qual els grans artistes no ho són en virtut de les circumstàncies socioculturals i materials en les quals han crescut, sinó en virtut d'una mena de genialitat innata, de la qual la majoria de dones quedarien suposadament excloses. Ella, per contra, defensa el paper de les condicions socials en la construcció d'un artista i esgrimeix que l'absència de grans artistes dones en la història de l'art occidental obeeix al fet que les dones, en cenyir-se a les expectatives socials occidentals, excloïen del seu ventall de possibilitats esdevenir artistes professionals.

Diversos artistes també s'involucraren en la crítica dels rols tradicionals atribuïts a homes i dones. En són un conegut exemple les reivindicatives *guerrilla girls*, constituïdes l'any 1985 a Nova York i conegudes per fer servir màscares de goril·la en públic, que reclamen l'augment de la presència de les dones en l'art, o Martha Rosler, amb el seu vídeo *The Semiotics of the Kitchen* (1975), que vol ser una crítica irònica de com el llenguatge està imbuit dels rols de gènere i resulta, per tant, opressor, i el seu altre vídeo *Vital Statistics of a Citizen, Simply Obtained* (1977), en el qual el cos d'una dona —ella mateixa— és escrutada i mesurada per una sèrie de persones amb actitud científica, vídeo amb el qual vol criticar com el cos de la dona i la seva gesticulació són modelats des d'uns estàndards suposadament normals a través de pràctiques vinculades al patiment, com les dietes, la depilació, l'esport, etc.

Als anys noranta, a *La dominació masculina* (1998), Pierre Bourdieu advertí que no només la dona és oprimida pels patrons estereotipats que aquestes autores desmunten, sinó que també ho són els homes.

Segons Bourdieu, l'opressió rau en el fet que cadascun d'ells se sent realitzat només en la funció en què la seva conducta se cenyeix a uns patrons preestablerts; per esmentar-ne només un parell d'exemples, l'home es realitza en la mesura que conquereix la dona, mentre que la dona se sent realitzada en la mesura que és reconeguda i admirada per l'home; l'home es dedica a qüestions més vinculades a l'espai públic, mentre que la dona s'encarrega de l'àmbit més simbòlic de les relacions socials (enviar postals per Nadal, organitzar un sopar a casa, etc.).

Per anomenar només una altra teoria que, més recentment, ha indagat sobre les característiques suposadament femenines que les dones assumeixen sense ser-ne conscients, volem fer referència a Virginie Despentes, feminista, lesbiana i exprostituta, autora del provocatiu assaig autobiogràfic *Teoria King Kong* (2018). Entre altres qüestions, a la seva obra Despentes revisa i critica com les dones es veuen instades a tenir una sèrie d'actituds ètiques (demanar perdó, sentir-se culpables, fer veure que no saben alguna cosa que sí que saben per no incomodar el seu interlocutor) i d'expectatives socials que resulten opressives i, sovint, impossibles. Escriu:

L'ideal de dona blanca, seductora però no puta, ben casada però no anul·lada, treballadora però que no ha tingut gaire èxit per no eclipsar el seu marit, prima però no obsessionada amb el menjar, que es mantingui jove per sempre sense deixar-se desfigurar per la cirurgia estètica, mare realitzada però no acaparada pels bolquers o els deures d'escola, bona mestressa de casa però no minyona tradicional, culta però menys que un home, aquesta dona blanca feliç que ens plantifiquen tota l'estona davant els nassos, aquella a qui hauríem de fer l'esforç d'assemblar-nos, a part que té una pinta de matar-s'hi molt per no gran cosa, de tota manera no me l'he trobada mai, enlloc. Estic convençuda que no existeix (23).

I empeny les seves tesis fins a sostenir que la dona es troba atrapada en una sèrie d'expectatives impossibles per tal que se senti fracassada. En paraules seves:

La presa de pèl total és el mètode contemporani i sistemàtic de la doble obligació: «Feu fills, és fantàstic i us sentireu més dones i més completes que mai», però feu-los en una societat que s'enfonsa, on la feina assalariada no està garantida per a ningú, però sobretot no per a les dones. Pariu on l'habitatge és precari, on l'escola ha dimitit, on els nens estan sotmesos a les agressions mentals més depravades a través de la publicitat, la tele, internet, les empreses de refrescos i companyia. Sense fill, no hi ha felicitat femenina, però educar nens en condicions decents serà gairebé impossible. Cal, sigui com sigui, que les dones se sentin fracassades.

En fragments com aquest es posa de manifest una característica comuna en moltes reflexions feministes: el fet que la reflexió depassa qüestions que se cenyeixen estrictament al gènere i s'alia amb la crítica a models socioeconòmics de tipus neoliberal. És el cas, també, de Jessa Crispin, que amb el seu *Per què no soc feminista* (2017) adverteix del perill que el suposat empoderament de la dona promogut pel feminisme només sigui possible per a algunes dones, ateses les seves circumstàncies socioeconòmiques.

En la majoria dels teòrics esmentats fins ara, ja s'hi troba la idea que constitueix el tret de sortida del segon grup al qual volem referir-nos: que el gènere és una construcció social que amara les persones a través de discursos procedents de les institucions educatives, dels mitjans de comunicació, etc. —per emprar termes de Foucault, a través de «dispositius biopolítics». Segurament fou Judith Butler a *El gènere en disputa* (1990) qui, inspirant-se en autores feministes com Irigaray, i en filòsofs com Lévinas, Foucault i Derrida, duria aquesta idea al seu extrem, sostenint que el gènere és performatiu. És a dir,

que el gènere no ve donat, no és natural, sinó que hom l'adquireix a base de la repetició —o iteració— d'una sèrie de gestos i d'actituds, com qui segueix el guió d'una representació teatral.

Així, Butler desenvolupava la idea fonamental del segon àmbit al qual volíem referir-nos: la crítica a la mateixa noció de gènere. En la seva versió més suau, aquesta crítica feia èmfasi en la idea que el sexe (home-dona) no té per què anar associat a un determinat gènere (masculí-femení) ni a una determinada orientació sexual. Però Butler, com s'acaba d'assenyalar, la dugué molt més enllà.

La postura de Butler ha estat enormement influent, però cal dir que també ha estat objecte de crítiques punyents que parteixen de la idea que la maternitat té una dimensió «biofísica», és a dir, no construïda, anterior a la cultura. Aquesta és la idea, per exemple, de Patricia Merino, que, criticant la visió beauvoriana de la maternitat, a *Maternitat, igualtat i fraternitat* (2017) sosté que el feminisme justament hauria de posar la maternitat al centre del debat.

Paul B. Preciado, influenciat per Butler i Derrida, ha desenvolupat a fons una idea ja continguda, de forma més o menys explícita, en l'obra de Butler: que la performativitat del gènere implica que cadascú de nosaltres pot elegir el seu gènere entre un ventall infinit d'opcions. Nascuda com a Beatriz Preciado, s'ha donat a conèixer tant per les seves digressions teòriques, des de *Manifest contra-sexual* (2002), com per la seva pràctica de joc amb el seu gènere, que li han permès afirmar que no és estable, sinó fruit de com hi incidim cada dia: des dels bigotis que lluï durant molt de temps, fins al que ell anomena la seva voluntària «intoxicació hormonal», que l'ha dut a assemblar-se més a un home convencional sense etiquetar-se com a tal.

Preciado, presentant-se a si mateix com a transsexual, contribuï, així, a la consolidació de la teoria *queer* a França, que segurament constitueix la màxima expressió de la dissolució i la desconstrucció de les

categories tradicionals que fonamenten la distinció entre gèneres i fa èmfasi en la necessitat de celebrar la intercategoriazació.⁴ Dutes al seu extrem, les reflexions de la teoria *queer* contribueixen a:

- La desconstrucció del binomi que tradicionalment ha articulats la diferència sexual (home-dona), postulants que, en última instància, el gènere no té per què ser estable al llarg del temps, i que, en última instància, existeixen tants gèneres com persones.
- La desconstrucció del binomi que tradicionalment ha articulats la diferència de gènere (masculí-femení), afegint-hi categories com la transsexualitat.
- La desconstrucció del binomi que tradicionalment ha articulats la diferència d'orientació sexual (heterosexual-homosexual), afegint-hi categories com la bisexualitat.

Per concloure aquesta secció, cal dir que el pensament crític ha treballat no només en la desconstrucció d'aquests binomis, sinó també en la necessitat de desestigmatitzar i de no discriminar aquelles persones que no s'identifiquen amb cap dels elements dels binomis.

CRÍTICA DE L'ECONOMICISME

L'economicisme és una forma encoberta de totalitarisme, és la idolatria del tenir, la reducció de tot moviment, de tot pensament, de tot anhel al desig de posseir i de guanyar béns econòmics. En l'economicisme, tota activitat humana, tant en el pla de la intimitat, com en el de la vida social i laboral, es desenvolupa en aquesta clau: l'obtenció de beneficis econòmics.

4. Per a la noció de *queer*, vegeu el compendi d'assajos sobre teoria *queer* de Queen i Schimel (1997) *PoMoSexuals: Assumptions about Gender and Sexuality*.

L'economicisme és una ideologia altament perjudicial, una forma de pensament que destrueix la persona i la societat. Vetllar pels propis interessos econòmics, defensar el propi patrimoni i pensar en la millor manera de conservar-lo i d'augmentar-lo, no es pot qualificar de negatiu. Però quan aquesta lògica econòmica és l'única que regeix en la vida humana, la motivació última de totes les relacions i moviments, l'ésser humà es converteix en un ésser unidimensional.

L'economicisme es pot criticar doblement: pels seus fonaments, però també per les seves conseqüències. Els fonaments de l'economicisme són molt fràgils. En aquesta ideologia es parteix del supòsit que l'obtenció de benefici econòmic és l'únic que pot sadollar les aspiracions de plenitud de l'ésser humà. Es parteix de la idea que la felicitat es juga en aquest moviment. Els laboratoris creatius lluiten aferrissadament per trencar la indiferència, per captar l'atenció de ciutadà consumidor i persuadir-lo que adquirir el producte o el servei que ells dissenyen el farà feliç. La finalitat és clara: cal que el ciutadà senti el delit d'aquell objecte com un anhel que no el deixi viure. L'objectiu final és que treballi per tenir-lo, estalviï per poder-se'l comprar, en definitiva, visqui per adquirir-lo. És un ideal de felicitat que va associat directament al consum d'allò que és fútil i innecessari. Ara bé l'objecte de consum és un déu transitori, perquè un cop s'ha posseït, emergeix el desig d'un altre objecte de consum que desperta, de nou, l'anhel de tenir-lo i la lluita per aconseguir-lo.

L'error principal de la fonamentació de l'economicisme és que reduir tota motivació a l'econòmica és un greu reduccionisme antropològic, ja que, si bé els béns materials poden atorgar estabilitat i confort, no poden omplir totes les aspiracions ni totes les ànsies de realització de l'ésser humà. La set de plenitud no s'apaivaga amb coses, amb objectes, amb propietats, amb diner. No es pot omplir amb cap producte del tenir; és una aspiració a la totalitat que no pot concedir cap objecte particular. Per això, l'economicisme contribueix a la infelicitat més que no pas a la felicitat. Com escriu amb lucidesa el teòleg italià, Pierangelo

Sequeri: «Som la part més àvida i farta del planeta, som els més hàbils i crítics des del punt de vista cultural, i ens hem omplert d'històrics i d'infeliços. Mai no havíem estat tan estúpids» (2014: 29).

Un dels crítics més cèlebres de l'economicisme fou Erich Fromm, que, des de la psicoanàlisi, al seu *Tenir o ésser* (1978) defensà la importància de l'ésser per davant del tenir. Fromm identificà, analitzà i reivindicà lògiques que operen en la ment i en el cor que no obeeixen el criteri economicista, com l'anhel de donar-se, de gaudir, d'aprendre, de comunicar-se, de jugar.

El neoliberalisme és una de les manifestacions actuals de l'economicisme. Des de, com a mínim, els anys seixanta, d'entre el pensament crític també s'han erigit veus enormement crítiques que proposen oposar, a la seva lògica de l'intercanvi, la lògica del do. En la lògica de l'intercanvi, hom calcula estratègicament per assegurar-se que els seus esforços rebran, com a compensació, alguna cosa equivalent a la que es dona. En canvi, la lògica del do, defensada per pensadors com Lévinas, Derrida i Marion (2011), desborda el càlcul del benefici i està dominada pel desinterès.⁵ Això té conseqüències positives tant per qui dona com per qui rep, de la mateixa manera que la lògica de l'intercanvi és nociva tant per a qui dona com per a qui rep. Per al primer, perquè queda atrapat en un narcisisme estèril, perquè la seva subjectivitat és modelada per les necessitats del mercat, com ja entreveié Foucault (1997), i, sovint, perquè condueix cap al que Byung-Chul Han (2015) ha descrit com una autoexplotació per obtenir el màxim rendiment d'un mateix. No és casualitat que darrerament des del pensament crític es reivindicui allò inútil en termes mercantils —un passeig, la visita a un malalt que ja no ens reconeix, etc.

.....
 5. En el nostre context, vegeu Torralba (2012). En el context cultural indi, Tagore (1861-1941) defensà una lògica semblant amb les paraules següents: «La felicitat de l'home no es troba en l'obtenció de res, sinó en donar-se ell mateix a allò que és més que ell» (2013: 137).

Pel que fa al receptor de l'acció, la lògica de l'intercanvi també és nefasta perquè, quan el que compta és només el benefici, es justifica l'explotació d'éssers humans per obtenir capital, però també la destrucció del medi natural, la falsificació, l'engany, la prevaricació, la corrupció i la mentida. Malauradament, la lògica de l'intercanvi segueix amarant cada cop més àmbits. En l'actual fase del capitalisme tardà, que Fumagalli anomena biocapitalisme, aquesta lògica acaba amarant la vida humana en la seva totalitat —«les facultats relacionals, sentimentals i cerebrals dels éssers humans» (Fumagalli 2011: 9)— fins a tal punt que l'intel·lecte i les relacions socials són tractats com a mercaderies, és a dir, se'ls atorga valor només en la mesura en què es poden traduir en valor d'intercanvi. A més, la distinció entre temps de feina i temps de vida es difumina, igual que es difumina la distinció entre producció, reproducció i consum. En retuiteja una piulada d'una institució d'arts escèniques, el ciutadà és, alhora, consumidor de la institució, reproductor de la institució, i productor de la seva pròpia imatge com a persona culta i sensible a les arts. En paraules de Fumagalli, «l'acte de consum és, alhora, una participació en l'opinió pública, un acte de comunicació, i màrqueting d'un mateix» (12).

Per tot plegat, cal afirmar que l'economicisme és una de les ideologies més perverses i més tòxiques individualment i socialment que ha imaginat la ment humana. Els grans teòrics marxistes i neomarxistes l'han descrit com una forma d'alienació, de servitud i de destrucció de la vida personal i comunitària. Cal, doncs, que des del pensament crític se segueixi insistint en el fet que el neoliberalisme no és l'única manera possible d'organització econòmica, se segueixin assenyalant els seus múltiples problemes i se segueixi promovent un consum conscient i crític, és a dir, que es preguntin si en l'elaboració de producte o del servei s'han respectat els drets dels treballadors, dels nens i dels grups vulnerables; si s'ha contaminat o no; si el transport ha estat sostenible; si s'ha elaborat amb matèries primeres del propi territori o s'han dut de molt lluny, amb la petjada ambiental que això comporta.

4

**Pensament crític, educació
i competències del segle XXI**

El pensament crític, s'educa? Una de les *finalitats* de l'educació és promoure el pensament crític? O més aviat caldria dir que el pensament crític és un dels *mitjans* de l'educació? Amb altres paraules: que els alumnes dominin el pensament crític és un *objectiu* de l'educació? O l'exercici del pensament crític és una de les *habilitats* que permet als alumnes assolir els objectius educatius? O, per anar encara una mica més enllà, els models educatius poden constituir objectes de crítica del pensament crític? O totes tres coses? Aquest apartat té per objectiu dilucidar el vincle actual entre pensament crític i educació, i proporcionar resposta —parcial, provisional— a aquestes qüestions.

L'educació sempre ha exercit dues tasques simultànies: d'una banda, *transmetre* una determinada imatge del món i de les maneres de viure-hi i, de l'altra, *promoure el qüestionament* de determinades imatges del món i de les maneres de viure-hi. Així, fins i tot abans que s'encunyés la noció de pensament crític, l'educació ja promovia una actitud crítica. Ara bé, això significa que ja promovia el pensament crític? Si tenim en ment la noció de pensament crític desenvolupada als tres capítols anteriors, cal respondre que no pròpiament. Què és, doncs, allò que singularitza el pensament crític, que emergí en el segle xx, enfront de l'actitud crítica que promou tot model educatiu? Per plantejar-ho d'una manera breu, cal tornar a una idea que hem plantejat més amunt: allò específic del pensament crític enfront d'altres actituds crítiques és el següent:

- En l'àmbit de la lògica: la crítica a determinades imatges del món i de les maneres de viure-hi no es fa d'una manera dogmàtica, sinó des d'un aparell argumentatiu rigorós. És a dir, no es demonitzen ni es caricaturitzen determinades idees apel·lant a sentiments i creences arrelades en els alumnes, sinó que es forneix els alumnes de les normes lògiques necessàries per defensar arguments.
- En l'àmbit de l'ètica: cap crítica a determinades imatges del món i de les maneres de viure-hi es fa des d'un espai neutral i objectiu; sempre es fa des d'una determinada posició epistemològica i un determinat marc ètic. En el cas del pensament crític, tal com ha estat presentat en els tres capítols anteriors, es fa des d'un marc ètic fonamentat en els drets humans que, tot i la seva contingència, s'entén com el millor marc del qual disposem de moment, i amb un compromís amb la denúncia de tota forma de domini.

Al llarg del segle xx, el pensament crític ha anat amarant la filosofia i les humanitats en general, però fou a la dècada dels noranta que es decidí impulsar-lo conscientment des de l'educació. I, el que és particularment interessant: s'impulsà alhora que s'impulsava un model educatiu determinat, l'anomenat aprenentatge per competències. En poques paraules: *la promoció del pensament crític des de l'educació és indestriable de la promoció d'una educació basada en les competències. És a la interrelació entre pensament crític i aprenentatge basat en competències que ens referirem en aquest capítol.*

EL MARC DE LES COMPETÈNCIES DEL SEGLE XXI

Al llarg del segle xx, en el context occidental, tingueren lloc múltiples iniciatives⁶ per promoure un model educatiu que superés la concepció de l'alumne com a ens eminentment passiu, receptacle de coneix-

.....
6. Per exemple, l'escola Summerhill d'Alexander Neill (1960), creada el 1921, o escoles inspirades en el pensament de Maria Montessori (1948).

ments closos, molt estesa arreu. En són cèlebres exemples primerencs, l'escola Summerhill d'Alexander Neill (1960), creada el 1921, o escoles inspirades en el pensament de Maria Montessori (1948). La iniciativa més influent fou l'any 1996, quan es feu públic l'Informe a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors, que duia per títol *L'educació amaga un tresor* (Delors *et. al.*: 1996).

Les conclusions de l'Informe Delors estan significant un punt d'inflexió en els models educatius d'Europa i de més enllà. Per exemple, vertebrà el programa Pisa (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE, que des de l'any 2000 avalua el rendiment acadèmic en matemàtiques, ciències i comprensió escrita d'alumnes d'arreu del món. L'Informe Delors també s'ha traduït en polítiques educatives europees i estatals consistents en el disseny de nous itineraris educatius, en l'elaboració de nous sistemes d'avaluació, en l'elaboració de nous materials docents, en la modificació de la formació del personal docent, etc.

Part de l'èxit de l'Informe Delors rau en la combinació entre la seva contundència i la seva capacitat d'adaptar-se a entorns diversos. L'Informe Delors no es presenta a si mateix com un cos de principis clos i definitiu, sinó com un marc generalista, amb un ampli ventall de recomanacions sensibles a múltiples tensions que, en cada context determinat, cal resoldre d'una manera o d'una altra. A tall d'exemple, la tensió entre allò local i allò mundial, la tensió entre la tradició i la modernitat, la tensió entre els resultats a curt termini i els resultats a llarg termini, i la tensió entre la indispensable competència i la igualtat d'oportunitats (12). Vol ser, doncs, un recull de principis orientadors, contínuament desestabilitzats per aquestes tensions, i oberts a concrecions ben diverses en funció del context. Això sí, estableix una sèrie de pilars bàsics, que, més enllà de la necessitat d'apoderar l'alumne, poden sintetitzar-se de la manera següent:

- Parteix de la convicció que l'educació bàsica *ha d'arribar a tothom*, independentment del context (26).
- Considera que *l'objectiu de l'educació ha de ser tant construir la persona com reduir les desigualtats*.
- En la tasca educativa, reclama *la necessitat de compromís i col·laboració entre diversos agents*: comunitat local, pares, responsables de les institucions educatives, docents, autoritats públiques i comunitat internacional (23). I, per tal de fer possible una implicació real de la comunitat educativa, aboga per una «*descentralització intel·ligent*» (24).
- Identifica i desenvolupa les *competències bàsiques* que cal que l'educació promogui en qualsevol context.

Segurament és aquesta darrera idea —una «educació basada en competències»— la idea de l'Informe Delors que ha fet més fortuna. Per fer-nos el càrrec de l'impacte que ha tingut en el nostre context més immediat, cal subratllar que l'any 2013 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya presentà una adaptació del currículum escolar a l'aprenentatge per competències i una guia a disposició dels docents que explicava com vincular els continguts de cada assignatura amb les competències corresponents.⁷ Tot i que la seva aplicació no és obligatòria, anunciaren que el govern modificaria les avaluacions externes anuals seguint la metodologia d'educació per competències establerts a les avaluacions PISA de l'OCDE des de l'any 2000.

La idea d'una educació basada en competències també ha fet fortuna en el context anglosaxó. N'és un clar exemple la creació l'any 2002 de l'influent Partnership for 21st Century Learning (P21), una coalició formada per educadors, membres de la comunitat empresarial i legisladors l'objectiu de la qual és fomentar el diàleg sobre la necessitat de promoure competències (*skills*) del segle XXI en el sistema escolar dels

.....
7. La guia fou liderada per Jaume Sarramona, catedràtic de pedagogia de la UAB, i es pot consultar a <http://apliense.xtec.cat/arc/>.

Estats Units. Darrerament, el P21 ha estat enormement influent en la legislació de l'àmbit educatiu; per exemple, amb la 21st Century Readiness Act, H.R. 347 in the 113th Congress i el Congressional 21st Century Skills Caucus.

En la resta d'apartats d'aquest capítol exposarem i examinarem els pilars i objectius del model d'aprenentatge per competències, centrant-nos particularment en l'Informe Delors, per acabar veient com s'imbrinca amb el pensament crític. Ho farem en l'ordre següent:

- En primer lloc, explorarem les implicacions que es tracti d'un model basat en les competències i no només en els continguts. En aquest punt, cal avançar que l'Informe Delors no vol promoure, només, una educació que doti la persona de múltiples destreses, sinó també que construeixi la persona. Se sustenta, doncs, en una visió de l'ésser humà en concret, en una antropologia determinada.
- A continuació, aprofundirem en la idea que, en aquest model, és l'alumne, i no el docent, qui se situa al centre del procés educatiu.
- Més tard, s'explicarà quin lloc ocupa el pensament crític dins de l'entramat de competències.
- Tot seguit, s'abordarà la qüestió següent: per què és desitjable educar en competències? Per tal d'inserir l'alumne en el mercat laboral i en un estat de coses determinat o per a la transformació social? D'entrada, cal avançar que l'Informe Delors aspira a contribuir a la justícia social. Aquest és un punt crucial: *la imbricació de pensament crític i de l'aprenentatge per competències va néixer al servei de la transformació social*. Tal com es formula al primer paràgraf del pròleg de l'Informe Delors:

L'educació constitueix un instrument indispensable per tal que la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat i justícia social [...] al servei d'un desenvolupament humà més harmoniós, més genuí, per fer retrocedir la pobresa, l'exclusió, les incomprendions, les opressions, les guerres, etc.

Com mostrarem, malgrat aquesta vocació inicial, en determinats contextos ha derivat cap a models educatius inspirats en paradigmes neoliberals més individualistes. Algunes de les concrecions del P21 il·lustren aquesta deriva.

- I, finalment, es proposarà la tesi segons la qual no només l'educació ha de promoure el pensament crític, sinó que l'educació (amb els seus sistemes de poder, les seves relacions amb el medi ambient, les seves discriminacions de gènere, els seus règims de comunicació, etc.) també ha d'esdevenir un objecte de crítica del pensament crític.

EL PAS D'UNA EDUCACIÓ CENTRADA EN EL CONTINGUT A UNA DE CENTRADA EN LES COMPETÈNCIES. MALENTESOS, RISCOS I OPORTUNITATS

Comencem distingint entre *continguts* i competències. Els continguts estan configurats per una sèrie d'*informacions* sobre el món filtrades i ordenades, és a dir, que han esdevingut *coneixement*. Tal com s'afirma a l'Informe Delors, el coneixement no és immediat, sinó que «exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad» (25). Les competències, al seu torn, poden definir-se com un conjunt de destreses o d'habilitats que capaciten l'alumne i el fan més autònom per poder actuar en situacions futures.

Qualsevol tasca educativa aspira a promoure tant continguts com competències. La diferència entre els enfocaments educatius rau en:

1. El pes que s'atorga a uns i altres.
2. El tipus de continguts i el tipus de competències que es promouen.
3. La raó per la qual es promouen.

Presentar l'educació basada en competències com una superació de l'educació basada en continguts és simplista i inapropiat, i ha generat

equivocs importants. L'educació basada en competències no desestima els continguts, sinó que persegueix promoure les competències que calen per saber quan i com «mobilitzar» determinats continguts amb l'objectiu de fer front a situacions futures diverses. Així, l'Informe Delors adverteix sobre el fet que les necessitats bàsiques de l'aprenentatge inclouen tant competències o instruments per a l'aprenentatge (com la lectura, escriptura, expressió oral, càlcul) com continguts bàsics (teòrics i pràctics, valors i actituds). I afegeix que tant uns com altres han de cobrir les tres dimensions següents (19):

- L'ètica i cultural
- La científica i tecnològica
- L'econòmica i social

Aclarit el fet que el model d'aprenentatge per competències no desestima els continguts, al capítol quart l'Informe Delors s'identifiquen i desenvolupen les quatre competències principals que es considera que l'educació hauria de promoure.

La competència d'aprendre a aprendre

Aquesta competència consisteix a desenvolupar el domini dels instruments del saber. És a dir, consisteix a aprendre tot el cos de tècniques i estratègies que al llarg de la vida ens permeten seguir aprenent, com ara l'atenció, la capacitat de classificació i de relació de fenòmens, la capacitat per articular el concret i l'abstracte, i la memòria.

En aquest punt és ineludible fer referència a la rellevància que l'Informe Delors concedeix a la memòria. En els darrers anys ha circulat la idea que l'educació basada en competències supera un paradigma memorístic per centrar-se en la promoció d'habilitats. Si bé és cert que aquest model defensa que l'educació no pot reduir-se a la memorització de continguts tancats, estables i sovint indiferents per a l'educand, l'Informe subratlla que la memòria «és un antídoto necessari contra la invasió de les informacions instantànies que difonen els mitjans de

comunicació de masses. Seria perillós imaginar que la memòria ha perdut la seva utilitat atesa la formidable capacitat d'emmagatzament i difusió de dades de què disposem en l'actualitat» i fins i tot arriba a sostenir que «[t]ots els especialistes coincideixen a afirmar la necessitat d'entrenar la memòria des de la infantesa i consideren inadequat suprimir de la pràctica escolar alguns exercicis tradicionals considerats tediosos» (92-93).

L'Informe Delors planteja que la importància de la competència «aprendre a aprendre» és doble: és cabdal com a *mitjà* per conèixer el món i poder viure-hi amb dignitat, però també com a *fi* en si mateix: conèixer, comprendre i descobrir són, en si mateixos, ineludibles plaers de la vida humana (91). Promoure aquesta competència no passa només, doncs, per dotar els alumnes d'estratègies per aprendre, sinó també per descobrir en ells el gust i l'alegria per aprendre, per estimular l'ansia de voler continuar tota la vida el procés d'aprenentatge. L'Informe Delors és rotund, en aquest sentit: «debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida» (14; 20).

Per quina raó cal esforçar-se a seguir aprenent al llarg de tota la vida? De nou, l'Informe Delors posa èmfasi no només en la dimensió més tècnica, sinó també en l'existencial: cal seguir aprenent no només per les mutacions potencials de la vida professional, sinó també per permetre una reestructuració continuada de la persona (15).

Com es pot entrenar aquesta competència? Sens dubte, hi poden contribuir múltiples exercicis clàssics de l'educació formal, però es recomana aprofitar ocasions de la vida ben diverses com jocs, visites a empreses, viatges, treballs pràctics, assignatures científiques, etc. (91). En poques paraules, tot allò que experimentem pot esdevenir una ocasió per entrenar aquesta competència.

Ara bé, per més que aquesta competència s'entreni, sempre toparà amb una sèrie de dures limitacions de les quals cal ser conscient d'entrada:

d'una banda, la impossibilitat d'un saber omniscient; de l'altra, la dificultat de trobar un equilibri entre el grau de coneixement general i l'especialitzat. Com veurem a l'apartat «El pensament crític, transversal a totes les competències», el pensament crític és crucial a l'hora d'enfrontar-nos a ambdues limitacions: d'una banda, permet gestionar l'enorme flux d'informació al qual estem exposats, però que sempre és parcial; de l'altra, permet obtenir una visió de conjunt des de la qual es pot decidir amb lucidesa en què es vol aprofundir.

Abans de passar a la descripció de la segona competència proposada a l'Informe Delors, cal recalcar que els seus autors consideren que l'educació occidental tradicionalment ha privilegiat aquesta primera competència, la d'aprendre a aprendre, i ha deixat la resta en un segon pla. I subratllen la importància que totes elles rebin una atenció equivalent.

La competència d'aprendre a fer

Tal com és plantejada a l'Informe, aquesta competència està clarament orientada a adaptar els coneixements de l'alumne al futur mercat de treball. En aquest sentit, fa èmfasi en el fet que, en alguns contextos, aquest «aprendre a fer» està relacionat amb tasques de tipus més físic (domini d'un ofici, capacitat per fer funcionar certes màquines, etc.) i que, en canvi, en els contextos que podríem anomenar postfordistes, caracteritzats per una «desmaterialització» del treball, aquest «fer» està més vinculat a tasques de tipus intel·lectual, com el disseny, l'estudi i l'organització. Aquest segon tipus de tasques no requereixen només habilitats tècniques, sinó també d'intel·lectuals i, cada vegada més, d'aptituds socials, com poden ser la capacitat d'iniciativa, d'assumir riscos i de treballar en equip, i d'altres que vagin apareixent a mesura que evoluciona el mercat de treball.

En alguns contextos, especialment l'anglosaxó, la competència d'aprendre a fer es posa exclusivament a disposició d'aquest futur mercat de treball. Cal remarcar, però, que l'Informe Delors no en restringeix l'abast a l'àmbit professional, sinó que també fa èmfasi en el fet que capacita

l'alumne per «influir en el seu entorn» (91). Amb aquestes paraules, l'Informe Delors obre explícitament la via per tal que la competència «d'aprendre a fer» es consideri també important arran del seu potencial com a estri de transformació social. Abordarem aquesta qüestió més detalladament a l'apartat «Educar en competències per al mercat o per a la transformació social?».

La competència d'aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres

L'educació sempre ha tingut la vocació de socialitzar la persona. Això és així clarament per autors que, com Durkheim (1858-1917), celebren les fortaleses de la vida en societat: consideren que l'educació, en la mesura que permet transmetre valors compartits, resulta crucial per mantenir el cos social cohesionat. La majoria de teòrics de l'educació han compartit aquesta convicció sigui quin sigui l'ideal de societat que tenen en ment, és a dir, tant si consideren que l'educació ha de contribuir a la inserció de l'individu en un entorn capitalista com si es tracta d'un model més comunitari o, fins i tot, comunista, com proposen els escrits de Makarenko (1976: 283-320), un dels teòrics de l'educació més influents de l'antiga Unió Soviètica.

Per esmentar-ne només un parell d'exemples més recents: també Arendt (1961) sostingué que l'educació és una activitat prepolítica que prepara el nen per a la transició a l'àmbit públic, entenent el privat com l'esfera de les necessitats diàries i el públic com el de les necessitats comunes; i Meirieu (1996), més recentment, ha sostingut que, atès que el món existeix abans que el nen neixi, el paper de l'educació hauria de ser ensenyar-li com funciona el món perquè esdevingui un membre actiu de la seva comunitat. Fins i tot Rousseau, que va lamentar el que es perdia en el pas del bon salvatge a l'home que viu en societat, va reivindicar la importància de l'educació a l'hora d'obtenir el millor d'aquest pas. Segons ell, les institucions educatives han de permetre «desnaturalitzar l'home, llevar-li la seva existència absoluta per reemplaçar-la per una altra de relativa i transportar el jo dintre de

la unitat comuna, de manera que cada particular no es cregui un enter, sinó part de la unitat» (1983: 69).

Independentment de la valoració de la vida en societat que fa cadascun d'aquests quatre autors esmentats a tall d'exemple, el que és significatiu és que tots ells han reivindicat la necessitat de l'educació per socialitzar l'ésser humà. La tercera competència de l'Informe De-lors apunta precisament en aquesta direcció. De manera tàcita, s'alini-a, així, amb una vella convicció dels teòrics de l'educació per reivindicar-ne la vigència en un moment en què diverses pràctiques educatives aspiren més a fer els alumnes competitius a títol indi-vidual per incorporar-se al món laboral que no pas a la formació de les seves capacitats interpersonals, que garanteixen una bona convi-vència.

Tal com és plantejada a l'Informe, la promoció d'aquesta competència ha de permetre erradicar la violència i les desigualtats. No es tracta només, doncs, que el nen desenvolupi habilitats socials, sinó també que prengui consciència que els humans som éssers interdependents, és a dir, pertanyem a una comunitat que ens possibilita la vida i, al-hora, a la qual ens devem i per a la qual cal vetllar (10).

L'Informe proposa que, per desenvolupar aquesta competència, cal que nens de diferents contextos entrin en contacte. I, el que és essen-cial, que aquest contacte no desemboqui en la rivalitat. Per això, se sosté en l'Informe, cal orientar les pràctiques educatives amb dos objectius primordials. Primer, estimular el coneixement de l'altre. Per a aquest fi, són crucials tant l'aprenentatge d'idiomes i de coneixe-ments sobre altres ètnies, com l'adquisició d'actituds d'empatia, l'ha-bilitat de l'escolta, la capacitat de comprensió i la curiositat. Tot això apunta a una educació per a la resolució de conflictes, tal com ja la plantejà Hamburg (1994). Segon, promoure la participació en projectes comuns, la qual cosa es pot fer des d'activitats tan diverses com la pràc-tica d'esport, l'organització d'activitats culturals com representacions de

teatre, o de caire social, com la col·laboració en la renovació de barris i en l'assistència a grups desfavorits (91).

La competència d'aprendre a ser

D'entrada, cal dir que, a l'Informe, aquesta quarta competència és presentada com «un procés fonamental que recull elements dels tres anteriors» (Delors *et. al.* 1994: 91). No és una competència més, sinó que es nodreix de les altres tres, però, alhora, no és la mera suma d'elles, sinó que permet fer alguna cosa més que «aprendre», «fer» i «conviure amb els altres»; permet *ser*.

L'Informe defuig un model d'educació centrat exclusivament en l'entrenament de les destreses tècniques. La seva aspiració va molt més enllà. Aspira a forjar la persona en totes les seves dimensions i de manera harmoniosa: cos i ment, intel·ligència i sensibilitat, sentit estètic, responsabilitat individual i espiritualitat. Hi subjau una determinada concepció de l'ésser humà: com un ésser orgànic, i no com un mer receptacle de coneixements i habilitats.

Ara bé, no es tracta de «fer ser» l'alumne d'una determinada manera, sinó de dotar-lo dels mitjans perquè es responsabilitzi del seu procés continu de construir-se i estructurar-se.⁸ En aquesta idea, l'Informe Delors s'alinea, de forma implícita, amb la crítica de Meirieu (1996) a l'educació entesa com a «manufactura», és a dir, com a construcció de l'altre segons un model predeterminat.

Més enllà d'això, la competència «d'aprendre a ser» es presenta com un factor de correcció del que podria ser un excés de preponderància de la competència «aprendre a fer», la qual cosa podria desembocar en els dos fenòmens següents:

.....
8. En aquest sentit, la reflexió que fa l'Informe Delors sobre la competència «aprendre a ser» és deutora de l'informe d'Edgar Faure publicat el 1972 sota els auspicis de la UNESCO.

- Una deshumanització del món vinculada a l'evolució tecnològica i a la sobrevaloració de la lògica utilitària.
- Una homogeneïtzació de pensaments, creences i sentiments.

Contra la progressiva emergència i consolidació d'un món fascinat per la tecnologia i en el qual la interconnexió promogui l'esmentada homogeneïtzació, l'Informe Delors reivindica la diversitat de personalitats, la imaginació i la creativitat, com ja recomanava l'informe de la UNESCO *Aprendre a ser* (1987: 31). En paraules de l'Informe Delors:

La diversitat de personalitats, l'autonomia i l'esperit d'iniciativa, fins i tot el gust per la provocació, són garants de la creativitat i la innovació. Cal concedir un lloc especial a la imaginació i a la creativitat; manifestacions per excel·lència de la llibertat humana, poden veure's amenaçades per una certa normalització de la conducta individual. El segle XXI necessitarà talents i personalitats molt diversos, a més a més d'individus excepcionals, també essencials en tota civilització. Per això, caldrà oferir als nens i joves totes les oportunitats possibles de descobriment i experimentació estètica, artística, esportiva, científica, cultural i social que completaran la presentació atractiva del que en aquests àmbits hagin creat les generacions anteriors o els seus contemporanis.

És en aquest sentit que l'Informe reivindica la necessitat de deixar més espai a l'art i a la poesia dins de l'àmbit educatiu.

Finalment, volem remarcar que en la defensa d'aquesta competència hi subjau una de les idees fonamentals de l'educació per competències: la convicció que l'educació no només afegeix coneixements i habilitats, sinó que fa germinar llavors que ja estaven presents en la persona, les *des-cobreix*, permet que es manifestin. Sovint s'ha entès erròniament aquesta premissa fonamental de l'educació basada en competències, considerant que no era pas el docent qui havia de

proporcionar continguts als alumnes, sinó ells qui havien de *trobar-los*. Confiem haver aclarit que el binomi continguts-competències no és sinó una falsa dicotomia.

Aclarim, doncs, què significa segons l'Informe Delors que en el procés educatiu l'alumne des-cobreixi coses que duu a dins:

L'educació hauria de portar cada persona a descobrir, despertar i incrementar les seves possibilitats creatives, actualitzant així el tresor amagat en cada un de nosaltres, la qual cosa suposa transcendir una visió purament instrumental de l'educació, percebuda com la via obligada per obtenir determinats resultats (experiència pràctica, adquisició de capacitats diverses, fins de caràcter econòmic), per considerar la seva funció en tota la seva plenitud, és a dir, la realització de la persona que, tota ella, aprèn a ser (Delors *et al.* 1994: 91).

Cal dir que no tots els projectes educatius basats en competències que en els darrers anys s'han implementat arreu del món es fonamenten en les quatre competències de Delors que acabem de descriure. Sovint han estat desglossades o subdividides en més competències. En altres casos, el conjunt de competències de l'ésser humà han estat classificats seguint altres categories. Per exemple, en el nostre context, solen distingir-se tres tipus de competències: conceptuals, procedimentals i actitudinals (Fundació Jesuïtes 2018).⁹ Totes aquestes classificacions ens semblen vàlides mentre no descuidin cap aspecte constitutiu de l'ésser humà. No és objecte d'aquest treball fer un repàs exhaustiu de la multiplicitat de classificacions existents, però sí que en les línies següents voldríem descriure breument la classificació de competències pròpies del model anglosaxó que recull i impulsa l'esmentat Partnership for 21st Century Learning.

.....
⁹. Vegeu <http://www.casp.fje.edu/ca/node/181>

En aquest model, s’hi inclouen dos tipus de competències: unes amb un prestigi consolidat dins de sistemes educatius tradicionals i unes altres de més novedoses. Les primeres són anomenades les 3RS: lectura, escriptura i aritmètica. En general, sol considerar-se que són les competències de tipus més instrumental. Les altres, conegudes com a 4Cs, inclouen la creativitat i la innovació, la col·laboració, la comunicació, i el pensament crític i la capacitat per resoldre problemes. És important retenir que, en aquest model, el pensament crític constitueix una de les competències. En l’apartat «El pensament crític, transversal a totes les competències» veurem com i per què, en el model Delors, el *pensament crític* també té un paper fonamental, però no és una competència més.

EL PAS D’UNA EDUCACIÓ CENTRADA EN EL DOCENT A UNA DE CENTRADA EN L’ALUMNE

Què significa que l’educació se centri en l’alumne? La Fundació Jesuïtes Educació ho explica sucintament de la manera següent:

És el centre del procés d’ensenyament i aprenentatge. Es converteix en un alumne actiu i autònom, desenvolupa projectes personals i en equip. L’ajudem a desenvolupar l’autoconeixement i el sentit crític amb l’objectiu que construeixi el seu projecte vital.¹⁰

Quines són les tasques del docent, en aquest nou paradigma? Com ja hem esmentat en descriure la competència «aprendre a ser», l’educació basada en competències deixa de fer l’èmfasi només en la *transmissió* de coneixement i passa a posar-lo en el *descobrimet* del coneixement per part dels alumnes. Ara bé, cal anar en compte amb aquesta idea. Un

.....
10. Vegeu <http://www.fje.edu/ca/l-educacio-que-oferim/un-nou-model-pedagogic>, consultat el 26/12/2017.

dels equívocs més habitual en la implementació de models d'aprenentatge per competències és la creença que la transmissió de coneixement deixa de ser important. No és, en cap cas, el que planteja l'Informe Delors, que remarca que «[r]es no pot substituir la relació d'autoritat [...] entre el mestre i l'alumne [...] És el mestre qui ha de transmetre a l'alumne el que la humanitat ha après sobre si mateixa i sobre la naturalesa, tot el que ha creat i inventat d'essencial» (15).

El que sí que canvia és la manera de transmetre el coneixement: la tasca del docent és la de *facilitar* el procés de descobrir el coneixement. Tal com es planteja en el context anglosaxó, l'objectiu de docent no és tant *to cover* una informació determinada, sinó facilitar que els alumnes *uncover* la informació (Kolk 2011). Es tracta del pas de *teachers telling a students doing*. Per aconseguir-ho, és crucial que el docent:

- Formulí bones preguntes, és a dir, preguntes que obrin fissures en els estats de coses que els alumnes donen per closes, per evidents o per naturals.
- Ensenyi als alumnes a fer-se bones preguntes. Per fer-ho, cal dotar els alumnes d'un aparell d'argumentació lògica rigorós, que els permeti tant identificar febleses en altres punts de vista com bastir preguntes ben fonamentades. L'aparell lògic també ha de permetre que l'alumne destriï les respostes rigoroses de les que no ho són, així com que distingeixi entre informació, opinió i coneixement. Com desenvoluparem en el següent apartat, el pensament crític és crucial a l'hora de passar de la informació —un conglomerat d'estímuls— al coneixement —una visió del món estructurada. Un dels riscos de l'educació basada en competències mal entesa és que es rebaixi el nivell d'exigència fins a tal punt que els alumnes acabin creient que qualsevol opinió és igual de vàlida, i acabin confonent opinió amb coneixement.

L'Informe Delors també fa èmfasi en la necessitat que la tasca del docent sigui extraordinàriament valorada (25). Sovint s'ha considerat

que allò que atorgava autoritat al docent era ser dipositari de grans dosis de coneixement i, amb la disminució del seu paper com a mer transmissor, s'ha qüestionat la importància de la seva tasca. Al nostre entendre, el que cal valorar especialment en aquest nou model és, precisament, la seva tasca com a promotor del pensament crític.

Fins ara ens hem referit al paper del docent. I el paper que l'alumne té en tot el procés, en quin sentit canvia? Pot resumir-se de la manera següent:

- *Deixa de ser un mer consumidor de coneixements* i passa a ser-ne un productor actiu.
- *Es té en compte el seu context*. Tal com ho plantejà Merieu (1996), el docent no és mai el primer a arribar a l'alumne. Quan hi arriba, mai no hi troba un terreny verge, sinó un terreny que ja ha estat colonitzat per molts d'altres, amb tot el que això comporta de positiu, però també de negatiu. En l'alumne s'hi poden observar una sèrie d'empremtes (en forma de conviccions sobre les relacions humanes, sobre el valor del coneixement, sobre el món en general), coneixements i domini de destreses, i una sèrie de ferides, en forma de frustracions i de desencants. El docent pot educar sempre igual, independentment del terreny que es trobi. O, per contra, pot fer-se càrrec d'aquest terreny i adaptar-s'hi. En l'educació basada en competències es defensa aquest segon model. Cal, doncs, identificar les destreses més desenvolupades de l'alumne, així com la resta de destreses necessàries, i generar uns contextos per estimular-ne el desenvolupament. I, el que és més important, cal identificar el seu relat identitari i procurar que l'educació que rebí l'interpel·li, és a dir, no sigui viscuda com un afegitó inconnex a qui és ell, sinó com a quelcom que aprofundeix en els fonaments de la seva persona i n'amplia els horitzons. Quan tot això s'aconsegueix, s'està produint el que s'anomena «planificació centrada en l'alumne».

Esperem haver explicat suscintament els canvis essencials que es produeixen en el rol del docent i de l'alumne. L'Informe Delors arriba a proposar que, duts al seu extrem, haurien de dur a una «sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando» (17).

EL PENSAMENT CRÍTIC, TRANSVERSAL A TOTES LES COMPETÈNCIES

Hem arribat a l'apartat del capítol que n'aborda la qüestió principal: quin lloc ocupa el pensament crític en l'educació basada en competències? Com hem esmentat al final de l'apartat «El pas d'una educació centrada en el contingut a una de centrada en les competències», en el model de tipus més anglosaxó, el pensament crític constitueix una de les competències. En canvi, en el model inspirat en l'Informe Delors, el pensament crític ocupa un lloc més particular. No forma part pròpiament dels continguts, tot i que requereix els continguts (sens dubte, sense el coneixement d'una sèrie de continguts no pot haver-hi pensament crític). S'inclou, més aviat, en l'àmbit de les competències, tot i que no constitueix una competència.

Al nostre entendre, en el marc de l'Informe Delors, la tasca del pensament crític és la següent: ens permet col·locar-nos davant del món conegut, és a dir, de l'*entramat d'informacions* que tenim, i, aleshores, *a través de les competències*, realitzar les dues operacions a les quals ara ens referirem. Un matís, abans: potser la idea de situar-nos *davant* del coneixement desagradarà a alguns lectors, ja que, estrictament parlant, no és pas possible sortir de l'entramat de coneixements en el qual som, és a dir, accedir a un espai epistemològic neutral des del qual jutjar amb objectivitat les coses. Potser resulta més encertat, doncs, afirmar que el pensament crític ens permet sospesar la informació —en la qual estem immersos— i, aleshores, *a través de les competències*, realitzar les dues operacions següents:

- Interpretar el món. Totes les tradicions filosòfiques han estudiat els mecanismes mitjançant els quals la informació que ens arriba és interpretada, filtrada i ordenada. Aquests mecanismes són indispensables per configurar una imatge del món. Si no fos per ells, acumularíem tota mena d'estímuls que no podríem jerarquitzar, sintetitzar ni entendre. Ara bé, aquests mecanismes interpretatius són ara més importants que mai atès l'enorme volum d'informació a la qual estem exposats. L'Informe Delors ja advertia sobre aquest fenomen amb els termes següents:

El segle XXI, que oferirà recursos sense precedents tant a la circulació i l'emmagatzematge d'informacions com a la comunicació, plantejarà a l'educació una doble exigència que, a primera vista, pot semblar gairebé contradictòria: l'educació ha de transmetre, massivament i eficaçment, un volum cada vegada major de coneixements teòrics i tècnics evolutius, adaptats a la civilització cognoscitiva, perquè són les bases de les competències del futur. Simultàniament, haurà de trobar i definir orientacions que permetin no deixar-se submergir pels corrents d'informacions més o menys efímeres que envaeixen els espais públics i privats i conservar el rumb en projectes de desenvolupament individuals i col·lectius. D'alguna manera, l'educació es veu obligada a proporcionar les cartes de navegació d'un món complex i en perpètua agitació i, al mateix temps, la brúixola per poder navegar-hi (91).

Així doncs, el pensament crític permet que cadascú configuri la seva «carta nàutica»: ens permet orientar-nos enmig de la gran quantitat d'informació que ens arriba, *convertir-la en coneixement*: entendre-la, destriar la fiable de la que no ho és, jerarquitzar-la, etc. Com més capaç de pensar críticament és una persona, més rigorosa és en aquest procés de convertir la informació en coneixement.

- Decidir al servei de quina concepció del món, de l'ésser humà i de les relacions posar les competències. És a dir, un cop el pensament crític ens ha permès filtrar i interpretar la informació i destil·lar-ne coneixement sobre el món, aleshores el pensament crític ens permet realitzar una segona operació: decidir si posem les competències al servei de la perpetuació i la reproducció del món tal com és o si, per contra, les posem al servei de la transformació d'alguns dels seus aspectes, i seleccionar de quins i com.

Per descomptat, no es tracta de dues operacions independents. És a dir, no és que primer el món ens influencii i configuri, i després hi incidim. Es tracta de dos processos simultanis, no pas d'una seqüència (Butler 2015: 6).

En qualsevol cas, el pensament crític és crucial, doncs, per decidir al servei de què posem les competències. Tant si es tracta de destreses més orientades a l'abstracció i la conceptualització, com d'aquelles més orientades a la creativitat artística, el pensament crític permet reflexionar sobre al servei de *què* es posen les competències, *per què* i *com*, i modificar-ho si no es considera prou fètil.

EDUCAR EN COMPETÈNCIES PER AL MERCAT O PER A LA TRANSFORMACIÓ SOCIAL?

L'objectiu d'aquest apartat és aprofundir en la qüestió esmentada en cloure l'apartat anterior: al servei de què es posen les competències? Per a què serveix una educació basada en competències? Per què cal que la persona adquireixi les esmentades destreses? L'Informe Delors, així com les reflexions que se n'han derivat en el context europeu, posen l'accent en el fet que això *capacita la persona per comprendre el món i poder intervenir-hi per fer-lo més just, la qual cosa ha de permetre que el progrés i el coneixement científic i tècnic es posin al servei del benestar de totes les persones*. Per això posa èmfasi en la disminució

de les desigualtats socioeconòmiques, les diferències de gènere i la violència (8), així com en la cura del medi ambient (9). Ras i curt: aspira a un ideal, assumint obertament que és una utopia (16).

No és casualitat que, en el nostre context, diverses institucions educatives jesuïtes estiguin liderant el pas cap a l'educació basada en competències. La sensibilitat jesuïta, que tradicionalment aspira a l'excel·lència intel·lectual per poder-la posar al servei dels altres, de la comunitat i de la transformació social, s'ha amarat del discurs de les competències fins a tal punt que, ara mateix, presenta els seus projectes educatius a través del discurs de les competències. Es pot observar, per exemple, en la proposta educativa dels Jesuïtes de Casp de Barcelona:

El currículum orientat a l'adquisició de competències estableix que la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nois adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i críticament en la societat plural, diversa i en canvi continuat que ens ha tocat viure.¹¹

En canvi, en contextos anglosaxons, l'educació basada en competències sol aspirar a *fornir l'alumne d'una sèrie d'habilitats que li permetran inserir-se en el mercat laboral i que li han de permetre tenir una carrera professional d'èxit*. L'accent deixa de posar-se en el bé comú i la comunitat, en la disminució de les desigualtats i la promoció de la justícia social, per posar-se en l'èxit professional individual. De la primacia de la dimensió col·lectiva es passa a la primacia de la dimensió individual; i de l'aspiració a la transformació es passa a l'aspiració a l'èxit. L'influent Partnership for 21st Century Learning, esmentat més amunt, planteja l'educació basada en competències exactament en aquest sentit. N'oferim a continuació tres mostres (les paraules destacades en cursiva són nostres):¹²

11. Vegeu <http://www.casp.fje.edu/ca/node/181>, consultat el 26/12/2017.

12. Vegeu <http://www.p21.org/about-us/p21-faq>, consultat el 12/01/2018.

- «P21 recognizes that all learners need educational experiences in school and beyond, from cradle to career, to build knowledge and skills for *success* in a globally and digitally interconnected world» (P21).
- «is based on the essential skills, knowledge and dispositions that children need to *succeed* as citizens and *workers* in today's world».
- «To *successfully face rigorous higher education coursework, career challenges and a globally competitive workforce*».

No deixa de ser significatiu que el P21 uneixi no només institucions educatives i governs, en la línia de l'Informe Delors, sinó també empreses.

Més enllà del poc pes que la *transformació* i la dimensió *col·lectiva* semblen tenir en la versió anglosaxona de l'educació basada en competències, també cal subratllar el fet que aquesta versió no fa referència a la «construcció de la persona», que en el model europeu està estretament vinculada a la competència «aprendre a ser».

Per descomptat, ni tot el context anglosaxó ha agafat aquest biaix, ni aquest biaix és exclusiu del context anglosaxó. A tall d'exemple, Pinya (2013) i Montañó i Pinya (2009), seguint Marín (2003), sostenen que l'aprenentatge per competències ha «de permetre als estudiants inserir-se adequadament en l'estructura laboral i adaptar-se als canvis i demandes socials» (Pinya 2013).

Sens dubte, que les competències hagin de servir per fer un món més just no és excloent amb la seva utilitat per a la futura carrera professional de l'alumne. Ara bé, un estudi atent dels documents que defineixen la raó de ser de l'educació basada en competències posa de manifest que cadascun d'ells, depenent d'on posa l'accent, s'alia d'una manera tàcita —i sovint de manera inconscient— amb una determinada ideologia socioeconòmica. Així, l'accent en l'aspiració a l'èxit professional de l'alumne sol anar de la mà d'una ideologia neoliberal, mentre que l'èmfasi en la transformació social sol anar de la mà d'una ideologia de tipus més comunitari amb accents utòpics.

El que volem proposar des d'aquestes línies és que no només pensament crític i educació basada en competències van de la mà, sinó que, a més a més, *educar en el pensament crític ha de permetre als alumnes identificar les complicitats de les diferents maneres de viure i, fins i tot, d'educar, amb determinades ideologies*. Els treballs de Masschelein i Simons (2008), així com el de Tyson E. Lewis (2013), constitueixen un exemple molt lúcid de com el pensament crític es posa al servei del desemmascament de les ideologies que operen en determinades visions de l'educació basada en competències. Sintetitzant els seus postulats, podríem afirmar que l'entrenament excel·lent de les competències i les destreses, i la seva aplicació compulsiva, pot comportar dos riscos principals:

- El que Byung-Chul Han ha anomenat la «societat del cansament», una societat en la qual la persona esdevé empresària de si mateixa, és a dir, s'exprimeix voluntàriament, fins i tot amb plaer, per obtenir el màxim rèdit professional i econòmic de si mateixa, actuant, simultàniament, com a víctima i com a botxí (2015: 11).
- La reproducció i l'engreixament del món tal com és, amb les seves forteses, però també amb tots els seus defectes, i la impossibilitat d'obrir-hi fissures que permetin transformar-lo.

Segons els autors crítics amb aquesta manera d'entendre l'educació basada en competències, l'educació no només ha de *reproduir*, sinó que també ha d'*interrompre* el curs dels esdeveniments, ha d'obrir fissures al món, com fa un miracle en obrir quelcom nou violentant o vulnerant les normes precedents. Magrini, reprenent la idea d'Arendt (1958: 247) d'interrupció, proposa que l'educació hauria de ser entesa, precisament, com aquesta facultat d'interrompre (Magrini 2013: 62). L'educació no tindria a veure, només, amb la transmissió i la preservació de normes i maneres de fer, sinó amb la performativitat i l'obertura de l'excepció (Rosàs 2016: 358).

Què és exactament, però, el que cal interrompre? Segons Tyson E. Lewis, es tracta d'interrompre una lògica de mercat omniabarcadora.

És a dir, l'objectiu de l'educació no hauria de reduir-se a ajudar els alumnes a inserir-se en l'entramat biocapitalista, *sinó que també hauria de proporcionar-los els mitjans per poder escapar de la seva lògica*. Si no, l'educació acaba comportant una «dessubjectivització» de l'alumne. Recorrent al filòsof italià Giorgio Agamben, Lewis sosté que:

Desubjectification is a process that insists on the world as it is (necessity) and that alternatives cannot possibly occur (impossibility). The subject is captured as a resource for the world; his or her choices become nothing more than reflexes of the need of the world to replicate itself. It is my contention that learning is the first initiation into the rituals of desubjectification (Lewis 2013: ix).

Per capacitar els alumnes per realitzar interrupcions en l'estat de coses actual cal, explica Lewis, modificar el tipus d'ensenyament per competències que es fa en molts contextos. Per poder fer-ho, esgrimeix Lewis, cal identificar el nucli perillós que l'articula. El discurs de l'aprenentatge basat en competències se sustenta en la idea que cada nen té una sèrie de potencials que, si es treballen adequadament una sèrie de competències, es manifestaran i permetran assolir múltiples coses. Dins d'aquest discurs, empoderar un alumne s'entén com el procés de dotar-lo d'una sèrie de competències que permetin fer emergir els esmentats potencials. Tot i que això pugui semblar raonable, Lewis, així com altres autors (Masschelein i Simons 2008; Darling-Hammond i Bransford 2005) adverteixen que el discurs en el qual això habitualment s'insereix és extraordinàriament perillós. En la majoria de models, aquell alumne que, gràcies a l'educació basada en competències, acaba extraient el màxim del seu potencial, és el que acabarà resultant competitiu en el mercat laboral, d'una banda, i esdevindrà un consumidor actiu; amb ambdues coses, contribuirà al creixement econòmic. És a dir, l'aprenentatge basat en competències ha estat versionat de tal manera que les potències de cadascú s'han d'actualitzar segons les necessitats del mercat (Rosàs 2017: 360). O, en paraules de Lewis: «Skill training is of

national interest and of strategic importance for maintaining global competitiveness» (Lewis 2013: x).

Malgrat que aquest model educatiu es presenta a si mateix com a empoderador, en realitat el que fa és inserir la persona dins d'un engranatge que el subsumeix i el limita. Dotar algú de competències tècniques no implica necessàriament empoderar-lo; pot, fins i tot, contribuir a desempoderar-lo (Rosàs 2016: 360). Com Masschelein i Simons (2008) sostenen, en aquest discurs el desenvolupament personal i els interessos del mercat acaben convergint, com si fos per art de màgia, com si es tractés d'una síntesi espontània. En paraules de Rosàs:

L'educació és reduïda a un deure de per vida que serveix com a mer mitjà per ser prou flexible i competitiu per trobar feina. Realitzar els propis potencials equival a estar preparat per al mercat. Així, el subjecte és instrumentalitzat i liquidat. Un altre efecte colateral d'aquesta concepció de l'educació és que aquells alumnes que no tenen cap possibilitat d'esdevenir competitius no són subjectes «mereixedors» d'educació (Rosàs 2016: 356).

La tesi de Lewis és que, per contrarestar aquesta lògica, l'alumne no només ha d'aprendre a actualitzar el seu potencial, sinó també que té el dret *de deixar aquest potencial en un estat permanent de potència, de manera que mai no s'actualitzi totalment*. Dit d'una altra manera: darrerament han proliferat tot tipus d'avaluacions que mesuren allò que els alumnes són capaços de fer; per a Lewis, l'èxit de l'educació també rau en allò que els alumnes poden no fer, allò que poden decidir no fer, allò que poden defugir. Així, l'educació hauria de proporcionar als alumnes la capacitat de posar en suspensió les seves capacitats. En paraules seves:

Aquestes tesis d'optimisme empresarial sobre la capacitat d'autorealitzar, autogenerar i autogestionar el nostre potencial

per tal que acabi convertint-se en una mercaderia que sigui viable econòmicament (capital humà) no són empoderadores. Constitueixen, més aviat, unes teories desempoderadores que neguen la llibertat real de la impotencialitat: la nostra capacitat de ser d'una altra manera, de pensar d'una altra manera, de viure d'una altra manera (Lewis 2013: xii).

Per bastir el seu argument, Lewis recorre a la distinció de dos tipus de potencialitat formulada per Agamben que, al seu torn, s'inspira en Aristòtil (1988). D'una banda, hi ha la potencialitat genèrica que, en actualitzar-se, s'exhaureix, és destruïda. N'és un exemple clàssic la llavor que germina i esdevé un arbre, en el qual no queda rastre de la llavor. Lewis adverteix que la preservació de l'ordre de coses actual —ja sigui polític, econòmic o social— requereix aquesta destrucció; que les potències s'actualitzin, que els objectius siguin assolits. El problema és que aquesta operació sovint està impulsada per unes forces socials i econòmiques que no resideixen en els subjectes (Lewis 2013: 6). Alhora, l'educació és considerada reeixida si es produeix aquesta destrucció (Lewis 2013: 8-9 intro). Per a Lewis, aquest és el tipus de potencialitat que articula la lògica educativa per competències que ell vol combatre.

D'altra banda, existeix la potencialitat efectiva: la capacitat de no fer, que Agamben anomena impotencialitat.¹³ En ella, la potència sempre roman en potència. Mai no és cancel·lada, mai no s'esgota del tot perquè mai no s'actualitza. Lewis subratlla que aquesta segona, la impotencialitat, no és pas un dèficit, sinó més aviat «an active capability for not-doing» (Lewis 2013: x) que permet obrir una esquerda en les inèrcies pròpies de l'ordre actual de les coses.

.....
13. Convé fer notar que la distinció entre la potencialitat genèrica i l'efectiva es fa ressò de la distinció heideggeriana entre el pensament calculador i el pensament meditatiu o reflexiu (Heidegger 2004).

Tots tenim ambdues potencialitats: la d'actualitzar les nostres destreses i la de no fer-ho. Per a Lewis, només en aquest segon tipus de potencialitat són possibles la novetat, la diferència, la sorpresa; és a dir, la llibertat. En el pensament de Lewis, la llibertat i l'actualització compulsiva de totes les pròpies potències s'exclouen mútuament. La reivindicació de Lewis és que l'educació basada en competències, doncs, ha d'estar vertebrada, més enllà de la potencialitat genèrica, per una potencialitat efectiva, és a dir, que no vagi dirigida a un objectiu, a un *télos*, de manera que mai no s'acabi d'actualitzar del tot. Proposa fugir, doncs, d'un model teleològic on tot estigui previst per endavant.

En aquest sentit, és crucial la defensa que fa Lewis de l'estudi (*studying*) enfront de l'aprendre (*learning*) atesa la dimensió d'obertura i expansió de l'estudi. En paraules de Rosàs (2016:34):

Education should not focus on learning, but on studying, because freedom is only possible within studying. Lewis clearly distinguishes between learning—the educational logic of biocapitalism (Lewis 2013: iii)—and studying. Studying has to do with getting lost—be it in an archive, a text, or a mathematical formula. While studying, one addresses such archive, text or formula without ends, conclusions, and normative calls. In that lapsus of time there is a «suspension of recognizable imperatives, an interruption of measurable outputs, a neutralization of learning imperatives, and idling of determinate actions. The studier is directly exposed to his or her impotentiality». (Lewis 2013: 44).

Per quines raons la potencialitat efectiva o, com l'anomena Agamben, la impotencialitat, fa possible promoure el pensament crític? Perquè només des de la impotencialitat és possible el qüestionament de l'ordre vigent de coses, la resistència i l'oposició necessaris per a la transformació social. Així, podríem dir que *el gest magistral de Lewis consisteix a posar el pensament crític al servei d'una crítica a una determinada*

deriva del model d'educació per competències per tal de corregir-lo i que promogui el pensament crític.

En resum, l'educació basada en competències esdevé una aliada del paradigma neoliberal, subjugada a ell, quan només promou competències del tipus de les potències genèriques i no de les efectives. En canvi, si també promou aquest segon tipus de competències, aquesta impotencialitat, està proporcionant als alumnes la capacitat per fer un pas enrere, mirar-se amb perspectiva l'ordre de coses vigent, i actuar per modificar-lo. Ens adherim als postulats de Lewis i sostenim que només una educació que entreni la capacitat de no fer, de retirar-se de la inèrcia predominant i que, aleshores, permeti l'aparició de novetats que no siguin resultants dels fets anteriors, pot contribuir a la transformació social de la qual parla l'Informe Delors.

Malgrat la nostra simpatia per una educació que, en la línia de l'Informe Delors, en mantingui l'esperit social i aspiri al bé comú, som conscients que cadascú és lliure d'elegir els seus valors. Així, des d'aquestes ratlles, ens limitem a reivindicar la necessitat que, sigui quina sigui la ideologia que subjau en les formes de viure i d'educar, qui les practica en sigui conscient. De nou, aquí entra en joc el pensament crític: com hem explicat a l'apartat anterior, té la funció de permetre'ns interpretar el món —en aquest cas, d'identificar les aliances entre formes de viure i ideologies— i, a partir de la interpretació, decidir al servei de quina concepció del món, de l'ésser humà i de les relacions posar les nostres destreses o competències.

UNA EDUCACIÓ PER AL PENSAMENT CRÍTIC O UNA EDUCACIÓ SOTMESA AL PENSAMENT CRÍTIC?

Com acabem de veure, Lewis, i molts altres autors, sotmeten l'educació al pensament crític, és a dir, la converteixen en un objecte d'estudi del pensament crític. Al seu torn, l'educació promou el pensament

crític, especialment amb relació als eixos presentats al capítol 3. Es tracta de dos moviments simultanis i constants, que es nodreixen l'un de l'altre: l'educació promou el pensament crític i des del pensament crític es critica l'educació.¹⁴

El que volem plantejar en aquest apartat és que la crítica de l'educació per part del pensament crític cal fer-la també des de les escoles, no només des de l'acadèmia. Quin és, doncs, el «lloc» de la crítica del pensament crític a l'educació feta des de l'escola? Qui la realitza i des d'on? La nostra tesi és que *el pensament crític no és una competència exclusiva de les classes de filosofia, ni solament dels alumnes, sinó que tota la comunitat educativa (alumnes, docents, directius, famílies, AMPA) hauria de pensar críticament sobre l'educació i sobre l'escola i que, per fer-ho, cal habilitar espais de diàleg regulats amb aquest fi.*

Si una institució educativa vol impulsar el pensament crític, convindria que es complissin els requisits següents:

- Que la institució impulsés l'exercici del pensament crític sobre els diferents eixos plantejats al capítol 3.
- Que la mateixa institució educativa esdevingués un objecte del pensament crític, és a dir, que se situés al centre del pensament crític, que fes autocrítica. Sovint, el que s'*ensenya* a l'escola no concorda amb el que es *practica* dins l'escola. Per exemple, pel que fa a la qüestió del gènere. Cal que la realitat de l'escola esdevingui objecte de reflexió per part de tota la comunitat educativa. Tornant a l'exemple del gènere: les diferències de contractació entre homes i dones, la tendència de persones de cada gènere a exercir determinades responsabilitats, els sistemes de conciliació familiar, els factors que alimenten la tendència de les alumnes a realitzar un tipus d'activitat

.....
14. El PEI del MACBA de Barcelona abordà aquesta qüestió de la mà de Marina Garcés al seminari Sobre pedagogies i emancipació que tingué lloc entre el 14 i el 18 de novembre de 2017.

física diferent del que practiquen els alumnes, les creences sobre l'èxit vital i professional de nois i noies.

A continuació, enumerem alguns dels eixos sobre els quals convé que les institucions educatives pensin críticament:

- L'abordatge del gènere.
- Les relacions de poder dins de les escoles. Per exemple: qui pren quines decisions i a través de quins mecanismes; els mecanismes de diàleg, com es concreten les seves conclusions i com es comuniquen.
- La política d'admissió d'alumnes i els mecanismes d'exclusió.
- L'impacte damunt del medi ambient. Per exemple, les fonts d'energia de l'escola (quin percentatge és renovable i la possibilitat d'augmentar-ne la proporció); la consideració del medi ambient subjacent, d'una manera implícita, en els tipus de projectes i treballs que es fan en assignatures de l'àmbit de la tecnologia; els mitjans de transport predominants en l'accés a l'escola i la possibilitat de l'escola de promoure'n de més sostenibles; si els materials escolars es reutilitzen i/o són fets amb materials reciclats.
- El règim de comunicació dins de l'escola i cap enfora. Per exemple, els tipus de missatges, els canals, el grau de transparència, l'existència o la manca d'una estratègia comunicativa, la relació amb la veritat i la postveritat.
- La violència simbòlica.
- L'ús de la tecnologia (tècnica *versus* tecnologia).
- Els sistemes d'avaluació de l'alumnat.

Per situar aquesta mena de qüestions al centre de la reflexió crítica cal habilitar espais per fer-ho i regular-los. D'entrada, cal determinar:

- L'objecte d'anàlisi, és a dir, quin aspecte de la comunitat educativa es vol abordar.
- Els criteris per seleccionar l'objecte d'anàlisi.

- La temporització, és a dir, quan començarà l'anàlisi, quin calendari tindran les seves fases i quan conclourà.
- El col·lectiu que l'analitzarà, és a dir, quines persones l'abordaran i com seran elegides.
- El mètode d'anàlisi, és a dir, quin procediment deliberatiu se seguirà (al següent capítol se'n proposa un).
- La comunicació dels resultats, és a dir, qui i per quins canals comunicarà les conclusions.
- L'aplicació dels resultats, és a dir, qui, quan i com implementarà les conclusions de la deliberació.

5 Pautes per a la promoció
del pensament crític

Els quatre capítols anteriors han descrit *què* és el pensament crític i les raons de la seva importància. Aquest cinquè capítol, en canvi, se centra en *com* pot promoure's. En realitat, però, en concloure el capítol anterior, ja s'han avançat un breu conjunt d'indicacions sobre com les institucions educatives poden engegar i regular processos de pensar críticament. Ara bé, aquestes indicacions estaven destinades a generar pensament crític exclusivament *sobre les mateixes institucions*. Aquest cinquè capítol, en canvi, pretén abastar un terreny més general: oferir una sèrie de pautes i de pistes sobre com promoure el pensament crític en les institucions educatives, tant si aquest pensament versa *sobre si mateixes* com *sobre el que hi ha més enllà d'elles*.

Abans d'emprendre aquesta tasca és necessari fer l'apunt següent: no només és enormement divers el *què* del pensament crític, com s'ha plantejat al llarg del treball, sinó també el *com* promoure'l. El pensament crític ha estat i segueix sent promogut arreu del món, per agents molt diversos i amb metodologies ben diferents; sovint, sense ser conscients de les normes de la pròpia metodologia, i ni tan sols del fet d'estar promovent el pensament crític. Per exemple, en un diàleg entre els nens i els monitors d'un espai, que té lloc durant una excursió a la muntanya, en la qual uns quants critiquen la instrumentalització de la naturalesa per part de la humanitat i els altres, en canvi, critiquen

la idea que la naturalesa és bona de per si i ha de ser respectada. O en una conversa de sobretaula en el si d'una família, en què els progenitors insten els fills a argumentar d'una manera més rigorosa; o en què els fills hi insten els progenitors, demanant-los no recórrer al principi d'autoritat i a no ser dogmàtics.

Aquesta diversitat, sumada a una habitual manca de consciència d'estar promovent el pensament crític, dificulta considerablement la tasca d'oferir un mètode determinat per a la seva promoció. Oferir un mètode tancat, amb una sèrie de normes rígides, no permetria veure la gran riquesa de la diversitat dels múltiples mètodes possibles.

El repte d'aquest capítol és, doncs, oferir una sèrie de pautes a aquells que, per primera vegada, es disposen a promoure deliberadament el pensament crític des de les institucions educatives. I que aquestes pautes siguin orientatives i no prescriptives, és a dir, prou generals i flexibles per no constituir un corpus tancat i exclouent de possibilitats.

S'ofereixen a continuació un conjunt de pautes per promoure des de les institucions educatives la discussió crítica entre grups de joves. Abans, però, volem insistir en aquest punt: en funció de quines siguin les activitats pròpies de la institució, algunes de les pautes no escauran. Per exemple, proposarem una sèrie de recomanacions sobre com triar el tema de discussió, recomanacions que no s'apliquen a aquelles institucions que promoguin el pensament crític per vies diferents de la discussió temàtica —per exemple, el Futbol Club Barcelona, amb la seva metodologia FutbolNet; o el Centre d'Arts Contemporànies de Vic, amb els seus projectes artístics per a nens i adolescents. Cada institució, doncs, haurà d'identificar aquelles recomanacions que encaixen amb el tipus d'activitats que realitzen i/o adaptar-les.

- **Elecció dels integrants del grup.** Un grup de discussió funcionarà si hi ha motivació, constància i simpatia entre els seus integrants. Així, sembla fonamental assegurar-se que estigui integrat per:

- i) Els alumnes que més interès tinguin a participar-hi. S'anima, doncs, a potenciar una participació voluntària. També cal tenir en compte aquells alumnes que, malgrat d'entrada no mostrar-hi un interès especial, semblin potencialment susceptibles de desenvolupar-lo. En aquests casos, val la pena realitzar un exercici de seducció per animar-los a participar de, com a mínim, una sessió, amb la confiança que pugui servir per engrescar-los.
- ii) Els alumnes es comprometen a prioritzar les trobades del grup per davant d'altres interessos i activitats que puguin sorgir. No es tracta d'establir un sistema de penalització en cas d'absència a les trobades, sinó de promoure un sentiment de responsabilitat envers el projecte i de respecte envers el compromís dels altres integrants del grup.
- iii) Alumnes que es valorin entre ells, preferiblement amb un alt nivell d'afinitat, si més no potencial. Això és especialment important en grups d'adolescents, en què el sentiment de pertinença a una comunitat que comparteix uns trets concrets és molt determinant, i fàcilment els altres poden ser objecte de recel o de burla. En crear un grup *ex novo*, és possible que el nivell d'afinitat potencial entre els seus membres es desconeixi. En aquest cas, cal insistir des de la creació del grup en la necessitat de respectar-se i valorar-se, i ser vigilant amb actituds de recel i menyspreu. És una ocasió per treballar el respecte a la diferència. Per això, dins d'aquesta necessària afinitat, cal vetllar pel màxim grau possible de diversitat, tant pel que fa a característiques sociodemogràfiques com a maneres de pensar.

En decidir els integrants del grup, també cal fer referència a quants membres convé que tingui. Al voltant de deu persones sol ser una xifra idònia, que permet la inclusió de diversitat d'opinions i, alhora, la possibilitat d'escoltar-les i debatre-les totes. En el context més estrictament escolar, però, sovint la unitat bàsica és l'aula, formada per una trentena d'alumnes.

- **Periodicitat de les trobades.** Tot i que els «intensius» i, a l'altre extrem, les «trobades esporàdiques», també siguin fèrtils, si es pretén aconseguir que el pensament crític esdevingui un *hàbit*, convé que el grup es trobi periòdicament: entre una vegada a la setmana aquells grups que està previst que, per les raons que sigui, tinguin una durada d'uns quants mesos, és a dir, circumstancial, a una vegada cada mes i mig en el cas d'aquells grups que es pretén que es consolidin al llarg dels anys.
 - **Espai.** Si bé el mateix objecte d'estudi a vegades requereix incursions a d'altres espais, es recomana que el grup adquireixi l'hàbit de trobar-se habitualment al mateix espai, que sigui prou neutre i prou còmode perquè tothom s'hi senti a gust.
 - **Elecció del tema.** Pot optar-se per dedicar múltiples sessions a un mateix tema o canviar de tema cada sessió. Sigui quina sigui l'opció per la qual el grup es decanti, cal recordar que, com s'ha explicat al primer capítol, el pensament crític no exclou cap objecte d'estudi, sinó que tota qüestió és susceptible de ser examinada pel pensament crític, fins i tot el seu instrument principal de crítica: la raó. D'entrada, doncs, no hi ha raons per prioritzar uns temes davant d'uns altres. Ara bé, dins d'una institució educativa, és raonable establir una certa jerarquia de temes. Proposem que s'animi els alumnes a reflexionar sobre aquelles qüestions que tinguin més importància en els termes en els termes següents: i) que tinguin unes majors conseqüències socioeconòmiques, i/o ii) que ells més puguin contribuir a modificar, i/o iii) que més s'alineïn amb l'esperit de la institució educativa.
- Malgrat això, si l'interès de l'alumnat per tractar un determinat tema aparentment marginal és significatiu, convé abordar-lo, no només perquè així es potencia la idea que tot mereix ser objecte d'atenció i estudi, sinó també perquè és sovint en els serrells d'allò considerat important que s'hi juga l'essencial.
- En qualsevol cas, convé procurar evitar la imposició d'un tema, així com sistemes d'elecció basats exclusivament en la votació, i promoure aquells sistemes d'elecció que requereixin la conversa.

És a dir, és preferible que la selecció d'un tema sigui fruit d'un debat entre els integrants del grup en què cadascú exposi els avantatges i la necessitat de tractar el tema que considera més convenient, i intenti convèncer els seus companys amb bons arguments, que no pas que cadascú proposi un tema i es voti quin és el preferit sense passar per una fase de diàleg.

- **Tasca del facilitador.** Com s'ha vist al llarg del treball, pensar críticament passa per rebutjar l'assumpció acrítica d'idees alienes presentades per una veu d'autoritat, el culte cec a líders de qual-sevol tipus i la subjugació a les seves creences. Ras i curt, pensar críticament és pensar per un mateix. Dins d'aquest marc, fins a quin punt hi tenen cabuda un monitor, professor o veu d'autoritat que liderin el grup? És a dir, si el pensament crític implica, emprant les paraules de Kant, atrevir-se a pensar, conquerint, així, la majoria d'edat, té sentit que algú lideri i supervisi els grups de discussió?

Aquesta tensió entre la tasca del docent i la de l'alumne no és només pròpia dels grups de discussió, sinó de tota l'educació occidental contemporània, com s'ha plantejat al capítol anterior. Seguint l'esperit amb què en aquell apartat hem procurat resoldre aquesta tensió, ara proposem resoldre-la recurrent a una figura que ni té el paper de transmissor i líder tradicionalment atribuïts al docent, ni és un alumne més: el *facilitador*.

El facilitador és una figura que, arran de la seva naturalesa, és provisional i no estructural. La seva funció és acompanyar els alumnes en el procés d'adquirir les destreses per pensar críticament pel seu compte. A mig termini, l'ideal és que totes les tasques que realitza el facilitador les assumeixin els mateixos alumnes. Pot dir-se, doncs, que és una figura condemnada a desaparèixer. Com més ràpid i millor faci la seva funció, més aviat serà prescindible.

D'entrada, el facilitador ha de presenciar les trobades i escoltar els joves amb atenció. Ells en són els protagonistes i són ells qui han de liderar les sessions. El facilitador només hi intervindrà de tant

en tant, quan l'ocasió ho requereixi. A continuació, se n'enumeren i se'n descriuen breument algunes de les tasques principals:

- a) **Animar els membres del grup a revisar les visions convencionals sobre el tema que s'estigui examinant des d'òptiques alternatives, menys habituals i més creatives.** Així, el facilitador té per missió ajudar l'alumne a deixar de ser un mer consumidor de coneixements i passar a ser-ne un productor actiu, tal com s'ha explicat al capítol 4. Aquí no es tracta que el facilitador actuï de forma dogmàtica, indicant la necessitat d'adherir-se a *una determinada* visió alternativa, sinó que escolti amb atenció l'explicació dels alumnes i formuli preguntes que obrin fissures en els estats de coses que els alumnes donen per closos, per evidents o per naturals.
- b) **Guiar la reflexió quan s'arribi a un enfrontament entre dues posicions irreconciliables o a cul-de-sacs.** Per aconseguir-ho, és fonamental que el facilitador faci preguntes fèrtils: preguntes que animin els alumnes a pensar en allò que no estant tenint en compte o a revisar les assumpcions sobre les quals basen acríticament el seu raonament.
- c) **Fer èmfasi en la necessitat de tractar-se amb respecte i delicadesa.** El facilitador ha de vetllar per tal de minimitzar actituds agressives verbalment o físicament, burles i expressions de mensypreu. Convé que la responsabilitat de minimitzar aquestes pràctiques sigui progressivament assumida per tot el grup.
- d) **Fer èmfasi en el rigor lògic i argumentatiu de l'aparell lògic emprat.** En aquest sentit, és fonamental que el facilitador ajudi els alumnes a distingir si el tipus d'idea que estan expressant pertany a la categoria d'*informació*, d'*opinió* o de *coneixement* i, sobretot, que reconduïxi aquelles argumentacions en què l'opinió és emprada il·lícitament com si es tractés de coneixement. És important remarcar que no es tracta que el facilitador faci d'àrbitre, assenyallant els errors i penalitzant-los, sinó d'acompanyant o de guia que animi els mateixos alumnes a identificar aquesta mena de defectes argumentatius en el propi discurs i en els dels altres; és a dir,

que els animi a ser més exigents i rigorosos. En la seva tasca de vetllar per la coherència de la dimensió lògica i argumentativa, de vegades el facilitador haurà d'exercir, doncs, de moderador: ajudar a discernir quines argumentacions són més sòlides i a desenvolupar millor les que menys ho siguin.

- e) També en el pla lògic: **ajudar els joves a fer la transició d'allò particular a allò general**, del pensament concret al pensament abstracte, i viceversa.
- f) **Vetllar per un ús adequat dels exemples.** Sovint, per proporcionar solidesa a un argument, l'avalem amb exemples que coneixem. És un recurs retòric habitual, especialment eficaç arran de la capacitat commovedora de situacions particulars que ens són properes. Malauradament, però, és habitual que, en realitat, l'exemple elegit no permeti deduir la màxima general que s'està volent defensar; que s'incorri, doncs, en una fal·làcia. Sovint aquest error és fruit de la pressa per proporcionar una argumentació que soni convincent. El facilitador ha de procurar detectar l'ús indegut d'exemples, explicar per què l'exemple no funciona i animar els joves a dedicar més temps a pensar exemples adients.
- g) **Fer èmfasi en la necessitat que la reflexió crítica sigui simultàniament una reflexió ètica**, és a dir, sobre què és més desitjable i què ho és menys. I, més enllà d'això, que aspiri a una transformació —ja sigui conceptual o fàctica— d'allò que s'estudia perquè maximitzi el benestar que genera i minimitzi el patiment i la discriminació. Idealment, també convé que el facilitador vetlli per tal que la discussió sigui respectuosa amb els Drets Humans, tot i que, com s'ha explicat més amunt, els mateixos Drets Humans poden arribar a ser objecte de crítica. Convé que el facilitador aconseguixi que, a mig termini, siguin els mateixos alumnes els qui vetllin per la dimensió ètica de la reflexió.
- h) **Animar els alumnes a formular bones preguntes, tant des d'un punt de vista argumentatiu com ètic.** Quan un jove formuli una pregunta poc clara o fal·laciosa, convé no rebutjar-la ni descartar-la, sinó animar a reformular-la amb més rigor argumentatiu.

Sovint, especialment en el context de l'adolescència, el que enlluerna els joves no són els arguments més minuciosament ben travats, sinó aquells proferits per companys seus que consideren populars —ja sigui perquè els semblen atractius, transgressors o que parlen amb convicció. És fonamental que el facilitador faci èmfasi en la importància de valorar la solidesa en la construcció de l'argument, encara que qui el planteja no sigui especialment popular o ho faci amb timidesa i un cert aire d'inseguretat.

- i) **Tenir en compte el context dels joves i acompanyar-los en la presa de consciència de l'enorme incidència que el seu context sociocultural té en les seves idees.** Com s'ha explicat al llarg del treball, el pensament crític no es basa en una noció de veritat objectiva i universal, sinó construïda i contextual: no existeix un pensament neutre, no connotat pel context, ni una postura discursiva que no dugui l'empremta de l'experiència i l'entorn. Així, el facilitador, en escoltar les converses dels joves, observarà i identificarà *des de quin lloc parlen*. Quina és la relació que convé que el facilitador i els joves tinguin amb aquest context sociocultural des del qual pensen i parlen? Convé que el facilitador animi els joves a realitzar aquest triple exercici: i) prendre consciència de la incidència que el seu context té en els seus arguments, ii) estimar i valorar el context, i iii) ser capaços de distanciar-se críticament de les idees predominants en el context si el fil argumental que se segueix hi insta.
- j) **Fer èmfasi en la necessitat que la conclusió a la qual s'arribi no sigui de naturalesa subjectiva, ni tampoc objectiva, sinó intersubjectiva, és a dir, fruit de la construcció dialògica entre els integrants del grup.** En aquesta tasca, poden resultar d'ajut els set requisits per a la deliberació proposats pel filòsof Joan Canimas (2017) inspirant-se en la proposta deliberativa de Jürgen Habermas:
1. Que tots els membres de l'àgora deliberativa mostrin una actitud de reconeixement i cortesia.

2. Perseguir que tots els afectats participin en la conversa i puguin estar d'acord amb la decisió final que s'ha de prendre.
3. Moure'ns en l'àmbit dels arguments.
4. Seguir un procediment
5. per mitjà del qual s'imposa el millor argument
6. sempre que sigui necessari fer-ho
7. amb compassió cap als que es consideren maltractats per aquesta imposició.

⑥ Conclusions respecte al marc normatiu

L'anàlisi de la LEC¹⁵ posa de manifest que, si bé estableix que el currículum ha d'anar orientat a **promoure la capacitat crítica**, tant en la seva dimensió ètica com cognitiva i discursiva, només s'hi fa referència en els documents dedicats a l'Educació secundària obligatòria i al Batxillerat, i no pas en l'Educació infantil ni en l'Educació primària.

La LEC en el seu redactat generalista no indica, doncs, explícitament la necessitat de treballar el pensament crític en l'Educació Primària. Ara bé, els documents que la despleguen i concreten¹⁶ sí que fan un èmfasi especial en el fet que el pensament crític ja es pot començar a treballar durant l'Educació Primària. La qual cosa està, a més a més, en sintonia amb el fet que, els darrers anys i des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, s'ha impulsat la metodologia Filosofia 3/18 adreçada a dur la filosofia a l'aula en aquests intervals d'edat.

.....
15. La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, de la Generalitat de Catalunya, a la qual d'ara endavant ens referirem com a LEC.

16. Ens referim al document relatiu a l'Educació primària, titulat *Competències Bàsiques de l'Àmbit de l'Educació en Valors*, coordinat per Irene de Puig, Jaume Cela i Jaume Sarramona, que s'emmarca dins el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. I al document relatiu a l'Educació secundària obligatòria, titulat *Competències Bàsiques de l'Àmbit de Cultura i Valors* elaborat per Armand Puig i Jaume Sarramona, que s'emmarca dins del Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015. D'ara endavant ens hi referirem conjuntament com «els documents del Departament d'Ensenyament» o, simplement, «els documents».

Malgrat que la mateixa noció de pensament crític subjacent al corpus normatiu i documental no és unívoca, no té un sol significat, totes les seves acepcions tenen un **denominador comú**: l'objectiu de formar l'alumne en les **aptituds** necessàries per fer front a dificultats, per saber resoldre **problemes** del seu dia a dia i el seu entorn.

Del cos documental vist globalment es dedueix que el pensament crític és entès **com un mitjà** per veure en la realitat quelcom més que allò obvi, allò donat, i arribar a interpretacions alternatives.

També que el **pensament propi**, del qual hem parlat àmpliament, és una condició necessària, però no suficient, del pensament crític. Així, treballar el pensament propi és fonamental per poder desenvolupar el més plenament possible el pensament crític.

En el nostre estudi sosteníem que el pensament crític té tant una dimensió **cognitiva**, logicodiscursiva, com una d'**ètica**. I especificàvem que alguns enfocaments fan més èmfasi en una en detriment de l'altra: en els contextos on es prioritza la competitivitat econòmica i l'èxit professional individual, es tendeix a donar més pes a la dimensió logicodiscursiva; per contra, els contextos on es prioritza el benestar social tendeixen a posar més pes en la seva dimensió ètica.

Tanmateix, i d'una forma molt propera a aquests plantejaments, als documents que despleguen la LEC hi subjau també la idea, implícita, que l'**ètica** —i, amb ella, la convivència— és el fruit tant d'una capacitat analítica, lògica i deliberativa —en la línia, per exemple, de pensadors contemporanis com Habermas— com d'unes determinades actituds emocionals i socials. L'ètica, en aquest context, és entesa com el resultat de la combinació d'ambdues dimensions, la cognitiva i la socioemocional, fet del qual es desprèn que per assolir una bona competència ètica —un dels principals propòsits de l'educació en valors— cal treballar la capacitat crítica.

Finalment, voldríem subratllar com un element clau, potser el més important: que als documents del Departament d'Ensenyament, **el pensament crític no constitueix una de les competències, sinó una capacitat que cal treballar per assolir determinades competències**, com ara: «desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats i per assolir un benestar personal», «analitzar l'entorn amb criteris ètics per trobar solucions alternatives als problemes», «qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi» o «aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre persones». Aquestes només es poden adquirir plenament si, prèviament o simultàniament, s'adquireix també un cert pensament crític. Ara bé, com que aquest lligam (entre pensament crític i algunes competències) és tan estret, no es poden confondre, ni tampoc utilitzar l'avaluació d'un com a indicador de l'assoliment de l'altre. Així doncs, la capacitat crítica **no és un indicador fiable** de si s'han adquirit determinades competències, ni viceversa, l'assoliment de determinades competències no mesura, per si mateix, la capacitat crítica.

I a l'aula, què podem fer?

Els documents del Departament d'Ensenyament proposen una sèrie de maneres d'introduir i promoure la capacitat crítica a l'aula aportant exemples que dibuixen, això sí, amb línies esquemàtiques, tipologies d'activitats per dur a terme i orientacions i recomanacions per conduir-les i valorar-les.

Pel que fa a les **orientacions metodològiques** ens aporten idees bàsiques sobre com contribuir a aprendre el pensament crític i el pensament propi. D'entre elles voldríem destacar una idea clau: que les actituds i habilitats que cal desenvolupar no són exactament les mateixes en **l'emissió** que en la **recepció** d'argumentacions. Aquest és un aspecte metodològic crucial a tenir en compte a l'aula: que un alumne sigui especialment competent a l'hora d'emetre argumentacions no implica que ho sigui a l'hora de rebre, escoltar i sospesar les dels altres, i viceversa. Caldrà, doncs, entrenar les dues capacitats.

Pel que fa a les **orientacions per a l'avaluació**, observem que la majoria dels indicadors proposats avaluen, gairebé d'una manera exclusiva, la dimensió més estrictament cognitiva i argumental (per exemple, «expressa el seu punt de vista d'una manera clara, precisa i acurada», «detecta els pressupòsits presents en una argumentació», «evita els biaixos cognitius») en detriment de la dimensió més socioafectiva/ètica. Malgrat tot, aquest no hauria de ser pas un impediment per idear-los.

Per concloure, voldríem fer una darrera reflexió adreçada al professorat que vulgui afrontar el repte, i també el gaudi, d'apropar el pensament crític a l'aula.

La documentació vigent, com ja hem anat clarificant, **no proporciona al lector una sèrie de pautes a seguir l'aplicació de les quals es tradueixi, automàticament, en la promoció del pensament crític dins de l'aula**, és a dir, que garanteixin que el pensament crític s'està promouent d'una manera efectiva i que el resultat d'aquesta tasca pot avaluar-se d'una manera objectiva. La documentació aporta unes indicacions **genèriques**, poc definides i, tot i així, molt didàctiques que el docent, si vol aplicar a l'aula, haurà de **traduir en pràctiques concretes**. No obstant això, aquest mateix caràcter genèric i indefinit pot ser vist, i nosaltres així ho entenem, com una fortalesa:

- a) pel seu caràcter *inclusiu*, que fa palesa la voluntat de no excloure cap forma, de les moltes possibles, de promoció del pensament crític,
- b) pel seu esperit *possibilista*: el document esbossa tot de vies, entre les quals el docent pot triar aquelles amb les quals se senti més còmode,

i alhora com una esclatxa d'oportunitat que ens proporciona un generós marge per a la creativitat en l'acció educativa.

Bibliografia

*S'indiquen les edicions a les quals hem fet referència al llarg del text. Entre parèntesis s'indiquen les versions castellanes i/o catalanes.

Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy*. Stanford, CA: Stanford University Press. (*La potencia del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 2008).

Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre*. Vol. 1. València: Pre-Textos.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press. (*La condició humana*. Barcelona: Empúries, 2009).

Arendt, H. (1961). «The Crisis in Education», a *Between Past and Future*. Nova York: Penguin Books.

Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. París: Rivage Poche.

Aristotle. (1986). *De Anima*. Londres: Penguin.

Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Barcelona: Anagrama.

Baudrillard, J. (2008). *El pacto de lucidez o la inteligencia del Mal*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bauman, Z. (2015). *La modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Beauvoir, S. de. (2012). *Le deuxième sexe*. París: Gallimard, 1949. (*El segundo sexo*. València: Diálogo).

Bonhoeffer, D. (1969). *Resistència i submissió. Lletres i apunts de captivitat*. Esplugues del Llobregat: Ariel.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. París: Seuil. (*La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000).

Bradshaw-Martin, H. i Easton, C. (2014). «Autonomous or “driverless” cars and disability: a legal and ethical analysis». *European Journal of Current Legal Issues*, vol. 20, núm. 3.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Nova York i Londres: Routledge. (*El género en disputa*. Barcelona: Paidós, 2016).

Butler, J. (2015). *Senses of the Subject*. Nova York: Fordham University Press. (*Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder, 2016).

Byung-Chul, H. (2015). *The Burnout Society*. Stanford: Stanford University Press. (*La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2017).

Camps, V. (1968). *Los teólogos de la muerte de Dios*. Barcelona: Nova Terra.

Canimas, J. (2017). *Ètica aplicada a l'Educació Social*. Barcelona: UOC.

Caputo, J. D. (2006). *The Weakness of God: A Theology of the Event*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Caputo, J. D. i Scanlon, M. (eds.). (1999). *God, the Gift, and Postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.

Crispin, J. (2017). *Por qué no soy feminista*. Barcelona: Libros del Lince.

Darling-Hammond, L. i Bransford, J. (eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Deleuze, G. (1995). *Incorporations*. Nova York: Zone Books.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI, presidida per Jacques Delors). Madrid: Santillana i Ediciones Unesco.

Despentes, V. (2018). *Teoria King Kong*. Barcelona: L'altra editorial.

Derrida, J. (1993). *La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. París: PUF.

Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx: l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. París: Galilée. (*Espectros de Marx*. Madrid: Trotta, 1995).

Derrida, J. (2006). *De la grammatologie*. París: Minuit. (*De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005).

Descartes, R. (2008). *Discurs del mètode*. Barcelona: Edicions 62.

Durkheim, É. (2013). *Les formes élémentaires de la vida religieuse*. París: Ink Book Edition. (*Las formas elementales de la vida religiosa*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2012.)

Einstein, A. (2011). *Mis ideas y opiniones*. Palafolls: Antoni Bosch.

Esposito, R. (2011). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.

Foucault, M. (1997). *Society Must Be Defended. Lectures at the Collège de France 1975-1976*. Nova York: Picador.

Freud, S. (2008). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.

Fromm, E. (1978). *Tener o ser*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Fumagalli, A. (2011). «Twenty theses on contemporary capitalism (cognitive biocapitalism)». *Angelaki*, vol. 16, núm. 3, p. 7-17.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Hamburg, D. A. «Education for conflict resolution». Extracte de l'informe anual 1994 de la Carnegie Corporation of New York.

Hammer, D. (2004). *The God Gene: How Faith Is Hardwired into our Genes*. Nova York: Doubleday.

Heidegger, M. (2004). *Gelassenheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hegel, F. (1966). *La fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología*

transcendental. Buenos Aires: Prometeo.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Kant, I. (1992). *¿Què és Il·lustració?* València: Universitat de València.

Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

Kolk, M. (30/11/2011). «The 21st century classroom – where the 3 R's meet the 4 C's!», al Blog Tech for Learning. Recuperat de <http://web.tech4learning.com/blog-o/bid/45149/the-21st-century-classroom-where-the-3-r-s-meet-the-4-c-s>, consultat el 27/12/2017.

Kurlansky, M. (2005). 1968: *The Year that Rocked the World*. Londres: Random House.

Lewis, T. E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. Nova York: Routledge.

Liotard, J. F. (2004). *La condició postmoderna*. Barcelona: Angle.

Magrini, J. M. (2013). «An Ontological Notion of Learning inspired by the philosophy of Hannah Arendt: the Miracle of Natality». *Review of Contemporary Philosophy*, núm. 12, p. 60-92.

Makarenko, A. S. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra cultura editorial.

Marion, J. (2011). *The Reason of the Gift*. Charlottesville i Londres: University of Virginia Press.

Markoff, J. (9/10/2010). «Google Cars Drive Themselves, in Traffic». *The New York Times*.

Marx, K. (2006). *El capital: crítica de l'economia política*. Madrid: Siglo veintinuno editores.

Masschelein, J. i Simon, M. (2008). «The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus». *Educational Theory*, vol. 58, núm. 4, p. 391-415.

Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas: terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Merieu, P. (1996). *Frankenstein pedagogue*. París: ESF éditeur.

Merino, P. (2017). *Maternidad, igualdad y fraternidad*. Madrid: Clave intelectual.

Miller, L. (2012). «The Moral Philosophy of Automobiles». *Journal of Agriculture Environmental Ethics*, núm. 25, p. 637-655.

Montaño, J. J. i Pinya, C. (2009). *Orientacions i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'EEES*. Palma: UIB.

Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.

Neill, A. (1960). Summerhill. *A Radical Approach to Children Rearing*. Nova York: Hart Publishing Company.

Nietzsche, F. (1984). *La gaia ciència*. Barcelona: Laia.

Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral*. Madrid: Biblioteca EDAF. (La genealogia de la moral. Barcelona: Edicions 62, 1995.)

Nietzsche, F. (2005). *Fragmentos póstumos en torno a 'Conocimiento y subjetividad'*. *Contrastes X*.

Nöchlin, Linda (gener de 1971). «Why have there been no great women artists?». *ARTnews*.

Panikkar, R. (2012). *El ritme de l'ésser*. Barcelona: Fragmenta.

Partnership for 21st Century Learning. Recuperat de: <http://www.p21.org/about-us/p21-faq>, consultat el 23/12/2017.

Partnership for 21st Century Learning. Recuperat de: http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=195&itemid=183, consultat el 9 de febrer de 2018.

Paul, R. «Critical Thinking Movement: 3 Waves». Web de la Foundation of Critical Thinking. Recuperat de: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>, consultat el 5/2/2018.

Pinya Medina, C., i Comissió KitDag (2013). *Kitdag, Una eina per a la docència, l'aprenentatge i la gestió*. UIB. Recuperat de: http://sequa.uib.cat/digitalAssets/299/299371_aprenentatge-per-competencies-kitdag.pdf, consultat el 26/12/2017.

Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera prima.

Queen, C. i Schimel, L. (eds.). (1997). *PoMoSexuals: Assumptions about Gender and Sexuality*. San Francisco, CA: Cleiss Press.

Richard P. i Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use* (ConciseEdition). NJ: Upper Saddle River.

Rivière, J. (1929). «Womanliness as a masquerade». *International Journal of Psychoanalysis*, 1929, núm. 10, p. 303-313.

Rorty, R. (2017). *Contingència, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Rosàs Tosas, M. (2016). «Educational Leadership Reconsidered. Arendt, Agamben, and Bauman». *Studies in Philosophy and Education*, vol. 35, p. 353-369.

Rousseau, J. J. (1983). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Bruguera.

Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz en cincuenta reglas*. Barcelona: Herder.

Sequeri, P. (2014). *Contra los ídolos postmodernos*. Barcelona: Herder.

Spillane, J. P. (2004). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, núm. 2, p. 169-172.

Tagore, R. (2013). *Sadhana. El sentit de la vida*. Barcelona: Fragmenta.

Taylor, M. C. (2007). *After God*. Chicago: Chicago University Press.

Taylor, M. C. (2009). *Fieldnotes from Elsewhere. Reflections on Dying and Living*. Nova York: Columbia University Press.

Torralba, F. (2012). *La lógica del don*. Madrid: Khaf.

Vattimo, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milà: Feltrinelli.

UNESCO. (1987). *Aprender a ser*. (Informe de la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació). Madrid: Alianza.

Wallace, D. F. (2014). *L'aigua és això*. Barcelona: Edicions del Periscopi.

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
María Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua
Elena Sintes Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir
de l'estratègia de l'OCDE
Queralt Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern
(2011-2013)
Xavier Bonal i Antoni Verger
- 46 Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia

- 47 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic
Florencia Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancejo
- 54 Un model de formació professional dual per Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni García Alegre
- 56 Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys
Màrius Martínez (director), Laura Arnau. Amb la col·laboració de Marta Sabaté
- 57 A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforteixen les capacitats parentals
Sílvia Blanch Gelabert i Gemma Badia Muniente
- 58 Aprenentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?
Mercè Gisbert Cervera (coordinadora), Miquel Àngel Prats Fernández, Nati Cabrera Lanzo
- 59 Educació a temps complet. Cap a un model d'educació compartida
Elena Sintés Pascual
- 60 Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012
Xavier Bonal i Sarró (director), Alba Castejón i Company, Adrián Zancajo i Silla, José Luis Castel i Baldellou
- 61 Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi
Xavier Martínez-Celorrio
- 62 Via Universitària: Ser estudiant universitari avui
Antonio Ariño Villarroya, Elena Sintés Pascual
- 63 Una agenda per transformar l'educació a Catalunya. Propostes de l'Anuari 2015
Josep M. Vilalta
- 64 Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes
Jordi Díaz-Gibson, Mireia Cívís, Jordi Longás i Jordi Riera
- 65 L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar
Aina Tarabini
- 66 De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya
Jaume Blasco
- 67 L'estat de l'educació a Catalunya: balanç de la crisi i agenda política per a un cicle de recuperació econòmica. Anuari 2016
Bernat Albaigés i Francesc Pedró (directors)
- 68 Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar
Aina Tarabini (directora), Alejandro Montes i Lluís Parcerisa

Què entenem per pensament crític? Quina relació té amb l'aprenentatge basat en competències i quina promoció se'n pot fer dins i fora de les aules?

En aquest Informe Breu trobarem una aproximació al concepte de pensament crític i una reflexió sobre la relació que té amb la filosofia. A més, farem un passeig per la història que ens mostrarà els principals eixos temàtics que han estat objecte del pensament crític. Per mitjà d'una anàlisi veurem de quina manera es relaciona amb l'aprenentatge basat en competències i com es pot promoure dins i fora de les aules. Finalment, s'oferiran les conclusions sobre la seva implementació tant a primària com a secundària i algunes indicacions sobre com posar-lo en pràctica.

Som crítics?

Fonaments per a una educació compromesa

Mar Rosàs
Francesc Torralba

ISBN: 978-84-947887-1-0



9 788494 7887 10