



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Lectio

Discurs del prof. Dr. Kenneth Ray Bain en el
Solemne Acte d'Investidura com a Doctor
"Honoris Causa" per la Universitat de València

Valencia, 21 de novembre de 2014

Ens hem reunit ací per a celebrar aquest antic i bell cerimonial, i he de confessar-los que em sent empetitit i alhora honorat per la designació que han tingut a bé atorgar-me. Cada vegada que pense en els

intel·lectuals i artistes d'enorme talla que s'han aplegat fins aquest paranimf amb anàleg propòsit, em quede sense paraules, omplit d'un infinit orgull mesclat amb un cert pànic perquè tot açò es dega a un espantós error donada la meua falta d'encaix en companyia tan il·lustre. Els agrair moltíssim que m'hagen concedit pels meus humils esforços aquest reconeixement tan elevat. Si part de l'honor es deu als dos llibres que vaig escriure i que aquesta universitat ha publicat en espanyol i en català, llavors una part important del reconeixement es deu al professor Óscar Barberá, traductor d'aquestes obres. Igual que va comentar una vegada Gabriel García Márquez de Gregory Rabassa, traductor a l'anglés de *Cien años de soledad*, el professor Barberá ha aconseguit que jo cause una bona impressió amb les seues belles, precises, sàvies i sensibles traduccions. Milloren el que jo vaig escriure en anglés.

Els rituals que avui duem a terme tenen la seua inspiració, si no els seus mateixos orígens, en tradicions antigues. A tots ens pareix adequat comportar-nos d'una manera un tant medieval en un acte que celebra el coneixement i l'aprenentatge. L'Edat Mitjana va ser testimoni a Europa

de grans avanços en el pensament humà i les seues empreses, avanços que continuen repercutint en el món sencer. Un dels èxits majors va ser la creació d'esplèndides universitats com aquesta, un lloc en què s'ha honorat, ordenat, creat i cultivat l'aprenentatge humà. El cerimonial que seguim és una espècie de dansa que invoca, celebra i ret homenatge als èxits d'eixa empresa. Però hui no és el meu desig centrar-me únicament en el passat, sinó també en el present i en el futur. Jo procedisc d'una disciplina, la història, que és fonamentalment un estudi del canvi a través del temps, i intentaré utilitzar el talent i les reflexions d'eixa disciplina per a examinar la universitat.

Les primeres universitats van començar a emergir en els segles X i XI. Aquesta gran institució en què ens trobem va veure la llum a finals del segle XV. M'agradaria que deixàrem de costat per un dia eixe noble passat, i que consideràrem un experiment mental: què ocurreria en el cas que les universitats no existiren i volguérem inventar-les avui? Estipularé per a aquest experiment mental que els èxits de les arts liberals, ciències incloses, siguen idèntics en aquest món especulatiu als que gaudim en l'actualitat. En altres paraules, si tenim a la nostra disposició certes nocions del que significa aprendre, un conjunt de troballes sobre com fomentar eixe aprenentatge i algunes tecnologies, quina classe d'universitat idearíem?

Per aquesta mateixa càtedra que ara mateix ocupe ha desfilat tota una sèrie de destacats científics que van exaltar les virtuts del coneixement científic. El meu experiment mental es fa ressò al mateix temps que celebra eixes mateixes virtuts. No obstant això no assumeix que hàgem sigut capaços en tot moment de difondre el raonament i el coneixement cien-

tífics de la manera més eficient. Tampoc assumeix que els que han contribuït més que ningú a l'avanç de les ciències siguin el millor que l'espècie humana pugui exhibir. En contra, contempla la possibilitat evident que les formes habituals en què hom educa científics i la resta d'acadèmics hagen pogut abandonar o deixar de costat els que de no haver sigut així podrien haver contribuït al coneixement humà i haver-lo situat molt per damunt del nivell en què actualment es troba. El que estic preguntant és com podem utilitzar les evidències que sobre l'aprenentatge humà hem arreglat al llarg dels anys per a créixer el raonament científic, l'esforç creatiu i la perícia flexible.

Com ha argumentat Derek Bok, anterior primera autoritat de la Universitat de Harvard, els acadèmics nordamericans no han sobreït a l'hora de comprometre's amb una tasca tan fonamental com és la de sotmetre a examen la nostra empresa. És possible que els acadèmics espanyols hagen sigut més complerts en aquest interès. Bok va escriure: "Inclús sent ells mateixos molt competents com a investigadors, [els professors d'universitat] continuen ignorant el cúmul creixent de treballs experimentals [sobre ensenyança i aprenentatge]"¹. En el seu lloc, confien en la tradició, en els capritxos, inclús en supersticions antigues. "Als ulls de la majoria dels professors de les universitats que fan investigació", va escriure Bok, "la docència és un art bé massa senzill com perquè requereixca una preparació formal, bé massa personal com perquè siga ensenyat a altres, o bé massa innat com perquè pugui fer-lo servir qui no haja sigut agraciat amb el do necessari"².

Els propose que canviem eixa perspectiva per mitjà de l'experiment mental que acabe de plantejar.

1 Derek Bok, 2006. *Our Underachieving Colleges*. Princeton University Press, Princeton, NJ, pàgina 312.

2 *Ibid.*, pàgina 314.

La gran universitat en què estem reunits avui es va fundar uns cinquanta anys després que Johannes Gutenberg desenvolupara la impremta de tipus mòbils. Eixa innovació tecnològica va tindre una enorme influència en la manera en què la universitat exercia la seua funció fonamental d'ensenyança i aprenentatge. L'aparició de llibres produïts en massa va significar deixar de dependre primordialment de la comunicació oral per a compartir el coneixement.

Nosaltres ens trobem immersos en una altra revolució tecnològica que és, almenys, tan feliç com la que va produir Gutenberg. La capacitat de digitalitzar les imatges, els sons i el llenguatge escrit i de compartir eixes produccions de forma ubiqua i instantània per mitjà de la Internet ha canviat el nostre panorama educatiu, potser encara més profundament del que ja ho va fer el cèlebre invent de Gutenberg. Açò implica que podem comunicarnos més ràpidament i amb major facilitat amb moltes més persones, i amb noves classes de mitjans, que inclouen sofisticades animacions de coses que prèviament només podíem imaginar en les nostres ments.

Alhora que reconeixem el potencial i la influència d'aquestes meravelles tecnològiques, també hem d'evitar la temptació de posar totes les nostres esperances en les nostres màquines. Per això avui no vull parar atenció a la part tecnològica, sinó a una altra classe de revolució de la qual defensaré que és molt més prometedora que tota la màgia informàtica de les últimes dècades, i que acoblada a eixa màgia promet desencadenar un renaixement del desenvolupament intel·lectual més poderós que el que cap humà haja pogut disfrutar prèviament. Els parle d'idees que han sorgit de la investigació sobre com aprenem les persones, del que signi-

fica tindre una educació i de les diverses forces individuals i socials que poden influenciar, fins el punt d'impedir-lo, l'aprenentatge. Ens trobem enmig d'una altra revolució que molt sovint es considera anònima i passa desapercebuda, una revolució que em captiva i que és la de les idees sobre la ment humana i les seues formes de creixement. Apareix davant meu un ric ventall de possibilitats a discutir, i d'entre elles he triat uns quants conceptes clau que és convenient que considerem.

El primer conjunt d'idees sorgeix en part d'un experiment que van dur a terme fa ja quasi trenta anys un parell de físics de la Universitat Estatal d'Arizona, Ibrahim Abou Halloun i David Hestenes. Es van plantejar una pregunta prou senzilla: la típica assignatura d'introducció a la física canvia la manera en què els estudiants conceptualitzen i comprenen el que és el moviment? Per a saber-ho, van crear un instrument capaç de mesurar la forma en què els individus conceptualitzen el moviment i el van administrar a sisents estudiants matriculats en una assignatura d'introducció a la física. Van descobrir que una aclaparadora majoria d'eixos estudiants concebien el moviment en termes aristotèlics, que assumeixen la necessitat de l'aplicació continuada d'una força. Eixe concepte de moviment va ser dominant en la història de les idees fins al revolucionari treball d'Isaac Newton, de finals del segle XVII, i la física moderna va abandonar eixa idea fa ja molt de temps. Després que els estudiants finalitzaren l'assignatura, els físics els van passar de nou exactament el mateix instrument, i van descobrir que pràcticament res no havia canviat. La majoria dels estudiants continuaven mantenint les seues concepcions anteriors, inclús aquells que havien aconseguit les màximes qualificacions.

Aquest experiment ha generat o reforçat intuïcions rellevants sobre l'aprenentatge humà, incloses les diferències que actualment s'estableixen entre coneixement conceptual i procedimental, i també l'accent que es posa en una educació capaç de modificar substancialment la forma en què les persones raonem, actuem i fins i tot sentim. Aquest experiment també ha contribuït a una comprensió diferent del funcionament de la ment humana. Els cervells reben sensacions externes i construeixen models de la realitat per a proporcionar sentit als sons, les imatges, les olors, el tacte i els gustos que regularment els bombardegen. Després utilitzen eixos models per a comprendre sensacions posteriors. D'ací que eixos estudiants de física hagueren construït idees sobre el moviment basades en observacions quotidianes, i que després utilitzaren eixos models manufacturats per a interpretar el que llegien, escoltaven i experimentaven a l'aula i al laboratori.

L'estudi de Halloun i Hestenes posa seriosament en qüestió la llargament venerada tradició que preveu que els estudiants aprendran en profunditat pel mer fet d'haver-los contat alguna realitat. Després de cobrar consciència de l'estudi, cal reconèixer que els humans ens presentem davant de qualsevol oportunitat d'aprenentatge amb una multitud de models mentals complexos, i que eixos models, potencialment, exerceixen una influència molt major que la que qualsevol instructor és capaç de transmetre a un estudiant, ja siga verbalment o per escrit. L'experiment en física exigix enfocaments nous per a la construcció de l'entorn d'aprenentatge, i planteja preguntes sobre la classe d'experiència que ha de conduir les persones a abandonar o qüestionar les seues conceptualitzacions actuals i construir-ne de noves. Però la veritable importància del que van fer Halloun i Hestenes només podrem apreciar-la després d'explorar altres idees.

El segon conjunt principal d'idees que desitge examinar procedeix en gran part de la psicologia social i desafia les nocions tradicionals sobre la intel·ligència i sobre qui està capacitat per aprendre. Posa al descobert poderoses forces individuals i socials que influeixen en l'aprenentatge humà. Gran part del món acadèmic tradicional ha vingut operant en educació amb el que es pot denominar "teoria del geni". Consisteix en la noció que els genis aprendran independentment del que hi pugui fer qualsevol, i que seran únicament eixos personatges singularment brillants els que contribuiran de manera rellevant a qualsevol dels camps d'estudi, inclòs el de les ciències. Qualsevol educador que mantinga una visió així conclourà sens dubte que la seua única responsabilitat es reduïx a comunicar el coneixement que posseeix tan clarament i precisament com siga capaç. Pensarà que, en un entorn d'aquestes característiques, els genis de l'aula trauran el màxim partit del que escolten. El conjunt d'idees que em dispose a revisar desafia eixa classe de percepció.

Ho il·lustraran dos exemples molt representatius. Carol Dweck, una psicòloga social de la Universitat de Stanford, ha passat quaranta anys perseguint una gran pregunta: per què algunes persones accepten el fracàs i aprenen d'ell, mentres que altres desisteixen, se senten derrotades i, ben sovint, abandonen? En altres paraules, per què algunes "persones aconseguixen menys d'allò que s'ha esperat, mentres que altres aconseguixen més?"³. La teoria del geni es limita a atribuir eixes diferències a les capacitats individuals. Tanmateix, Dweck ha conclòs després de les seues investigacions que les diferències depenen principalment de les concepcions que les persones mantenen sobre la intel·ligència. Unes creuen que el quocient personal d'intel·ligència (QI) és quelcom fix per a tota la vida, immutable i que està essencialment més enllà del control

3 Carol S. Dweck, 2006. *Mindset; The New Psychology of Success*. Random House, New York, pàgina 56. Hay traducción al español: *La actitud del éxito*. Ediciones B-Vergara, Barcelona, 2007.

de qualsevol persona (aquesta és, òbviament, la visió que impulsa la teoria del geni en educació). Altres persones mantenen que la intel·ligència en realitat no és un atribut fonamental, com un QI, sinó un conjunt de capacitats, cada una de les quals pot millorar-se amb l'esforç adequat. Dweck ha descobert que les persones que creuen que la intel·ligència és quelcom fix poden, i sovint ho fan, desenvolupar un sentiment d'impotència. Pensen que bé les seues rígides capacitats no els permetran aconseguir determinat objectiu, o bé temen que qualsevol fracàs pugui desemmascarar les seues limitacions i posar en dubte les nocions fixes que sobre si mateixes mantenen com a genis. Ambdues possibilitats condueixen a la inacció.

Dweck ha descobert que tals idees sobre la intel·ligència no sorgeixen de cap tret inherent a l'individu, sinó bàsicament del condicionament social, i que eixe condicionament pot aparèixer en les formes més subtils i suposadament innòcues. Per exemple, Melissa Kamins va descobrir que inclús el tipus d'estímul que reben els estudiants com a resultat de les seues activitats pot conduir-los cap a visions fixes o flexibles de la intel·ligència i, consegüentment, influir seriosament en els seus èxits. Una dieta regular d'estímuls "orientats a la persona", sent inclús completament positius, pot fomentar una concepció congelada de la capacitat, mentre que les reaccions rebudes "orientades a la tasca" poden engendrar idees flexibles sobre ella. A més, i igualment important, la professora Dweck i els seus col·legues han descobert maneres de canviar les conceptualitzacions, i alterar així els èxits acadèmics. Com ho va expressar Dweck, "Alfred Binet creia que es podia canviar la qualitat mental d'una persona. Sens dubte es pot", sempre que es canvie el seu concepte d'intel·ligència⁴. Si les forces socials juguen un paper tan important a l'hora

⁴ Íbid., pàgina 65.

de modelar els èxits intel·lectuals, i altres, queda francament poc espai de maniobra per a atribuir-ho tot a una teoria del geni.

Un segon exemple d'influències socials procedeix del treball pioner d'un altre psicòleg de la Universitat de Stanford, Claude Steele, i del meu antic col·lega de la Universitat de Nova York, Joshua Aronson. La seua investigació ha descobert que si es forma part d'un col·lectiu sobre el qual es manté un estereotip social negatiu generalitzat, la mera existència d'eixe estereotip en la societat corresponent pot afectar, i sovint de manera adversa, el rendiment, inclús en el cas que personalment es rebutge la percepció popular mantinguda sobre eixe col·lectiu, sobre "eixa gent". Açò és així perquè en el nivell subconscient senzillament ens enutja que altres pensen de nosaltres segons eixa opinió popular, la qual cosa ens condueix a augmentar l'ansietat i a preocupar-nos. Això eleva els nostres nivells de cortisol, el nostre cervell redueix la seua capacitat de funcionar racionalment, el ritme cardíac i la pressió sanguínia augmenten, i el rendiment baixa.

Un cos d'investigació consistent ha identificat i catalogat les influències d'un ampli ventall d'estereotips socials negatius en diverses cultures. Margaret Shih, una psicòloga social actualment a la Universitat de Califòrnia, també ha demostrat com els estereotips positius poden influir en el rendiment. Per exemple, en un experiment dut a terme amb estudiants de grau de la Universitat de Harvard a finals dels anys noranta, va descobrir que quan ella aconseguia que un estereotip positiu estiguera present en les ments dels estudiants abans de demanar-los que feren exercicis de matemàtiques avançades, els resultats assolits eren significativament millors que els de grups comparables d'estudiants que havien prestat atenció a consideracions més negatives.

Cap d'aquests dos conjunts d'idees existia quan van sorgir per primera vegada les universitats i van començar a desenvolupar pràctiques educatives que segueixen impregnant les versions modernes d'aquelles institucions. Però aquestes idees ja han posat en dubte molts dels supòsits que han modelat i dirigit durant segles les pràctiques educatives. Si Dweck té raó, les conceptualitzacions que les persones tenen de la intel·ligència prediuen millor la seua capacitat intel·lectual, de resolució de problemes, d'innovació i la seua perícia flexible, que qualsevol altra de les mesures convencionals de la intel·ligència. I si són les mateixes pràctiques educatives les responsables de forjar aquests conceptes, llavors la universitat té ara una capacitat i una responsabilitat que els seus fundadors de l'Edat Mitjana mai no van poder imaginar. Si té raó Steele, una gran diversitat de forces socials, culturals i polítiques poden influir en l'aprenentatge individual i en el creixement intel·lectual, i plantegen la possibilitat que donat el nostre fracàs anterior a l'hora d'entendre i fer front a aquestes forces, no hàgem més que tot just començar a obrir l'aixeta del potencial humà. Pràctiques prèvies que no van tindre en compte l'amenaça de l'estereotip ni altres forces socials poden haver deixat de costat persones que podrien haver contribuït en gran manera al nostre món.

Però encara hi ha més.

El treball sobre motivació humana ha alterat la nostra forma de pensar sobre les actuacions humanes, i ha plantejat la indubtable possibilitat que l'escolarització pugui, i sovint ho fa, remodelar la curiositat intel·lectual dels estudiants així com el que s'estima que poden aprendre. Aquesta investigació desafía pràctiques que no existien en la universitat medieval però que han anat esquitllant-se en els nostres entorns d'apre-

mentatge principalment per raons polítiques i socials i no per cap evidència obtinguda sobre l'aprenentatge humà.

Estic parlant de quelcom que va començar a ocórrer a finals del segle XVIII. Especialment a causa de la revolució industrial, les societats van començar a posar en mans dels educadors un nou conjunt de responsabilitats. Segons el conjunt antic, d'ells només s'esperava que educaren els jóvens, però amb el conjunt nou es van enfrontar també a la tasca afegida de certificar quant d'aprenentatge havia tingut lloc. Les qualificacions, o notes, van aparéixer com una taquigrafia de l'èxit intel·lectual, però conforme anaren configurant-se com a judicis additius en compte de com a crítica formativa, també es van convertir en poderosos motivadors extrínsecs. Ja en la dècada de 1960, psicòlegs com Edward Deci van començar a preguntar-se sobre la influència d'aquesta classe d'estímuls. En un experiment que ha sigut replicat en innumerables ocasions, Deci i els seus col·laboradors van descobrir que quan les persones se senten manipulades per aquests motivadors extrínsecs, el seu interès intrínsec original i la seua curiositat poden veure's realment disminuïts.

Quan Ference Marton i Roger Säljö van descobrir posteriorment que els propòsits dels estudiants poden ser considerablement diferents, la investigació sobre motivació va adquirir un significat afegit. Van saber que alguns estudiants universitaris rarament intentaran comprendre, i es limitaran a aconseguir replicar allò amb què es troben. Aquests aprenents superficials responen principalment a motivadors extrínsecs com les qualificacions, i de vegades desenvolupen elaborats mecanismes per a reproduir el que siga necessari per tal d'aconseguir bones notes en una fortament competitiva però superficial cerca d'un expedient aca-

dèmic excel·lent. Quan investigacions posteriors van suggerir que eixos enfocaments superficials davant de l'aprenentatge tenen el seu origen en el condicionament social, els resultats que van obtenir Halloun i Hestenes amb els estudiants de física van prendre de sobte un significat nou. Els estudiants que van aconseguir altes qualificacions però que van fracassar a l'hora d'entendre els conceptes fonamentals del que és el moviment procedien d'un entorn educatiu extrínsecament motivat, en el qual havien perdut la curiositat intel·lectual i on cercaven únicament les actuacions que podien garantir-los en les seues classes unes qualificacions prou altes. L'antiga teoria del geni va perdre completament el seu significat.

Inclús les definicions d'aprenentatge han experimentat canvis importants en els últims anys. Per exemple, Giyoo Katano i Kayoko Inagaki han fet una distinció molt bàsica entre perícia flexible i perícia en les rutines. Segons eixa conceptualització, els experts en les rutines aprenen les formes normals de resoldre problemes comuns, però sovint manquen de la imaginació i de la capacitat d'idear solucions per a una classe de problemes nous, aquells per als quals la solució no és coneguda. Només l'expert flexible posseeix la capacitat i l'actitud de reconèixer i de gaudir l'oportunitat i la necessitat d'inventar, és a dir, la capacitat d'abordar amb èxit tant els problemes comuns com els que pertanyen a una classe nova.

Idees com aquestes sobre el significat de l'aprenentatge han portat John Bransford i altres a preguntar-se quines experiències educatives és més probable que fomenten el desenvolupament de la perícia flexible. El treball en aquesta àrea ha plantejat qüestions de rellevància sobre algunes de les nostres més sagrades pràctiques en l'educació superior.

En conjunt, aquestes idees plantegen la indubtable possibilitat que les pràctiques educatives tradicionals potser hauran abandonat en la cuneta algunes persones molt capaces. També plantegen la possibilitat que algunes d'aquestes pràctiques tradicionals puguin haver danyat realment el creixement intel·lectual d'algunes persones. Açò significa que el que fem com a educadors té una enorme influència i que els "genis", les persones molt creatives i fructíferes, no sorgeixen inevitablement de no ser que creem bones experiències d'aprenentatge posant en pràctica el que sabem gràcies a la investigació.

En els últims anys, unes quantes persones s'han dedicat a l'experiment mental que he proposat avui. A Europa, el Procés de Bolonya sens dubte ha tingut a veure amb ell en part, si bé no sempre. Quan vaig ser invitat el febrer de l'any passat a reunir-me a Brussel·les amb el Grup d'Alt Nivell de la Unió Europea per a la Modernització de l'Educació Superior, l'assumpte plantejat amb l'experiment mental d'avui va ser palés en les seues deliberacions. Als Estats Units, distintes persones han acceptat el repte d'aquest experiment mental. Part d'eixa especulació ha arribat des de llocs absolutament estranys als corredors acadèmics. Un empresari nord-americà anomenat Ben Nelson ha creat una companyia amb ànim de lucre per a posar en marxa tecnologies avançades i idees sobre el raonament humà i crear una nova classe d'universitat amb una qualitat superior i un cost molt menor que l'habitual. Ha reunit alguns dels més excel·lents investigadors de l'aprenentatge humà per a treballar en aquest projecte, i ha utilitzat la seua considerable fortuna per a crear una espècie de "Premi Nobel" per a educadors d'universitat, amb la intenció de promocionar innovacions ja posades en funcionament basades en la investigació sobre l'aprenentatge. El primer d'eixos premis, cone-

guts com Minerva i dotats amb mig milió de dòlars nord-americans, va ser atorgat fa poques setmanes al físic de la Universitat de Harvard Eric Mazur, les innovacions del qual en l'aula van sorgir de molts dels coneixements que estem considerant ací avui.

Per a traure el màxim partit d'aquest experiment mental, tenim la necessitat revisar tot quant fem, i començar a construir el que denomineem nosaltres per a l'aprenentatge crític natural, que estan basats en la investigació sobre aprenentatge humà. Sabem que és més probable que els humans tinguin propòsits més seriosos i aconseguisquen resultats més profunds quan intenten trobar resposta a preguntes o resolució a problemes que ells mateixos estimen d'importància, que els fascinen o que consideren senzillament bells. Per consegüent, hauríem de crear assignatures al voltant de grans preguntes capaces de capturar la imaginació dels estudiants, inclús al voltant d'indagacions d'envergadura major que les pròpies de la classe o de la disciplina. Hem de trobar formes perquè els estudiants treballen en col·laboració. Hem de dedicar temps d'aula a ajudar-los a esforçar-se amb les capacitats d'ordre superior en compte de dedicar-lo exclusivament a proporcionar informació i idees. Hem de reconèixer les influències socials sobre l'aprenentatge i trobar formes de desafiar-les, aprenent com invitar els estudiants a una experiència d'aprenentatge i proporcionant-los alhora una major sensació de control sobre la seua pròpia educació. Hem de crear eixa classe d'experiències d'aprenentatge que nosaltres mateixos esperem com a aprenents avançats, donant als nostres estudiants l'oportunitat de fracassar, de rebre crítiques per això i de poder tornar a intentar-ho abans de sotmetre'ls a qualsevol classe de valoració.

Els estudiants han de canviar també les seues perspectives i les seues expectatives, desenvolupant una millor comprensió del que significa aprendre i de com aconseguir-ho. La investigació sobre aprenentatge humà pot resultar tan alliberadora per a ells com ho és per als professors. Els estudiants han d'acudir a la universitat amb la intenció de comprendre i d'utilitzar eixa comprensió per a enriquir les seues pròpies vides i per a contribuir al bé comú. Han d'apartar-se de les limitades i contraproductives ambicions que la societat en el seu conjunt ha posat al seu abast, i aprendre a pensar sobre el seu propi raonament i com millorar-lo. Han d'aprendre a utilitzar la investigació sobre com estudiar, i les universitats han de donar-los l'oportunitat de fer-ho així.

Finalment, amb aquest experiment mental, la universitat pot repensar una de les seues tradicions més antigues, i potser reprendre algun dels coneixements que ja posseïa des dels seus començaments medievals. El que vull dir és que, amb els anys, hem anat desenvolupant la noció que els estudiants van a la universitat bàsicament a aprendre determinades matèries i potser a preparar-se per a exercir una professió. En una concepció nova, una educació hauria de tindre com a objectiu principal el desenvolupament del pensament curiós, creatiu i crític en persones humanitàries. Hauria de centrar-se a ajudar tots i cada un dels estudiants a desenvolupar el poder creatiu i dinàmic de les seues ments. Això requeria que ajudàrem els estudiants a adonar-se de la seua singularitat. Paul Baker ho va expressar així: "Procediu d'un lloc determinat, d'una família concreta. Heu nascut en una llar determinada en una determinada època. Ningú més en el món no ha fet això mateix. Podeu crear d'una manera com ningú més no pot fer-ho". La meua educació ha d'ajudar-me a examinar-me a mi mateix i a la forma en què em manege.

Però, si jo sóc únic, capaç d'originar coneixements i perspectives que ningú més no pot idear, tots els altres també ho són. Puc aprendre del que altres fan, i em puc nodrir de les seues idees. Una part important del procés creatiu es converteix en la capacitat de reconèixer les bones idees quan me les trobe, i d'incorporar-les, contrastar-les i integrar-les amb les meues pròpies. El món sencer es converteix en la meua ostra, i alimenta la meua ment. Però per a beneficiar-me d'altres idees i perspectives, he d'entropessar-me amb elles, considerar-les i reaccionar-hi. La idea d'una àmplia educació liberal, molt general, cobra ara un sentit tan revolucionari com antiquats resulten alguns punts de vista medievals. No es tracta de convertir-se en un erudit o en un sofisticat, tampoc de preparar-se per a exercir una professió; ni tan sols té a veure amb la matèria d'estudi. Una àmplia educació liberal hauria d'ajudar a desenvolupar els poders mentals i a consumir la necessitat humana bàsica de crear, de viure una vida més plena i rica.

Després de tot, què és la vida? No és més que experimentar la realitat al llarg del temps, però si es pot prendre qualsevol moment i millorar-lo, conèixer-lo en el seu context històric, examinar el seu significat social, analitzar-lo minuciosament en totes i cada una de les seues moltes veus, integrar-lo en l'experiència personal i utilitzar-lo per a crear quelcom que és distintivament propi, es pot aconseguir molt més de qualsevol moment i lloc. Es pot ampliar la pròpia vida amb la creativitat personal. Com va dir Andrew Abbott, un sociòleg de la Universitat de Chicago, fa uns anys a uns estudiants, "si se us dóna l'oportunitat, seureu ximplés si no feu ús de tots i cada un dels mitjans que us permeten ampliar la vostra experiència del moment. La qualitat de l'educació és el vostre mitjà fonamental per a aconseguir-ho"⁵.

5 A. Abbott, "Welcome to the University of Chicago," Aims of Education Address (for the class of 2006), September 26, 2002, Digital Text International. Disponible en http://www.ditext.com/abbott/abbott_aims.html



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA