

NOAM CHOMSKY: EPISTEMOLOXÍA, FILOSOFÍA POLÍTICA E EDUCACIÓN

**NOAM CHOMSKY: EPISTEMOLOGY,
POLITICAL PHILOSOPHY AND EDUCATION**

Rebeca Roca Fraga / Martín González Fernández*
sante1807@hotmail.es

*A Acílio e Xosé Luís,
almirantes desta pacífica Armada filosófica.*

Analízase aquí a posición de Noam Chomsky a propósito da educación, desde unha tripla perspectiva, contexto epistemológico, filosofía política e reflexión crítica sobre a educación, a partir dunha compilación de escritos do autor a propósito do tema «democracia e educación».

Verbas-chave: Noam Chomsky, MIT, TIC, filosofía política, educación, epistemología, xiro cognitivo, democracia, neoliberalismo, globalización, escola, aprendizaxe.

We analyze here the position of Noam Chomsky about education from three perspectives, the epistemological context, political philosophy and critical reflection on education, from a compilation of writings by the author apropos of the subject «democracy and education».

Key words: Noam Chomsky, political philosophy, education, epistemology, cognitive order (turn), democracy, neoliberalism, globalization, School, learning.

* Universidade de Santiago de Compostela, Galiza, España.

Limiar

O noso propósito neste traballo é analizar algúns escritos de Noam Chomsky sobre democracia e educación. Partimos, para facelo, dunha selección ou compilación previa realizada por Carlos-Peregrín Otero, gran coñecedor da obra deste autor, e, en concreto, deste aspecto, polémico, do seu pensamento. Tomaremos este material como punto de referencia para o noso exame; ainda que, puntual e esporádicamente, fagamos alusión a algún outro escrito do autor no que, transversalmente, se aborde a problemática^[1]. A compilación é de data recente, 2003, ainda que haia escritos de diversas épocas, desde os 60 ou 70 ate fin do século pasado, e contou coa supervisión do propio autor, Noam Chomsky, o que supón unha dupla garantía para o texto.

Non podemos deternos aquí na su biografía nin no seu proceso formativo. Sabemos que naceu e pasou a súa infancia nun entorno educativo estimulante. Os seus pais eran profesores de lingua hebrea e despertaron a sua sensibilidade tamén polos problemas sociais, así como o seu compromiso político. Todo isto incremántase cando ingresa nunha escola experimental, Oak Lane Country School, a cargo da Temple University, onde pasa 12 anos, institución que estaba, como dín os seus biógrafos, «inspirada no pensamento progresista do psicólogo e filósofo J. Dewey». Esta escola, «dun corte pedagóxico anovador, fomentaba as capacidades explorativas e creativas do alumno sen necesidade de recurrir a un sistema de avaliación

1 Vid. CHOMSKY, Noam: *Sobre democracia y educación. Vol.1. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Compilador Carlos-Peregrín OTERO. Barcelona: Paidós (Col. «Paidós ‘Estado y Sociedad’», núm. 128), 2005 (ed. orix. CHOMSKY, Noam, OTERO, Carlos. *Chomsky on Democracy and Education*. New York: RoutledgeFalmer, an imprint of the Taylor & Francis Group. 2003). Traducción Miguel MARTÍNEZ-LAGE y Eugenia VÁZQUEZ NACARINO; e CHOMSKY, Noam: *Sobre democracia y educación. Vol. 2. Escritos sobre las instituciones y el lenguaje en las aulas*. Mesmo editor e mesmos traductores. Paidós (Col. «Paidós ‘Estado y Sociedad’», núm. 129), 2006. Esta ponencia é froito da colaboración e trabalho conxunto realizado polos dous firmantes da mesma, e parte dela presentouse como memoria de master, no vran pasado, 2011, pola coautora, ante un tribunal no que figuraban algúns dos membros da delegación galega a este Simposio, que hoxe nos acompañan, e a quen pedimos paciencia e caseque indulxencia pola reiteración da exposición. Mentras reescribíamos este texto, víñanos a memoria a figura dun gran pedagogo galego, non hai moito desaparecido, e amigo, marxista irreducto, Herminio Barreiro Rodríguez, que ainda que cicas discrepara con Chomsky en punto de política, é probable que non descartara de todo o seu programa pedagóxico. Queremos, pois, ter aquí, para quen escribiu fermosas páxinas sobre Camoêns, e no Portugal que el adouraba, unha verba de lembranza para a sua figura. (Ó mesmo cabría dicir, creemos, para os nosos dous «almirantes», A. da Silva Estanqueiro Rocha e X. L. Barreiro Barreiro, dous grandes mestres tamén, que, non só gozan de excelente saúde, senon que, amais, pese a estar reformados, teñen moito que ensinarnos ainda a todos).

competitivo». Moi cedo comeza a escribir él mesmo (10 anos, sobre a guerra civil española). O entorno familiar introducéo dende pequeno na lectura de Freud, Marx, Rosa Luxemburgo e outros autores marxistas críticos co bolchevismo, ademáis de trabar contacto dende os trece anos con publicacións anarquistas. A sua experiencia no ensino medio, nembargantes, foi mais ben decepcionante. En contacto co sistema educativo convencional do Central High School, onde cursa o bacharelato, Chomsky descubre unha «corrente educativa baseada no control, as calificacións, o sometimento e a competitividade, bloqueándose con este modelo o pensamento creativo e independente, fomentando a homoxeneidade e a necesidade de sobresaír», din os biógrafos e suliña el mesmo. A continuación, ingresa no nivel superior de ensino na Universidade de Pensilvania, en Filadelfia, cursando estudos xerais. Comeza aquí a súa implicación política, frecuentando os movementos de cooperación árabe-xudea de corte anarco-socialista, oposta ao Estado xudeo en Palestina. Será en 1947 cando tome contacto cunha das principais figuras do estructuralismo, o profesor de lingüística Zellig Harris. O seu talante docente informal, propicio ao debate e á discusión aberta, axudan a que Chomsky tome a decisión de proseguir os seus estudos universitarios na carreira de lingüística, completada con estudos de filosofía, lóxica e matemáticas. Continua a súa formación de posgrao becado na Universidade de Harvard, onde se doutora. Logo, Roman Jakobson consíguelle un contrato no MIT para investigar e exercer como docente. Nos seguintes trinta anos adícase a asentar mediante as súas publicacións as bases dunha nova lingüística e imparte múltiples cursos e conferencias en varias universidades (Berkeley, Chicago, Harvard, Princeton, etc). Obtén a cátedra en 1961 – *Full Professor* – e adícase entón a publicar sobre os antecedentes históricos e as implicacións filosóficas e psicolóxicas da gramática xenerativa. En 1976 é nomeado *Institute Professor*, máxima categoría dos docentes do MIT obtida só por un reducido número dos seus membros. Dende entón ven compatibilizando as suas tarefas académicas co seu activismo político (en parte no seo da propia Universidade, con apoio a movementos estudiantis, antibelicistas, etc)^[2]. Unha sorte de esquizofrenia que leva con sol-

2 Vid. *The Cambridge companion to Chomsky/* edited by James MacGilvray, New Cork: Cambridge University Press, 2005; GARCÍA-ALBEA, José E. «Dignidad intelectual y compromiso político: esbozo biográfico de Noam Chomsky». En: CHOMSKY, Noam/ GARCÍA-ALBEA, José/ GÓMEZ MOMPART, J. L. y Dolors COMAS D'ARGEMIR. *Los límites de la globalización* ./ Coords. GARCÍA-ALBEA, J. E., CATALÁ, N. y José E. DÍEZ CALZADA. Barcelona: Ariel, 2002, p. 125-138.

tura, e que recomenda, como el mesmo indica nalgún lugar destes papeis^[3]. Non é preciso lembrar aquí títulos, ben coñecidos^[4].

Para ter unha primeira impresión do que el entende e critica como experiencia educativa, vaísenos permitir entresacar algúns apuntamentos sobre a mesma, que nestes escritos se recollen puntualmente, e ver como el as valora. Logo falaremos da sua proposta pedagóxica e dos modelos ós que se remite. Danos esporádica información, dicimos, nunha contextualización política mais ampla, na que fala dos «mecanismos de adoutrinamento», sobre a súa experiencia discente, en primeiro termo; onde, amais, se pronuncia sobre moitas cuestiós de ensino da actualidade no mundo da educación.

Cicais algunas lembranzas do seu paso, o dalgún amigo, ou o dos seus propios fillos, polo sistema de ensino norteamericano, nos poida anticipar algo do seu diagnóstico crítico de éste, tal e como veremos no derradeiro apartado deste traballo, dedicado, como vimos de indicar, á «educación». O ensino norteamericano, padece un mal estructural, que, a veces, se manifesta polas

3 «Esto puede advertirse por todas partes; en mi departamento del *RLE* [Laboratorio de Investigaciones Electrónicas] parecen estar brotando carteles con consignas del tipo ‘¿Acaso te vas a dejar dominar por la ciencia?’, ‘¿Deseas convertirte en una máquina al servicio de los tecnólogos?’, etcétera. Estos carteles reflejan ciertas actitudes estudiantiles que seguirán existiendo, algo que por cierto yo mismo siento, de manera que comprendo perfectamente que otros lo sientan. Al mismo tiempo, aunque siento que no puedo comprenderlo, me parece peligroso en extremo, porque en este punto, la otra cara de la personalidad esquizofrénica que hace poco he desarrollado interfiere para recordarme mi compromiso y mi interés por la ciencia, así como mi fe en los valores intelectuales y en el valor de abordar los problemas sociales desde el punto de vista del más alto nivel de racionalidad, entendimiento intelectual y utilización de la tecnología. Me debato, por tanto, en una especie de esquizofrenia al sopesar este tema, y sospecho que lo mismo debe sucederle a muchos estudiantes [...] de algún modo me gustaría que los estudiantes tuvieran un pie en cada orilla, es decir, que combinaran una carrera profesional con el compromiso político. Aunque puede resultar algo difícil de conseguir, no creo que quepa la posibilidad de mantener la cordura y una actitud responsable de cara al futuro si no se combina ambas facetas» («Comentarios ante la Comisión del MIT acerca de la enseñanza impartida en el centro (11 de noviembre de 1969)»; *DE II*, p. 100 y 103).

4 Algunhas publicacións suliñables desta etapa: *At war with Asia* (1970), *For reasons of State* (1973), *Peace in the Middle East?* (1974), *Intellectuals and the State* (1977), *Human rights and american foreign policy* (1978), *On power and ideology: the Managua Lectures* (1987), *Manufacturing consent* (1988), *Necessary Illusions* (1989), *Class warfare* (1996), *Deterring Democracy* (1991), *Chronicles of Dissent: Interviews with David Barsamian* (1992), *Letters from Lexington: Reflections on Propaganda* (1993), *World orders, old and new* (1994), *Cómo nos venden la moto* (1995) (en colaboración con I. Ramonet), *Media Control: The Spectacular Achievements of Propaganda* (1997) (con outros autores), *25 años de neoliberalismo* (2008) (con outros autores), *La Aldea global* (1996) (con Heinz Dieterich Steffan), *Profit over People: Neoliberalism and Global Order* (1999), *Propaganda and the public mind. Conversations with Noam Chomsky* (2001) (conversas con David Barsamian).

formas, as actitudes e os métodos, pero tamén polos programas e os manuais, pola propia linguaxe empregada, polos contidos do ensino; todos estos aspectos se convirten en auténticos «mecanismos del adoctrinamiento» nun constritivo marco, patrón ou espectro do «pensamento pensable» (na órbita dunha «amnesia colectiva» marcada pola razonabilidade e o pragmatismo) (vid. «Mecanismos y prácticas del adoctrinamiento (diciembre de 1984)». *DE I*, 277-295). Estes mecanismos e prácticas danse en todos os niveis, na propaganda oficial do goberno, na prensa escrita e, por suposto, tamén na escola, en toda a escala educativa. Hay un «doblepensamento», unha «novolingua», unha sorte de nova teoloxía-política do Estado-Imperio, destinado a facer comulgar coas «Sumas Verdades», auténtica «religión de Estado» [«Estado sacrosanto»], un auténtico «credo» orientado ó conformismo e consumo social («cimientos del discurso nacional»), a narcotización da conciencia crítica, «fanatismo patrio-tero», todo isto destinado á «fabricación/ingeniería del consenso» (o novo «agitprop», ou propaganda de axitación) (entendido como a esencia misma da «democracia», segundo ideólogos como Walter Lippmann ou Edgard Bernays) («la propaganda es a la democracia lo que la violencia al totalitarismo», pois as democracias occidentais, amáis de cuidarse do que fai a xente, deben controlar o que ésta pensa, eliminando toda discusión crítica racional, ou pola mentira descarada ou pola manipulación da información: «Así funciona, de hecho, la propaganda. Es algo mucho más eficaz que golpear a la gente en la cabeza con una porra»; nela, as verdades de «interés nacional», en realidade, de certas corporacións ou grupos de presión, xa non se afirman, senon que se presuponen, e, amáis, son consideradas sin pudor como «los cimientos del discurso racional»; vid. «El cometido de los medios: Centroamérica, un ejemplo de manual (abril de 1989)», *DE I*, 305), sistema de «lavado de cerebro en libertad», o que lle da maior impunidade se cabe. Canto menos se fale do asunto, mellor. Esta ideoloxía debe mercarse e consumirse dun xeito aillado, anónimo e é, en canto subsconsciente, ainda mais letal. Todo isto debe quedar fora do debate político. Do «ruedo público», como soe decir este autor. Hai que pregarse as normas establecidas. Xerar compracencia no consumidor (de hamburguesas ou ideoloxía, qué máis da). Neste reino, por certo, os intelectuais compracentes co sistema forman algo así como un «clero secular» («En sociedades más antiguas hubieran sido sacerdotes; en las nuestras, forman una especie de clero secular», «Lengua, política y composición (1991)», *DE II*, 237). Empregando a nomenclatura da prensa anarquista do século XIX, chámalle, en ocasión, «el sacerdocio comprado» (que implicaría tamén a Universidade como institución, neste senso tamén fala de «teología académica»). (Noutras ocasións emprega o termo de «sacerdotazgo laico»). O sistema, por suposto, tamén conta co seu catálogo, ainda que moi restrinxido, de «herejías» (vid. «Los dos papeles de la Universidad norteamericana (1997)», *DE II*, 149 ss). (Chomsky, lémbranos que o sistema fala destes subversivos axentes da desorde en termos, unha vez máis, de guerra bacteriolólica, ó calificalos de perigo-

sos «virus», «plaga», «infección» e outros, a observación é nosa, e, el mesmo, podería ser considerado, certamente, como «herexe» desta teoloxía-política imperialista). («Entra en la ecuación mucha religión. Recuérdese que Estados Unidos es un país sumamente fundamentalista», «Propaganda y control de la mentalidad pública (febrero de 1997)», *DE I*, 315).

Estas prácticas e mecanismos de adoutrinamento, «un intento de persuasión e inducción», que existen na prensa, por exemplo, a través das técnicas e métodos mais sofisticados ou mais toscos (descontextualizada información [a irrelevancia da historia], sesgala [sesgos de todo tipo, incluso raciais, na información xeral e común], darlle voz a *popes* en rexímenes de monopolio dos *mass media* [a forxa da opinión], ocultar a información, «supresión de los hechos que no se desea divulgar», os eufemismos e os xiros políticos de sentido na lingua [as «invasións» chámase «guerra defensiva», ós «subsídios» chámase «seguridad», etc., o que el denomina «la corrupción de la lengua al servicio del poder», vid. «Teoría lingüística y uso de una lengua (1981)», *DE II*, 211], simulación de crítica ó Estado co fin de desprazar a análise crítica e racional sobre calquer problema real [«distorsion mediática»] [a imaxe duns USA, gardiáns das virtudes, que a veces peca de inxenuidade], «obediencia [político-económica] de los medios», etc.) (vid., entre outros lugares, «El cometido de los medios: Centroamérica, un ejemplo de manual (abril de 1989)», *DE I*, 297-352), tamén se advirte, como non, no sistema de ensino norteamericano. «Una de las tareas capitales de un sistema educativo de éxito [en USA] es dotar a sus víctimas de la capacidad de observar sin críticas, capacidad que es el sello distintivo del ‘intelectual orgánico’». O cidadán como mero espectador. A idea é a seguinte: «No se trata de una conspiración; sólo de que la estructura institucional de los medios de comunicación les otorga el mismo sentido que tiene el sistema educativo: convertir a las personas en individuos sumisos y atomizados que no interfieran en las estructuras de poder ni de autoridad, sino que sirvan a los fines de dichas estructuras», «Lengua, política y composición (1991)», *DE II*, 240). Os monopolios mediáticos son outra ameaza real para a democracia e o ensino. Máis ainda hoxe, en USA, trala Lei de telecomunicacións de 1996, que propicia que todos os medios pasan ó sector privado, os Rupert Murdoch, co perigo de que fiquen concentrados «en manos de media docena de mega-corporaciones internacionales» (p. 320). O marketing, non só adormece conciencias, senón que erosiona calquer reflexión crítica. No plano da educación, diranlos: «Es una gran batalla. Y uno no sólo lucha contra alguien que habla de la ‘ley del derecho al trabajo’. No, uno lucha contra cinco horas diarias de televisión, contra la industria cinematográfica, contra los libros y las escuelas y todo lo demás. La escala de los esfuerzos invertidos en ganar la batalla por la mentalidad pública es descomunal» («Propaganda y control de la mentalidad pública (febrero de 1997)», *DE I*, 321).

Tomemos alguns exemplos que el introduce nestes traballos. Neles a anécdota convírtese en categoría e diagnóstico. «¿Cómo funciona eso? Comienza

desde la niñez, desde el jardín de infancia, por la televisión. Existe una selección de cara a la obediencia desde el primer momento. Cuando pienso en mi propia experiencia escolar, o en cualquier otra experiencia escolar de la que tengo noticia, veo que existía esa selección para la obediencia. Terminé yendo a colegios universitarios de postín. La manera de conseguirlo fue bien simple: callándome. Si pensaba que el profesor del instituto era un botarate, cosa que me pasó las más de las veces, nunca lo dije (a veces lo dije, me echaban de clase). Aprendí a no decir nada; de acuerdo, haré el siguiente trabajo que se me ordene, por estúpido que sea, porque se que esa es la forma de salir adelante, y en definitiva es lo que deseo. Si uno posee la capacidad de hacer las cosas de esa manera y tiene la disciplina suficiente y es pasivo, llegará a lo más alto del escalafón. / Hay personas que no lo hacen así. Se meten en problemas. Se les llama 'problemas de conducta', se dice que su conducta es 'disruptiva', o bien se le recetan fármacos porque son demasiado independientes, y quienes son demasiado independientes son un dolor de cabeza. Trastornan el sistema. Hay que separarlos de un modo u otro [...]. / Cuando uno ve la televisión, alguna comedia, lo que sea, nadie piensa que se va a ver expuesto a la fórmula del Valle de Mohawk. Lo cierto es que es así. Esa es la imagen de la vida que se nos presenta día tras día.» («Propaganda y control de la mentalidad pública (febrero de 1997)», *DE I*, 318). (Por «fórmula de Valle de Mohawk» [«diseñada por un montón de ases de las relaciones públicas hacia 1936 o 1937, durante algunas de las huelgas del sector metalúrgico, para disponer de lo que llamaron métodos 'científicos' de rompehuelgas»], acláranos neste mismo escrito, hai que entender a estratexía de rachafolgas e debilitamento do movemento sindical na posguerra levada a cabo polos líderes empresariais e apoiada polo goberno: a idea consistía en entrar no colectivo e darlle a volta a situación, e as súas reivindicacións, amosando os folguistas como cuestionadores da orde e armonía social, fomentadores da loita de clase (o medo roxo), e, finalmente, como antipatriotas e antiamericanos. A idea é que rachaban os consensos e a estabilidade social. Todo isto facíase por infiltración nos colectivos en folga, apoderándose dos medios de comunicación, difundindo propaganda en igrexas e escolas. Puñan en cuestión o xeito de vida americano. Esa era a mensaxe). Vexamos un segundo exemplo. «Un amigo íntimo llegó de Europa con quince años y se matriculó en un instituto de Nueva York. De inmediato quedó sorprendido por el hecho de que si llegaba a la escuela con tres minutos de retraso, tenía que ir al despacho del director para recibir la consabida regañina, pero si al hacer los deberes no demostraba cierto despliegue de inteligencia, creatividad u originalidad, no tenía que ir al despacho del director, aunque los deberes no despertasen mucho entusiasmo. Asimismo, en general se valoraba mucho la puntualidad y la obediencia, y eran los valores que se inculcaban con más insistencia. En cambio, la originalidad y el rendimiento obviamente no constituían asuntos de primordial importancia, a pesar de que estaban bien vistos» («Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)», *DE I*, 235-236).

Polo tanto, fronte a unha educación que prioriza valores como a puntualidade e obediencia, Chomsky parece contrapoñer outra na que teñan maior releve a creatividade e a independencia. Outros exemplos caseiros. En distintos lugares fálanos, como exemplos de desinformación ou adoutrinamento, de manuais escolares que tiñan utilizado os seus fillos, tanto no ensino primario como secundario. Exemplos de revistas escolares como artigos do *Weekly Reader* a propósito do conflicto do Vietnam (p. 236 ss) ou directamente manuais de ensino ónde se vende a «versión capitalista da historia» (vid. «Propaganda y control de la mentalidad pública (febrero de 1997)», *DE I*, 319) more a mitoxoxía da *Pax Americana*. Como se explica na escola, por exemplo, o chamado «pecado original» da historia estadounidense, é dicir, o destino [a masacre en aras do progreso, liberdade e civilización] da poboación indíxena (como lleo explicaron a el, incluso en manuais de historia liberais e eruditos, fai 30 anos ou, máis recentemente, cómo lleo explicaron ós seus fillos escolarizados). Polo mesmo rego, sobre a desinformación nas escolas respecto a política imperialista norteamericana no mundo: vid. «Algunas reflexiones acerca de los intelectuales y las escuelas (junio de 1966)», *DE II*, 71-87, especialmente p. 75 e 77 (o mesmo se podería decir doutros países, da Europa, sexa a Francia, a Inglaterra ou a Italia, ou de Rusia). Por iso, fala tamén da necesidade de impulsar un certo «programa de autodefensa intelectual» que inmunice os estudiantes ou escolares das intoxicacións, non só da política gubernamental, senón asemade dos medios de comunicación (que, demaiado a miúdo, e por intereses empresariais, a secundan), e ainda dos propios intelectuais orgánicos (vid. *Ibid.*, 78-79) (para a cuestión da sensibilización política nas escolas, p. 80 ss.)

Un novo dato, aquí de polémica, pódemos valer para ponderar a súa opinión sobre os programas de estudos do ensino elemental e medio. Así, a propósito da lei do Estado de Kansas en contra de impartir na aula o tema da «evolución natural», pronúnciase amosando a súa indignación do seguinte xeito (a pregunta é se o ‘alterou’ esta disposición): «Muchísimo. También me alteró la decisión de eliminar el Big Bang, es decir, de librarse de lo más fundamental de la física, así como de lo más fundamental de la biología, en el programa de estudios básicos. De manera más general, éste no es sino otro paso más en el proyecto de rediseño del programa de estudios, de manera que se reduzca al mínimo la posibilidad de que los estudiantes dispongan de los utensilios intelectuales necesarios para escapar al fanatismo fundamentalista que prefieren los diseñadores de ese nuevo programa de estudios. No conviene dejarse engañar por la retórica que emplean para disimular lo que están haciendo; por ejemplo, la pretensión de que todo el mundo sigue teniendo el derecho a hacer lo que más le plazca. Técnicamente es verdad, pero las presiones para conformarse con los dictados siguen y seguirán siendo sustanciales, cómo no. Y es de suponer cuánta atención dedicarán estudiantes y profesores al material que se coloca bajo una negra nube y se excluye del conjunto de las materias incluidas en el programa y en los exámenes» («Racionalidad/ Ciencia y Post-Tal o

Post-Cúal (outubre de 1992)», Apéndice (septiembre de 1999), *DE I*, 142-143). Nisto é aberto marxista: «El governo y la Iglesia deberían [...] quedar excluidos por igual de toda forma de influencia en la escuela» (MARX, K. *Crítica al programa de Gotha*, 1875) (vid. «La función de la Universidad en tiempos de crisis (1969)», *DE I*, 260). El trae a colación esta cita noutro contexto: o do intervencionismo do goberno e do Estado, precisamente. Polo demais, como el mesmo indica na presentación da cita, a considera enteiramente concordante co «ideal liberal clásico».

Deixaremos para mellor ocasión o diagnóstico que fai da educación superior en USA. Por mencionar un só punto, recollemos algunas ideas sobre o polémico tema dos subsidios, e os condicionantes que crean. E dio el, que, nalgún periodo da súa vida, se considerou «en el mismísimo corazón de la bestia, el MIT» («Racionalidad/ Ciencia y Post-Tal o Post-Cual», *DE I*, 131), no periodo da guerra fría. Algúns problemas no seo da Universidade: debe abrirse ós subsidios públicos ou privados, se ben os primeiros teñen risco menor, en varios sensos, que os segundos. Así como critica determinados elementos da educación superior, a sua posición neste punto é ambigua. É certo que os contratos de investigación a cargo do goberno, vulneran o principio maximalista do liberalismo clásico de evitar ou afastar do intervencionismo estatal. De todos os xeitos, difícilmente subsistirían estas universidades sen ditos fondos. Hai que ser realista, di o noso home. En canto os públicos ou gubernamentais, incluso cando adoptan a forma de subvención oculta, teñen maior lexitimación, por exemplo, que outros fondos anónimos, de empresas ou colectivos, que non se saben moi ben de onde veñen e con qué intereses se inxectan («Los estudiantes radicales sin duda se preguntarán por qué es más digno de objeciones el apoyo recibido del Departamento de Defensa que el recibido de las instituciones capitalistas –en definitiva, de los beneficios amasados por medio de la explotación—, o que el apoyo de las donaciones libres de impuestos que de hecho constituyen un gravamen sobre los pobres para respaldar la educación de los privilegiados», *DE I*, 260). As universidades necesitan fondos públicos, e privados. Hai unha diferencia clara entre eles. Os públicos, ainda vindo do Departamento de Defensa, do Departamento de Estado, do Pentágono, da NASA, da AEC (*American Energy Commission*), e dirixidos a fomentar a investigación altamente tecnolóxica, sexa en sofisticado armamento, en inxeñería informática e de telecomunicacións ou industria aeroespacial (sobra dicir que éstas son as áreas prioritarias no MIT, onde el traballa, que caseque acapara o 80 ou 90% destes fondos públicos, invertidos en programas como, nos anos 60-80 do século pasado, o CBW [armas químicas e biolóxicas], MIRV [misiles dirixidos de longo anlance], ABM [sistema de misiles antibalísticos] ou VTOL [vehículos de despegue e aterraxe vertical] en centros especializados como os Laboratorios Lincoln e outros; poidéramos falar tamén, no mesmo senso, da investigación en ciencias da saúde, medicina ou farmacia), deben ser admitidos, sen nengún tipo de escrúpulos, pois, ó menos, garantizan a chamada

«investigación básica», aproveitada despois polo goberno nas súas políticas públicas (sanitarias e noutras) e tamén nos produtos comercializados das empresas privadas. Ainda que axudicada con métodos arbitrarios e antidemocráticos, a investigación vóltase «gratuita y libre», revertindo directamente na sociedade. (Deixamos a un lado cando se empregan, por razóns de patente e por leis *ad hoc*, criminalmente, contra outros Estados considerados non-ami-gos, por exemplo, no embargo a Cuba, non se deixou exportar unha máquina de depuración de auga sueca a illa, porque contiña unha peza ínfima no seu mecanismo de patente norteamericana, e se consideraba que por esta razón, así, vulneraba ou ‘saboteaba’ o embargo). Defende tamén que, este tipo de investigación e con este tipo de fondos públicos, respeta o modelo clásico e ainda ético de calquer proceso de investigación seria, admitindo a colaboración, o intercambio de información entre os científicos e o debate abierto. Neste senso, asume sen máis que: «Lo que importa es la naturaleza del trabajo en sí y la utilidad que se le puede dar, no la cuestión burocrática de las fuentes de financiación» («La función de la Universidad en tiempos de crisis (1969)», *DE* I, 262). O argumento é retorcido, porque, Chomsky sabe moi ben e amáis o denuncia abertamente, que, polo medio, quedan nenos ou xente do común despanzurrados ou mutilados polos artiluxios que saen, directa ou indirectamente, destes centros tecnolóxicos. Sobre isto, con todo, ten ideas propias: ningún científico ou inxenieiro é responsable do que se faga co seu traballo. Principio discutible. Fala, neste senso, de «comunidades científicas responsables», como se os detentadores das batas brancas no MIT fosen extraterrestres, que poideran manterse as márxes das comandas de investigación e do uso que se fagan delas. Que o pacifista N. Chomsky defende que os laboratorios especias do MIT «no debieran implicarse en ningún tipo de trabajo que sea provechoso para la acción militar de carácter ofensivo», non quer dicir que este retrato responda a realidade desa institución de feito. El mesmo nos apunta que non é exactamente así, e, polo tanto, quédase en mero *desideratum* seu. (Noutros lugares, nem bargantes, fala da «responsabilidad social» da institución científica: «Se trata de una actitud válida para muchos y sostenida por muchos: que trabajamos para resolver nuestros problemas y que la responsabilidad de lo que pueda suceder con ellos recae sobre otros. Dada la situación actual, dados el poder norteamericano y las capacidades destructoras de la tecnología contemporánea, dicha actitud se demuestra del todo intolerable y anti-social, y de algún modo las instituciones educativas deben superarla», *DE* II, 107). O mesmo ocorre, supoñemos, coa súa insólita (visto dende o poder) idea de que se practique o principio anarquista de autoxestión na determinación e dirección das liñas mestras da investigación, na que el predica que deberían participar, por igual, en comisión tripartita, profesorado, personal non docente e alumnado. Unha simpática maneira de lavarse as mans. (Por outra banda, más paradóxico resulta a súa idea de que a investigación é só espello e reflexo da realidade: neste caso, apuntaría o feito da progresiva militarización da socie-

dade norteamericana, que, a postre, lamenta. El fai algo mais que lamentarse, claro, é un activista.) Nembargantes, o noso profesor ten que recoñecer que, cando estes fondos proveñen, por exemplo, do Pentágono, obrigan os investigadores a asinar un protocolo de confidencialidade. Está contra disto: «la voluntad de tolerar la ‘clasificación en secreto de la descripción de los proyectos’, incluso si fuera ‘severamente limitada’, también me parece inaceptable» (*DE II*, 93). Dinos, con todo, que el endexamais tivo que firmar ningún, pero o exemplo non vale, porque el pertence a rama pobre do MIT, o departamento de lingüista. (De feito, contra dos protocolos de confidencialidade, el contra-propón «un juramento hipocrático de cierta clase, el cual debería, en mi opinión, implicar el rechazo a trabajar en sectores como el armamentística o la contrainsurgencia», *DE II*, 119). Ten relevancia, con todo, o que di da progresiva (de cara a hoxe) inversión de roles e a perversión deste sistema de subsidios que está a sufrir a universidade norteamericana a pasos axigantados. Aquí a sua posición, como científico e ciudadán, é mais crítica. «Los efectos se dejan sentir a medida que las universidades evolucionan hacia una mayor financiación de la empresa privada y se alejan de la financiación estatal» (*DE II*, 137). No senso de que, todo isto se deturpa, cando o froito das investigacións con fondos públicos é aproveitado, e monopolizado, por empresas privadas («subsidio público, beneficio privado»). A cousa vai a pior, cando os subsidios proceden xa directamente das corporacións privadas, polo feito de que éstas, non só buscan o beneficio económico e comercial inmediato, como xa dixemos máis atrás, e polo tanto só se preocupan de subvencionar investigacións moi puntuais e patrocinan só proxectos aplicados (garantindo controis sobre os resultados e as patentes), as que lle interesa, a sociedade civil en ningún momento (salvo pagando, por suposto) se beneficia destes resultados (que, lembremos, se fan con infraestructura estatal) e, amáis, e isto parece clave para Chomsky, sáltanse a lóxica da racionalidade científica (o debate aberto, a axuda mútua, a colaboración, incluso internacional, a publicidade da información) (un tipo de escrúpulos raro, só comprensible dende a distancia do minarete do científico profesional, que, amáis, se queixa de que científicos e inxenieiros están demasiado «valorados», encumeados, lonxe de calquer expectativa razonable, pola sociedade civil: vese no atractivo social da institución e o eloxio xeneralizado da técnica-ciencia). Os principios de «secreto» e a «contrainformación», e ainda a «desinformación», son a lei na xungla da financiación privada de proxectos de investigación (mundo de espías e marketing). Bos propósitos: os estudiantes deben ter acceso a «puntos de vista diversos e variados» («Comentarios ante la Comisión del MIT acerca de la enseñanza impartida en el centro (11 de noviembre de 1969)», *DE II*, 99-124. *DE II*, 108) («esfuerzo activo para ampliar el abanico del debate ideológico», *DE II*, 114) (a veces mediante seminarios transversais, etc); e deberan primar nas universidades e no traballo científico «as virtudes sencillas: la honestidad y la sinceridad, la responsabilidad y la preocupación por el prójimo» («Igualdad: desarrollo lingüístico, inteligencia

humana y organización social (marzo de 1976)», *DE I*, 172) (idealismo e utopía). Por supuesto, é o esceario, en canto reproducción de elites, para a fragua de mecanismos de control e adoutrinamento. Non está pelexada a educación superior co «autodidactismo». Non debe transformarse en corporación empresarial. Non debe tentar anular outras entidades de ensino independentes. Debe ser anovadora e ainda subversiva. Non fomentar o conformismo e a pasividade. Debe promover un «mercado libre de ideas». Frente os valores da competitividade, debe formentar outros: «esfuerzo colectivo, compartir los descubrimientos, la ayuda mutua es sin duda el ideal» («La función de la Universidad en tiempos de crisis (1969)», *DE I*, 247) (eco da súa filosofía política)^[5].

Velaí unha sorte de fenomenoloxía do feito educativo americano, en comentarios puntuais do noso autor. Vai propoñer, neste senso, unha revisión desta situación.

Marco epistemolóxico.

A proposta epistemolóxica de Noam Chomsky supuxo unha auténtica revolución no campo da lingüística e da psicoloxía cognitiva, pola súa aberta ruptura coas posicións dominantes nestes campos, que, alá polos anos 50 do pasado século, eran, respectivamente, o *behaviorismo* ou *conductismo*, no segundo eido, e o formalismo estructuralista, no primeiro. Para o noso autor, amais, o modelo epistemolóxico converxente de ambas dúas liñas de pensamento, tiñan unha incidencia clara, para mal, na orde político-social (universo ideolóxico) e na orde preformativa ou educacional.

Desgraciadamente, no compendio que examinamos, non se nos explica con detalle a xénese do paradigma (polo tanto, lingüístico e de psicoloxía

5 Fala tamén dos novos mandaríns e intelectuais orgánicos, o servizio do poder. Xa o vimos antes. Tamen, finalmente, nalgún apunte solto, o noso autor, que é reservado e pudoroso sempre neste punto, e noutrous, aporta algunha información autobiográfica, da súa función docente (por exemplo: «Los dos papeles de la Universidad norteamericana (1997)», *DE II*, 125-157). Os seus ideais de ensino, en trazos moi grosos, podemos advertilos, nembargantes, en manifestacións esporádicas do tipo seguinte: «En tiempos mejores, hubiera deseado abordar este asunto [intelectuais e escola] desde una perspectiva más bien técnica y profesional, empezando por cuestionarme cómo podían estar mejor expuestos los alumnos a las ideas punteras y a las corrientes de pensamiento más estimulantes y perspicaces en aquellos campos por los que siento un interés particular; es decir, cómo ayudarlos a experimentar los placeres del descubrimiento y de una comprensión más profunda de las cosas, al tiempo que todo ello les brindara una oportunidad propicia para realizar su propia aportación individual a la cultura contemporánea» («Algunas reflexiones acerca de los intelectuales y las escuelas (junio de 1966)», *DE II*, 71). Danos as razóns logo.

cognitiva) que Chomsky presenta como alternativa a aquél, e que, de feito, revolucionou o universo académico e non deixou pedra sobre pedra na esfera da realidade do coñecemento^[6].

Ésta, básicamente, redúcese a un núcleo duro de categorías, como son as de gramática universal, gramática xenerativa, innatismo cartesián, e mesmo «o problema de Platón», parte delas, como a última, pintorescas, pero técnicamente moi perfiladas. A idea pódese resumir do seguinte xeito: nós coñecemos máis cousas das que nos aporta a experiencia. Este é «o problema de Platón» (en alusión a teoría da reminiscencia, pero, neste caso, sen entes trascendentais algúns, ou con entidades baixadas directamente do ceo da metafísica a terra da xenética, por resumir)^[7]. Isto é así porque temos no noso poder, no poder da nosa mente, un órgano da linguaxe, esquematismo innato (de aí a alusión a Descartes, entre outras cousas^[8]), legado biolóxico-xenético, que nos permite establecer a partir dun número

6 En concreto, para este punto, fora do compendio, aconsellamos a lectura do escrito: «Lenguaje y pensamiento: reflexiones sobre temas venerables», que se corresponde o Cap. 1 da compilación castelán de conferencias impartidas en Australia en torno a problemática de Timor Oriental (1995), recollidas no libro rotulado: CHOMSKY. Noam: *Perspectivas sobre el poder*/ Prefacio de Iolanda Tortejada. Espulgues de Llobregat: El Roure Ciencia (Col. «Apertura»), 2001 (Desgraciadamente, os compiladores, non nos aportan máis dados bibliográficos, algo de lamentar.) Trátase dun texto moi esclarecedor onde fala Chomsky da existencia de dúas «revolucións cognitivas» que se teñen dado do século XVII ate os nosos díás. O noso autor amósase, certamente, neste terreo, como un auténtico pensador, algo máis que «reformista»: como un auténtico «anovador», «rupturista» e «revolucionario» (expresión, dicimos nós, do auténtico intelectual comprometido, e do tipo de educación, que el vai defender nestes textos, e veremos logo). Dentro do compendio, valénnos tamén os seguintes escritos: «Cosas que ni todo el saber podría enseñar (noviembre de 1983)», DE I, 71-88; «El lenguaje como clave de la naturaleza del ser humano y la sociedad (1975)», DE I, 89-97; «Una visión del lenguaje realmente nueva (noviembre de 1987)», DE I, 99-109; «Perspectivas sobre el lenguaje y la mente (octubre de 1999)», DE I, 111-125; «Igualdad: Desarrollo lingüístico, inteligencia humana y organización social (marzo de 1976)», DE I, 145-177; «Algunas observaciones acerca de la enseñanza de una lengua (septiembre de 1969)», DE II, 169-177; «Teoría lingüística y enseñanza de las lenguas (agosto de 1966)», DE II, 169-190; «Nuestro entendimiento del lenguaje y el currículo escolar (1964)», DE II, 191-204; «Teoría lingüística y uso de una lengua (1981)», DE II, 205-211; «Lengua, política y composición (1991)», DE II, 213-257. Nas citas que seguen só especificaremos a páxina, pero non o texto. E tódas as referencias serán a estes escritos.

7 «El razonamiento que se aprecia detrás de todo este asunto es, en esencia, el de Platón, que en mi opinión es bastante válido. Por ello suele denominarse el ‘problema de Platón’. El razonamiento en los diálogos platónicos, que si no es decisivo cuando menos es válido, consiste en que la riqueza, la especificidad y la comunidad del conocimiento que alcanzamos se encuentran muchos más allá de cualquier aspecto del cual se pueda dar cuenta a través de la experiencia disponible, que incluye las interacciones interpersonales. Y, a menos que los consideremos actos de Dios, sólo queda la posibilidad de que se trate de algo determinado a nivel interno» (DE II, 220). Desacralización da reminiscencia.

8 «la respuesta es evidente: el conocimiento es innato» (DE I, 75); «el conductismo skinneriano es un disparate» (DE I, 80).

«finito» de elementos, un «universo aberto e infinito» de posibles combinacións. Isto que se da na lingua, é propio, con carácter xeral, dos nosos mecanismos cognitivos. (Vainos lembrar que xa dicía o seu benquerido Humboldt que a lingua fai un «uso infinito de medios finitos», *DE* II, 225). E ten a sua traducción inmediata no comportamento social, e, dende logo, no proceso de aprendizaxe.

«Una persona puede estar interesada en el lenguaje por muchas razones distintas y desde muy diferentes puntos de vista. Mi propio interés se ha centrado sobre todo en varias preguntas principales: 1) ¿qué es lo que sabemos cuando sabemos una lengua?; 2) ¿cómo se adquiere ese conocimiento?; 3) ¿cómo se pone en práctica dicho conocimiento?; 4) ¿cuál es la base física, en cuanto a mecanismos neuronales, de los sistemas de conocimiento y uso del lenguaje? La cuarta pregunta sigue aún en vías de investigación. Atengámonos, pues, a las tres primeras./ [...] Parece que las respuestas correctas a las tres preguntas son más o menos como sigue: 1) saber una lengua consiste en haber dominado un sistema de reglas y principios; 2) el niño adquiere este conocimiento sobre la base de un legado biológico muy rico que determina, con bastante precisión, los tipos de sistemas que puede promover durante el desarrollo lingüístico; 3) el uso del lenguaje es un comportamiento que viene determinado por reglas. El meollo del lenguaje, y en gran medida también de la acción y el pensamiento humanos, es un sistema de representaciones y computaciones mentales. El objetivo de la lingüística consiste, por tanto, en descubrir esos sistemas y, más a fondo, en desentrañar el legado biológico fijo, invariable, que permite a todo niño desarrollar un sistema de conocimiento enormemente rico y articulado sobre la base de indicios bastante fragmentados y limitados»^[9].

Só engadiremos a isto, dúas puntualizacións. En primeiro lugar, indicar que, á 4^a) pregunta que el deixa sen respotar, hoxe en día empeza a albiscarse unha resposta para ela, e non precisamente no senso do esquematismo cartesián de Chomsky. Non podemos engadir máis o respecto, pero aí están os traballos do neurobiólogo portugués, afincado en USA, Dr. Antonio Damasio, que sí investigou «¿cuál es la base física, en cuanto a mecanismos neuronales, de los sistemas de conocimiento y uso del lenguaje?», e tennos falado, polo miúdo do «marcador somático» e de «o erro de Descartes»^[10]. A segunda, tamén ten o seu interese, e diríxise agora, non

9 «Una visión del lenguaje realmente nueva (noviembre de 1987)», *DE* I, 99, 102-103.

10 Vid. DAMASIO, Antonio. *Descarte's Error. Emotion, Reason and the Human Brain* New York: A Grasset/ Putman Book, G. P. Putman's Sons, 1994 (reeditada en 2004). De todos os xeitos, segue a ser unha cuestión aberta, como teremos ocasión de amosar, e cícais o anticartesianismo de Damasio non esté tan alonxado, polo menos en canto a natureza dos procesos cognitivos e

tanto contra a lingüística e psicoloxía de corte conductista ou *behaverian*, como contra a lingüística estructuralista. (Por certo, cicais de ahí veña a certa animadversión que ten polos posmodernismos.) Podemos resumila do seguinte xeito, a propiedade de convertir o finito en infinito, é algo máis que unha propiedade universal e abstracta, formal, das linguas. É, sobre todo, una propiedade innata do que él chama «organismo da linguaxe», con raíces moi terreas e xenético-biolóxicas. Que a lingua teña esta traza, en abstracto, tomada de xeito aillado e como corpo de análise de laboratorio de formas, é unha problemática distinta e independente, que non se debe confundir co que propón Chomsky, pois non se trata, para nada, dun mero problema «formal», senón epistémico e «cognitivo»^[11].

A depauperación da democracia. A filosofía social libertaria de Chomsky.

Nas súas reflexións políticas, base do seu activismo e conectadas tanto coa epistemoloxía que defende como cos modelos pedagóxicos que propugna, destacan cinco elementos. Non podemos esgotalos todos coa minuciosidade que quixéramos, pero intentaremos expoñer as súas dimensións principiais ou capitais. Estos 5 elementos serían: 1º) a teoría política (sobre

de apredizaxe, das reflexións do cartesián Noam Chomsky. Con todo, Chomsky parece acusar a investigación de Damasio, xa que, nalgún escrito deste compendio, deixa caer algunha alusión o seu traballo, ainda que un tanto enigmáticamente. Lemos: «Se ha convertido en práctica habitual en los últimos años ridiculizar ‘el fantasma en la máquina’ de Descartes y hablar del ‘error de Descartes’ al postular la existencia de una segunda sustancia, la mente, distinta del cuerpo. Ciento es que se demostró que Descartes se equivocaba, pero no por esos motivos» («Perspectivas sobre el lenguaje y la mente (octubre de 1999)», DE I, 118).

11 «Existe un aspecto confuso que podría venir al caso, una confusión extendida entre muchos lingüísticas que han identificado el uso creativo y libre del lenguaje con el sistema de reglas que permiten dicho uso creativo libre, es decir, con la propiedad recursiva de las gramáticas que permite de forma arbitraria la construcción de multitud de enunciados. Ambas nociones, aunque están relacionadas, no deben confundirse, puesto que supondría un error de categoría, una confusión entre actuación y competencia. Existen reglas que permiten un abanico indefinido de expresiones posibles. Dichas reglas constituyen un componente indispensable del uso creativo del lenguaje. Sin embargo, un ordenador que produjera oraciones al azar, no estaría actuando creativamente. Hay una interacción, una relación compleja entre las restricciones, las reglas y el comportamiento creativo. Si no hay un sistema de reglas, ni de limitaciones, ni una serie de formas, entonces cuesta bastante imaginar un comportamiento creativo. Alguien que tira pintura a una pared arbitrariamente no actúa con la creatividad propia de un artista. De forma similar, cierto sistema de restricciones, formas y principios se da por supuesto como base para cualquier tipo de acción creativa. Sin embargo, la acción creativa debe entenderse en distintos términos, siendo éste sólo uno de sus componentes fundamentales» («Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)», DE I, 232). (O chou ten tamén o seu papel na arte.)

todo, a máis ideolóxicamente afín a súa posición); 2º) o cadro de sistemas políticos contemporáneos (no que aparecen, básicamente, os que lle interesan); 3º) a histórica política de Norteamérica (de moi curta vida, apenas 250 anos); 4º) o problema e a natureza da «democracia» (en toda a súa ampla dimensión: desde a política á escola, pasando por todo tipo de manifestacións ou expresións, institucionais ou populares); e, 5º), a epistemoloxía como patrón da súa filosofía política.

O esquematismo en cuestións de filosofía política de N. Chomsky é moi elemental, por simplificador, alleo e caseque indiferente os debates históricos contemporáneos (en USA e, sobre todo, en Europa)^[12], reducionista, non pegado a terra.

12 Nen sequera parece coñecer os debates que se deron, en ciencias sociais e filosofía política, en Norteamérica durante e despois da II Guerra Mundial. Referímonos os exiliados alí da Escola de Frankfurt, e ós seus epígonos contemporáneos, que gardan ainda hoxe unha fráxil saúde (física e mental) de ferro como a do propio N. Chomsky. Non vimos citados, en *DE*, nen a Adorno, nin a Horkheimer, nin a J. Habermas. Cicais só apunte as limitacións da propia selección. E falar hoxe de «democracia participativa» e ignoralos, sona a insólito cando menos. E dicimos isto porque, en concreto e en relación con esta escola de pensamento, el mesmo semella non estar lonxe dela. Neste sentido, é moi sintomático que fale de cando en vez das ideas de «o primeiro Marx», o «Marx humanista», que reivindique certo marxismo dialéctico (tomado nel nunha perspectiva moi elemental e rudimentaria), que fale (sen empregar esta nomenclatura) de «cosificación» (reificación) ou (empregándoa) de «alienación no traballo», con crítica a «razón instrumental», faga unha relectura dos ideaís da Ilustración nunha clave moi similar e próxima as ideas da «dialéctica da Ilustración» dos dous primeiros, e non cite a ningún deles, nin o Instituto das Ciencias Sociais que éstes puxeron en marcha en USA. E, pola contra, e para gran desconcerto noso, permítese reivindicar, a propósito das revoltas estudiantís de maio do 1968 (que para el supuñan un pistoletazo de saída para as grandes transformacións que necesitan as institucións democráticas do noso tempo), as lecturas que do fenómeno fai o intelectual conservador Paul Ricoeur (que nun artigo en *Le Monde*, 9-10 de xuño de 1968, fala das revoltas de maio, como dunha «gran revolución cultural» [dito así, en nomenclatura do socialismo de Estado, neste caso chinés]: categoría que Chomsky toma deliberada e inxénumente para referirse a estes momentos de protesta, empregándoa logo en moitas dos súas análisis políticas. Chama, en efecto, moito a atención o uso deste linguaxe maoísta polo hermeneuta Paul Ricoeur, pero cicais mais o feito de que o noso autor se apropie dela por esta vía). Falamos do seu silencio ó redor do «marxismo dialéctico» da Escola de Frankfurt, pero tamén nos resulta moi extraño o seu «silencio» en relación a outra rama do marxismo, o «marxismo científico», de L. Althusser ate A. Gramsci, que analizaron, polo miúdo os aparellos de Estado como instrumentos de reproducción da ideoloxía dominante, tema que Chomsky coñece ben, posto que o seu exame dos «mecanismos e prácticas de adoutrinamento, propaganda, manipulación e control ideolóxico» nas institucións, empezando pola escola, se adentra na mesma esfera, e con posicións similares, as defendidas por este derradeiro tipo de marxistas. ¿Será por un prexuízo intelectual? (Pensemos que algúns deles son representantes do movemento estructuralista, caso de Althusser, e coñecemos o seu posicionamento crítico en relación ó formalismo estructuralista en lingüística, así como ás derivas do postmodernismo.) (De Antonio Gramsci, nem-bargantes, atopamos 2 citas nestes papeis: vid. «Igualdad: Desarrollo lingüístico, inteligencia humana y organización social (marzo de 1976)», *DE* I, 163: menciona del a expresión ‘expertos en legitimación.’) Polo demais, despáchase a gusto, contra o bolchevismo e o ideario «marxista-

1º) Reivindicación dunha tradición ideolóxica, do pasado e do presente: O legado que N. Chomsky reivindica en política é o do «pensamento liberal clásico» e do «pensamento anarquista». Chamamos á atención sobre o feito de que, para el, dende a súa interpretación e postura particular, entre estas dúas tradicións só existe unha diferencia de gradación. Queremos dicir que, para el, o anarquismo é a evolución e manifestación do pensamento de raiz liberal por outros medios. Non existe ruptura, necesariamente, ó menos a nivel teórico, e persoal, entre estes dous paradigmas. Chama a atención, asemade, que, no referente o pensamento anarquista, faga máis énfase no transfondo socialista que no posible carácter utópico (ou, como el dí, ideal e romántico desta tradición). Por iso, no epígrafe deste 2º panel, recollemos a etiqueta atribuída polo editor de *DE*, para quen o seu ideario/ ideoloxía sería unha «filosofía social libertaria».

2º) Rexímenes políticos: Aristóteles fixo un elenco ou clasificación dos rexímenes políticos do seu tempo. Por certo, non simplificaba. Noam Chomsky, simplificando algo (en atención as tradicións que defende e a súa posición concreta en filosofía política), tamén nos ofrece a súa clasificación de sistemas políticos. Interésanlle, por suposto –non en van é un debedor e (cicais representante) do pragmatismo anglosaxón^[13]—, os modelos contemporáneos. Que divide así:

«Considero que puede resultar útil establecer un marco de discusión en torno a cuatro posturas un tanto idealizadas respecto al papel del Estado en una sociedad industrial avanzada. Denominaré a estas posturas: 1) liberal clásica, 2) socialista libertaria, 3) socialista de Estado, y 4) capitalista de Estado, y quiero hablar de cada una de ellas sucesivamente. También me gustaría dejar antes claro mi propio punto de vista, a fin de que ustedes puedan evaluar y juzgar mis comentarios anteriores. / Creo que los supuestos socialistas libertarios —y por tal entiendo un abanico de pensamiento que parte del marxismo de izquierdas y atraviesa el anarquismo— son fundamentalmente correctos, y que constituyen la prolongación natural y adecuada del liberalismo clásico en la

leninista» (incluso cando fala, non só das sociedades totalitarias e autoritarias, senón, e sobre todo, do modelo de intelectual). Isto, non sabemos se é porque é anarquista, porque é liberal, ou porque é sinxelamente norteamericano. Dicimos isto porque, noutros lugares, louba o que el denomina «marxismo de izquierdas», segundo el, non moi alonxado (fala de «convergencia») do socio-anarquismo nas súas manifestacións e movementos históricos (vid. «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1979)», *DE* I, 186 ss.) Son as súas lecturas, son as súas experiencias.

13 Sobre a cuestión da perversión da tradición pragmática anglosaxona, vid. «Algunas reflexiones acerca de los intelectuales y las escuelas (junio de 1966)», *DE* II, 79.

era de la sociedad industrial avanzada. En cambio, la ideología del socialismo de Estado (es decir, aquello en lo que se ha convertido el bolchevismo) y la del capitalismo de Estado (el moderno estado de bienestar), a pesar de que no cabe duda de que constituyen el modelo dominante en las sociedades industriales, en mi opinión son teorías sociales regresivas y del todo inadecuadas, y me parece que buena parte de nuestros problemas realmente fundamentales nacen de cierta incompatibilidad y inadecuación de estas formas sociales con una sociedad industrial moderno»^[14].

Este esquema, tan elemental e simplificador, é moi importante para nós, porque nos da a clave da súa posición no campo da educación. ¿En qué sentido? Segundo nos ven de explicar, a súa vez, dito cadro pode simplificarse (como fixera Aristóteles no seu tempo e tantos outros pensadores clásicos) en formas, non tanto lexímitas e ilexítimas, como, por empregar a propia linguaxe elemental de Chomsky, «correctas» e «non correctas». Problema distinto sería o grao de lexitimación de cada unha delas. Os pares serían: liberalismo-anarquismo *versus* socialismo de Estado e capitalismo de Estado. Hai que partir do feito de que, áinda con matices, para o liberal-anarquista Chomsky (souperao K. Popper ou non), os dous derradeiros rexímenes mencionados constituén, cada un a súa maneira, «sistemas totalitarios» (non falamos de «sociedades abertas» ou «sociedades pechadas», como lle gostaría a Karl Popper, pola razón de que, para o noso autor, se ben o socialismo de Estado é un modelo de «sociedade pechada» e «totalitaria», as supostas «sociedades abertas» de «nuestra sociedad industrial moderna», léase USA, UE e Xapón, tampouco deixan de ser totalitarias, a súa maneira, ou, como a él lle gosta decir, «absolutistas» [no senso de «anti-Ilustradas»?].

Logo falaremos disto a propósito do empobrecemento da «democracia». O que aquí nos interesa destacar é a conexión da súa filosofía política coa súa proposta educativa ou pedagólica. E, neste senso, hai que dicir que, de dita clasificación, sen saír da súa propia terminoloxía, derívanse dúas formas, a unha «correcta» e a outra «non correcta» de aprendizaxe e ensino, sendo correcta a ligada o primeiro binomio (liberal-anarquista), a «humanista», mentras que a vencellada o segundo binomio (socialismo de Estado-capitalismo de Estado), sería «perversa» (habría graos, claro está, entre os dous modelos) por ser absolutista e autoritaria (enténdase, nin humanista nin liberal).

14 «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1970)», DE I, 179.

3º) *A historia política de USA*: Visto dende a óptica da súa filosofía política, moi reducionista tamén, vainos suliñar unha constante na historia política do seu país. Fácil de analizar, se se quere, por ser unha historia moi curta, de apenas 250 anos. Este, que el chama, «patrón recurrente» na historia de USA pode resumirse nunha idea moi elemental tamén: é a historia dun perpetuo forcexo entre élites e clases populares^[15].

4º) *A «crise da democracia»*: A súa análise do concepto de «democracia» é pobre. Está descontextualizado da historia (salvo da americana) e non se insire nos moi ricos e dinámicos debates contemporáneos (pensamos en J. Habermas, pero poderíanse indicar outros moitos nomes, algúns dos cales deberan ser coñecidos para N. Chomsky). Así cando menciona as grandes iconas da filosofía política moderna, sexan a trilogía da Revolución burguesa, francesa e inglesa, de «igualdade», «fraternidade» ou «liberdade» ou ós propios da filosofía socio-anarquista coa que comulga de «libre asociación», «solidad irade», «autoxestión» ou «axuda mútua», tomaos dun xeito moi abstracto, sen deterse a examinar a dialéctica que se ten dado entre eles e as determinacións histórico-sociais concretas en que se desenvolveron. Sembla que lle interesan só como meras iconas, que poden ser motor da historia, certo, pero que se teñen en conta só como ideas abstractas (reguladoras) ou como mero (caseque estático) sistema de «valores» (táboa de valores). (Ainda que non é de todo así, como amosaremos ó remate do noso traballo: el, co seu socio-anarquismo, non se considera nin un idealista nin un romántico)^[16].

Denuncia, iso sí, as chamadas «democracias populares» de países comunistas, considerados como absolutistas e autoritarios (xa Bakunin denunciara a deriva dictatorial da revolución bolchevique, o imperio da fría e brutal «burocracia roja», a tiranía soviética, o totalitarismo estalinista, e Chomsky plégase e secunda esta análise). Non se corresponden a democracia real, que anuncian. Hai nelas unha clara distorsión, e exclusión real do pobo. As decisións básicas as toman certas élites burocráticas. Non hai discusión pública e aberta. A forza é a que garante esta estructura xerárquica e de bio-poder (control de conductas e vida da xente de a pé), dito remedando

15 Cántanola, a grandes trazos, en «Perspectivas para la democracia (marzo de 1994)», *DE I*, 323-352. Desgraciadamente, por razóns de espazo, non podemos deternos máis neste punto.

16 Cícais cae nesta enumeración apenas, vaporosa, destes grandes conceptos, pola razón que nos da nalgún destes escritos: «En la discusión sobre libertad e igualdad, resulta muy difícil discernir entre cuestiones de hecho y juicios de valor» («Igualdad: Desarrollo lingüístico, inteligencia humana y organización social (marzo de 1976)», *DE I*, 171). Non parece crer na pureza destes conceptos.

a M. Foucault. Isto explica, por exemplo, o feito aparentemente paradóxico, da circulación dos *samizdar* (prensa clandestina, técnicamente ilegal, pero que chegaba a todas partes na antiga URSS e era lida pola metade ou máis, nos indica Chomsky, da poboación medianamente culta e por un 15% de obreiros non cualificados, segundo estudos feitos). A loita pola supervivencia, nunha sociedade con restriccións materiais, as condicións materiais xa que logo, preocupaban máis a poboación. E, logo, sempre está a policía e o exército, centinelas da orde establecida. Non son democracias reais.

O caso é que o outro tipo ou prototipo de democracia, o occidental, tamén se atopa, a día de hoxe, vaticina Chomsky, baleiro de contido. E a razón é que as estructuras autocráticas do absolutismo das sociedades modernas industriais e postindustriais («las estructuras autocráticas del capitalismo moderno industrial») é moi similar, corren parellas, é idéntico caseque, o do sistema do socialismo de Estado. O poder aquí está «en manos de los propietarios y de los administradores». Dinos por qué:

«La toma de decisiones básicas también está aquí al margen de la discusión pública; de hecho, está casi por completo al margen. Pero no se halla en manos del ejército, de una élite burocrática. Está en manos del poder privado, de las grandes empresas, las instituciones financieras y demás, que operan en secreto, completamente fuera de todo escrutinio público, prácticamente sin aportación pública de ninguna clase. De puro opacas, son casi por completo inexplicables. De hecho, determinan las cosas más elementales que suceden en la vida. A día de hoy son cada vez más transnacionales. [...]/. [...] En torno a ellas se fusiona una red de estructuras de gobierno, o lo que el principal periódico financiero del mundo, *The Financial Times* londinense, describe como ‘un gobierno mundial de facto’, con sus propias instituciones: el FMI, el Banco Mundial, la nueva Organización Mundial del Comercio (OMC), el GATT, la ejecutiva del G-7, las delegaciones ejecutivas de los siete países más ricos del mundo. Se trata de una suerte de esquema de gobierno mundial que también opera de un modo muy remoto, en secreto, sin escrutinio, sin explicar ni dar cuenta de nada. Sus principales elementos constituyentes son precisamente las corporaciones transnacionales y las instituciones financieras. Refleja sus propios intereses»^[17].

N. Chomsky, que non vivía na Grecia de 2011, amósase absolutamente irritado contra a concentración de poder destas corporacións («personas inmortais» que abducen, por un mecanismo de auténtica hipóstate, os dereitos humanos e civis, que as delaracións clásicas das revolución francesa e americana, reservaban só os individuos e cidadáns) e a súa activi-

17 «Perspectivas para la democracia (marzo de 1994)», DE I, 326-327.

dade, realmente, «clandestina» (destinada, non só o lucro, senón, asemade, a, o que él chama, «erosión da democracia»). Básicamente, porque é un anarquista, pero tamén un autor moi respetuoso co legado liberal clásico. «Estas son las razones, entre otras semejantes, por las que los demócratas y libertarios clásicos eran tan hostiles al poder de las corporaciones» (*DE I*, 329). Nada máis lonxano a tradición norteamericana de liberalismo clásico («todo esto es tan norteamericano como las hamburguesas [o la tarta de manzana]», *DE I*, 333) que este novo absolutismo.

Polo demais, esta posición non sempre é coerente, poderíamos pensar. Por exemplo, hai intres nos que nos indicará que esta, como dí, «democracia capitalista» ou «democracia parlamentaria»^[18], no fondo, é incompatible co sistema capitalista (e máis áinda na súa forma avanzada): «No es más que un tópico, pero debemos insistir en la idea de que el capitalismo y la democracia son en última instancia incompatibles».^[19] Nisto aproxímase o marxismo e o socioanarquismo clásico, incluído o utópico, incluso á aquelas formas radicais de esquerdismo as que Lenin chamaba «ultraizquierdismo pueril» (vid. *DE I*, 186). E incluso o liberalismo clásico (no senso de que o mercado libre e o control do Estado non necesariamente deberan levar as formas extremas actuais)^[20]. O corporativismo das empresas transnacionais, que teñen o goberno cautivo ou refén, estaría nas antípodas dos presupostos ideolóxicos do liberalismo clásico, e sería, polo tanto, radicalmente, pola vía *de iure e de facto*, «antidemocrático».

Pero, diranos con flemático pragmatismo, é o que hai. E, polo tanto, tendo en conta certas experiencias históricas puntuais^[21], con seus acertos

18 Debe entenderse que, ó menos en USA, a concentración de poder económico-financiero das corporacións empresariais, que rixen a vida do país e caseque da orbe enteira, mínimamente controladas polo Estado ou goberno executivo, está en directa correlación co baleiramento do sistema parlamentario.

19 «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1979)», *DE I*, 196.

20 «Democracia y educación (octubre de 1994)» (Prólogo), *DE I*, 61. Como el dí, o capitalismo opónse a democracia en dous puntos fundamentais: o capitalismo industrial caracterízase pola «esclavitud salarial, la enajenación laboral y los principios jerárquicos y autoritarios que rigen la organización socioeconómica» fronte a «importancia de la diversidad y la creación libre»; 2º) «el individualismo posesivo inherente a la ideología capitalista» fronte ó senso humanista da liberdade socio-anarquista (vid. «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1979)», *DE I*, 185).

21 Os exemplos que nos ofrece de exercicio histórico de autoxestión (no senso ideolóxico antedito: colectivismo, comunismo organizado mediante cooperativas obreiras, etc.) ofrece un amplio abano, que cicas N. Chomsky non acerta correctamente a contextualizar no tempo: Comuna de París, «Italia y Alemania después de la Primera Guerra Mundial, así como en Cataluña en 1936», a axitación sindical inglesa dos anos 60-70 do século pasado, o Maio do 68, os *kibbutz* israelís, «experimentos con los consejos de trabajadores en Yugoslavia», etc. Escolla o lector.

e desatinos, o que procede é inserir a «reforma/revolución socio-libertario-liberal» (a de «Marx, Bakunin y todos los revolucionarios auténticos», vid. «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1979)», *DE I*, 187; «Un ser humano [...] no será libre para indagar y crear, para desarrollar sus propias aptitudes en toda su plenitud [...] mientras sea [considerado] mera herramienta del proceso productivo») no seo da democracia que áinda, por fortuna, e con tódo-los seus desequilibrios e assimetrías, gozamos. Neste senso, para él ó menos, a súa proposta de «democracia radical» é realista:

«Permítaseme recapitular de nuevo brevemente. Hasta el momento he mencionado dos puntos de referencia para debatir sobre el Estado: el liberalismo clásico y el socialismo libertario. Ambas perspectivas coinciden en considerar que las funciones del Estado son represivas y que la acción del gobierno debe ser limitada. Tras este punto de partida, el socialista libertario insiste además en que el poder del Estado debe ser eliminado a favor de la organización democrática de la sociedad industrial, con control popular directo sobre todas las instituciones por parte de quienes participan y de quienes se ven afectados de manera directa por el funcionamiento de tales instituciones, de manera que uno puede imaginar un sistema de consejos de trabajadores, consejos de consumidores, asambleas de comunas, federaciones regionales, etc., con un tipo de representación directa y revocable en el sentido que los representantes rinden cuentas y vuelven directamente al grupo social bien definido e integrado en nombre del cuál hablan en cierta organización de orden más elevado, algo sin duda muy distinto a nuestro sistema de representación» (*DE I*, 191).

Porque a gama, amáis de moi diversificada, poidera pensarse que, comparando experiencias, podería ser tamén contradictoria, ou cando menos paradólica. Nembargantes, Chomsky parece tomar estas experiencias puntuais como manifestacións dun mesmo «tipo ideal» (no senso weberiano) ou prototipo, o cal é evidentemente confuso cando non erróneo. Hai que contemplar outras variables históricas, como, por exemplo, se falamos de experiencias dadas nun estado de paz ou de guerra, se son programacións estatais ou comunidades espontáneas, entre outras moitas a ter en conta. Polo demais, chama tamén moito a atención, o feito de que reivindique «a Terra da Liberdade» (ou sexa, USA) como o paraiso/ terra de promisión en que vaise encarnar a Parousía: «Estados Unidos goza de un verdadero potencial para emprender un cambio social revolucionario que lleve a una sociedad democrática libertaria un tipo de sociedad que probablemente no podría alcanzarse en ningún otro lugar del mundo» («Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)», *DE I*, 243). O lector dirá ate que punto é realista. Áinda que tamén dí: «No cabe duda de que la sociedad norteamericana es una sociedad abierta en muchos sentidos, y que en ella se protegen los valores liberales. Sin embargo, como bien saben los pobres, los afroamericanos y otras minorías étnicas, la capa de barniz liberal es bastante fina» («Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1979)», *DE I*, 203). (Este xogo de contrastes dase moi a miudo no ensaísmo chomskiano.)

Nisto consiste o «cambio social democrático de carácter radical» que el propón. Todo isto vai por suposto contra a ideoloxía dominante, incluso a máis liberal, como a de Robert McNamara, que sostiña que: ‘La verdadera amenaza para la democracia viene dada por la falta de gestión’ (sobrentendase, das grandes corporacións empresariais). Non nos pronunciamos acerca de se é realista ou utópica esta postura, ainda que reconñecemos que algunas das reflexións de Chomsky nesta liña, cando menos, «rezuman ternura» (a expresión é de Ralph Milliband): «La compasión, la solidaridad y la amistad también son necesidades humanas. Son necesidades no menos motivadoras que el deseo de aumentar la cantidad de bienes que uno posee o de mejorar las condiciones laborales»^[22] (ou sexa, o da férula neoliberal).

5º) *Epistemoloxía e política:* Noam Chomsky autoproclámase un anarquista. É algo que xa vimos. É a etiqueta que el mesmo se outorga. Se ben, tamén é certo de que, para nada, en absoluto, é un anarquista epistemolóxico. Alguns dos seus escritos, recollidos neste compendio, resultan, neste sentido, paradigmáticos: por exemplo, «Racionalidad/ Ciencia y Post-Tal o Post-Cuál (octubre de 1992)», *DE*, 129-144. Cre na razón, ciencia e tecnoloxía, caseque cómo calquera bo ilustrado dende o século XVIII.^[23] Critica, por suposto, os seus excesos, certa barbarie desta razón (no senso

22 «Algunas tareas para la gente responsable (agosto de 1969)», *DE I*, 215. Noutro lugar do mesmo escrito, apunta: «La cooperación para alcanzar el bien común y la preocupación por los derechos y las necesidades de los demás deben reemplazar la búsqueda incesante del máximo poder personal y de consumo, si pretendemos vencer la barbarie de la sociedad capitalista» (*DE I*, 218-219). Danos a impresión, con todo, de que o obreiro do século XIX e XX pouco ten que ver co de hoxe, e, polo tanto, neste retrato, atópase idealizado retrospectivamente, por desgraza.

23 Esta é unha heranza da Ilustración, como el di, que ainda hai que defender fronte os novos esquerdistas escépticos: «Tampoco han estado los intelectuales de la izquierda solos en semejante labor, ni mucho menos. Me sorprende, por lo notable, que los izquierdistas que hoy serían sus equivalentes más bien parezcan aspirar a privar a los pueblos oprimidos no sólo de las alegrías de la comprensión en saber, sino también de las herramientas de la emancipación, informándonos de que el ‘proyecto de la Ilustración’ ha muerto, de que debemos renunciar a las ‘ilusiones’ de la ciencia y la racionalidad, mensaje que sin duda alegrará a los poderosos, encantados de monopolizar tales instrumentos para su uso exclusivo» (*DE I*, 140). Danos a impresión que se refire menos a persoeiros como Th. Adorno ou M. Horckheimer, como ós movementos post-tal ou post-cual: «Con bastante regularidad, ‘se me nubla la vista’ cuando leo un discurso cargado de polisílabos sobre los temas propios del postestructuralismo y el postmodernismo» (*DE I*, 137) (ten especial inquina contra a intelectualidade gala contemporánea). El é moi respetuoso, en efecto, coa concepción moderna da ciencia, aquela que non cae en dogmatismos de tipo algúin: «La ciencia es una actividad provisoria, tentativa, exploratoria, interrogante, que se aprende sobre todo sobre la marcha» (*DE I*, 134). Nin anarquista epistemolóxico, nin dogmático. El sempre ten presente, sexa en relación a ciencia, os procesos cognitivos, a escola, a democracia, unha metáfora, que bebe tanto nas fontes da tradición ilustrada como na do liberalismo clásico, a do «crecimiento».

instrumental), pero é un suxeito claramente optimista en relación a posible neutralidade e obxectividade da actividade científica (non existe, para el, ciencia/racionalidade/lóxica, «de cultura, género o raza»; non existe ciencia do ‘varón branco’ ou unha ‘física de xudeos’, etc.)^[24], amais como palanca ou motor de progreso social, económico, político e cultural, como calquer bo ilustrado-liberal dende os séculos XVIII-XIX.

Isto, en parte, enténdese polo feito de que el adicou toda a súa vida a esta actividade. Participou nos traballos de diferentes disciplinas e foros, no MIT e noutras universidades, norteamericanas, europeas, asiáticas ou iberoamericanas, mergullado nas discursións, debates, e nos traballos de diferentes comisións, e, amais, é un individuo moi informado da marcha das actividades do coñecemento en moi distintas disciplinas, non só nas chamadas ciencias duras, senón asemade no eido das ciencias sociais.

O que ocorre, e cicas este sexa precisamente unha limitación do seu enfoque sobre a problemática da democracia, é que nos propón, a veces dicindo abertamente outras calándo pero tendo-o en mente, de que o «ruedo público» (as prácticas políticas, cara a unha proxectada reforma do exercicio da democracia) debe seguir, en certa medida, ou pode tomar como modelo, a laboura das ciencias puras, na que hai, transparencia, debate aberto de hipótesis, inducción ó cambeo e a subversión do pensamento establecido, implemento da racionalidade creadora, axuda mutua, colaboración, e moitos dos ideais do socio-anarquismo da súa democracia radical^[25].

24 Que a ciencia podería estar mediada ideolóxicamente, na orientación, apertura de campos de traballo e usos, tamén o denuncia el, que nos lembra como foron acollidos en USA, trala II Guerra Mundial, científicos alemáns e nipons que investigaran sobre xenética ou armamento bacteriolóxico.

25 A idea, orixinalmente, foi concebida, semella, ou sospeitamos, cun plantexamento inverso. Ou sexa, analizando o traballo no seu campus, no MIT, tería defendido a tese de que a práctica científica, en canto á honestade e responsabilidade, debe corresponder co comportamento cívico no seo dun sistema democrático (lembremos, para el, democracia formal ou burguesa) (vid. «La responsabilidad de una comunidad universitaria (31 de mayo de 1969)», *DE* II, 89-98). Por exemplo: «La principal aportación que puede hacer la universidad a una sociedad libre consiste en preservar su independencia en tanto institución comprometida con el libre intercambio de ideas, con el análisis crítico, con la experimentación, con la exploración de un amplio espectro de ideas y valores, con el estudio de las consecuencias de la acción social o del progreso científico, y la evaluación de dichas consecuencias en términos de valores que se hallen en sí mismos sujetos a un atento escrutinio» (*DE* II, 91). Logo, co tempo, para el, pasará a actividade científica a servir de modelo a actividade política (vid. «Racionalidad/ Ciencia y Post-Tal o Post-Cual (octubre de 1992)», *DE* I, 129-144); entre outros moitos traballos.

«Tenemos que aprender a adoptar el enfoque crítico e iconoclasta que tanto se valora y se fomenta en las ciencias físicas, donde un trabajador imaginativo someterá a menudo sus suposiciones fundamentales a un análisis exhaustivo. Ese mismo enfoque debemos adoptarlo como profesores y también como ciudadanos con el deber de ser críticos con la sociedad...»^[26].

Algunhas teses que figuran nestes escritos sobre a democracia real en USA, con todo, teñen que resultar un tanto paradoxais para os finos oídos europeos^[27].

26 «Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)», *DE I*, 242. Noutro lugar: «La universidad debería ser un centro de indagación social radical tal y como ya lo es para lo que podría considerarse indagación radical en el terreno de las ciencias puras. Por ejemplo, debería flexibilizar aún más sus formas institucionales, para permitir una mayor variedad de trabajos y estudio y experimentación, y debería proporcionar cobijo para el intelectual libre, el crítico social, el pensamiento irreverente y radical que se necesita de manera desesperada, si hemos de escapar de la atosigante realidad que amenaza con sobrepasarnos a todos» («La función de la universidad en tiempos de crisis (1969)», *DE I*, 265). E noutro traballo: «En un sentido fundamental, el papel social e intelectual de la universidad debería ser subversivo en una sociedad sana. [...] Los individuos y la sociedad en general se benefician en la medida en que esos ideales liberadores se extienden por todo el sistema educativo y, de hecho, más allá de él» (escala social) («Estudios y compromiso, antes y ahora (diciembre de 1999)», *DE I*, 270).

27 El está convencido de que os cidadáns de USA son demócratas case por razóns naturais (a costume ben a ser aquí, tamén, unha segunda natureza). Pon algúns exemplos, que, ós europeos, nos chamarían a atención. Di, por mencionar un, que alí existe menos elitismo e exclusión ou discriminación de clase que en Europa. «Aquí [EE.UU.], por ejemplo, no hay el menor problema en que un profesor universitario y un mecánico de taller mantengan una charla informal como iguales; no sucede lo mismo en Inglaterra. Esta es una virtud muy positiva de la sociedad estadounidense» («Lengua, política y composición (1991)», *DE II*, 244). É unha vez máis, o mito norteamericano do país das liberdades e das oportunidades, no que Chomsky semella caer. É como se nos dixera, por tomar un exemplo clásico, que amo e escravo, patrono e obreiro, son de igual condición porque toman a mesma hamburguesa en McDonals. Un segundo exemplo, é cando frivoliza sobre o problema da corrupción dos políticos, seguindo a extraña teoría de que é un mal menor. («Fíjese que en mis libros nunca arremeto contra la corrupción; me parece algo maravilloso. Preferiría con mucho a un líder corrupto que a un líder con ansias de poder», *DE II*, 246). Sen comentarios. Ainda que non deixe de responder a unha reacción espontánea con certa base no sentido común, é moi elemental. Tampouco afina moito, cando di aquilo de que a sociedade norteamericana, xa se apuntou, atopase en estado óptimo para realizar o ‘proyecto de la Ilustración’: «Por si fuera poco, la creencia en los principios morales básicos del socialismo tradicional es asombrosamente elevada: por poner sólo un ejemplo, casi la mitad de la población considera que la frase ‘de cada cuál según su capacidad, a cada cuál según su necesidad’ es una verdad tan obvia que la atribuyen a la Constitución de Estados Unidos, un texto ya equiparable a las Sagradas Escrituras. [...]. / De un modo harto general, existe una base popular para abordar las preocupaciones humanitarias que desde hace mucho tiempo forman parte del ‘proyecto de la Ilustración’. Uno de los elementos que están ausentes es la participación de los intelectuales de izquierda» («Racionalidad/ Ciencia y Post-Tal o Post-Cuál (octubre de 1992)», *DE I*, 141).

Terceiro panel: o ensino.

Xa queda dito que a posición de Noam Chomsky en educación deriva, sobre todo, de dúas coordenadas: a súa epistemoloxía e a súa ideoloxía. Temos unhas competencias xenéticas que son favorecidas ou non por unha realidade social ou institucional. O modelo social que él defende, postula, apoia, quedou sentado nos dous anteriores paneis. Sobre este tema, a educación, neste feixe de escritos, pronúnciase en dupla perspectiva ou dirección: a teórica e a práctica. Non podemos deternos polo miúdo en ambas as dúas. De feito, a nosa intervención analítica vaise limitar a dous puntos. (Demos xa algunas pinceladas sobre a súa opinión sobre o ensino, que habería que completar falando da súa «experiencia» docente, que coñecemos menos)^[28].

28 El amósase moi pudoroso sobre este asunto. Ainda que algo, de cando en vez, se filtra nas entrevistas ou intervencións, sobre todo en vivo, en diferentes foros. Algo xa dixemos. Poderíamos completar esta visión panorámica con alguns fragmentos destas intervencións, nos que fala do ideal docente, para el, e, de novo, de feitos moi puntuais da súa propia experiencia. Vexamos. Algúns datos son certamente chamativos, pero solidarios e acordes co seu pensamento político, por exemplo, o «Proyecto de alfabetización» (década dos 60) que leva a cabo en colaboración con Morris Halle (vid. «Nuestro entendimiento del lenguaje y el currículo escolar (1964)», *DE* II, 199-204). El mismo fala, a propósito deste tema, nalgunha entrevista, do actual proceso de «deseducación»: básicamente, a idea é que simplificar é deseducar e ir de cara ó «analfabetismo funcional» (vid. «Lengua, política y composición (1991)», *DE* II, 228-231) (Para esta cuestión en concreto, véxase a compilación: CHOMSKY, Noam: *La (Des)educación/ Edición e introducción de Donald MACEDO*. Barcelona: Crítica, 2001). Sobre o modelo educativo ideal para Chomsky: «A mi me parece que el mejor profesor sería aquél que permitiera a los estudiantes descubrir su propio camino a través del material complejo, mientras quien enseña allana el terreno. Claro que no se puede evitar la orientación, porque cada uno lo hace de una manera determinada en detrimento de otra. Pero me parece que debería encenderse una luz de advertencia si se está haciendo en exceso, porque el objetivo no es otro que permitir que los estudiantes sean capaces de resolver y comprender las cosas por sí mismos; no se trata de que sepan tal cosa o entiendan tal otra, sino de que entiendan la próxima, la que viene después. Eso significa que hay que desarrollar las habilidades que permiten analizar de manera crítica, indagar y ser creativos. Y dichos aspectos no surgen de la persuasión o de imponer las cosas a los demás. Ya existe una especie de formulación clásica [von Humboldt, Dewey, Russell] sobre este asunto, según la cual enseñar no consiste en verter agua en una maceta, sino en ayudar a que una flor crezca a su manera. Comparto esa idea. Me parece que deberíamos aproximarnos a ese modelo cuanto sea posible. Por consiguiente, creo que la mejor retórica, es la mínima retórica» («Lengua, política y composición (1991)», *DE* II, 216). Aquí tócanse, de pasada, cuestións que son importantes para Noam Chomsky: non só os seus modelos teórico-pedagóxicos de referencia, senón, asemade, a problemática da crítica a «retórica» (non en sí misma, pois consideraa útil en certa medida, acabamos de velo [convencer, ou mellor divulgar, diferentes puntos de vista, sobre todo en relación ou contra as teses oficiais, pero tamén como intuicións creativas, cultivo da desidencia a certo nivel, derivadas do puro pracer de crear alternativas, prácticas e eficaces, na resolución de problemas admitindo a sua variedade, e o pluralismo de ditos puntos de vista, para que o escolar escolle e/ou se Enriqueza no plano cognitivo: canto menos retórica

A dupla dirección á que nos referimos é a seguinte: 1º) (no eido da teoría) análise dos modelos educativos que el revindica; 2º) (no eido da práctica) veremos en que consiste para el o proceso de aprendizaxe (aplicación daquela teoría o ensino das linguas). (Queda pendente un 3º nivel, no eido das prácticas, que é o seu diagnóstico do ensino superior norteamericano, do que nos ocuparemos noutro momento, non aquí).

Para a cuestión teórica, debemos destacar, neste compendio de escritos, forzosamente dúas intervencións: «Democracia y educación (octubre de 1994)» (que o editor fai que funcione a modo de Prólogo do vol. I desta escolma) (vid. *DE I*, 47-68) (duplicado, inexplicablemente en editorial seria, como Prólogo ó vol. II), e, «Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)» (que o compilador convirte en Capítulo 9 deste mesmo volumen) (vid. *DE I*, 225-243). Nos que nos imos centrar^[29].

Manifestos teóricos

Na elaboración destes dous manifestos teóricos, N. Chomsky recolle os fíos de moitas fontes, algunas derivadas da literatura académica e outras da literatura obreira, en ocasión influída pola primeira, pero tamén na doutrina política dos estadistas.

Os modelos teóricos dos que parte son, por esta orde, o pensamento ilustrado (ainda que el tenda a presentalo como proto-liberal) (Wilhelm von Humboldt, con referencias a J.-J. Rousseau, pero rexeitando o seu «individualismo primitivo» [«Rousseau ensalza al salvaje que lleva dentro»^[30]]), o pensamento liberal clásico (dende A. Smith ate J. Dewey, este último considerado representante da esquerda independente), o pensamento anarquista (Bakunin e Kropotkin, nomeadamente, e tamén o marxismo non bolchevique ou totalitario, segundo el o califica) e a tradición do «socialismo

mellor, porque hai que deixar pensar libremente ó alumno], pero sí, tradicionalmente, e sobre todo na historia norteamericana más recente, polo seu vencello directo os mecanismos de adoutinamiento e manipulación da opinión pública, sexa polos medios de comunicación, os libros de texto, ou a oratoria da aula); hai, amais, un terceiro elemento de análise que deberá merecer a nosa atención, trátase da apostila, moi consoante co socio-anarquismo no que ideolóxicamente milita, do «autodidactismo» (vencellado, a súa vez, en Chomsky, a sua proposta de «autodefensa intelectual») («la educación en gran medida no es sino autodidáctica», «Comentarios ante la Comisión del MIT acerca de la enseñanza impartida en el centro (11 de noviembre de 1969)», *DE II*, 104).

29 Para simplificar as citas, empregaremos só explícitamente a paxinación destes dous textos. O lector poderá ubicalos nun ou noutro escrito.

30 «Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1970)», *DE I*, 184.

independente» (liberais de esquerdas, como B. Russell). As outras ponlas das que sería debedor o seu pensamento pedagóxico, no eido ou campo caseque das prácticas, serían, en senso cronolóxico, o pensamento político nortamericano (Th. Jefferson) e a cultura popular e movementos sindicais obreiros de corte anarquista. Todas converxen no que o noso autor denomina, con Russell, una «concepción humanista da educación». Permitirános o lector que avancemos sobre elas a grandes zancadas. Centrarémonos nas vías más teóricas e filosóficas, que, por certo, el trata de xeito moi desigual (adícalle máis páxinas os liberais clásicos, aquí, cos anarquistas)^[31].

31 Empecemos polo final: a política (Th. Jefferson, co seu distingo entre «aristócratas» e «demócratas», coa consabida batalla das élites, dende os seus privilexios, para despoxar a «sociedade civil» dos seus dereitos, sexan a nivel de educación ou calquer outro asunto) e os panfletos sindicais (tradición anarcosindicalista; por exemplo, alude a un de 1840 no que, na mesma liña e antes do marxismo, se denuncia a conversión dos obreiros en meras máquinas ‘gobernadas por déspotas privados que atrincheran principios monárquicos en suelo democrático a la vez que aplastan la libertad y los derechos, la civilización, la salud, la moral y la intelectualidad con ese nuevo feudalismo comercial’) (vid. *DE I*, 54 e *DE I*, 52, respectivamente. Lamentablemente non podemos reproducir as pasaxes íntegras.) Ideas semellantes terá J. Dewey, quen entende que ‘la política es la sombra que proyecta sobre la sociedad el mundo de la gran empresa’ (vid. *DE I*, 59). Sobra dicir que estes condicionantes históricos e políticos, estos idearios (que incluso parecen compartir ideólogos de corte liberal, como Lippman ou Lasswell, na década dos 20 e 30 do século pasado, e que foron dende logo agravados polo reaccionarismo, que non conservadurismo liberal, como anota Chomsky, reaganianos e teatcherianos de antedonte), conlevan unhas políticas sociais e, pola tanto, tamén educativas. Amáis dos procesos de control ideolóxico, manipulación e adoutrinamento, a que se pode chegar nestas sociedades cuase totalitarias da democracia (formal) occidental, a propaganda pola força, hai tamén unha inversión perversa en código de valores. Así, como apunta o noso autor, fronte a «ideas [que] podrían dar lugar a la producción de seres humanos libres, cuyos valores no fueran la acumulación y la dominación, sino la libre asociación en términos de igualdad, de cooperación, de participación en pie de igualdad en la consecución de objetivos comunes que obedeciesen a una concepción democrática» (*DE I*, 49), que sería a propia da «concepción humanista da educación» do socio-anarquismo, derivada, segúin o noso home, directamente da Ilustración e o liberalismo clásico (vid. *DE I*, 53), o modelo que se implanta é xustamente, simétricamente, o contrario (cosificación, alienación, adoutrinamento, manipulación, apatía, apoliticismo, pasividade, mansedume). Cando iso que Daniel Bell, Robert Reich e John Kenneth Galbraith bautizaron como «sociedade posindustrial» chega a súa fase mais avanzada, da cal sería prototipo EE.UU, e na que o Estado só cumpre un papel de feble regulador dos intereses das grandes empresas e corporacións, «suxetos inmortais» como lle chama Chomsky (a aberración da transferencia dos dereitos humans ás empresas transnacionais, agravando o proteccionismo e potenciando o imperialismo económico-político na «aldea global»), as novas elites, a nova «aristocracia» (mellor, oligarquía ou plutocracia), para que non se coman, fagan canibalismo, entre elas (mercado libre=xunlla, para todos, sobre todo para os de abaxo, pero tamén entre os de arriba). Estas empresas, que condicionan as políticas civis, e a democracia mesma, que a erosionan, dictan normas (a través do goberno), como por exemplo a flexibilización laboral (ameaza ou realidade da inseguranza laboral), tan de moda hoxendía nos nosos propios pagos, que, indirecta ou moi directamente repercuten no campo da educación. Escoitemos ó noso autor: «La flexibilidad significa que más nos vale hacer horas extra. Si no, mal asunto. No hay contratos, no hay derechos. Tenemos que despojarnos de toda rigidez de

Para explicarnos esta «concepción humanista da educación», en efecto, acude a unha pequena, pero significativa, selección de textos de J. Dewey ou B. Russell, empregando a retórica das metáforas como ilustración de dita orientación pedagóxica. Centrémonos en Bertrand Russell (con unha apostilla a propósito de Kropotkin):

«El objetivo de la educación, por pasar a Bertrand Russell, consiste en ‘dar un sentido del valor de las cosas distinto al de la dominación, ayudar a crear ciudadanos sabios en una comunidad libre, fomentar una combinación de la ciudadanía con la libertad y la creatividad individual, lo cual significa que miremos a un niño tal como mira un jardinero un árbol joven que retoña, como algo que posee una naturaleza intrínseca, que se desarrollará en una forma admirable si cuenta con el terreno adecuado [abonado], con luz y con aire’./ De hecho, por mucho que en otras cosas discrepan [con Dewey], como en efecto discrepaban, estaban de acuerdo en lo que Russell llamaba la concepción humanista, que tiene sus raíces en la Ilustración: la idea de que la educación no se considera como algo semejante al llenado de un contenedor por medio de agua, sino que es más bien la ayuda que se presta al crecimiento de una flor a su manera (dicho de otro modo: propiciar las circunstancias en las que los patrones creativos normales pueden florecer). Es una idea del siglo XVIII que ellos revitalizaron» (*DE I*, 48)^[32].

mercado. Los economistas tienen explicación para ello. Cuando los dos padres trabajan durante una larga jornada, y con salarios que no alcanzan, no hace falta ser un genio para predecir cual será el resultado. Las estadísticas lo demuestran. Se puede leer en el estudio de la Hewlett para UNICEF. Es perfectamente obvio, sin necesidad de leerlos, que va a suceder. El tiempo de contacto, esto es, el tiempo real que pasan los padres con sus hijos, ha disminuido un 40% en los últimos veinticinco años dentro de las sociedades angloamericanas, sobre todo estos últimos años. Esto representa entre diez y doce horas a la semana de tiempo de contacto suprimido, y lo que denominan ‘tiempo de calidad’, que se refiere a los datos en los que los padres no están haciendo otra cosa, además de estar con sus hijos, se halla en vías de práctica desaparición. Por supuesto, eso conduce a la destrucción de la identidad y los valores familiares. Conduce a una mayor dependencia de la televisión en la supervisión de los niños. Conduce a lo que se denominan ‘chicos solos en casa’, porque sus padres trabajan a todas horas, un factor de peso en el alcoholismo y la drogadicción infantil y en la violencia criminal contra los niños, cometida también por niños, y en otros efectos perniciosos para la salud, la educación, la capacidad de participar en una sociedad democrática, incluso la mera supervivencia, el evidente declive en la nota media de los Test de Aptitud Escolar y del coeficiente intelectual, pero en eso no conviene que nos fijemos. Es debido a una defectuosa dotación genética. No se olvide» (*DE I*, 64) (refírese coa última expresión Chomsky a unha sorte de estudos sesudos e supuestamente científicos que proliferan en USA a día de hoxe e que vinculan a marxinación con insuficiencias xenéticas, e, pola tanto, con criterios estrictamente raciais. Non só ocorre isto en USA).

32 Wilhelm von Humboldt defendía, como coordenadas vitais, sociais, de educación, o principio de (a necesidade de) «indagar e crear», no seu libro *Os límites da acción do Estado* (1792). Ideas similares atopamos nos teóricos anarquistas, que fan apoloxía do esforzo, e ainda do traballo, como factor realizador e creativo (vid., para Kropotkin, *DE I*, 227).

Russell, volta a suliñar Chomsky: «afirmó que el objetivo fundamental de la educación consiste en suscitar y alentar cualquier impulso creativo que posea el ser humano» (*DE I*, 225). A educación debera orientarse, pois, segundo estos parámetros, «hacia la libertad y el estímulo» fronte a «el tutelaje, la dirección y el control» (vid. *DE I*, 229). Esta visión da educación, polo tanto, está baseada ela mesma nunha antropoloxía filosófica^[33], non moi explícita, que o noso autor nos resume deste xeito:

«Todo lo anterior ofrece una visión de la naturaleza de la educación que se sustenta en cierta concepción de la naturaleza del ser humano, que Russell denominó humanista. Según esta concepción, el niño tiene una naturaleza intrínseca, en la que destaca como elemento fundamental el impulso creativo. En consonancia con esa línea de pensamiento, el objetivo de la educación debería consistir en ofrecer el terreno y la libertad requerida para el crecimiento de dicho impulso creativo, en ofrecer, dicho sea de otro modo, un contexto complejo y estimulante que el niño pueda explorar de manera imaginativa y, de ese modo, despertar su impulso creativo intrínseco y así enriquecer su vida por vías que pueden ser completamente variadas y únicas. Esta visión de la educación está regida, tal como afirmó Russell, por un espíritu de reverencia y humildad: reverencia por el principio que hace crecer la vida, un principio

33 Esta antropoloxía filosófica, de amplio espectro, baséase na idea seguinte: «Para Humboldt, al igual que para Rousseau, y antes de él para los cartesianos, el atributo esencial del hombre no es otro que la libertad» («Dos maneras de concebir la organización social (16 de febrero de 1970)», *DE I*, 180). Na mesma tradición alinea Chomsky a Kant, Marx, Bakunin, Proudhon, «el marxismo de izquierdas y el anarquismo socialista», Rosa Luxemburgo, e outros, incluido él mesmo (vid. *Ibid.*, 182-195). El mesmo defense esta antropoloxía filosófica de dous obxeccións no texto que manexamos, aquela que di que ningún está preparado para disfrutar esta liberdade (o vello tema, reicheano-fromnian, do «medo a liberdade», que non faltará quen, entre os ideólogos neoliberais, sobre todo, que o revira no lema «medo a democracia») ou dito doutro xeito, «una sociedad libre es contraria a la naturaleza humana», e, en segundo lugar, que dito exercicio, de darse, por exemplo na organización empresarial e a outros niveis, restaría «eficacia» ó sistema. Neste senso diranos, neste papel, dous cousas: 1º) «A pesar de que creo en la exactitud del punto de vista expresado por Rousseau, Kant, Humboldt y [Rosa] Luxemburg[o] no sé de qué modo podríamos, por el momento, someter dicho punto de vista, a una validación científicas» (*Ibid.*, 194), forma moi fina e sensata de defender de que se trata dunha opción ideo-lóxica, con consecuencias, dende logo, sociais, políticas, económicas, culturais e na educación; 2º) en relación o concepto de eficacia, diranos, coa mesma franqueza, que «el concepto mismo de eficacia destila ideología por los cuatro costados» (*Idem*) (a cuestión real a debate, diranos finamente, é «eficacia» para qué e para quén). Hai cícais aquí, con todo, un punto de idealismo, que se expande por toda aúa reflexión crítica, a tódous os niveis. De tódolos xeitos a clave desta antropoloxía filosófica, logo trasladable o ensino, baséase na idea de liberdade: «esa necesidad humana de descubrir y de crear, de explorar o evaluar, de entender en definitiva, de reafirmar y ampliar su talento, de contemplar, de hacer sus propias aportaciones a la cultura contemporánea, de analizar y criticar y transformar esa cultura y la estructura social en la que tiene sus raíces» («La función de la Universidad en tiempos de crisis (1969)», *DE I*, 245).

de enorme valor, diverso, individual e indeterminado, y humildad en cuanto a los propósitos, al grado de comprensión y de compromiso que alcancen los profesionales./ [...] Por ello, el propósito de la educación no podía ser, desde su punto de vista, dirigir el crecimiento del niño hacia un fin específico, pre-determinado, porque cualquier fin de este tipo debía establecerse por medios arbitrarios autoritarios; por el contrario, el propósito de la educación debe consistir en permitir que el principio que hace crecer la vida tome su propio curso individual, y en facilitar este proceso por medio de la empatía, el estímulo y el desafío, a la vez que a través del desarrollo de un contexto y un ambiente ricos y diferenciados» (*DE I*, 226)^[34].

De aí, o seu posicionamento contra a razón instrumental, fronte á crítica

«Aún más importante que el adoctrinamiento directo y flagrante es tal vez el modelo autoritario que hallamos generalizado en las escuelas, así como el modelo de pensamiento tecnocrático, enfocado a la resolución de problemas, que se combina con un gran respeto por la habilidad técnica (elementos bastante naturales en una sociedad industrial avanzada, por otro lado). En ciertas áreas de nuestra vida, este último modelo ha alcanzado dimensiones que a mi entender sólo pueden tacharse de patológicas» (*DE I*, 240).

O proceso de aprendizaxe

Nun dos seus escritos, que leva o título de «Algunas observaciones acerca de la enseñanza de una lengua (septiembre de 1969)» (*DE II*, 169-177), e que, aparentemente, poidera ser considerado como traballo menor, moi sucin-

34 Alonxámonos, pois, de cousas como o control do comportamento, os programas de reforzo, a dialéctica do estímulo e a resposta, as teorías do condicionamento e dos mecanismos de adoutramiento, control e propaganda contra/dos nenos. En realidade, constata o noso autor, están en xogo dous modelos de antropoloxía-filosófica e dous paradigmas ideolóxicos, e mesmo dous principios ou sistemas de valores: o do consumo e a cosificación e o da producción de modo creativo en condicións de plena liberdade. A disxuntiva entre o «soy lo que poseo y lo que gasto» ou cadaquén é o que, de forma creativa e orixinal, produce. Faínolo ver moi claramente N. Chomsky: «La idea subyacente, por supuesto, es que el trabajo es contrario a la naturaleza humana –a diferencia de lo que sostienen Kropotkin, Russell, Marx y muchos otros— y que el ocio y la posesión, no la labor creativa, deben erigirse en las metas de la humanidad./ Una vez más, este tema implica supuestos objetivos. Según esta concepción de la naturaleza humana, el objetivo de la educación debería consistir en instruir a los niños y suministrarles técnicas y hábitos necesarios para que encajen de manera óptima en el mecanismo productivo, el cual carece de sentido por sí mismo desde un punto de vista humano, pero resulta necesario para brindarles la oportunidad de ejercer su libertad como consumidores, una libertad de la que pueden disfrutar durante las horas en que no se deba soportar la pesada carga del trabajo» (*DE I*, 228).

tamente, fálanos de cómo el entende o proceso de aprendizaxe, as implicacións cognitivas do mesmo, nun campo do que el, non só é competente, senón extremadamente experto: a competencia lingüística, o coñecemento das linguas cara o seu uso na comunicación social.

É un exemplo magnífico. Porque, con el, e cicais sen pretendelo, nos resolve dous tipos de problemas: 1º) coñecer os mecanismos de funcionamento dunha lingua supón explicarnos cómo se adquire un tipo de coñecemento concreto (que podía ser, en vez da lingua, a física, as matemáticas, a socioloxía, a xeografía, a historia, etc.); 2º) pero aquí concorre unha circunstancia moi especial, posto que a lingua é o instrumento que vehicula tódolos demais aprendizaxes e coñecementos (a lingua é o *a priori* da aprendizaxe dos outros campos da realidade e saber, instrumento de instrumentos)^[35]. Por iso dicimos que, para a cuestión que nos ocupa, a da educación, este escrito resulta ser dun interese excepcional, na medida en que toca as fontes da cognición^[36].

Xa sabemos a pouca sintonía de Chomsky co conductismo. De feito, parte do seu traballo e legado en lingüística, consiste en desmontar o mito de que o comportamento lingüístico é una cuestión de hábito («Una lengua no es un ‘sistema de hábitos’»^[37], enfatiza nos seus escritos de especialidade). Que el asocia, a outro nivel, á imposición autoritaria de valores e patróns de conducta social. Fala sempre dos mecanismos de control ideolóxico dos

35 «Si en la educación se incluye un intento de arrojar alguna luz sobre cómo funciona la mente, entonces la lingüística y la psicología devienen importantes para la práctica educativa, en el sentido en que la física resulta valiosa para los profesores que esperan comprender algunos aspectos de la naturaleza del mundo físico. Más allá de esto me considero bastante escéptico» («Teoría lingüística y uso de una lengua (1981)», *DE II*, 209). Noutro lugar: «En este sentido, por tanto, la lingüística trata, en primer lugar, de caracterizar un rasgo fundamental del sistema cognitivo de los seres humanos. Y, en segundo lugar, creo que puede ofrecer un modelo sugerente para el estudio de otros sistemas cognitivos. El conjunto de estos sistemas constituye, en efecto, un aspecto de la naturaleza del ser humano» («El lenguaje como clave de la naturaleza del ser humano y la sociedad (1975)», *DE I*, 89).

36 Todo o que a continuación se diga sobre a aprendizaxe das linguas, debe compararse, por exemplo, sobre o que nos indica a propósito das matemáticas no seguinte texto: «¿Qué sucede con la idea concomitante de que el conocimiento se adquiere paso a paso, poco a poco? Consideremos un programa para la enseñanza de la geometría. Una vez más, nos hallamos ante peligros inherentes a una propuesta de este tipo. Tal vez los riesgos son incluso mayores si la propuesta se pone en funcionamiento. Educar a un matemático no consiste en enfrentarlo a problemas que se encuentran justo en la frontera de lo que ya ha aprendido a resolver. Por el contrario, el matemático debe aprender a lidiar con situaciones nuevas, a dar saltos imaginativos, a actuar de manera creativa. Si ha de ser un buen matemático, debe tener una imaginación poderosa y emplearla con frecuencia» («Hacia una concepción humanista de la educación (abril de 1971)», *DE I*, 234-235).

37 «Teoría lingüística y enseñanza de las lenguas (agosto de 1966)», *DE II*, 180.

sistemas autoritarios, dos que non exclue para nada os propios das sociedades industriais avanzadas occidentais. De aí o seu rexeitamento de que a cuestión da cognición se deriva en base a procesos puramente mecánicos de estímulo e resposta. Coñecemos, asemade, vímolo no 1º panel, a súa apostila epistemolóxica polo innatinismo (platónico, cartesián, ou propio).

Dito o cal, deixa sentado o seguinte principio: «Tanto la observación como la experimentación indica que un factor fundamental para el aprendizaje satisfactorio viene dado por el elemento de acción voluntaria y exploración voluntaria del contexto». Por exemplo, pese a un contexto caótico, o neno aprende a lingua-nai. Incluso, nun contexto pertinente, patio do colexio, nas rúas ou barrios, pode chegar a aprender, sen dificultade, unha segunda e aínda unha terceira lingua. Está motivado. Indica a continuación Chomsky: «En ciertas condiciones, el aprendizaje no tendrá lugar cuando el sujeto se limite a ser un observador pasivo, en vez de ser un participante activo que explora y manipula el contexto, a pesar de que el ‘ámbito de experiencia’ total que se ofrezca al sujeto sea exactamente el mismo en ambos casos». E isto é así, segundo a moi competente experiencia do noso mestre, porque o proceso cognitivo depende de factores tales como «el interés a nivel intelectual, la motivación y la trascendencia en el mundo mental y emocional del estudiante de lenguas». E conclúa:

«Puede decirse con bastante certeza que las peores condiciones posibles para el aprendizaje lingüístico están marcadas por la rigidez y la vacuidad intelectual y emocional. No puede haber nada que atrofie más la mente que las clásicas baterías de ejercicios de lengua, sean a base de mera memorización de paradigmas o a través de la repetición mecánica de pautas ajenas a cualquier tipo de contextualización del significado. Por desgracia, la lingüística y la psicología de la pasada generación, que ahora –dado el consabido retraso cultural— están alcanzando cierta influencia en los círculos educativos, eran tendentes a influir en el currículo en estas direcciones. Por lo general, se daba por sentado que una lengua, al igual que otras formas de comportamiento, consta de en una serie de hábitos que se desarrollaban a través de la repetición y la orientación, de castigos y recompensas. Se pensaba que la estructura de la lengua consiste en un sistema de pautas que se adquieren a través de la repetición constante y del ‘sobreaprendizaje’ en condiciones adecuadas de refuerzo. A resultas de ello, los denominados métodos ‘de práctica de patrones lingüísticos’ acabaron por ser considerados un componente esencial del currículo lingüístico» (*DE II*, 171).

Velaí o paradigma de todo proceso de coñecemento, que ten un pé posto na intelixencia innata e outro afincado na experiencia física e emo-

cional do entorno. Coñecemento e interese. Nisto se resume o modelo educativo chomskián.

Neste esquema, e moi en consonancia cos modelos pedagóxicos chomskiáns, ou sexa, von Humboldt, Dewey e Russell, por simplificar, faise fincapé en cousas como as capacidades innatas, dende logo, pero tamén na infinita curiosidade do individuo e na creatividade que vai sempre ligada a todo proceso de coñecemento. Temos para nós que el emprega o modelo da natureza das linguas para definir o modelo pedagóxico. Teñamos en conta todo o que defende a propósito da gramática xenerativa e da gramática universal: «la propiedad más evidente y característica del comportamiento lingüístico normal radica en que no requiere estímulo, y es innovador [...] esta propiedad de ser innovador y no requerir estímulo es a lo que me refiero cuando hablo del ‘aspecto creativo del uso del lenguaje’» (*DE II*, 183). As gramáticas xenerativas, di, «no pueden adquirirse ni mediante [só] la experiencia ni mediante la instrucción». Son cousa de competencia (do falante), non de hábito, instrucción, adiestramento ou estímulo inducido (non é cousa de «refuerzo, asociación y generalización», p. 180)^[38].

Con todo, estas derradeiras notas, devólvennos por momentos a cuestión abordada aquí justamente o inicio. En efecto, dende os presupostos epistemolóxicos chomskiáns, vimos que, para el, a natureza da mente, a gramática, a xenética, e ainda o futuro da neurociencia, son drásticamente «cartesiáns». Nembargantes, como el mesmo di, a ciencia é moi terca. E hoxe en día a neurobioloxía semella ser «anticartesiana». Os avances na neurobioloxía e na neurociencia, parecen ir contra o innatismo defendido a ultranza polo noso autor. O corpo, enténdase emocións, sentimentos, ou paixóns, sí que está a xogar un papel moi importante na forxa do coñecemento. O corpo non é, precisamente, unha cámara refractaria, non é un

38 Pese o cal, se o xogo de estímulos (experiencia), vai na dirección correcta, a sinalada, pode ter una función e engadir un valor ou plus á adquisición cognitiva. «Existen unas reglas, por lo demás sencillas, en las que puede confiar alguien que desee construir las condiciones en las cuales la curiosidad natural del niño le llevará a adquirir el conocimiento de una lengua o de cualquier otra materia. Ya he mencionado que, en general, cabe esperar que la memorización de paradigmas, como la repetición de patrones, acabe con las condiciones necesarias para el aprendizaje. No obstante, hasta en este caso, se impone obrar con precaución. Un profesor creativo puede también, no me cabe duda, utilizar los paradigmas con éxito. Puede emplearlos, por ejemplo, para demostrar los fascinantes principios que determinan la estructura y la organización de esas regularidades, algo que puede resultar atractivo para muchos niños y que puede despertar, en vez de embotar [atrofiar] el interés que sienten por la lengua. Por lo general, los niños disfrutan con los juegos lingüísticos, e incluso los inventan de manera espontánea. La gramática tradicional puede brindar, si se emplea de la forma apropiada, oportunidades y materiales de trabajo capaces de entusiasmar y ofrecer incentivos para el aprendizaje» (*DE II*, 173).

mero mecano, inxenio mudo, senón que se atopa absolutamente imbrincado coa mente/ cerebro no proceso da xestión e construcción do coñecemento. Tras o indicado polo Dr. portugués Antonio Damasio^[39], xa non se pode ser cartesiano, nin en epistemoloxía, nin en antropoloxía filosófica.

«¿Cómo desarrollaron las especies complejas el sistema de razonamiento inteligente? La nueva propuesta de *El error de Descartes* [1994] es que el sistema de razonamiento se desarrolló como una extensión del sistema emocional automático, en la que las emociones cumplen las distintas funciones en el proceso de razonamiento. Por ejemplo, las emociones pueden destacar la importancia de una premisa y, al hacerlo, influir en la conclusión a favor de dicha premisa. [2006]»^[40]

Hai unha segunda reflexión a facer neste punto, ou derivada del. E é si estes avances nos abren novas perspectivas, tamén, no campo da difusión do coñecemento, ou sexa, no proceso de aprendizaxe, na escolarización e na educación (infantil, media, superior). Porque, en efecto, todos sabemos os efectos perversos que, sobre todo na era neoliberal e da globalización, aquela «propaganda» da que fala N. Chomsky e fora empregada xa polos norteamericanos, en base a perfidias truculentas británicas, na I Guerra Mundial, co paso do tempo, pasou de ser unha antiguaalla a un instrumento moi refinado, sofisticado, para crear patróns de comportamento, encauzar o pensamento libre, e xerar consumo (ideolóxico ou de calquer outro tipo, como dixemos máis atrás). O marketing ataca a forteza ou castelo do individuo pola súa vía (aparentemente) máis feble (as emocións, as paixóns, os sentimientos). É doutrina sabida. Cidadán-espectador, ciudadán-consuidor. Hai que construir (sí, construir) o suxeito pasivo (contradicción só

39 Vid. DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Traducción de Joandoménech Ros, Barcelona: Crítica (Col. Drakontos Bolsillo, núm. 2), 2007^{5a} ed. (ed. orixinal xa citada). Outros textos do Dr. portugués A. Damasio, sobre a mesma problemática: *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Traducción de Joandoménech Ros. Barcelona: Crítica, 2005; *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Traducción de Ferrán Meler Ortí, Barcelona: Destino, 2010; *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Traducción de Francisco Paéz de la Cadena. Madrid: Debate, 2001.

40 DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano, op. cit.*, «Volver al *error de Descartes* en el décimo aniversario de su publicación», p. 3. O libro, co seu desenvolvemento da teoría do «marcador somático», hai que lelo no seu conxunto. Foi publicado no ano 1994 por este neurobiólogo de orixe portuguesa que traballa nos USA (University of Southern California) e, cicas por isto, chama máis a atención que Chomsky, tan preocupado por estos temas, ó menos nos papeis que manexamos, só faga unha alusión velada o «erro de Descartes», como se dixo antes, sen mencionar a A. Damasio (vid. DE I, 118).

nos termos) por todos os medios. Para iso está a publicidade, os gabinetes de relacóns públicas, ese 1/6 de inversión (di) que as compañías-empresas privadas (corporacións) gastan só, exclusivamente, en propaganda. Frente a autonomía e a creatividade, hai que fomentar o consumo salvaxe e a apropiación e acumulación de bens (na meirande parte das ocasións, claro, innesarios). A cuestión é saber se, neste mesmo esceario, poden cambear as tornas e se o coñecemento de estímulos emocionais pode reconducirse a un mellor funcionamento da aprendizaxe lonxe da mercadotecnia. É un reto.

Polo tanto, e tendo en conta o que dixemos no punto 2º do 3º panel, a propósito da aprendizaxe das linguas e o marco cognitivo en que se da éste, debemos, suliñar —o acepte ou non o propio autor no seu rico, complexo e ainda paradóxico universo de pensamento— o moi ortodoxo cartesián Chomsky, que implica as emocións na fixación dos blocos cognitivos, está a ser, realmente, anticartesián, ao non caer el mesmo, sepao ou non, no xa famoso «erro de Descartes» (denunciado polo Dr. luso A. Damasio).

Epílogo

Estas son, en fin, as propostas dun home, que, por recoller alguns apelativos que se aplica en ocasións, ou non dudaría en aplicarse a sí mesmo noutras, e que se insiren nestes nosos papeis, «ten a tendencia a pensar en voz alta» («Lengua, política y composición (1991)», p. 213), pero pertenece a unha clara «minoría vocal» («Comentarios ante la Comisión del MIT acerca de la enseñanza impartida en el centro (11 de noviembre de 1969)»), que recoñece «carecer de concisión» («Lengua, política y composición (1991)», p. 229) (algo que funciona como control ideolóxico á hora de dar a coñecer a opinión propia nos *mass media*) e que tampouco lle importa que se empregue contra el a frase que fixo célebre McGeorge Bundy, de ser un «salvaje entre bastidores» («Lengua, política y composición (1991)», p. 236). En todo caso, quen consideraba, en 1966, que se estaba consolidar «un siglo que se pronostica americano» («Algunas reflexiones acerca de los intelectuales y las escuelas (junio de 1966)»), sempre se mantivo a prudente distancia [n] daquela «Atenas de Norteamérica» (p. 86), simbólicamente Boston, constituida polo mundo do poder e das corporacións.