

Adoctrinament o educació i poder sobirà: una mirada des de Thomas Hobbes

Roger Castellanos Corbera*

Resum

El concepte d'adoctrinament sovint s'ha tractat en contraposició a la defensa d'un model educatiu i mètode pedagògic determinats; és a dir, s'ha definit *ex negativo*, en relació amb una perspectiva normativa concreta. Això dificulta aproximar-nos a una discussió sobre el significat o els significants del que actualment definim a través del concepte d'adoctrinament, sense recolzar-nos normativament en la defensa del que definim com educació. L'objectiu d'aquest article, doncs, consisteix en tractar d'enfocar la discussió des d'un altre punt de vista, que no sigui l'estrictament normatiu, cosa que possibilitaria el fet de situar la tensió entre adoctrinament i educació en la dimensió de les relacions de poder. D'aquesta manera, la tesi central de Thomas Hobbes sobre la sobirania, de la qual es desprèn una relació amb l'educació dels subjectes del poder sobirà (dels súbdits o ciutadans), ens pot permetre situar la problemàtica filosòfica de l'adoctrinament en un marc d'anàlisi que no tingui per objecte respondre a la qüestió sobre com ha de ser l'educació i que en funció d'aquesta es defineixi què és l'adoctrinament; és a dir, que es qüestionari per què quan alguns parlen d'educació, d'altres parlen d'adoctrinament, i viceversa.

Paraules clau

Adoctrinament, filosofia de l'educació, sobirania, paradigma, significat, significant.

Recepció original: 23 de gener de 2019

Acceptació: 27 de març de 2019

Publicació: 23 de juliol de 2019

Aquesta [acusació] ve a dir el següent: Sòcrates és culpable de corrompre la joventut, i de no creure en els déus en els quals la ciutat creu, sinó en altres divinitats noves. (*Defensa de Sòcrates*, Plató)

Per més sobtada i abrupta que sigui la irrupció d'una nova veritat, aquesta mai no trenca la pau, però a vegades sí que desperta la guerra. (*Leviatan*, Thomas Hobbes)

Introducció

Es pot pensar l'adoctrinament sense haver de partir d'una definició *ex negativo*, en relació amb un determinat model educatiu o mètode pedagògic? Perquè sovint s'ha abordat com un problema, en el sentit més pejoratiu del terme, ja sigui definint l'adoctrinament com una «mala educació» (Román, 2008) o bé directament com allò

(*) Llicenciat en Ciències Polítiques i de l'Administració a la Universitat Autònoma de Barcelona (2009). Màster de Pensament Contemporani i Tradició Clàssica, especialitat en filosofia moderna, per la Universitat de Barcelona (2016). Màster en Formació de Professorat, per la Universitat de Girona (2017). Actualment treballa de professor d'educació secundària i és doctorand a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, impulsant una recerca sobre Thomas Hobbes. Coautor del llibre *El fenomen nacional* (Edicions del 1979, 2015) i coordinador del llibre *Arrels a Octubre* (Edicions del 1979, 2017). Col·laborador del diari digital *El Món* i membre de la Societat Catalana de Filosofia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Adreça electrònica: rcaste5@xtec.cat

antitètic o contrari als propòsits del procés educatiu, àdhuc al·legant que fonamentalment no és educació (Momanu, 2012; Sears i Hughes, 2006; Luengo, 2004; Moore, 2010). En altres paraules, la pregunta que em formulo aquí és la següent: és possible abordar la qüestió de l'adoctrinament, prescindint de la seva dimensió normativa?

Si ens situem al context actual de discussió sobre la qüestió de l'adoctrinament, veurem que sovint s'utilitza per criticar les pràctiques «adoctrinadores» del totalitarisme o de les religions, per posar només alguns exemples. De manera similar, també s'ha abordat el «fantasma» de l'adoctrinament en les polítiques educatives que durant les darreres dues dècades s'han impulsat arreu del món, en relació amb l'anomenada «educació cívica» (Sears i Hughes, 2006; Wing, 2004). Resulta molt difícil, doncs, situar una discussió al voltant del concepte d'adoctrinament, sense tenir en compte el context en què s'emmarca en la majoria d'estudis contemporanis. Alhora, però, podríem afirmar que, en realitat, l'eix central de discussió no és pas l'adoctrinament, sinó, com s'ha dit al principi, la defensa d'un model educatiu i mètode pedagògic determinats, en relació amb els quals s'hi contraposa allò que es denomina «adoctrinament». I, tanmateix, aquest article pretén reflexionar sobre la possibilitat de prescindir de l'òptica normativa i situar la tensió entre educació i adoctrinament (Sears i Hughes, 2006) en l'estudi del «govern de la doctrines», tal com l'anomena Thomas Hobbes; és a dir, de la relació entre poder sobirà i l'educació.

D'aquesta manera, el primer que caldrà abordar és el concepte mateix d'adoctrinament, 'estirant-lo' des d'una aproximació genealògica del significat i dels significants del concepte fins a 'desplaçar-lo' al nucli de la discussió filosòfica que es vol plantejar, al marc de l'estudi de la sobirania, del qual el filòsof de Malmesbury n'és, sens dubte, un dels màxims exponents de la història de la filosofia. És important, doncs, tractar de no limitar aquesta discussió a la literalitat del context actual o dels contextos concrets en què el concepte hagi pres un significat determinat, ja que sinó empresonariem el concepte en l'assumpció normativa d'allò que actualment — o que en relació amb aquells contextos — es considera bo o dolent, just o injust, en l'àmbit educatiu i pedagògic. Alhora, caldria considerar que, històricament, se n'han servit tant els detractors del poder per denunciar la «tirania», com el poder l'ha utilitzat per acusar la «dissidència». Un dels casos més antològics d'aquest fet és el judici contra Sòcrates¹.

Seguidament, un cop delimitat el concepte d'adoctrinament, el situarem en el nucli central de la filosofia hobbesiana. Cal advertir aquí que, coherentment amb el que s'ha apuntat més amunt, la intenció no consisteix pas en abordar l'estudi de la filosofia de l'educació o del mètode pedagògic que es desprèn de Thomas Hobbes, sinó situar l'adoctrinament com un element annex a la seva tesi fonamental sobre el poder absolut, indivisible i irresistible del sobirà; és a dir, de com l'educació és de fet el «govern de les doctrines», tant pel que fa a la *necessitat* (de preservar la pau i evitar la guerra) com pel que fa a la condició mateixa de la sobirania que, per definició, ha de ser capaç de sostenir l'autoritat sobre la república, ja que si no es podria considerar pas sobirania com a tal.

(1) Al llarg de l'article, ens referirem en diversos moments al judici contra Sòcrates, tot referenciant la *Defensa de Sòcrates* (Plató, *Diàlegs*, «Defensa de Sòcrates», vol. 1, Fundació Bernat Metge, 2a ed., Barcelona, 1931).

Finalment, cal assenyalar que per tal de situar l'enfocament i aclarir els procediments d'anàlisi que se seguiran, s'ha considerat oportú fer un apunt metodològic previ. Perquè, en certa mesura, l'operació argumental que es vol efectuar s'emmarca en una tensió metodològica entre la filosofia de la història i la història de la filosofia que, recurrentment, s'ha concretat en la contradicció entre l'anàlisi del *text* o del *context* de les obres filosòfiques dels autors «del passat», així com d'aquells conceptes que han anat evolucionant al llarg de la història, prenent un significat diferent en cada moment històric concret. Per no estendre'ns en l'anàlisi metodològica — que no és la finalitat d'aquest article —, tractarem de sintetitzar de manera succinta els principals elements d'anàlisi que ens permetin situar el marc d'estudi i, nogensmenys, explicitar-ne els límits en aquest text.

Apunt metodològic

El primer apunt que cal posar de manifest és la limitació general de l'article i el seu objectiu: no es pretén 'resoldre' la tensió esmentada entre educació i adoctrinament, com tampoc es busca trobar una fórmula de 'superació' del marc normatiu que circumscriu el concepte d'adoctrinament a la negació d'un determinat model educatiu i pedagògic. No tan sols perquè possiblement implicaria un estudi molt més aprofundit, sinó també perquè podríem arribar a considerar que aquestes pretensions podrien ser 'aporètiques', en la mesura que des de qualsevol perspectiva a partir de la qual s'abordin les qüestions respectives a l'educació i a la pedagogia, difícilment podríem arribar a pensar la possibilitat de defensar «l'adoctrinament», en els termes a través dels quals es defineix, com s'ha dit, en relació amb la defensa d'un determinat model educatiu i pedagògic². Per aquest motiu, s'ha explicitat la intenció de dirigir el debat cap a un marc d'anàlisi 'alternatiu' que possibiliti justament abordar aquesta qüestió des d'un punt de vista que s'allunyi de l'enfocament normatiu. Això no significa, és clar, perdre de vista la tensió entre educació i adoctrinament, ni l'encapsulament normatiu de la mateixa, sinó tractar de guanyar certa distància, cosa que penso que ens pot proporcionar l'estudi de la sobirania de Thomas Hobbes, tal com es reflecteix al títol de l'article: en la relació entre educació i poder sobirà.

Així doncs, d'una banda, queda fora de l'abast d'aquest article el que penso que seria interessant, de cara a un estudi ulterior i aprofundit sobre la qüestió: una anàlisi genealògica que afrontés la dimensió lingüística i alhora l'ús que en fan els principals estudiosos de l'educació i de la pedagogia al llarg de la història. Aquest aclariment és necessari, per tal de delimitar l'aproximació succinta a les definicions i usos del significat i significants del concepte d'adoctrinament, que es farà en el capítol que hem destinat per abordar aquesta qüestió.

Com s'ha anunciat a la introducció, aquesta consideració metodològica s'emmarca en un debat fecund que es desenrotlla en la tensió entre diferents enfocaments de la filosofia de la història i de la història de la filosofia, que podem localitzar de manera esquemàtica en la discussió entre contextualisme (Quentin Skinner, 2002) i textualisme (Leo Strauss, 1959). De manera general, el debat posa en qüestió si aquelles idees plasmades en els textos dels autors «del passat» tenen un interès

(2) Alguns autors, com Macmillan, en tot cas, es pregunten sobre la «inevitabilitat de l'adoctrinament» (C.J.B. Macmillan, 1983, *On Certainty and Indoctrination*, «Synthese 56», p. 263-272), tot i que això no implica que es defensi l'adoctrinament com a tal.

filosòfic universal i que consegüentment poden ser situats en les discussions contemporànies de la filosofia; o bé si aquelles idees estaven circumscrites als seus contextos concrets, de tal manera que l'operació d'extrapolar-les al present, és a dir, en un context diferent, implicaria un «anacronisme», ja que s'aplicaria un significat a les paraules d'aquells autors que no respondria a la intenció dels mateixos.

Aquesta discussió es troba latent en qualsevol intent d'estudi d'una qüestió filosòfica contemporània, com la que aquí s'aborda, ja que certament el significat que puguem atorgar actualment als conceptes adoctrinament, educació o poder sobirà, com a tants altres, no s'ajusten exactament al significat que els han donat els autors de 'totes' les èpoques de la història. Per exemple, en un moment donat, adoctrinament i educació podien ser conceptes perfectament sinonímics. Ara bé, sí que podem trobar en altres significants, ja sigui en conceptes o en locucions, allò que actualment denominem amb un determinat concepte. Per exemple, podríem considerar que el significat pejoratiu que s'atorga actualment al concepte d'adoctrinament, podria reflectir-se al judici contra Sòcrates, quan l'acusaven de «corrompre la joventut».

En aquest sentit, és interessant agafar de referència la tesi metodològica d'Yves Charles Zarka, quan es proposa afrontar aquesta polèmica, tot apostant per una història no historicista de la filosofia política (Zarka, 1997), el qual s'ha concretat en les seves obres, justament, en abordar la genealogia dels 'grans' conceptes de la filosofia, per tal de situar-los al debat filosòfic contemporani, de manera no anacrònica i, alhora, tenint en compte les variacions i continuïtats del seu significat al llarg de la història³. Aquesta pràctica és, sens dubte, imprescindible al meu entendre, però alhora, proposaria com a esmena complementària, considerar la possibilitat d'afegir a la genealogia dels significats, una genealogia dels significants dels conceptes; és a dir, d'aquelles 'qüestions' a les quals diferents significants s'han referit a un mateix significat, malgrat haver 'mudat' d'aparença conceptual. Aquesta reflexió ens la suggereix Robert Lamb, quan considera que en la polèmica entre *text* i *context*, es desprèn una espècie de dicotomia entre eternitat i caducitat, quan, en realitat, també caldria considerar la possibilitat d'abordar problemes o qüestions que de fet són perennes (Lamb, 2009).

Per tant, una aproximació genealògica al significat del concepte d'adoctrinament ens pot ajudar a comprendre el moment de ruptura en la seva concepció, que es concreta en allò que hem denominat més amunt com a definició ex negativo de l'adoctrinament, en relació amb la defensa d'una determinada concepció de l'educació i de la pedagogia. Alhora, però, una genealogia del significat del concepte d'adoctrinament, ens podria permetre també copsar com, al llarg de la història, diferents conceptes han servit per atorgar un mateix significat a una mateixa 'qüestió'. Això ens permet, doncs, posar-ho en relació amb un altre concepte com és la sobirania o el poder sobirà, tal com l'anomena Thomas Hobbes, que independentment de la forma que hagi pogut prendre a cada moment històric i societat concreta,

(3) Més enllà dels escrits de Zarka (1997) sobre la metodologia d'estudi, podem constatar la seva pràctica metodològica en molts dels seus treballs. Per exemple: Zarka, Yves Charles, *Refundar el cosmopolitisme*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2014.

atorgant-li d'aquesta manera significants diferents, ha romàs perenne al llarg de la història fins a l'actualitat.

D'altra banda, l'entrada en escena de la filosofia de Thomas Hobbes, com s'ha dit, sense posar damunt la taula la proposta educativa que es podria desprendre de la seva obra, requereix també un aclariment metodològic: no és l'objecte d'aquest article la discussió sobre el model educatiu ni el mètode pedagògic, sinó de la relació entre l'educació (sigui del model que sigui) i el poder (prengui la forma que prengui), justament, per situar la qüestió de l'adoctrinament en un marc d'anàlisi no normatiu; és a dir, que *no* s'ocupi del «com ha de ser», sinó del «com opera». Per tant, el diàleg que ens proposem no és entre el model educatiu que poguessin defensar Hobbes i altres autors, sinó situar la tensió entre adoctrinament i educació en relació amb el poder sobirà, de tal manera que puguem aproximar-nos a la qüestió de per què allò que alguns anomenen *educació* d'altres ho anomenen adoctrinament, i viceversa.

Així, a part de l'aproximació genealògica que ens permetria dilucidar les mutacions que ha sofert al llarg de la història el significat i els significants d'un mateix concepte, per poder «estirar-lo» cap al nucli de discussió filosòfica que s'ha assenyalat (la tesi hobbesiana sobre la sobirania) i, per tant, poder aproximar-nos a l'anàlisi del «com opera» aquesta tensió esmentada, a nivell metodològic, cal que ens referim a un altre enfocament que busca interpretar el 'funcionament' d'aquestes mutacions. En aquest sentit, ens seria útil incorporar a l'argumentació la noció de paradigma de Thomas Kuhn, que en bona mesura fou elaborada a la seva obra *L'estructura de les revolucions científiques* (Kuhn, 1970).

La tesi general de Kuhn és que el paradigma (el model imperant) en cada moment històric concret, no es deu merament al seu estatus de 'veritat' (demostrada), sinó a les 'relacions de poder' al si de la comunitat científica, que es concreten en el triomf de les «revolucions científiques», fruit de les quals, un paradigma s'imposa a la resta i passa a delimitar, en el cas de la ciència, el marc d'investigació científica, les tècniques i els continguts de la mateixa; això és, la «ciència normal». D'aquesta manera, l'autor afirma que cada cop que s'imposa un nou paradigma científic, queda desterrat el vell, àdhuc reescrivint els llibres de text.

Fins a les ultimíssimes etapes de l'educació d'un científic, els llibres de text són substituïts sistemàticament per la literatura científica creativa que els va fer possibles (...) Per descomptat, es tracta d'una educació estreta i rígida (...) Però per al treball científic-normal, per a la resolució de trencaclosques en el si de la tradició que defineixen els llibres de text, el científic està perfectament equipat. (Kuhn, 1970, p. 165-166)

Per la seva banda, Hobbes considera que el poder sobirà, per definició, ha de constituir-se com un poder absolut; és a dir, que no pot ser resistit ni fragmentat, sinó que ha de ser unívoc i irresistible, per poder reunir el conjunt de les voluntats d'aquells que el van constituir, de tal manera que la seva acció sigui realment representativa i fonamentada en el consentiment, com actor de la voluntat d'aquells que van renunciar, com autors, a la seva llibertat absoluta en l'estat de natura, per tal d'evitar la guerra i preservar la pau. La tesi central de Hobbes la desenvoluparem a l'apartat corresponent, però aquí simplement cal reflectir de manera general que l'educació (o instrucció, adoctrinament, entrenament, etc.) dels ciutadans, tant les

pràctiques com els continguts de la mateixa, han de ser tan sols aquelles que dicta-
mini el poder sobirà, ja que són només potestat seva i no se'n pot veure alienat, ja
que d'altra manera deixaria de ser sobirà.

La 'hiperinflació' normativa de la filosofia política, de la mateixa manera que de
la filosofia de l'educació o de la pedagogia, fa que alguns hagin assenyalat Kuhn
com a defensor de l'adoctrinament, en tant que se l'acusa de proposar un model
d'educació «acrític» (Bailey, 2006). Però com ens assenyala Pablo Melogno (2013),
la voluntat de Kuhn no és defensar, en el seu cas, un paradigma d'educació científica
concreta, sinó que tracta d'interpretar com funciona l'educació en el marc de la «ci-
ència normal». De la mateixa manera, doncs, i aquí és on volia arribar, quan Hobbes
interpreta com opera la sobirania, indistintament de la forma de govern en què
aquesta s'articuli, malgrat el reduccionisme d'alguns autors en assignar-li un paper
ideològic determinat en la història de la filosofia política⁴, el que al meu entendre fa
Hobbes és justament el mateix que Kuhn, però en relació amb la filosofia política:
tractar d'entendre com funciona la sobirania, independentment de la seva forma i,
per tant, també de manera independent del seu contingut normatiu.

Així doncs, la proposta d'aproximació que es vol fer al concepte d'adoctrina-
ment, fora del marc normatiu més recurrent, consisteix justament en tractar d'en-
tendre com, d'una banda, un mateix concepte ha pres diferents significats al llarg
de la història, així com diferents significants s'han referit a un mateix concepte. D'al-
tra banda, un cop delimitat el concepte d'adoctrinament, dialogant amb diferents
autors contemporanis que l'han abordat, tractarem «d'aïllar-lo» de la perspectiva
normativa des d'on l'han definit, tot «traslladant-lo» de la tensió entre educació i
adoctrinament a la tensió entre educació i poder sobirà. D'aquesta manera, situarem
el marc d'anàlisi en la tesi hobbesiana sobre la sobirania, per tal de dilucidar com
els paradigmes educatius i pedagògics estan condicionats pel poder establert, es-
tablint-se una «educació normal» (parafrasejant la «ciència normal» de Kuhn), en
relació amb la qual, tot allò que en queda fora és considerat «adoctrinament».

Adoctrinament i educació

Durant molt de temps, els significats dels conceptes adoctrinar i educar es van con-
siderar sinònims, pel que fa al seu ús. Sense atrevir-me aquí a indicar el moment
concret en què els significats d'ambdós conceptes es van començar a distanciar⁵, el

(4) És impossible referenciar aquí l'extensa bibliografia que s'ha produït en aquest sentit, ja que és de fet
una perspectiva recurrent en la recepció de la filosofia de Thomas Hobbes. Per citar un sol exemple
antològic, podríem referir-nos a C. B. Macpherson (2005).

(5) Podríem referir-nos al pensament de la Il·lustració, en què pren força la *llum* del pensament racional,
en detriment de l'*obscurantisme* de les creences irracionals, com a fonament d'un model educatiu i
pedagògic que més tard alguns han anomenat *liberal*, però no només. Alhora, podríem assenyalar la
importància de la *pedagogia constructivista*, en què es critica el «model tradicional», assenyalant en
termes generals la necessitat d'assolir un «pensament significatiu» en els estudiants, superant l'ense-
nyament basat en les definicions abstractes, de tal manera que l'estudiant construeixi per si mateix el
coneixement, adaptat a la seva etapa de maduresa biològica (Piaget i Vigotsky). Així mateix, per reblar
la crítica a la «tradició», ens podríem referir a l'anomenada *pedagogia crítica*, del qual Freire en seria
un dels seus factòtums, al parlar de la necessitat de superar la unilateralitat de l'ensenyament i passar

cert és que podem constatar que històricament s'ha produït una mena «d'escissió conceptual», en què «adoctrinament» ha acabat prenent un significat negatiu:

L'adoctrinament té un significat molt complex i circumstancial: el seu significat original és pedagògic i positiu; en passar a la ideologia política, ha adquirit significats negatius. Aquest terme s'utilitza principalment amb el seu significat negatiu i contempla dues dimensions fonamentals: la dimensió pedagògica i la ideològica. (Momanu, 2012, p. 89)

Així mateix, aquesta 'escissió', actualment queda reflectida als diccionaris. Per exemple, al Diccionari General de la Llengua Catalana (DGLC) es recullen dues accepcions del terme "adoctrinar": «(1) Instruir (algú) en alguna cosa; (2) Fer entrar (algú) en certes doctrines, en certes opinions». També l'Oxford English Dictionary (OED) ens permet identificar aquests dos significats del terme en anglès «indoctrinate», d'una manera encara més rotunda: «(1) Teach (a person or group) to accept a set of beliefs uncritically. (1.1) "archaic" Teach; instruct». Com veiem, el diccionari anglès afegeix com a única accepció del concepte «adoctrinar», la que podríem considerar la definició actualment més estesa (paradigmàtica), que es correspondria amb la segona accepció del diccionari català. De la mateixa manera, veiem que en anglès es remarca el fet «d'acceptar acríticament una sèrie de creences», mentre que en català s'accentua l'acció de «fer entrar (algú)» en certes doctrines o opinions. En canvi, la primera accepció que queda reflectida al DGLC, de manera més general i propera al concepte «educar», a l'OED es relega a una subaccepció i s'explicita el seu caràcter «arcaic».

Tanmateix, si ho fem a l'inrevés, i busquem a ambdós diccionaris la definició del concepte «educar», veiem com el DGLC es distancia més que no pas l'OED, respecte del concepte «adoctrinar», en la seva primera accepció: «Formar, ensenyar i instruir els infants, i també els adults, per tal d'aconseguir el desenvolupament integral de llur personalitat». Per la seva part, el diccionari anglès es limita a definir «educate» de la següent manera: «Give intellectual, moral, and social instruction to (someone), typically at a school or university». Aquí apareixen també altres conceptes del mateix camp semàntic, amb significats aproximats, com poden ser formar, ensenyar o instruir (com també ho serien entrenar, ensinistrar, entre d'altres).

No és la finalitat d'aquest article fer una anàlisi filològica aprofundida de les diferències entre els diversos termes del camp semàntic. Malgrat això, ens serà útil, per tal de dilucidar aquesta «escissió conceptual», recórrer a la distinció que fa Julián Luengo Navas entre educar i adoctrinar: ubica l'adoctrinament a la «dimensió bipolar» d'ensenyament-aprenentatge, concretament, dins de l'aprenentatge, com a nucli de la «manipulació», de manera que l'exclou clarament de l'esfera educativa:

L'aprenentatge es pot assolir utilitzant diverses estratègies. Si en el procés d'ensenyament es procura presentar els continguts que interessin al subjecte que ensenya per motius ideològics, no donant la possibilitat de crítica o rèplica i limitant d'aquesta manera la comprensió del que s'aprèn, es parla, seguint a Esteve (1983), d'adoctrinament, que és una forma de manipulació deguda a la intencionalitat, per part de qui ensenya, d'ocultar la informació, i a la pobresa intel·lectual amb la

a mantenir una relació *dialògica* entre educant i educador, per la «presa de consciència sobre la realitat». I així, podríem trobar diverses propostes que, en conjunt, tenen en comú la defensa d'un model educatiu que seria just el contrari del significat o dels significants del que actualment anomenem adoctrinament.

que s'assoleix el coneixement. Com és evident, aquesta modalitat d'aprenentatge no la podem incloure en l'esfera d'allò educatiu. (Luengo, 2004, p. 42)

En termes similars s'expressa T.W. Moore, quan afirma que ensenyar i educar no sempre van necessàriament units: mentre que ensenyar requereix almenys una «intenció» i una «relació especial» (entre mestre i alumne) (Moore, 2010, p. 31), educar també implica «ensenyar allò que val la pena saber i actituds que són moralment acceptables» (Moore, 2010, p. 33). No tot el que s'ensenyava és, doncs, educatiu, ja que l'educació exigeix segons aquest autor un component normatiu afegit. D'aquesta manera, «adoctrinament» pot ser, en alguns casos, sinònim «d'ensenyar» o bé «d'educar» en un sentit pejoratiu, en tant que adoctrinar implica que l'alumne sigui manipulat per un interès partidista.

Potser el menys controvertit seria que afirmar que l'adoctrinament és una forma d'ensenyament en què es pretén que certes creences siguin acceptades sense qüestionar-les, ja sigui perquè es pensa que són importants, sinó que són una veritat inqüestionable, o bé perquè, per diverses raons, es cregui important que, siguin veritat o no, no s'hagin de qüestionar. Aquells que sostenen conviccions religioses fermes podrien donar suport a l'adoctrinament en el primer sentit, i aquells que subscriuen certs tipus d'opinions polítiques podrien fer-ho en el segon. És dubtós, tanmateix, que l'adoctrinament pogués arribar a formar part de l'educació en el seu sentit normatiu, en tant que això pressuposa que l'alumne hauria de ser iniciat en pràctiques que impliquen procediments racionals. L'adoctrinament sol tenir un temperament no racional, no racional en el sentit que requereix que certes conclusions s'exposin més enllà de l'abast de la interrogació crítica. (Moore, 2010, p. 34)

Havent delimitat el significat del concepte d'adoctrinament, escindit normativament del concepte d'educació, podem complementar aquesta aproximació genealògica a través de la perspectiva de Wing, que defineix quatre criteris per identificar l'adoctrinament (Wing, 2004): la intenció (quan X vol fer creure a Y en P, prescindint del seu estatus epistèmic i d'evidència), els continguts (quan P consisteix en creences i valors que són falsos o injustificats), el mètode (quan X imparteix P, sense que Y pugui qüestionar o obtenir alguna evidència de P) i el resultat (quan Y ha acceptat P de manera acrítica i sense evidències) (Wing, 2004). Pel que fa al darrer criteri, el resultat, cal tenir en compte l'apunt que fa Rebecca M. Taylor:

les definicions prèvies, basades únicament en continguts, mètodes o intencions, tenen una limitació important— Ignoren l'efecte de l'adoctrinament en la persona adoctrinada. Diuen que un pare o un mestre intenta adoctrinar un nen, utilitza tots els mitjans disponibles per fer-ho, però en última instància fracassa. Tot i que, certament, això pot ser anomenat adoctrinament, no pot considerar-se un cas d'adoctrinament reeixit, ja que no s'ha produït una persona adoctrinada. Per tant, tota explicació sobre què és l'adoctrinament que ignori les característiques de la persona adoctrinada és insuficient per identificar l'adoctrinament. (Taylor, 2017, p. 39)

En altres paraules, l'adoctrinament no es limita merament en una «intenció d'adoctrinar», ja sigui a través d'uns continguts o mètodes específics, sinó que també té la «intenció d'haver adoctrinat», és a dir, un propòsit finalista d'haver assolit que el subjecte d'adoctrinament sigui, en última instància, un subjecte adoctrinat. D'altra manera, l'adoctrinament, tal com es comprèn en el seu significat actual, deixaria de tenir sentit, ja que l'objectiu és justament que aquella «doctrina» en concret (ideologia, creença religiosa, etc.) sigui finalment acceptada o que el subjecte s'hi trobi «a dins», tal com es recull a les definicions dels diccionaris plasmades més amunt.

Per últim, hi ha diversos autors que no tracten tant del «procés d'adoctrinament» sinó que se centren en la descripció de les «situacions d'adoctrinament». És el cas, per exemple, d'Olivier Reboul (1977) que llista fins a tretze situacions en què l'adoctrinament es manifesta. Aquí és interessant copsar com utilitza diversos termes per referir-se al mateix concepte d'adoctrinament, com ara «inculcar», «falsificar», «imposar», etc., o bé locucions que es refereixen al mateix significat descrit fins ara: «aprendre sense entendre», «seleccionar arbitràriament», etc. Això ens permet avançar en aquesta anàlisi del concepte d'adoctrinament, seguint allò que havíem apuntat a l'apartat metodològic: la necessitat de complementar la genealogia del significat del concepte, amb una genealogia dels significants.

D'altra banda, doncs, podríem examinar si el significat «d'adoctrinar», fins i tot quan fou sinònim «d'educar» (pel que fa a l'ús, perquè directament no s'usava emprant aquest terme o bé perquè se'n pot considerar un camp semàntic molt més ampli), es pot haver atribuït històricament a altres significants, com hem vist més amunt. L'exemple que exposàvem a la introducció d'aquest article, pel que fa a l'acusació de Sòcrates d'haver «corromput» (o «adoctrinat») la joventut, ens pot fer apreciar també aquesta possibilitat. Així mateix, Sòcrates podria haver acusat Meletos i la resta d'acusadors (tot i que certament el seu al·legat va seguir un altre fil conductor) de ser més aviat ells els que «corrompien» (o «adoctrinaven») la joventut atenenca, quan afirmaven que els déus de la ciutat n'eren uns i no d'altres, fins i tot suposant que fos cert que Sòcrates «corrompia» (o «adoctrinava») els joves, negant les divinitats «oficials» i afirmant-ne unes de «noves» (cosa que Sòcrates mateix negà); és a dir, no es desprèn de les paraules de Sòcrates, però sí de l'acusació en si mateixa, el fet que podria considerar-se un significat d'aquest «adoctrinament» acceptat per l'autoritat pública d'Atenes «d'instruir» en uns únics déus.

Per tant, més enllà dels termes, podríem afirmar que l'ús actual del terme adoctrinament, en el sentit pejoratiu, consisteix de manera general en l'acció o el procés d'instruir (o qualsevol dels mots del camp semàntic) en certes doctrines o pràctiques contràries a les acceptades per l'autoritat pública; en el cas de l'exemple, per part de la ciutat d'Atenes. Però, alhora, donant la volta a l'argument, podríem afirmar que és justament l'autoritat pública la que «adoctrina», de manera que, seguint la mateixa definició, aquesta acció o procés d'instruir en certes doctrines o pràctiques acceptades per l'autoritat pública són, justament, percebudes com «adoctrinament» per part d'aquell que hi dissenteix.

Així doncs, d'aquest exemple se'n desprèn la següent consideració: adoctrinar significa instruir en qualsevol doctrina i l'adoctrinament és relatiu al subjecte (el contrari és qui adoctrina, no pas un mateix), de manera que des d'una doctrina es considerarà que s'educa, mentre que la doctrina contrària considerarà que s'adoctrina, independentment de si aquesta doctrina és la que sosté l'autoritat pública o la seva dissidència. Aquesta reflexió es desprèn clarament del treball de Momanu:

Cap acció d'adoctrinament és admesa de facto per aquell que l'aplica. L'adoctrinament es defineix sovint com la "doctrina de l'oponent", el qual significa que és suficient per tal d'identificar la doctrina "real" i "vàlida" considerar qualsevol discurs que s'hi oposi com a discurs adoctrinador. (Momanu, 2012, p. 91-92)

Això, però, ens podria portar a abraçar una consideració excessivament reduccionista, és a dir, de considerar que «tota educació és adoctrinament, depenent del

punt de vista de la doctrina en què es miri». A més, convindria aproximar-nos, de la mateixa manera que s'ha descrit a l'apartat metodològic, al concepte de doctrina (o de creença, dogmatisme o d'ideologia, etc.), fet que segurament ens conduiria a l'aporia que en aquell mateix punt de l'article es considerava: l'educació és una qüestió fonamentalment normativa i, justament per això, es fa tan difícil clarificar què és 'exactament' adoctrinament i què no, de la mateixa manera que seria igualment difícil discernir entre quina doctrina és 'veritat' i quina és 'falsa'.

En aquest sentit, la teoria de l'educació i la pedagogia contemporània (independentment de l'escola a què s'adscriu) està comunament d'acord en el fet que «educar» no consisteix únicament en instruir algú en una doctrina, tal com s'ha reflectit més amunt a través de diversos autors i que queda també palès en les definicions dels diccionaris, de manera que es consideren altres elements imprescindibles del procés «d'educar», com pugui ser el desenvolupament de la personalitat o del pensament crític, entre d'altres. Per tant, seria fàcil arribar aquí a la conclusió que, justament, educar no és adoctrinar per aquest component afegit que comporta el procés educatiu (recordem Luengo, 2004 i Moore, 2010). D'aquesta manera, ens situaríem de nou al principi, a la pregunta que ens hem formulat a la introducció d'aquest escrit: «es pot pensar l'adoctrinament sense haver de partir d'una definició ex negativo, en relació amb un determinat paradigma educatiu o mètode pedagògic; és a dir, prescindint de la seva dimensió normativa?» Si acceptéssim acríticament la definició dels diccionaris i el paradigma dominant (en termes de Kuhn) del que actualment es considera «educació» («normal»), la resposta en aquest cas seria afirmativa, al·legant justament el fet que no és una doctrina la que «s'ensenya», sinó que l'estudiant ha de poder formar-se la seva pròpia perspectiva crítica envers les doctrines que el professor (o educador, o mestre, etc.) li exposi de manera «neutral». Tanmateix, aquesta visió comunament acceptada o «normal», de la necessitat de «ser crítics» o de presentar als estudiants les matèries d'una manera «adoctrinària» (Ibáñez Martín, 1981) o bé d'una manera «neutra», no podria ser considerat, al capdavall, una doctrina (paradigma) i, consegüentment, una forma d'adoctrinament?

Begoña Román (2008) afirma, en aquest sentit, que els suposats «mínims morals» que persegueix l'anomenada «educació cívica» no és ni possible ni desitjable, però més enllà de la seva posició⁶, el que aquí considero interessant posar de manifest és el fet que també aquesta perspectiva que a priori es presenta com si fos «tot el contrari» de l'adoctrinament (Momanu, 2012), pot ésser acusada també d'adoctrinar, com de fet ho apunta l'autora. Perquè de la mateixa manera que alguns poden considerar que l'educació de «màxims morals» és adoctrinament (en aquests «màxims»), altres poden considerar que la seva pretesa desaparició del procés educatiu (cosa que ens diu que és impossible, atès que els «mínims morals» s'alimenten justament dels «màxims morals»), implica recloure'ls en la intimitat, cosa que Román defineix com una «educació mínima» que no és altra cosa que una «mala educació» o adoctrinament:

(6) Aquest passatge resumeix prou bé la posició de Román: «Tanmateix, tota ètica de màxims ho és, alhora, de mínims, ja que una felicitat injusta és un absurd moral —una contradicció ètica—, ja que la felicitat, per definició, és vida bona. Però més enllà dels mínims de justícia, més enllà de la convivència, s'aposta per una concepció determinada de la felicitat, es duen a terme opcions concretes en nom d'una vida plena» (Román, 2008, p. 269).

La nostra rèplica podria consistir en una doble resposta: o bé en contestar que no *educa*, sinó que *adoctrina*, ja que, ideològicament, emmascara la seva oferta de màxims; o bé, si ho exposem més senzillament, podríem argüir que està semieducant, perquè s'absté d'orientar la recerca de resposta a qüestions importants de sentit i de vida. Però quant als efectes o resultats, tant la semi-educació com l'adoctrinament, són *mala* educació. Per tant, no es pot educar només amb mínims morals, perquè això seria una mínima educació, és a dir, una mala educació. (Román, 2008, p. 271)

Vist aquest apunt, podríem decidir que la resposta a la pregunta del començament hauria de ser negativa: no es pot pensar l'adoctrinament sense referir-se al paradigma educatiu o mètode pedagògic contrari a aquell que es defensa. Heus aquí la necessitat d'abordar la qüestió des d'un punt de vista que no sigui el purament normatiu, per tal de poder dilucidar la tensió entre educació i adoctrinament, de tal manera que això no ens obligui a adscriure'ns necessàriament a un paradigma concret, ja que això, com hem vist, ens possibilitaria acusar els nostres contraris d'adoctrinar, però alhora possibilitaríem que fossin aquests els que ens llancesin tal acusació.

Perquè, tal com diu José A. Ibáñez-Martín: «l'experiència mostra que quan dissentim de la correcció d'algunes accions pretesament educatives, tendim a criticar-les qualificant-les amb certs termes de significat ambigu, però d'ecos negatius clars. I així, assegurem —per exemple— que tals accions no són realment educatives sinó adoctrinadores, manipuladores, etc.» (Ibáñez-Martín, 1981, p. 91). I, certament, aquesta reflexió a nosaltres ens produeix un altre *eco*: el de Thomas Hobbes, quan discuteix l'existència de formes de govern tals com la «tirania», «l'oligarquia» i «l'anarquia»:

Aquells que estan descontents sota una monarquia, l'anomenen *tirania*; i els que es veuen insatisfets amb una aristocràcia, l'anomenen *oligarquia*. Així mateix, aquells que es consideren perjudicats per una democràcia, l'anomenen *anarquia* —que significa manca de govern—, malgrat que no penso que cap home cregui que la manca de govern pugui ser algun nou tipus de govern. Tampoc considero que, per la mateixa raó, els homes hagin de creure que un govern és d'un tipus quan els agrada o d'un altre quan els disgusta, o quan es veuen oprimits pels governants. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XIX, p. 284)

Si canviem els termes per adoctrinament (o qualsevol dels mots del mateix camp semàntic), ens adonarem que existeix una relació de poder a l'hora de considerar el que és educar i el que és adoctrinar, de la mateixa manera que succeeix amb les diferents formes (paradigmes) de govern defensades pels uns o pels altres⁷. Així mateix, podem recuperar aquella distinció de punts de vista del judici de Sòcrates, entre l'autoritat pública i la dissidència, per copsar com el que acabarà «prenent la cicuta» no és pas Meletos, ja que compta amb els vots a favor de la condemna de l'assemblea sobirana, sinó el malaurat filòsof atenenc, malgrat que ambdues parts podrien haver-se acusat mútuament «d'adoctrinar» (o «corrompre»), de manera legítima, segons el significat del concepte que en tenim actualment i segons el significat («corrompre») que tenien aleshores per al mateix concepte «d'adoctrinament».

(7) Per reblar aquesta consideració, fins i tot podríem referir-nos a diferents paradigmes de democràcia, d'aristocràcia o de monarquia. Per exemple, no és el mateix la «democràcia liberal» que la «democràcia socialista» o «popular» i, alhora, totes dues s'autoanomenen *democràcia*. Com tampoc és el mateix una democràcia per elecció o per sorteig, etc. El mateix podríem dir en relació amb una «monarquia parlamentària» o «absoluta».

Educació i poder sobirà

Ha arribat el moment de fer el «desplaçament» anunciat, en què situarem la tensió entre educació i adoctrinament a la tesi central de Thomas Hobbes sobre el poder sobirà. Vegem, però, en què consistirà: s'ha dit anteriorment que no s'abordaria la tensió esmentada des del punt de vista de la proposta de model (o paradigma) educatiu i mètode pedagògic que es pugui desprendre de la filosofia hobbesiana. Així mateix, el marc d'anàlisi quedarà ben delimitat en l'obra magna de Hobbes: el *Leviatan*; i, més concretament, centrarem la discussió en la part política⁸ (la segona part: *de la República*), en què ens limitarem a presentar-ne la tesi central —sense dialogar amb l'extensa bibliografia que existeix, de la qual se'n desprenen fecundes polèmiques sobre la interpretació de la mateixa—, tot identificant aquells passatges que fan referència, més específicament, al que ja s'ha apuntat més amunt, com a «govern de les doctrines». D'aquesta manera, podrem aproximar-nos a la funció que desenvolupa l'educació, sigui quin sigui el paradigma dominant, en relació amb el poder establert, independentment de la seva forma (o paradigma).

De manera esquemàtica, podem definir la sobirania —moment en què hi ha instituída una autoritat sobirana, és a dir, absoluta, irresistible i indivisible— en tres fases: la formació, l'operació i la dissolució del poder sobirà o Leviatan; que també són les tres fases 'vitals'⁹ de la república (Commonwealth)¹⁰ o de l'estat civil. Abans, però, cal partir de la «hipòtesi hobbesiana» d'un *estat de natura* (contra el qual s'instituirà l'estat civil o artificial), en què els éssers humans, per manca d'impediments externs, gaudeixen de la seva llibertat plena (i.e. natural) del qual se'n desprèn un dret individual a 'totes les coses' que implica, a la vegada, un dret per part dels altres a desposseir-los 'de tot'¹¹. Justament, les passions naturals dels homes (la inclinació a sempre posseir més i a sotmetre els altres) són les que converteixen aquesta condició natural en una guerra de «tots contra tots»¹². D'aquest conflicte total i permanent, se'n desprèn una *por* també total i permanent a patir, en qualsevol moment,

(8) La possibilitat de centrar-nos en la tesi política hobbesiana, de manera autònoma i sense haver d'assumir necessàriament la seva ontologia, correspon a una polèmica que no és l'objecte d'aquest article, però que alguns autors suggereixen, quan apunten «el fracàs del projecte de sistema de Hobbes i l'èxit de les seves realitzacions» (Monserrat Molas, 2016-2017 i 2018).

(9) Hobbes utilitza en realitat una analogia biològica al referir-se a la «persona artificial» (generació, vida, reproducció, malaltia, mort, etc.), però hem preferit sintetitzar-ho en les tres fases mencionades, per tal de simplificar l'esquema d'anàlisi. D'aquesta manera, a més, queden agrupades diverses de les «fases vitals».

(10) S'ha optat per traducció de «*Common-Wealth*» per «república», recolzant-nos en el sentit etimològic de «cosa pública» o de «riquesa comuna», desistint de la utilització del concepte «Estat», al tenir un component històric molt delimitat en la història de la filosofia política.

(11) Perquè això pugui pensar-se així, Hobbes pressuposa una igualtat natural entre éssers humans, no tan sols de drets, sinó també una igualtat «suficient» de poder; és a dir, encara que hi pugui haver homes o dones més forts que d'altres, no n'hi ha cap de suficientment fort com per no poder ser mort o ferit per l'acció d'un altre home o dona més dèbil, de la mateixa manera que la simple agregació d'individus en multituds més o menys nombroses pot implicar fàcilment un desequilibri de forces suficient com perquè els uns s'imposin sobre els altres, per la força.

(12) La hipòtesi hobbesiana de la «guerra de tots contra tots» que es desprèn de l'estat de natura, doncs, parteix d'una determinada consideració sobre la naturalesa humana que és descrita al primer llibre del *Leviatan* (*De l'home*), alhora que aquesta s'extreu «mecànicament» de la *física* del moviment dels cossos que proposa Hobbes. Tanmateix, tenint en compte el que s'ha apuntat a la nota 8, això ens podria

una mort violenta. I és aquest temor que impedeix als homes d'una tranquil·litat que només és possible en temps de *pau* (espuris o directament inexistents en l'estat de natura), el que els condueix a decidir renunciar a la seva llibertat natural i optar per reunir-se i acordar la institució d'un poder *sobirà*.

La causa final, fi o propòsit dels homes que anhelan de manera natural la llibertat i el domini sobre els altres en la introducció d'aquesta restricció sobre si mateixos en què veiem que es troben aquells que viuen en una República, és la previsió de la seva pròpia preservació i, per tant, d'una vida més satisfactòria; és a dir, per sortir de la miserable condició de guerra, conseqüència necessària —com s'ha exposat— de les passions naturals dels homes quan no hi ha cap poder visible capaç de contenir-los en el temor i així mantenir-los lligats als seus pactes, per la por del càstig, i observar les lleis de natura... (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVII, p. 254)

En primer lloc, doncs, tenim la fase de formació de la república, en la institució del poder sobirà. El pacte que s'estableix entre cada home recíprocament, per tal de poder sortir de l'estat de guerra que implicava la condició natural i poder assolir la pau, consisteix en renunciar cadascú envers la resta a la llibertat natural de què gaudia fins aleshores, tot conferint-la a un sol home o a una assemblea d'homes. És així com el conjunt d'homes «naturals» instauren un home «artificial», el Leviatan o poder sobirà, ja tingui aquest forma de monarquia, d'aristocràcia o de democràcia.

Per erigir un tal poder comú que sigui capaç de defensar els homes d'una invasió exterior i de les injúries entre si mateixos, dotant-los de seguretat de tal manera que, a través de la pròpia indústria i dels fruits de la terra, puguin nodrir-se i viure satisfactòriament, l'única via és conferir tot el poder i tota la força a un sol home o bé a una assemblea d'homes que pugui reduir totes les voluntats, des d'una pluralitat de veus, a un sol desig. En altres paraules, es designa un home o una assemblea d'homes per exercir el paper de la seva persona, de manera que cadascú s'haurà de reconèixer a si mateix com l'autor de tot allò que aquest [home, o assemblea d'homes] faci en el seu exercici, actuant o fent que s'actui en relació amb aquelles qüestions que afectin la pau i la protecció comuna. I, així, cada home sotmetrà la pròpia voluntat a la seva voluntat, i el propi judici al seu judici. Això és més que consentiment o concòrdia: és la unitat real de tots ells en una sola i mateixa persona a través del pacte de cada home amb cada home, de la mateixa manera que si cada home pogués dir a cada home: *autoritzo i cedeixo el dret de governar-me a mi mateix a aquest home —o a aquesta assemblea d'homes—, amb la condició que tu també renunciïs al teu dret a favor d'ell i autoritzis totes les seves accions de la mateixa manera*. Fet això, la multitud així unida en una sola persona s'anomena república, en llatí civitas. Aquesta és la generació del gran leviatan o, més ben dit —per parlar més reverentment—, d'aquest *déu mortal* a qui devem, sota el Déu immortal, la nostra pau i defensa. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVII, p. 260)

Així, en segon lloc, arriba la fase que més amunt s'ha anomenat operació, és a dir, del moment en què la sobirania com a tal opera sobre el conjunt dels homes, ara ciutadans o súbdits¹³, que conformen l'estat civil, constituït en república, sota el poder d'una sola autoritat sobirana, prengui la forma que prengui. Aquesta autoritat, en tant que instituïda pel conjunt d'homes, de fet, no és «autora», sinó «actora»

conduir a reflexionar sobre el fet que és innecessari metodològicament haver d'assumir, en la hipòtesi d'inexistència d'un estat civil, que «tots» els homes hagin de respondre a les passions naturals que descriu Hobbes, però que només que n'hi hagi algun o uns pocs que hi responguin, el conflicte es produiria igualment per manca d'una autoritat i d'unes normes de convivència comunes.

- (13) Quan Hobbes es refereix als homes en la seva condició civil, parla de «subjects», en tant que són aquells que resten *subjectes* a la sobirania. Per tal de no aprofundir aquí en la diferència de significat que puguin comportar els conceptes de «súbdit» o «ciudadà», s'ha optat per utilitzar-los invariablement, de tal manera que s'apunta la polèmica, malgrat que no sigui l'objecte d'aquest article ocupar-se'n.

envers les seves decisions; és a dir, s'institueix com a representació legítima del conjunt de súbdits o ciutadans sota els quals governa la sobirania, en tant que és instituïda a través del consentiment que es desprèn del pacte. En aquest sentit, la sobirania és irresistible, atès que resistir-se a les actuacions del poder sobirà seria com «resistir-se a si mateix», en la mesura que aquest actua legítimament per voluntat originària¹⁴ de tots i cadascun dels homes que conformen la república.

(...) Per aquesta institució d'una República, cada home particular és autor de tot allò que el sobirà faci i, en conseqüència, aquell que es queixi d'injúria per part del sobirà, s'estarà queixant d'allò de què ell mateix n'és autor i, per tant, no hauria d'acusar-ne ningú, sinó a si mateix; però tampoc no s'hauria d'acusar a si mateix d'injúria, ja que és impossible injuriar-se a un mateix. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVIII, p. 270)

Seguidament, el caràcter de poder absolut de la sobirania es deu al fet que el conjunt d'homes han renunciat en ella a tota la seva llibertat natural¹⁵, de manera que pertany a aquell qui sigui titular del poder sobirà, establir els drets i llibertats dels ciutadans, així com la potestat de no limitar-los o regular-los. Així doncs, la legalitat de l'estat civil es fonamenta justament en aquesta autoritat absoluta que permet, per exemple, establir el dret dels ciutadans a tenir garantida (a través del reconeixement legal) la possessió d'allò que és de la seva propietat, entre d'altres. D'aquesta manera, es preservarà la pau, ja que el sobirà estableix els límits a la llibertat dels homes, com a condició necessària¹⁶ perquè cadascú no pugui fer exactament allò que li plagui respecte de la vida o de les possessions dels altres. La pau neix, doncs, en el moment en què hi ha una autoritat que no tan sols estableix les regles de convivència entre els ciutadans (i.e. les lleis civils), sinó que també s'erigeix com l'únic poder capaç de jutjar els crims o les qüestions que puguin generar discòrdia entre la població, que és precisament allò de què es veu mancat l'estat de natura i que, per això, es produeix una guerra «de tots contra tots».

Perquè abans de la constitució del poder sobirà —tal com ja s'ha mostrat— tots els homes tenien dret a totes les coses, el qual causava necessàriament la guerra; i, essent per tant la propietat necessària per a la pau i dependent del poder sobirà, aquesta és l'acte d'aquest poder per tal d'assolir la pau pública. Aquestes regles de la propietat —o *meum* i *tuum*— i del *bo*, el *dolent*, *lícit* i il·lícit, en les accions dels súbdits, són les lleis civils, és a dir, les lleis de cada República en particular... (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVIII, p. 274)

-
- (14) Més enllà de la consideració normativa sobre si el consentiment «originari» és suficient per legitimar el poder sobirà, el cert és que la condició mateixa de la sobirania exigeix el comú acord dels homes que la van instituir, ja que si això no fos així, a la pràctica, el poder sobirà deixaria de tenir autoritat sobre els seus súbdits, de manera que ja no podria ser considerat sobirà com a tal. Per tant, l'obediència al sobirà, ja sigui pel respecte a la llei de natura que prohibeix l'incompliment dels pactes o bé perquè, sigui pel motiu que sigui, els homes retiren el seu consentiment, el resultat seria el mateix: no hi hauria sobirania i, per tant, mancaria una autoritat comuna i les lleis sobre la qual se sustenten; i a falta d'unes normes comunes, cadascú podria imposar les seves pròpies, de la mateixa manera que a manca de jutge autoritzat, cadascú podria jutjar per si mateix. El resultat, doncs, seria la dissolució de la República i la guerra civil.
- (15) Al conferir la seva llibertat natural, els homes també transfereixen el seu poder individual (Nota 10) i, d'aquesta manera, el poder *absolut* del sobirà ho és en tant que consisteix en la reunió del conjunt dels poders dels homes que l'han instituït de comú acord.
- (16) Hobbes considera que sempre serà pitjor la condició de guerra que la limitació (i.e. prohibicions i càstigs) de la llibertat natural dels éssers humans: cf. Thomas Hobbes, *Leviathan*, capítol XXI.

Finalment, l'últim element amb què hem definit la concepció hobbesiana de la sobirania és el seu caràcter indivisible (unívoc o inalienable): la sobirania és una, configurant-se d'aquesta manera en una sola persona artificial, ja sigui un home o una assemblea, amb capacitat per jutjar i decidir les lleis de la república, així com tots aquells afers que impliquen la preservació de la pau i que busquen evitar la guerra. En aquest sentit, el Leviatan no pot veure's alienat dels seus poders, sinó que ha de ser titular d'aquesta autoritat que també hem definit com a irresistible i absoluta, ja que, si no fos així, els súbdits o ciutadans mai no sabrien quines són les lleis o les decisions legítimes, cosa que conduiria a la confusió i a la guerra civil. El sobirà, doncs, pot delegar certes funcions als seus ministres o representants legítims, però mai no pot cedir completament els seus poders a certs homes o multituds¹⁷, ja que sinó estaria de fet renunciant a la seva condició de sobirà.

Aquests drets són comunicables i inseparables. El poder d'encunyar moneda, de disposar dels béns i de les persones dels hereus menors d'edat, la preeminència als mercats i totes les altres prerrogatives legals poden ser transferides pel sobirà i, tot i així, aquest continuarà retenint el poder de protegir els seus súbdits. Però si transfereix la milícia, retindrà la judicatura en va, ja que no podrà executar les lleis; o si cedeix la recaptació de diners, el poder sobre la milícia serà en va; o si renuncia al govern de les doctrines, la por dels homes als esperits els portarà a la rebel·lió. Si considerem, doncs, qualsevol d'aquests drets mencionats, ens adonarem que sostenir-ne tota la resta no produirà cap efecte de cara a la conservació de la pau i la justícia, que és el fi pel qual s'ha instituït la República. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVIII, p. 278)

En tercer lloc, arribem a la fase última, que és la dissolució. L'home —o l'assemblea d'homes— que encarna la persona artificial ha de vetllar per la seva pròpia reproducció, és a dir, per a la seva pròpia successió, tal com si fos una «eternitat artificial». D'altra manera, al morir el titular de la sobirania, aquesta quedaria dissolta i, consegüentment, els ciutadans retornarien a l'estat de natura.

Essent mortal la matèria de totes aquestes formes de govern (no mor tan sols la dels monarques sinó també una assemblea sencera), és necessari, per a la conservació de la pau dels homes, que així com es va convenir l'establiment d'un home artificial es convingui també una eternitat de vida artificial; sense aquesta, els homes que són governats per una assemblea tornarien a una condició de guerra a cada generació, i aquells que són governats per un sol home, tan bon punt el seu governant morís. Aquesta eternitat artificial és la que els homes anomenen dret de successió. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XIX, p. 298)

Malgrat això, l'autoritat sobirana, per més absoluta, irresistible i indivisible que sigui, i encara que tingui establerta la seva successió, les passions naturals dels homes no són mai eliminades completament amb la institució d'una república sobirana, sinó que són coaccionades per la seva autoritat i, per tant, d'alguna manera, queden adormides i latents. És per això que Hobbes afirma que la república conté els gèrmens de la seva pròpia dissolució, en tant que és instituïda per la voluntat dels homes, éssers imperfectes i propensos a diverses passions que poden comportar que, en un moment donat, la sobirania pugui ésser dissolta i, d'aquesta manera, retornar a l'estat de confusió que condueix a la guerra civil. Aquesta guerra civil, en

(17) De la mateixa manera que la sobirania és *una* (la persona artificial), el subjecte de la sobirania (súbdits o ciutadans) també en són uns: el poble. Cal diferenciar el subjecte o actor de la voluntat sobirana, de la mera agregació d'individus que es correspon amb la *multitud*. En la condició natural o de guerra civil, doncs, així com no hi ha *un* poder sobirà, tampoc no hi ha *un* subjecte (poble) de sobirania, sinó individus aïllats que si s'agrupen conformen multituds.

essència, consisteix en un retorn a la condició natural, a l'estat de guerra permanent entre els homes, en què tots i cadascun d'ells adquireixen de nou la seva llibertat natural i, per tant, no obeeixen cap altra llei que no sigui la que emana de les seves pròpies passions naturals¹⁸. Així doncs, si una sobirania 'es torna' resistible, és a dir, si la seva autoritat ja no coacciona els seus ciutadans, això significa que ja no és sobirana com a tal. I així amb la resta de les seves característiques. Per tant, tant si és el sobirà el qui defalleix de les seves funcions¹⁹, com si són els seus súbdits els que defalleixen de la seva obediència²⁰, el resultat és el mateix: la sobirania quedaria dissolta.

L'obligació dels súbdits envers el sobirà se suposa que durarà tant de temps i no més del que duri el poder pel qual aquest és capaç de protegir-los. Perquè al dret que els homes tenen per naturalesa de protegir-se a si mateixos, quan ningú més pot protegir-los, no pot renunciar-se per cap pacte. La sobirania és l'ànima de la República, i una vegada abandona el cos, els membres deixen de rebre'n el seu moviment. El fi de l'obediència és la protecció i, sigui on sigui que es contempli, en la seva pròpia espasa o en la d'un altre, la natura el porta a obeir-la i a esforçar-se en sostenir-la. I tot i que la sobirania, en la intenció d'aquells que la creen, és immortal, per la seva pròpia naturalesa, no tan sols és subjecte a la mort violenta per una guerra estrangera, sinó que també conté, per la ignorància i les passions dels homes, des de la seva institució mateixa, molts gèrmens d'una mortalitat natural, a causa de la discòrdia intestina. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XXI, p. 344)

Vegem, doncs, en aquest esquema d'anàlisi, quina relació s'estableix entre l'educació i el poder sobirà. Com abans, partim de l'estat de natura: en aquest moment previ a l'estat civil, podríem afirmar que cada home o multitud podrà imposar la seva doctrina a la resta, si cal, fins i tot per la força. Al no existir cap jutge ni autoritat suprema, les discrepàncies entre els homes es discerniran a la guerra «de tots contra tots». Tanmateix, un cop constituïda la república, el sobirà que s'erigeix a partir del pacte mutu entre els homes, de manera irresistible, absoluta i indivisible, serà l'àrbitre o jutge suprem de les doctrines; és a dir, en última instància serà aquell que discerneix quines doctrines són falses i quines vertaderes, en tant que autoritat legítima que estableix la mesura del que és *bo* i del que és *dolent*, d'acord amb la missió pel qual fou constituït: evitar la guerra i preservar la pau.

(...) És annex a la sobirania el fet de ser jutge de quines opinions i doctrines són adverses, i quines altres condueixen a la pau; i, en conseqüència, en quines ocasions, fins a quin punt i en què els homes poden merèixer la seva plena confiança quan es dirigeixen a multituds; i qui s'encarregarà d'examinar les doctrines de tots els llibres abans de ser publicats, perquè les accions dels homes provenen de les seves opinions, i el bon govern de les accions dels homes consisteix en el bon govern de les opinions, per tal d'assolir la seva pau i concòrdia. I, tot i que en matèria de doctrina res no hauria de ser considerat, tret de la veritat, això no repugna la regulació de la mateixa per tal d'assolir la pau, ja que una doctrina contrària a la pau no pot ser més vertadera que una pau i una concòrdia contràries a la llei de la naturalesa. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVIII, p. 272)

El «govern de les doctrines», doncs, serà una de les funcions annexes al poder sobirà, completament irrenunciable, atès que la deixadesa o renúncia d'aquesta funció, provocaria la discòrdia i la confusió entre els ciutadans, tot conduint a la guerra civil i, consegüentment, a la dissolució de la república.

(18) Cf. Nota 11.

(19) La seguretat («security») i la protecció («safety») dels súbdits o ciutadans, tant d'uns respecte dels altres com en relació amb un enemic exterior; és a dir, preservar la pau i evitar la guerra.

(20) Cf. Nota 13.

És cert que, en una República, a causa de la negligència i de la incapacitat dels governants i dels mestres, les doctrines falses es difonen de manera generalitzada i les veritats contràries poden ser generalment ofensives. Tanmateix, per més sobtada i abrupta que sigui la irrupció d'una nova veritat, aquesta mai no trenca la pau, però a vegades sí que desperta la guerra. Perquè aquells homes que són governats amb tanta deixadesa que s'atreveixen a prendre les armes per defensar o introduir una opinió, encara es troben en guerra, i la seva condició no és la pau, sinó tan sols un armistici per por d'un envers l'altre, de manera que viuen tal com si fossin contínuament al camp de batalla. És annex, doncs, al qui té el poder sobirà, ser el jutge o constituir tots els jutges de les opinions i doctrines, com una cosa necessària per a la pau, així com per prevenir la discòrdia i la guerra civil. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XVIII, p. 272)

Així mateix, si el sobirà delegués completament aquesta funció a un home o assemblea d'homes, sense sostenir-ne la titularitat, això significaria que a la pràctica el sobirà deixaria de ser-ho, en la mesura que renunciaria a una part indestriable de la sobirania.

(...) El seu poder, sense el seu consentiment, no pot ser transferit a un altre: no pot ser desposseït; no pot ser acusat d'injúria per cap dels seus súbdits; no pot ser castigat per ells; ell és el jutge d'allò necessari per a la pau; i jutge de les doctrines; ell és el legislador únic; i el jutge suprem de les controvèrsies; i en temps i ocasions de guerra i de pau, li pertany a ell escollir magistrats, consellers, comandants i tots els altres oficials i ministres; i determinar les recompenses, els càstigs, els honors i els rangs. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XX, p. 306)

Veiem, doncs, els dos vessants de la relació entre l'educació i el poder sobirà, que podríem definir-los com a 'positiu' i 'negatiu': d'una banda, en un sentit 'positiu', el sobirà ha d'assegurar-se que els seus súbdits siguin coneixedors del seu deure d'obediència envers el sobirà, de quines són les lleis civils, els drets i les llibertats regulades, així com evitar que es difonguin doctrines «falses», contràries a la pau. D'aquí es desprèn una qüestió nogensmenys important en la filosofia hobbesiana, que és l'anomenada «ciència civil» i la seva perspectiva sobre la religió, en relació amb el poder sobirà. Tanmateix, com s'ha dit més amunt, analitzar la proposta de Hobbes no és l'objectiu d'aquest article, sinó situar de manera general la seva tesi central, com penso que hem fet a les línies anteriors.

D'altra banda, el sentit 'negatiu' de la relació entre educació i poder sobirà és justament el contrari del que s'ha apuntat anteriorment; és a dir, quan el sobirà abandona o es veu alienat de les seves funcions intrínseques de governar les doctrines, aleshores, això implica la propagació de doctrines «falses», contràries a la pau, la preservació de la qual fou el motiu fonamental pel que la sobirania fou instituïda i, precisament per això, el sobirà deixa de ser-ho, en tant que perd la seva funció irrenunciable de jutge suprem; no tan sols de les doctrines, sinó de manera més general, deixa de ser aquell que dictamina què és bo i què és dolent, just o injust, etc., el qual no tan sols afecta al camp de les opinions i de les creences dels súbdits sinó que, a través d'aquestes, també posa en risc la legitimitat de les lleis civils i, consegüentment, de la sobirania com a tal, en totes les seves funcions. Hobbes parla de «malaltia», quan es refereix a aquesta disfunció del poder sobirà, i l'apunta com a possible causa de «mort» de la sobirania i, amb aquesta, de la república:

(...) Observo les *malalties* d'una República, que procedeixen del verí de les doctrines sedicioses; de les quals, la primera és que cada home particular és jutge de les accions bones i dolentes. Això és veritat en la condició de mera natura, en què no hi ha lleis civils; i també sota el govern civil, en aquells casos en què no estigui determinat per la llei. Però, tanmateix, és manifest que la mesura

de les accions bones i dolentes és la llei civil; i que el jutge és el legislador, el qual és sempre representant de la República. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XXIX, p. 502)

A més, aquestes doctrines «sedicioses» o «falses», no tan sols són aquelles que en si mateixes posen en qüestió el poder sobirà, en tant que posen en dubte la sobirania, sigui quina sigui la seva forma de govern. Perquè malgrat que una monarquia, una aristocràcia o una democràcia siguin concebudes per a Hobbes com a igualment sobiranes, com les lleis de natura són unes per a tots els homes, cada forma de govern té les seves característiques pròpies, tant pel que fa al nombre de persones «naturals» que componen la persona «artificial», com en relació amb altres aspectes com són la successió, les lleis civils particulars de cada república, etc. Així doncs, els preceptes que són vàlids per a un govern popular no sempre són igualment vàlids per a una monarquia. Per això, de la relació entre l'educació i el poder sobirà, també se'n desprèn un govern de les doctrines que es fonamenti sobre la forma de govern en què es fonamenti la sobirania de cada república. Així és com criticava Hobbes, per exemple, la concepció de la llibertat que tenien aquells que havien provocat, al seu entendre, la guerra civil anglesa (1642-1651), en tant que crítics de la monarquia i defensors de la democràcia:

En aquesta part occidental del món, hem rebut les nostres opinions sobre la institució i els drets de les Repúbliques, d'*Aristòtil*, *Ciceró* i d'altres homes, grecs i romans que, vivint sota Estats populars, van derivar aquests drets, no dels principis de la natura, sinó que els van transcriure en els seus llibres de la pràctica de les seves pròpies Repúbliques, que eren populars (...) I com *Aristòtil*, també *Ciceró* i d'altres escriptors han basat la seva doctrina civil en les opinions dels romans, que foren ensenyats per odiar la monarquia, en un principi, per aquells que havent depositat el seu sobirà, compartiren entre ells la sobirania de *Roma*; i més tard pels seus successors. I a través de la lectura d'aquests autors grecs i llatins, els homes han adquirit des de la seva infància un hàbit —sota una falsa aparença de llibertat— d'afavorir els tumults i de controlar de manera llicenciosa les accions dels seus sobirans; i, així mateix, controlant els que controlen, amb el vessament de tanta sang, que penso que puc dir amb certesa que mai res no s'ha pagat tan car, com aquestes parts d'occident han pagat l'aprenentatge de les llengües grega i llatina. (Hobbes, *Leviathan*, Capítol XXI, p. 334)

En resum, correspon al poder sobirà el govern de les doctrines, de manera que l'educació, tot allò que sigui objecte d'instrucció pública, requereix de l'aprovació del sobirà o dels jutges que aquest mateix hagi instituït. Si això ha de ser vàlid per a qualsevol forma de govern, en què s'articuli una república sobirana, podem deduir que tot allò que atenyi l'educació serà d'acord amb els fonaments de la mateixa, de tal manera que es preservi la pau i s'eviti la guerra civil.

En aquest sentit, tornant al capítol anterior sobre l'adoctrinament, podem entendre perquè fou Sòcrates, i no Meletos, el que va acabar prenent la cicuta, després que l'assemblea sobirana d'Atenes decidís condemnar-lo per difondre «doctrines falses» o «adoctrinar» («corrompre») la joventut. Així mateix, podríem valorar la defensa de Sòcrates, envers els seus acusadors, quan al·lega que tots aquells que l'acusen no s'havien ocupat pas de l'educació dels joves; és a dir, que havien renunciat a les seves funcions i que, consegüentment, no tenien legitimitat per acusar-lo. I, anant més enllà del text, podríem afirmar que també Sòcrates hauria pogut acusar els acusadors mateixos «d'adoctrinar», en tant que deien que hi havia «uns únics déus a la ciutat». I fos com fos, continuaria essent Sòcrates aquell que finalment prendria la cicuta. Veiem, doncs, clarament en aquest exemple, la relació de poder que s'estableix entre l'educació i l'adoctrinament.

A partir d'aquí, tota discussió que tracti de posar llum sobre la qüestió de qui «realment» adoctrina, si és l'autoritat pública o la dissidència, es correspondria a un enfocament normatiu, sobre el *com* ha de ser l'educació, que seria el mateix que defensar, legítimament, un o altre paradigma educatiu i pedagògic. Això, com s'ha advertit en nombroses ocasions al llarg de l'article, ha quedat fora intencionadament de l'abast del mateix.

Apunt final

Havent discutit al llarg de l'article la tensió normativa que hi ha en la dicotomia entre els conceptes d'adoctrinament i educació, bo i tractant d'allunyar-nos-en, per tal de dilucidar un enfocament no normatiu, a través de situar el problema filosòfic en la tesi central de Thomas Hobbes sobre la sobirania, hem acabat presentant la relació que s'estableix entre l'educació i el poder, independentment de la seva forma. Això, però, podria conduir-nos a una nova discussió —i dic una, però podria dir 'moltes'—, ja que hom podria apuntar que, al capdavant, la perspectiva hobbesiana tampoc podem considerar-la 'plenament' buida de contingut normatiu o, fins i tot, es podria al·legar que, de fet, Hobbes presenta una perspectiva pròpia de la normativitat; a saber, allò que emana de la voluntat sobirana és bo, just, lícit, etc., en definitiva, el sobirà és aquell que estableix el contingut normatiu, ja sigui de l'educació o de les lleis civils. I encara que es justifiqui que això és degut a la missió intrínseca de la sobirania, que és la preservació de la pau, aquí es podria apuntar que la pau apareix en Hobbes com la màxima expressió normativa de la seva proposta filosòfica.

Tanmateix, el debat de fons d'aquest article no consistia tant en buscar una proposta que fos nítidament no normativa, sinó veure com la normativitat paradigmàtica, en realitat, sorgeix com a producte de les relacions de poder. De manera que el que s'ha fet no és negar el contingut normatiu de l'educació o del poder sobirà, sinó argumentar que és el concepte d'adoctrinament el que es defineix eminentment des d'una perspectiva normativa. Per tant, allò que és adoctrinament per a uns pot ser considerat educació per als altres, i viceversa, segons una relació de poder que s'estableix, en la defensa de determinats paradigmes oposats, ja siguin anomenats doctrines, ideologies o d'una altra manera. Així doncs, com el paradigma kuhnà, els models educatius «normals» són aquells que comunament s'accepten com al contrari o l'antítesi de l'adoctrinament.

Aquesta reflexió, contràriament al que es pot pressuposar, no busca anul·lar la possibilitat de defensar legítimament un o altre paradigma educatiu i pedagògic, sinó de delimitar les posicions d'uns i altres, en el «combat dels paradigmes» (o de les doctrines, idees, etc.), essent conscients que per més banal que es presenti el paradigma hegemònic (recorrent als termes Gramsci), aquest no deixa de ser una opció partidària, com ho són tantes altres. En aquest sentit, l'acusació mútua «d'adoctrinar», no és sinó una «arma» per defensar la posició pròpia.

Referències

- Bailey, R. (2006) *Science, Normal Science and Science Education*, «Learning for Democracy», Vol. 2, Núm. 2, Illinois.
- Hobbes, Th. (2002) *Leviathan*. Oxford, Clarendon H. (Traduccions al català a càrrec del professor Josep Monserrat Molas i de Roger Castellanos Corbera).

- Ibáñez-Martín, J. A. (1981) «Introducción al concepto de adoctrinamiento», *Revista Española de Pedagogía*, 36, núm. 153, p. 89-98.
- Kuhn, T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lamb, R. (2009) «Quentin Skinner's revised historical contextualism: a critique», *History of the human sciences*, vol. 22, Núm. 3, p. 51-73.
- Luengo Navas, J. (2004) «La educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación», a Pozo Andrés, María del Mar; Álvarez Castillo, José Luís; Luengo Navas, Julián; Otero Urtaza, Eugenio, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, p. 30-47.
- Macmillan, C.J.B. (1983) *On Certainty and Indoctrination*, «Synthese 56», p. 263-272.
- Macpherson, C. B. (2005) *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Madrid, Trotta.
- Melogno, P. (2013) «Dogmatismo y adoctrinamiento en educación. Consecuencias y alternativas a la obra de Thomas Kuhn», en *Actas del II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Montevideo, Universidad de la República i Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación.
- Momanu, M. (2012) *The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education*, *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, vol. IV, Núm. 1, Cuza University Press, Iasi.
- Monserrat Molas, J. (2016-2017) «La fractura del sistema filosòfic de Thomas Hobbes: el De Homine». *Convivium*, núm 29/30, p. 99-121.
- Monserrat Molas, J. (2018) *Thomas Hobbes: la fundació de l'Estat modern*. Barcelona, Gedisa.
- Moore, T. W. (2010) *Philosophy of Education. An introduction*, vol. 14, London and New York, Routledge (1a ed. 1982).
- Plató (1931) *Defensa de Sòcrates, a Diàlegs* vol. 1. Barcelona, Fundació Bernat Metge, 2a ed.
- Reboul, O. (1977) *L'endoctrinement*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Román, B. (2008) «Es pot educar només amb mínims morals? Ètica de mínims 'versus' mínima educació», *Temps d'Educació*, núm. 35, p. 267-276.
- Sears, A.; S. Hughes, A. (2006) «Citizenship – Education or Indoctrination?», *International Journal Citizenship and Teacher Education*, vol. 2, num. 1, p. 3-17.
- Skinner, Q. (2002) *Visions of Politics*, «Regarding Method», vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press.
- Strauss, I. (1959) *What is Political Philosophy? And Other Studies*. Chicago, University of Chicago Press.
- Taylor, R. M. (2017) «Indoctrination and Social Context: A System-based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 51, num. 1, p. 38-58.
- Wing Leung, Yan (2004) «Nationalistic Education and Indoctrination», *Citizenship, Social and Economics Education*, p. 116-130.
- Zarka, Y. Ch. (1997) *Hobbes i el pensament polític modern*. Barcelona, Barcelonesa d'Edicions.
- Zarka, Y. Ch. (2014) *Refundar el cosmopolitisme*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Adoctrinamiento o educación y poder soberano: una mirada desde Thomas Hobbes

Resumen: El concepto de adoctrinamiento a menudo se ha tratado en contraposición a la defensa de un modelo educativo y de un método pedagógico determinados; es decir, se ha definido *ex negativo*, en relación con una perspectiva normativa concreta. Esto dificulta aproximarnos a una discusión sobre el significado o los significantes de lo que, actualmente, definimos a través del concepto de adoctrinamiento, sin apoyarnos normativamente en la defensa de lo que definimos como educación. El objetivo de este artículo, entonces, consiste en tratar de enfocar la discusión desde otro punto de vista, que no sea el estrictamente normativo, cosa que posibilitaría el hecho de situar la tensión entre adoctrinamiento y educación en la dimensión de las relaciones de poder. De esta manera, la tesis central de Thomas Hobbes sobre la soberanía, de la que se desprende una relación con la educación de los sujetos del poder soberano (de los súbditos o de los ciudadanos), nos puede permitir situar la problemática filosófica del adoctrinamiento en un marco de análisis que no tenga por objeto responder a la cuestión sobre cómo ha de ser la educación y que, en función de esta, se defina qué es el adoctrinamiento; es decir, que se cuestione por qué cuando algunos hablan de educación, otros hablan de adoctrinamiento, y viceversa.

Palabras clave: Adoctrinamiento, filosofía de la educación, soberanía, paradigma, significado, significante.

Endoctrinement ou éducation et pouvoir souverain : une approche envisagée du point de vue de Thomas Hobbes

Résumé: Le concept d'endoctrinement a souvent été traité par opposition à la défense d'un modèle éducatif et d'une méthode pédagogique déterminés ; autrement dit, il a été défini *ex negativo*, en rapport avec une perspective normative concrète. Ceci complique notre approche d'un débat sur le signifié ou les signifiants de ce que nous définissons actuellement au moyen du concept d'endoctrinement, sans nous appuyer d'un point de vue normatif sur la défense de ce que nous définissons comme étant l'éducation. L'objectif de cet article consiste donc à essayer d'aborder la question sous un autre angle, qui ne soit pas strictement normatif, ce qui permettrait de situer la tension entre endoctrinement et éducation dans la dimension des relations de pouvoir. Ainsi, la thèse centrale de Thomas Hobbes sur la souveraineté, qui fait apparaître un rapport avec l'éducation des sujets du pouvoir souverain (des ressortissants ou citoyens), peut nous permettre de situer la problématique philosophique de l'endoctrinement dans un cadre d'analyse qui n'ait pas pour objectif de chercher à savoir comment doit être l'éducation et qui, en fonction de celle-ci, définisse ce qu'est l'endoctrinement ; autrement dit, qui questionne pourquoi, quand certains parlent d'éducation, d'autres parlent d'endoctrinement, et vice versa.

Mots clés: Endoctrinement, philosophie de l'éducation, souveraineté, paradigme, signifié, signifiant.

Indoctrination or education and sovereign power: an overview based on Thomas Hobbes

Abstract: The concept of indoctrination has frequently been addressed through comparison with the defence of a certain educational model and pedagogical method. In other words, it has been defined *ex negativo*, in relation to a specific normative perspective. This makes it difficult to approach a discussion on the meaning or signifiers that we currently use with the concept of indoctrination without relying normatively on the defence of what we define as education. The aim of this article is therefore to try to refocus the discussion from another perspective that is not strictly normative. This would make it possible to situate the tension between indoctrination and education in the dimension of power relations. Thus, Thomas Hobbes's central thesis on sovereignty, from which we can deduce a relationship between education of subjects and sovereign power (over subjects or citizens), enables us to situate the philosophical problem of indoctrination in a framework of analysis whose aim is not to answer the question of what education should be like and then define indoctrination accordingly. In other words, the article questions why when some discuss education, others talk of indoctrination and vice versa.

Keywords: Indoctrination, philosophy of education, sovereignty, paradigm, meaning, signifier.