

Sobre el concepte de clàssic en l'educació i la construcció del cànon historicoeducatiu*

Per Antonio Viñao Frago

Universitat de Múrcia

En aquest text s'analitzen les relacions que hi ha entre l'ús o atribució del terme «clàssic» en el camp pedagògic i la formació del cànon historicoeducatiu. S'hi exposen els trets que caracteritzen el que és clàssic (la selecció, la imposició com a tal, l'autoritat, el model) i el procés de formació del susdit cànon, amb alguns exemples recents de construcció d'aquest cànon. Després de tractar la noció de clàssic des de la perspectiva del lector i de la manera en la qual els clàssics són llegits, es defensa la necessitat d'una concepció oberta —no imposada— d'aquesta noció. I en

* Títol original: «Sobre el concepto de clásico en la educación y la construcción del cánon histórico-educativo». Article traduït per Rosa de Ozollo García.

darrer lloc, pel que fa a l'educació, i des del rebuig de qualsevol intent de canonització, s'argumenta a favor de la substitució del terme «clàssic» pel de texts bàsics o fonamentals per a la comprensió i explicació dels fets i dels processos educatius.

Hi ha reflexions que hom no es faria si no fos perquè algun fet extern ens dóna forces per fer-les. Em refereixo a reflexions sobre aquesta classe d'aspectes o qüestions que no se solen qüestionar, que es donen per suposats, que generalment ens són donades d'una manera tal que sembla que han estat tal com són des del principi i que, a més, no poden ser d'una altra manera. Una d'aquestes qüestions, en l'àmbit cultural, és l'atribució del terme «clàssic» a un autor o a una obra en un camp disciplinari determinat.

L'acord subscrit entre una editorial barcelonina, Pomares-Corredor, i la Sociedad Española de Historia de la Educación perquè un comitè format per diversos historiadors de l'educació duigués a terme l'edició d'una col·lecció de clàssics de l'educació ha estat, en aquest cas, el fet extern que ha motivat la reflexió sobre aquest terme i, molt més enllà, sobre les seves relacions amb el cànon historicoeducatiu i la configuració d'aquest darrer.

La reflexió sorgí, a més, espontàniament. Quan als components de

l'esmentat comitè se'ns demanà que proposéssim uns quants autors i obres per a la referida col·lecció —especificant si ens feiem càrrec de l'edició o suggeríem altres noms per fer-ho—, juntament amb les obres la condició de clàssiques de les quals ningú o gairebé ningú no posaria en dubte —la *Pedagogía* de Kant, la *Pedagogía general* de Herbart o *El siglo de los niños* d'Ellen Key— en sorgiren d'altres que mai fins ara no havien merescut aquest qualificatiu. Per exemple, els escrits sobre educació de Blanco White, proposats per mi, i el *Viaje por las escuelas de España* de Luis Bello, proposat per un altre dels investigadors implicats en el projecte.

Un projecte editorial ha de tenir en compte, indiscutiblement, certes consideracions d'índole comercial. Si una altra editorial espanyola ha publicat recentment, com així succeeix, les memòries i l'informe sobre instrucció pública de Condorcet, la *Pedagogía* de Kant o *De la instrucción pública en España* de Gil de Zárate, no té sentit treure al mercat una nova edició d'aquestes obres, a no ser que, en el pròleg i les notes, si n'hi hagués, se n'ofereixi una revisió substancial.

Hi ha, doncs, un aspecte comercial —autors i obres vendibles o no vendibles en un moment i en un país determinats— que condiciona qualsevol selecció que es vulgui efectuar. Independen-

dentment d'això, resta, malgrat tot, la qüestió clau: la selecció d'un nombre limitat d'autors i d'obres clàssiques. És a dir, la determinació dels criteris o qualitats que s'han de tenir en compte en aquesta selecció i, alhora, la reflexió sobre la idea de clàssic —què significa aquesta paraula— i la naturalesa del procés pel qual certs autors o obres són considerats tals i altres no. Establir uns criteris i reflexionar sobre què significa ser clàssic, o el que volem dir quan qualifiquem amb aquest terme un text determinat, fa visible, inevitablement, el caràcter històric d'aquesta atribució. La seva aparença atemporal n'amaga la historicitat. En paraules de Maria Esther Aguirre, «el clásico se vincula con el tiempo presente del hombre y de las sociedades que lo erigen como tal [...] el significado de los clásicos es histórico, ya que en él median las preferencias y la sensibilidad de una sociedad determinada, el consenso de una comunidad».¹ Aquesta és la raó per la qual els conceptes de clàssic i canó cultural van sempre units i per la qual aquest terme, el de clàssic, remet al procés històric de canonització o conversió en autoritats d'uns determinats autors i no d'altres. Un procés que, segons l'àmbit disciplinari o

cultural de què es tracti, es dona al llarg d'un període de temps més o menys dilatat i que sempre és el resultat, revisable des de cada present, de la relació de forces que hi ha quant a gustos, inclinacions o preferències.

El concepte de clàssic —les qualitats o els criteris que s'han de tenir en compte per adjectivar com a tal un autor o obra— pot ser ja objecte d'interpretacions diverses. Però la seva aplicació ho és sempre. El canó és alhora consens i dissens. Si existeix, és justament perquè n'hi ha diversos que són possibles. La varietat deriva, d'entrada, del camp disciplinari —el concepte de clàssic en literatura divergeix de la idea de clàssic en educació no tan sols pels autors considerats com a tals, sinó també pels criteris i les qualitats que s'han tingut en compte— i del país o àrea cultural de referència —Jovellanos i Montesino són, sens dubte, dos clàssics de l'educació espanyola, però no de la mexicana, portuguesa o anglesa, com ho serien, respectivament, Vasconcelos, Coelho o Wilderspin, sense que, en aquest cas, la diferència territorial impliqui necessàriament, en un mateix camp disciplinari, diferències en els criteris o qualitats emprades. Però també, com ja he dit, aquesta va-

1. AGUIRRE LORA, M.E. *Calidoscopios comenianos I*. Mèxic: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM): Plaza y Valdés, 1997, p. 26.

rietat és conseqüència de la diversitat d'interpretacions que hi ha sobre el que significa la paraula clàssic i, sobretot, de la seva aplicació en un àmbit o país determinats.

El que es considera clàssic: selecció, imposició, autoritat i model

Hi ha, malgrat tot, uns quants trets en la idea de clàssic amb els quals crec que ningú o gairebé ningú no estaria en desacord. Aquests trets són els de limitació selectiva, imposició, autoritat i model. Determinar quins autors o quines obres mereixen el qualificatiu de clàssics implica sempre una selecció. El nombre ha de ser necessàriament limitat. Harold Bloom escull tan sols 26 escriptors en el que ell considera el «cànon occidental», les «autoritats» de la «nostra cultura» en l'àmbit literari. Un cànon en el qual, per cert, hi són clara majoria els autors anglosaxons i en què cal destacar, com a

dada significativa, la inclusió de Freud. Fet que no sembla gens estrany a qui considera que «Freud es essencialment Shakespeare en prosa» i que la psicoanàlisi és «literatura» o sigui ficció.²

Per què 26 i no 15 o 50? El límit numèric no és neutre. Com més restrictiu sigui més redueix els criteris o qualitats que cal tenir en compte (o almenys, en fa més rigorosa l'aplicació). L'excessiva amplitud, al contrari, dilueix el mateix concepte de clàssic.

D'una manera o d'una altra, a més, la selecció efectuada pretén imposar-se com l'única vàlida, la canònica, enfront d'altres possibles, en un àmbit social, cultural o disciplinari determinats.³ Però de la mateixa manera que la selecció és un tret posat de manifest, la imposició tendeix a fer-se invisible. La mateixa classificació de clàssic oculta el biaix subjectiu de la selecció efectuada. La idea d'atemporalitat que duu annexa i el fet de presentar-se com una tradició o legat —quelcom donat— que s'ha de preservar i transmetre, inqüestionable,

2. BLOOM, H. *El cànon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama, 1995, p. 11, 383 i 387.

3. La idea que tot cànon és, per definició, una opció entre d'altres possibles es pot observar més clarament com més ampli es concep. Així, per exemple, quan el 1987 E.D. Hirsch publicà a *Cultural Literacy* «What Every American Needs to Know» (Boston, Houghton Mifflin) la llista de 5.000 paraules, frases, dates, nombres i personatges que, al seu parer, constituïen «lo que todo estadounidense debía conocer» per considerar-se culturalment alfabetitzat, va ser replicat immediatament per una altra llista de 600 paraules, dates i noms seleccionats des d'una perspectiva multicultural que contrastava amb l'opció més acadèmica, masculina, blanca, nord-americana i conservadora que caracteritzava la llista anterior (SIMONSON, R.; WALKERS, S. (ed.). *The Graywoolf Annual Five: Multicultural Literacy*. Saint Paul: Graywoolf Press, 1998).

sense possibles modificacions o revisions crítiques, és el que origina aquest tret impositiu que caracteritza tota determinació del que és clàssic. Un tret que és més eficaç, en el seu propòsit, com més aconsegueix presentar com a objectiva la subjectivitat subjacent que hi ha en el procés de selecció fet, i que atorga d'aquesta manera a l'autor seleccionat la doble aurèola d'autoritat i model que comporta la condició de clàssic. Aurèola que, pensant en el futur, el col·loca més enllà de tota crítica o discussió. I autoritat i model, que el convertiran en «qualque cosa» citable. Alguna cosa de la qual es poden extreure paràgrafs que donin suport a altres escriptors o afirmacions fent ostentació, al seu torn, de la suposada o real familiaritat que amb l'autor es té (els clàssics, en aquest sentit, esdevenen un cos de citacions possibles a utilitzar segon convingui).

Selecció i imposició impliquen canonicització, la construcció d'un cànon. D'ací la relació, en cada àmbit concret, entre la consideració de clàssic d'un autor i la construcció del cànon cultural en aquest àmbit. Una construcció històricament unida, en la formació acadèmica —que és la que en definitiva consolida i atorga caràcter atemporal a la selecció efectuada—, a la configuració, com a disciplina escolar, de l'àmbit en qüestió: el literari, per exemple, o, en aquest cas, el pedagògic.

Pel que fa a l'educació, la construcció del cànon —i la consegüent declaració de clàssic— és un procés que tingué lloc al segle XIX i durant les primeres dècades del XX com una conseqüència més de la constitució de la pedagogia com a ciència, de la seva academització i, sobretot, de l'aparició a Alemanya de les primeres històries i diccionaris de l'educació i de la pedagogia (concretament les de Niemeyer, Schwarz, Cramer, Raumer, Schmid, Lotholz, Schmid i Willman), a les quals caldrà afegir les publicades a França (Virinelle, Théry, Paroz, Buisson i Guex), al Regne Unit (Quick, Browning, Adamson i Watson) i als Estats Units (Smith, Painter, Davidson, Monroe, Graves i Bubberley). En el cas espanyol, la construcció inicial del cànon —és a dir, quins autors haurien de ser inclosos en les històries de la pedagogia i de l'educació, quina extensió se'ls hauria de dedicar i com haurien de ser tractats— es produí a finals del segle XIX i, especialment, en les primeres dècades del XX, després de la inclusió de la Història de la Pedagogia o Educació, a partir de 1898, en els plans d'estudi de les Escoles Normals i de l'Escola Superior d'Estudis del Magisteri, i de l'aparició dels primers manuals d'aquesta disciplina (els de García Barbarín, Tudela, Díaz Muñoz, Casa Sánchez, Ruiz Amado, Es-

cribano Hernández, Puigserver, Pertusa Peris i Gil Muñoz, Farga i Recuerdo García).

La construcció del cànon historico-educatiu, pel que fa a Espanya, va estar determinada, sobre manera, per la traducció i publicació anterior o coetània de diverses històries de la pedagogia i educació d'autoria estrangera (les de Paroz, Compayré i Hailman en les dues darreres dècades del segle XIX, i les de Davidson, Painter, Guex, Monroe, Weimer i Damseaux en les dues primeres del segle XX), però també per la influència i el pes de determinats historiadors i pedagogs i la relació de forces ideològiques i corporatives que hi ha en cada moment. Només així s'expliquen, per exemple, les crítiques que Rufino Blanco va fer a la figura de Pestalozzi, enfront dels que el canonitzaven, i que el dugueren a afirmar, el 1909, que les seves teories pedagògiques «habian sido más alabadas de lo que en realidad merecen, porque si de ellas se descarta lo que no era original y lo que no ha sido aceptado, resulta una serie de afirmaciones insignificantes, desordenadas y, a veces, con-

tradictorias y falsas, indignas de ser anotadas en las páginas de la Historia de la Pedagogía Universal».⁴

Tan sols així s'explica, així mateix, que en l'antologia de textos pedagògics hispanoamericans, dirigida per María Ángeles Galino i publicada el 1968, hi figuressin juntament amb Quintiliano, Ibn Tufail, Lull, Nebrija, Vives i els dos Sarmiento (Martín i Domingo Faustino), Jovellanos, Campomanes, Bello, Giner de los Ríos, Varela, Ortega y Gasset, Aguayo, Luzuriaga i Mantovani, entre d'altres, autors que en aquell moment eren vius, com Maíllo —inspector d'ensenyament primari—, Tusquets, Romero Marín, García Hoz i Fernández Huerta —professors universitaris de pedagogia.⁵ Es podrà argumentar, per justificar-ne la inclusió, que no es tractava d'una antologia de clàssics de l'educació, però el simple fet de realitzar una selecció en la qual figuraven els autors així considerats, implicava l'inici del procés, conscient o no, de canonització i consideració de clàssics dels que fins aquell moment no ho eren. Un procés que no ha tingut continuïtat, en la majoria dels casos es-

4. BLANCO SÁNCHEZ, R. *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, 1909, p. 312-313. Quant a la polèmica entorn de la figura de Pestalozzi a Espanya en les primeres dècades del segle XX, remeto al que ja he dit a «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)». Dins: RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A.; RABAZAS, T. (ed.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Eudymion, 1998, p. 127-163.

5. GALINO, M.A. (dir.). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Iter Ediciones, 1968.

mentats, però sí que n'ha tinguda, per exclusió o inclusió, en altres. Com explicar, per exemple, l'absència en aquesta antologia —advertides aquestes presències— de Ferrer i Guardia, Martí o Mercante o d'autors, gairebé tots ells exiliats i depurats després de la Guerra Civil, com Almendros, Álvarez Santullano, Ballesteros, Barnés, Juan i Margarita Comas, Estalella, Galí, Llorca, Mallart, Martí Alpera, Mira, Rodríguez Lafora, Roura-Parella, Rubiés, Sáinz, Sánchez Arbós, Sensat, Tomás y Samper, Vergés, Zulueta o Xirau, per posar uns quants exemples representatius d'aquesta «edat de plata» de la pedagogia espanyola que foren els anys 20 i 30 del segle XX,⁶ i la inclusió, a més dels ja esmentats, del caputxí Amigó y Ferrer, fundador de les Terciàries Caputxines i els Terciàris Caputxins, i de Pedro Poveda, sacerdot i fundador de la Institució teresiana? Si, quant al segle XIX, a més de l'esmentat Amigó y Ferrer, hi figurava Antonio María Claret pels seus mèrits com a fundador, així mateix, d'ordes religiosos dedicats a l'ensenyament i sacerdot preocupat per la formació catequística i del clergat, com

justificar la no-inclusió de, per exemple, Ramon de la Sagra o de Pedro de Felipe Monlau, dos reformadors socials àmpliament vinculats a la Institució Libre de Enseñanza, com González Serrano, Posada o, sobretot, Pedro Alcántara García, introductor de Fröbel a Espanya, fundador i director de *La Escuela Moderna* i, sens dubte, un dels pedagogs teòrics i pràctics més rellevants de la seva època? Com comparar, d'altra banda, les 10 pàgines dedicades a Cossío i les 16 de Luzuriaga amb les 20 de Fernández Huerta, les 26 de Romero Marín i les 31 de Pedro Poveda? Encara un exemple més: el fet que aquest darrer autor tingui en el futur més fortuna que alguns dels autors esmentats i que, per tant, figuri en les històries de l'educació i de la pedagogia i se li doni, en aquestes històries, major o menor rellevància, no dependrà tant dels seus textos, del que va escriure, sinó, com en altres casos, del que va fer, i també, sobretot, de l'auge, pes i influència que, en l'àmbit de l'educació en general i de la història de l'educació en particular, tinguin els membres i simpatitzants de la Institució teresiana (raó per la qual va ser inclòs en l'es-

6. Em remeto al que ja he dit sobre això a «La modernització pedagògica espanyola a través de la Revista de Pedagogía» (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, núm. 12-13 (1994-95), p. 7-45. La majoria d'aquests autors sí que s'han tingut en compte en antologies recents, com les de Julio RUIZ BERRIO (dir.). *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas, 1996; i *L'escola nova catalana*. Vic: Eumo Editorial, 1992. [Pròleg i selecció a càrrec de Josep González-Agàpito].

mentada antologia, i argument que també pot i ha d'aplicar-se a autors de diferent signe ideològic —a Ferrer i a Guardia, per exemple).

El concepte de clàssic: criteris objectius i interpretacions subjectives

El cànon és, doncs, una construcció històrica que reflecteix la relació de forces existents en cada moment en un àmbit disciplinari determinat. Això no significa pas, però, que la idea de clàssic —per ventura una mica més restringida, però així mateix crucial a l'hora de donar més o menys rellevància a un autor o a un altre o de tractar-lo d'una manera o d'una altra— no dugui implícita una sèrie de trets o qualitats. Com definir un clàssic? Quan sabem que ens trobem davant d'un clàssic? Quins criteris són els que podem tenir en compte per qualificar de clàssic un autor i considerar-lo, consegüentment, part d'un legat que mereix ser conservat i transmès sota la noble aurèola d'autoritat i model?

Algunes, no totes, de les observacions realitzades sobre això des del

camp literari poden ser-nos útils. L'originalitat, el tractament d'un tema universal, l'estil emprat i el grau de ruptura o d'innovació —després imitada— són alguns dels trets utilitzats per definir com a clàssica una obra literària. Però això res no ens diu sobre la seva lectura o la seva apropiació pels lectors. En aquest sentit, per saber què és un clàssic sembla preferible demanar-se, com va fer Italo Calvino, sobre el per què i el com es llegeixen els clàssics, és a dir, col·locar el lector en el lloc que li correspon en el procés de creació de sentits en un text al qual, amb la seva lectura, dóna vida.⁷

Les catorze definicions de Calvino es poden agrupar entorn de cinc idees eix: relectura, originalitat, actualitat/universalitat, riquesa i influència. «Los clásicos» —comença afirmant— «son esos libros de los que se suele oír decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo”. Puesto que un clásico “es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”, toda “relectura” del mismo “es una lectura de descubrimiento como la primera” y “toda lectura” de un clásico es en realidad una relectura.»⁸ Els clàssics són, així mateix,

7. CALVINO, Italo. *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1993, p. 13-21 (text del mateix article publicat a *L'Espresso*, el 28 de juny de 1981).

8. Sobre la pràctica de la relectura, vegeu les suggerents observacions fetes per GOYTISOLO, Juan. «Lectura y relectura». *El País*, 19 de març de 1993, p. 15-16.

«libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad». D'ací que un clàssic no ens mostri «necessàriament qualche cosa que no sabíem, sinó que, moltes vegades, hi descobrim «algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o que se relaciona con él de una manera especial)». El clàssic és, a més, sempre actual i universal: «es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo, no puede prescindir de ese ruido de fondo», així com allò que, al mateix temps, «persiste como ruido de fondo allí donde la actualidad más incompatible se impone». Els clàssics són, així mateix, un univers de «riqueza para quienes los ha leído y amado». Un univers sorprenent que, en la seva «lectura directa, se sacude continuamente de encima» tots els discursos «intermediarios» —introduccions, aparells crítics, comentaris, etc. Aquesta és la raó per la qual cal «leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos» —fet que rarament ocorre en la joventut.

Aquesta riquesa, juntament amb l'actualitat, és la que fa que un clàssic no ens sigui mai «indiferent»: «sirve para definirte a ti mismo en relación y

quizás en contraste con él», és a dir, mitjançant la confrontació, el debat i, fins i tot, el desacord o l'«antipatía personal». Un clàssic, per acabar, és un llibre influent en una genealogia, cadena o xarxa de relacions i ressonàncies. Són llibres que duen «impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra» i la «que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado»; llibres que precedeixen en el temps altres clàssics, però qui hagi llegit primer aquests darrers i llegeixi després aquell «reconoce enseguida su lugar en la genealogía».

Els clàssics, en definitiva, serveixen, sembla concloure Calvino, «para entender quienes somos y adonde hemos llegado». Aquesta és, no obstant això, en la seva argumentació, una conclusió provisional. Si cal llegir-los, no és perquè «sirvan» per a alguna cosa, afegeix. «La única razón que se puede aducir», en defensa de la seva lectura, «es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos». Una raó plausible, però difícilment realitzable quan aquest «ruido de fondo» que és l'actualitat, la moda més recent, el darrer *best-seller* o, en el camp professional, totes i cada una de les revistes i llibres que cada dia apareixen, ocupa gairebé totalment, o totalment, el nostre temps de lectura. D'ací que avui dia tan sols sigui possible «inventarse

cada uno una biblioteca ideal de sus clásicos» que compregui «por partes iguales los libros que hemos leído y que han contado para nosotros» (la relectura de bell nou) i «los libros que nos proponemos leer y presuponemos que van a contar para nosotros», deixant per sempre, això sí, «una sección vacía para las sorpresas, los descubrimientos ocasionales».

L'intent d'establir una llista objectiva, inqüestionable, de clàssics és, doncs, un intent frustrat. D'una banda, perquè són els lectors, en definitiva, els que fan clàssics els clàssics. Més encara, perquè són les maneres d'apropar-s'hi, les maneres de llegir d'uns lectors concrets, i no d'altres, les que defineixen els clàssics. Perquè aquests ho són tan sols quan són llegits de la manera en què un clàssic ha de ser llegit per ser-ho —això desplaça el nostre interès des dels texts fins a les recepcions, les apropiacions i els significats creats pels qui els han llegit o els llegeixen. D'altra banda, perquè tots els criteris, trets o qualitats que vulguin assenyalar-se cedeixen, al final, davant la subjectivitat d'una selecció inevitable. Com cedeixen, també, en tots aquests intents similars, tan encertadament criticats per

Pedro Salinas, de confeccionar aquesta màgica llista dels cent millors llibres que assegurí al lector, a la fi, que hi haurà trobat aquest terreny tancat i segur que exclou l'exploració i el descobriment personals.⁹

En aquestes llistes, diu Salinas, «los clásicos del mundo se estancan». Els admesos en aquesta «suprema categoría de autores óptimos e indispensables constituyen *ipso facto* una especie de aristocracia cerrada, un círculo nobiliario» en el qual és possible de distingir tres grups jerarquitats: un «Paraíso» heterogeni i brevíssim en què Marx es fa amb sant Agustí i Freud amb Dante, ocupat per aquests pocs autors que apareixen en la totalitat o majoria d'algunes de les esmentades llistes; un «Purgatorio» amb «otros grandes hombres que lograron acceso a algunas de las listas, pero no a todas, y que sin hallarse eternamente condenados todavía no han dado con su salvación» (encara que «dada la severidad de los jueces de ingreso» més aviat s'hauria de dir que es troben al «Limbo»; i «en lo más bajo... el tropel de los para siempre excluidos..., que sufren en su Infierno, negada toda esperanza de salvación». «La clasificación de clásico, el concepto de lo que

9. SALINAS, Pedro. *El defensor*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1991, p. 160-170 (text publicat amb el títol de *Defensa de la lectura*, en la dècada dels 40, juntament amb la resta dels que componen el llibre).

es un clásico» —conclou Salinas, en una línia argumental que recorda la de Calvino— «deben ser cosa fluída, viva, constantemente abierta a rectificaci3n, a nombramientos, a cesantías, a vacaciones.» «Los autores de cierta altura» sempre hi seran, «en estado de disponibilidad» perquè «ser clásicos en cuanto la demanda de un grupo lo bastante fuerte los convoque para ese servicio». Per això, hi ha tants «clásicos olvidados» com «falsos clásicos». ¹⁰ I d'ací, afegeixo la necessitat d'aquesta aventura personal que és el descobriment dels primers i el desemmascarament dels segons Una tasca que deixa al descobert aquesta responsabilitat moral de l'historiador a la qual m'he referit en altres ocasions. ¹¹

Textos clàssics o textos bàsics

La configuraci3n de la pedagogia o educaci3n com a àmbit disciplinari independent va dur a la formaci3n d'un cànon d'autors i d'obres que, com en altres àmbits científics, s'entenia que l'havien de conèixer els que hi treballessin o escrivissin sobre ell. Mai no ha existit, no obstant això, un cànon,

sinó diversos cànons. D'acord amb el país, per exemple, però també segons els criteris tinguts en compte i la seva aplicaci3n concreta. Uns criteris i una aplicaci3n variables, com ja vaig dir, segons la relació de forces existents en cada moment, el context en el qual s'elaboraren i aplicaren, i segons els qui, des de l'àmbit disciplinari de la pedagogia, revisen la tradició canònica rebuda, afegint o suprimint autors i obres o modificant l'atenci3n i el tractament que reben.

Sempre hi ha hagut i hi haurà, pel que sembla, diferents versions en conflicte sobre el cànon historicoeducatiu i l'atribuci3n o no del terme clàssic, amb l'aurèola que això duu —autoritat, model, perfecci3n, atemporalitat, rellevància, patrimoni que s'ha de transmetre, etc.—, a un autor o obra determinat. Cal qüestionar-se, fins i tot, si és possible renunciar a l'ús d'aquest adjectiu i amb ell a la propensió, tan consubstancial a la naturalesa humana, a canonitzar i demonitzar una part del passat. D'una manera o d'una altra, el passat sempre es troba aquí, present, i amb ell la temptaci3n de mistificar-lo cercant el recolzament d'una tradició cultural, corpora-

10. *Ibíd*em, p. 170-171.

11. VIÑAO, A. «De la importancia y utilidad de la historia de la educaci3n (o la responsabilidad moral del historiador)». Dins: GABRIEL, N. de.; VIÑAO, A. (ed.). *La investigaci3n histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 15-49.

tiva o ideològica canonitzada amb aquesta finalitat.

D'altra banda, el cànon historicoeducatiu ens ve ja configurat. Posseeix un cos més o menys estable d'autors i d'obres. Aquest ja no és el moment de la seva construcció inicial, sinó el de la revisió. I dues de les primeres observacions que s'hi poden fer són el pes que hi tenen aquells països i èpoques que més influència han tingut en aquesta configuració i l'estretor amb la qual ha estat configurat.

Sobre el primer aspecte, n'hi ha prou d'examinar, per comprendre tot el que s'ha dit, la procedència i l'època dels 90 «pensadores de la educació» que «han dejado una huella en el pensamiento de la educación», estudiats en els números de 1993 i 1994 de la revista *Perspectivas*. L'exemple és, a més, significatiu. *Perspectivas* és una revista editada per la UNESCO, el màxim organisme internacional en educació i cultura. Calia esperar, doncs, en aquest cas, una major amplitud cultural i geogràfica en la selecció dels autors en relació amb l'habitual limitació al món occidental de la pràctica totalitat de les històries i diccionaris de l'educació existents. Aquesta major

amplitud selectiva és, sens dubte, apreciable tant en els propòsits expressats en el text introductori pel director de la publicació, Zaghoul Morsy,¹² com en el resultat final. He de confessar, després de llegir els 90 noms seleccionats, que n'hi va haver que m'eren absolutament desconeguts —especialment els que procedien de les civilitzacions orientals i asiàtiques, però també algun europeu— i que a altres els coneixia més per les seves obres poètiques —Tagore— o activitats polítiques —Nyerere, Gandhi, Mao Zedong— que pels seus escrits pedagògics. Això no obstant, i tenint en compte l'esmentada amplitud, els països que compten en aquesta selecció amb més autors són, per aquest ordre, Alemanya (10), França (9), Regne Unit (9), Rússia —i antiga URSS— (7), Suïssa (5), Estats Units (5) i Xina (5).¹³ Pel que fa a l'època, és també significatiu el fet que la major part corresponguin als segles XIX i XX, és a dir, al període de configuració de la pedagogia —o ciències de l'educació— com a disciplina acadèmica i camp d'investigació —això explica el pes, en la selecció efectuada, dels autors de l'Educació nova o del moviment renovador de principis del segle

12. MORSY, Zaghoul. «La galaxia paideia». *Perspectivas*, núm. 85-86 (1993), p. 7-19.

13. Els «pensadors» biografiats i tractats en els números posteriors de *Perspectivas*, fins al volum de juny de 1997, reafirmen el que s'ha dit: tres són europeus, un llatinoamericà i un asiàtic.

XX— i, ahora, dels sistemes educatius nacionals —d'ací el fet que també hi figurin autors molt implicats en els processos de formació d'aquests sistemes.

L'estretor del concepte clàssic en educació ha estat en general conseqüència de la reducció a l'àmbit del pensament pedagògic des d'una perspectiva filosòfica i teòrica. Una concepció àmplia, en l'àmbit educatiu, ens duria a incloure-hi:¹⁴

- Els que des del punt de vista polític, social o ideològic han reflexionat per escrit sobre l'educació d'una manera influent.
- Aquells textos i autors als quals cal acudir inevitablement per entendre un tema, una qüestió o una època.
- Aquells que amb els seus escrits jugaren un paper rellevant en la configuració de la pedagogia com a ciència o de les ciències de l'educació.
- Aquells que des de la praxi contribueixen, de manera decisiva, a la formació dels respectius sistemes educatius nacionals, a la realització d'importants reformes educatives, a la introducció d'innovacions curriculars, noves metodologies o formes d'organit-

zar l'ensenyament, a la difusió de moviments pedagògics i a la creació d'institucions o corporacions educatives amb certa difusió i influència.

- Els que en els seus escrits varen saber reflectir, amb lucidesa i de manera incisiva, la realitat i els problemes educatius de la seva època.
- I, per acabar, els que saberen avançar-se al seu temps i feren propostes després acceptades i aplicades o varen preveure canvis i situacions després confirmades.

Aquesta concepció, més àmplia que la usual, resulta encara una mica estreta en l'àmbit historicoeducatiu. En principi, caldria distingir entre autors clàssics i obres clàssiques. Primer, perquè per ventura no totes les obres d'un autor considerat clàssic, ni tan sols les de tema educatiu, mereixen aquest qualificatiu. En la producció escrita sempre hi haurà obres majors i menors. Després, i això és el més important, perquè hi ha textos d'autoria col·lectiva o desconeguda que, d'acord amb els criteris abans indicats, també haurien de formar part dels diferents cànons historicoeducatius mundials, occidentals, orientals o na-

14. Vegeu, per a aquest punt, els treballs d'Ulrich HERRMANN. «Paedagogische Klassiker und Klassiker der Paedagogik» i, sobretot, de Hans SCHEUERL. «Was ist ein paedagogischer Klassiker?» *Zeitschrift fuer Paedagogik*, vol. 41-2 (1995), p. 155-160 i 161-165, respectivament. El coneixement i la traducció d'aquests dos llibres són gràcies a Gabriela Ossenbach.

cionals. Com no incloure, per exemple, la *Ratio Studiorum* o els «trenta principis de l'Oficina internacional de les Escoles noves», entre els textos clàssics de l'educació occidental? Segons els criteris esmentats, qui deixaria fora d'un possible cànon historico-educatiu de l'Espanya contemporània el denominat «Informe Quintana» de 1813, elaborat per una comissió de sis membres presidida pel famós politico-liberal, poeta i dramaturg que li donaria el seu nom; les «Bases para un programa de instrucció pública» aprovades el 1918 a l'XI Congrés del Partit Socialista Obrer Espanyol; el Pla general d'ensenyament de 1936 del Consell de l'Escola Nova Unificada de Catalunya; aquestes dues excel·lents mostres del pensament i de la política educativa del nacionalcatolicisme franquista que foren les exposicions de motius de la Llei d'ensenyament secundari de 1938 o la d'educació primària de 1945; i el denominat Llibre blanc que precedí la reforma de 1970?

Tal vegada, aquesta amplitud sembli excessiva o impliqui la liquidació del concepte de clàssic. Per ventura, aquest concepte no hauria de ser aplicat fora de l'àmbit literari o artístic i s'hauria d'entendre tan sols en el sentit de qualque cosa que es constitueix com a model o norma de perfecció en un determinat moment. El que sí sembla cert,

en tot cas, és que la utilització d'aquest terme en un determinat camp disciplinari, acadèmic i científic implica, es vulgui o no, la configuració d'un cànon d'autoritats intocables, més enllà de tota revisió i crítica. En l'àmbit educatiu, en particular, el cànon, tal com ha estat construït, reflecteix, en cada país o àrea cultural, les opcions dels grups i tendències dominants en cada moment. D'ací les exclusions i incursions que s'hi fan, la major o menor atenció prestada a uns i a altres autors o obres i el tractament del qual han estat objecte.

La idea de clàssic està, això no obstant, com he dit, més en els lectors i en les maneres en les quals aquests es fan seus els textos que en els textos en si. La canonització —el fet que determinats autors i obres rebin aquest qualificatiu— no ha d'excloure la revisió generacional o l'exploració i els descobriments personals. Els clàssics, des d'aquesta perspectiva, no ens vindrien donats, sinó que caldria cercar-los i trobar-los per confirmar-los com a tals, per desemascarar-los o per atorgar aquesta condició als oblidats o negats fins aquell moment. Per això, en educació, com en altres camps disciplinaris, sembla més útil, primer, analitzar com s'ha configurat històricament un cànon determinat o no —o, si hom s'estima més, quins són els cànons en conflicte—, i després substituir el terme clàs-

sic pel de textos bàsics o fonamentals, els més representatius o significatius en relació amb un tema, una qüestió, una època, un corrent o una tendència, un moviment o un sistema educatiu.¹⁵ Si, en definitiva, la selecció reflectirà les idees que sobre la representativitat, significació i influència de tots els textos possibles tenen aquells sobre els quals

recau la responsabilitat de fer-la, serà millor substituir «obres» per «textos» i «clàssics» per «bàsics» o «fonamentals». Les canonitzacions o mitificacions, de qualsevol signe, no casen bé amb el coneixement històric, perquè no cerca promoure la santedat, sinó la certesa. D'ací el seu interès per desmitificar els processos de canonització.

15. Per això, molt encertadament, les dues antologies: *La Educación en España* i *La educación en los tiempos modernos* (Madrid: Actas, 1996) dirigides per Julio Ruiz Berrio, duen el subtítol de «Textos y documentos».