

## La crisi de les humanitats

Dr. Octavi Fullat

Catedràtic de Filosofia de l'Educació  
de la Universitat Autònoma de Barcelona

Octavi Fullat

Gràcies. Quan se'm va fer aquesta proposta, com que va ser abans de l'estiu, vaig aprofitar l'estiu per preparar el text. Déu n'hi do! Va resultar bastant llarg, potser d'uns 15 o 18 folis: me l'havia pensat bé. I vaig fer un tractament que era el següent: veure com la manera de recuperar la significació de les humanitats es podia fer des de l'anàlisi de l'acte educatiu, com a acte en el qual es fan coses, es diuen coses, se senten coses i, darrerament, es decideixen coses.

Però, deuria ser abans d'ahir o aquesta setmana que em va venir l'ocurrència de tractar-lo d'una altra manera. Així, doncs, tindreu el text aquell ja escrit, que es publicarà, i el que exposaré avui. I encara n'hi ha un tercer possible en el qual estic treballant, però només podria donar quatre orientacions sobre la qüestió que tracta, que acabarà de ser un llibre d'aquí a tres o quatre anys, que és la deducció transcendentel dels valors d'Occident. Hi ha molta gent que parla dels valors de tota la humanitat, però jo no tinc prou coratge o no tinc prou força per fer-ho i amb els d'Occident ja en tinc prou.

El tema de la crisi de les humanitats el tracto de tres maneres: una primera part que és gairebé introductòria, molt breu, que és una qüestió de terminologia, sobre el títol; una segona part on el que faig és buscar l'àmbit des del qual és possible plantejar-se el problema, i això em sembla important, perquè els problemes es fan possibles de plantejar dins d'un context. A mi ja m'ha passat la moda positivista —probablement no l'he tinguda mai— però, en fi, si la vaig tenir en algun moment va ser durant molt poc temps, als anys 50, i ja m'ha passat. I la qüestió d'un tema humà, com és la crisi de les humanitats, no es pot fer a través de mètodes quantitius. Per tant, a la segona part el que faig és recuperar, per exemple, la significació de Max Weber i, en general, de tot el que seria una certa concepció de la fenomenologia històrica: les coses adquireixen significació dins de la història, els temes adquireixen significació dins de la història. I no és un problema quan em tanco al meu despatx darrera d'una taula; allà no sorgeixen problemes. Els problemes, els fets històrics —i la crisi de les humanitats és un fet històric— s'han d'entendre en tant que impliquen significació, sentit. Mai un fet natural implica significació com a tal fet natural, en tot cas la implicarà en la mesura que es converteixi en un fet humà. És a dir, si m'estic mullant, la pluja és quelcom més que un fet natural: potser em constiparé, o no em constiparé, i això ja és una altra qüestió.

La tercera part serà l'anàlisi antropològica de la crisi de les humanitats. Per a aquesta tercera part, quin mètode he utilitzat? He fet una cosa curiosa, he utilitzat el mètode epistemològic, és a dir, he analitzat la significació del discurs humà i com el discurs humà implica les humanitats: si suprimim les humanitats i les deixem de col·locar en el primer lloc, el fenomen humà, si més no, és un altre i s'assimila bastant a un fenomen zoològic.

Quant a la qüestió terminològica, el títol diu: la crisi de les humanitats. Hi ha dues paraules claus: la paraula crisi i la paraula humanitats. La paraula crisi, tal com jo l'entenc aquí, té un significat col·loquial, que vol dir que quan un senyor està molt malalt entra en crisi. Bé, aquesta significació col·loquial probablement s'acabarà aviat, o és a punt d'acabar-se: entrarà en crisi, sembla. Jo agafo la paraula crisi en el sentit grec. Bé, ja sé que em diuen que tinc la mania del grec i del llatí. Però bé, és la mania del pobre derrotat, que almenys té el dret de picar amb cops de peu a terra. És el que faig. Crisi ve de *crino* i *crino* vol dir *jo judico*. És un problema de tribunals això de la crisi. No és que em trobi malament, és un problema de tribunals. Quan jo no tinc prou raons per poder demostrar una cosa la decideixo. Aquest cas,

per exemple, de la farmacèutica d'Olot, suposo que encara no està resolt, perquè el jutge no té prou raons, ni per aquí ni per allà, i quan sembla que ja en té prou diu que no s'atreveix a decidir perquè n'hi falten encara. I quan ja sembla que es decideix, que es pronuncia, fa un acte de crisi: es pronuncia sobre la realitat, és a dir, crea realitat. I aquesta creació de realitat pot ser que no coincideixi amb una realitat fenomènica, i pot ser que més d'un jutge s'hagi equivocat.

Bé, això és important, perquè aquí la paraula crisi d'humanitats l'agafo en el sentit de dir: no ens queda més remei que decidir-nos davant d'aquest fet. És a dir, el fet de les humanitats, la desaparició o, si més no, l'anèmia de les humanitats implica haver de prendre una decisió. Quina? Individualment, col·lectivament, grupalment, això és una altra qüestió. Quant a la paraula humanitats, jo diria que el punt de referència originari és Grècia. És la *paideia*, molt mal traduïda com a «educació». En canvi, Ciceró, al segle I a.C., tradueix magistralment la paraula i en diu *humanitas*. La *paideia* és la *humanitas*. I Quintilià continua amb aquesta tradició. Nosaltres ho hem traduït malament, precipitadament, perquè la paraula «educació» potser sí que hi aniria bé, però tal com s'utilitza habitualment no encaixa amb el concepte grec. L'educació no és solament allò que després els alemanys del 19 i del 20 en diran una comprensió del món, la comprensió que els grecs tenien del món. És també un conjunt d'accions, de processos i d'activitats que portaven a terme aquesta adaptació a la realitat i que implicaven un àmbit de comprensió, que era l'àmbit del grec que anava des d'Empúries fins a la Turquia actual, passant per la Magna Grècia, que és un àmbit.

Bé, em sembla, doncs, que ara som una mica situats. La crisi de les humanitats és un tema sobre el qual ens hem de pronunciar. Ens veiem obligats, forçats, acorralats a pronunciar-nos sobre el destí de l'home, perquè la *paideia* és una comprensió de l'home. En aquest moment, i ho faré veure a continuació, hem entrat en el tecnologicisme, mercès al qual hem descodificat l'ésser humà, que deixa de ser l'ésser humà cristià o occidental —agafo la paraula cristià en un sentit cultural, no en un sentit religiós o de fe—. Estàvem codificats des del segle XI a.C. començant pel text del Gènesi, des del segle IX començant pel text d'Homer i des del segle I començant pel text de Virgili. I ara ens estan descodificant i ens falten paràmetres referencials.

Bé, doncs, la terminologia no l'agafo en el sentit col·loquial, i la paraula humanitat l'he presa en el sentit més fort, en el sentit de *paideia* i en el sentit d'*humanitas*.

Segona part: quin àmbit històric permet de plantejar-nos el tema? Entraré en un breu recorregut històric per veure en quin moment sorgeix i què vol dir la crisi de les humanitats. Grècia ho distingeix perfectament: Aristòtil, des del començament de la metafísica, no fa res més que recollir una manera de veure i de pensar la diferència entre *episteme* i *tecne*. *Episteme* és la paraula d'on procedeix epistemologia; diem: «això és epistèmic» i traduïm *episteme* per ciència. Aristòtil pensa en un determinat tipus de ciència fonamentalment, que és la ciència de la lògica i les matemàtiques. Si ens fiem de Russell, l'*episteme* era la contemplació del món, el sentit objectivista de la realitat, veure el que passa, contemplar el que passa. Quan al costat d'això es fa un discurs, el *logos* fa que una cosa es dedueixi d'una altra i que es transcendeixi el fet d'estar simplement una cosa al costat de l'altra: hi ha una deducció, l'*episteme*.

I la *tecne* era modificar el món. Els grecs van ser bastant barroers en això de modificar el món, no van encertar-ho pas massa. Els romans, en canvi, van saber-ne molt més i ho van fer en el món de la tècnica: la cessària, per exemple, és una tècnica romana en medicina. I ho van fer també en molts tipus de treballs; en el camp de la construcció amb els aqüeductes, etc. No vull posar-me tampoc ara en el fet de per què uns ho fan i els altres no ho fan. Tot i així, els grecs sí que van tenir una certa tècnica: l'art pels grecs era un tècnica i una manera de modificar el món. Encara recordo que André Malraux, per exemple, defensava que l'art és una manera de modificar el món. La meua presència en el món a través de l'art és molt distinta que si hi manca l'art. És una tècnica i, per tant, cal entendre que la tècnica no és la reducció que se n'ha fet posteriorment.

Bé, tornem al doble paràmetre d'allò que és l'*episteme*: un saber objectiu, no tècnic, un saber ordenat, no un calaix de sastre. I és un saber de la totalitat a Grècia. Què vol dir de la totalitat? Que quan algú deia: «jo faig *episteme* de l'*anthropos*, jo faig saber rigorós sobre l'home», no es limitava a dir quan pesava, no es limitava a dir les classes de crancs o si els braquicèfals, etc., no es limitava al fenomen. És a dir, el grec, quan feia ciència, arribava al rerefons o

arribava al més enllà, a allò que és metaempíric, metalfanumèric. Era la seva manera de fer ciència.

Això, doncs, es va estirant, es va estirant, fins que ve la crisi del XIV, certament, com ho mostra fins i tot la novel·la d'Umberto Eco, i apareix ja la significació científica, un nou concepte d'*episteme*. L'*episteme* aquella grega es comença a trencar i ve l'eclosió, ve Copèrnic, però, especialment, Galileu Galilei. Galileu Galilei és qui diu: «S'ha acabat l'*episteme* grega». I té tanta consciència d'això que la bateja d'una altra manera aquella activitat, i en lloc de dir-ne *episteme* o ciència en diu *scienza nuova*. *Nuovo* vol dir que estic fent una cosa nova. I on rau la novetat? Bé, la ciència encara continua essent per a ell no una tècnica, sinó una manera d'entendre. Això ho accepta dels grecs, però el que no accepta és el tercer punt: per a ell ja no és un saber de la totalitat, és un saber del fenomen i només del fenomen: del fenomen físic, biològic, històric, però només del fenomen. I hi afegeix: i del fenomen en la mesura en què és quantificable i matematitzable.

La tècnica encara queda separada d'això, va per un altre costat. I si més no, recordeu Leonardo da Vinci, que el crida fins i tot Francesc I de França al seu castell perquè l'ajudi en les tècniques de la guerra. O sigui que Leonardo da Vinci, a part de les seves pintures, era un home que fabricava tècniques de guerra. Francesc I li va comprar un palauet, a 10 o 12 minuts del castell, on Leonardo da Vinci va morir, i allà, a partir dels dibuixos que ell va fer i les pautes que va donar, s'hi troba de tot: metralladores, submarins, helicòpters... Bé, la tècnica anava per un costat i la ciència anava per un altre, fins que arribem al racionalisme i l'empirisme de final del segle XVII i del segle XVIII, que es tradueix en la Il·lustració. La Il·lustració, la raó il·lustrada, és una raó que torna a Grècia: no és la raó de la física, ni de la química únicament. És la raó de la moral, és la raó de la convivència, és, en fi, la raó en un sentit poc precís, però no únicament la raó que fa ciència de la naturalesa. La Il·lustració és la raó que parla de l'home i orienta l'home i el tira endavant. Però a la Il·lustració, sobretot després de Hegel, la segueix el positivisme. I és Auguste Comte qui reemprèn el concepte de Galileu de ciència, però recollint al mateix temps l'àmbit de la tecnologia. De manera que Auguste Comte dirà que hi ha un model de funcionament de la raó i que aquest model és el de la física, o sigui, estableix un paradigma de funcionament de la raó. Hi ha una respectabilitat per Auguste Comte, no per l'Auguste Comte dels últims anys, que es va creure una mena de papa i va elaborar fins i tot un calendari on en el lloc dels sants hi posava els científics de la història, amb tot un ritual. Jo parlo de la seva obra, sobretot del seu curs de filosofia positiva escrit al llarg de diversos anys, el que coneixem com positivisme. Bé, Auguste Comte ens diu que cal saber el món a fi de modificar-lo. Aquesta és l'estructura.

Aquesta estructura empalma una mica amb la tesi de Marx —però, compte, que Marx no és positivista ni de bon tros— que diu que allò que hem de fer no és entendre el món, sinó modificar-lo. Marx diu: «Fins ara els filòsofs no han fet res més que interpretar el món; el que cal és modificar-lo». I jo li preguntaria, si pogués, és clar, perquè fa anys que està enterrat, d'on treu això que cal. S'ho treu de la butxaca o potser de les glàndules suprarenals perquè ha tingut una descàrrega d'adrenalina? La descàrrega d'adrenalina és la base que cal modificar el món? D'on ho treu que cal modificar el món? Perquè, és clar, a l'individu que ja li va bé el món tal com corre, per què l'ha de modificar? En tot cas, que m'ho deixi dir aquell a qui li va malament.

Després del positivisme ha vingut, ja a final del segle XIX, començament del XX, el cientisme. Però el cientisme diu que no hi ha una altra ciència fiable que les ciències de la naturalesa, entre les quals n'hi ha una de paradigmàtica, i aquesta és la física. Per tant, la *paideia* grega se'ns ha trencat, comença a trencar-se fins que arriba a un punt, que és el punt en el qual nosaltres ens trobem que és el tecnologicisme, que constitueix el capgirament de tota la codificació antropològica d'Occident. El tecnologicisme es regeix per dos principis: primer, el principi que tot és possible. Després vindrà el tema de la clonació d'embrions i la gent dirà: «Què passa aquí que sembla que ja ens passem?» Però, quan comences a passar-te? Potser sigui una qüestió d'hàbits, potser és que no hi estem habituats. Ja vindrà! Potser d'aquí a 15 anys ja estarem habituats a clonar el que sigui. Vull dir que potser no serà únicament un problema d'embrions.

Per tant, la crisi de les humanitats no és una crisi d'ara. Ja he indicat que s'inicia en el Renaixement florentí, i que després ja tenim, en el segle XIX, el positivisme, a continuació el cientisme i després el tecnologicisme, el primer principi del qual és que tot és possible. Per

exemple, el concepte de tècnica, té algun límit? No. El concepte de tècnica no té cap límit. La tècnica és modificar el món, sempre que modifiquem el món actuem tècnicament o tecnològicament. No hi ha res que s'hi oposi. És a dir, en tot cas l'oposició em vindrà de fora, però no des del concepte de tècnica; tecnologicisme vol dir haver col·locat la tècnica com a primer valor de la societat humana. A partir d'aquí, si hi ha una tècnica de modificació de conductes a través, potser, d'ordinadors, o una tècnica de modificació d'embrions, o una tècnica de modificació psicològica, o que modifiqui el pensament d'algú, bé, no hi ha res a dir. Una tècnica és una tècnica i s'ha acabat. I el segon principi pel qual es regeix el tecnologicisme actual és el de provar-ho tot. Perquè si tot és possible, sembla que cal provar-ho tot, que no hi ha límit.

Bé, he emmarcat l'àmbit des del qual té significació parlar de crisi de les humanitats i he de fer referència a un senyor que va morir el 1900, que és el senyor Nietzsche. I el senyor Nietzsche efectua una crítica radical al positivisme i a tot, perquè Nietzsche, quan parla de la mort de Déu, diu que la paraula Déu no solament és el Déu religiós. La paraula Déu de Nietzsche fa referència a la raó, encarnada sobretot en la gramàtica i en la sintaxi. Hi ha algú més despòtic que la gramàtica? Un vailet diu: «En Pere juguen al pati o als patis»; i se li diu: «No, no, escolta tu, singular, verb en singular, no enredem aquí». És el despotisme sense il·lustrar això, és un despotisme brutal.

És clar, Déu ha mort. I, a partir d'aquí, la solució, des del 1900 fins ara, ha estat la postmodernitat. És a dir, per un costat hi ha la postmodernitat, que és allò que deia en Capri quan s'enfonsava el vaixell, no?, el «salvi's qui pugui», i, d'altra banda, el tecnologicisme. Són dues modalitats i en cap de les dues es troben les humanitats, la *paideia* grega o la *humanitas* romana, de les quals nosaltres veníem i les quals ens havien codificat. Com ens havia codificat la Bíblia jueva, la Torà, les lectures d'Homer i les lectures de Virgili, sobretot de *L'Eneida*, que domina fins al Renaixement i que Dante encara utilitza per a *La Divina Comèdia*. Bé, tot això ens havia codificat. És en aquest àmbit on apareix una reacció, de la qual n'heu sentit a parlar tots, que pretén recuperar la raó il·lustrada, propugnada per l'Escola de Frankfurt, on trobem, per exemple, Benjamin o Adorno, Habermàs o Appel. Habermàs ha tingut més èxit perquè escriu millor, però Appel em sembla que té algun tipus de discurs i d'anàlisi lingüística molt interessant. Què volen fer aquesta gent? Volen recuperar la raó il·lustrada, perquè la raó il·lustrada, malgrat no ens agradi, és una raó humanista. La raó, amb el positivisme, va quedar reduïda a ciència i a tècnica. Bé, és clar, de moment algunes coses no es noten, però ara hem arribat al segle XX i ja comencen a notar-se, i la gent s'escandalitza i s'enfada. Fins i tot, el Ministeri, en un moment donat, pot suprimir totes les humanitats. Jo recordo esverat que quan es preparava la LOGSE —em sembla que era la LOGSE— el Ministeri ens va enviar l'avantprojecte a alguns professors d'universitat i a mi em va tocar aquell primer avantprojecte, per veure què opinàvem. I en el primer avantprojecte, anaven a suprimir la història. Curiosament, la LOGSE diu que una de les raons —i ho diu tres o quatre vegades— per fer el document LOGSE és que nosaltres ens puguem equiparar als europeus. Que m'expliquin a mi què pot significar Europa sense història. I la història no comença amb la Revolució industrial o amb la Revolució francesa: Europa comença al segle XI a.C., i això si no ens posem en un àmbit geogràfic més ampli com és l'indoeuropeu.

Bé, passem a la tercera part. En aquesta part intentaré fer una anàlisi antropològica d'un fet com pot ser la supressió del llatí o del grec en els estudis, que representa donar molt poca importància al món de la literatura o de l'art. És a dir, es prima sempre la ciència, la tècnica. Això es tradueix, per exemple, que quan es donen beques, per cada beca que es dóna en un camp de ciències i de tecnologia, se'n dóna una dècima part a les facultats de lletres o d'altres. No vull ser molt crític tampoc perquè aquí hi ha una qüestió de prudència política. Jo vaig a assentar principis i no vull entrar en altres temes que correspondrien a algun altre tipus de debat o de reflexió.

Bé, sembla que la *paideia* grega se'ns està morint, se'ns està acabant i, per tant, ens quedem sense punts de referència; els pares es queden sense aquests punts de referència i es pregunten com han d'educar els seus fills. Tothom parla de valors, de l'educació moral de les criatures. Quan un nen entén el que significa fer un acte bo, aquí no hi ha moral ni res que s'hi assembli. Això no és una qüestió moral, és una qüestió psicològica, malgrat el que diuen Piaget o Kohlberg.

Bé, deixo de banda aquesta qüestió i parlaré ara de la raó, temàticament, no

històricament. La raó ha funcionat des de la teoria, i la teoria es diferencia de la tècnica en què la teoria, en principi, no vol canviar el món, el vol entendre, però no el vol canviar. Aquí s'hi poden col·locar, doncs, tots els sabers, totes les ciències, fins i tot les socials. La raó teòrica ve funcionant en el camp de la teoria, però hi ha un altre funcionament de la raó que és la raó pràctica. La raó pràctica té tres àmbits. I sobre això faré una anàlisi epistemològica que em permetrà pronunciar-me sobre la caiguda de la *paideia* i sobre el pensament de l'home occidental, i només de l'home occidental, perquè jo no sé com pensen a Benarés, potser tenen un altre tipus de pensament els de Benarés. Per això ja he dit que no em posaré amb les altres macrocultures o macrocivilitzacions. Em limito en aquest camp nostre que és el que anomeno habitualment la macrocultura del blat de moro, que, pobret, quasi no en queda. Després hi ha la macrocultura de l'arròs, que encara en queda bastant, sobretot a la Indo-xina i a la Xina. La Xina no es pot perdre de vista, perquè en la mesura que Mao la va introduir en el marxisme, la va occidentalitzar, una prova clara que anava en contra de la civilització de l'arròs.

Bé, la raó pràctica funciona en tres direccions completament distintes. Una, que és la que coneixem més, és la raó pràctica tècnica o, millor dit, tecnològica. Es pot establir una diferència entre tècnica i tecnologia. Una tècnica pràctica és, per exemple, la de la mare que vetlla perquè l'esfínter de la criatureta, a l'edat corresponent, funcioni i que la criatureta es controli i no es faci pipí al damunt; aquesta és una tècnica molt simple. Mentre que una tecnologia és la del senyor psicòleg que escriu un llibre o un article sobre el control de l'esfínter. Bé, aquesta seria una diferenciació molt ràpida, però molt clara.

El camp de les ciències i el camp de la tecnologia són camps de la raó humana, maneres com l'home es manifesta i es converteix en fenomen. Però hi ha una altra raó pràctica, que és la pràctica *pràxica*. I utilitzo *pràxica* no en el sentit de praxi marxista, sinó en el sentit de praxi grega. La terminologia marxista utilitza la praxi com el món de la infraestructura. La praxi, en el significat grec, és aquella acció que no dóna un producte exterior, és aquella acció que resta damunt del mateix que la realitza. Per exemple, si un dissabte o un diumenge jo, en comptes d'anar a passejar, resulta que tinc o conec una persona malalta o que està sola, una persona gran, i faig l'acció d'anar a veure-la, segons Aristòtil, és una praxi, és un acte de praxi. La praxi és un tipus d'acció guiada per la raó, que és la que em diu que actui segons el bé o segons el mal. La raó em diu actua, praxi, de manera que, a còpia d'anar fent actes d'aquesta mena, esdevinguis millor.

La tècnica no posseeix aquest concepte de bo i de dolent. El concepte de bo i de dolent es recupera des del concepte de praxi grega i qui la treballa, sobretot, és Aristòtil en el llibre de la *Metafísica*. La praxi és un altre tipus de raó. Què hem de fer per ser bons? Jo he escrit un article a l'*Avui*, que no sé quan sortirà, en què parlo del tema de la praxi. Què he de fer per ser bo? A l'*Evangelí* es pregunta al mestre: «Què he de fer per obtenir el regne dels cels?» Això és praxi. Això no és cap tecnologia, no hi ha una tècnica. Fins hi tot Plató es planteja si és possible ensenyar la moral, si la moral és objecte de tècnica o la moral és només objecte d'autodecisió després de veure que hi ha algú que actua segons el seu criteri de bé. Potser és una invitació. Kohlberg creu que hi ha unes tècniques per fer-nos bons, i unes altres per fer-nos dolents. Jo crec que, avui dia, cal una mica més de seriositat i de respecte a l'ètica.

Hi ha una raó pràctica *pràxica* i una raó pràctica legitimadora, això depèn dels gustos de cadascun. Una raó pràctica legitimadora ha de legitimar una determinada acció. Penseu, per exemple, en el llibre de Neill. Què fa Neill? Doncs escriure en el seu llibre la legitimació d'una pràctica, la pràctica de la seva escola de Summerhill. A partir d'aquesta pràctica, Neill vol legitimar que no és una poca-solta, que fa les coses amb una certa coherència. I aleshores arranca, en fi, del primer Freud i de Rousseau i basant-se en la teoria legítima una pràctica. La seva és una raó pràctica perquè vol legitimar qüestions pràctiques. No elabora una teoria i una comprensió del món, sinó que primer estableix la pràctica i després la legitima, se les arregla com pot per quedar bé. Moltes vegades necessitem quedar bé fins i tot davant de nosaltres mateixos, en resposta als nostres mateixos escrúpols.

Hi ha dues maneres fonamentals de legitimar: d'una se'n diu «ideologia» i de l'altra se'n diu «utopia». Marx no va distingir entre un concepte i l'altre. I dins la paraula «ideologia» hi col·loca gairebé tot el que nosaltres anomenem «cultura».

Jo vull definir la ideologia, encara que després serà difícil dir si en un llibre només hi ha ideologia o si hi ha ideologia i utopia barrejades, però crec que sempre predomina l'una o l'altra. La ideologia és un discurs no científic, entenen per ciència la definició de Galileu, la definició de

l'*episteme* grega. És un discurs que no té per paradigma la física, i que serveix per pseudolegitimar o pseudojustificar allò que hi ha o allò que hi ha hagut. Aquesta és la funció de la ideologia. Per tant, pot haver-hi una ideologia marxista, una ideologia cristiana, etc. El cristianisme s'ha utilitzat també per legitimar allò que hi havia, perquè s'han de legitimar moltes coses i, en un moment donat, es pot legitimar, a través del cristianisme, per exemple, el mateix poder temporal dels papes, fins i tot en èpoques de gran corrupció com la de Cesare Borgia, i amb textos dels *Evangelis*. En aquest sentit, aleshores, actua com a ideologia. La ideologia és una raó pràctica legitimadora, però que també pot actuar com a utopia, inventar utopies. Perquè la utopia és un discurs no racional que serveix per legitimar o pseudolegitimar la protesta contra allò que hi ha o que hi ha hagut. O sigui, funciona al revés de la ideologia. Aquesta n'és una definició, però us en podeu fer d'altres de definicions, tant de l'una com de l'altra. El llenguatge aquí no està codificat; per tant, hi ha una certa llibertat, sempre que s'avisi abans a la gent quin ús se'n fa de la terminologia.

En el mateix paquet que la utopia ens trobem, per exemple, el missatge evangèlic o el missatge de Marx. El mateix paquet literari pot servir com a ideologia: pot tenir una funció històrica ideològica i pot tenir una funció històrica utòpica. El primer cristianisme és evident que té un paper utòpic, almenys fins a l'any 313, fins que Constantí no converteix el cristianisme en religió oficial. Aleshores el cristianisme comença a exercir també el paper ideològic, però, en el seu primer moment, el cristianisme és la protesta contra l'escriptura de l'Imperi romà.

Bé, finalment hi ha una altra funció de la raó, l'última funció, que és la raó crítica. Hem vist la raó teòrica, la raó pràctica, amb tres dimensions semàntiques, i ara anem a veure la raó crítica. La raó crítica ni posa ni treu món, és a dir, no es pronuncia sobre el món. La raó crítica fa una anàlisi del llenguatge a través del qual nosaltres fem món, posem món, discutim del món o ens pronunciem sobre el món. Les tres crítiques de Kant van per aquí: la crítica de la raó pura, la crítica de la raó pràctica i la crítica del judici. La paraula crítica és una anàlisi lingüística de la llengua alemanya. Aristòtil va establir altres categories, perquè va fer una anàlisi de la llengua grega del seu temps: no és el mateix el grec d'Homer que el grec del segle II d.C. Per tant, la crítica és una forma de la raó en què aquesta no es pronuncia, no es llença, no diu: «Això està bé, això està malament». És a dir, no formula judicis, sinó que, en tot cas, és interrogativa, com ho és a Sòcrates, el dels primers diàlegs de Plató, perquè el Sòcrates dels últims diàlegs de Plató ja no és Sòcrates, és Plató. En els diàlegs, Plató parla sobre allò que Sòcrates es demanava pels carrers i les places: Què és la veritat? Què és la pietat? Què és la justícia? I es discuteix, es discuteix, i no s'arriba a cap conclusió. Si no, recordeu l'*Hípies Major* de Plató, en el qual hi surt Sòcrates discutint amb Hípies —com que té dos diàlegs sobre Hípies, n'hi ha un de més gruixut que s'ha acabat dient *Hípies Major* i un altre de més curtet que en diuen *Hípies Menor*—. A l'*Hípies Major* es comença a discutir sobre què és la bellesa, i és molt significativa la manera com Sòcrates comença el diàleg. Es dirigeix a un senyor ben plantat, guapot, que tenia èxit amb les dones, i li diu: «Escolta, tu que tens tant d'èxit amb les dones, que ets guapot, deus saber què és la bellesa, no?»; i l'altre li respon: «És clar, no faltava més, és clar que ho sé jo». «I què és la bellesa?» —li pregunta Sòcrates, geperudet, fent el paper de «tonto». «Que m'ho podries dir? Perquè, és clar, jo, pobre de mi, sóc molt ignorant, no sé que és això de la bellesa.» I l'altre es despatxa ràpidament: «La bellesa és una dona ben plantada». I no fa referència a *La ben plantada* d'Eugeni d'Ors, eh? Llavors Sòcrates, com aquell que no diu res, continua: «Però, escolta, com te les arregles tu per dir-me que aquesta dona és maca, si abans no saps dir-me què és la bellesa? Perquè potser és lletja, tot dependrà del metre. Perquè si jo dic que aquesta taula mesura metre vint és perquè tinc un metre, si no tinc metre no pot mesurar ni metre vint ni metre res. He de tenir un metre, una unitat de mesura. Quina és la unitat de mesura de la bellesa?» Llavors comencen a discutir, a discutir tot el diàleg, i s'acaba el diàleg quan Sòcrates diu: «Escolta, això de la bellesa és una cosa molt complicada. I si ho deixéssim per a un altre dia?» Bé, això és un discurs crític, no hi ha pronunciament. En canvi, en el discurs de la raó pràctica, sí que n'hi ha.

Bé, tornem a la crisi de les humanitats. On és la crisi? La raó humana, tal com la viu el grec, tal com es viu a la Il·lustració, per tant a final del segle XVII i tot el segle XVIII, tal com la intenta recuperar l'Escola de Frankfurt, fa ciència, és clar que fa ciència, això no ho nega ningú. La raó humana és pràctica, només vol canviar el món. Per exemple, si una persona té la sida, mira de curar-la o, si més no, que es pugui curar la malaltia dins de la propera generació. És clar que volem canviar el món, no el volem el món tal com el tenim.

Bé, la resposta ha de ser històrica. Des d'on estem codificats? Jo he dit que el món jueu,

el món grec i el món romà són, en certa mesura, els nostres codificants. I nosaltres hem estat actuant durant mil·lenis en funció d'una determinada codificació. I això se'ns ha trencat, o se'ns ha esquarterat una miqueta, perquè Galileu ja deia: «No, escolti, jo faig astronomia i física però jo no m'enredo en les altres coses; aneu fent». Ell va començar i després el positivisme va donar el cop de gràcia. Només faltava, paral·lelament, per un altre costat, que sortís Nietzsche. I ara hem entrat en una crisi: no hi ha bé! El bé no existeix.

Es bo distingir entre el que és ideològic i el que és científic, etc. Es bo distingir i veure que, de vegades, una qüestió legitimadora pot intervenir en biologia, com en el cas del senyor Lyssenko, a la Unió Soviètica. El marxisme va arribar a dir que hi havia una biologia capitalista i una biologia marxista, però això no es pot menjar. I no es va menjar: la prova és que no van poder fer el blat híbrid i el senyor Khruixtxov va haver d'anar als Estats Units a veure els seus camps de blat híbrid, cada espiga dels quals feia el doble de grans que les d'Ucraïna. Aleshores, va dir: «Però, què passa aquí?». «Ecolti, és que vostès fan biologia d'aquesta que en diuen marxista, i nosaltres fem la biologia capitalista, la que corre pel món».

La ideologia genera un altre tipus de discussió, però la ideologia ha d'existir. Hi ha una funció bona de la ideologia. Per exemple, podem tenir consciència nacional catalana sense un tipus de discurs no-científic que vulgui legitimar el que hi ha i el que hi ha hagut? La ideologia, si té una connotació lletja i sona malament, és a causa que durant un temps ens hem estat insultant en dir: «Això que dius és ideològic», o: «És ideològic, no sap ni què es diu. Jo, en canvi, faig física, jo sóc seriós». Però hi ha una funció ideològica que és correcta. Hi ha funcions patològiques, com la de dir «canviem el món, tot, ja». I hi ha utopies patològiques, també. Certs moviments anarquistes van per aquí: volen canviar el món, tot, ja, i si cal, destrossar-ho tot, perquè de la destrucció en sorgirà un nou món. Això és patològic, això és malaltís. He posat l'exemple de l'anarquisme i he posat l'exemple del marxisme: l'un i l'altre són utopies, que han exercit també papers ideològics. Però l'home necessita això. Per tant, quan nosaltres ho suprimim, suprimim una pràctica mil·lenària antropològica. Maltraux ens ho ha ensenyat així i, a més, hi ha coses que s'aguanten amb la filosofia analítica, amb el neopositivisme, amb l'obra de Wittgenstein; hi ha coses que s'aguanten, però la resta se'ns ha anat en orris. I aquesta és la situació en la qual ens trobem. Com recuperar-ho? En tot cas, potser arran d'alguna qüestió en podrem parlar.

**Jordi Galí**  
Moderador

Si algú s'hi atreueix que faci alguna pregunta.

**Octavi Fullat**

No té res de complicat això. A mi em sembla que l'únic que és curiós és plantejar-ho des de l'epistemologia, fer una anàlisi antropològica des de l'epistemologia.

**Josep González-Agàpito**

Jo us he dit abans que em resultava realment significatiu que estiguéssiu parlant sobre el quadre que Eugeni d'Ors va encarregar per al seu despatx a Torres Garcia, i que es diu

justament «La filosofia i les muses presentant-se davant Minerva», i penso que el marc resulta apropiat per a la discussió d'avui.

Penso que el que heu dit és altament suggestiu i intentava alhora anar-ho passant per la praxi, és a dir, anar veient, realment, com la reflexió teòrica podia il·luminar el que estem fent. I algunes de les coses que heu dit penso que tenen molta cua. Comparteixo les crítiques que heu fet, per exemple, a Kohlberg i a les teories de l'educació moral, que estan de moda justament al nostre país, i crec que no es pot pensar en una educació de valors, en una educació moral, que es basi simplement en plantejar una reflexió o en esperar els estalvis. Perquè, en el fons, la teoria de Kohlberg observa que hi ha diferents estadis de maduració, però parteix que hi ha un primer estadi en què no hi ha definició. I és un estadi que, parlant clar, es crea, condicionadament, per la primera educació. Això Kohlberg no ho admet, però és evident que en el primer estadi, durant els primers anys de vida o els primers mesos de vida, hi ha una educació moral condicionada, que és la que després va evolucionant a través dels estadis posteriors. Per tant, aquí hi ha una primera reflexió —i per això ho poso damunt la taula, per parlar-ne— sobre quina hauria de ser, realment, la nova educació de valors.

Tot el que heu anat dient sobre la crisi, que en un sentit estem tots vivint i que ens preocupa des del punt de vista educatiu, m'ha suggerit que és quelcom que té una rellevància més gran de la que sovint ens pensem. Tant el marxisme com el liberalisme, fins i tot des del punt de vista econòmic, eren i són, en el fons, uns humanismes. Vós mateix, en alguns capítols d'algun llibre vostre, justament, parleu d'aquesta figura humanista del marxisme. Tots coincideixen a admetre els ideals de la modernitat i de la Il·lustració, i, des de solucions econòmiques i polítiques diferents, el seu objectiu final, el que es vol per a l'home, és pràcticament coincident, com també són pràcticament coincidents amb la mateixa tradició cristiana, malgrat que es divergeixi en els mètodes, en les aplicacions i en moltíssimes altres coses.

Per tant, fins aquí no hi havia cap trencament dels valors de la Il·lustració, ni dels valors de la modernitat, ni dels valors de l'humanisme. Ara, jo penso que també caldria afegir que hi ha una crisi econòmica important que té unes repercussions també importants en aquest camp, a part de les repercussions de l'evolució del criteri científic, que em semblen observacions molt interessants. I el que heu apuntat respecte a la tecnologia, penso que pot ajudar igualment a la reflexió a l'hora d'educar en els valors. Penso que la crisi del model econòmic és que s'ha arribat mundialment a la conclusió que no és veritat que es pugui repartir riquesa per a tothom. Això no ho diem en veu alta, però, mentre que des dels models del liberalisme i del marxisme, en el fons, hi havia subjacent la utopia, que era qüestió d'esperar-se, però que, tard o d'hora, els argelins, si treballaven molt i feien les coses ben fetes, arribarien a tenir riquesa, i així tot el Tercer Món, fins i tot els països mitjans, com ara el nostre, ara hem arribat a la conclusió que no hi ha riquesa per a tothom, i que fins i tot Occident no pot mantenir les seves cotes de benestar si es reparteix la riquesa amb el Tercer Món, així de clar. Això és molt important per analitzar el sorgiment del fonamentalisme religiós als països islàmics, i no sols del fonamentalisme religiós, sinó també del polític, perquè hi ha un rebuig de la raó il·lustrada, però, sobretot, perquè davant el fracàs del model que hem exportat els europeus, la cultura europea, dit d'una manera general, el que fan o creuen que fan és retornar als seus punts de referència. I això no és una qüestió d'anàlisi de política internacional, sinó que vol dir, tornant a casa nostra i a l'educació dels valors, que aquest fet que ens preocupa tant de l'educació multicultural, com es menja?

L'altre fet que enllaça amb el que estic dient, és que aquest sorgiment del fonamentalisme no és només una cosa que passa en aquests altres països: també en certs extractes socials, en grans bosses socials, la gent d'aquí, i principalment els joves, està arribant a la conclusió que tampoc a ells no els arribarà la riquesa realment, o que potser ens en sortirem de la crisi, però que, mentrestant, l'atur augmentarà, cosa que és evident. I això comporta també un cert fonamentalisme, que es mostra en el gest de voler retornar a trobar punts de referència que, en els fons, fonamenten ideològicament moltes de les ideologies de certes tribus urbanes violentes. O sigui, penso que el gest del fonamentalisme, el gest de l'integritisme, de la intolerància, no és un gest només que hem de veure com a característic de la cultura islàmica, sinó que, realment, és un gest de trencament amb la tradició de l'humanisme que està passant ara mateix i a casa nostra.

Anava pensant com reincorporar tot el que estàveu dient, a la nostra tasca educativa.



Perquè vós ho heu presentat il·lustrat amb unes formes que penso que està molt bé que batalleu per restaurar-les, però crec que ja us podeu acomiadar del grec i del llatí, perquè això no tornarà mai més. Per tant, crec que la qüestió de fons, l'educació que donàvem a través d'uniques formes, és el que hem de retrobar, perquè els ritus eduquen; és a dir, qualsevol ritual, tant religiós com social, no deixa de ser una simple forma exterior, però que acaba conformant l'interior. El contorn acaba modificant el distorn. Jo, aquí, és on em pregunto, davant l'evidència que formes com els estudis «clàssics» són irrecuperables, com recuperem les noves formes d'educació, quins nous rituals hem de recuperar? Justament crec que ara el que ens interessa és anar cap a la restauració dels valors humanistes. Davant aquest panorama, us convidaria que diguéssiu la vostra opinió sobre com podem replantejar-nos aquesta restauració o, si em permeteu, aquest renaixement del renaixement. Res més.

**Octavi Fullat**

Una cosa que sembla que pot cridar l'atenció, i és interessant, és que la raó il·lustrada, a la qual has fet referència, s'inspira en Abraham. Per tant, és del món jueu, no del món grec. El món grec està inspirat en Ulisses: Ulisses torna a casa seva, a la seguretat. En canvi, el concepte de la raó jueva és un concepte que va sortir de Mesopotàmia, la gran cultura de l'època, que fins i tot tenia la seva escriptura, i anar-se'n cap a la terra promesa, que ningú no sap on para. La figura és una línia, un vector que va a la recerca de la nova terra. *L'Eneida* no fa això: Eneas surt també de la guerra de Troia, com Ulisses, i va buscant fins que troba un lloc, funda Roma i arriba a la realització; ja està, no ha de buscar més. Abraham busca, busca fins que l'enganxa la mort. Aquest advertiment és important. Nosaltres provenim del judaisme, però tenim un problema amb el judaisme. Això d'anar a matar jueus, com al poble d'Alforja; ara ja no es fa perquè la gent ja no va a missa, però, aleshores, quan s'anava a missa, el divendres sant s'anava a matar jueus. I això d'anar a matar jueus calava a la psicologia. Es pensava: «Aquells tios, els hem de liquidar». Em van explicar d'un poble de Castella que van agafar un banc immens de dalt el cor i, després d'avisar la gent de baix, el van tirar de dalt a baix a veure si mataven d'un cop tots els jueus que hi havia a baix, que no n'hi havia cap.

S'ha de recuperar el sentit d'aventura, i el que es busca és només la seguretat: que el pare i la mare em guardin encara que jo tingui vint-i-cinc anys, que em posin el menjar a la boca, com als ocelllets petits en el niu, que em vesteixin i, si hi ha algun problema, que me'l resolguin. He vist coses ridícules, fins i tot coses que no es feien ni abans, com que un pare i una mare vagin a matricular el noi a la universitat. Cal recuperar l'aventura. Jo això ho lligaria amb el tema econòmic i la crítica que faig a l'estat de benestar. L'estat de benestar, del qual jo n'he estat un defensor molts anys, ara estic reflexionant que el que ha fet és crear ciutadans adolescents. Què és un adolescent? Un que creix, que no és un *adultus*. Què vol dir un que creix? Doncs, un que està insegur i que necessita el pare i la mare, i para la mà. Allò que fèiem abans amb el pare i la mare fins que teníem divuit anys, ara es fa fins als trenta. I què fa la gent amb l'Estat? Fer-lo servir com a pare, queixar-se. I això no vol dir que l'Estat no tingui certes obligacions, no, no vaig per aquí, sinó que el mite de l'estat de benestar ens ha fet adolescents i no superem aquesta situació.

Un altre advertiment amb relació a la fal·làcia naturalista que practiquen Kohlberg i Piaget. En què consisteix denunciar el segle XVIII? Consisteix a treure l'imperatiu de l'indicatiu dels verbs, i l'indicatiu indica, però no mata. Aquesta gent diuen que si a una edat determinada el nen entén ja tal cosa, doncs, allò l'obliga. I per què l'obliga? Una cosa és una obligació psíquica, que obligacions psíquiques se'n poden fer moltes i per això hi ha els psicòlegs, que també s'han de guanyar la vida. Però la pregunta és si hi ha alguna obligació moral. I això ho hem perdut de vista. Els que ensenyen a les universitats, a les escoles normals, aquests autors —i penso ara concretament en un grup de València— ho ensenyen amb una ingenuïtat extraordinària; no s'han plantejat el tema, no l'han debatut i resolt. Els fets són fets, però mai

obligacions. Si el noranta-nou per cent de gent diu «matar és dolent», això és un fet. Quin fet és? Que el noranta-nou per cent de la gent diu que matar és dolent, però no per això és dolent.

Bé, tanco aquí i salto al final perquè em sembla que és molt important. Quins valors humanistes podem proposar? La meua lectura del *Gènesi* és molt peculiar: els nostres orígens, els nostres tres orígens —això és una trigonometria antropològica— ens codifiquen sobre la prohibició. Jo recordo quan anàvem a allò de l'escoltisme, que a mi em va cridar l'atenció, i en aquell moment m'hi vaig rebel·lar, que tota l'educació fos dogmàtica; no sé si encara ho és. Bé, tota educació és dogmàtica. Jo, en aquell moment, em vaig quedar parat, perquè allò estava de moda, però, bé, em va servir per reflexionar molt. Parlo de fa anys, dels anys cinquanta. Aleshores el primer principi és el de la prohibició. Jo aniria a buscar els valors a partir de la prohibició. Perquè, quan surt l'home segons el mite literari del *Gènesi*? En el moment en què se li diu: «Pots menjar de tots els arbres que hi ha al jardí, menys d'un, l'arbre del bé i del mal». I deixem les pomes a una altra banda, que no en parla de pomes, parla de l'arbre del bé i del mal, i això és molt significatiu. L'arbre del bé i del mal és allò de la praxi. I, a partir d'aquell moment, sorgeix l'home. L'home és aquell que pot pecar. Si ell no pot pecar, no és home, és gos, o el que vulgueu, encara bo, això potser sí, però no va més enllà. L'home és el que pot pecar, aquell que té la prohibició. Jo tornaria a recuperar la prohibició, la qual cosa no vol dir fer l'educació de la por: no tot està permès. Ha d'haver-hi prohibicions, sense les quals la nostra codificació grega, jueva i romana se'n va en orris. No sé què pot venir, serà una altra cosa, però aquesta se'ns en va en orris.

I el segon principi dels valors humanistes és que cal defensar la dignitat de l'home. Els dos grans principis serien, doncs: primer, que no tot està permès, i, segon, que cal defensar la dignitat de l'home. I si em pregunteu per què, us respondré que perquè sóc occidental i cristià. Potser si estigués a Benarés diria unes altres coses.

**Jordi Galí**  
Moderador

Bé, jo em penso que això és molt interessant. El senyor Busquets té la paraula.

**Lluís Busquets**

Jo em vull moure en un terreny més pràctic, encara que tota la dissertació m'ha suggerit moltíssimes coses i també dubtes. Per exemple, un dubte és si aquesta distinció entre comprensió i millora, que a nivell teòric l'entenc, es pot donar a nivell pràctic i educatiu, perquè difícilment es pot entendre una cosa i a la vegada no voler la millora: per exemple, entendre el món i no voler-lo millorar. A mi em sembla que, a nivell escolar, o a nivell educatiu, són dues coses quasi immediates i que van juntes.

**Octavi Fullat**

Crec que teniu tota la raó. Jo parlava del funcionament de la raó, però la pràctica és diferent.

**Lluís Busquets**

Tampoc no ho plantejo com una qüestió, sinó, més aviat, com una reflexió de tipus pràctic.

És evident que la tècnica i la ciència han millorat molt el món pràctic i la situació de les persones, de les famílies i de les societats. Per tant, difícilment es pot recuperar una cultura humanística enfrontada o contraposada a aquestes i, per tant, potser s'hauria d'anar cap a una cultura més global que inclogués les dues coses.

**Octavi Fullat**

La tècnica ha millorat, certament, però hi ha un problema molt greu, i és que quan diem que quelcom ha millorat ho fem en funció d'un paràmetre, d'un paradigma. Quin és el paradigma que ens permet dir que una cosa ha millorat o no ha millorat? Perquè potser la tècnica ha millorat per a uns, però per a uns altres no ha millorat. L'expressió «millorat» vol dir que nosaltres tenim *in mente* un model. Quin és el model? El de Nietzsche? El que ens ve del cristianisme? O el que ve d'una altra banda? Millorar no vol dir res sinó en funció d'alguna cosa. Perquè vull anar a Madrid, avanço o no avanço cap a Madrid; però si no hi ha un objectiu no hi ha cap tipus de progrés.

**Lluís Busquets**

Jo el que dic és que la situació de la humanitat ha millorat globalment.

**Octavi Fullat**

No sé què vol dir globalment. Per exemple, la cirurgia estètica, poso per cas...

**Lluís Busquets**

La cirurgia ha millorat molt, i la cirurgia estètica pot haver millorat la situació d'algunes persones. Bé, em refereixo, en tot cas, al fet que la situació de la humanitat en conjunt, i la de cadascuna de les persones que estem en aquest món, ha millorat. Per exemple, gràcies a la rentadora, les persones que es dedicaven abans a rentar ara es poden dedicar a treballar en altres coses o a pensar, etc. Aquest aspecte material té molt a veure després amb la reflexió i amb la situació espiritual: els béns materials, per exemple, es perden quan es donen i els béns espirituals o humanístics no es perden, sinó que milloren la persona quan aquesta els dona. Em sembla que des d'un punt de vista educatiu i pràctic això és molt important de remarcar-ho. És a dir, hi ha coses que es perden: tots els béns materials es perden si els dones; els espirituals, en

canvi, no es perden, enriqueixen la persona i enriqueixen els altres. Em sembla que és veritat que la pedagogia ha anat cap a unes línies molt racionalistes des de Piaget, o, probablement, des d'abans de Piaget, i que està de moda un tipus de pedagogia que té molt en compte la raó del nen i la lògica del nen, quan el nen té molt poca lògica. El que menys té és lògica. Llavors insistim molt que els nens, ja des de petits, treballin la lògica, no la lògica directament, però sí, doncs, a través de la ciència, però, en canvi, no cultivem la imaginació, i els nens tenen molta imaginació. Els nens, per exemple, tenen un sentit dels valors humans, del que és bo i del que és dolent, o tenen un sentit del que és just, però tot això es treballa molt poc a l'escola. M'agradaria, en aquest sentit, citar l'aportació d'un autor que per a mi era desconegut —i potser serà desconegut per a molts—, que es diu [Karel Ivan?], que em sembla que és de la Colúmbia Britànica i ha publicat alguns llibres a l'editorial Morata sota el títol «La comprensió de la realitat». [Karel Ivan?] distingeix tres tipus de comprensió de la realitat. Primer hi hauria una comprensió mítica, que es donaria en els nens petits i, per treballar-la, propugna un tipus d'educació basada en les narracions, en els mites, en els contes i en el tema de la calor en el sentit físic. Estudia els beneficis que pot donar la calor, el descobriment del foc, etc., i també n'estudia els perjudicis, com l'energia atòmica mal utilitzada. I a partir d'aquí elabora les experiències sobre la base d'una visió més global del tema, i acaba amb una valoració sobre les aportacions positives i negatives. Em sembla que és una línia interessant. Després parla, des dels vuit fins als dotze o tretze anys, d'una comprensió que en diu romàntica, però que es podria dir també humanista; és a dir, que parteix de qualitats humanes. Per exemple, els descobridors tenien una sèrie de qualitats humanes: a partir d'aquestes qualitats explica els seus descobriments. El tercer període, que encara no l'he llegit perquè no està traduït, seria el de la comprensió filosòfica.

Em fa l'efecte que avui dia falta un tipus de pedagogia i d'experiències que posi els valors com a cosa prioritària. Quan, per exemple, parlem de la reforma i expliquem als mestres com han de fer la reforma —jo he sentit això en conferències i en cursos— es parla que es poden seqüenciar fàcilment els continguts de la reforma per conceptes, que és el més corrent, i que també es podria fer per procediments, encara que no és massa corrent; però ningú no parla d'una seqüència a partir dels valors. Per tant, els valors queden sempre com un afegit. Per què no es podria seqüenciar també partint dels valors? Només això.

**Octavi Fullat**

Jo, sobre això últim, insistiria en una qüestió que abans he insinuat, que és de Plató: la moral es pot ensenyar o només es pot mostrar? Malament rai si el pare i la mare no tenen una conducta habitual honrada, perquè la moral no s'ensenya, almenys en el sentit escolàstic. Si el professor o la professora són els primers que fan trampa perquè arriben tard a l'aula cada dia, encara que siguin universitaris, no serveix de res, aleshores, fer cap prèdica; és a dir, no és una qüestió tècnica. I en aquest aspecte torno a estar en contra de Kohlberg. I la divisió que fa l'autor aquest, que no conec, podria fer pensar amb la de Kohlberg i fa pensar, tot seguit, amb la de Comte: el món religiós o teològic, el món metafísic i, finalment, el món científic, que hi ha qui en diu filosòfic, perquè el curs que fa Comte es diu Curs de Filosofia Positivista. Però el que té de bo la divisió de [Karel Ivan?] és que és una traducció a la pràctica.

Penso que fracassarem si no tenim un professorat honrat. I això no vol dir que no ens equivoquem, jo el primer. Jo m'equivoco, jo faig coses mal fetes, però si me n'adono he de dir als alumnes: «Això està mal fet». Perquè, en fer-ho, mostro que hi ha algun paradigma que em guia i que, des d'aquest paradigma, faig coses ben fetes i coses mal fetes. Per a mi el tema més seriós és el tema de la formació inicial del professorat. A la universitat, per exemple, ja en començo a estar una mica fart —i a *La Vanguardia* surt un article que critica durament aquesta qüestió— de la manera com es fan catedràtics. Hi ha una qüestió ètica, i els alumnes ho saben: com es fa un catedràtic? Com arriba a ser catedràtic? Què sap aquell catedràtic? Bé, això preocupa els alumnes, els preocupa si el professorat que tenen és un professorat mínimament digne o han entrat així de qualsevol manera a la universitat. Hi ha un tema ètic, i és un tema del

professorat de primària, de secundària i universitari, que és el que té relació amb el saber. Jo sóc un professional, sobretot a la universitat i a secundària, que he d'ensenyar matemàtiques, que he d'ensenyar història o he d'ensenyar literatura. Jo n'he de saber, i, per tant, m'he de passar diàriament hores estudiant. I si no em passo diàriament hores estudiant, que per això la universitat em paga i per això fem poques hores, ja puc anar parlant de valors que no serveix per a res. El que vol l'alumne és una presència ètica: la presència diària, quotidiana, del pare, de la mare, de la tieta, dels germans grans, dels mestres.

El valor del llenguatge és molt important i cal ensenyar bé el llenguatge, no perquè amb això fem gent més ètica o més moral, sinó perquè els donem un instrumental per poder judicar-se. Qui no domina el llenguatge no pot fer actes morals. S'ha de dominar un mínim de llenguatge, no sé quant, però un mínim de llenguatge, posem unes vuit-centes paraules de lèxic com a mínim, i si pot ser mil, millor. I després cal saber-lo ordenar, encara que el senyor Nietzsche s'enfadi, segons la sintaxi.

**Pere Solà**

Bé, a mi m'agradaria entroncar una mica amb el discurs i després baixar cap a terra, cap a coses més concretes situades en l'origen del document que és la base de la discussió. Hi ha un tema del discurs del professor Fullat que no acabo de veure clar i que m'agradaria exposar per si fos susceptible d'algun aclariment. Jo no entenc, en la hipòtesi del concepte d'*episteme*, de comprensió de la totalitat, de fonamentar les humanitats en aquesta comprensió de la totalitat, com arriba un moment en què diu que Galileu es despenja d'aquesta totalitat. Jo diria que no se'n despenja, el que passa és que arriba un moment en el qual aquest esforç de comprensió de la realitat de l'home a través de la raó és tan complex, pel que fa a coneixements, que l'home ha de prendre la decisió de dir: «Jo em dedico ara a analitzar una parcel·la». Però això no vol dir que cada parcel·la no estigui lligada a la totalitat. La ciència no es despenja de les humanitats, sinó que la ciència és humanitat, fins i tot la ciència nova. És a dir, per arribar a la comprensió de totes les manifestacions de la raó hem d'incloure la ciència i la praxi, és a dir, aquestes formen part de la pluralitat.

Aleshores, el que no s'acaba d'entendre és la confrontació que potser no es dona a nivell teòric, però que sí que es dona en la pràctica —i això en Lluís Busquets ho acaba d'assenyalar una mica— entre humanitats i ciència. Per a mi és una confrontació totalment falsa i encara que com a posició de partida es diu que la ciència forma part d'aquesta comprensió de la totalitat, després els raonaments, les coses de cada dia, fins i tot les petites al·lusions o les comparacions de les matèries que entren o de les matèries que surten en un pla d'estudis són una manifestació, per dir-ho així, d'aquesta pretesa guerra entre humanitats. I se centra aleshores les humanitats, únicament, en unes determinades disciplines o àrees o instruments de comprensió del món, en contra de ciència i tècnica, que ja dic que també són humanitats. Aquesta guerra em sembla que és totalment absurda: no podem parlar de crisi de les humanitats entenen-la com una lluita entre si fem més filosofia i menys matemàtiques o si fem més llatí i menys física. Avui dia, per fer humanitats completament, cal fer física: no es pot arribar a una comprensió del món sense uns conceptes físics, no es pot arribar a una comprensió del món sense dominar mínimament el llenguatge matemàtic. És a dir, hi ha tota una sèrie de qüestions que, si no es posseeixen, et priven d'aquesta totalitat. Jo crec que la guerra està que tenim un cabal de coneixements tan gran i una especialització de les eines d'anàlisi de la realitat tan diversificada, que resulta difícil fer una selecció i veure quins d'aquests coneixements posem en els plans d'estudis per als nostres nois i noies de setze, disset i divuit anys. Perquè, com assenyalar què és realment important de seleccionar? I en aquest sentit, malgrat els tòpics, continuo opinant que la ciència, globalment, encara és poc present en els plans d'estudis.

El professor Fullat ha exposat una anècdota quant a la planificació del batxillerat i jo en voldria exposar una altra. El nou batxillerat de setze a divuit anys té una concepció de les matèries comunes com a mínim instrumental bàsic, en el qual la més important és la llengua —

en aquest sentit coincidiríem que el llenguatge, l'ús correcte del llenguatge és l'eina primera i bàsica per a aquesta estratègia de comprensió—. Però s'havien fet uns primers assaigs per incloure-hi també, dins aquest instrumental bàsic, disciplines que podríem anomenar clàssiques, com ara història o alguna de filosofia del coneixement, etc., com a mínim, part de ciències o matemàtiques o d'història de la ciència o de conceptes científics fonamentals. I l'àrea que ha quedat apartada finalment ha estat la ciència; és a dir, en el nou batxillerat la part comuna no té absolutament res de ciències: hi són les llengües, l'idioma estranger, la història, la filosofia i l'educació física, però de ciències no hi ha absolutament res. Una persona pot fer el seu batxillerat sense haver entrat una mica més a fons en cap concepte científic.

### Octavi Fullat

Jo no he volgut entrar en absolut en aquest tema. Al contrari, a la paraula raó s'hi ha d'aplicar l'adjectiu humana, perquè no és divina, ni és raó de ser, és raó humana. Per tant, tot és humà i tot són humanitats, perquè a la *paideia* grega hi havia la geometria d'Euclides i hi havia l'escola d'Alexandria, i tot això hi entrava. La *paideia* era tot. La construcció del Partenó és *paideia*. És *humanitas*, i el dret romà també. Per tant, no crec en aquesta lluita, i, en l'àmbit concret tampoc no hi sabia entrar, no sóc persona entesa en això. En tot cas, és una cosa de tecnòlegs.

Però hi ha una qüestió que em sembla important: històricament això anava tot unit, i no es va separar —no pas per culpa de Galileu—. Galileu, simplement, va dir que no es podia dedicar a tot i que es volia dedicar al camp de la física i, dins l'àmbit de la física aplicada, a l'astronomia. Molt bé. I no hi ha res a dir. I una altra persona treballarà en un altre àmbit. Aquesta és una divisió de feines intel·lectuals que em sembla correcta. Però cal dir que quan arribem al segle XIX les coses canvien, perquè en aquell segle el positivisme diu: «Només hi ha una manera fiable de conèixer i aquesta és la física». A partir d'aquí, què ha passat amb la prohibició: «No menjaràs de l'arbre del bé i del mal»? Ha passat a ser una cosa anecdòtica. És això el que he volgut remarcar, perquè el títol de la meua ponència era «La crisi de les humanitats», i no pas anar a fer una anàlisi —ja que no era la persona més adient per fer-la—, per exemple, en l'àmbit de la programació. Hi he fet al·lusions, certament, però no anava per aquesta banda. El que sí que posaria en el batxillerat, i a totes les carreres universitàries, és l'epistemologia. Perquè una persona diu: «Jo sé que els llums estan encesos»; i l'altre diu: «Jo sé que la mare em va portar al món»; i l'altre diu: «Jo sé que fer tal cosa és dolent i jo sé que l'artista aquest vesteix malament». Però quan dius «jo sé», aquest «sé», què vol dir? Això crec que és elemental i ho introduiria en el batxillerat. Potser es filosofia, sí, i, a més, és metafísica, indiscutiblement, i el que és segur és que no és ontologia. És la pedagogia de l'experiència, perquè quan es fa física o es fa química s'ha de saber què es fa i, entre d'altres coses, perquè s'ha de saber dir a l'alumne: «Ara, en aquest moment, la teoria de la relativitat, doncs, encara és vàlida, però has de saber que d'aquí a vint-i-cinc anys potser ja no ho serà». Això es conèixer el món físic, i això s'ha de dir, això és important.

El que m'esglaiava és que no hi ha punt de referència per organitzar la vida col·lectiva i individual respecte del Bé i del Mal, en majúscules, perquè en minúscules cadascú que es munti el bé i el mal com vulgui, jo no hi tinc res a dir. Cadascú té el seu bé i el seu mal. Al matí en pots tenir un i a la tarda en pots tenir un altre, per què no? Depèn del dinar que has fet. Però, compte!, hem perdut el punt de referència respecte al Bé i el Mal. I si se'm demana que ho demostris, no ho podré demostrar. Jo l'únic que dic és que, dins del paradigma occidental, nosaltres sabíem, en línies generals, què era el Bé i què era el Mal, i les coses que estaven prohibides i no es podien fer. Tal vegada les fèiem i aleshores pecàvem. Ara, això s'ha perdut i s'han d'acceptar les conseqüències. La qüestió no és si posar més física i més química en la programació; si ho hagués de fer, també n'hi posaria més quantitat que no pas de les altres matèries. Però aquesta no és la qüestió. La qüestió és que a Occident hem perdut la noció del Bé i del Mal.

**Jordi Galí**  
Moderador

Voldria fer una petitíssima intervenció. El batxillerat internacional, que dona una gran llibertat d'opció d'assignatures, només n'exigeix una d'obligatòria: l'epistemologia. Res més.

**Francesc Pedró**

Sí, en primer lloc donar-vos les gràcies perquè sempre, sempre, les vostres intervencions són una alenada d'aire fresc i a molts de nosaltres ens convé que algú ens recordi, precisament, que tenim un cert nombre de facultats, com ara la raó crítica, que utilitzem sovint massa poc. Justament volia donar-vos peu que us estenguéssiu una mica més encara en dues qüestions: primera, la crisi de les humanitats a l'ensenyament —i és veritat que vós no n'heu volgut parlar d'una manera concreta, però hi heu fet referències— també amaga una situació, que em sembla que és prou coneguda, que ha estat la segregació, l'ús d'aquest ensenyament de les humanitats en favor d'unes élites. Encara avui, a determinades escoles angleses i alemanyes, és possible veure infants de tretze, quinze o setze anys recitant de memòria versos de Virgili. Evidentment, no els reciten la majoria de la població, i, per tant, l'ensenyament d'unes determinades humanitats té un caràcter distintiu, diferenciador i antidemocràtic. I això segurament ha costat un preu que ara s'està pagant. Aquesta és una primera qüestió. La segona qüestió és que heu fet aquesta anàlisi antropològica i epistemològica, i jo voldria que parléssiu de l'anàlisi pedagògica, també en el sentit de la filosofia de l'educació. Una de les coses que vaig aprendre quan vaig ser alumne vostre va ser justament la distinció, que després m'ha estat força útil, entre les pedagogies de l'essència i les pedagogies de l'existència. Em sembla que la vinculació excessiva entre les humanitats, i els valors formatius, *per se*, d'aquestes mateixes humanitats, i les pedagogies de l'essència, ha fet que, després d'uns anys, com ara els seixanta o els setanta, especialment convulsius en matèria de revifament de determinades pedagogies de l'existència, el resultat hagi anat justament en detriment de la posició central que, en algun moment, les humanitats havien tingut en els sistemes d'ensenyament. Quin paper us sembla que ha tingut aquest debat entre pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència en la crisi actual de les humanitats?

**Octavi Fullat**

Les pedagogies de l'essència serien de base platònica tradicional i les de l'existència donarien peu, fins i tot, a entendre la història. I, dins d'aquestes darreres, hi podríem incloure, segons com, el marxisme. El model seria la fixació *ahistòric* i *intrahistòric*. El que passa és que és una divisió incòmoda en la qual moltes coses no hi poden entrar i no saps en quin calaix de la calaixera posar-les. Aquesta és la realitat tal com la veig en aquest moment. Però sí que diria que les pedagogies de l'existència, en el camp educatiu, tenen molt interès, encara que la formació del professorat s'ha de fer des de la pedagogia de l'essència. És a dir, hi ha una pedagogia pragmàtica per la qual jo preparo els mestres que han d'anar a l'escola, i els preparo, doncs, en l'existència, en la quotidianitat. Però la formació inicial, els reciclatges i les lectures recomanades han de ser de pedagogies de l'essència. I l'essència pren aquí el sentit d'ahistòrica. Per què? Perquè l'única manera de poder viure orientat és viure de la memòria. La memòria ens orienta, i és una qüestió que s'ha de recuperar; és un valor extraordinari. I que consti que quan tenia vint-i-cinc anys en renegava.

Hem de preparar el nostre professorat des d'unes pedagogies que enllacin amb un determinat pretèrit. I per què amb aquest pretèrit? Doncs, perquè és el nostre. No en tinc una altra, de raó. És el mateix que si em preguntessin per què parlo bé de la meva mare, del meu pare i dels meus avis. Doncs, perquè són els meus. I si em diuen que demostrï que són bons, no he de demostrar res, només puc dir que són els meus. Per què parlo bé de Grècia, de Roma i del judaisme? Perquè és d'on vinc. I als mestres se'ls ha de donar aquesta formació. No cal que aprenguin grec o llatí; no em preocupa gaire això. Però, a part de tota la formació tècnico-científica que se'ls hagi de donar, perquè l'han d'ensenyar, em sembla fonamental que hagin llegit determinats textos. El risc és preparar-los només des de pedagogies de l'existència; aquest és un risc perquè no tenen punts de referència. La memòria està en blanc; no hi ha res escrit. Això pot ser tràgic: el temps passa ràpid.

**Josep González-Agàpito**

Gràcies. Jo, primer, voldria parlar d'una qüestió de procediment, i és que avui em passa el mateix que ahir, i en tinc una certa responsabilitat. Tinc la sensació que patim una mica el perill de simplificar per manca de temps. Jo gairebé proposaria als organitzadors d'aquestes trobades que fessin un cicle de cadascuna de les sessions, perquè, per exemple, ahir vam parar just en el moment en el qual, per entendre'ns, havíem de continuar, i avui ens passarà, si fa no fa, el mateix. I no simplement perquè ens hi trobem bé — que sempre ens hi trobem en aquest ambient—, sinó perquè crec que és molt important que en aquestes qüestions, d'un nivell com el que pretén una societat científica com la que ens ha reunit, s'arribi a uns punts acceptables de concreció i d'exactitud i no ens quedem simplement en unes idees que, potser sí que és interessant que es llencin, però que hauríem d'arribar a polir. I dic tot això perquè es diuen unes coses que penso que són importants. Jo també subscric la idea del senyor Pere Solà de no confrontar. I també estava en desacord amb el plantejament que, al seu dia, va fer l'Institut —i que va exposar en un document— de confrontar les anomenades humanitats, o lletres, per parlar en una terminologia corrent, amb les ciències. Perquè crec, també, que aquestes noves formes d'humanisme les hem de trobar, justament, d'una manera segurament diferent de l'existent. Per exemple, l'ecologia, almenys entesa amb tot rigor, penso que és una de les millors noves formes d'humanisme, perquè, justament, aplega el caràcter tècnic o tecnològic, i, alhora, el científic tradicional, amb una profunda afirmació a favor de la persona i del planeta. O sigui, la nova educació humanista ha de tenir en compte aquestes noves maneres d'entendre i aquestes noves anàlisis que sintetitzen els corrents aparents, però que, en canvi, unifiquen la tradició de la nostra cultura.

El problema de la moral penso que també és important, ja que són evidents les situacions de creixement de la intolerància en la nostra societat, a Catalunya. És evident que s'està adobant el terreny per al sorgiment de nous neonazismes, disfressats del que es vulgui, i que la manera de combatre'ls és posant els valors en funcionament. I és per això que defenso que hi ha d'haver una educació moral positiva i activa, encara que no sé si ha de ser amb el sistema de prohibicions.

**Octavi Fullat**

Compte amb el sistema de prohibicions! Es pot entendre molt malament. El primer principi és que no tot està permès, la qual cosa no vol dir sistema de prohibicions.



**Josep González-Agàpito**

Jo crec que ha de subsistir l'existència d'una normativa positiva, o sigui, concreta. I dic això perquè aquesta manera d'esperar la reflexió, que per exemple posen en voga les tècniques [cooperianes?], ens ha portat al respecte a la llibertat de consciència. Però aquest pretès respecte a la llibertat de consciència ha fet que un país, per tal de no fer educació religiosa, es trobi que immenses capes de població, i no sols de joventut sinó fins i tot de mitjana edat, no tinguin cap mena de formació de cultura religiosa; és a dir, que poden contemplar un retaule barroch i no saber què significa, i això independentment de les seves creences. O sigui, això que ens pot passar a nosaltres —i torno a l'exemple de la pintura— de mirar un quadre i no tenir referents culturals per interpretar què és el que passa en aquell quadre, perquè parla d'un referent cultural d'una altra cultura, tot i que estigui integrada a la nostra, està passant també amb coses que es veuen pel carrer: es pot entrar en un claustre i no saber què és allò tan gros i alt com un sant Pau, perquè és un Sant Pau el que hi ha enmig del claustre. O sigui, anècdotes a part, o bromes a part, hi ha una qüestió de fons, que és la que estic intentant subratllar. El doctor Fullat deia que, evidentment, hi ha també un problema exemplificador en l'educació moral, i aquest és justament el més difícil, perquè, sobretot, poc es pot ensenyar en la formació inicial. El problema, per tant, és restaurar, no sols els instruments concrets per anar a una educació de valors normativa i positiva, sinó, alhora, crear l'ambient necessari en tota la societat i, concretament, en els àmbits educatius, per a una restauració ètica, per a una restauració humanística. També crec que això s'ha de matisar, perquè pot fer l'efecte que s'estan mantenint posicions molt conservadores i, com deia abans, gairebé reagianes, però jo estic parlant, precisament, de la restauració dels valors que han fet de la nostra una civilització tolerant, una civilització democràtica; i d'això crec que, ara, només en queden espurnetes. Només cal que creixi l'atur perquè allò que veiem que està passant a Alemanya i que ens esparvera, ho tinguem aquí: hi ha símptomes que ens adverteixen del començament d'un procés.

**Joan Mestres**

M'ha agradat molt el que has dit de la memòria. I s'ha insistit molt, sobretot en parlar del disseny curricular, en l'enteniment, és a dir, en la comprensió del món. Em manca una tercera cosa que és fonamental i que em sembla que, dins de la pedagogia europea, ha tingut una tradició molt forta: la formació de la voluntat. És a dir, de les tres facultats clàssiques de la persona que eren memòria, enteniment i voluntat, em sembla que la voluntat ha desaparegut del nostre mapa epistemològic i conceptual. Realment continua existint, evidentment, però ningú no parla de la formació de la voluntat. I per als psicòlegs sembla que la voluntat sigui una cosa que no existeix. No sé si és perquè és una paraula rànica, però analitzeu els currículums oficials i analitzeu tots els llibres de psicologia actual i veureu com la voluntat no existeix. Existeix la memòria i existeix l'enteniment, la comprensió; però, què ha passat amb la voluntat? Aquest és un tema que em preocupa, perquè resulta que els valors s'estimen: t'enamores d'un valor i els altres els rebutges. Jerarquitzes els valors i, a partir d'aquí, et formes el teu projecte de vida, et coneixes a tu mateix i elabores tota la teva visió interior. La moral no sé si es pot ensenyar. Com ha dit el professor Fullat, la moral es mostra, testimonia el que vols i el que sents, el que trobes bé o trobes malament. Però, probablement, tots els que estem dins d'aquesta Societat Catalana de Pedagogia i tota la gent a la qual ens preocupa el tema de l'educació i de la formació dels valors, en parlem només com si fos una cosa externa. Crec que s'ha de fer un treball de coneixement interior, de veure el que realment vols i, per exemple, crear optatives o el dret a dir: a mi m'interessa un aspecte de la realitat, només un petit aspecte de la realitat —el que sigui: la humanística, la tècnica, etc.—, però perquè jo vull fer el meu projecte sobre això. La formació d'aquesta voluntat em sembla que és un dels grans buits que tenim.

La voluntat potser sigui sinònim de llibertat, i és indispensable perquè es pugui fer acte moral, és a dir, sense llibertat no hi ha acte moral. Una criatura de sis anys no pot fer actes morals. Tindrà conductes, hàbits, tics nerviosos si voleu —que li haurem creat—, estímuls-resposta, el que sigui, però no farà acte moral. Jo no sé si són lliures o no, però el que sé és una cosa: si no són lliures, no hi ha moral; hi ha costums i hi ha hàbits: unes persones ho fan així i unes altres ho fan aixà, una persona es grata l'orella i està nerviosa. Una altra juga amb un bolígraf. A mi em sembla important, i torno a recordar un text bàsic de la nostra cultura que és la *Crítica de la raó pràctica* de Kant, l'imperatiu categòric; és a dir, jo tinc un manament imperatiu i categòric si, i només si, sóc lliure. Per això no puc posar imperatius categòrics als escarabats i als mosquits, perquè no són lliures.

En la pràctica escolar pot haver-hi una certa invitació a actuar segons la voluntat, segons la llibertat. Pot haver-hi un tema o una preocupació sobre la qual el mestre n'ha de fer una reflexió a l'escola, i ha de fer veure com un se la pot jugar en prendre una decisió —és el *crino* que deia al començament, la crisi—. Aquí hi intervé la voluntat, perquè cal que el mestre digui: «Jo prenc aquesta decisió». I pren aquesta decisió, perquè hi hagut un tema familiar i ha passat això i això, o perquè hi ha risc d'entrar en una guerra, o davant certes conductes neonazis, etc. Aleshores, el mestre assenyala que aquí hi ha un tema important, que aquí hi ha un problema. Però també diu: «Jo no puc demostrar; la demostració us la farà el professor de física d'una determinada hipòtesi, o del que sigui, però jo no puc demostrar. Jo el que us mostro és que actuo sabent el que faig, i que me la jugo». I ha de dir-ho als alumnes, no perquè facin el mateix, sinó com a comunicació. I el pare i la mare han d'actuar de la mateixa manera amb els seus fills, han de mostrar-los que se la juguen. És el tema de la voluntat, el tema de la llibertat; és un tema important. Ara, l'escola sí que ha de fer una cosa: ha d'ensenyar el vocabulari i el lèxic, sí, però també ha d'ensenyar què significa moral, què significa bé, què significa malament, què significa culpa. Perquè, és el mateix culpa que sentiment de culpa? Aquesta és una cosa que es confon habitualment i que la gent s'empassa tan tranquil·lament. El sentiment de culpa és un sentiment, però no és cap culpa; el llenguatge no vol dir res. Puc tenir el sentiment de culpa d'haver actuat malament, i el sentiment és un sentiment i un bon tractament psicoterapèutic em pot treure aquest sentiment. Jo tinc el sentiment que sóc culpable perquè ahir vaig matar un dona. Un psicòleg una mica bo em pot treure aquest sentiment de culpa. Jo he mort una dona, però, bé, i què? Fa un any vaig matar un conill. No hi ha problema. Ara, si a més hi ha culpa... Però aquesta és una qüestió de lèxic, del lèxic tal com s'ensenya. I el lèxic s'ha d'ensenyar a l'escola, perquè s'hauria d'ensenyar, per exemple, lèxic polític i tampoc no s'ensenya. Per què no s'ha d'ensenyar el lèxic polític si és quotidià, si és lèxic? Una altra cosa és parlar d'aquest partit o de l'altre, però s'ha de saber què vol dir el lèxic polític. El lèxic és molt important i és una qüestió gramatical.

Torno a dir, ara, perquè no quedi cap ambigüitat, que no plantejo, de cap de les maneres, i hi sóc contrari, entendre com a humanitats el llatí, el grec, la filosofia, la història... i després separar-ne la resta. No. Crec que això queda clar si un llegeix correctament el meu esquema. La raó és la raó humana i tot és humà, i tot són humanitats. L'home construeix l'home i fa l'home. El risc no és aquest; el risc és que ara hi ha hagut un cert desequilibri, un trencament d'allò que jugava el paper de paràmetre, de l'estructura que orientava. Aquest és el problema que ara patim. I el problema dels tècnics és saber com us les arreglarem ara. Perquè heu de tenir present que hi ha decisions que són polítiques, i són decisions que no les puc demostrar al pedagog ni al psicòleg. No es pot dir: «Això indefectiblement s'ha de fer així en el pla d'estudis, hi ha d'entrar aquesta assignatura i tantes hores, ni més ni menys». No, això no es demostra i, per tant, s'elabora una decisió política, que entenc perfectament i l'accepto. Les decisions polítiques són decisions polítiques i la política té el seu camp de decisió.

**Anna Pagès**

Només vull recuperar una idea que m'ha semblat molt interessant de l'exposició que ha fet el doctor Fullat, que és la idea de l'educació global com a plantejament; és a dir, no tant com a contingut específic sinó com a aproximació als problemes. I m'interessaria, sobretot, contextualitzar-la una mica en l'àmbit de la formació universitària.

Per l'experiència relativament breu que tinc en formació, dins de la universitat, una de les coses que detecto, tant a la Universitat Autònoma de Barcelona com també a la Universitat Ramon Llull —que és on treballo actualment—, és que els estudiants tenen greus dificultats per captar aquesta qüestió, és a dir, per entendre que la comprensió global dels problemes és una manera d'aproximar-s'hi. Funcionen molt a nivell de pensament concret: què he de fer, en quines condicions he d'aplicar determinades estratègies, i són molt superficials. Aquesta superficialitat a l'hora de plantejar els problemes fa que, independentment del nom de l'assignatura que figuri en el pla d'estudis, el problema sigui metodològic, el problema sigui de base, d'aproximació. Per exemple, faig una assignatura a primer de pedagogia que es diu Antropologia de l'Educació i necessito molt temps per fer entendre als estudiants, no pas els continguts específics de l'assignatura, sinó el plantejament; és a dir, què vol dir plantejar la qüestió antropològica com a cosa global, com a coneixement de la totalitat. O sigui, detecto un funcionament preeminent del pensament concret i molta dificultat a captar què vol dir abstraure i què signifiquen diferents nivells d'abstracció en relació amb un problema concret.

I una altra cosa que detecto, i que suposo que té molta relació amb això també, és que els estudiants que arriben a primer a la universitat, i que, teòricament, han fet filosofia a COU, funcionen amb apunts de classe i no han llegit una sola pàgina ni de Freud, ni de Sartre, ni de Marx, ni de Nietzsche; és a dir, funcionen a partir d'interpretacions sobre els textos originals, però no han anat a fer una lectura aprofundida dels textos originals. I amb això no vull dir que no s'hi interessin: els fascinen quan s'utilitzen com a lectura a classe. És a dir, si el professor suggereix o insinua que es pot fer una lectura aprofundida d'aquests textos clàssics, que podrien ser molts i diferents, els estudiants se senten molt motivats; és a dir que, en el fons, aquest plantejament de la totalitat els interessa molt. El que passa és que tenen com una incapacitat estructural per poder-s'hi enfrontar, i em sembla que això és una de les coses que més haurien de treballar els pedagogs, tant a l'escola com després en la formació inicial a la universitat, per compensar aquesta crisi de les humanitats que, per a mi, no és un problema, com molt bé deia el doctor Fullat, de pla d'estudis o de continguts específics, sinó de plantejament, de com tractem els temes. Això és una cosa que també altres països, com per exemple Canadà i els Estats Units, s'han plantejat molt darrerament. Els últims textos que han sortit sobre un moviment que s'anomena «El retorn a la formació fonamental» es refereixen, precisament, a la necessitat de recuperar aquesta aproximació, que és bàsica, i a partir de la qual es pot entendre tot molt més fàcilment. Però si no recuperem el pensament abstracte, em sembla que aquí no hi ha crisi de les humanitats, independentment del fet que s'estudii grec o llatí, sinó que el que haurem perdut és quelcom que, precisament, ens caracteritza des del punt de vista antropològic, i que em sembla bàsic i necessari.

**Jordi Galí**  
Moderador

Moltes gràcies a tothom, especialment al doctor Fullat.