

COL·LOQUIS DE VIC (XXIII)
L'EDUCACIÓ

COL·LOQUIS DE VIC

XXIII

L'EDUCACIÓ

Edició a cura de Josep Monserrat i Ignasi Roviró

SOCIETAT CATALANA DE FILOSOFIA

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

2019

Col·loquis de Vic (23è : 2018 : Vic, Catalunya), autor

L'Educació. — Primera edició

Recull dels treballs presentats als XXIII Col·loquis de Vic, celebrats a la seu del Consell Comarcal d'Osona els dies 4 i 5 d'octubre de 2018. — Bibliografia
ISBN 9788499654959

I. Monserrat i Molas, Josep, 1967- editor literari

II. Roviró, Ignasi, 1958- editor literari III. Societat Catalana de Filosofia

IV. Títol V. Títol: Col·loquis de Vic XXIII

1. Educació — Congressos 2. Ensenyament — Congressos

3. Pedagogia — Congressos

37(063)

37.013(063)

Edició promoguda per l'Ajuntament de Vic, el Consell Comarcal d'Osona, la Societat Catalana de Filosofia, l'Associació Filosòfica de les Illes Balears, la Societat de Filosofia del País Valencià, la Universitat de Barcelona, Sapienza Università di Roma i l'Institut de Dret i Tecnologia (IDT-UAB).

Fotografia de Portada: Antoni Bover

Fotografies interiors: Xavier Roviró

© 2019, dels autors

© 2019, d'aquesta edició, Societat Catalana de Filosofia,
filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Primera edició: setembre de 2019

Revisió lingüística: Marta Lorente

Imprès a I.G. Sta. Eulàlia, de Sta. Eulàlia de Ronçana
C/ Sant Joan Bosco, 10 - www.igsantaaulalia.com

ISBN: 978-84-9965-495-9

Dipòsit Legal: B 23056-2019

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del copyright, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

INTRODUCCIÓ

Els Col·loquis de Vic dedicats a «L'Educació» van iniciar-se a la seu del Consell Comarcal d'Osona el matí del dijous dia 4 d'octubre del 2018. En l'acte d'obertura s'hi presentà la complexitat de la temàtica a debat i, per altra banda, el llibre que recollia les aportacions fetes en la trobada anterior (en aquella ocasió dedicat a *El teatre*). A partir de les 11 del matí, començaren les comunicacions del primer àmbit de treball.

La tarda d'aquell mateix dia s'inicià amb la ponència del professor Conrad Vilanou titulada *Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica*. Acabada aquesta intervenció, seguiren les comunicacions iniciades en la sessió del matí. Una desena de comunicacions abastaren aquest intens dia de col·loqui.

A les 8 del vespre, i en col·laboració amb l'Ateneu de Vic, el professor Stefano Petrucciani de la Universitat La Sapienza-Universitat di Roma pronuncià, en la seu d'aquella entitat, la conferència *Il "noi" e la democrazia. Riflessioni su indipendenza e secessione*. Aquest acte va comptar, a més, amb la presència d'altres persones de Vic i comarca i d'associats de l'Ateneu.

L'endemà divendres de 5 d'octubre a les deu del matí començà el segon àmbit de treball, amb riques aportacions d'una desena més de professors. La lliçó de cloenda la dictà el professor de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Joan Soler Mata amb el títol *Diàleg amb la pedagogia contemporània: preguntes, reptes i respostes*. En aquesta sessió i en el corresponent debat s'incorporaren alumnes del Col·legi Sant Miquel dels Sants.

La cloenda dels Col·loquis de Vic anà a càrrec del president del Consell Comarcal d'Osona, Joan Roca, que aprofità l'avinentsa per mostrar la seva satisfacció per aquesta trobada anual i, al deixar pròximament el càrrec, s'acomiadà dels assistents tot donant-los les gràcies per l'activitat que han fet els Col·loquis tots aquests anys de la seva presidència.

Com és habitual, les sessions varen ser dirigides per representants de les entitats organitzadores. Les institucions que van fer possible aquesta nova edició dels *Col·loquis* van ser l'Ajuntament de Vic, el Consell Comarcal d'Osona, la Societat Catalana de Filosofia, l'Associació Filosòfica de les Illes Balears, la Societat de Filosofia del País Valencià, la Universitat de Barcelona, la Sapienza - Università di Roma, el Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic, la Universitat Ramon Llull, la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya i l'Institut de Dret i Tecnologia (IDT-UAB).

Ignasi Roviró i Josep Monserrat

L'EDUCACIÓ



EUROPA, PROVÍNCIA PEDAGÒGICA: DE LA URBANITZACIÓ ESCOLAR A LA COLONITZACIÓ TECNOLÒGICA¹

CONRAD VILANOU TORRANO

Universitat de Barcelona

Després d'agrair l'amable invitació dels organitzadors de participar en aquesta nova edició dels Col·loquis de Vic, voldria manifestar que Europa pot ser entesa com una via pedagògica –tema que vaig plantejar en una edició anterior–² i, al seu torn, com una província pedagògica. Amb aquest enfocament, la perspectiva d'una Europa econòmica, tal com va sorgir el 1957 amb la CEE, constitueix un canvi radical respecte al que havia estat el continent des de l'època medieval. Ben mirat, la cultura –i per extensió, l'educació– va donar sentit durant segles a la idea d'Europa, per bé que les qüestions culturals i educatives van quedar rele-

1. La investigació que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa. L'autor agraeix als membres del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona) els seus suggeriments i comentaris en l'elaboració d'aquest treball i, d'una manera especial, vol reconèixer les aportacions del professor Enric Prats.

2. Conrad VILANOU, «La tradició humanista, entre l'*studium* i la *ratio studiorum*: la via pedagògica d'Europa», a Josep MONSERRAT, Ignasi ROVIRÓ i Bernat TORRES, *Europa*, Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, 2011, 39-69.

gades a una situació marginal després de la Segona Guerra Mundial.

Amb tot, és ben clar que el sorgiment de la nova Europa té com a punt de partida la declaració del ministre francès Robert Schuman, del 9 de maig de 1950, sobre la conveniència d'establir, per tal de superar l'antagonisme francoprussià, una entesa pel carbó i l'acer que donaria pas a la CECA (1952). Tot i això, és clar que al darrere dels que van posar en marxa el Tractat de Roma (1957) es troba un pòsit humanista com van posar de manifest els que poden ser considerats els seus fundadors (Schuman, Adenauer, De Gasperi, etc.), si bé per a alguns –com va reconèixer Jean Monnet– es va postergar a un segon terme la via cultural-pedagògica a benefici dels aspectes econòmics. En efecte, François Mitterrand en la seva conferència «Per una confederació europea», pronunciada el 1990 en ocasió de la inauguració del col·loqui d'estudiants europeus, va assegurar que «la cultura serà el fonament i el que unirà Europa». A continuació, va recordar la frase de Jean Monnet: «Si es tracta de recomençar, en lloc de començar per l'Europa econòmica, jo començaria per la cultura»³. En aquesta direcció, tampoc cal passar per alt que Monnet ha estat considerat pel professor Santiago Petschen un autèntic pedagog social, de manera que no ha d'estranyar l'afirmació d'aquest últim quan proclama que «a la Unió Europea la va fer la pedagogia»⁴. A més, el recent treball dels professors Vilafranca, Cercós i Garcia confirma la voluntat pedagògica dels discursos fundacionals per a la integració europea⁵.

3. François MITTERRAND, *Memorias interrumpidas*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1996, p. 363.

4. Santiago PETSCHEN, «A la Unión Europea la hizo la pedagogía», *El País*, 16 de maig 2007.

5. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, Raquel CERCÓS RAICHS y Jordi GARCIA FARRERO, «Los 'padres' pedagógicos de Europa. Discursos educativos

La urbanització de la província pedagògica

Si acceptem que Europa constitueix una via pedagògica és obvi que s'han fixat mecanismes de transmissió dels conceptes, valors i discursos que han donat sentit a aquesta narrativa que, si bé beu en les fonts semites, gregues i llatines, es va estructurar gràcies a la síntesi cristiana. Per això, des del món clàssic s'han configurat diferents instàncies pedagògiques (*Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, *Scientiae*, *Bildung*) que han actuat a manera de corretja de transmissió d'aquesta narrativa històrica integrada per elements teològics, literaris, filosòfics, jurídics i científics, és a dir, culturals. Per això, Europa ha intentat articular des dels seus orígens una organització pedagògica, d'acord amb una idea que ha emfasitzat la dimensió espiritual del vell continent. Així doncs, no pot estranyar que l'Església es convertís en una institució docent que, d'acord amb el credo del primer Concili de Nicea (325 d.C.), ha proporcionat no només el contingut del currículum escolar durant segles sinó també que ha conformat l'univers axiològic occidental⁶. Ben mirat, aquesta via pedagògica queda confirmada per la creació de diversos ordes religiosos dedicats a l'ensenyament, entre els que destaquen els jesuïtes amb la *Ratio Studiorum* (1599) i els escolapis amb el lema de *Pietas et Litterae*. Tampoc es pot oblidar la Companyia de Maria, una de les primeres congregacions dedicada a l'ensenyament de les joves que, sobre una base humanista, va ser promoguda per Joana de Lestonnac a principis del segle XVII (1607-1609).

fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía*, 270 (2018): 335-351.

6. Octavi FULLAT, *Valores y narrativa: axiología educativa de Occidente*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Vist en perspectiva, fa l'efecte que la *Ratio Studiorum* va anticipar l'educació secundària moderna, circumstància que no va passar desapercibuda als doctrinaris de la Revolució Francesa i, encara menys, a Napoleó quan va implantar la Universitat Imperial (1806), que comprenia els establiments d'educació secundària (*lycées*) que es basaven en l'ensenyament del llatí i de les matemàtiques. Si en l'organització de la Universitat –l'educació superior– Napoleó va tenir ben present el model militar, pel que fa a l'educació secundària es va inspirar en els jesuïtes. De la mateixa manera que els jesuïtes obeïen el Papa, ara els nous docents de l'imperi havien de manifestar la seva dependència respecte de l'emperador, per entronitzar un ordre civil afermat per les influències dels docents que havien de suplantar el paper exercit fins llavors per l'estament religiós i, molt especialment, pel sistema jesuïte.

En qualsevol cas, la trajectòria pedagògica europea posseeix dos canals de transmissió ja que al costat de les esglésies (catòlica i reformada) s'observa la presència de l'estat docent, una idea fruit dels projectes educatius de la Revolució Francesa (Condorcet) que, a través de l'alfabetització i l'escolarització, va promoure l'ideal de ciutadania de l'estat-nació que unia l'escola amb la milícia. En efecte, el procés de secularització docent que es va donar al segle XIX va accentuar la idea d'escola-caserna, de manera que les campanyes d'alfabetització i escolarització continuaven amb la mobilització del servei militar obligatori que, sobre la base del poble en armes, configurava un ideal amb més càrrega patriòtica que els anteriors exèrcits mercenaris. En aquest sentit, les tropes napoleòniques que es van estendre per tot Europa van intentar difondre el projecte polític imperial que, inspirat en el pensament modernitzador il·lustrat, no feia més que confirmar la condició de súbdit del ciutadà. Una bona mostra del que diem es pot trobar en el *Catecisme*

imperial (1806) de Napoleó, que es va traduir i que va circular àmpliament per Europa i Amèrica llatina.

Però si la pedagogia va promoure la bel·ligerància amb el seu ideal de l'infant-soldat, també van sorgir veus pacifistes com la de Lev Tolstoi que, després de desconfiar del tsarisme, de l'església ortodoxa i dels filòsofs, va trobar en la saviesa popular dels camperols de la seva finca d'Iàsnaia Poliana, a prop de Tula, un sentit a la vida i una alternativa al nihilisme⁷. Allà va fundar el 1859, després de viatjar a l'Europa occidental per conèixer de prop els sistemes d'ensenyament més avançats, una escola pels fills dels camperols, i així va escriure entre 1871 i 1875 –poc abans de la crisi espiritual de 1878 que el va portar a assumir un ideari inspirat en un cristianisme no dogmàtic i al marge de l'estament eclesiàstic– una sèrie de contes i faules amb figures del bestiar i de la pagesia rural que van servir per fornir l'*Abecedari* de Tolstoi que, a manera de llibre de lectura, va circular àmpliament per a ús de les famílies i les escoles⁸. Es tracta d'un univers pedagògic que –com apunta Maria del Tura Boix– promou «la humilitat, el bon cor i el coratge dels protagonistes que són sempre els que vencen i són premiats»⁹. No debades, i després d'haver actuat com a oficial a la guerra de Crimea (1853-1856), Tolstoi va defensar una mena d'evangeli sense esglésies, que fornía un anarquisme

7. Lev TOLSTOI, *Confessió*, Barcelona: Angle editorial, 2013, p. 96-107.

8. Lev TOLSTOI, *Abecedari, primer llibre de lectura per a ús de les famílies i les escoles*, Barcelona: Llibreria Catalònia, 1938 (3e., 1935); *Segon llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, Barcelona: Impremta Verdaguer, 1938. A aquestes referències, podem afegir la divulgació d'obres con *La novel·la d'un cavall*, Barcelona: Editorial Barcino, 1928.

9. Lleó TOLSTOI, *Contes i faules*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 7.

cristià i responia a una concepció basada en l'amor, allunyat de la bel·ligerància i dels dogmes religiosos (ortodoxos, catòlics i luterans) que sovint justificaven i beneïen la guerra¹⁰. Paga la pena recordar que, segons Stefan Zweig, Tolstoi vindria a ser una mena d'home integral que es pot situar en la línia de Goethe, una mena de successor en el temps¹¹. A la llarga, aquest esperit tolstoïà, de vocació pacifista, vida senzilla i humil, i inequívoc compromís social, per bé que amb un toc paternalista que el distanciava dels moviments revolucionaris, sobretot dels comunistes que van liderar la revolta soviètica de 1917, constituirà, per la seva càrrega reformista, una de les fonts educatives d'aquesta Europa que va esdevenir província pedagògica. Si Goethe representa l'humanisme burgès, Tolstoi –la consciència espiritual de Rússia i, per tant, eslava– simbolitza la veu de la consciència d'un intel·lectual que, malgrat les contradiccions –l'origen aristocràtic i la condició de propietari–, va denunciar a bastament la injustícia social i les malvestats de la guerra.

Tal vegada, i en sintonia amb aquest tremp regeneracionista, al vell continent ja havia quallat la idea d'una província pedagògica ideal que havia de posar fi als conflictes bèl·lics amb l'horitzó posat en una organització social utòpica. En aquesta direcció, Goethe –l'epítom del renaixement germànic (1780-1830)– va plantejar la formació individual a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1796), mentre que els aspectes socials van ser formulats a *Els anys itinerrants de Wilhelm Meister* (1829), dues obres que completen el somni de la formació neohumanista en el marc d'una fi-

10. Lev TOLSTOI, *Contra la guerra i la violència*, Barcelona: Angle editorial, 2018.

11. Stefan ZWEIF, *Tres poetas de sus vidas. Casanova, Stendhal, Tolstói*, Barcelona: Planeta (Austral, 787), 2008, p. 273.

losòfia de la història que assumeix el llegat de la racionalitat de la modernitat il·lustrada. Per extensió, i al marge de consideracions religioses, sovint es detecten en l'herència espiritual d'Europa valors inherents a la seva vocació democràtica que s'han configurat d'acord amb la filosofia de la història hegeliana: la tolerància, la solidaritat i el dret de gents, que es va desenvolupar a partir de la trobada europea amb altres cultures i que, d'una manera o altra, emergeixen en el projecte de la província pedagògica¹².

Cal destacar que, si en el primer Meister assistim preferentment a una formació individual, d'acord amb la noció de *Bildung*, a la «província pedagògica» es descriu una comunitat ideal basada en una educació que gira al voltant del respecte i la confiança, alhora que contempla la tolerància religiosa en una mena de religió de la humanitat o religió universal que reclama tres estadis, és a dir, la religió ètnica, la filosòfica i la cristiana, que es manifesta en la visió del món que impera a la província pedagògica. Es tracta d'una professió de fe que concorda amb un sistema educatiu en què es distingeix entre l'ensenyament de les coses externes i el descobriment d'allò espiritual i íntim que «és privatiu d'aquells qui han arribat a la maduresa»¹³. No cal dir que el projecte de la província pedagògica de Goethe també assumeix els principis del cristianisme, de manera que en la seva configuració detectem la petjada dels projectes universalistes que es conformen sobre l'ideal d'humanitat (Comenius, Leibniz, Lessing, Krause, etc.). Si recordem el passatge dedicat per Goethe a la província pedagògica, veiem com

12. Manfred BUHR, «Sobre la herència espiritual de Europa: notas sobre el significado de la herencia espiritual de Europa para el proceso de la unificación europea», *Endoxa* (UNED), 2, 2000, p. 811-830.

13. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid: Cátedra, 2017, p. 264.

es rebutjava qualsevol religió que estigués fundada en la por, alhora que després dels estadis de la religió ètnica dels pobles i filosòfica s'arribava al nivell superior, a la religió cristiana «perquè en ella –assenyala Goethe– es manifesta aquesta visió del món»¹⁴. Convé ressaltar que a la província pedagògica goethiana ressonen igualment les propostes de la pau perpètua que van defensar l'abat de Sant-Pierre i Kant, i així Goethe remarca la importància de l'educació amb vista a la concòrdia social.

Per consegüent, la «província pedagògica» es converteix, en concurrència amb el reformisme del segle XIX, en un projecte social, no simplement educatiu, sinó també polític capaç de transformar la societat sobre la base d'una educació humanista i utilitària, en una síntesi gairebé perfecta. Ben mirat, es dibuixa la presència d'uns infants feliços que canten, d'acord amb la tradició educativa platònica. Vet aquí, doncs, que Wilhelm, el protagonista dels anys d'itinerància del Meister, encomanés l'educació del seu fill Fèlix a la província pedagògica. D'acord amb el que diem, es planteja una educació que rebutja el temor, la imposició i l'autoritarisme, alhora que se segueix un mètode natural (Rousseau, Pestalozzi) de respecte. Tampoc podem bandejar que tota l'obra de Goethe roman sota el número tres, un símbol de la maçoneria que es manifesta en els tres respectes que els infants mostren. En primer lloc, el respecte amb els braços creuats i els ulls mirant al cel cap a Déu. El segon estadi té a veure amb el que hi ha al dessota de Déu, de manera que, amb les mans creuades al darrere, els infants mostren llur respecte vers la terra. Per últim, en el tercer moment, els infants dempeus miren els seus companys, els camarades, en un joc d'intercanvis de mirades que busquen la complicitat i la germanor.

14. *Ibidem*, 255.

Si bé la idea de província pedagògica volia promoure una Europa en pau, el cert és que la guerra ha estat una constant al llarg dels segles XIX i XX, fins al punt que els sistemes educatius dels imperis continentals (Segon Imperi alemany, l'imperi tsarista, l'imperi austrohongarès) i dels diversos estats-nació (França, Espanya, Itàlia, etc.) van organitzar un procés de mobilització de la infància i la joventut que començava a l'escola però que finalitzava amb el servei militar universal i obligatori. Tot i els bons propòsits de Goethe, les guerres d'alliberament d'Itàlia i l'expansionisme prussià que va imposar la seva força a Europa, en derrotar Dinamarca (1864), Àustria (1866) i França (1870), van liquidar les bones intencions d'una província pedagògica en què havia de dominar la germanor entre els pobles. No en va, enmig d'aquest estat de coses, el llibre escolar *Cuore*, d'Edmondo d'Amicis (1886), va esdevenir una peça clau de la literatura pedagògica, ja que responia a l'esquema del model educatiu patriòtic. Això establert, no és debades dir que Bertha von Suttner a *Abaixeu les armes!* (1889) – Premi Nobel l'any 1905 – va copsar l'ambient militarista que insuflava la pedagogia de l'època¹⁵. El cas és que una de les novetats pedagògiques d'aquesta novel·la amb trets autobiogràfics és el combat que fa contra el sistema educatiu patriòtic, basat en el codi d'honor militarista, les ànsies bel·ligerants i el desig de glòria i proeses que omplien les fantasies infantils.

Com és lògic, i després d'aquesta escalada bel·licista, la idea d'Europa com a província pedagògica va experimentar una gran revifalla després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), quan el moviment de l'Escola Nova va ser receptiu a l'«esperit de Weimar», que va assumir l'herència

15. Bertha von SUTTNER, *Abaixeu les armes!*, Barcelona: Angle editorial, 2014.

clàssica i humanista de Goethe, i a l'«esperit de Ginebra», amb la seva projecció cosmopolita, que Stefan Zweig va reflectir en la figura femenina de Clarissa, que cerca la pau i troba l'amor a Suïssa, amb un tràgic desenllaç, signe ben manifest de la dissort d'Europa¹⁶. Naturalment, la idea de província pedagògica va rebre un nou impuls el 1932, quan es va complir el primer centenari de la mort de Goethe. No deixa de ser simptomàtic que la Generalitat de Catalunya publicués l'any 1933 –reeditada en facsímil el 1982– una *Antologia per a les escoles de Catalunya*, amb un pròleg de Carles Riba en què esperonava els joves lectors a contemplar «com els grans homes han realitzat llur destí, han completat llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupat la seva personalitat original»¹⁷.

A la vista de tot plegat, no estranya que el moviment de l'Escola Nova que es va difondre arreu i que va néixer precisament durant l'època d'entreguerres es manifestés contrari a la violència amb una vocació pacifista i internacionalista sota el guiatge de la Societat de Nacions (1919). La qüestió estriba en el fet que Europa aspirava a urbanitzar per segona vegada la seva província pedagògica des de la perspectiva de la pau i la no-violència. Tot i aquestes intencions, la crisi galopant dels anys vint va accentuar valors conservadors com el patriotisme i la bel·ligerància, sobretot sota la influència dels règims totalitaris (nazi-feixistes, stalinistes) que van promoure sistemes educatius adoctrinadors i manipuladors. Crida l'atenció que el 1933 s'obrís a la Universitat de Berlín, fundada el 1810 per Wilhelm von Humboldt amb la idea pura de la ciència, i sobre els pilars de la solitud i la llibertat, l'Institut de Pedagogia Política que dirigia Alfred

16. Stefan ZWEIF, *Clarissa*, Barcelona: Acantilado, 2017.

17. GOETHE, *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona: Aymà-Generalitat de Catalunya, 1982, p. 16.

Bauemler, un intèrpret interessat en la filosofia nietzscheana. Com no podia ser d'una altra manera, Stefan Zweig va apel·lar de bell nou a la pedagogia, en la conferència sobre «La desintoxicació moral d'Europa», pronunciada a Roma el 1932, amb la qual cosa reeditava en uns moments de gran perill la confiança en la «província pedagògica», basada en una nova educació que «ha de partir de la idea fonamental de posar un major èmfasi en allò que els pobles d'Europa tenen en comú, no en les seves diferències»¹⁸.

En fi, el somni d'una província pedagògica europea, en què predominés l'harmonia pacífica, havia estat una il·lusió que l'Escola Nova no va poder refermar i així, després de la pedagogia militarista del segle XIX, es van imposar sistemes educatius deshumanitzadors que promouien la guerra sobre la base d'un simplisme en què es veia l'altre com un vulgar adversari a batre, segons una lògica de combat (amic / enemic, ofensiva / defensiva). En aquells moments, i tal com Stefan Zweig havia assenyalat repetidament, Europa havia oblidat ràpidament el llegat pedagògic de figures humanístiques emblemàtiques com ara Erasme, l'educador per excel·lència del continent, i Castellion, víctima de la intolerància calvinista¹⁹. Comptat i debatut, Europa –entesa com a província pedagògica– no havia escoltat cap dels seus tres referents educatius més significatius, és a dir, la vocació humanista de l'esperit de Weimar (Goethe), ni les propostes pacifistes emanades de l'esperit de Ginebra (amb el deixant de la pedagogia naturalista de Rousseau, l'anhel pacifista i l'apel·lació supranacional) i, encara menys, les formulacions pedagògiques de Tolstoi,

18. Stefan ZWEIG, *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*, Barcelona: Plataforma, 2017, p. 69.

19. Stefan ZWEIG, *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*, Barcelona: Acanalado, 2001.

arrelades com hem avançat a la saviesa tel·lúrica dels camperols russos. En suma, la urbanització escolar de la província pedagògica europea, al llarg dels segles XIX i primer terç del XX, es va produir sota el deixant de l'infant-soldat, de l'escola-caserna, de l'escolarització i mobilització militar de la joventut o, el que és el mateix, sobre signe de Mart, de l'expansionisme territorial i de l'atropellament de la dignitat humana, tal com va reflectir Ödön von Horváth, en la novel·la *Jugend ohne Gott*, és a dir, *Joventut sense Déu* (1937), en què posa de manifest que les dues eines que va utilitzar el nazisme per adoctrinar la joventut, a banda de la ràdio, van ser l'escola, sobretot les classes de geografia i història, i els campaments juvenils amb una forta disciplina i preparació premilitar²⁰.

La colonització tecnològica: un messianisme pedagògic

És evident que les coses van canviar després de 1945, per bé que la tradició pedagògica europea es va mantenir sense trencaments significatius fins a la dècada dels anys seixanta, en un moment en què la influència dels Estats Units es va fer cada vegada més palesa. Tampoc podem deixar de banda el rerefons de la guerra freda i la dimensió ideològica de l'educació, més encara quan Adorno va declarar que l'educació havia d'assegurar, com a qüestió urgent i prioritària, que Auschwitz no tornés a esdevenir²¹. Ara bé, amb el transcurs del temps, es va imposar una visió pedagògica d'alta tecnologia que responia a la realitat política de les enginyeries, que havien començat a caminar

20. Ödön von HORVÁTH, *Juventud sin Dios*. Traducció i epíleg d'Isabel Hernández, presentació de Franz Werfel, Madrid: Nórdica libros, 2019.

21. Theodor W. ADORNO, «Educación después de Auschwitz» a *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998, p. 79-92.

amb les màquines de calcular en la dècada dels anys trenta del segle passat, per donar pas després de la Segona Guerra Mundial a les màquines de pensar, preludi de l'esclat de la informàtica²².

Gradualment, i a partir de la dècada dels anys seixanta, l'educació a Europa va abandonar la dimensió filosòfica (Rousseau, Goethe, Tolstoi) per optar per una instrumentalització tecnològica que va aprofitar les innovacions desenvolupades durant el conflicte bèl·lic de 1939 a 1945. Ens trobem, per tant, sota la lògica d'una enginyeria que va colonitzar la vida europea de la postguerra amb el suport de la literatura de ciència-ficció, atès que l'obra d'Isaac Asimov va exercir una notable incidència, alhora que es confirmava el poder dels enginyers, una realitat que el suís Max Frisch va novel·lar amb un punt d'acidesa a *Homo Faber* (1957)²³. Recordem que es tracta de la història de l'enginyer Walter Faber —«jo soc tècnic i estic acostumat a veure les coses tal com són»— que, segons la ficció, havia estat ajudant a l'Escola Tècnica Superior Federal de Zuric entre 1933 i 1935, que no comprèn les raons per les quals els maies, que van desenvolupar les matemàtiques, no les van aplicar tècnicament i que treballa per al progrés dels països en vies de desenvolupament. Amb aquest rerefons, el tècnic apareix com l'última edició del missioner blanc i la industrialització com a evangeli d'una nova era de progrés d'abast global que afecta no només el món occidental sinó també els països del tercer món. Segons la novel·la, per una sèrie d'avatars, Faber contacta amb la seva jove filla —que morirà en un accident, per una fractura a la base del crani no diagnosticada a temps—, a qui inicialment no reconeix i a la qual havia reco-

22. LOUIS COUFFIGNAL, *Les machines à penser*, Paris: Les éditions de Minuit, 1952 (2^a ed., 1964).

23. MAX FRISCH, *Homo faber, un relat*, Barcelona: Edicions 62, 1994.

manat la lectura de l'obra de Norbert Wiener, *Cibernètica* (1948). No debades, la cibernètica (Wiener, 1948) i la teoria de la informació (Shannon, 1949) van influir decididament en el rumb de la pedagogia, que, a partir d'aquest moment, donava entrada a conceptes com ara els d'informació, codi, missatge, senyal, entropia o *feed-back*. Lògicament, aquesta tendència es va accentuar a partir de 1957, moment en què la Unió Soviètica, gairebé per sorpresa, va llençar l'Sputnik, el primer satèl·lit artificial que anticipava la cursa espacial. Poc després, l'any següent, els Estats Units posaven en funcionament la NASA i l'any 1962 posaven en òrbita el Telstar, el primer satèl·lit de comunicacions, fins a arribar poc després a la Lluna (1969).

Arran d'aquesta casuística, es va produir la racionalització instrumental dels processos de pensament, de manera que l'ensenyament va assumir la lògica de les màquines de pensar. La conseqüència d'aquest procés va ser l'arribada de l'ensenyament programat, que va quallar a l'Europa occidental, amb títols ben significatius durant els primers anys de la dècada dels seixanta amb connivència amb el conductisme. Aquest nou sistema d'aprenentatge, que constituïa una adaptació del terme nord-americà «Programmed Instruction», es va difondre ràpidament gràcies a l'aparició de diferents novetats bibliogràfiques que apuntaven cap a una nova etapa pedagògica²⁴. En aquesta direcció, destaquem, per la seva dimensió divulgativa, un volum de la col·lecció «Que-sais-je?», elaborat per Maurice de Montmollin i que posava a l'abast del gran públic aquest tipus de metodologia²⁵.

24. Georges DÉCOTE, *Vers l'enseignement programmé*, Paris: Gauthier-Villars, 1963, préface de Louis Couffignal.

25. Maurice de MONTMOLLIN, *L'enseignement programmé*, Paris: PUF, 1965.

En conseqüència, l'educació havia d'abandonar els antics principis escolars humanístics, amb la classe magistral i la lectura i comentari de textos, per assumir aspectes tecnològics que donaven cada vegada més importància al maquinari, en un moment en què la informàtica començava a caminar davant d'una gran expectativa social. No per atzar, els serveis informàtics de les grans empreses (amb els seus rudimentaris i grandiosos sistemes de tractament de la informació) i les marques (IBM, Ericsson, etc.) despertaven l'interès i la curiositat d'una societat àvida per rebre avenços i notícies tecnològiques. A més, i mentre la tecnologia tendia a arraconar el paper del mestre, el maig del 68 va erosionar el prestigi del professorat. No endebades, una de les pintades que va aparèixer a la Universitat de Nanterre, inaugurada el 1965, era ben eloqüent: «Professeurs, vous êtes vieux... Votre culture aussi»²⁶.

Pot ser interessant d'afegir que dels Estats Units també va procedir una certa infantilització dels joves que va fer que a Nord-Amèrica el nivell i l'ambient escolar canviés de soca-rel, un procés que es va encetar amb l'erosió del puritanisme en la dècada dels anys vint. Podem citar l'obra literària de Francis Scott Fitzgerald, amb títols com *El Gran Gatsby* (1925), que posava en entredit els valors dels pioners i la figura de l'estudiant cristià, que estudia i practica esport. Ben mirat, aquest perfil de jove compromès amb els estudis i la societat es va començar a esquerdar quan va sorgir la figura del rebel sense causa, pel·lícula d'èxit (1955) inspirada en un llibre del mateix títol anterior (1944). Així, doncs, sorgia una nova joventut, adolescent i contestatària, fruit de l'educació progressiva americana denunciada per

26. Francesc CALVO ORTEGA, «De Nanterre a Vincennes. La universitat francesa i el maig del 68», *Temps d'Educació*, 35 (2008): 291-306.

Hanna Arendt (*La crisi de l'educació*, 1954), i que va produir uns nous escolars diferents als de l'època anterior, és a dir, quan dominava el puritanisme basat en la moral calvinista, la lectura sistemàtica de la Bíblia, el treball i l'esforç, sense oblidar una vida honesta i disciplinada²⁷. Cal tenir en compte que aquesta tendència venia de lluny i així no pot sorprendre el que John Dos Passos va reflectir en l'article que va dedicar a Francis Scott Fitzgerald quan aquest va morir a finals de 1940 en constatar el retrocés de la presència de les Sagrades Escripures en la formació dels joves americans. Per la seva importància reproduïm el fragment següent:

«Hace cincuenta años –va escriure Dos Passos el 1941– uno aprendía a leer y escribir o no aprendía nada. La lectura constante de la Biblia por cientos de miles de familias humildes mantuvo una base estable de personas que sabían leer y escribir y sostuvo a la literatura como un todo, y también a la lengua inglesa... Una mente acostumbrada al Viejo y Nuevo Testamento podía asimilar con facilidad a Shakespeare y toda la literatura victoriana: poesía, novelas, ensayos históricos y científicos, hasta el punto de saturación de esa inteligencia concreta. Hoy las personas angloparlantes no poseen una educación clásica básica semejante a ésa. El nivel más profundo lo constituye la cultura visual y audible del cine, en absoluto el nivel literario»²⁸.

D'alguna manera, l'èxit de la contracultura que va seguir al maig del 68 a Europa té molt a veure amb aquest estat de coses que als Estats Units es vivia des de feia dècades i que va irrompre a Europa a través del cinema i la televisió. Indi-

27. Hanna ARENDT, *La crisi de la cultura*, Barcelona: Pòrtic, 1989.

28. John DOS PASSOS, «Una nota sobre Fitzgerald», a Francis Scott FITZGERALD, *El Crack-Up*, Madrid: Capitán Swing, 2012, p. 368.

29. Joel H. SPRING, *Introducción a la educación radical*, Madrid: Akal, 1978.

quem com a complement el que va recollir Theodor Roszak en afirmar que el resultat d'aquella infantilització escolar – en què es percep la petja dels corrents antiautoritaris (Neill) i, per extensió de l'educació radical²⁹ fou que l'adolescència en lloc de ser l'inici del pas a la maduresa, a la majoria d'edat, es va convertir en un «estatus específic i singular, una espècie de llimbs, simple allargament d'una infància ja molt tolerada»³⁰. Amb aquest teló de fons, el protagonisme escolar passava del docent a l'alumne, i així l'ensenyament s'havia d'adaptar a la psicologia de l'educand, un procés que no ha fet més que créixer en els darrers anys i que ha entronitzat el principi de l'«aprendre a aprendre» que hem vist escrit per primera vegada el 1970, per bé que és quasi segur que la idea provingui d'anys anteriors, d'acord amb el que hem exposat més amunt. Tot amb tot, i al marge de precisar la data exacta en què sorgeix el sintagma d'«aprendre a aprendre», és clar que aquest principi s'ha imposat com un veritable article de fe pedagògica en consonància amb el *Credo pedagògic* (1897) de John Dewey que, en els darrers anys, ha estat recuperat com un dels puntals de la nova educació. «Los estudiantes –afirmava Toffler el 1970– tienen que aprender a rechazar las viejas ideas, así como el tiempo y el modo de sustituirlas. En una palabra, deben aprender a aprender»³¹.

De resultes d'això, es va produir una mena de gir copernicà, una ruptura en l'ensenyament, en el sentit que s'ha passat d'una pedagogia objectiva i material, que emfasitzava la importància de la transmissió dels continguts que arti-

30. Theodore ROSZAK, *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la Sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*, Barcelona: Kairós, 1970, p. 46.

31. Alvin TOFFLER, *El Shock del futuro*, Esplugues de Llobregat: Plaza & Janés, 1982 (2^a ed.), p. 514.

culaven les assignatures alhora que prioritza el paper del docent com a responsable de la custòdia dels coneixements a ensenyar, a un formalisme didàctic en què el subjecte, és a dir, l'alumne, construeix interactivament el coneixement de manera col·laborativa amb el professorat i els companys, sense perdre de vista el context i el medi social. Així les coses, la pedagogia s'allunyava del seu origen filosòfic, ja fos neohumanista (*Bildung*) o bé crític d'acord amb els principis de l'Escola de Frankfurt (Benjamin, Adorno, Horkheimer). De tal forma, que la província pedagògica europea, sota la pressió colonitzadora nord-americana, havia d'esdevenir una mena de Nova Atlàntida, ja profetitzada per Alvin Toffler, i que havia de consumir la utopia de Francis Bacon on predominés la tecnologia que així es presentava com l'aliada de la ciència i del progrés, amb llocs emblemàtics com Silicon Valley que, a partir de 1970, es va adaptar al món de la informàtica en aprofitar l'existència prèvia d'un parc tecnològic d'enginyeria electrònica. Així, els Estats Units –amb el prestigi d'establiments universitaris com el MIT (Massachusetts Institute of Technology)– es convertien en una mena de paradís tecnològic, de manera que agafava cada vegada més força el vaticini de John Dewey, que va concloure la seva autobiografia filosòfica amb l'afirmació que, contemplada des de la llarga perspectiva del futur, la totalitat de la història de l'Europa occidental no és més que un episodi provincià o regional, amb la qual cosa el rumb del vell continent quedava supeditat a la sort del Nou Món que, al seu torn, adquiria la condició d'un paradís tecnològic³².

Significa tot plegat que Europa deixava de ser una província independent, amb la seva identitat pròpia, per de-

32. John DEWEY, «Autobiografia filosòfica» a *John Dewey en sus noventa años*, Washington: Unión Panamericana, 1949, p. 26.

pendre de l'imperi americà. Notem, doncs, que el continent europeu esdevenia –també des del prisma pedagògic– una província americana, o, si es vol, una simple colònia que calia modernitzar a través d'instàncies com la tecnologia, amb la qual cosa es produïa una mena de pla Marshall educatiu que aviat rebria la benedicció dels organismes internacionals. Naturalment, i com a resposta, s'havien desencadenat diverses manifestacions anti-americanes per causa, entre altres possibles motius, de la presència cada vegada més abassegadora de la tecnocràcia, que es veia com una mena de gàbia de vidre que refermava l'hegemonia americana. Així s'entén, per exemple, que el futuròleg austríac Robert Jungk abordés la qüestió de «L'Europe et la technocratie américaine», a l'edició de l'any 1954 dels Rencontres Internationales de Genève sobre «Le nouveau monde et l'Europe». En aquella ocasió, Jungk va assenyalar que la por a la tècnica es trobava a l'arrel de l'anti-americanisme europeu, circumstància que s'havia aguditzat després de les destruccions materials i devastacions espirituals de la postguerra. D'una forma un xic ideal, Jungk proposava que de la mateixa manera que el maquinisme americà influïa sobre Europa, de retruc aquesta podia intentar humanitzar els Estats Units a través de la seva història i cultura, quelcom que segons sembla no ha succeït.

No sorprèn, doncs, que sota l'òrbita dels Estats Units s'accentués l'orientació educativa tecnològica com ara la defensada per Skinner, que preconitzava, amb el suport del conductisme, el somni optimista d'una instrucció automatitzada (*teaching machines*)³³. D'aquesta manera, es consumava la tecnificació de la pedagogia, que va veure liquidada la seva vessant ideològica, especulativa i metafísica

33. Burrhus Frederick SKINNER, *The technology of teaching*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

i, nogensmenys, política. Podem recordar que als Estats Units, tot i els esforços d'intel·lectuals com el nostre Joan Roura-Parella, no van quallar psicologies com la *Gestalt* (Köhler, Koffka), ni tampoc filosofies en la línia de l'historicisme (Dilthey), de manera que allà tampoc va arrelar la pedagogia culturalista (Spranger). No creiem que sigui forassenyat vincular el conductisme a la guerra freda i, per consegüent, a una psicologia que havia de guiar la conducta dels éssers humans amb la intenció que no abracessin el comunisme, sobretot després de l'expansió del marxisme per Llatinoamèrica amb l'esclat de la Revolució cubana (1959). No costa gaire imaginar-se que la pedagogia –lligada tradicionalment a la filosofia ja fos sobre una base naturalista (Rousseau, Tolstoi), realista (Herbart, Willmann), idealista (Hegel, Gentile) o materialista (Marx, Gramsci)– donés pas al sorgiment d'una nova disciplina, la ciència de l'educació, més asèptica ideològicament i amb un alt contingut tecnològic³⁴. Una ciència de l'educació que si a les acaballes del segle XIX i primers compassos del XX s'havia inspirat en la biologia (Spencer, Bain, Demoor, Ardigò, etc.) ara ho feia –després de la Solució Final– en la tecnologia, per tal que es desempallegués de la possible interferència ideològica, ja fos biològica quan es debatia entre l'atzar i la necessitat (Jacques Monod) o filosòfica en una època en què els tres grans blocs (americà, soviètic i continental) es disputaven l'hegemonia, amb un clar retrocés de l'idealisme i de la metafísica a benefici de la filosofia analítica.

Es pot afegir que la major part de defensors de la pedagogia tecnològica van renunciar a introduir en el seu treball intel·lectual i professional qualsevol possible consideració filosòfica, en un moment en què la lluita entre els dos grans

34. Félix von CUBE, *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político*, Barcelona: Ceac, 1981.

blocs –després de la invasió soviètica d’Hongria (1956) i Txecoslovàquia (1968)– era ben viva, a redós de la guerra del Vietnam (1964-1975) i la influència de la revolució cultural (1966-1976) de Mao Zedong. Gràcies a aquest estat de coses, la pedagogia entrava en una nova lògica tecnològica i empresarial, preludi de la mercantilització neoliberal posterior, allunyada de l’antiga *Bildung* neohumanista i dels ideals formatius de Wilhelm von Humboldt, promotor del gimnàs alemany amb la seva càrrega filològica clàssica. No debades, l’ideal de formació de la *Bildung* havia estat una eina de la primera urbanització de la província pedagògica europea per bé que va ser impugnada per Lyotard a *La condició postmoderna* (1979), que va introduir el concepte de performativitat com a element clau per legitimar l’ensenyament, un manlleu de la filosofia del llenguatge (Austin)³⁵. Naturalment, aquest procés es va aguditzar després de la caiguda del mur de Berlín (1989) que, a grans trets, va coincidir amb la irrupció a gran escala de la cibercultura, que Pierre Lévy va presentar com una mena de segon diluvi, justament quan internet es va començar a estendre arreu del món³⁶.

Tinguem present que la cibernetica es troba a la base de la cibercultura, terme que va ser encunyat el 1963 per Alice Mary Hilton que, durant la dècada dels anys seixanta, va dinamitzar diverses publicacions des de l’Institute Cybercultural Research de Nova York. No per casualitat, la cibernetica va generar el terme «cíborg», un dels emblemes del transhumanisme, expressió que Asimov reconeix que

35. Jean-François LYOTARD, *La condició postmoderna: informe sobre el saber*, Barcelona: Centre d’Estudis de Temes Contemporanis-Angle editorial, 2004.

36. Pierre LÉVY, *La cibercultura, el segon diluvi?*, Barcelona: UOC, 1998.

depèn de Wiener ja que altres nomenclatures com «orgbot» o «orbot» resultaven pobres o lletges, fins a l'extrem que el cibernètic ha generat una nova ontologia corporal³⁷. En aquest sentit, no deixa de ser simptomàtic que Donna Haraway hagi contraposat *El «Shock» del futur* (1970) de Toffler —obra que anuncia l'adveniment d'una societat superindustrial— a *La muntanya màgica* de Mann, escrita entre 1913 i 1925 i que gira al voltant del concepte de formació (*Bildung*), com un signe anacrònic del món industrial i eugenèsic anterior, és a dir, del decadent món d'ahir³⁸. A més, Haraway destaca la importància de l'home modular, aspecte ja apuntat per Toffler, que es distancia del comportament de l'home tradicional, sotmès al sentimentalisme i al romanticisme i que ha obligat que, en els darrers temps, s'hagin recuperat alguns d'aquests aspectes a través de l'educació emocional, amb un alt contingut d'autoajuda i en connexió amb les aportacions de les neurociències.

Tampoc no s'ha de perdre de vista que la lògica racional i utilitària, que va colonitzar l'educació des de la dècada dels anys seixanta del segle passat per influència nord-americana, i que condiona la visió tecnològica de l'educació en detriment d'una concepció teleològica, pretén substituir i arraconar la filosofia de l'educació dels plans d'estudi de la formació de mestres i pedagogs, una tendència que sembla a hores d'ara del tot irreversible. Tinguem present que aquesta matèria, obligatòria durant els anys del franquisme, en arribar la democràcia va ser desqualificada pel seu tarannà idealista i autoritari i, fins i tot, totalitari. En el cas concret de la Universitat de Barcelona, la filosofia de

37. Teresa AGUILAR GARCÍA, *Ontología ciborg: el cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*, Barcelona: Gedisa, 2008.

38. Donna Jeanne HARAWAY, *Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*, Madrid-València: Cátedra-Universitat de València, 1995.

l'educació –impartida durant anys per Ramon Roquer Vilarrasa– va ser una assignatura obligatòria des de la restauració dels estudis de Pedagogia el 1954 fins que es va aprovar el pla Maluquer (1969). Mentrestant, autors com Daniel Bell havien anunciat, l'any 1960, la fi de les ideologies en les societats avançades, una idea-força que va quallar en els ambients conservadors que volien foragitar la filosofia –ja fos metafísica, materialista o hermenèutica– del debat pedagògic. En el seu lloc s'emplaçava la tecnologia, que garantia aparentment l'asèpsia ideològica i l'optimització dels resultats, alhora que significava un fre per al marxisme quan, a redós del maig del 68, els corrents marxistes van impactar en el món de la pedagogia, amb la recuperació de Gramsci, un pensador clarament anti-americà³⁹.

En aquest context, les normes de sentit, que havien orientat les finalitats de la pedagogia fins poc després de la Segona Guerra Mundial, van caure en descrèdit. En el seu lloc, s'implantaren una sèrie d'objectius que ja no es derivaven d'una consideració filosòfica de l'educació, sinó d'una nova concepció cognitiva que marca els objectius de l'educació. En aquest punt, sobresurt el nom del psicòleg Benjamin Bloom que, amb el seu equip de la Universitat de Chicago, va elaborar sota la influència del conductisme una reconeguda taxonomia de l'educació que contempla sis nivells de complexitat i que oscil·len d'un grau inferior a un de superior (conèixer, comprendre, aplicar, analitzar, crear / síntesi, avaluar). Nogensmenys, i a redós dels moviments contraculturals que van acompanyar el maig del 68, la tradició educativa humanista també va ser censurada per la seva càrrega erudita i acadèmica, sovint estèril més enllà dels debats gremials, allunyada de les necessitats reals d'una societat

39. Antonio GRAMSCI, *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Nova Terra, 1976.

cada vegada més abocada a buscar solucions pragmàtiques. Tot i els esforços per defensar una pedagogia cibernètica de caràcter humanístic –tal com va fer el professor Alexandre Sanvisens⁴⁰, el cert és que el saber pedagògic va entrar en una lògica tecnològica que, finalment, es va instaurar en els cercles d'especialistes dominats per la performativitat post-moderna que –vulguem o no– ha urbanitzat bona part de la província pedagògica europea després de 1945 i, sobretot, a partir de la dècada dels seixanta.

En consonància amb el que diem, han sorgit unes generacions de pedagogs sense filosofia que consideren que l'educació, en assumir el procés tecnològic, ha de restar prioritàriament al servei del desenvolupament econòmic, fins a arribar a la indústria 4.0, que posa en relació la ciència, la tecnologia i el coneixement. Si a la dècada dels anys noranta –aquell segon diluvi– va predominar l'entorn digital 1.0 sorgit de la primera generació Web (World Wide Web), unidireccional i que prioritzava la lectura de continguts, a partir de l'any 2000 va arribar l'hora del 2.0, que va promoure la connexió a través de la xarxa en un context d'accés obert a la informació que pot contribuir a generar de manera col·laborativa, tal com es palesa en la Viquipèdia, una enciclopèdia de consulta que, com el seu nom indica, garanteix la rapidesa però que sovint abandona la profunditat i, a voltes, el rigor. S'ha fixat l'any 2006 com el moment inicial de l'entorn digital 3.0, que incorpora la intel·ligència artificial des d'una perspectiva tridimensional que recorre al núvol. Com es pot comprovar, s'ha passat dels xips i cables, és a dir, de la incipient societat-xarxa en què es basaven les noves tecnologies (NTIC) als Big Data (anàlisis de dades), que obren l'horitzó de l'entorn 4.0 i s'han convertit en les

40. Alexandre SANVISENS, *Cibernètica de lo humano*, Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1984.

grans enciclopèdies de la informació que troben un esplèndid exponent en la tecnologia Blockchain, entesa com a cadena de blocs. Pot afegir-se que així es facilita la consulta immediata, es potencia l'ensenyament virtual i es limita la tradicional capacitat transmissora de coneixements de l'educació entesa com a simple instrucció, situació que ha promogut l'autoaprenentatge i l'educació a distància, és a dir, no presencial, que abarateix costos⁴¹. Com és lògic, aquesta tendència vers un ensenyament virtual s'ha accelerat en els darrers anys, en especial després de la crisi econòmica de 2008 i quan la tecnologia –a partir dels anys noranta– ha fet importants salts qualitius com la telefonia mòbil que, innegablement, atresora grans potencialitats didàctiques. I això sense perdre de vista les aportacions de la robòtica, que pot afavorir el creixement exponencial d'aquests dispositius que avancen a gran velocitat, per bé que hi ha organismes i entitats de l'àmbit de les noves tecnologies (multinacionals de la informació, per exemple) que denuncien sovint el retard en la incorporació al món escolar.

A voltes fa la impressió com si el pragmatisme nord-americà, amb una visió unilateral de l'instrumentalisme de Dewey, hagi insuflat les bases d'una pedagogia que es fonamenta en la teoria performativa de la veritat. No pot sobtar, doncs, que Toffler contraposés la figura de Dewey als defensors de l'educació anacrònica, com ara Jacques Maritain i Robert Maynard Hutchins⁴². «El relativismo cultural y la aparición de la neutralidad científica sustituyeron a la insistencia sobre los valores tradicionales. La educación se aferó a la retórica de la formación del carácter»⁴³. Una vegada

41. Joan MAJÓ, *Xips, cables i poder*, Barcelona: UOC, 1997.

42. Àngel PASCUAL, «Democràcia, Racionalitat i Educació. La polèmica Dewey-Hutchins», *Temps d'Educació*, 53 (2017): 227-244.

43. Alvin TOFFLER, *El Shock del futuro*, op. cit., 517.

més la pedagogia filosòfica sortia mal parada d'aquells que, com Toffler, consideraven l'educació del caràcter una cosa obsoleta i antiquada, de manera que s'actualitzava a la dècada dels anys setanta del segle passat la vella polèmica ja present a *Els núvols* d'Aristòfanes entre l'educació pretèrita i la nova educació. Aquesta dinàmica s'ha accentuat últimament amb la irrupció de propostes pedagògiques que, amb un component tecnològic potent, es presenten de manera alternativa encara que sovint comptem amb el suport d'entitats bancàries i de fundacions que promouen els principis econòmics neoliberals, en un món postcomunista i que ha de reinventar constantment les estratègies del capitalisme que, malgrat tot, ha de ser –com Jean Peyrelevade proposa– més intel·ligent que salvatge i total⁴⁴.

En qualsevol cas, es considera que el sistema ha de generar una alta competitivitat de tal manera que no es pot deixar perdre qualsevol jove de talent, amb independència del seu estatus social, perquè això seria malbaratar el capital humà de la joventut, cosa que la societat neoliberal no pot permetre's des del moment que s'ha de reinventar constantment perquè el capitalisme –com l'univers– s'expandeix sense aturador. Enllà d'altres consideracions possibles, i sense ànim d'entrar en polèmica, aquests projectes recorren a una bateria conceptual heteròclita (neuropsicologia, neurodidàctica, canvi, transformació, qualitat, innovació, mobilitat, excel·lència, èxit, empenedoria, apoderament, *mindfulness*, etc.) que sovint han format part de l'univers dels moviments pedagògics de renovació, per bé que ara s'han actualitzat amb l'afegitó de guarismes vinculats al segle XXI, o expressions lligades al món de la intel·ligència (*Smart*) o a la hipertecnologia (entorn 4.0), o si s'escau a la física

44. Jean PEYRELEVADÉ, *Pour un capitalisme intelligent*, Paris: Éditions Grasset, 1993.

quàntica, de manera que es genera una retòrica pedagògica oberta al canvi que batega compassada als signes dels temps postmoderns.

Amb aquests antecedents, la veritat ja no és una cosa essencial, generada per una situació epistèmica sòlida, sinó el resultat d'una funcionalitat que troba la seva justificació en l'eficàcia, enmig d'un món plural, intercultural i en canvi constant. Per tant, es reclamen eines a fi que els infants s'adaptin a una realitat volàtil en què res roman atès que tot és caduc i efímer, de manera que la preparació no pot conèixer d'antuvi l'autèntica necessitat social que es donarà en l'esdevenidor. En fi, una educació més formal que material i que, en conseqüència, prepari pel canvi, l'única certesa en aquest món postmodern. Segons aquesta lògica, que ha propiciat l'emergència de la postveritat, es prioritza la filosofia de l'acció que, en menysprear el passat (i per tant, la història, tot i els esforços per recuperar una raó anamnètica amb autors com ara J. B. Metz), troba la seva raó de ser en el futur, en l'esdevenir. Tampoc podem oblidar que la veritat, pel pragmatisme –i especialment, pel neopragmatisme (Rorty)– ja no és un concepte epistemològic, sinó que apel·la a les necessitats que es deriven de la naturalesa. La línia de justificació no es troba en el passat de la tradició sinó en l'acció i l'experiència, és a dir, en l'esperança que representa la novetat, en especial tecnològica, que promet l'horitzó d'un món millor, d'alta tecnologia, per la qual cosa els alumnes han de formar-se per un futur incert i imprevisible que, a més, exigeix la necessitat de la formació permanent al llarg de la vida (*Life-long learning*), tendència que s'ha accentuat últimament amb els vincles cada vegada més sòlids entre la universitat i l'empresa. Per aquesta raó, s'imposa l'exigència de competències i el reclam tecnològic que podran facilitar amb èxit l'accés a un món professional polièdric i en canvi constant. Per tot plegat, la pedagogia perd

així la seva dimensió filosòfica i esdevé fonamentalment una estratègia tecnològica que assegura, a més, una asèpsia tecnocientífica que garanteix una racionalització didàctica, alhora que entronitza principis com l'aprendre a aprendre ja esmentat i les competències que van sorgir en la dècada dels noranta, amb autors ben significatius com Philippe Perrenoud, que a grans trets propugnen una alternativa a l'ensenyament basat en el domini dels coneixements contrastats amb proves objectives com els exàmens⁴⁵.

En aquest nou escenari altament tecnocràtic, la nova eina per urbanitzar la província pedagògica és la *tekhné*, que s'oposa al naturalisme i que apel·la a les competències per poder transferir habilitats i capacitats. Si la pedagogia moderna va començar amb una exaltació de la naturalesa (Rousseau), s'ha acabat per imposar una pedagogia tecnològica que, a més, arracona la cultura. Segons aquest plantejament, la pedagogia ha perdut no només la seva ascendència filosòfica sinó també la seva capacitat normativa i, nogensmenys, culturalista. Així, l'educació ha entrat en la dinàmica de la lògica de l'activitat i de la producció (*poiesis*) amb el consegüent detriment per la consideració moral (*praxi*), la qual, amb l'oblit de la teleologia de la pedagogia perenne i l'axiologia (Scheler, Hartmann), s'ha estructurat sovint des dels consens dialògic (Habermas, Apel), per bé que últimament aquesta situació ha estat sacsejada per la qüestió de l'adoctrinament. De fet, la reacció política neoconservadora que es detecta en diferents latituds insisteix de manera interessada en la qüestió de l'adoctrinament, a fi d'evitar que l'ideari dels docents –sovint progressista– deixi la seva

45. Philippe PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF, 1996 (2^a ed. 1999); Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF, 1997 (6^a ed., 2011).

empremta a les escoles i pugui influir negativament sobre l'alumnat. Tenint en compte tot això, no pot estranyar que Gilles Ferry proclamés, des de les pàgines de l'*Éducation Nationale*, l'11 de maig de 1967, la mort de la pedagogia. Amb tot, anys més tard el mateix autor precisava que es tractava de la mort de la pedagogia dogmàtica, a la qual contraposava el conjunt pluridisciplinar de les ciències de l'educació⁴⁶.

D'acord amb aquests plantejaments, la teoria de l'educació va abandonar la seva dimensió filosòfica i va potenciar els aprenentatges de caràcter cognitiu (Piaget) i constructivista (Vigotski, Bruner) que han d'assegurar l'èxit de l'educació en un context de multimèdia educativa que cada vegada es fa més virtual i menys presencial. Al cap i a la fi, el que importa és l'optimització dels processos educatius que es fonamenten en unes estratègies didàctiques basades en la psicologia cognitiva i constructivista, sense oblidar la teoria del creixement moral (Kolhberg), que confirmen el protagonisme de l'alumnat en l'elaboració del coneixement i de la seva pròpia autorealització, d'acord amb uns postulats pedagògics, que sense oblidar la retòrica personalista, emfasitzen la raó instrumental inserida en un context de treball col·lectiu que potencia propostes com l'aprenentatge-servei, noves expressions per velles instàncies educatives ja assajades per moviments pedagògics com l'escoltisme. D'aquí, l'èxit actual de velles propostes educatives com el mètode projectes, que va formalitzar William Heard Kilpatrick el 1918 a partir de l'ideari de John Dewey, sense bandejar altres opcions com l'aprendre fent (*learning by doing*), que també deriva del pragmatisme del pensador nord-americà.

46. Gilles FERRY, «De la Pédagogie aux Sciences de l'Éducation», *Les Sciences de l'Éducation*, 4 (1982): 147-159 (Aquest article va ser reeditat en la mateixa publicació anys després: 31 (1998): 141-150).

Postil·la final

Per alguns autors, com ara Octavi Fullat, el que s'anomena «postmodernitat» –un temps de crisi i d'incertesa– es va encetar l'any 1900, data que coincideix amb la mort de Nietzsche⁴⁷. Més enllà de la pura coincidència cronològica, no hi ha dubte que el pensament del filòsof alemany, juntament amb el retorn dels presocràtics (Heidegger), les aportacions de l'estructuralisme (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) i el treball arqueològic de Foucault, ha capgirat el rumb del pensament occidental que, d'alguna manera, es mantenia fidel –si més no pedagògicament– als somnis il·lustrats que van sucumbir amb la derrota del pensament. De fet, els mestres de la sospita (Marx, Nietzsche, Freud) ja havien palesat que la brillantor dels discursos –i per extensió, del discurs pedagògic– no era sòlida i que per sota bullia un caos vital fins al punt que es va denunciar des de la pedagogia crítica la perversió del currículum ocult que facilitava el control social. En conseqüència, la pretesa racionalitat que dirigeix el *telos* de la humanitat i l'educació no és més que una pura il·lusió, perquè no importa tant la conducta individual humana com el sistema i les premisses ideològiques que condicionen aquesta mateixa conducta, tal com Foucault va evidenciar. Això vol dir que ens movem en el marc d'unes estructures que determinen la nostra activitat, de manera que desapareix la idea de l'ésser humà entès com a element creador de sentit i que roman obert a l'horitzó metafísic. Mentrestant, i un xic paradoxalment, la filosofia de l'educació –una disciplina testimonial en bona part dels plans d'estudi pedagògics– s'ha apropiat a la literatura fins a convertir-se en una mena de rapsòdia o retòrica

47. Octavi FULLAT, *El siglo postmoderno, 1900-2001*, Barcelona: Crítica, 2002.

que recorda els orígens de la ciència pedagògica quan els autors (Rousseau, Pestalozzi, Goethe, etc.) recorrien a les novel·les per tal de difondre llurs idees educatives. D'aquí, que els periodistes s'hagin convertit en els grans experts en matèria educativa, sobretot en tertúlies i debats públics, alhora que publiquen llibres de gran èxit editorial en detriment dels estudiosos que, en moltes ocasions, han estat bandejats a la condició de simples erudits sense cap mena de repercussió social⁴⁸.

Des d'aquesta perspectiva, remarcuem que la Pedagogia entesa com a disciplina perd presència en un món postmodern que confia en la tecnologia que promou el transhumanisme, una mena de ruta o camí que, a través de la ciborgització, condueix al posthumanisme, la màxima expressió de l'evolució humana. Val la pena assenyalar que si el terme «ciborg» va sorgir el 1960, tres anys abans, el 1957, Julian Huxley –biòleg evolucionista que confiava en la millora a través de la ciència, la tècnica, amb l'auxili de l'eugènica– va encunyar l'expressió «transhumanisme», divulgada gràcies al filòsof futurista Fereidoun M. Esfandiary que el 1973 va promoure *Up-Wingers. A Futurist manifest*. Es tracta d'un al·legat a favor de l'optimisme visionari del futur i en contra del pessimisme reaccionari que arriba a vaticinar la fi de l'escola convencional i que intenta superar el debat entre la dreta i l'esquerra amb una mirada cap amunt, sempre de cara al progrés. Així defensava el 1973 la teleeducació, després d'assenyalar que l'escola i la família són dues institucions obsoletes, en un context en què van sorgir propostes educatives llibertàries (Paul Goodman), moviments desescolaritzadors (Illich, Reimer) i l'augment creixent de propostes educatives alternatives com la peda-

48. Enric PRATS, *Teorizando en educación: entre erudición, poesía y opinionionitis*, Barcelona: UOC, 2015.

gogia Waldorf de Rudolf Steiner basada en l'antroposofia, criticada recentment⁴⁹.

Establerta així la qüestió, tampoc cal passar per alt que, segons Albert Cortina, les arrels del transhumanisme «es remunten a la Il·lustració i l'humanisme secular racional, la ideologia del transhumanisme va néixer durant l'apogeu del tecnoliberalisme i l'anarcocapitalisme en voga en el context anglosaxó de la dècada dels 80»⁵⁰. En aquest context, Esfandiary «va canviar el seu nom a FM-2030, perquè pensava que el nom que tenia de naixement obeïa a unes circumstàncies culturals, polítiques i sociohistòriques molt diferents a les que estava vivint, per això creia que el nom no podria ser el mateix durant tota l'existència d'un ésser humà»⁵¹. Després de publicar el 1989 *Are You a Transhuman? Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Transhuman Growth in a Rapidly Changing World*, el cos d'Esfandiary està preservat criònicament i espera temps millors que li permetin el retorn a la vida.

Sembla clar que el transhumanisme constitueix un repte per a l'educació des del moment que permet pensar en una enginyeria genètica selectiva que esculli les persones més capacitades per estudiar, situació que pot atemptar contra la dignitat humana, un dels principis més sòlids de la tradició cultural europea que –vulguem o no– s'ha constituït sobre una base metafísica⁵². Per consegüent, la mort de la metafísica que va implicar la mort de l'ésser humà, entès com

49. Jean-Baptiste MALET, «L'anthroposophie, discrète multinationale de l'ésotérisme», *Le Monde Diplomatique*, juillet 2018, p. 16-17.

50. Albert CORTINA, *Humanismo avanzado para una sociedad biotecnológica*, Madrid: Ediciones Teconté, 2017, 48.

51. John Jairo CARDOZO i Tania MENESES CABRERA, «Transhumanismo: concepciones, alcances y tendencias», *Análisis*, 84 (2014): 68.

52. Ignasi BOADA, «La contribució de l'humanisme cristià en la construcció d'Europa», *Temps d'educació*, 54 (2018): 15-33.

a criatura de Déu, i la mort del subjecte modern en quedar empresonat en una sèrie de xarxes estructurals i socials, van comportar la mort de la Pedagogia, disciplina condemnada avui a ser una tècnica en el món postmodern. En el millor dels casos, la Pedagogia –disciplina moderna sorgida amb la Il·lustració– constitueix una simple relíquia del passat que remet a la necessitat d’aclarir conceptes i idees, amb la qual cosa és devaluada a un vulgar didactisme que ha de resoldre problemes o, simplement, propaganda quan s’afirma –sense més– que política vol dir pedagogia. En definitiva, la pedagogia forma part del món d’ahir, ja sigui del clàssic metafísic o del modern alliberador de manera que trenca amb la tradició humanista que, segons Sloterdijk, només s’ha interessat per la domesticació⁵³. Per la seva part, Alain Finkielkraut va concloure *La derrota del pensament* (1987) amb l’afirmació que «la barbàrie ha acabat per apoderar-se de la cultura», una realitat que veia reflectida en la indústria de l’oci, que redueix les obres de l’esperit a la mínima expressió⁵⁴.

Arribats a aquest punt, convé recordar el que Denis de Rougemont va afirmar en la primera edició dels *Rencontres internationales de Genève* sobre l’esperit europeu, celebrada l’any 1946, en el sentit que l’europeu és el ser de la contradicció. «Nous suggère une formule de l’homme typiquement européen: c’est l’homme de la contradiction, l’homme dialectique par excellence»⁵⁵. De fet, l’europeu es troba sempre entre dos pols, és a dir, naturalesa i tecnologia,

53. Peter SLOTERDIJK, *Normas para el parque humano*, Madrid: Siruela, 2006 (4 ed.).

54. Alain FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona: Anagrama, 1987.

55. Denis DE ROUGEMONT, *L’esprit européen*. Rencontres Internationales de Genève (Conférence du 8 septembre de 1946). Adreça: www.rencontres-int-geneve.ch/bibliotheque (consulta 22/01/2019), p. 187.

immanència i transcendència, democràcia i totalitarisme, materialisme i espiritualisme, cultura humanista o barbàrie. Com és lògic, en aquest ordre de coses, un dels trets definitoris d'Europa és la tensió que es produeix entre la modernitat científicotècnica i la dificultat per mantenir viva la tradició humanista el pes de la cultura, que s'endinsa en els orígens de la matriu (Jerusalem, Atenes, Roma) que es va sintetitzar en el cristianisme.

És lícit, doncs, afirmar que Europa ha constituït una província pedagògica que va ser urbanitzada, primer pel cristianisme i, més tard, pels somnis il·lustrats i neohumanistes, tal com Goethe va formular en els anys itinerants de Wilhelm Meister. Lamentablement les dues guerres mundials –dues conteses civils entre europeus– han canviat el rumb pedagògic del vell continent que, sota la influència nord-americana, ha estat urbanitzat amb el somni instrumental de la tecnologia que confia en l'eficàcia performativa. Som conscients que, com Denis de Rougemont va manifestar, Europa és dialèctica, i així en aquests moments –quan fa la impressió que bufen mals auguris per a les humanitats i per a l'humanisme, que ha estat denunciat per la voluntat domesticadora de la condició humana– cal pensar que, tard o d'hora, s'ha de produir una reacció humanista que, sense negar els avantatges de la tecnologia, no obli educar la joventut d'acord amb aquesta història que ha fet que Europa sigui el que és: el bressol de la cultura que ha bastit una herència espiritual sobre la base del respecte i la tolerància⁵⁶. En temps de populismes i quan l'educació és

56. Sobre aquest punt es pot consultar el monogràfic «L'ensenyament de les humanitats: Perspectives de futur?», coordinat pel professor Josep Monserrat a la revista *Temps d'Educació* (núm. 51, 2016) que reuneix vuit treballs en què es repassa la situació de les humanitats i les tensions que les caracteritzen, tant en la seva concepció general com en les diferents propostes didàctiques i pràctiques que es reflecteixen.

acusada banalment d'adoctrinament, sembla oportú acabar amb aquesta consideració, en el sentit que Europa no només és una via pedagògica com van assenyalar en el seu dia sinó que, a través de la tradició humanista, també s'ha configurat com una veritable «província pedagògica» que, després de 1945, ha estat colonitzada per la tecnologia. Enllà de l'evolució històrica d'aquest procés, que hem intentant esclarir si més no d'una manera elemental en aquest treball, ara ens trobem amb el repte del transhumanisme que, al seu torn, es posa al servei d'una societat posthumanista en què l'ésser humà es pot quedar reduït a un simple peça d'un parc tecnològic. Naturalment, l'educació té molt a dir per tal que aquest procés no representi la mort definitiva de les humanitats, les disciplines que han forjat la gènesi i identitat europea, i que tenen com a objectiu la defensa de la dignitat humana, pedra de toc del món occidental que sap que a més de la natura i la tecnologia atresora una herència capital: la cultura.



JOHN DEWEY: EL CARÀCTER CIENTÍFIC DE L'EDUCACIÓ

ALBERTO OYA

Universitat de Girona (alberto.oya@udg.edu)

John Dewey (Burlington, 1859 - Nova York, 1952) fou un dels filòsofs i pedagogs més influents del segle xx. Les seves nombroses obres sobre la qüestió educativa són encara a dia d'avui una lectura obligada per a tot estudiant de pedagogia. D'altra banda, bona prova de la rellevància del seu pensament filosòfic és el fet que sigui considerat, juntament amb Charles Sanders Peirce i William James, un dels fundadors del moviment filosòfic pragmatista.

L'objectiu d'aquesta comunicació és posar de manifest el contingut de l'obra *Les fonts de la ciència de l'educació* [*The Sources of a Science of Education* (1929)], on Dewey defensa la possibilitat de dotar de caràcter científic la disciplina de l'educació i respon a alguns dels principals interrogants que aquesta possibilitat suscita.

La primera pregunta que ens hem de fer és si, de fet, hi ha (o hi podria haver) una ciència de l'educació, és a dir: si «[...] són els procediments i objectius de l'educació de tal mena que puguin ser reduïts a quelcom que pugui ser anomenat pròpiament ciència»¹. La nostra resposta

1. John DEWEY, *The Sources of a Science of Education*. Nova York: The Kappa Delta Pi Lecture Series, 1929, p. 7.

dependrà, és clar, d'allò que entenguem per «ciència». Si definim com a científiques només aquelles disciplines que proporcionen resultats objectius, llavors l'educació no pot ser considerada una ciència —de fet, només la lògica i les matemàtiques podrien ser considerades ciències. Tanmateix, el problema d'aquesta concepció és que és contrària a l'ús actual del concepte de ciència: no només la lògica i les matemàtiques, sinó també la biologia, la física i la psicologia són a dia d'avui (i ja en temps de Dewey) considerades ciències. És per aquesta raó que Dewey proposa definir «ciència» en base a l'existència d'un mètode de recerca i no en base al caràcter objectiu dels resultats obtinguts. Més concretament, el que proposa Dewey és que només quan els descobriments científics són connectats entre si formant un sistema inclusiu i intel·lectualment coherent podem dir que aquests constitueixen el contingut científic d'una ciència, sigui quina sigui aquesta. Aquesta concepció de ciència és resumida pel mateix autor com segueix: «[...] 'ciència' significa, tal com jo ho entenc, l'existència d'uns mètodes de recerca sistemàtics que, quan són aplicats a una pluralitat de fets, ens permeten entendre'ls millor i controlar-los d'una forma més intel·ligent, menys casual i menys rutinària»².

Un cop acceptada aquesta definició de «ciència» sembla que podem acceptar l'existència, o almenys la possibilitat, d'una ciència de l'educació. La pregunta és ara quins són els mètodes que atorguen a la recerca en matèria educativa el seu caràcter científic, és a dir, quines són les fonts de la ciència de l'educació:

«Quins són els mètodes que fan que la funció educativa, en tots els seus àmbits i etapes —selecció del material educatiu, mètodes de instrucció i disciplina, organització i administració de les escoles—, pugui ser conduïda amb un increment sistemàtic de control i comprensió intel·ligents?

2. *Ibidem*, p. 8-9.

Quins són els material que podem —i hem— d'utilitzar per tal que les activitats educatives puguin arribar a ser en menor grau resultat de la rutina, la tradició, l'accident i les influències transitòries? A quines fonts hem d'acudir perquè hi hagi un desenvolupament constant i acumulatiu de perspectiva intel·ligent i comunicable i de capacitat de direcció?»³

Dewey afirma que tot aquell material proporcionat per altres ciències ja consolidades, sempre i quan sigui útil per tractar els aspectes involucrats en l'acte educatiu i faci que «[...] l'execució de la funció educativa esdevingui més clara i racional [...]»⁴ és part del contingut de la ciència de l'educació. La filosofia de l'educació, la psicologia i la sociologia són les principals disciplines que poden ajudar a aconseguir aquest objectiu i són, per tant, les principals fonts de la ciència de l'educació. Això no vol dir, és clar, que aquestes disciplines siguin, en si mateixes, part de la ciència de l'educació: només formen part de la ciència de l'educació quan els seus resultats s'usen en connexió amb la pràctica educativa i amb l'objectiu de fer la seva execució quelcom més eficient i comprensible.

El fet que el contingut de la ciència de l'educació estigui format pel contingut d'altres ciències no vol dir, tanmateix, que no sigui una disciplina plenament autònoma. La pràctica educativa concreta és, diu Dewey, el principi i el final de tota recerca en matèria educativa: el principi, perquè la pràctica educativa estableix quins són els problemes de la recerca científica; el final, perquè la pràctica educativa és l'únic mètode de verificar els resultats als que s'arriba mitjançant la recerca científica. Això, a banda de mostrar que la ciència de l'educació és una disciplina plenament autònoma, també mostra que la ciència de l'educació no pot

3. *Ibidem*, p. 9-10.

4. *Ibidem*, p. 76.

ser una «ciència de butaca», és a dir, la recerca ha de tenir una connexió directa amb la pràctica educativa concreta, no pot realitzar-se des de la butaca del despatx sense tenir en compte què es el que està passant a les aules.

Per últim, és important fer notar la insistència de Dewey a mostrar que la introducció d'un mètode científic no comporta una paràlisi en el desenvolupament del coneixement. Només quan es pretén usar la recerca científica com un mitjà per obtenir procediments d'acció concrets i d'autoritat inqüestionable podem dir que la ciència impedeix el desenvolupament i la introducció de canvis. Però el contingut científic, diu Dewey, no té caràcter normatiu: encara que la ciència de l'educació arribi a una situació que li permeti establir lleis científiques, aquestes no conformaran *normes* per a l'actuació pràctica, és a dir, no determinaran un procediment d'acció fix i inflexible. Els descobriments científics no són normes d'acció, sinó *instruments intel·lectuals* que el mestre d'escola pot fer servir per conduir la seva acció en la pràctica educativa d'una manera més intel·ligent, menys descuidada i, en definitiva, més eficient. En altres paraules: d'acord amb Dewey, els descobriments científics *guien* l'acció del mestre en la seva pràctica educativa, però *no en determinen* l'acció.

JANE ADDAMS: EDUCACIÓ PER LA PAU

NÚRIA SARA MIRAS BORONAT

Universitat de Barcelona (nsmiras@ub.edu)



Jane Addams envoltada de quitxalla, una escena habitual de la Hull-House

Jane Addams: una gran oblidada de la filosofia del segle XX

Jane Addams (1860–1935) fou una filòsofa prolífica, una reformadora social i una militant compromesa amb el pacifisme. Tot i que és una de les poques pensadores que ha

estat guardonada amb el Premi Nobel de la Pau¹, és estrany trobar-la en cap antologia del pensament polític contemporani o en cap història de la filosofia actual (amb algunes excepcions notables, vegi's Warren 2009). La seva absència no pot ser de cap manera excusada si atenem a la rellevància que aquesta pensadora va tenir en el seu temps², la figura de la qual ha estat equiparada a la del seu gran amic John Dewey i altres pensadors del Chicago de l'època com George Herbert Mead. Ambdós van reconèixer en vida el seu deute intel·lectual amb ella: el primer va interessar-se per la pedagogia arran de l'observació de la feina d'Addams a la Hull-House, institució social de què Addams va ser cofundadora, fins i tot va posar Jane a la seva filla en honor de la seva amiga; Mead, per la seva banda, va procurar sense èxit que la de Chicago li atorgués el doctorat. No era que Addams no se'l mereixés per golejada: havia escrit més de deu llibres i publicat un centenar d'articles, activitat que compaginava amb la direcció de la Hull-House, els viatges a Europa, les seves obres de caritat i la seva implicació en tota sèrie d'iniciatives socials com la National Association for the Advancement of the Coloured People, l'American Civil Liberties Union, la Playground Association o la Women's International League for Peace and Freedom³. Però la Universitat de Chicago no concedia doctorats a dones, així que Addams va romandre sense cap distinció acadèmica a pesar de les seves evidents contribucions a l'educació del país.

Veiem, doncs, que Addams ha patit el mateix trist destí que d'altres pensadores del segle xx i que el seu llegat

1. Jane Addams comparteix el Premi Nobel de la Pau amb Nicholas Murray Butler. Vegeu-ne la biografia a la pàgina dels premis Nobel: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1931/addams/biographical/>

2. Axel Mueller la compara amb Rosa Luxemburg a Alemanya o La Pasionaria a Espanya (Mueller, 2011, p. 95).

3. Aquesta associació segueix activa. Vegeu: <https://wilpf.org/>

continua sent desconegut, tot i que la situació comença a canviar (Deegan, 1988, 1990; Fischer, 2010, 2013; Hamington, 2009, 2014; Haslanger, 2017; Miller, 2013; Mueller, 2011; Pinhard, 2009; Seigfried, 1996). Al nostre país, les traduccions de les seves obres s'han publicat molt recentment en castellà i han rebut més atenció per part de les treballadores socials que per part de la filosofia política o de l'educació. Però la seva obra excedeix fins i tot aquests àmbits. Addams va ser una pensadora audaç i va ser, sobretot, una dona molt valenta. Feminista, progressista, pacifista, al costat dels grans conflictes obrers de la zona industrial de Chicago en què va decidir viure, apostava per la integració cultural i quelcom que s'ha anomenat «progrés lateral» (Hamington, 2009). Addams pensava que l'industrialisme i el militarisme dels nostres temps havien de ser substituïts per noves formes en política que incloguessin la participació de dones, emigrants i altres col·lectius minoritzats. El seu objectiu sempre va ser donar veu i recursos a les persones més vulnerables. Una societat és tan forta com robusta és la fe democràtica de les persones que la integren. I per Addams, aquesta empresa democràtica era una tasca perfectible i que havia de comptar amb la plasticitat, dinamisme i creativitat de la naturalesa humana. En aquesta convicció coincidia amb el seu amic John Dewey, còmplice també en els seus esforços per radicalitzar la democràcia des d'una opció municipalista i amb instruments de democràcia directa.

Però si hi ha, sens dubte, dos fronts on Addams va demostrar el seu coratge va ser en la seva vivència despreocupada de les seves eleccions sexoafectives i en el seu agressiu pacifisme. Addams va recórrer les trinxeres europees recercant els testimonis dels joves soldats exposats a la violència, la barbàrie o la follia, també de les dones que patien els abusos dels combatents o les mares que amargament havien d'enterrar els fills als que havien donat vida i nodrit per acabar perdent-los per causes que no entenien. Addams i altres

dones van reunir-se amb líders polítics i religiosos per denunciar la insensatesa de la guerra tot i que això li va valdre la burla i l'ofensa dels patriotes de la seva terra natal. Addams no es va deixar mai acovardir ni pels atacs ni per les amenaces, tot i patir depressió i fatiga cròniques. Avui se la recorda com a heroïna cívica. I se l'evoca en una imatge tan familiar en ella: envoltada de nens i grans, en alguna estança de la Hull-House, pensant i gaudint la vida en comunitat.

La importància del joc i l'educació dels infants

Per entendre la tasca educativa d'Addams, cal parar atenció no només als seus textos, sinó a la fundació de la Hull-House⁴, un centre de vida comunitària on Addams va residir amb d'altres persones, sobretot dones, durant més de quaranta anys. La Hull-House pren com a model els *social settlement* com Toynbee Hall, que Addams coneixia dels seus viatges a Europa. Impressionada per la tasca d'intervenció social d'aquests centres, obre la Hull-House juntament amb Ellen Gates Starr el 1889. A la Hull-House la totalitat dels espais estan pensats per l'educació i la vida comunitària. A banda de la zona dels residents, on aquests comparteixen les zones de cuina i les cambres, la resta d'espais acullen debats intel·lectuals, tallers educatius per a totes les edats, aules de música, teatre o exposició d'obres d'art. El més important és que tota l'activitat era oberta a la gent del barri i que s'elaborava amb la seva implicació i d'acord amb les seves necessitats. La Hull-House podria ser un precedent del que avui nosaltres coneixem com a centres cívics. Amb la diferència que hi havia un grup permanent de residents i que, en el cas de la Hull-House va acollir la flor i

4. La Hull-House ha estat també activa fins fa pocs anys, quan va haver de cessar la seva activitat per manca de finançament públic. Avui continua com a museu: <https://www.hullhousemuseum.org/>

nata intel·lectual i política de l'època. Entre els residents de la Hull-House s'hi compten Beatrice i Sydney Webb, Peter Kropotkin, Emma Goldman, Frank Lloyd Wright o Charlotte Perkins Gilman, entre d'altres. El 1925, almenys vint dels setanta residents hi havia estat per vint anys o més.

A banda de la seva obertura al barri, la Hull-House tenia també, gràcies a Addams, una relació molt estreta amb la Universitat de Chicago. Tant John Dewey com George Herbert Mead hi feien lliçons sovint, a més de prendre notes sobre la psicologia infantil que després es van concretar en les seves pròpies introduccions a la pedagogia i a la psicologia social. La seva preocupació pels més petits va ser una constant tota la seva vida. I en això la Hull-House va ser una institució pionera. La resident Alice H. Putnam va introduir la filosofia *Kindergarten*, de Gustav Froebel, a les aules de la comunitat i se sap que en el període que va entre 1894 i 1901 s'hi van formar mestres. Va ser la primera generació nord-americana de mestres d'educació infantil que estaven aplicant els coneixements més avançats sobre el desenvolupament de destreses i capacitats abans de l'escolarització primària. Però un dels fronts on les residents van ser més combatives va ser especialment en la lluita contra l'explotació infantil a les fàbriques, quelcom molt habitual en aquella àrea deprimida de Chicago. Addams va fer observacions fonamentals sobre el joc infantil i la seva importància per al desenvolupament harmònic dels infants. El 1914 publica *A Plea for More Play, More Pay and More Education for Our Factory Girls and Boys*. Un any abans, la seva companya, Mary McDowell, havia escrit també la *Recreation as a Fundamental Element of Democracy*. Amb aquests manifestos, Addams i d'altres residents se sumen al Playground Movement (Gulick, 2011), que implicava no només una redefinició dels mitjans i fins educatius d'acord amb la *progressive education*, sinó també un disseny urbanístic per crear espais de trobada i esbarjo per a petits i grans. Per Addams tota la

ciutat ha de ser pensada com un gran espai educatiu on totes i tots ens impliquem per construir una societat millor.

Educació i pau social: formació continuada, teràpia i memòria

Addams no limita la utilitat del joc a l'edat infantil i pensa que les activitats de creació i recreació són importants per a totes les fases de la vida. En aquest punt es fa ressò de les teories sobre joc i aprenentatge vigents a l'època (vegeu Groos, 1922). El joc i les arts són les activitats humanes, segons Addams, en què podem corregir la monotonia i la fatiga del treball, adquirir consciència social, curiositat per la vida i nodrir una ciutadania creativa. Per tant, l'educació és quelcom que ha de ser integrat en totes les etapes del nostre creixement com a ciutadanes i ciutadans, des de la tendra infància fins a la senectut. Hi ha almenys tres àmbits més on Addams va ser innovadora pel que fa a la pedagogia. En primer lloc, Addams es va preocupar per exigir una formació continuada del professorat. És habitual llegir en els seus primers textos la queixa que a les escoles de formació de mestres, sobretot a les noies, no els donaven les habilitats pràctiques que requeria la seva feina. Si bé Addams no estava d'acord amb la segregació per sexes a l'educació universitària i sabia que costaria temps canviar les tradicions de l'educació superior, demanava que, com a mínim, les joves professionals, ja es dediquessin a la salut, al treball social o a l'educació, rebessin una formació més adequada als seus futurs reptes professionals. En segon lloc, Addams va utilitzar la Hull-House com un experiment social i pedagògic per tal de posar juntes a persones de cultures molt diferents. Aquests experiments eren senzills i passaven sovint per empreses creatives comunes com representacions teatrals de clàssics literaris o tallers de pintura. Addams va prendre nota durant més de vint anys de com aquests tallers havien

servit per enriquir-se mútuament o per verbalitzar conflictes interculturals o intergeneracionals. Addams i les altres residents estaven fent quelcom semblant a la teràpia artística sense que encara n'haguéssim inventat el nom. En tercer lloc, i seguint aquest esperit, Addams va elaborar també un important treball sobre la memòria, particularment, la memòria de les dones. Escoltant i unint dones de la barriada, dones de cultures diferents però que compartien les dureses de la vida (maltractament, abús, misèria, violència domèstica o aïllament), Addams va aprendre sobre el caràcter interpretatiu i selectiu de la memòria. Però també de la seva possibilitat creativa, integradora i emancipadora. Les dones utilitzaven antigues llegendes o faules de les seves terres d'origen per treballar la seva inserció en una societat que els donava l'esquena i posar paraules al seu dolor. Aquesta feina es reflecteix en un dels darrers llibres d'Addams: *The Long Road of Woman's Memory* (1916).

Sempre curiosa, sempre delerosa d'aprendre i d'ajudar, la vida i els fets de Jane Addams mereixen més que aquest petit i sentit homenatge. El clourem provisionalment dient que Addams no entenia de divisions acadèmiques o separacions estratègiques. Per ella, treballar, jugar, educar en la diversitat, la tolerància i per la pau i viure en una ciutadania creadora de noves possibilitats humanes eren totes una i la mateixa cosa.

Bibliografia

- ADDAMS, J. = (1893). The Subjective Value of a Social Settlement. In *Philanthropy and Social Progress: Seven Essays Delivered Before the School of Applied Ethics at Plymouth, Massachusetts During the Session of 1892* (pp. 1–26). Thomas Y. Crowell & co.
- = (1909). *The Spirit of Youth and the City Streets*. New York: Macmillan.

- = (1930). *The Second Twenty Years at Hull-House*. New York: MacMillan.
- = (1960). *A Centennial Reader*. New York: Macmillan.
- = (2002a). *The Long Road of Woman's Memory*. Urbana, Chicago, and Springfield: University of Illinois Press.
- = (2002b). *Peace and Bread in Time of War*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- = (2008). *Newer Ideals of Peace*. Gloucester: Dodo Press.
- = (2012). *Democracy and Social Ethics*. Radford: SMK Books.
- = (2014a). *Veinte años en Hull House*. Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- = (2014b). *El largo camino de la memoria de las mujeres*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- ADDAMS, J., BALCH, E. G., & HAMILTON, A. (2003). *Women at the Hague. The International Congress of Women and Its Results*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- AGNEW, E. N. (2017). «A Will to Peace: Jane Addams, World War I, and «Pacifism in Practice.» *Peace & Change*, 42(1): 5–31.
- BERNSTEIN, R. J. (2013). *El giro pragmático*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- BROOKS, D. (2017). The Jane Addams Model. Retrieved from <https://nyti.ms/2pZyK6V>
- DEEGAN, M. J. (1990). *George Herbert Mead. Play, School and Society*. New York: Peter Lang.
- = (1999). *Play, School and Society*. New York and Berlin: Peter Lang.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico: texto bilingüe*. León : Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- FISCHER, C. (2010). «Consciousness and Conscience: Feminism, Pragmatism, and the Potential for Radical Change», *Studies in Social Justice*. Retrieved from <http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/SSJ/article/view/2932>

- FISCHER, M. (2006). «Addams's Internationalist Pacifism and the Rhetoric of Maternalism», *NWSA Journal*, 18(3): 1–19.
- = (2013). «Reading Addams's Democracy and Social Ethics as a Social Gospel, Evolutionary Idealist Text», *The Philologist*, 8(3), 17–31.
- GROOS, K. (1922). *Das Spiel. Zwei Vorträge*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- GULICK, L. H. (2011). *A Philosophy of Play*. Charleston: BiblioLife.
- HAMINGTON, M. (2009). *The Social Philosophy of Jane Addams*. Chicago and Urbana: University of Illinois Press.
- HASLANGER, S. (2017). «Jane Addams's 'Women and Public Housekeeping'», a E. SCHLIESSER (ed.), *The Neglected Classics of Philosophy* (pp. 148–176). Oxford: Oxford University Press.
- KLOSTERMAN, E. M., & Stratton, D. C. (2006). Speaking Truth to Power. Jane Addams's Values Base for Peacemaking. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 21(2): 156–168.
- MEAD, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MENAND, L. (2001). *The Metaphysical Club*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Miller, M. C. (2013). «Pragmatism and feminism», a A. Malachowski (Ed.), *The Cambridge Companion to Pragmatism* (pp. 231–248). Cambridge: Cambridge University Press.
- MUELLER, A. (2011). «How to continue Kant's Perpetual Peace with Addams' Newer Ideals of Peace», *Enrahonar*, 46: 93–122.
- PINHARD, I. (2009). *Jane Addams: Pragmatismus und Sozialreform. Pädagogische Theorie und Praxis der Progressive Era*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.

- SEIGFRIED, C. H. (1996). *Pragmatism and Feminism. Reweaving the Social Fabric*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- SHIELDS, P. M. (2003). «The Community of Inquiry. Classical Pragmatism and Public Administration», *Administration & Society*, 35(5): 510–538.
- V.V.A.A. (1989). *Opening New Worlds: Jane Addams' Hull-House*. Chicago: The University of Illinois at Chicago.
- WARREN, K. J. (2009). *An Unconventional History of Western Philosophy. Conversations between Men and Women Philosophers*. Lanham: Rowman & Littlefield.

SUBVERTINT BLOCKCHAIN: QUIN FUTUR ESPERA A L'EDUCACIÓ?

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF

Universitat de Barcelona

Assistim a la construcció d'un món posthumà. S'albira que, en menys de trenta anys, la intel·ligència artificial superarà la humana i que, aproximadament, en aquest període de temps, els primers ordinadors quàntics, que seran capaços de *hackejar* qualsevol sistema de seguretat informàtic vigent, es posaran en marxa. Blockchain es perfila com a una innovació tecnològica que, sens dubte, també tindrà, ja està tenint, una repercussió transcendental en l'organització i funcionament de les nostres societats.

Les Cadenes de Blocs o Blockchain són blocs d'informació digital vinculats a altres blocs. Per explicar-ho de manera senzilla, podríem establir una relació entre Blockchain i el llibre de comptabilitat d'una empresa en què s'anoten totes les transaccions d'aquesta. Així doncs, Blockchain és un registre en què podríem trobar anotats tots aquests moviments¹. Tot i que l'aplicació més popularitzada de Blockchain la trobem en Bitcoin, aquesta tecnologia ofereix moltes més possibilitats, tantes que la seva repercussió

1. Antonio BARTOLOMÉ i José Manuel MORAL FERRER, *Blockchain en educació*, Barcelona: Transmedia XXI, 2018.

arriba a camps tan diversos com la medicina, la política, l'economia o, el que ens escau, l'educació.

Si bé no és l'objecte d'aquesta comunicació impugnar la tecnologia Blockchain, sí que ho és analitzar aquest fenomen des d'una perspectiva crítica i pedagògica. Començarem, doncs, de l'engròs al més concret, a enumerar algunes de les possibilitats i distòpies que aquesta tecnologia intrínsecament engloba en referència al món educatiu.

En el moment que entenem que una de les claus de Blockchain és la descentralització del mateix sistema, atès que permet a l'estudiant personalitzar l'aprenentatge (pot ajustar-lo en funció de les seves necessitats), autoregular-lo i, fins i tot, crear-lo o complementar-lo des de qualsevol indret, comprenem, efectivament, que estem rellevant la universitat com a centre neuràlgic del saber i posant un punt i apart en la història de l'educació².

Aquest fet es lliga també a una desnaturalització del mateix aprenentatge, que perd la condició holística. La universitat encara guarda, malgrat els temps que corren, l'esperit amb què fou creada: l'aposta pel saber i la difusió del coneixement. Serà difícil, si més no, copsar l'exemple i virtuts que pot tenir un professor si l'estudiant realitza l'aprenentatge darrere d'una pantalla seleccionant aquells continguts que considera oportuns. Però és que la universitat no són sols els docents ni les assignatures que imparteixen, també en forma part tot un cúmul de situacions aleatòries que, en un context acadèmic, tenen un alt valor pedagògic i acaben formant i conformant part de l'experiència i personalitat.

2. Mentre que el model educatiu que teníem i encara tenim és centralitzat, unidireccional i jerarquitat, Blockchain en proposa un de complementament oposat en què cada usuari és copropietari del bloc i les cadenes es configuren de manera multidireccional. Així, les cadenes de blocs trenquen amb la tradició educativa mil·lenària que s'organitzava en punts concrets i es realitzava en circumstàncies i moments determinats.

Sense la universitat, tampoc no hi haurà l'ètica, el respecte, ni aquells fonaments que ens permeten viure en comunitat, necessaris perquè una classe es posi en marxa, ni tots els altres metaprenentatges que es deriven de la vivència viscuda a la universitat.

És inevitable, per tant, imaginar que Blockchain pugui contribuir a una deshumanització del coneixement ja que, alhora que es predica una personalització de l'aprenentatge, la falta de vincles que s'estableixen entre éssers humans en entorns educatius facilita la despersonalització de l'educació i la pèrdua dels valors que l'acompanyen. Més enllà de tot plegat, assumir que l'estudiant és autònom per responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge pot esdevenir una errada de "bonisme" perquè, precisament, per la condició d'estudiant, no sap quins coneixements ha de saber i, per tant, donar-li l'oportunitat d'escollir-los no garanteix que desenvolupi de manera integral aquelles actituds i coneixements que la societat requereix. En poques paraules, es podria donar el cas que, amb la bona fe d'augmentar la llibertat i autonomia de l'estudiant, se li oferís tutelar el seu procés d'aprenentatge, però com que no sabria treure'n el màxim partit, es veuria perjudicada la seva llibertat i autonomia ja que no hauria desenvolupat aquelles capacitats i sabers que qualsevol docent vetllaria perquè obtingués.

No obstant això, Blockchain també pot esdevenir un element per complementar l'aprenentatge³. Com qualsevol eina tecnològica, si l'entenen com un suport, pot facilitar al professor la tasca d'arribar a cadascun dels estudiants amb l'atenció adequada: el mateix sistema automatitza diverses funcions i allibera el docent d'una càrrega important d'hores. Tres exemples de tasques que el sistema Blockchain

3. Alejandro FERNÁNDEZ SAIZ, *Blockchain: la nueva tecnología desconocida*. Cantabria: Universidad de Cantabria, 2018.

pot realitzar són: la pujada de notes al Campus Virtual, la realització de determinades classes (que podrien estar gravades o podrien ser automàtiques seguint el recorregut pels diferents blocs) o, fins i tot, la correcció dels exàmens. Ens sembla important, però, remarcar la importància de concebre-ho com un element de suport a l'aprenentatge més que com un substitut del docent.

Algunes universitats, si bé no tant a l'hora d'impartir classes, ja estan integrant sistemes de Blockchain en la seu virtual en funcions com el pagament de matrícules i cursos o acreditacions acadèmiques. No serà d'estranyar, però, que a partir d'ara cerquin explotar al màxim el benefici d'aquesta tecnologia i la comencin a utilitzar per, efectivament, realitzar les diferents assignatures. Haurien de saber, si no ho saben ja, que no estaran soles en aquesta cursa; algunes de les empreses més punyents també oferiran cursos de formació que beneficiïn el seu negoci utilitzant aquesta tecnologia. Veurem, doncs, en quines condicions i dimensions es lliura aquesta pugna, entre la universitat i l'empresa, pel monopoli de l'educació.

Tal vegada, és obvi que el debat és de fons i el llenguatge n'ocupa una posició central. Com es conjugaran, a partir d'ara, la tecnologia i l'educació? Quin paper ha de tenir la primera sobre la segona? És oportú parlar de tecnologia educativa o, ben mirat, hauríem de parlar d'educació tecnològica? La conceptualització dels afers pedagògics condiciona la seva ubicació sobre la realitat educativa i, essent així, cal ajustar cada significat al significat en qüestió.

Ja per concloure no podem menystenir, i no ha estat la nostra intenció, totes les possibilitats que Blockchain atressora: la fiabilitat dels coneixements que es troben a les cadenes, les garanties d'acreditació que seran capaces de salvar les diferents legislacions de cada país, l'eliminació de tràmits burocràtics que passen a ser automàtics o aquelles vers l'estudiant, algunes comentades en aquest article com

la personalització de l'aprenentatge o l'autonomia sobre aquest. Tot i així, també forma part de la realitat i, per tant, hem d'assenyalar-ho que són algunes de les multinacionals⁴, entitats financeres i lobbys de pressió més importants, les que estan impulsant aquesta tecnologia i que, per tant, contràriament a altres revolucions, són les elits de la societat les que l'estan pilotant.

4. Elisa GARCÍA-MORALES, «Luces y sombras sobre el impacto del Blockchain en la gestión de documentos». *Anuario Think EPI*, 12. 2018: 17 – 19. Vegeu: https://www.researchgate.net/profile/Elisa_Garcia_Morales/publication/324836186_Luces_y_sombras_sobre_el_impacto_del_blockchain_en_la_gestion_de_documentos/links/5b2ce18ea6fdcc8506bd139c/Luces-y-sombras-sobre-el-impacto-del-blockchain-en-la-gestion-de-documentos.pdf



LA IDEA DE LA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UNA PROPOSTA ARQUITECTÒNICA I FORMATIVA

JORDI GARCIA FARRERO

Universitat de Barcelona

És ben sabut el 1968 fou un any molt convuls en l'àmbit universitari. Sense anar gaire lluny, la ciutat de París va viure una de les mobilitzacions estudiantils més importants al llarg de la història de la qual, precisament l'any passat, es va commemorar el cinquantè aniversari a través de l'organització de diferents seminaris i exposicions. Malgrat que la majoria de les reivindicacions polítiques d'aquesta revolta estudiantil no es van materialitzar i, a més, el resultat de les eleccions que es van celebrar tot just uns dies després va contribuir a bastir una deriva netament conservadora que, posteriorment es va confirmar amb els governs de Margaret Thatcher (1979-1990) o Ronald Reagan (1981-1989), no hi ha dubte que aquest esdeveniment va suposar un abans i un després en la lluita per les llibertats individuals, l'aparició de la joventut com una categoria social de primer ordre i, al mateix moment, l'alliberament del cos. O dit d'una altra manera: es van encetar tres crisis que han perdurat, és a dir, una de més aviat cultural (aparició de noves avantguardes), una altra de generacional i, després, la que afecta directament la idea de la universitat com a institució educativa.

Encara situats en l'any 1968, també convé recordar que va ser quan es va promoure, el dia 6 de juny per ser més exactes, el decret de la creació de la Universitat Autònoma de Barcelona i, més endavant, es va crear, a partir de la unió de les diferents Escoles Tècniques Superiors, la Universitat Politècnica de Catalunya (1971), la qual cosa fa palès que l'educació superior del nostre país començava a fer els primers passos a favor d'un accés més democràtic a les titulacions universitàries. Certament, aquesta qüestió ha generat molta literatura però val a dir que, en aquesta ocasió, hem esmentat el centre universitari que es troba situat al municipi de Cerdanyola del Vallès perquè, a banda que el nom escollit va tenir l'única pretensió d'esborrar de la memòria col·lectiva aquella idea universitària que es va establir durant els anys de Generalitat republicana (1931-1939), volem posar de manifest el fet que es va construir lluny de la ciutat de Barcelona. Aquesta decisió va venir articulada bàsicament per criteris polítics, és a dir, la voluntat de controlar els moviments estudiantils i, com a conseqüència d'això, reduir-ne la intensitat de les protestes perquè, des de feia uns anys, començaven a perdre la por de la repressió sistemàtica del règim franquista. Ben mirat, no ens pot estranyar gaire perquè va succeir una cosa semblant en el món fabril quan la fàbrica del Vapor Vell del barri barceloní de Sants va ser trasllada a Santa Coloma de Cervelló per fundar la Colònia Güell.

Segui com sigui, és evident que aquesta estratègia de les autoritats franquistes en relació amb les universitats autònomes de Madrid, Bilbao i Barcelona tampoc pot ser percebuda com una novetat. Tots els règims totalitaris aborden la vida universitària des d'una lògica policial, és a dir, com un problema d'ordre públic enfront de tota mena de mobilitzacions que no hagin estat pensades ni organitzades des de les autoritats acadèmiques establertes. D'aquesta manera, no ens pot estranyar que trobem altres exemples d'aquesta na-

turalesa arreu del planeta. A Brasil, per exemple, es podria destacar la *Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira* a la ciutat brasilera de São Paulo. Tot i que la idea de construir aquest campus ja formava part des de la fundació de la Universidade de São Paulo (1934), és molt revelador que no s'hi van establir els primers instituts d'investigació fins que no va arribar la dictadura militar (1964-1985) i es va veure la necessitat de controlar i allunyar la dissidència dels centres urbans.

En qualsevol cas, tot seguit farem una aproximació a la idea de la Universidade de Brasília (UnB) a partir de la seva proposta arquitectònica (Oscar Niemeyer) i, per descomptat, pedagògica (Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira) ja que la seva fundació va ser articulada per criteris formatius. Ara bé, no podem perdre de vista que la UnB es va veure afavorida per uns anys de plena efervescència política, social i cultural en aquest país tropical. En aquest sentit, les professores Schwarz i Starling (2016) destaquen que, entre altres aspectes, durant la República Nova (1945-1964) va sorgir el projecte de desenvolupament del president Juscelino Kubitschek amb la construcció de Brasília com a nova capital d'aquest país sud-americà (1960), el programa del *Cinema Novo* (Cacá Diegues, Joaquim Pedro de Andrade, Nelson Pereira dos Santos), la I Bienal Internacional de Arte de São Paulo, el Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), la Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Mário Andrade, Gilberto Freyre) o el moviment de la *bossa nova* (Tom Jobim, Vinicius de Moraes, Carlos Lyra) que possiblement és «la primera conquesta important de nuevos territorios por el jazz» (Hobsbawm: 2018, 51). En definitiva: fou una etapa política tan plena d'optimisme i esperança que semblava que el lema de la seva bandera era més possible que mai.

La Universidade de Brasília vista des de la seva arquitectura

És evident que difícilment es pot entendre la Universidade de Brasília sense tenir en compte la història i la planificació de la capital de Brasil i, encara menys, el context d'aquells anys en què es respirava una voluntat de construir un país nou, és a dir, més democràtic i modern tal com ja hem dit línies més amunt. En qualsevol cas, cal recordar que la ciutat de Brasília, inaugurada el 21 d'abril de 1960, va ser construïda en un indret totalment despoblat de la sabana tropical. Abans i després de l'arribada dels portuguesos. Nogensmenys, el president Juscelino Kubitschek (1902-1976), amb el lema *50 anos em 5*, que fa palès el seu afany reformista, va impulsar un concurs per planificar la nova capital tenint en compte la modernitat, el progrés i, al mateix moment, el desequilibri territorial perquè el poder polític, econòmic i cultural sempre ha romàs en el sud i el litoral del país llatinoamericà tot deixant orfe l'interior del país, i d'aquesta manera, continua avui dia.

Segui com sigui, Lucio Costa (1902-1998) va ser finalment l'encarregat de la urbanització de Brasília i Oscar Niemeyer (1907-2012), un dels seus alumnes més brillants a l'Escola Nacional de Belles Arts i que posteriorment també va rebre el mestratge de Le Corbusier (1887-1965), es va ocupar de la construcció de la majora dels edificis, com és el cas de la catedral. Tot seguint el dibuix d'un aviò, atès que l'enginyer brasiler Alberto Santos-Dumont (1873-1932) és considerat un dels pioners de l'aviació, o el d'una papallona segons altres versions també prou conegudes, l'urbanista brasiler va idear una ciutat monumental dividida en dos eixos que es creuen en un angle recte. El seu propòsit era el de separar l'àrea residencial (ala sud i ala nord) de la dels edificis governamentals (eix central). És, doncs, una ciutat sense cantonades que ofereix als seus ciutadans una sensa-

ció d'amplitud molt generosa. A més, paga la pena destacar que les unitats residencials són totes idèntiques (les anomenades *supercuadras*) i encara hi viuen, d'acord a les grans desigualtats socials del país, els funcionaris, buròcrates o bé directament els diputats i senadors. Ara bé, la resta de la població viu a les ciutats satèl·lits que s'han anat construint. Tot i que no era la idea inicial, Brasília també ha esdevingut un reflex de la realitat majoritària de tot el país ja que no han sabut foragitar les desigualtats socials ni l'endarreriment cultural entre la majoria de la població.

Doncs bé, en la zona est d'una de les àrees residencials de Brasília, és a dir, en l'ala nord del pla pilot, hi trobem la seva universitat, fundada el 1962. Ocupa tot l'eix, exactament quinze fileres de *supercuadras*, és a dir, aproximadament uns 8 quilòmetres de longitud que venen a ser unes sis mil hectàrees de terra. L'arquitecte Oscar Niemeyer va elaborar, tal com ja havia fet amb el disseny dels edificis de la ciutat que abans hem comentat, una proposta caracteritzada per la seva bellesa, lleugeresa, varietat i, especialment, creadora de sorpreses. Bona prova d'això n'és l'Institut Central de Ciències (ICC) o conegut popularment com a *Minhocão* en el qual va saber idear un espai singular que encaixa perfectament amb la proposta formativa que tot seguit abordarem. És, doncs, un edifici de 720 metres on s'hi es troben totes les disciplines i ocupa la part central del campus sense dibuixar cap línia recta. És, sens dubte, el símbol principal d'aquesta universitat. Fet i fet, les següents paraules de l'arquitecte brasiler assenyalen el principal sentit arquitectònic d'aquest edifici acadèmic: «No és l'angle recte el que m'atrau / ni la línia recta, dura, inflexible, / creada per l'home. / El que m'atrau és la corba lliure i sensual / la corba que trobo a les muntanyes / del meu país, / en el curs sinuós dels seus rius / en les ones del mar, / en el cos de la dona preferida / de corbes és fet tot l'univers, / l'univers corb d'Einstein» (Niemeyer: 1999, 11).

L'estructura pedagògica de la Universidade de Brasília

Malgrat l'oposició de l'elit conservadora (Israel Pinheiro da Silva), es pot afirmar que la Universidade de Brasília ha estat el projecte més ambiciós de la intel·lectualitat brasilera que s'ha pogut materialitzar, almenys parcialment, al llarg de la història en aquest país. La qüestió és que es va pretendre construir un sistema universitari perquè, segons les tesis de Darcy Ribeiro (1922-1997), encara no existia cap tradició universitària verdadera al Brasil, cosa que no podem dir de l'Amèrica castellanoparlant. Durant el primer terç del segle xx, només funcionaven unes escoles independents que estaven a càrrec de catedràtics autònoms que, després de guanyar un concurs vitalici, no tenien cap mena d'obligació d'estudiar i actualitzar-se. No existia la llibertat de càtedra perquè la legislació corresponent era la que establia tot el currículum. De dalt a baix. De fet, era habitual la multiplicació d'estudis perquè només perseguïen una única missió: preparar professionalment els estudiants d'ensenyament secundari.

D'aquesta manera, no ens pot estranyar que la Universidade de Brasília s'hagi d'entendre com una oportunitat de posar al dia l'agenda científica i cultural del país continental tot aprofitant la conjuntura política d'aquella època que mai podem perdre de vista. Tal vegada hem de tenir ben presents algunes experiències anteriors (Universidade do Distrito Federal o Universidade de São Paulo) i, al mateix moment, el fet que, en un primer moment, la seva construcció no va generar unanimitat. En aquest sentit, reproduïm aquí les paraules d'Anísio Teixeira (1900-1971), que és un dels pedagogs més importants del Brasil:

«Não fui de início entusiasta de uma universidade em Brasília. Fundamentalmente contrário à idéia de Metrópole, nunca achei que a Capital de uma República devesse necessariamente possuir uma universidade. Brasília deveria

ser apenas sede de governo. Vi porém, transformada em lei, durante o último ano o projeto de criação de nada menos de 11 universidades. Diante disso, logo percebi que, mais dias e menos dias, Brasília teria a sua: aderi, então à idéia de Darcy Ribeiro e, não só à idéia, ao plano Darcy Ribeiro. Esse plano é uma exata correção dos defeitos mais graves de que sofrem as universidades brasileiras em sua mistura de anacrismo e deformações congênicas» (Teixeira, citada a Ribeiro: 1995, 27).

En conseqüència, no és debades dir que Teixeira també va acabar essent un dels autors intel·lectuals principals de l'esmentada universitat a través de la direcció del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) i, més endavant, com a rector directament que confirma el seu compromís amb aquesta universitat. D'aquesta manera, no ens pot sorprendre que la Universidade de Brasília nasqués com una fundació (Llei nº 3.998, de 15 de desembre de 1961), ja que reprenia una de les reivindicacions de la Universidade do Distrito Federal com és el cas de l'autonomia universitària. Cal recordar que Teixeira també va ser qui va liderar aquesta universitat. Ben mirat, aquesta decisió permetia no dependre del Consell federal d'educació i de les polítiques del ministeri i, a més, s'aconseguia que els professors tinguessin llibertat de càtedra. Quedava, doncs, garantit que en cap cas el personal acadèmic podria ser sancionat per les seves idees polítiques o religioses tal com succeïa habitualment durant aquells anys al Brasil.

Resta consignar que l'estructura de la Universidade de Brasília estava constituïda per tres unitats: l'Institut Central de Ciències (física, química, biologia, geociències, ciències humanes, lletres i arts), les Facultats (ciències polítiques i socials, educació, ciències mèdiques, ciències agràries, tecnologia i arquitectura) i les Unitats Complementàries (biblioteca central, editorial universitària, museu, aula magna, centre militar, estadi universitari, cases nacionals de la llen-

gua i de la cultura, centre brasiler d'estudis portuguesos, centre d'estudis del portuguès del Brasil i institut de teologia catòlica). Tenint en compte aquest plantejament, paga la pena fer dos comentaris per destacar la seva innovació acadèmica. En primer lloc, posem de manifest que l'Institut Central de Ciències impartia tot els nivells de formació universitària i, pel que fa a les corresponents facultats, només cursos professionalitzadors després d'haver cursat uns estudis introductoris que s'impartien en la primera unitat. En darrer terme, cal fer notar que aquest sistema universitari va substituir els catedràtics pels departaments amb el propòsit d'organitzar la carrera dels docents i construir una estructura més democràtica. Dit d'una altra manera: del consell departamental fins al consell director de la universitat, passant pels coordinadors generals dels instituts centrals, òrgans culturals i facultats.

A tall de cloenda

Certament, la Universidade de Brasília, tal com succeeix amb la *bossa nova* en matèria musical, va ser un intent de connectar el Brasil amb l'avantguarda de l'exterior sense perdre de vista les pròpies arrels i, especialment, les que es van originar abans de la colonització portuguesa. En aquest sentit, de ben segur que es va fer notar el compromís amb els pobles indígenes que Darcy Ribeiro sempre havia defensat des de l'antropologia. Al mateix temps, convé destacar que la seva fundació va ocórrer sota el deixant del positivisme (idea de progrés de la ciència) i, per descomptat, del marxisme, perquè la Revolució d'Octubre de 1917 va esdevenir un far per a la majoria dels intel·lectuals llatinoamericans. No podem oblidar que sempre es va parlar d'una universitat pública amb consciència crítica en el marc d'un ambient fraternal. En qualsevol cas, estem davant d'un establiment educatiu que tenia la missió «de ajudar o Brasil a

formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio» (Ribeiro: 1986, 41).

Malauradament, però, aquesta experiència d'ensenyament superior no va tenir temps de consolidar-se perquè la voluntat de construir un país en el qual l'educació i la cultura havien d'esdevenir el pal de paller de tot plegat va ser interrompuda de forma abrupta. Darcy Ribeiro ho deia amb aquestes paraules tan precises després de retornar al Brasil del seu exili: «A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida, por agora, de exercer-se. Mas permanece sendo, esperando, como a nossa utopia concreta, pronta a retormar-se para se repensar e refazer, assim que recuperarmos a liberdade de definir o nosso projeto como povo e a universidade que deve servi-lo» (Ribeiro: 1978, 41). En efecte, la idea que és una *universitat interrompuda* (Salmeron) també es fa ben palesa en totes aquelles obres que s'havien planificat, tal com podem llegir en el document fundacional titulat *Plano Orientador da Universidade de Brasilia* (1962), i que encara no han estat efectuades en la seva totalitat.

Sigui com sigui, és evident que els militars van prendre el poder amb un cop d'estat (1964) i, d'aquesta manera, la democràcia brasilera i els avenços en matèria educativa van quedar totalment aturats. Paga la pena recordar que el suport dels Estats Units va ser clau, perquè no podem oblidar-nos que la política internacional d'aquells anys estava regida sota el dictat de la guerra freda. De la mateixa manera que a casa nostra els mestres i professors compromesos amb els valors republicans es van veure obligats a emprendre el camí de l'exili ara fa tot just 80 anys, Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer i tants d'altres també van fugir cap a d'altres contrades per no ser víctimes de la repressió del règim. En aquest sentit, finalitzem aquest text tot recordant que Ri-

beiro, mentre es trobava exiliat de la seva terra natal, va ser nomenat professor d'antropologia de la Universidad de la República d'Uruguai i, a més, va organitzar, fruit de la seva experiència a la Universidade de Brasília i d'altres en qualitat d'assessor durant els anys que va viure fora del Brasil, el Seminari d'Estructures Universitàries. El seu treball, que va quedar recollit al llibre *A universidade necessária* (1975), va pretendre bastir un model universitari llatinoamericà a partir del diàleg amb les concepcions napoleòniques, liberals, germàniques o soviètiques que constitueixen les principals filosofies de l'educació universitària. Vulguem o no, és obvi que encara s'han de fer molts passos per aconseguir aquest objectiu.

Referències bibliogràfiques

- FONSECA, L. F.; VILLAR, J. L.; Weller, W. (Org.) *FE 50 anos – 1966-2016: Memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 2018.
- HOBBSAWM, E. *¡Viva la revolución! Sobre América Latina*. Barcelona: Crítica, 2018.
- Llei n° 3.998, de 15 de desembre de 1961*. Vegeu: https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/lei_3998-61_criacao_fub.pdf [darrer accés: 14/3/2019].
- NIEMEYER, O. *Les corbes del temps. Memòries*. Barcelona: COAC, 1999.
- Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 1962.
- RIBEIRO, D. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.
- RIBEIRO, D. *Carta: falas, reflexões, memórias. A invenção da Universidade de Brasília*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1995.
- RIBEIRO, D. *Golpe e exílio*. Brasília: Editora UnB, 2010.

RIBEIRO, D. (Org) *Universidade de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 2011.

SALMERON, R. *A universidade interrompida*. Brasília: Editora UnB, 1999.

SCHWARZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil. Uma biografia*. Barcelona: Debate, 2016.





ELS PARCS I JARDINS URBANS: UNA PROPOSTA PEDAGÒGICA DEL REFORMISME CATALÀ¹

RAQUEL CERCÓS I RAICHS

Universitat de Barcelona (rcercos@ub.edu)

*Soc un verdader home de les ciutats.
M'agraden l'aire lliure i els jardins*
Jean Giraudoux

No hi ha dubte que els parcs i jardins urbans (com a natura sublimada), representen tot un esdeveniment de finals de segle XIX i principis del XX, ja que s'instauren i es consoliden com a dispositiu pedagògic a fi de millorar la qualitat de vida en aquells entorns en què la industrialització donava pas a una nova organització social i un nou paisatge urbà. A partir d'aquesta premissa, ens interessa l'estudi i interpretació dels discursos pedagògics proposats pels urbanistes i dissenyadors dels parcs urbans, tot destacant les contra-

1. Aquesta comunicació és fruit de l'estudi presentat per E. COLLELLEDMONT i R. CERCÓS a ISCHE 40, Education and Nature, Berlín 2018 i titulat: *Urban Parks, a failed expression of the pedagogical modelling through the nature? A taxonomy of the urban landscape through its uses. A case-study based in historical Parks of Birmingham and Barcelona.* Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE.

diccions internes d'aquelles pedagogies comunitàries que faciliten o dificulten accions diverses a través dels elements físics i de l'acció de les persones i que, sens dubte, han configurat els paisatges urbans altament industrialitzats tant en el passat com en el present.

Altrament, és clar que l'intens debat de finals del segle XIX pivotava sobre les potencialitats educatives dels parcs a fi d'assolir l'ordre polític, social, cultural o nacional. Parlem d'un projecte de renovació i modernitat que girava entorn a la idea d'una gran metròpolis com a eina de creixement industrial i de modernització. Era a partir del projecte de les ciutats des d'on calia pensar en una vertadera modernització, ja que permetria la racionalització de la producció i el consum, tant de béns materials com espirituals. És en aquest punt que cal posar de manifest la vessant intrínsecament pedagògica que adoptaren els discursos urbanístics tot generant noves aproximacions teòriques i diverses i temptatives interessants per desenvolupar les potencialitats de la «ciutat educadora».

Heus ací com l'urbanisme, consolidant-se com a saber científicotècnic adoptava una mirada pedagògica tot propiciant l'emergència de noves mirades educatives vers el temps de lleure i oci sense oblidar-se de la vessant higieniconaturalista. És més, el sentit de l'urbanisme, tal com es desprèn de les paraules proferides per Ildefons Cerdà (1815-1876), responia a la voluntat de vetllar per la felicitat social. Aquest sentit teleològic impulsat pels urbanistes barcelonins cercava, així, les seves respostes a partir dels discursos pedagògics.

«Heus aquí les raons filològiques que em van induir i van decidir a aportar la paraula 'urbanització', no només per indicar qualsevol acte que tendeixi a agrupar l'edificació i a regularitzar el seu funcionament en el grup ja format, sinó també el conjunt de principis, doctrines i regles que s'han d'aplicar, perquè l'edificació i el seu agrupament, lluny de comprimir, desvirtuar i corrompre les facultats

físiques, morals i intel·lectuals d'home social, serveixin tant per fomentar el seu desenvolupament i vigor com per augmentar el benestar individual, la suma dels quals forma la felicitat pública»².

No resulta estrany, doncs, que es realitzessin veritables esforços per a la difusió dels parcs a fi de potenciar-ne els usos. A més, en el cas de Barcelona, cal remarcar l'explícita justificació de l'Ajuntament per crear espais de lleure i salut adreçats a la infància: «A Barcelona, a part dels perills contra els quals s'ha de lluitar, a causa de les excessives aglomeracions, –mal bastant comú a totes les grans ciutats,– s'ha de lluitar també contra la manca de jardins i d'espais lliures i d'altres institucions complementàries de l'escola»³. També s'atenen projectes socials com ara la creació d'un asil en el parc de la Ciutadella, utilitzant els baixos dels dipòsits d'aigües i els espais del parc en les celebracions que efectuava aquesta institució.⁴ Fet que relacionem amb la vo-

2. I. CERDÀ, *Teoría General de la Urbanización. Y aplicación de sus principios y doctrinas a la Reforma y Ensanche de Barcelona*, Madrid: Imprenta Española, 1867, p. 30.

3. Ajuntament de Barcelona, *Banyes de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona* (Comissió de Cultura, Barcelona 1920) p. 4.

4. Número de registre: 03646. Codi de classificació: C02.01 C02.01 Subcol·lecció de plànols d'edificis. Títol: *Asil del Parc*. Tipus de document: Cartogràfic. Autor: Desconegut. Productor: Sense Especificar / Productor. Data inicial: 01/01/1875 - 31/12/1900. Resum general: Projecte d'instal·lació de l'Asil de la ciutat als baixos del dipòsit de les aigües del Parc de la Ciutadella (actual biblioteca de la Universitat Pompeu Fabra). Condicions d'accés: Exclòs de consulta el suport original. Notes de descripció: Al revers, en nota manuscrita, consta: «Asilo del Parque (?) - Planta. Cota: DIGITALITZAT. 4.2 / 750. Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona. Títol: *Asil de pobres del Parc*. Autor: F. Ballell Referència: bcn001644. Data: 00/01/1907 a http://w151.bcn.cat/opac/doc?q=parc&start=37&rows=1&sort=msstored_fld81%20asc,fecha%20asc&fq=mssearch_doctype&fv=Cartogr%C3%A0fic&fq=mssearch_doctype&fv=*&fq=media&fv=true (recuperat el 22 de febrer de 2019)

luntat de promoure l'accés als parcs com a espais higiènics, estètics, morals i, sobretot, cívics.

A partir d'aquest punt ens endinsem en un exercici interpretatiu prenent com a referència els diferents discursos pedagógicourbanístics detectats en l'època a fi de destacar, posteriorment, les dissonàncies i contradiccions entre allò entès com a necessari i percebut com a desitjable i que es concreta amb els usos de la població local.

a) Visió biològicomecanicista: la ciutat com a ens viu

Un dels primers elements a destacar és el fet que els parcs es perfilaren com a model paisatgístic, eixit de la industrialització que, tot i no negar els estralls del progrés, intentava pal·liar alguns dels seus efectes introduint reformes en els espais i reeducant els comportaments dels habitants de les ciutats extremament denses. I ho feren tot construint uns «nous pulmons» per a la ciutat, segons l'expressió utilitzada pels diferents urbanistes que, com en el cas de Josep Fontserè (1829-1897)⁵ ho traduirien en el disseny i construcció d'avingudes amples i passeigs comercials alhora que mantenien el verd en el terreny. D'aquesta manera, a Barcelona es presenten, sobretot, entorns paisatgístics que aposten pels grans arbres, així com pels llacs i camins que volen assemblar-se a les venes del cos humà, aspecte que apareix en diferents plànols i dibuixos⁶.

5. «Els jardins són a la ciutat el mateix que els pulmons al cos humà» J. Fontserè A: <https://www.barcelona.cat/ca/que-pots-fer-a-bcn/parcs-i-jardins> (recuperat el 19 de febrer de 2019)

6. *Planos de Un Parque Y Jardines en la Ex-ciudadela. Lám 2. Plano General de Un Parque Y Jardines*. Número de registre: 17757 (2). Codi de classificació: C02.03 Projecte del Parc de la Ciutadella. Tipus de document: Cartogràfic. Autor: Fontserè Mestres, Josep. Productor: Ajuntament de Barcelona / Productor. Data inicial: 01/01/1871 - 31/12/1871.

b) L'esteticisme higiènic. El deixant postromàntic d'un ideal

En els diferents escrits i projectes urbanístics consultats, sobresurt la dimensió estètica que tenien els parcs en el moment de creació així com en la seva funcionalitat. Sovint, l'estètica que presenten està vinculada a un postromanticisme que s'escriu des de les reminiscències del neoclassicisme, des del modernisme, des de l'*art nouveau* (*arts and crafts*), del noucentisme i des del paisatgisme. Resulten emblemàtiques en el cas de Barcelona l'estructura del parc del Laberint d'Horta (neoclassicisme), els detalls del parc Güell (modernisme), l'escultura de la Ben Plantada del parc del Turó (emblema del noucentisme) i els racons amb aigua del parc Ribera / de la Ciutadella (paisatgisme). Així, ens trobem davant la proliferació d'espais de bellesa serena i d'intimitat que volen esdevenir refugis per a la població. No estem davant la presència de la bellesa dels entorns agrestes proposats des del romanticisme literari sinó davant la proposta del Romanticisme rousseaunià (fusionant així, naturalisme i romanticisme). Podríem dir, doncs, que es postulen els principis de l'activitat estètica proposats des de la *Bildung* romàntica.

c) La visió sociocomunitària. Més enllà de l'estructuració dels parcs

El caràcter social de la jardineria i la planificació del sistema de parcs està present en els discursos dels ideòlegs i promotors estudiats. Prenent com a exemple, la construcció dels jardins de Montjuïc a Barcelona, Ferran Romeu (1862-1943), seguint les indicacions de Jean Claude Nicolas Fo-

Resum general: Projecte del parc de la Ciutadella: plànol general i jardins. Condicions d'accés: Exclòs de consulta el suport original. Cota: DIGITALITZAT. 8.5 / 2818 (2). Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona.

restier (1861-1930), proposà la construcció d'espais de lleure com el Gucurú, berenadors construïts al voltant d'una font on s'organitzaven balls i concerts. Un altre exemple de la vessant comunitària la trobem en la idea de la ciutat jardí: gràcies a la interrelació entre natura i urbanisme es pretenia millorar la convivència dels habitants. Els parcs esdevingueren emplaçaments que, en grup, en família o de manera individual, van significar-se com a llocs emblemàtics dins el teixit urbanístic de Barcelona. Així, són freqüents les sortides escolars o d'institucions d'asil, les sortides per a infants sense recursos econòmics, o bé esdevenen emplaçaments d'agrupaments informals⁷ utilitzats per a festes socials, culturals, cíviques i polítiques.

Aquesta anàlisi posa de manifest la complexitat d'un projecte com el reformista que, amb la intenció de proporcionar a la ciutadania nous encontres amb ambients naturals, estableix una política urbanística on els parcs i jardins esdevingueren projectes que pretenien transformar no només l'entorn vital dels ciutadans sinó també estimular la creació d'uns hàbits i conductes que se suposaven vàlides per a una societat més justa i pacífica (sobretot després de la Primera Guerra Mundial). Ara bé, les dissonàncies entre allò planificat i allò executat o les contínues transgressions de les normes i usos dels espais i mobiliari dels parcs per part dels usuaris ens porta a fer una esmena (no a la totalitat) als diferents discursos i concrecions que conformen la nostra taxonomia.

És evident que alguns promotors urbanístics, guiats per lògiques biologicomecanicistes, dissenyaren avingudes

7. *Parc de la Ciutadella: font dels nens*. Barcelona (Barcelonès). Any original:1930. Autor: Reparaz Ruiz, Gonzalo de (1901-1984). Datació aproximada. Registre: RF.49123. Núm. Clixé 2437. Tipus de recurs: imatge. Tema: Pobles i paisatges. Matèria: Fotografies panoràmiques. Editor digital: Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya. Disponible des de 2011-03-18. Fons fotogràfic Reparaz, a <http://cartotecadigital.icc.cat> (Recuperat el 15 de febrer de 2018).

–artèries– que, com dirà Richard Sennett⁸, privilegiaven el moviment dels individus per reprimir el de les masses. Els parcs com a lloc de trobada o punt neuràlgic de l’acció ciutadana es converteixen, en molts casos, en punts neuràlgics de protestes, manifestacions i demostracions de causes polítiques i socials. De la mateixa manera, assistim a una progressiva acceleració del trànsit en molts parcs europeus amb la introducció de la bicicleta com a objecte de lleure i esport. Si bé aquí la bicicleta trenca amb els preceptes de les lògiques naturalistes pel fet que comporta la intrusió d’elements artificials aliens al paisatge natural (aspecte que enaltirà el futurisme), la pràctica esportiva als parcs, que en el moment estudiat era incipient, s’ha convertit a dia d’avui en un hàbit gairebé universal; un fet que ens permet atorgar un cert èxit al assemblatge que es va fer des de l’urbanisme entre l’esport, la higiene i la natura.

Referent als discursos esteticohigiènics, si bé es pretén un modelatge estètic amb el contacte amb la natura, també és certa la dificultat d’assolir, en contextos urbans i aglomerats, els silencis i la serenor que demana el pensament romàntic. De la mateixa manera, la dificultat de mantenir els llocs nets de brutícia denota, d’una banda, la manca d’educació dels individus vers la cura i respecte del seu propi entorn i, de l’altra, la impossibilitat de controlar els factors climàtics, materials, etc.

Quant a la visió comunitària, no cal parlar de la fallida en la construcció de molts projectes que, com les ciutats jardí, es van veure truncats per la manca de pressupost i planificació. Un exemple clar del que diem és la ciutat jardí del parc Güell. A més, la qüestió de les diferents potencialitats d’usos, des de gaudir amb la família de les activitats que pro-

8. R. SENNETT, *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid: Alianza Editorial, 2003.

posa l'entorn fins a expressar la protesta més enèrgica sobre un tema polític, ha esdevingut una constant fins als nostres dies. Tanmateix molts actes comunitaris entren en contradicció amb algunes taxonomies que, com l'estètica de caire romànticonaturalista, opten per enaltir altres activitats que necessiten del silenci i la serenor com la pintura o la lectura.

Com ja hem apuntat anteriorment, les normes i regulacions s'establien en contrast amb les accions i comportaments de les persones que transgredien –de manera més o menys violenta– les normatives, així com tendien a posar al límit els controls preestablerts. Parlem de comportaments no esperats com dormir en el parc o les baralles, per no parlar dels suïcidis i assalts. No és estranya, per tant, l'afirmació de Ruth Colton quan escriu: «*And like today, there was a rowdy and unpredictable side too: while parks were supposed to promote social harmony, this was often resisted and parks could be sites of conflict and contrast*»⁹. Aquest fet va provocar la necessitat de crear un cos de control com ara és la policia de parcs, però també la de construir les barreres de seguretat i conformar un equip de vigilància o predefinir els horaris. Podem entreveure aquí la dissonància entre els usos de la política i les polítiques d'ús, és a dir, la distància que s'observa entre els dissenyadors dels espais, planificadors i urbanistes, i les necessitats, preferències o desitjos de la població. De fet, és la interpretació i manipulació per part dels (visitants / ocupants / transeünts) qui, en última instància legítima o impugna aquests elements a partir de les pràctiques i formes d'ocupació tot donant lloc a buits i canvis de normes, així com a modificacions en el paisatge urbà i humà. Un fet que, al nostre entendre, es deu tant a la resistència a ser modelat com al difícil compromís entre allò que uns veuen com a necessari i els altres com a desitjable.

9. <https://www.manchester.ac.uk/discover/news/research-reveals-rowdy-past-of-uks-parks/>
(Consulta 12 de febrer de 2019).

DE LA FOTOGRAFIA A LA *IMAGE* MANAGEMENT. UNA REFLEXIÓ SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FOTOGRAFIA

TONI BOVER¹

*«Els analfabets del futur seran aquells que ignorin l'ús de la
càmera i de la ploma»*

László Moholy-Nagy, 1936²

Del segle XVII a les primeres dècades del segle XIX: del dibuix en perspectiva a la càmera fosca

La fotografia és una evolució de la pintura realista desenvolupada principalment en el segle XVII amb l'ajuda de la càmera fosca. Amb les obres de pintors holandesos com Vermeer, Heyden... es podria descriure les seves pintures com a protofotografies. Unes imatges costumistes de gran realisme fetes a partir de la mirada monocular d'una òptica en una càmera³.

1. Llicenciat en Filosofia i Lletres per la UB i Doctor en Comunicació Visual per la UPC.

2. Citat a J. FONTCUBERTA, *Estètica Fotogràfica*. Selecció de textos, Barcelona: Blume, 1984.

3. Martin KEMP, *La ciencia en el arte. La óptica en el arte occidental de Brunelleschi a Seurat*, ^{^***}.

La incorporació d'un material fotosensible darrere la càmera fosca incorpora un canvi tecnològic, però conceptualment és la continuació de la mirada monocular. Daguerre, a França, amb el procés d'imatge positiva directa, i Fox Talbot a Anglaterra, amb el procés de negatiu positiu, transformen el concepte d'imatge realista.

El principal canvi està en la rapidesa del temps en la creació de les imatges. Fox Talbot en un fragment del seu escrit de 1844, *El llapis de la natura*, fa notar la seva sorpresa per com es creen totes les línies de cop i el fet que no cal fer-les una darrere l'altra⁴.

La majoria de les primeres tecnologies fotogràfiques venien amb els processos estandarditzats pels diferents inventors d'aquest nou procés de creació d'imatges.

La formació que necessitaven els pioners de la fotografia eren els de l'estètica pictòrica: el coneixement de la distribució de les formes en la composició, les llums i les ombres dins l'enquadrament.

La segona meitat del segle XIX: evolució de la tecnologia per a la millora de la qualitat d'imatge. El servei de la fotografia a les ciències socials

L'evolució de la tecnologia no sempre coincideix amb el temps, amb l'evolució conceptual i social que aquests canvis tecnològics comporten. La qualitat del realisme pictòric del segle XVIII estava molt per sobre de la qualitat visual de les primeres imatges fotogràfiques. Els primers anys de la fotografia són més l'evolució de la tecnologia que de l'estètica fotogràfica. Els primers fotògrafs feien una pura mimesi de l'estètica pictòrica.

Alguns pintors, de forma errada, veien en la fotografia la mort de l'art, per la necessitat dels coneixement científics

4. Citat a J. FONTCUBERTA, *op. cit.*

que es necessitaven en comparació amb la pintura. Alguns intel·lectuals de l'època, com el poeta Baudelaire, també ho veien d'aquesta manera⁵.

Però no tots els intel·lectuals ho van interpretar igual: arquitectes com Viollet-le-Duc van entendre la importància cultural del nou procés de captació d'imatges, i crea «La Mission Héliographique» dins *La Comisión des Monuments Historiques*, incorporant els pioners de la fotografia com Le Gray, Baldus o Bayard. Des dels seu inicis, s'entén la fotografia com una eina important de conservació visual del patrimoni cultural i arquitectònic⁶.

La formació que necessitaven els fotògrafs en aquesta etapa eren, principalment, els coneixements d'òptica, de química i de l'estètica i la geometria de la perspectiva.

Principis de segle xx: inici del camí propi de la fotografia

A principis del segle xx la fotografia comença el camí de l'estètica pròpia. Al mateix temps, és l'inici de la divisió entre les diferents maneres d'entendre la imatge fotogràfica. Mentre alguns cerquen el camí de la fotografia pura, fins i tot amb la cerca d'*equivalents* emocionals a partir d'icones captades des de la llum, com per exemple Stieglitz, o Minor White posteriorment, altres seguiran el camí cap a l'estètica impressionista i l'abstracció, com Demachy o Langdon Coburn, imitant amb els processos fotogràfics l'estètica d'avantguarda pictòrica de l'època⁷.

5. Marie-Loup SOUGEZ, *Historia de la Fotografía*, Madrid: Cátedra, 1981.

6. Antoni BOVER, *Fotografía d'urbanisme: anàlisi de la imatge fotogràfica en la comunicació visual d'un espai urbà*, tesi doctoral dirigida per J. Regot, Barcelona: Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica, UPC. ANY.

7. J. C. LEMAGNY, A. ROUILLÉ, *Historia de la Fotografía*. Barcelona: Alcor, 1986.

En països com els Estats Units, entra el coneixement de la fotografia a la universitat des de principis del segle XX, i dins l'ensenyament de creació d'imatges a la *Bauhaus* alemanya. L'aprenentatge sistèmic de la fotografia com a procés cultural i tecnològic triga molts anys a impartir-se en universitats europees. Aquest endarreriment es pot veure, per exemple, a l'Estat espanyol: la Universitat Politècnica de Catalunya imparteix per primera vegada un Grau en Fotografia l'any 1994.

La fotografia es consolida socialment i se'n democratitza l'ús amb un augment exponencial del fotògraf aficionat. Es van crear uns segments professionals conceptualment diferenciats i separats entre si, però amb uns processos bàsics de creació d'imatge similars: fotògrafs de reportatge, fotògrafs socials / familiars, fotògrafs especialistes en indústria i publicitat, fotògrafs artistes.

La formació que necessitaven els fotògrafs en aquesta etapa eren principalment els de fluxos de treball i de la reflexió estètica relacionada amb la seva especialitat.

Finals del segle XX: de la fotografia fotoquímica analògica a la imatge digital

El pas del fotoquímic al digital comporta una nova evolució tecnològica seguida d'un gran canvi social i d'usos de la imatge fotogràfica.

La imatge numèrica en estudi des dels anys 60 del segle passat es consolida d'una forma definitiva a finals de segle. Un canvi tecnològic que no hauria d'haver representat un canvi social en l'ensenyament de la fotografia. Tecnològicament, és la substitució d'una captació i formació de la imatge a través d'un procés fotoquímic per la captació i formació d'una imatge a través d'un procés electrònic i numèric. Conceptualment és la continuació d'una visió monocular a partir de la interpretació emocional i comunicativa del captador de la imatge.

El canvi està en la interpretació del concepte del temps en l'ús de les imatges fotogràfiques. Imatges de captació instantània vistes a l'instant i transmeses al moment a través de les xarxes electròniques. Aquest canvi representa la democratització definitiva de l'ús de la fotografia, ja que gairebé tothom es comunica a través de la imatge amb la càmera inclosa en els dispositius mòbils de telefonia.

Alguns àmbits professionals de la fotografia desapareixen en formar part dels usos habituals de la ciutadania amb els mòbils. La professió entra en un procés de reestructuració, mal pagada per alguns sectors professionals.

La formació que necessiten els creadors d'imatges, professionals o no, és l'ensenyament dels fluxos de treball digitals, de les seves aplicacions informàtiques; i de la reflexió conceptual, estètica i anàlisi crítica dels nous usos de la fotografia.

Principis de segle XXI: de la imatge real a la imatge virtual

En el moment en què una imatge del real es transforma en uns valors numèrics, és a partir d'aquests que es pot crear una imatge simulant el real.

En un espai virtual, en un ordinador, la simulació del real és la creació d'una imatge a partir d'una càmera virtual monocular. La geometria de la perspectiva i de la física de les fonts de llums és numèrica, tant en la llum natural com en la il·luminació artificial. Per tant la interpretació del real permet la recreació del virtual a través d'algoritmes matemàtics.

Imatges pictòriques, escultòriques, fotogràfiques, cinematogràfiques, videogràfiques, etc... de totes les etapes de la història de l'art i de la comunicació visual, antigues o contemporànies, poden ser simulades i reinterpretades en un espai virtual. Som en una altra etapa de la imatge foto-

gràfica on els coneixements d'aquest mitjà són tan necessaris en el real com en el virtual. S'han creat altres àmbits professionals de la fotografia, com per exemple, el control de la càmera i de la il·luminació artificial simulada en la creació d'imatges en la indústria dels videojocs.

Les imatges creades en un mòbil o en les càmeres virtuals en un ordinador són encara imatges monoculars (o de simulació monocular), de dues dimensions amb una tercera a través de la perspectiva i una quarta a través del temps. Les picades d'ullet a una visió bidimensional des de la fotografia estereoscòpica del segle XIX a la visió de la realitat virtual actual amb unes ulleres lligades a un ordinador o en un dispositiu mòbil, no deixen de ser pics de moda que es van diluint en el temps. No s'ha trobat encara un estàndard universal de la visió binocular, com en el cas de la visió monocular.

El pas de la física de l'electrònica a la física de la fotònica, en procés de creixement, obre les portes a imaginar noves formes de creació d'imatges, allunyades de les imatges de visió monocular actuals. No estem en una etapa de ciència-ficció, les possibilitats de la realitat augmentada en els dispositius mòbils ens mostren com, des del present, s'està dissenyat un nou futur en la comunicació visual.

La formació que necessiten els creadors d'imatges, professionals o no, és l'ensenyament de les aplicacions matemàtiques en la reflexió estètica i de l'anàlisi crítica i conceptual del futur de la fotònica.

Conclusions, imaginem el futur: *image management* i la tercera cultura

Una de les primeres conclusions és que, d'una banda, hi ha noves formes de crear imatges i, de l'altra, s'està donant importància a conservar el patrimoni cultural i arquitectònic digitalment per ser visualitzat amb imatges de qualitat en

les plataformes i xarxes electròniques actuals. Mai havíem estat tan a prop de la universalització de la cultura, amb l'esdeveniment de la informàtica quàntica i les *Big Data*. Les visions de pioners com Viollet-le-Duc s'estan fent realitat.

Una segona conclusió seria l'ensenyament de la fotografia com un clàssic en la formació de les imatges de tres dimensions, i de les quatre dimensions en el cinema i vídeo. S'han de començar a preveure els valors filosòfics, socials, culturals i estètics de les imatges quan els ordinador quàntics treballin en n dimensions. La intel·ligència artificial comporta i comportarà nous models de creació d'imatges a partir dels conceptes clàssics iniciats amb la pintura realista amb la càmera fosca i la càmera fotogràfica.

Els *tempus* de l'evolució tecnològica van més ràpids que l'acceptació social i cultural dels nous processos de creació d'imatges, amb una generació d'infants i joves d'aprenentatge tecnològic més ràpid que el dels seus professors en els centres escolars i formatius. La Realitat Augmentada actual, i com a exemple el joc de Pokemon GO per a mòbils, posa en evidència les possibilitats de la fusió del real i el virtual en un espai creatiu de quatre dimensions interactiu.

Com a tercera i última conclusió, i segurament hauria de ser la primera, l'ensenyament ha de tornar a la humanització de la ciència. L'equívoc de considerar com a conceptes separats l'humanisme i la ciència, ho descriu Brockman en el seu llibre *Tercera Cultura* l'any 1995 fent referència a la conferència de Snow «Dues Cultures» de l'any 1959, on descrivia la incredulitat que representa no aplicar el terme «humanista» als textos científics o tecnològics⁸.

Humanitats i ciència, filosofia i matemàtiques no poden estar separades en la formació d'uns infants i joves que s'encaminen cap un futur que serà diferent i segurament millor.

8. J. BROCKMAN (ed.), *La tercera cultura: Más allá de la revolución científica*, Barcelona: Tusquets, 1996.

La història de l'art i de la comunicació visual ens mostra els elements que perden, i s'han d'anar clonant per l'ensenyament de la fotografia i la comunicació visual. Podríem resumir que les competències formatives dels currículums escolars per a l'ensenyança de la fotografia i la comunicació visual serien:

- Capacitat de comunicació i de reflexió històrica i estètica.
- Capacitat de comprensió de la geometria de la perspectiva.
- Capacitat de comprendre i d'utilitzar la física i l'estètica de la llum i de la il·luminació.
- Capacitat de comprensió numèrica i dels conceptes bàsics de la física per entendre'n l'evolució.
- Capacitat d'entendre un espai de tres i quatre dimensions per anar-se adaptant als espais de n dimensions.
- Capacitat d'entendre que la tecnologia no és un fi, sinó una eina al servei dels valors humans i de la convivència entre els col·lectius diferenciats.

«En el futur no hi haurà aquests compartiments de *fotografia*, *vídeo*, etc., sinó que parlarem de *image managers*, és a dir, comunicadors i creadors d'imatges; en el futur donarem cursos de *image management*» (Nathan Lyons, 1990)⁹

9. Citat dins J. FONTCUBERTA, *Fotografía. Conceptos y procedimientos: Una propuesta metodológica*, Barcelona: Gustavo Gili, cop., 1990.

FILOSOFIA, PEDAGOGIA I VIDA: UNA RELACIÓ HARMÒNICA

JULIA MANZANO

Societat Catalana de Filosofia

És comú considerar que l'origen de la filosofia occidental es troba en el pas del *mythos* al *lógos*. El trànsit que va des de narracions no-racionals, però que intenten donar resposta a qüestions essencials, com l'origen del món i dels humans, cap a discursos explicatius racionals; lògics. El món del *lógos* constitueix el fonament tant de la filosofia com de les ciències en general. Aquest *lógos*, la pretensió del qual és la d'universalitzar la comprensió, es consolida amb una metodologia adequada. Per tant, davant de la necessitat d'una nova comprensió del món i de la realitat, es constata la necessitat d'una pedagogia adequada. Tanmateix, aquesta comprensió no constitueix una realitat acabada, sinó que és pensada amb l'ajuda d'un camí adequat (metodologia) i d'una conducció oportuna (pedagogia). Així doncs *lógos* (filosofia) i pedagogia (educació) haurien de mantenir una relació harmònica. El resultat d'una interrelació tal entre ambdues donaria com a fruit el naixement de la ciutat, la *pólis* organitzada. Fins i tot, la mateixa *pólis* es convertiria en la condició *sine qua non* per a la filosofia i la pedagogia. La ciutat, la vida política, el bé comú esdevenen conseqüències de la conducció pedagògica.

Un exemple paradigmàtic d'això és la Utopia platònica, tractada en la *República* (*Politeia*). Hi és plantejada la comunitat ideal, la qual es fonamenta, abans que res, en una teoria de l'educació i en tota una concepció antropològica i social determinada, així com també en una psicologia i una sociologia. Comença amb el diàleg entre Sòcrates i els seus deixebles entorn de la idea de justícia com a fonament de la *pòlis*; després d'hores de discussió arribarem a entreveure com Plató estableix una equivalència entre *justícia* i *harmonia*. És una correspondència comuna en l'època clàssica grega, que s'aplica tant en el camp de l'arquitectura, proporció i harmonia entre les parts d'un temple, com en el de l'escultura entre les parts de l'home, o també en el temps d'intervenció del que gaudeix cada assistent a les assemblees. En la *Kallípolis* (ciutat bella i bona) tal harmonia s'establiria entre els tres estaments que la compondrien: els *governants* (filòsofs), els *guerrers* (que la defensen) i el *poble* (artesans i agricultors), que hauria d'atendre les necessitats dels dos primers. Podem imaginar un triangle equilàter, en el vèrtex superior del qual s'hi trobarien els filòsofs i on els altres dos vèrtexs d'aquest estarien ocupats pels dos estaments restants. Si cadascun compleix la funció que hi té assignada, regnarà la justícia-harmonia en la totalitat. Cadascun hi té una funció, i cal que hi hagi el mínim de canvis, basant-se en la teoria de les idees, perfectes i immòbils. Per tal de constituir aquesta comunitat ideal, Plató traça una sèrie de propostes pedagògiques, biològiques, econòmiques i teològiques, dirigides només a governants i guerrers.

Dedicarem una major atenció a les idees de Plató sobre l'educació. Sòcrates es pregunta: «¿Com caldria criar-los i educar-los en un estat just?» (376c-d). Mitjançant la gimnàstica per al cos i la música per a l'ànima, entenen per música tota allò referent a les Muses. També els guardians rebrien nocions de geometria, per a les arts de la guerra, astronomia, puix que purifica l'ànima, i com a estudi su-

prem: la dialèctica. L'Estat s'ocuparia de llur educació, ja des de la infància, i es practicaria la censura, per exemple, excloent Homer, el qual mostrant l'amoralitat i els excessos dels olímpics (gelosies, violències, etc.) esdevé un model inadequat per imitar-lo. Cal educar en la valentia, la moderació i en el control dels plaers i l'obediència. També hauran de ser amants de la veritat, tot i que la «mentida útil» serà reservada per als governants de l'Estat, en el seu benefici. També se'ls ensenyaran les pautes adequades per a la dicció en poesia i per a les melodies, les harmonies, de les quals hauran d'imitar les tonalitats i modulacions dels valents, a fi que assumeixin amb enteresa el seu infortuni. Amb aquesta finalitat, els nens i les nenes seran sotmesos a una sèrie de proves i treballs perquè siguin uns bons futurs governants.

Les propostes *biològiques* s'emmarquen en «la comunitat de dones i nens», que viurien junts sense que existissin, emperò, famílies (449a). Les relacions sexuals no serien lliures, sinó que l'Estat, en dies i festes concretes, propiciaria les trobades entre els millors i les millors, a fi d'assolir una procreació eugenèsica. Aquests nens i nenes no sabrien qui són els seus pares, ni tampoc a la inversa, amb la intenció que tots es tractessin entre ells com a germans i germanes i com a possibles progenitors i fills o filles. Els nens serien alletats i cuidats per les dones que acabessin de parir, però sense el coneixement de quins serien llurs fills. Així, serien minimitzades les emocions possessives i privades amb el predomini de l'esperit públic. Cal atorgar a Plató el beneplàcit, per insòlit a l'època, a l'hora de considerar que els dots naturals de dones i homes siguin similars, i que les dones puguin ser educades per a guerreres i governantes, i no únicament com a cuidadores dels nens i les nenes.

Quant a l'economia, la pretensió està en l'autoabastiment. No existirien els diners, ni béns privats, ni llar pròpia. Viurien en llocs austers, inspirats en Esparta. Els àpats serien sempre en comú i se'ls proveiria de roba i calçat sempre

que ho necessitessin. Els governants no tindrien beneficis econòmics, a diferència d'altres ciutats, a les quals Plató anomena «Estats malalts», i a les guerres tindrien aliats, als quals se'ls permetria quedar-se amb el botí. No hi hauria esclaus, ni esquarterarien els morts, ni tampoc assolarien els camps, sinó que només prendrien la collita corresponent a un any.

El conegut «Mite dels metalls» constitueix la seva proposta *teològica*. Hi ha tres tipus de déus: d'or, de plata i de bronze. Dels primers, en procedeixen els governants; dels segons, els guerrers; i dels tercers, el poble. Atès que és impossible de fer aliatges entre aquests metalls, tampoc és possible la mescla entre aquests tres estaments. Tal volta no seria possible que la primera generació cregués en aquest mite, però aquesta «mentida útil» s'anirà inculcant en les següents.

Podem considerar *les conseqüències per a la vida* en una tal *Kallípolis*. Tal vegada sigui monòtona i gris, ja que no produiria ni art ni ciència atesa la seva rigidesa i manca de llibertat. La seva idea de justícia no correspon amb l'actual, puix que no hi hauria igualtat de drets entre els tres estaments, tot i que és cert que no hi hauria pobres ni rics, i tothom gaudiria dels mitjans per subsistir, per bé que austers. Si s'aconsegüís que tothom compartís «l'ideal», ja no seria quelcom desitjat egocèntricament sinó desitjar allò que tothom desitjaria.

Ara fem un salt de vint-i-cinc segles per recalcar en Walter Benjamin (1892-1940) i ocupar-nos dels escrits pedagògics, poc coneguts i quasi marginals dins de la seva obra abundant i extraordinària, que podríem qualificar de crítica cultural i de memòria de l'època que li tocà viure. Pel fet d'ésser quasi ignorats, m'estendré en llur tractament. En tots els seus textos s'entrellaça *pensament i vida*, i això mateix passa en els *escrits pedagògics de joventut*, que podríem dividir en dos períodes: els primers, de caire idealista,

entre el 1911 i el 1915, l'època que comprèn des de l'edat primerenca de 19 anys fins als 23. En els segons hi ha un canvi radical i la seva pedagogia pren un enfocament marxista, a partir del seu viatge a Moscou, l'any 1926.

De les seves experiències vitals al parvulari, n'evoca la primera mestra, les normes de la qual no eren gaire estrictes. Tanmateix, del seu successor comenta que quasi tot el que succeïa a l'aula li repugnava, ja que aquest mestre apreciava l'ús de la canya. Amb deu anys entrà al *Gymnasium* Kaiser Friedrich, on continuen els seus neguits i pors, que es tradueixen en un escàs rendiment acadèmic, a causa de l'ambient disciplinari del centre, on eren freqüents les vexacions i els càstigs físics. Tot plegat feu que els seus pares cerquessin una alternativa i acabessin en un col·legi privat a Haubing (prop de Frankfurt), on estigué dels 13 anys als 15. Consistia en una *Landerziehungsheim*, «llar d'educació en el camp», característica de l'anomenada *escola nova o reformista alemanya*. Aquí tingué com a mestre i mentor a Gustav Wyneken, que pretenia crear un ambient familiar, bo i inspirant-se en la vida senzilla de les granges de l'entorn. Als matins rebien classes teòriques i a les tardes s'ocupaven de feines agrícoles. El seu objectiu ètic i pedagògic consistia a crear un ambient comunitari, amb dosis d'autogestió, amb la qual cosa s'obtenia un clima de llibertat i companyonia, que s'estenia entre els professors i els alumnes. Els interessos primerencs de Benjamin envers la pedagogia provenen dels dos anys que passà en aquest centre i que li inspiraren 16 articles curts, basats en l'obra teòrica i pràctica de Wyneken, fonamentada en la tradició idealista alemanya i en el concepte de *Jugendkultur* (cultura juvenil), desplegament de l'esperit a través de l'art i el coneixement científic, amb una base ètica.

En el primer escrit pedagògic (Benjamin, 1911/2007) apareix un simil ple d'idealisme infantil-juvenil, on compara la joventut amb «la bella dorment» del famós conte, igno-

rant que un príncep la despertarà de la letargia. Així doncs, la joventut no és conscient de les seves potencialitats; ara bé, si se li dona una educació adequada, anirà desplegant l'anhel col·lectiu de l'*ideal d'humanitat*; Benjamin està fent referència al de Schiller i Goethe. La joventut està adormida a causa del narcòtic de l'individualisme («fals romanticisme»), oposat als valors d'amor i entrega al proïsme. Encara en un altre escrit, un any després: «Cal trobar una sortida al conflicte entre el desplegament natural i vertader, d'una part, i l'empresa de transformar l'individu natural en un individu cultural» (Benjamin, 1912/2007:15). En aquest mateix any 1912, ingressa a la Universitat de Friburg amb la idea d'estudiar filosofia, on tindrà Rickert de professor; neokantià. I resseguint la trajectòria de la seva relació entre filosofia i vida, l'any 1918 escriu *Sobre el programa de la filosofia esdevenedora*, en el qual qüestionarà el concepte d'experiència de Kant, fonamentat en la sensibilitat, ja que per a Benjamin l'experiència s'ha d'estendre a l'art i la religió.

Retornem, emperò, als seus anys d'estudiant universitari, en els quals s'implicà en l'empresa reformadora de la universitat i fou president de l'Associació d'Estudiants Lliures, que aspirava a desplegar una «*cultura juvenil independent*» en contra de la moral dels filisteus i mercaders, tal era com definia la burgesia. En aquest sentit diu: «Allò distintiu en la vida de l'estudiant és la seva voluntat d'oposició, i tanmateix la submissió sense crítica ni resistència constitueix un aspecte essencial de l'actual vida estudiantil». (Benjamin, 1915/ 2007:79). Així doncs, considera que és necessària també la reforma de la Universitat, a partir de pressupòsits semblants als de la reforma escolar. Una joventut ideal tal, amb la que somnia Benjamin, no és la que Wyneken defensa a *Joventut i guerra*, publicada l'any 1914, als inicis de la Primera Guerra Mundial. Aquest pamflet bel·licista serà el motiu que el durà a trencar amb el seu antic mestre, ja que

ell defensà sempre plantejaments pacifistes. Si s'acomplís la citada reforma universitària, es donaria un renaixement de la joventut, gràcies a l'atenció que s'atorgaria a l'educació estètica, que desplegaria el gaudi personal, i a l'educació ètica en valors, que el durien a un compromís amb la llibertat. Aquestes idees apareixen en un petit escrit monogràfic, *Ensenyança de la moral* (Benjamin, 1913/2007: 48-54) en el qual fa referència a la «voluntat bona» kantiana i on diu que la vertadera llei moral es fonamenta en les normes i no en els continguts.

És difícil concretar quan el nostre autor abandonà el seu idealisme de joventut i assumí els plantejaments marxistes. Sabem que llegí Lukács i Bloch, i que patí en la seva pròpia carn la situació econòmica d'inflació que travessava Alemanya un cop perduda la Primera Guerra Mundial, que l'abocaria a reflexionar sobre el fracàs dels valors i l'organització social imposada per la classe dirigent. L'any 1924 coneixerà Asja Lacis, una jove letona, directora de teatre i revolucionària comunista, amb la qual viatjarà a Rússia el 1926 i on s'hi estarà dos mesos. A partir d'aquí, iniciarà una sèrie d'escrits: *els segons plantejaments pedagògics*. La seva pedagogia serà concebuda com a cultura col·lectiva, l'objectiu de la qual consistirà a assolir consciència de classe i servirà com a instrument de transformació social. Insisteix en la crítica de la pedagogia de la societat burgesa, que considera alienant i destructora, i fins i tot deshumanitzadora, ja que no beneficia el desenvolupament dels educands, ans pretén domesticar-los; ni el de la societat, pel fet de basar-se en la competència.

La relació que guarda Benjamin amb el marxisme és heterodoxa i crítica amb el concepte de *materialisme històric*, que concep el passat com una imatge eterna, en la qual el temps és homogeni i uniforme i que té un desplegament lineal que ens mena cap al progrés; així, el subjecte de la història esdevé el subjecte de la revolució. Segons Benja-

min, el subjecte de la història no és altre que «el subjecte del coneixement històric» (Benjamin, 2007a, I, 2:2013) que fa possible una anàlisi del present, i que nega el continu de la història (2009a, II, 2:72): no hi ha linealitat, ni homogeneïtat, ni tampoc el passat no pot justificar el present. Les *Tesis de filosofia de la història* (1940) desenvolupen aquestes idees. La seva concepció pedagògica és, per tant, crítica també amb l'experiència comunista de la URSS, per bé que accepta alguns aspectes de la pedagogia soviètica i, en no conèixer altres alternatives educatives, li deuria semblar diferent o fins i tot millor que la nefasta educació que ell mateix va rebre, tal com hem vist anteriorment. Els educadors no s'han d'atansar a la infància i la joventut per assimilar-los als seus interessos d'adults, sinó que han de permetre'ls que visquin cada moment de la seva vida immersos en ella, i l'educació cal realitzar-la en el si de la classe social a la qual pertanyin. Les primeres nocions han d'ajudar-los a prendre consciència de classe; de manera que *l'educació proletària* s'haurà de desenrotllar en el si del proletariat, on s'inculcaran els valors de l'humanisme i de la col·lectivitat. Ambdós aspectes esdevindran allò essencial de la pedagogia marxista del nostre pensador. Ara bé, aquesta educació no s'ha de realitzar dins l'àmbit de partit, que transmetria consignes polítiques i que arribarien a l'infant buides de sentit. *L'humanisme proletari* cal desenvolupar-lo dins d'un ambient proper i familiar i en el si de la mateixa classe, de tal manera que així aprendria a defensar els seus drets. Entre aquests, el més important rau en el dret al treball, no en benefici d'altres (de la burgesia com a classe dominant), sinó en funció de tots els homes; amb la qual cosa la classe treballadora es consolidaria en l'escola de la humanitat. En una escola proletària tal, l'alumne hauria de rebre una formació politècnica, a fi de poder diversificar la seva pròpia activitat laboral en un utòpic internacionalisme proletari. A continuació citaré un testimoni elogiós de la pedagogia so-

viètica: «Aquell que entra per primera vegada dins d'una aula d'un col·legi rus, de sobte queda sorprès. Les parets estan plenes d'imatges, dibuixos i maquetes de cartró. Talment com els murs dels temples on els infants ofereixen diàriament els seus treballs a la col·lectivitat» (Benjamin, 2010: 286), i on queda ressaltat l'activisme i la importància dels periòdics o murals que realitzaven els nens a classe. A Moscou també assisteix a una representació teatral infantil, que intenta reproduir l'any 1928 a l'escrit *Programa d'un teatre infantil proletari* (Benjamin, 2008d), on considera que és un bon mètode de formació, ja que ofereix un bon espai per al treball col·lectiu, pel fet que els nens s'observen i es corregeixen entre ells fomentant un creixement moral. A més a més, allibera la pròpia fantasia, que és transformada en acció de síntesi expressiva de les seves capacitats, ja que cal pintar, fabricar vestimentes i escenografies i aportar música, dansa i, evidentment, tot plegat permetent la improvisació.

Altres incursions pedagògiques consistirien en els programes de ràdio que retransmeté per a infants i joves des de 1929 fins l'any 1932 a Berlín i Frankfurt. En aquestes, mostra una gran sensibilitat a l'hora de dirigir-se als oients, i els parla de llegendes i contes, de jocs i de joguets, o realitzant apunts històrics com la presa de la Bastilla, etc. Cal mencionar també la seva passió pels llibres infantils, que procedeix de la col·lecció que tenia la seva mare. I del seu interès pel col·leccionisme, s'explica que pugui considerar-lo com un fenomen materialista o de materialització de l'art, pel fet que dona vida a objectes que la societat havia abandonat a mercè del mercat i que aquest, alhora, els havia marginat dels seus circuits, però ell els recupera i els salva de l'oblit. També té passió pels joguets infantils, els de fusta i llautó artesans, que compra per enviar-los al seu fill Stefan, l'únic fill del seu matrimoni el 1917 amb Dora Kellner, de la qual se separà anys després però hi mantingué una gran amistat.

Quina és la raó del seu interès extraordinari per la infància? Perquè l'infant és un ésser incontaminat que, si encara no ha estat manipulat pels adults, esdevé un caçador que aprehèn el món; en ell res no és permanent, tot esdevé. Aquest infant utòpic és l'única esperança de salvació futura, aspecte paradigmàtic del seu messianisme jueu.

Per concloure, parlaré d'un moviment pedagògic contemporani, el *MCEP (Moviment Cooperatiu d'Escola Popular)*, que començà l'any 1969, però que per problemes de censura franquista es constituí com a Associació per a la Cooperació i la Impremta Escolar (*ACIES*). L'any 1975 pogué prendre el nom de MCEP, que encara continua vigent. Els fonaments es troben en l'anomenada *Escola Nova*, de Célestin Freinet (1896-1966), pedagog francès fundador del CEL (*Coopérative de l'Enseignement*), que manté similituds extraordinàries amb alguns aspectes de Benjamin, a qui molt probablement ni conegué. En primer lloc, Freinet llegí Marx, Engels i Lenin durant una llarga convalescència, l'any 1916, per una ferida durant la Primera Guerra Mundial, que inspirà el seu anomenat «materialisme escolar», d'influència marxista, també heterodoxa, com la del mateix Benjamin, i que posà en pràctica com a mestre de primària. Té interès la seva idea de justícia social, que promouria una societat nova, en oposició a l'ensenyament de l'escola autoritària i enciclopèdica tradicional, capitalista i burgesa, que afavoreix les diferències, la segregació i l'exclusió social. Abandonà l'escola pública per les raons esmentades i creà una escola privada, a prop de Vence, envoltada d'un bosc preciós, en funció de les esferes familiars i socials. L'anomenada «educació natural» es fonamentava en la mateixa vida de l'infant i en una sèrie de tècniques, originals en l'època, com la motivació, l'experimentació i l'assaig i error. Podríem enunciar els verbs que s'acostumaven a conjugar en aquesta escola, d'una gran rellevància educativa: observar, escoltar, dubtar, investigar, aprendre tot fent, ju-

gar, treballar i experimentar. A fi de canviar les relacions entre l'escola i la vida, fa ús de les tècniques vigents, que donen lloc a la denominada *tipografia en l'escola*, amb la creació d'una impremta on els infants creen textos lliures en els quals hi narren les seves experiències personals i les dels companys, conegut com a «llibre de la vida», i que poden llegir els respectius familiars i altres persones interessades en tals experiències.

Els mestres i les mestres del MCEP posen en pràctica les idees freinianes bo i renovant-les contínuament, adequant-les a cada escola o situació concreta. Posaré alguns exemples il·lustratius d'aquest moviment: han bandejat els llibres de text i els substitueixen per una *biblioteca de treball* i per un repertori de fonts d'informació i de recursos múltiples que van enriquint-se amb la producció de textos dels infants, i on la paraula lliure gaudeix de protagonisme. Tot seguit s'imprimeixen i són compartits a fi d'arribar a les famílies i als altres centres. Un altre recurs important és *l'assemblea d'aula*, que prové del plantejament actiu i integrador dels assistents i on es tracten les activitats que donaran vida al treball escolar. En aquesta assemblea aprendran a fer-se preguntes i cercar respostes; les propostes de cada nen o nena són recollides en relació amb els temes que interessa treballar, ja que s'hi posen de manifest les vivències i experiències que cal incorporar a la vida de l'escola, que serviran per sistematitzar els continguts d'aprenentatge, i s'incorporaran a les *Unitats didàctiques*, que els educadors i educadores tenen elaborades de bell antuvi. Amb aquesta observació vull oposar-me a la crítica freqüent dels adversaris a aquest tipus d'ensenyament, que pensen que no hi ha continguts concrets, sinó sols pura improvisació. Tampoc no és cert el *laissez-faire* amb què també se'ls acusa injustament, ja que a les assemblees es fixen entre tots i totes una sèrie de *normes* que regulen la interacció entre iguals, el treball i la convivència; normes que han de ser flexibles

i estar obertes a modificacions possibles, a mesura que el desenvolupament escolar ho exigeixi.

Els integrants del MCEP, de diferents províncies i ciutats tant espanyoles com estrangeres, es reuneixen un cop l'any en congressos en els que posen en comú i debaten a bastament les seves experiències, i on troben un espai per a la pròpia formació permanent. Jaume Carbonell, exdirector de *Quaderns de Pedagogia*, en el pròleg de *Construint escola* (2017) es pregunta: «Per què el potencial educatiu de la pedagogia de Freinet i l'aplicació de les seves tècniques no han quallat en un moviment organitzat de major abast en el transcurs d'aquestes últimes dècades en el conjunt de l'Estat espanyol?» La resposta la deixo en mans dels lectors i oients.

Biografia consultada

ALONSO, Baudelio, *Alternativas de trabajo en el aula: conociendo a Freinet*, Facultad de CC de la Educación, Huelva, 2016.

BALLESTER, Lluís; COLOM, Antoni, *Walter Benjamin, Filosofía y Pedagogía*, Barcelona: Octaedro, 2015.

BENJAMIN, Walter, *Obras completas*, Madrid: Abada, 2007.

= =, *Infancia en Berlín 1900*, Madrid: Alfaguara, 1987.

= =, *Diario de Moscú*, Madrid: Taurus, 1988.

= =, *Tesis sobre la filosofía de la historia*, en *Obras* (libro II, vol I, Madrid: Abada, 2007),

= =, *Sobre el programa de la filosofía venidera* (en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*), Madrid: Taurus, 1991).

MÚSICA I EDUCACIÓ. MÉS ENLLÀ DE LA PEDAGOGIA MUSICAL

JOAN CUSCÓ I CLARASÓ

Universitat de Barcelona / Societat Catalana de Filosofia

El tema de la pedagogia musical és molt important però no és el que ara volem tractar. Volem parlar-los de la importància de la música en el desplegament cognitiu, emocional i social de l'ésser humà: de com la música és un element fonamental en i per a la construcció de la personalitat, tema que és ben present dins la cultura d'Occident des de Plató i Aristòtil i que no ha perdut vigència. Ans el contrari, els darrers avenços de les neurociències han pogut treballar i apamar molt millor el terreny de la interacció i interrelació entre en el cervell, les emocions, els sentits, els sentiments i la memòria a través de l'educació musical. I aquest és el tema que volem presentar. Ens trobem davant un cas singular i molt interessant a l'hora de reflexionar sobre el lligam entre la creació artística musical i l'educació global de l'ésser humà. Un tema que en la Catalunya contemporània (d'ençà de la dècada de 1930) ha estat un focus de debat molt important que fins i tot ha arribat a transcendir l'àmbit acadèmic i científic per fer-se un lloc en la premsa; com va passar a la dècada de 1930, en els debats entre Alexandre Galí (1886 – 1969), del costat de les propostes de Joan Llongueras (1880 – 1953), i Manuel Borgunyó (1884 – 1973), que aviat van implicar altres músics com Enric Mo-

rera, Jaume Pahissa, Joan Balcells, Josep Barberà, Ferran Ardèvol i Apel·les Mestres, entre altres. Valguin com a botó de mostra les paraules que l'any 1933 reimprimia Manuel Borgunyó:

«L'educació musical dels infants té molta més importància de la que a primer cop d'ull sembla i de la que generalment hom li dona. A nosaltres, els catalans, no ens cal pas recórrer a l'autoritat indiscutible dels grans savis de l'antiga Grècia ni a les més eminents intel·ligències de l'edat moderna com Montaigne, Leibniz, Rousseau, Goethe, Schiller, etc., per convèncer-nos de l'alta influència que exerceix la música damunt l'ànima dels homes i dels pobles. [...] Pensem que el nivell cultural d'un poble està en relació directa amb la qualitat de la música que fa i escolta. Ens cal, per consegüent, crear un ambient favorable que col·loqui la música en el rang que, per les seves virtuts educatives, li correspon.» (Borgunyó, 1933: 115-116)

Ara bé, ja el 1956, Borgunyó s'adonà que, no obstant els esforços i els debats, l'educació musical era un àmbit sobre el qual no s'havia treballat adequadament ni amb la fermesa necessària (ni a Catalunya ni en molts altres indrets).

Actualment ens trobem amb una situació similar a la que descriu Borgunyó. Malgrat el que hem pogut treballar i investigar i que hom reconeix el paper fonamental de la música en la sociabilitat, en el desplegament cognitiu i en l'educació, aquest fet no es tradueix en els plans docents ni en la practica diària del món educatiu (tot i que a Catalunya i des de diferents àmbits acadèmics i no acadèmics es duen a terme experiències molt interessants).

Per tant, el debat ha tingut com dos grans moments. El primer abraça el primer terç del segle xx (dels inicis de la Mancomunitat a la Segona República) i el segon començaria a finals de la dècada dels anys 90 del segle xx (amb la posada en marxa del IEA Oriol Martorell) i arriba fins avui. I en ambdós casos hi ha un rerefons platònic. Tot i que en el

primer període l'acostament a Plató està molt més vinculat a lectures del *Fedó* i del *Convit* i a la segona època, hom s'acosta més a allò que Plató escriu a les *Lleis* i el *Protàgores*. Podem considerar que en la primera prima la idea d'*harmoniké* (posar com a nucli principal una visió més intel·lectualista de la música) i en la segona la de *mousiké* (posar com a eix vertebrador la pràctica musical).

Plató i l'educació musical

Una constant de tot el segle xx en els autors que han tractat aquests temes ha estat l'embolcall platònic, ben clar en els ideals que persegueixen la majoria d'autors que hem esmentat i també en d'altres, com el matemàtic i compositor Pere Puig Adam (1900 – 1960) qui, rellegint allò que Plató va dir en el *Fedó* (61a), afirma que és possible que la música sigui la matemàtica del sentit i que la matemàtica sigui la música de la raó. A més, per a ell, educar consisteix a cultivar, conjuntament, el coneixement del que és vertader, la voluntat del que és bo i la sensibilitat del que és bell (fet que ens trasllada, una volta més, a les reflexions platòniques sobre la bellesa o, dit més precisament, a l'ideal eticoestètic de la *kalokagathia*) (Puig i Adam, 1960)

Ara, aquest embolcall platònic, pot veure's de manera més clara i concisa. I això permet fer passos endavant. De fet, podem dir que a l'hora de plantejar la reflexió sobre les emocions, la música i l'educació, autors com Storr afirmen que «las opiniones de Platón y de Aristóteles sobre la música y sobre otras artes no han quedado desfasadas. [...] La percepción griega de la música pudo estar más en lo cierto que la actual» (Storr, 2002: 85). Aquests autors fan unes afirmacions que ens porten a tornar a explorar la importància de les emocions des de la visió de l'exercici de la pràctica artística (o el coneixement «d'estratègies artístiques» i l'ús del «pensament creatiu»), que serveix per optimitzar el

desplegament cognitiu humà de manera més global ja que: «La raó final de l'art no és crear emocions, sinó adquirir coneixement. [...] L'emoció és un efecte afegit que propulsa i manté l'adquisició de coneixement, imprescindible, però no és l'objectiu bàsic» (Bueno et alia, 2017: 69).

Per a Plató la ciutat es divideix en tres parts, hi ha tres tipus de plaers, hi ha tres parts a l'ànima i hi ha tres tipus d'homes: «els filòsofs, els ambiciosos i els avars» (*República*, 581c), cosa que també va dir Aristòtil a l'*Ètica a Nicòmac*, (1095b). I, tenint en compte que per a Plató, la música té un alt valor educador (ja que és un instrument per a l'adquisició d'una personalitat amb seny), fa que tinguem ben present la visió dels tres tipus d'homes. I que posem de manifest com Plató posa en boca de Protàgores (un dels pocs sofistes a qui considerarà positivament) les següents paraules sobre el valor de l'educació musical:

«Els mestres de cítara, a llur torn, es proposen coses semblants [en formar la personalitat dels infants], perquè s'ocupen del seny i que els minyons no facin gens de mal; a més, quan han après a tocar la cítara, els fan conèixer obres d'altres grans poetes, dels poetes lírics, que els fan executar amb la cítara, i fan penetrar en les ànimes dels minyons el sentit del ritme i de l'harmonia per tal que esdevinguin més cultivats i, sota la influència del ritme i de l'harmonia siguin millors en el parlar i en la conducta, perquè tota la vida de l'home té necessitat de ritme i harmonia.» (*Protàgoras*, 326c)

Afegeix que cal democratitzar l'ensenyament de la pràctica musical, gràcies al desig d'aprendre i a la generositat d'ensenyar que sempre juguen en pro de la vida en comú a la ciutat. I això en boca de Protàgores adquireix molt de valor, sobretot si tenim en compte que aquest sofista va ser a qui Pèricles encarregà la constitució de la nova colònia de Turis (entre els anys 444 o 443 aC), en la qual s'establí l'educació pública i obligatòria. També a *Les lleis* (654b)

Plató escriu que qui té una bona educació ha de ser capaç de ballar i de cantar.

Totes aquestes disquisicions de Plató (tant les més ontològiques com les més pedagògiques) han arribat, com hem observat, ben vives als segles xx i xxi. D'una banda, de la mà dels autors que hem vist i d'altres; i, també de compositors, com Sofia Gubaidulina (1931). Gubaidulina, per exemple, diu que a través de la música tot allò que en la quotidianitat és fragmentari s'integra; es relliga. Procés que s'esdevé tant en el món emocional i sentimental com en la relació que la vida humana estableix amb el cosmos¹.

Per tant, ja tenim sobre la taula el lligam entre la ciutat, l'educació, la música i la personalitat amb el rerefons de l'afirmació (compartida tant per Plató com per les neurociències actuals) que la música és la més emocional de totes les arts.

Plató posa l'accent en la formació psicomotriu dels infants a través de la música. Per a Plató hom ha de saber desenvolupar harmònicament el cos i l'intel·lecte. Tot el que som d'una manera harmònica; això és el seny. Un fet que no ens ha d'estranyar si tenim en compte que per a la cultura grega la *mousiké* no era pas «l'art de les muses» (com se sol dir una vegada i una altra), sinó la formació global de la persona perquè el concepte *mousiké* servia per parlar d'allò que és comú en diferents arts de les Muses: el cant, la música instrumental, la dansa i la poesia. Les nocions de ritme i d'harmonia com a generadores de moviment i de logos; d'ordre organitzat. De memòria, d'art i de coneixement. Com allò que és transversal en la música, la dansa i la paraula que posen sobre la taula tres categories: la d'ordre (*taxis*), la de proporció (*symetria*) i la de mesura (*orismenon*).

1. Mentre que per un altre compositor neoplatònic com Josep Soler, nascut gairebé el mateix any que Gubaidulina, serà molt més important l'aspecte matemàtic i ontològic de la música; que Gubaidulina tampoc no oblida.

Música, memòria i emoció

Plató, com després Ramon Llull (no debades de joves havien estat poetes), també té molt clara la tasca de la música com a bastida de la memòria (Cuscó, 2018). I a aquest element hi hem d'afegir el lligam entre la música i les emocions, ja que per a Plató la música era la més emocional de les arts. Avui sabem que l'emoció serveix per reforçar la memòria i els records i que la música és una tecnologia de la memòria.

Molts segles després, com Plató, Ors copsa la força emocional de la música. El seu impuls captivador. I per això en els respectius projectes de civilitat la música és quelcom que cal tenir sota un cert control. (Del control de l'element apol·lini per sobre del dionisiac). Ors es fa la pregunta en els següents termes: com és que, de totes les arts, la música és la que té la capacitat d'arribar a més gent? I afegia: Quan escolten música: ho viuen realment o aquesta se'ls emporta la ment cap al buit (i potser aquesta és l'experiència que realment agrada a l'oient)? (Ors, 1949) Per a ell, l'oient es deixa «subornar» (o corrompre) per la música, pel seu caràcter universal tot i que aquesta música sigui, com en el cas de Chopin, filla d'una gran subjectivitat (Ors, 1948). I és per això que, com Plató, va mantenir una relació contradictòria amb la música.

La música és una tecnologia de la memòria i una tecnologia de les emocions. Sempre que escoltem música ens emocionem perquè sempre responem a la música (fins i tot inconscientment). I l'emoció fa més potent la memòria. I la memòria i l'emoció permeten sentir-se «copartícep de». Reconèixer i autoreconèixer. I això comença en el cervell quan amb la música s'activen l'amígdala (que vincula emocions), el nucli Accumbens (que són circuits de recompensa i que es relaciona amb els nuclis basals que es vinculen amb el moviment), el còrtex cingulat anterior (que sincronitza

sistemes biològics) i l'hipocamp (que processa la memòria i les emocions).

Música i hiperactivitat

Hi ha un altre fet molt important i és el de tenir en compte l'efecte de la música sobre aquells alumnes a qui s'ha diagnosticat el trastorn d'hiperactivitat (TDAH), que provoca la seva inadaptació social. Fins ara sabíem de nens amb aquesta patologia que han millorat molt quan, per exemple, han començat a tocar un instrument com la bateria. Podia semblar que això era així perquè l'instrument els ajudava a «desfogar-se» i a mantenir l'atenció i la disciplina a través de la pràctica musical. És a dir, que era per una qüestió de conducta. De fet, l'any 2009, el psiquiatra Leon Eisenberg (que és qui va descobrir aquest trastorn) va assegurar que aquesta era una malaltia «fictícia». És a dir, que les seves raons eren «psicosocials» i no pas genètiques (com s'havia investigat durant anys). Aquesta perspectiva, però, cal canviar-la a partir de l'any 2017 en què l'estudi més gran que s'ha fet sobre la TDAH constata que els nens que la pateixen tenen un cervell més immadur (va més lent del que seria normal en el seu desenvolupament) i pateix dèficits en determinades estructures (sobretot en set estructures del cervell profund: el nucli Accumbens, el nucli caudat, el putamen, l'hipocamp, el globus pàl·lid, el tàlem i l'amígdala). I aquí s'obre una nova porta de treball, ja que sabem que la música ajuda a desplegar les estructures del cervell i a interrelacionar-les (a fer xarxa).

Aquests fets ens porten a introduir certs matisos sobre coses que s'han dit en els darrers anys i també a eixamplar-ne d'altres. La primera, que la pràctica musical té un efecte directe sobre algunes de les àrees que en els nens amb TDAH estan poc desenvolupades, per exemple l'amígdala. La segona, desmitificar el que s'ha conegut

com «efecte Mozart», segons el qual fer escoltar música de Mozart als infants serveix per ajudar-los a desplegar les seves capacitats cognitives. La pràctica musical permet un millor i major desplegament de les capacitats cognitives (també ho fa l'escolta). No obstant això, cal tenir en compte que el fet no es redueix a la música de Mozart i que allò que més s'ha pogut assegurar és que en la pràctica musical la persona fa servir tots els recursos (genètics i culturals) que el cervell humà té a l'abast. En paraules de Francisco Mora:

«Estudios recientes han mostrado que tocar un instrumento resulta en una mejor comprensión del lenguaje y promueve, además, la mejora de habilidades, como la atención, la percepción y discriminación de estímulos (tonos musicales), la memoria de trabajo y el control motor de la propia conducta. Hoy conocemos bien en neurociencia el efecto de la actividad motora sobre la misma percepción sensorial. Entre lo sensorial y lo motor hay un constante, necesario e imprescindible diálogo para la función de ambos sistemas y la construcción sólida del mundo cognitivo.» (Mora, 2013: 132)

Tot plegat ens porta a discernir que si en el neoplatonisme musical s'ha privilegiat habitualment l'*harmoniké* per damunt de la *mousiké* (que són els dos conceptes que Plató va posar en circulació per parlar de la música, ara cal fer un gir o un recentrament). Enfront la perspectiva més intel·lectual i matemàtica o ontològica (que d'altra banda té la seva importància), i que trobem ben patent en autors tan diversos com Ramon Llull i Leon Battista Alberti, cal centrar-se en la vessant més pràctica, emocional i social.²

2. Fet que fa que passin a un primer pla els treballs d'autors com Kodaly, Blacking, Vigostky, Small i Hargreaves.

Pràctica musical, sociabilitat i aprenentatge

Nietzsche i Wittgenstein van sostenir, en primer lloc que, en el procés educatiu i vital, la música és molt important i, en segon lloc, que la música no es pot ensenyar teòricament (o només des de la teoria); cal practicar-la: allò important és la pràctica musical, que és individual i compartida perquè —afegim nosaltres en tercer lloc—, tant individualment com col·lectivament, aporta molts beneficis socials i cognitius.

Tenim exemples d'aquestes afirmacions al llarg de la història. El primer el trobem en la biografia de Franz Schubert (1797 – 1828), ja que el seu pare era mestre d'escola i va ser el seu primer mestre de música (i en aquelles dates a Àustria els mestres tenien l'obligació d'ensenyar música). Un altre apareix en les reflexions que fa l'humanista Juan Andrés (1740–1817) quan estudia la història de la música i diu que un dels grans problemes que patim és aquest: «Sólo insinuaremos que tal vez el haber tratado todos la música como una ciencia teórica, más que como arte práctica, ha producido en sus escritos aquellos vanos raciocinios y aquella esterial aridez.» (Andrés, 2017: 57). Cosa que uns anys després deia Blázquez en positiu: «La música es un arte eminentemente práctico, y las reglas de que es objeto, áun las más interesantes, son a menudo olvidadas o controvertidas» (Blázquez, 1879: 6)³.

Sobre el tema de la pràctica musical en l'àmbit de l'ensenyament, actualment a Catalunya hi ha diferents projectes que funcionen molt bé. Un dels quals és a l'institut La Roca (a la Roca del Vallès), en el qual a partir de la col·laboració entre diferents institucions (l'IES, l'Escola Municipal de

3. En els nostres dies, després de la divulgació del mite de l'«Efecte Mozart» tothom té clar que allò més important de la música és la pràctica musical (Mora, 2018).

Música i l'Ajuntament) s'ha pogut desenvolupar un projecte de pràctica musical en classes col·lectives (també gràcies als avenços de la tecnologia i a haver construït a l'institut unes aules adequades per fer-ho) en el qual es volien resoldre dues mancances imperdonables de l'actual sistema educatiu: (1) que en l'actual model educatiu hi ha molt poques hores per a l'ensenyament de la música i (2) que a les aules hi ha una *ratio* molt alta d'alumnes. El projecte, com conta el professor de música Lluís Burillo, consisteix a aconseguir que els alumnes «es tirin a la piscina sense gaire teoria». I els resultats són bons i s'aconsegueixen fites molt interessants: democratitzar l'aprenentatge musical, fer que els grups dels alumnes toquin fora de l'institut i fer que molts d'aquests grups de música moderna (ja que el projecte gira al voltant de la música moderna) segueixin en actiu un cop finalitzats els estudis. Per tant, s'aconsegueix entrar en la música a través de la pràctica, una primera socialització (diguem-ne «interna») quan comencen a tocar en grup i una altra (diguem-ne «externa») quan participen en activitats fora del centre. Ambdues els donen un sentit de «professionalitat» i de reconeixement públic (segons contenen ells mateixos).

La plasticitat cerebral i les arts

Avui sabem que allò important del cervell humà és, en primer lloc, la seva organització (el funcionament en xarxa) i que la música implica la creació i el reforçament del treball en xarxa, per la qual cosa: l'assoliment de capacitats musicals mitjançant la pràctica musical posa en joc patrons i xarxes que afecten altres capacitats cognitives com el llenguatge, l'alfabetització, el càlcul i la coordinació motriu fina. En segon lloc, sabem que la pràctica de les arts genera el desplegament del denominat «pensament creatiu» (que no és oposat, però sí imprescindible, al costat del «pensament

racional», i que és el que prioritza el nostre sistema educatiu). Que genera noves estratègies d'aprenentatge. En tercer lloc, que l'aportació de la pràctica musical a les capacitats cognitives i a les capacitats socials es basa en l'especificitat de la música per fer coparticipar diferents parts del cervell i, sobretot, del còrtex cingular anterior, que és aquella àrea que en activar-se fa que siguem conscients de les pròpies emocions (i sense la qual perdríem gran part de la nostra experiència com a subjectes). En quart lloc, la música, i les arts, són necessàries per a la vida humana perquè el cervell humà, a diferència del d'altres espècies, és un cervell que aprèn (s'informa, es forma i es transforma) al llarg de tota la seva vida (heus ací per què Aristòtil va dir que no més els humans fem art i per què Picasso tenia raó quan va dir que l'artista ha d'aprendre a ser un nen tota la seva vida. És a dir, a mantenir viva la seva capacitat de meravellar-se per aprendre). I és que els humans, a diferència d'altres espècies, conservem al llarg de tota la vida «trets juvenils» en el cervell (sempre indeslligable de la ment i de la consciència). Som fills d'una evolució biològica en què algunes característiques que tots els primats perden durant la pubertat (per això ens agrada el joc, per exemple) es conserven sempre. D'uns trets juvenils, per exemple, que es mostren en trets anatòmics (com la forma arrodonida del crani), en trets cerebrals (com l'elevada plasticitat neuronal al llarg de la vida) i en trets conductuals (la persistència del joc, de la competició tribal, com el futbol i els castells, i la curiositat persistent). Per això cal tenir present que no hem de dir que la música o l'art són importants per a l'educació sinó, sobretot, que ho són per a la humanització. A més, hem de trencar el dilema entre creativitat i folia o malaltia mental. De fet, hi ha trastorns de bipolaritat molt bons per desplegar la creativitat artística (com en el cas de Virginia Woolf) i d'autisme o d'esquizofrènia, bons per desplegar habilitats filosòfiques o matemàtiques (com el cas de John

Nash). També la dislèxia o el TDAH poden tenir efectes de foment de la mirada i de la creativitat, sobretot si tenim en compte que no hi ha cap cervell humà igual, que encara no coneixem els processos mentals vinculats a les altes funcions cognitives i que el cervell és flexible i obert (Vidal, 2011; Mora, 2018).

Bibliografia

- ANDRÉS, J. (2017); *Historia de la teoría de la música*. Madrid: Casimiro.
- ANDREU, M. (2010); «La música i la dansa a l'escola CEPSA Oriol Martorell de Barcelona, un centre artístic integrat.» *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 28, pp.41.44.
- ANDREU, M. i GODALL, P. (2012); «La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria. La adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música.» *Revista de Educación*, 357, pp.179-202.
- ARBONÉS, J. i MILRUD, P. (2012); *Música y matemáticas*. Barcelona: RBA.
- BAYLE, L. [Ed.] (2008); *Musique et temps*. París: Cité de la musique. Les Editions.
- BLÁZQUEZ, M. (1879); *Manual de música*. Madrid: Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.
- BORGUNYÓ, M. (1933); *La música, el cant i l'escola: orientacions*. Barcelona: Llibreria Bastinos.
- BORGUNYÓ, M. (1956); *Un vacío en la cultura musical: pequeña historia de un error internacional que todavía puede ser corregido*. Santa Cruz de Tenerife: Imprenta Católica
- BOUCOURECHLIEV, A. (1993); *Le Langage musical*. París: Fayard.
- BOULEZ, P. et alia, (2016); *Las neuronas encantadas. El cerebro y la música*. Barcelona: Gedisa.

- BUENO, D. et alia, (2017); *Les profunditats de la ment*. Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions.
- CUSCÓ, J. (2011); «Eugeni d'Ors i la filosofia com a música.» *Quaderns de filosofia i ciència*, 40, pp. 51-62.
- CUSCÓ, J. (2013); «El valor educatiu de la música. Una reflexió antropològica.» *Temps d'Educació*, 45, pp. 255-272.
- CUSCÓ, J. (2018); «Música, ètica y mística en Ramon Llull.» *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, n. extra., 273-286.
- D'ORS, E. (1949); «Misterios de la música.» *Arriba*, Madrid, 15-XI.
- D'ORS, E. (1948); «Lo lírico y lo épico.» *Arriba*, Madrid, 17-X.
- DAMASIO, A. (2018); *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino.
- GALÍ, A. (1978-1986); *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936*. 4 Vols. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- JAUSET, J. (2017); *Música y neurociencia. la musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- HALLAN, S. (2010); «The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.» *International Journal of Music Educaion*, 28 (3), pp. 269-289.
- LÓPEZ, J. M. (2018); *Del colapso tonal al arte sonoro*. Madrid: Punto de Vista Editores.
- MORA, F. (2013); *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA, F. (2018); *Mitos y verdades del cerebro*. Barcelona: Paidós.
- PALAU, J. (1935); *Filosofia i música*. Barcelona: Publicacions de La Publicitat
- PLATÓ (1988); *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.

PLATÓ (1997); *Banquet*. Barcelona: Edicions 62.
PUIG I ADAM, P. (1960); *La matemática y su enseñanza actual*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
STORR, A. (2002); *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona. Paidós.
VIDAL, N. (2001); *Creatividad y bipolaridad*. Barcelona: MRC.



EDUCAR EN EL SILENCI

EMÍLIA OLIVÉ

Societat Catalana de Filosofia

Enguany als Col·loquis se'ns convida a parlar d'educació, és a dir, se'ns convida a «parlar» en la mesura que educació i paraula són indestriables. Ho saben bé els sofistes, els primers educadors de la tradició grega, quan s'institueixen com a «mestres en l'art de la paraula», perquè no hi pot haver educació de l'individu sense l'ús del llenguatge, que resulta ser alhora el mitjà i la finalitat de qualsevol procés d'inculturització. Procés pedagògic que és alhora polític perquè l'ideal retòric de l'*eu legein* anava destinat a la formació del ciutadà (Jaeger, 1981: 264-269). Des d'aquesta constatació originària, és clar que *paideia* i *logos* són termes gairebé anàlegs, i que ambdós arrelen en la *polis*.

Per això no tractaré directament del fet d'educar sinó del de «parlar» o, més ben dit, vinc aquí a «dir», però en realitat no tinc gaire nou a dir (si més no, res que no sapigueu ja). Vinc a dur a terme allò que la lingüística anomena un «acte performatiu» o en paraules des Judith Butler (2002: 34), «una pràctica discursiva que realitza el que anomena», és a dir: un acte de parla que, a través del discurs mateix, dona presència en el real com a parlant. Perquè el que vull explicar és que ara i aquí, en aquest context, poder parlar és més important que qualsevol cosa que pugui dir. Els Col·loquis són l'ocasió per fer-me visible com a subjecte educada en la paraula, se'm dona veu i suposo que, a més, se m'escolta.

Però fent això soc conscient que vaig contra aquella *paideia* clàssica (la dels sofistes, que encara és la nostra) segons la qual a les dones calia educar-les per callar i escoltar, sobretot en l'espai públic / polític, i encara més en una àgora filosòfica com aquesta, que la tradició reserva a un *logos* essencialment masculí.

Però aquest silenci ve de més lluny. Mary Beard, especialista britànica en el món antic, comença una conferència titulada «La veu pública de les dones» (2014) amb el pasatge de l'*Odissea* on Telèmac (fill de Penèlope i Ulisses), que ja comença a ser un home adult, li nega la paraula / autoritat a la seva mare. Penèlope baixa de les seves estances privades a la sala del palau on els seus pretendents escolten un bard que canta les dificultats dels herois per tornar a casa. Ella li demana una cançó més alegre i aleshores Telèmac intervé amb aquestes paraules: «Mare, torna a la cambra i ocupa't allí de la teva feina, el teler i el fus [...], i això de parlar serà cosa dels homes, de tots, i més de mi; perquè és meu el poder de la casa» (I, 358-359). En el moment inaugural de la cultura occidental, quan el text homèric és educació, un noi et se sent posseïdor d'un poder que es mou en dues direccions: només ell té dret a l'ús públic de la paraula i, al mateix temps, té el dret de fer callar les dones (fins i tot quan són més madures i cultes que ell, com ho és la seva mare). El domini de l'esfera pública i del discurs per a Telèmac; el silenci i la reclusió en l'esfera privada per a Penèlope. L'exabrupte de Telèmac és paradigmàtic perquè d'inici mostra com l'educació esdevé ja política: dominar l'art de la paraula i fer-ne ús públic implica alhora tenir el poder polític (com bé saben també els sofistes). Hannah Arendt destaca aquest lligam essencial a través d'un altre pasatge de la *Iliada*, en el qual Aquil·les apareix com el model d'home homèric perquè és «l'agent de grans accions i l'orador de grans paraules» (IX, 443). Segons això, la vida pública (*bios politikos*) es constituirà per l'acció (*praxis*) i

el discurs (*lexis*), en el sentit que l'acció política no només es duu a terme a través de la paraula, sinó que ser capaç de dir «grans paraules», formular el discurs just i en el moment adequat, és per si mateix acció política. Es tracta de la mateixa concepció que trobem en el conegut text de la *Política* aristotèlica segons el qual el ciutadà, el subjecte capaç d'acció política a la ciutat (*zoon politikon*), és el subjecte dotat de paraula i capaç de discurs (*zoon logon ekhon*, I, 2,1253a ss). Fora d'això només hi ha la violència («que és muda», dirà Arendt), i a la qual estan sempre sotmesos els esclaus i els bàrbars —i jo hi afegeixo les dones—, condemnats a viure al marge (i als marges) de l'espai polític perquè són *aneu logou*, desproveïts de la possibilitat de discurs en l'àmbit públic. En la privacitat, on no hi ha discurs ni acció polítiques, hi regna el silenci, l'alienació i la violència.

Hannah Arendt (1993), al capítol II de la *Condicció Humana*, insisteix en aquesta distinció inspirada en Aristòtil entre l'àmbit públic i privat. Entenem per «esfera pública», en primer lloc, tot el que es pot escoltar i veure per part de tothom i amb la màxima publicitat possible, de tal manera que allò que hi apareix es construeix com a real, perquè la presència dels altres —que veuen i escolten— ens asseguren la realitat del món i de nosaltres mateixos. En segon lloc, «esfera pública» significa el món humà comú que apunta a la transcendència, perquè malgrat que hi entrem en néixer i l'abandonem en morir, en la *polis* es realitza un desig de permanència que salva els humans «de la natural ruïna del temps». Per això Arendt assenyala, respecte als esclaus (anotació que torno a fer extensiva a les dones), que «la maledicció de l'esclavitud no només consistia en la manca de llibertat i visibilitat, sinó també en la por, pel fet de ser obscurs, de no deixar petjada de la seva existència» (p. 64). Des d'aquestes dues perspectives, la privacitat amaga sempre una restricció, implica una vida privada d'allò essencial

per a la vida humana, a saber: ser vist i escoltat pels altres en el món de la política i amb això mateix aspirar a romandre en la permanència. Diu Arendt que «l'home privat no apareix i, per tant, és com si no existís» (p. 67), mentre que el seu aparèixer en el món humà a través del discurs i l'acció és com un «segon naixement» (categoria arendtiana de «natalitat») que confirma la nostra existència com a humans en la *polis*. La paraula revela, com una epifania política, que soc (humana) i qui soc (pluralitat), i sense ella estic «morta pel món» (p. 201) perquè «qualsevol cosa que està mancada d'aparició arriba i passa com un somni» (diu el conegut aforisme d'Heràclit, B89). La paraula i l'acció m'atorguen «veu i vot», em donen el poder polític d'aparèixer, existir i persistir en l'esfera pública.

Però aquest exercici no està exempt de perills. Compte amb la dona que s'atreveixi a intervenir en l'esfera política amb un discurs combatiu i una acció radical, perquè serà estigmatitzada sense pietat. No costa gens trobar exemples antics, com el de l'emperadriu Julia Domna (segle II-III), dona de Sever i mare de Caracalla que, no volent-se resignar a aquets dos papers, va lluitar per intervenir en els afers polítics del seu temps i al final en va ser apartada sota l'acusació de dur una conducta sexual dubtosa (per desacreditar-la, els seus enemics la van acusar d'allitar-se amb el seu propi fill, davant de la qual cosa ella va decidir suïcidar-se per inanició). I si arribem a l'actualitat, tenim els casos flagrants d'Anna Gabriel, a qui un tertulià d'*Intereconomía* —Eduardo García Serrano— el febrer de 2016, no només va criticar la seva vestimenta i el seu cos (que va qualificar de «càstig de la naturalesa») sinó que li va dedicar adjectius com «amargada» i d'altres de contingut sexual molt violent; o el cas de Félix de Azúa a la revista *Tiempo* quan l'abril de 2016 desqualificava l'aptitud política d'Ada Colau dient que «no té ni idea de com es condueix una ciutat i que millor faria si estigués despatxant en una parada de peix». Em

semblen tres exemples clars d'un mateix intent violent de recloure la dona en el silenci.

Però ara i aquí «parlo i, per tant, existeixo» (ho havia de dir!), el meu discurs és l'acció que em dona el poder de fer-me visible i audible en la realitat que conforma la cosa pública. La veu que sentiu, digui el que digui, trenca segles d'educació en el silenci i, en l'actual terminologia feminista, és un acte performatiu necessari que col·labora en l'apoderament femení.

I això mateix, quantes vegades s'ha fet aquí? Quantes vegades s'ha esquarterat el silenci en aquests Col·loquis a Vic? Com que m'ha encuriolit la qüestió, he caigut víctima de l'altra llenguatge: l'estadístic, i m'he dedicat a passar comptes. I aquí és on ja sabeu què us diré, perquè heu assistit a tants o més Col·loquis que jo mateixa. Des de l'any 1996 fins al 2017 se n'han fet 21 edicions, i si fem una ullada a les actes apareixen dades interessants. Com sabem, les actes que recullen les sessions de cada any venen encapçalades per les lliçons inaugurals o ponències magistrals (que en aquest context representen la veu de l'autoritat), seguides dels resums de les comunicacions que s'hi presenten. En aquestes 21 edicions s'hi han llegit 74 lliçons, de les quals només 6 han estat impartides per dones. El domini de la veu masculina és estadísticament aclaparador (només un 8,1% de veus femenines); i si atenem a la distribució d'aquestes 6 veus també és força curiosa perquè es concentra en només 4 edicions, la temàtica de les quals podríem considerar que propiciava la seva irrupció «en massa». Al 2001 el tema dels col·loquis va ser el *Dret* i, de les 4 lliçons impartides, només 1 va ser encomanada a una catedràtica de dret civil. L'any 2004 el tema fou la *Salut*, i aquí sí que les lliçons van assolir per primera i única vegada la paritat (suposo perquè el fet de ser tasques de cura hi va associat): de les 6 ponències impartides, 3 van ser-ho per metgesses i infermeres. Al 2007 el tema de la *Memòria* va fer possible que una histori-

adora i filòloga impartís 1 de les 3 lliçons; i al 2010 el tema va ser *Europa* i una de les 2 lliçons se li va encomanar a una política en actiu del Consell de la Unió Europea. Si tenim en compte la important presència en la societat de dones jutgesses i advocades, metgesses, infermeres, psicòlogues i polítiques em sembla una representació més aviat magra en allò que representen els discursos d'autoritat.

Mirem ara què ha passat amb les comunicacions. En 21 edicions s'han presentat 359 comunicacions de les quals només 51 són en femení (14,2%). Aquí la distribució sí que és una mica més dispersa, però només una vegada, a la primera edició del 1996 dedicada a la *Ciutat*, hi van participar 6 dones (d'un total de 15 comunicacions, i dues d'elles la van compartir), un rècord mai no repetit. En 3 convocatòries posteriors s'ha arribat al nombre de 5 dones participants: a la del 2005, amb la temàtica de la *Identitat* (malgrat que dues d'elles van tornar a compartir comunicació); la del 2007, dedicada a la *Memòria*, on de nou ho feu possible el fet de dedicar-se a les activitats de cura femenina, i a la *Festa*, al 2015 (se m'escapa l'atractiu intel·lectual que la festa té per a les dones!). Finalment, si el llinar màxim de comunicacions presentades per dones ha estat 6, les convocatòries on no n'hi ha hagut cap han estat 3: el 1998 amb la *Cultura* (de 17 presentades), la ja esmentada de la *Salut* al 2004 (de 12 presentades) i al 2013 amb el *Calendari* (de 14 presentades).

Per tant, podem concloure el que tots ja sabíem: que, en termes de gènere, el balanç d'aquests anys de Col·loquis ha estat decebedor, perquè confirma com d'exceptional és per a una dona trencar el silenci i prendre la paraula en l'àmbit públic / polític en general, i encara més en un context d'autoritat intel·lectual com és aquest. Dit tot això, Aristòtil em diria que ja he parlat massa, perquè de la mateixa manera que «un home semblaria covard si fos tan valent com una dona valent, [així també] una dona semblaria parladora si

fos tan discreta com l'home de bé» (*Política* III,4, 1277b). Discreció i silenci, això em recomana el mestre, si em vull assemblar a un home de bé (que no ho sé!?).

Bibliografia

ARENDETT, H. (1993). *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

ARISTÒTIL (1994). *Política*. Madrid: Gredos.

BEARD, M. (2017). *La veu i el poder de les dones*. Barcelona: Arcàdia.

BUTLER, J.(2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.

HOMER (2010). *Odissea*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.

HOMER (2009). *Iliada*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.

JAEGER W.(1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Mèxic: FCE.



EDUCAR FILOSÒFICAMENT, DEL QUÈ AL COM

MARC MERCADÉ SERRA

Associació Filosòfica de les Illes Balears

Proposar una educació filosòfica implica replantejar una determinada praxis d'educar, no solament quan s'imparteixen matèries relacionades amb la filosofia sinó en qualsevol de les àrees del coneixement. Podem prendre com a punt de partida el programa iniciat per Matthew Lipman (1985), *Philosophy for children*, i concretat a casa nostra com a Filosofia 3/18. Aquestes propostes, recollides en els materials que ofereix el grup IREF, presenten una educació filosòfica més enllà d'una matèria concreta pròpia de Filosofia. Ja Lipman ressaltava la importància que la lògica té i ha tingut en la formació de persones reflexives i crítiques. En aquest sentit, educar filosòficament significa aplicar una metodologia pedagògica específicament filosòfica. Aquesta educació filosòfica desenvolupa en els alumnes la capacitat de reflexionar, raonar i exposar crítiques i arguments. A la centralitat de l'argumentació i el diàleg en una educació filosòfica d'infants i joves s'hi poden aglutinar dos projectes menys coneguts. La base d'aquests dos projectes que vull presentar ja es troben en moltes de les activitats proposades a Filosofia 3/18. Però concretar-ne la seva fonamentació teòrica permet destacar aspectes irrenunciables d'una autèntica educació filosòfica. Una educació que es planteja com un «gir copernicà» del *què* al *com*.

El «com» també importa

Sovint trobem en els currículums, sobretot en les matèries relacionades amb Filosofia, un extens i detallat elenc de continguts a tractar (què hem d'ensenyar) i molt poques indicacions i ben genèriques de com fer-ho (com ensenyar). És per això que cal ressaltar la importància de concretar com convertir l'aula en una comunitat de recerca. Per damunt de qualsevol altre objectiu, educar filosòficament és aprendre cooperativament a pensar per si mateix. Com ha demostrat Filosofia 3/18, l'aula de filosofia no solament ha d'ensenyar els continguts que li són propis sinó també una «manera de fer» que li és pròpia i que es projecta més enllà d'una matèria. Solament on es creen comunitats de reflexió i diàleg filosòfic, els altres no són vistos com una amenaça a l'èxit personal, sinó com la condició del meu propi exercici d'acció moral i racional. Aquest canvi iniciat per la *Philosophy for children* ressaltava la importància del pensament lògic i la capacitat d'argumentar com a característica principal d'una educació filosòfica. Com afirma Lipman, la filosofia s'ha caracteritzat per ser un exercici de pensament rigorós i crític. Educar filosòficament no és emmagatzemar grans quantitats de coneixements teòrics, sinó que, per mitjà d'aquests, s'aprèn a sotmetre l'existència humana a un *pensament curós, crític i creatiu*.

Per tal que els alumnes es comprenguin a si mateixos i comprenguin el seu món, cal ajudar-los amb determinades eines cognitives, tant teòriques com pràctiques. La part teòrica de les assignatures serveix perquè els alumnes coneguin els grans interrogants, els conceptes especialitzats i algunes teories que intenten donar resposta a les grans qüestions. Però aquesta esdevé superficial en l'aprenentatge dels joves si no va acompanyada d'una part pràctica. La part pràctica ha de permetre adquirir habilitats com saber pensar, raonar i argumentar amb fonament i coherència i de manera autò-

noma. Ara bé, aquesta pràctica es redueix sovint a enfrontar els alumnes a determinats textos filosòfics o materials diversos que no desvetllen les seves capacitats.

Un canvi metodològic

Per aquesta raó, proposo dues concepcions metodològiques –*Project Zero* i *Visible Thinking*– que complementen i actualitzen la proposta metodològica de Lipman. Tots dos projectes metodològics pretenen un acostament a la Filosofia que no és merament teòric. Des d'aquest enfocament es descobreix la Filosofia a partir de la utilitat que té en la vida futura de l'alumne i s'afavoreix la comprensió dels continguts en la vida real. *Project Zero* és un projecte de recerca desenvolupat a l'Escola d'Educació de la Universitat de Harvard sobre la naturalesa de la intel·ligència, la comprensió, el pensament, la creativitat i l'ètica. Les investigacions realitzades per l'equip del *Project Zero* estableixen que la majoria de les persones tenen habilitats, actituds i valors (el que en la nomenclatura pedagògica actual s'anomena «competències») sense desenvolupar. És per això, segons aquestes investigacions, que molts alumnes es mostren passius i indiferents davant d'uns currículums excessivament teòrics i insensibles amb els materials que els conviden a reflexionar. Transitin gran part de la seva etapa educativa sense conrear actituds de *pensament profund*. Per desvetllar-les és imprescindible la Filosofia, però treballada d'una determinada manera: per això, tant important com el *què* és el *com* es treballen els continguts. No és el mateix una proposta temàtica de continguts filosòfics que articular-los entorn d'una proposta d'investigació concreta. Per exemple, proposant als alumnes una investigació sobre les causes de la mort de Sòcrates. Una investigació com aquesta els permet aprendre a qüestionar les evidències, anar més enllà del que és obvi,

veure el costat ocult de les situacions, pensar diferent –almenys per un temps– i aprofitar totes les oportunitats de furgar en el passat que incitin a la reflexió. La finalitat principal és un aprenentatge que tingui repercussió en el futur dels alumnes perquè s'estableixen connexions amb la seva vida real. Com considera David Perkins (1998), un dels impulsors del *Project Zero*, «els joves han d'aprendre a enfrontar-se a allò desconegut i al que és inesperat» per habitar-se a manejar un món que canvia contínuament.

Les rutines com a estratègies d'aprenentatge i de pensament a l'aula

Inicialment, David Perkins va fundar, amb Howard Gardner, *Project Zero* com un centre d'investigació per al desenvolupament cognitiu. Actualment, se centra en el disseny d'investigacions sobre la naturalesa de la intel·ligència, la comprensió, el pensament, la creativitat, l'ètica, i altres aspectes essencials de l'aprenentatge humà. Les seves investigacions demostren la importància que els joves aprenguin les actituds, habilitats i valors que són promotors del pensament (Ritchhart, 2008). Actituds, però, que no poden desenvolupar-se de manera espontània. Aquestes investigacions posen de manifest la importància de determinades rutines per desenvolupar aquest pensament. Són procediments o patrons per a la reflexió –pròpiament filosòfica-, que s'apliquen repetidament en les activitats d'aula. Les rutines de pensament tenen un paper molt important en l'organització i sistematització de la manera de pensar. Enumerades breument són: «Interpretar i Justificar»; «Aprofundir i Qüestionar»; «Raonar i Explicar»; «Explorar diferents perspectives»; «Solia Pensar - Ara Penso» i «Rutina per Explorar Estímuls Visuals». Tot i que aquestes rutines són senzilles, la seva constància en la dinàmica de l'aula contribueix a focalitzar l'atenció de l'alumne en la

mobilització del pensament i a generar una estructura mental forta que desenvolupa la comprensió. Aquestes «rutines de pensament» es tradueixen, en el dia a dia, en una sèrie de preguntes o afirmacions obertes que promouen el pensament dels infants i joves. Així mateix, es troben presents en la proposta Filosofia 3/18 i vertebrun qualsevol activitat que pretengui un procés de pensament profund.

Visualitzar el pensament (*Visible Thinking*)

Voldria insistir en la darrera d'aquestes rutines, «Rutina per Explorar Estímuls Visuals», per la importància que les investigacions de Ron Ritchhart (2014) aporta a aquesta pràctica filosòfica. Ritchhart mostra com, en el camp educatiu, la possibilitat de captar l'objecte d'aprenentatge amb els nostres sentits facilita molt el procés. Per exemple, per a un nin que està aprenent a escriure, visualitzar les diferents lletres ajuda a poder-les reproduir. Per a un estudiant de secundària que està estudiant la cèl·lula, observar-la en un microscopi li permet formar més fàcilment una imatge mental imprescindible per a la construcció de futurs conceptes abstractes. En definitiva, en el procés d'aprenentatge hi incideixen molt les percepcions: l'observació de l'objecte d'aprenentatge de manera directa o indirecta ens permet imitar, reproduir, evocar, adaptar i transformar aquesta percepció i construir un coneixement propi, un coneixement que té una empremta personal. El problema sorgeix quan l'objecte d'aprenentatge és el pensament humà, com es pot veure sovint en els extensos currículums de qualsevol matèria relacionada amb la Filosofia. ¿Com ensenyar als nostres estudiants un objecte d'aprenentatge tan intangible? ¿Com descriure i treballar amb allò imperceptible? ¿Com fer perceptibles les situacions que provoquen els nostres pensaments abstractes? En definitiva, ¿com aprendre a pensar?

Ron Ritchhart demostra que el pensament i les situacions provocadores per aquest i les oportunitats per activar la reflexió no tenen per què ser invisibles. La Filosofia és una manera especial de demanar i de saber, d'entendre la realitat que ens envolta i les circumstàncies en què vivim i afrontar-les. En aquest sentit, «educar filosòficament» implica reproduir visualment a l'aula la cultura que va originar aquest tipus de pensament. Solament així es poden treballar disposicions universals del pensament com són la indagació, la curiositat, el joc d'idees i l'anàlisi de temes complexos. Per tant, la concreció curricular passa per fer visible l'objecte d'aprenentatge: el *pensament* propi *curós*, *crític* i *creatiu*. Aquesta pràctica pedagògica és tan antiga com la mateixa Filosofia, tal com trobem en les innumbrables metàfores visuals de Plató o en les escenes dialògiques que visualment inicien, situen i conclouen els seus diàlegs. Aprendre a pensar és saber expressar la visualització del pensament. Aquest és el repte que planteja aquesta perspectiva pedagògica. Segons les investigacions de Ritchhart (2002), els millors docents són aquells que estableixen una forta «cultura del pensament» a través de la seva pràctica. Els estudiants aprenen de la classe, però també aprenen de les cultures que formen part del context dels nostres conceptes i teories. Aquestes cultures, que formen part oculta del currículum, han d'emergir per facilitar l'aprenentatge dels alumnes. Aquesta «educació filosòfica» és necessària si pretenem, com afirma Perkins (1998), «educar la pròxima generació per a aquest món tan complex».

Bibliografía

LIPMAN, M. (1985). «La utilidad de la Filosofía en la educación de la juventud», *Revista de la Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, n.3, 7-12.

PERKINS, D.; TISHMAN, S. & JAY, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

RITCHHART, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters and How to Get It*. San Francisco: Jossey Bass.

RITCHHART, R. *et al.* (2006). *Thinking Routines. Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Paper prepared for the AERA Conference.

RITCHHART, R.; CHURCH, M. & MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.



MAGISTERI I ADMIRACIÓ

ABEL MIRÓ I COMAS

Universitat de Barcelona (abel.miro@ub.edu)

A Nicole

«El filòsof i el poeta s'ocupen de les meravelles»

El punt de partida de la filosofia i de la poesia, com descobrí Aristòtil, és el meravellar-se, l'admirar-se davant d'allò les causes del qual desconeixem; encara que en moments ulteriors, entre el pensar científic i el pensar poètic puguin sorgir diversitats irreductibles, en aquest moment primigeni es fonen en una mateixa vivència personal: «aquells que primer van filosofar, i aquells que encara avui filosofen, comencen a filosofar moguts per l'admiració d'alguna causa»¹. ¿En quin sentit hem d'interpretar aquesta «admiració d'alguna causa» que és el motor de tota autèntica especulació filosòfica i de tota activitat poètica sincera? «El dubte i l'admiració provenen de la ignorància. Quan veiem alguns efectes evidents, la causa dels quals resta amagada, aleshores ens admirem al voltant de llur causa. I essent l'admiració la causa que indueix a la filosofia, resulta evident que el filòsof també és *philomytes*, ço és, amic dels mites, de les

1. SANT TOMÀS D'AQUINO, *Sententia libri Metaphysicae*, I, lect.3, n.3.

faules, cosa que és pròpia dels poetes. Per ço, els primers homes que van tractar, a través de certs mites o faules, els principis de les coses [*de principiis rerum*], s'anomenen poetes teologitzants [*poetae theologizantes*], com ara Perseu i els altres que formaven part dels set savis. Però la raó per la qual el filòsof es compara amb el poeta és que l'un i l'altre s'ocupen de les meravelles [*miranda*]: els mites dels quals s'ocupa el poeta es componen a partir de certes meravelles, i els mateixos filòsofs són moguts des de l'admiració [*ex admiratione*] a filosofar. I com que l'admiració prové de la ignorància, d'ací resulta evident que són moguts a filosofar per tal de fugir de la ignorància [*ut ignorantiam effugarent*], de fairsó que la ciència que persegueixen, la que cerquen a través de llur estudi, solament està ordenada a conèixer i no a algun ús [*usus*] o utilitat»².

La invenció i la disciplina

Així com la guarició d'un cos malalt pot realitzar-se de dues maneres diferents: o bé per la sola acció de la naturalesa, o bé amb l'auxili de la medicina, també hi ha una doble manera d'adquirir la ciència: o bé per la sola força de la raó natural del qui aprèn, i aquest procediment s'anomena «invenció [*inventio*]», o bé quan la raó natural és ajudada exteriorment per algú a obtenir el coneixement d'aquelles coses que ignorava, i aquest procediment s'anomena «disciplina [*disciplina*]». Tant l'animal malalt com la ment del qui ignora quelcom estan en potència; en el cos xacrat preexisteix potencialment la salut, i en l'enteniment que desconeix quelcom, la ciència d'allò ignorat: «No ha d'oblidar-se, tanmateix, que en les coses naturals quelcom preexisteix en potència de dues maneres diferents. D'una manera, en potència activa completa, quan el principi intrínsec és sufi-

2. *Ibid.*, n.4.

cient per a conduir a l'acte perfecte, com resulta evident en la guarició, quan el malalt, per la virtut natural [*ex virtute naturali*] que es troba en ell, és conduït a la salut. D'una altra manera, en potència passiva, quan el principi intrínsec no és suficient per a menar a l'acte, com passa quan el foc es produeix a partir de l'aire, cosa que no podria realitzar-se per alguna virtut existent en l'aire»³.

Quan quelcom preexisteix a manera de «potència activa completa», l'agent extrínsec solament actua ajudant l'agent intrínsec, subministrant-li aquelles coses que necessita per assolir la plenitud del seu acte: el metge, per exemple, en el procés de curació, es comporta com un servidor de la naturalesa, que és la que principalment obra; es limita a reforçar-la mitjançant l'aplicació de medicines que, si bé és cert que, en elles mateixes, no curen, són utilitzades a manera d'instruments per la naturalesa en el seu procés de restablir-se a si mateixa. En canvi, quan quelcom preexisteix a manera de «potència passiva», aleshores l'agent extrínsec és qui condueix principalment el subjecte que està en potència vers l'actualitat, com el foc fa passar a l'aire, que és foc en potència, a foc en acte.

«En aquelles coses que resulten de la naturalesa i de l'art, l'art opera de la mateixa manera que la naturalesa i utilitzant els mateixos mitjans [*media*] que aquesta [...]; és per aquesta raó que s'afirma que l'art imita la naturalesa [*ars dicitur imitari naturam*]]»⁴. En l'adquisició del coneixement, el qui ensenya —el «docent [*docens*]]»— condueix un altre —el «discent [*discens*]]»— vers la ciència d'aquelles coses que desconeix, imitant el procediment a través del qual algú, «inventant [*inveniendo*]]», arriba a conèixer per ell mateix allò que ignorava.

3. ÍD., *De Veritate*, q.11 (*De Magistro*), a.1, in c.

4. *Ídem*.

L'autèntica especulació filosòfica sorgeix espontàniament en l'ànima del subjecte admirant; quan la ciència «talla» tota dependència viva amb aquest moment primigeni del pensar —moment de llum, d'inspiració, de meravella, de poesia, d'astorament, com sigui que vulgui anomenar-se, car a causa de la seva anterioritat fundant respecte tota estructura objectiva del pensar, només pot expressar-se per via analògica— aleshores queda reduïda a una freda activitat de despatx, desvinculada de la vida personal; la inclinació intrínseca de l'home al saber degenera en «academicisme»⁵.

L'alternança en el so de l'aigua i l'ordre de l'univers

El mestre, en la mesura que «l'art imita la naturalesa», cal que s'esforci, abans de res, per conduir el deixeble a l'estat d'esperit que és el punt de partida de tota especulació científica genuïna, ço és, l'admiració, la meravella. Trobem alguns exemples d'excel·lència pedagògica en els diàlegs a Cassiciacum de Sant Agustí. Després de la seva conversió a la fe cristiana, el futur bisbe d'Hipona, encara catecumen, optà per abandonar la càtedra de retòrica que ocupava a Milà: «em va plaure, en la teva presència, no trencar tu multuosament, ans sostreure'm suaument del ministeri de la meua llengua en les fires de la xerrameca»⁶. Amb el pretext d'uns dolors al pit que li dificultaven la respiració, Agustí va anunciar als milanesos, passades les vacances d'estiu o «*ferias vindemiales*», la seva renúncia al càrrec, per tal que proveïssin els estudiants d'un altre «venedor de paraules [*venditorem verborum*]»⁷.

5. Cf. Jaume BOFILL, «La vertiente técnica y la vertiente especulativa de la ciencia», dins de: ÍD., *Obra filosòfica*, Barcelona: Ariel, 1967, p. 197-208.

6. SANT AGUSTÍ, *Confessions*, IX, 2, 2.

7. *Ibid.*, IX, 5, 13.

Havent acabat el curs amb normalitat, el jove convers sentia la necessitat d'un retir per «vacar i veure que Vós sou el Senyor [*vacandi et videndi, quoniam tu es Dominus*]»⁸. Un col·lega retor, Verecund, posà a la seva disposició la finca que tenia a Cassiciacum, perquè pogués gaudir-hi de la «llibertat ociosa»⁹ que anhelava. Allà va retirar-se juntament amb la seva mare Mònica, el seu germà Navigi, els seus cosins Lastidià i Rústic, el seu amic Alipi, els seus deixebles Licenci i Trigeci, i el seu fill Adeodat, que si bé tenia solament quinze anys, «amb el seu enginy avantatjava molts barons greus i doctes»¹⁰. Però una vegada a Cassiciacum, ¿a què va dedicar-se l'Hiponenc? «Vós traguéreu la meua llengua d'on ja havíeu tret el meu cor [és a dir, de la professió de retòric], i us beneïa amb goig de camí a la vil·la [de Verecund] amb tots els meus; el que feu allà en l'àmbit de les lletres, ja posades al vostre servei, però encara anhelant, com en una pausa, la supèrbia de l'escola, ho testimonien els llibres discutits amb els presents o solament amb mi mateix en la vostra presència; de les coses que vaig discutir amb Nebridi, que estava absent, en donen testimoni les cartes»¹¹.

Sant Agustí, a l'inici del seu diàleg *Sobre l'ordre*, que és la transcripció d'una d'aquestes converses amb els altres hostes de la finca, explica que es trobava una nit en vetlla, meditant en silenci sobre alguna qüestió «per amor a la investigació de la veritat»¹², quan la seva atenció va fixar-se en la remor de l'aigua que fluïa darrere dels banys: «Va causar-me una gran admiració que una mateixa aigua, en precipitar-se sobre les pedres, ara sonés amb més claredat i adés més esmorteïdament».

8. Ps 45, 11.

9. SANT AGUSTÍ, *Confessions*, IX, 3, 6.

10. *Ibid.*, IX, 6, 14.

11. *Ibid.*, IX, 4, 7.

12. ÍD., *De ordine*, I, 3, 6.

Mentre reflexionava sobre la causa d'aquest fenomen, s'adonà que Licenci, des del seu llit, arremetia amb un tauló de fusta contra uns ratolins que el molestaven. En veure que estava despert, li exposà allò que el meravellava, aquest li manifestà que havia advertit el mateix fet, i Trigeci, que sense saber-ho els altres dos, vetllava des del seu llit, emeté un senyal d'aprovació. En cerciorar-se que tenia dempeus tota la seva escola, Agustí volgué aprofitar l'ocasió per donar una lliçó de filosofia, i preguntà als seus deixebles per la causa d'aquella alternança en el so de l'aigua. «¿Quina ha d'ésser —digué Licenci— sinó que les fulles de tota mena, que a la tardor cauen perpètuament i copiosa dels arbres, retingudes per l'estretor del canal, algunes vegades són obligades a cedir pressionades per la força de l'onatge; però que, una vegada ha passat el corrent, de nou es recullen i s'acumulen?»

El mestre va lloar l'enginy d'aquesta explicació, que va semblar-li probable, i admeté que a ell no se n'hi havia acudit cap. No obstant això, va aprofitar per retreure al jove la seva incapacitat per admirar-se —«tu no et meravellaves de res [*tu nihil mirabarís*]»¹³— a causa de l'excessiva atenció als estudis literaris. El deixeble respongué que, per a ell, resultava un motiu més gran d'admiració el fet que Agustí hagués pogut admirar-se d'una circumstància com aquella que no pas la variació en el so de l'aigua, a la qual cosa el mestre contestà: «Però, ¿d'on sol néixer l'admiració, o quina és la mare d'aquest vici, sinó una cosa insòlita més enllà de l'ordre manifest de les causes [*res insòlita praeter manifestum causarum ordinem*]?» I Licenci asseverà: «Més enllà de l'ordre manifest, ho concedeixo; car més enllà de l'ordre em sembla que res no pot fer-se». Aquesta sentència suscità l'exultació del mestre, perquè veié com un adolescent, recentment convertit a la reflexió sobre aquestes ma-

13. *Ibid.*, I, 3, 8.

tèries, respongué a una pregunta seva quelcom que, anteriorment, no havia estat discutit entre ells. I així, aquesta veritat espontàniament trobada per Licenci es convertí en el punt de partida de tota la discussió posterior sobre l'ordre. De l'admiració d'un fet aparentment banal i quotidià se'n desgranà una investigació filosòfica sobre qüestions tan profundes com la compatibilitat entre l'existència del mal i l'ordre de l'univers.

El filòsof és aquell qui, admirant-se en el seu viure quotidià, cerca respostes; d'acord amb ço, el qui exerceix l'ensenyança de la filosofia —acabem de veure-ho en el model agustiniana— cal que s'esforci, abans de res, per menar els seus deixebles vers aquell estat d'esperit que és el principi propulsor de tota autèntica investigació científica, és a dir, la meravella, l'estranyesa, l'entusiasme. Hom arriba a les grans qüestions meravellant-se de les petites coses del seu entorn més immediat: «és natural en nosaltres que procedim en el coneixement des d'aquelles coses que són més evidents per a nosaltres [*nobis magis nota*], fins a aquelles que són més evidents per naturalesa [*magis nota naturae*]». ¹⁴ Qui no és capaç de meravellar-se de les petites coses (com de l'alternança en el so de l'aigua que corre darrere dels banys) tampoc no podrà ascendir a les grans qüestions de la filosofia (com l'ordre sencer de l'univers i de les seves causes), car mai no experimentarà la necessitat d'aquest ascens. El primer deure del mestre de filosofia és el de despertar en els seus alumnes la capacitat de meravellar-se; altrament es trobarà oferint una escala a algú que prefereix romandre a terra.

14. SANT TOMÀS, *Commentaria in octo libros Physicorum*, I, lect. 1, n.6.

La reprensió de santa Mònica i la conversió a la «Veritat mateixa»

En aquest mateix diàleg trobem un altre exemple brillant d'ascens des del més baix i vulgar fins al més sublim i perfecte. Després d'escoltar a Licenci, l'antic amant de la poesia i de les lletres profanes, reconèixer que «més bella és la filosofia que Tisbe i Píram, que Venus i Cupido, i que tots els altres amors»¹⁵, sant Agustí es quedà vetllant mentre sospirava d'alegria i donava gràcies a Déu:

«Després d'un breu lapse de temps, el dia començà a clarejar; ells van llevar-se i jo, plorant [*illacrymans*], pregava intensament, quan, de sobte, vaig sentir Licenci cantussejar, tot alegre i enraonador, aquest versicle del llibre dels Psalms: “Oh Déu poderós, convertiu-nos, mostreu-nos la vostra faç, i serem salvats [*Deus virtutum, converte nos, et ostende faciem tuam, et salvi erimus*]”¹⁶. El mateix havia fet el dia anterior quan, després de sopar, va sortir a fora impulsat per una necessitat natural [*requisita naturae*] mentre cantava amb una veu una mica més clara; la nostra mare va veure's obligada a suportar que, en un lloc com aquell, es repetissin aitals càntics. Ell no al·legava altra cosa que aquest càntic feia poc que l'havia après i que l'estimava perquè posseïa una melodia inusitada. El reprengué la dona religiosíssima per tal que s'adonés que aquell era un lloc impropï per a aquesta mena de càntics. I aleshores ell replicà, jocós:

—Però si un enemic em confinés en aquest lloc, ¿és que Déu no escoltaria la meua veu?

El matí següent, havent tornat sol —car els dos havien sortit per la mateixa causa—, s'acostà al meu llit.

—Digues-me la veritat, i facis de mi el que tu vulguis, ¿què opines de la meua acció?

I jo, prenent la mà dreta de l'adolescent, responguí:

15. SANT AGUSTÍ, *De ordine*, I, 8, 22.

16. Ps 79, 8.

—El que de tu penso, ja ho intueixes, ho creus i ho entens. Considero que ahir no vas cantar en va que el Déu poderós es converteixi a tu i se't manifesti.

Però ell, recordant el passat amb admiració [*cum admiratione*], digué:

—El que dius és una gran cosa i és vertader. Perquè fins fa poc se'm feia molt dur abandonar les bagatel·les poètiques, mentre que ara tornar a elles em provoca dolor i vergonya, car em sento totalment transportat per certes coses grans i meravelloses [*quaedam magna et mira subvehor*]. ¿No és vertaderament ço convertir-se a Déu? També m'alegra que hagi estat en va que se m'hagi volgut lligar amb un escrípol supersticiós per haver cantat tals coses en aquell lloc.

—A mi ço no em desagrada —li vaig dir— i crec que pertany a aquell ordre, del qual encara en direm alguna cosa. Perquè em sembla que hi ha una congruència entre aquell cant, el lloc pel qual ella va ofendre's i la nit. En efecte, ¿per quines coses creus que preguem quan demanem la nostra conversió a Déu i que se'ns reveli el seu rostre, sinó perquè ens netegi d'una certa sutzetat i misèria incrustades al cos, i també de les tenebres dels errors? ¿I què és convertir-se sinó elevar-se per sobre de la immoderació dels vicis gràcies a la virtut i a la temprança? ¿I quina altra cosa és el rostre de Déu sinó la Veritat que és la nostra estimada, per la qual sospirem, per la qual ens embellim?»¹⁷.

La discussió, que té com a punt de partida l'admiració que ha causat en el deixeble la censura que li ha dirigit la mare del mestre, santa Mònica, per haver entonat un cant sagrat a la latrina, desemboca en un bell discurs sobre la necessitat de convertir-se al rostre de Déu, que és la Veritat i la Bellesa,¹⁸ no hi ha cap material dels que ofereix

17. SANT AGUSTÍ, *De ordine*, I, 8, 22-23.

18. Aquesta conversió, com destaca sant Agustí mateix en els seus comentaris al llibre dels Salms, solament és possible en la mesura que les nostres ànimes contemplen la veritat i la bellesa de totes les coses en el

l'experiència quotidiana, per contrari que resulti als refinaments de la civilització, que el filòsof descarti com a objecte d'admiració i, per tant, com a vehicle d'elevació a la «vida feliç [*vita beata*]» —al «*summus bonus*»—, que consisteix a contemplar «la llum de la Veritat».

Aquesta elevació des del més vil fins al més perfecte, des de les veritats relatives fins a la font de tota veritat, és possibilitada per l'ordre de l'univers, que abraça tant les coses

rostre de Déu: «Breument i magnífica, però únicament per als qui veuen interiorment [*intrinsicus videntibus*], revela [el Salmista] quines són les coses bones que han de buscar-se, responen a la pregunta d'aquells que diuen: «¿Qui ens mostrarà les coses bones [*Quis ostendit nobis bona*]?»». I ell contesta: «Segellada està sobre nosaltres la llum del vostre rostre, Senyor [*Signatum est in nobis lumen vultus tui, Domine*]». Aquesta llum és el bé total i vertader de l'home, que no pot ésser contemplat per cap ull sinó únicament per la ment [Íd., *Enarrationes in Psalmos*, 4, 8]». Si la nostra ànima, que és una realitat contingent, és capaç de formar judicis absoluts sobre la realitat és perquè «jutgem segons aquelles regles interiors de la veritat [*interiores regulas veritatis*], que comunament apreciem, i sobre les quals de cap manera no podem jutjar [Íd., *De libero arbitrio*, II, 12, 34]»; si no hi hagués una certa continuïtat, una certa semblança, entre el rostre de Déu i la llum natural de la nostra raó, no podríem formar cap judici sobre la veritat o falsedat de les coses, sobre llur bondat o maldat: «El rostre de Déu —afirma sant Tomàs d'Aquino en el seu comentari a aquest mateix Salm— és allò pel qual Déu es coneix a si mateix, com l'home es coneix també pel seu rostre, ço és, per la veritat de Déu. En les nostres ànimes, refulgeix una semblança de la veritat de Déu, de la seva llum. I ço és com una llum, i està segellada sobre nosaltres, perquè és el més elevat que posseïm; és com un cert segell sobre la nostra cara, i gràcies a aquesta llum, podem conèixer el bé [SANT TOMÀS, *In psalmos Davidis expositio*, 4, n.5]». Com indica explícitament el filòsof de Tagaste, aquesta llum de la veritat divina que fulgura sobre la nostra ànima no solament ens capacita per jutjar sobre la veritat i la bondat de les coses, sinó, també, sobre llur bellesa; és el fonament dels judicis de veritat i dels judicis estètics: «tot allò que reps a partir dels sentits del cos no podries aprovar-ho o desaprovar-ho, si en tu no hi hagués certes lleis de la bellesa [*quasdam pulchritudinis leges*], a les quals refereixes totes aquelles coses que sents exteriorment com a belles [SANT AGUSTÍ, *De libero arbitrio*, II, 16, 41]».

naturals com les voluntàries¹⁹: perquè tota la realitat està subordinada al «*summus modus*», a la «mesura suprema» que determina allò que correspon a cada cosa d'acord amb la raó exemplar d'aquesta cosa que està continguda en la Saviesa de Déu, és possible ascendir, mitjançant allò que en terminologia tomista s'anomena la via analògica, des de l'esglaió més baix de l'escala dels éssers fins al mateix Artífex d'aquesta escala²⁰. Perquè l'ordre ho abraça tot i té el seu origen i el seu terme en la Saviesa de Déu, que és també la seva Veritat, en qualsevol punt de l'univers, per qui és capaç d'admirar-se, pot obrir-se un camí d'ascens. La missió del mestre és mostrar al deixeble que tot, àdhuc el més corrent i quotidià, és susceptible d'esdevenir objecte d'admiració i, en conseqüència, el punt de partida d'un camí vers l'Infinit, o per ajustar-nos més a la terminologia agustiniana, vers la «Veritat mateixa»²¹.

19. Cf. SANT TOMÀS, *Summa Theologiae*, I, q.21, a.1, in c.

20. Cf. SANT AGUSTÍ, *De beata vita*, 4, 34. Quan sant Agustí afirma que els objectes exteriors han estat creats d'acord amb uns «números» que són la causa de llur bellesa i de la delectació que ens provoca contemplar-los, creiem que no s'està referint al «número» en sentit aritmètic, sinó com l'ordre que convé a una cosa d'acord amb la «suprema mesura [*summus modus*]» d'aquesta cosa que està continguda en la Saviesa de Déu [Id., *De libero arbitrio*, II, 16, 4-45]. Els «números» d'un objecte determinat creiem que han d'interpretar-se com una transparència en ell de la seva «*ratio aeterna*».

21. «Així com aquells qui escullen, en la llum del sol, allò que contemplen amb gust, i s'alegren quan ho miren, i els qui, tenint una vista més vigorosa, més sana i fortíssima, res no miren amb major plaer que el sol, que il·lumina també totes les altres coses, i en contemplar-lo es delecten els ulls inferiors; d'igual manera, quan una ment aguda i vigorosa, contempla la multitud de coses vertaderes i incommutables es dirigeix vers la mateixa veritat [*ipsam veritatem*], que tot ho il·lumina, i adherint-s'hi s'oblida de la resta, i en ella frueix al mateix temps de totes les coses, car allò que hi ha de joiós, d'agradable, d'alegre en les altres coses vertaderes ho és, precisament, en la mesura que la mateixa veritat és joiosa [*Ibid.*, II, 13, 36]».

«Ves per lo món e meravella't»

La virtut elevadora de la meravella, sense la qual tota ensenyança esdevindria estèril, és la força motriu interior que impulsa el filòsof a ascendir des del finit a l'infinit. Conscient d'aquest fet, Ramon Llull la situa a la base del procés d'aprenentatge que realitza el protagonista de la seva novel·la iniciàtica, *Fèlix o Llibre de meravelles*. En el pròleg del text, l'autor ens descriu el personatge següent: «En tristícia e en languiment estava un hom en estranya terra, e fortment se meravellava de les gents de aquest món, com tan poch coneixien e amaven Déu, qui aquest món ha creat e donat als hòmens en gran noblea e bonea, per tal que per ells fos molt amat e conegut»²². Davant d'aquesta circumstància, el personatge suara presentat, per aconseguir que Déu sigui conegut, amat i servit, decidí escriure «aquest libre *De meravelles*». El pròleg podria perfectament acabar-se ací; tindriem ja explicada la gènesi del text: un senyor que es meravellava per l'oblit de Déu en el món present —en aquesta *estranya terra*— escrigué, amb una finalitat apològica i apostòlica, de conversió dels infidels a la fe cristiana, una obra on manifestava la seva perplexitat i proposava diverses vies d'elevació a partir dels deu ordres que identificava en la realitat, els deu esglaons de l'escala dels éssers: «Déu, Àngels, Elements, Cel, Plantes, Metalls, Bèsties, Home, Paradís, Infern»²³. Llull, però, continua el pròleg: explica que aquest senyor tenia un fill a qui estimava molt, Fèlix, i encara que l'havia instruït amb la seva doctrina, l'exhorta a anar-se'n pel món a meravellar-se: «A meravellar te convé

22. Ramon LLULL *Fèlix de les meravelles, que feu mestre Ramon Llull de Majorques en la ciutat de París l'any MCCLXXXVI y que per primera vegada ha fet estampar En Geroni Rosselló*, Barcelona: Llibreria d'Àlvar Verdaguer, 1873, Pròlech, p. 3.

23. *Ibid.*, p.4.

hon és caritat e devoció anada; ve per lo món e meravella't dels hòmens qui Déus ignoren e defamen»²⁴. No és suficient conèixer la meravella relatada pel pare; perquè l'aprenentatge pugui acomplir-se és necessari que Fèlix vagi pel món i l'experimenti en el seu propi esperit, només aleshores sentirà la necessitat d'una resposta que, si és genuïna, autèntica, personal, no podrà tenir un origen extern a ell. No hi ha cap mestre que pugui causar la ciència en el seu deixeble: o bé aquest l'haurà obtinguda per si mateix, per la sola causalitat de la llum i de l'activitat intel·lectual intrínseques en la seva ment (invenció), o bé perquè haurà contemplat en aquesta mateixa llum interior la veritat significada per les paraules extrínseques del mestre (disciplina).²⁵ Ramon Llull invita el lector a transcendir la lletra del llibre, a no rebre passivament la doctrina que hi és continguda, sinó a utilitzar-la com un mitjà per sortir al món, admirar-se de tot i, des d'aquest estat d'esperit, ascendir interiorment pel camí suggerit pel mestre fins a la contemplació del Bé infinit i etern, contemplació en la qual consisteix la vida alegre, feliç (*felix*)²⁶.

Enllestit a Bogotà, 3 de novembre de 2018
Festa de Sant Martí de Porres

24. *Ídem*.

25. Cf. SANT TOMÀS, *De Veritate*, q.11 (*De Magistro*), a.1, in c. També sant Agustí, en plena coherència amb la seva doctrina il·luminista, afirma que, en sentit estricte, el mestre exterior no causa el coneixement: «S'enganyen [*falluntur*] els homes en anomenar mestres aquells que no ho són, car moltes vegades, entre el temps de la locució [*tempus locutionis*] i el temps del coneixement [*tempus cognittonis*], no hi ha cap interval; i també perquè, després de l'admonició del qui parla [*sermocinantis*], aprenen de seguida interiorment [*intus*], creient que han après exteriorment [*foris*] per mitjà d'aquell que els ha amonestat [SANT AGUSTÍ, *De magistro*, 14, 45]».

26. «Déus Pare, senyor de tot quant és! Si l'home qui atroba la pera preciosa s'alegra molt per lo atrobament d'aquella, per ço car la veu bella

e sap que és molt bona; ben seria raó que nos qui sabem que vós sots en ésser, que'ns alegràssem en lo vostre ésser, per ço car és en ésser e no és en privació: car qui s'alegra del atrobament de les coses finides, gran meravella és si no s'alegra de l'atrobament de la cosa infinida [LULL, Ramon, *Llibre de contemplació e Déu, escrit a Mallorca i transladat d'aràbic en romanç vulgar devers l'any MCCLXXII* (Ed. M. Obrador y Bennassar), vol. I, Comissió Editora Lul·liana, Palma de Mallorca, 1906, I, c.1, p.7».

Allò que, en la metafísica del Doctor Il·luminat, possibilita aquest ascens des del més baix fins al més alt és el pressupòsit segons el qual sempre ha de donar-se o d'ésser allò que és convenient; en virtut d'aquesta regla transcendental, que Francesc Canals anomenava «principi de conveniència [CANALS, Francesc, «El principio de conveniència en el núcleo de la metafísica de Ramon Llull», dins de: *Studia lulliana*, vol.22, nº64, fascs.1-3, Palma de Mallorca, 1978, pp. 199-207]», existeix una interconnexió, una solidaritat universal entre totes les coses en tant que integrants d'un ordre comú, d'una mateixa realitat orgànica; aquesta conveniència permet al subjecte admirant, a Fèlix, en qualsevol àmbit de la realitat on fixi la seva atenció, àdhuc en els àmbits més baixos i grollers, elevar-se fins a Déu extraient ensenyances d'ordre teòretic i pràctic a partir d'allò que l'ha meravellat. La noció lul·liana de conveniència, en virtut de la seva transcendentalitat, posseeix un caràcter obert i flexible, allunyat de la rigidesa de la proporcionalitat matemàtica; per aquesta raó, Francesc Canals proposa, en l'article suara citat, interpretar-la a la manera d'allò que en terminologia tomista s'anomena un «anàleg proporcional».

SOBRE L'EDUCACIÓ DEL PLAER A TRAVÉS DE LA DANSA EN PLATÓ¹

BERNAT TORRES

Universitat Internacional de Catalunya

En un determinat moment de la conversa que té lloc en *Les lleis* de Plató, l'estranger atenès afirma que «qui hagi rebut una bona educació serà capaç de cantar i de ballar bé» (Plató, *Leg.* 654b6-7; traducció de Montserrat Camps a l'edició de la Fundació Bernat Metge). El domini de l'art de cantar i ballar és signe indiscutible d'una bona educació, és a dir, de la formació del ciutadà en un sentit ple. És per això que aquest diàleg defensa que les lleis de la ciutat s'han d'encarregar de regular aquestes activitats, ja que, quan dansem, els cossos de cadascun dels membres de la comunitat no solament realitzen un moviment rítmic i harmònic que ha de generar plaer i alegria, sinó que, en fer-ho, es vinculen i queden units al conjunt de la comunitat política en el marc d'una festivitat popular o religiosa. A través d'aquest ritme i harmonia, els que dansen es vinculen a un ordre que no només és humà, sinó còsmic i diví; raó per la qual per regular i acompanyar aquests moviments, «els donaren, com a companys de festes, les Muses, i Apol·lo, el

1. Una versió d'aquest text es pot trobar a X. ESCRIBANO (ed.) *De pie sobre la tierra: caminar, correr, danzar*. Madrid: Síntesis, 2019 amb el títol «El orden del movimiento: las funciones de la danza en Platón».

guia de les Muses, i Dionís, perquè recuperessin el goig tot celebrant les festes al costat dels déus» (cf. *Leg.*, 653d3-5).

La dansa, tal com ens és transmesa per la font platònica, queda subordinada a la música (μουσική), que ens remet etimològicament a les Muses, i pot contenir en la seva significació tota creació que hagi estat inspirada per aquestes divinitats —filles de Mnemosyne, la memòria—, que recorden els esdeveniments passats i inspiren els homes perquè siguin capaços de narrar i cantar. Com tota forma de producció artística o poètica, la música (i també la dansa), és una forma d'imitació, de mimesi de valors, narracions i imatges. Aquestes representacions, que naturalment poden ser més o menys encertades o adequades, han d'estar regulades, segons Plató, per instàncies superiors a l'art mateix a fi d'assegurar que es representi tant com sigui possible la vida bella, bona i justa. La música, en el marc dels diàlegs platònics, s'associa, molt sovint, amb la filosofia, ja que ambdues compleixen la funció de representar dues formes de saviesa en el marc de la ciutat (cf. *Fedó*, 60e2-61a5; *Fedre*, 248d3-4; *Cràtil*, 406a3-6; *La república*, 411e8-412a7). En situar la filosofia al costat (o com a superació) de la música, el pensador atenès està indicant la voluntat (o la necessitat) que el pensament i el diàleg ocupin l'espai de transmissió de valors i normes que ocupava abans la música. Aquesta situació és semblant a la que es mostra, per exemple, en l'escena final d'*El convit* (cf. 223b-d) de Plató, on la filosofia apareix com a superació de la comèdia i la tragèdia².

La paraula grega que traduïm per «dansa» és normalment ὄρχησις, que designa la dansa coral i inclou tant el ball (χορεία) com el cant (ὠδή) (cf. Plató, *Leg.* 654b2; *Alcibiades*, 108c-d). Per la seva banda, el cant és concebut com la

2. J. SALES, *Estudis sobre l'ensenyament platònic II: A la flama del vi. El Convit platònic, filosofia de la transmissió*. Barcelona: Barcelonense d'Edicions, 1996, p. 123-129.

unió de poesia i melodia. Des de la perspectiva platònica, aquests elements haurien d'estar vinculats entre ells i formar una unitat, també, amb la dimensió educativa i religiosa de la ciutat (cf. Plató, *República*, 412; *Lleis*, 654b i ss.). Aquesta unitat, que per al pensador atenès ha de ser dirigida pel filòsof, sembla xocar, com afirma E. Moutsopoulos, amb la tendència, cada cop més estesa en l'època de Plató, a autonomitzar i especialitzar les disciplines i les tècniques musicals³. De fet, segons W. D. Anderson, per la tendència a projectar ideals més enllà de la realitat en relació amb el que sigui la música i la seva funció social, difícilment podem utilitzar Plató per saber quin era l'estat dels avenços tècnics en l'àmbit de la música al segle V aC⁴.

Sigui com sigui, més enllà de la representativitat de Plató pel que fa a l'evolució de les tècniques musicals, ens presenta la possibilitat de situar la música i la dansa en el conjunt del projecte educatiu de la ciutat. Entre les classificacions o descripcions de la dansa que trobem en l'obra del pensador atenès, una de les principals i més clara és la que apareix en *Les lleis* 814d-816d2. En aquest fragment hi distingeix, en primer lloc, entre les danses de caràcter «serioses» [σπουδαῖος], que es caracteritzen perquè «imiten el moviment dels cossos més bells en el seu aspecte solemne» i tenen una important funció política i educativa i les danses de caràcter «ridícules» [φαῦλος], que imiten, afirma el text, «els més lletjos en el seu aspecte ridícul» [τῶν αἰσχρόνων ἐπὶ τὸ φαῦλον] i que no haurien de tenir rellevància política ni educativa. Dins del grup de danses «serioses», l'estranger introdueix una subdivisió entre les danses que imiten situacions bèl·liques i aquelles que són de mena pacífica i imiten

3. E. MOUTSOPOULOS, *La Musique dans l'oeuvre de Platon*, Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 132.

4. W. D. ANDERSON, *Music and musicians in ancient Greece*. Cornell University: Cornell University Press, 1994, p. 165-166.

l'«ànima prudent que es troba en situacions afortunades i amb plaers mesurats» (cf. *Leg.* 814e6-9).

El primer subgrup, doncs, el de les danses de caràcter bèl·lic, ens remet a la funció gimnàstica o militar, que constitueix una part important del que Plató entenia per dansa. Aquesta forma de dansa té com a finalitat assegurar «el bon estat [εὐεξία], la lleugeresa [ἐλαφρότης] i la bellesa [κάλλος]» dels cossos, i persegueix també entrenar-los en un «moviment regular» [εὐρύθμου κινήσεως], la qual cosa posa de manifest la seva funció militar. De fet, com afirma L. Séchan, l'essència guerrera d'aquesta dansa es vincula amb l'educació espartana, de caràcter «viril i militar»⁵; la més coneguda d'elles sembla haver estat la pírrica, una dansa d'origen espartà que el text platònic utilitza per designar tots aquells balls que imiten els moviments de combat, balls que normalment es realitzaven amb les armadures posades (cf. *Leg.* 815a1; Ateneu, *Deipnosofistes*, XIV, 28-2). S'ha dit que Sòcrates mateix hauria practicat un tipus particular de dansa militar anomenada Memphis, i que hauria afirmat que «aquells que saben honorar millor els déus en els cors són, a més, els millors en les batalles» (cf. Ateneu, *Deipnosofistes*, I, 20 i s.; XIV, 628)⁶. Moutsopoulos considera que aquestes danses tenen clarament una funció gimnàstica i militar i, només secundàriament, una funció religiosa i educativa en un sentit ple⁷.

L'altre subgrup de danses, el de caràcter pacífic, és precisament aquell on l'element educatiu i religiós es fa més patent, ja que a través d'elles podem, com afirma l'estranger d'Atenes, «observar en cada cas en els cors si la participació del ballarí a la bona dansa manté sempre la correcció

5. L. SÉCHAN, *La danse grecque antique*, Paris: E. de Boccard, 1930, p. 42.

6. *Ibidem*.

7. E. MOUTSOPOULOS, *op. cit.*, p. 142-144.

apropiada als homes respectuosos de la llei o no» (cf. *Leg.* 815b4-5). El respecte a la llei i el sentit d'allò que sigui correcte s'assimilen amb un contingut que pot prendre diverses formulacions, però que es podria sintetitzar en la fórmula segons la qual «la vida injusta no ha de ser només més vergonyosa i miserable, sinó també més desagradable que la vida justa i pietosa» (cf. *Leg.* 663d2-4). El més peculiar del plantejament platònic és que aquest contingut que acompanya la dansa pacífica o, si volem, tota dansa que no sigui ni militar ni vergonyosa, ha d'anar acompanyada de plaer, és a dir, d'una sensació de goig i alegria. Efectivament, un dels aspectes més fascinants del tractament platònic de la dansa és l'aparell conceptual que hi opera darrere, on es vinculen els aspectes fisiològics del moviment amb les experiències del plaer i el dolor i, al seu torn, tot plegat queda relligat amb la dimensió educativa i religiosa de la formació del ciutadà.

L'associació entre el moviment propi de la dansa i el plaer queda expressada clarament en el passatge *Leg.* 653e6-654a3, on es produeix un joc de paraules intraduïble entre «dansa» o «cant coral» [χορός] i «alegria» [χαρά]. El text platònic introdueix la idea segons la qual les divinitats representen la garantia de la vinculació entre allò que és plaent i allò que és virtuós, ja que són elles les que «ens atorgaren el sentit del ritme i de l'harmonia, juntament amb el plaer amb què aquests ens mouen i ens guien en la dansa, enllaçant-nos els uns amb els altres amb cants i balls, i això s'anomena cor [χορός] perquè el nom de l'alegria [χαρά] li és natural» (cf. *Leg.* 654d1-5). Així doncs, el joc χορός-χαρά introdueix un vincle essencial per captar la proposta del pensador atenès: el sentit del ritme i l'harmonia, entès com a donació divina, es troba en el nucli mateix de la possibilitat d'educar a través de la dansa, ja que aquesta ha de ser entesa com un moviment ordenat (i, per tant, rítmicament i harmònicament adequat i bell) que generi un

plaer i, ahora, que eduqui tant a aquell que la realitza com el que l'observa. Un passatge de les *Lleis* revela de manera magistral el sentit del moviment de la dansa i el vincle amb l'educació dels més petits; s'hi s'afirma que quan les mares volen adormir els nens que agafen el son amb dificultat, no els ofereixen quietud, sinó moviment suau; no els ofereixen tampoc silenci, sinó una melodia, «com si encantessin els nens amb música de flauta, com la dona que cura els adoradors de Dionís en estat de frenesí, utilitzant aquesta coneguda unió de dansa i música en el seu moviment» (cf. *Leg.* 790d7-e7). Aquest passatge il·lustra meravellosament la visió platònica del moviment tal com es presenta en la dansa, la qual, recordem, inclou els moviments corporals tant del cant com de la veu. El moviment de la veu (el cant) i el moviment del cos (el balanceig que bé pot convertir-se en ball), la unió de dansa i música que esmenta el text, representa la manera adequada de tractar, en aquest estadi tan primari i infantil, el malestar o intranquil·litat de l'infant. Amb tot, doncs, l'educació a través de la dansa comporta una capacitat de comandar i ser comandat seguint un ordre que és, en primer lloc, un domini del propi cos i de la pròpia ànima, un domini que abasta les virtuts en el seu conjunt (cf. *Leg.* 630-b) i que implica una lluita clara entre l'element racional i irracional que ens constitueix⁸.

Com afirma Leo Strauss, en el rerefons d'aquesta qüestió, de la pressuposició que és possible associar la sensació de plaer amb allò que és bo, es troba la possibilitat de distingir entre la virtut i les seves imatges i, amb això, el perill de la transmissió de falses imatges de la virtut⁹. L'estranger d'Atenes és conscient, com ho serà el lector actual, de la dificultat de fixar un codi moral (i de crear un model educatiu) que reguli aquest aspecte fonamental relatiu a la dansa,

8. S. GASTALDI, «Educazione e consenso nelle *Leggi* di Platone», *Rivista di Storia Della Filosofia*, 39 (3), (1984): 425-432.

no obstant això, aquesta és la proposta platònica, segons la qual el legislador ha de saber fixar quines són les danses i els tons musicals correctes (cf. *Leg.* 660a1-8). El legislador de la ciutat ha de ser el responsable, en un context d'aparences i falses imatges de la virtut, de transmetre adequadament aquest conjunt de continguts i de generar les associacions correctes entre experiències virtuoses i agradables, cosa que només és possible d'aconseguir si s'és capaç de canalitzar adequadament la tendència natural que ens impulsa cap al plaer, sobretot en el cas dels més petits (cf. *Leg.* 663-c). Es tracta d'un treball difícil (més propi de déus que d'homes, com veurem a continuació) en el qual, «com si fóssim perdiguers, hem de seguir el rastre per trobar què és un bell gest i què una bella melodia, en el cant i en la dansa. Ara bé, si això se'ns escapa, el nostre discurs sobre la bona educació, ja sigui grega o bàrbara, serà debades» (*Leg.* 654e5).

Les lleis de la ciutat que s'està dissenyant en el diàleg les *Lleis* haurien d'impedir, doncs, que aquells que es dediquen a la música i la dansa ensenyessin allò amb què gaudir i obtenir plaer sense tenir en compte com això afecta el caràcter dels joves i l'ordre del conjunt de la ciutat. El model que han de seguir, afirmarà l'estranger d'Atenes, és semblant al que es trobava present a Egipte, on les belles postures i les belles melodies han estat consagrades i fixades des de temps antics.

Allò que s'ha d'evitar és, doncs, la transmissió de les danses ridícules, que refereixen sens dubte a les danses orgiàstiques i dionisíaques que derivarien, segons el text platònic, d'alguna forma de malestar psíquic. Amb tot, com afirma Moutsopoulos, el text platònic estableix una classificació clara de les danses, però sembla negligir la rellevància efectiva del conjunt de danses que el text titlla de ridícules

9. L. STRAUSS, *The Argument and the Action of Plato's Laws*. Chicago: University of Chicago Press, 1975, p. 25-25.

o dolentes, és a dir, les danses dionisiàques ¹⁰. No obstant això, aquesta mena de danses, com és sabut, són presents en diversos llocs del corpus platònic i tenen, sens dubte, una rellevància que valdria la pena de tenir en compte (cf. *Protàgoras*, 347c-348; *Convit*, 176e; *Ió*, 536c; *Fileb*, 66cd).

10. E. MOUTSOPOULOS, *op. cit.*, p. 144.



PENSAMENT COMPLEX I EDUCACIÓ

JOAQUIM PERRAMON

(IAFI, UB)

Exposaré un desenvolupament de la idea d'Edgar Morin en relació amb el pensament complex centrada en la interpretació del concepte de probabilitat i a partir de reflexions construïdes en base a la meva experiència en l'àmbit de l'economia i les finances. Considero que aquesta visió es podria extrapolar a d'altres àrees de les ciències socials i, en aquest sentit, els pot interessar a vostès, que són filòsofs. El tema no m'interessa solament com una simple especulació intel·lectual; crec que en l'evolució de l'educació i el pensament ens hi juguem molt.

La Teoria Econòmica ha tingut molts avenços però encara hi ha molts fenòmens pels quals no aporta una resposta satisfactòria i això és conseqüència, al meu entendre, que a l'economia i, en particular, en el camp de les finances, la complexitat es manifesta extraordinàriament i la teoria econòmica necessita d'un pensament complex.

La idea d'Edgar Morin sobre la necessitat d'un pensament complex no és gens fàcil d'assolir després de segles que la teoria ha abordat els problemes simplificant-los excessivament. I, com assenyala Morin, «el paradigma de complexitat no pot ser un paradigma conscient sense una lenta instauració i un difícil arrelament,

la qual cosa requereix una reforma del pensament i de l'educació»¹.

Un dels fenòmens de tipus conceptual que caldria encaixar dins del pensament complex és el referent al preu de les accions d'una empresa que segueix evidentment una lògica econòmica però que, tanmateix, segons la teoria (Hipòtesi dels Mercats Eficients), un analista no pot predir l'evolució del preu al mercat –la cotització– millor del que ho faria un procés aleatori. Així és com es *manifesta* la complexitat per al conjunt del sistema financer. La cotització no respon a una sola causa sinó a moltes.

En economia és difícil, en comparació amb la física, dissenyar experiments però sí que passa que hi ha economistes que no es dediquen a l'observació del conjunt del sistema, sinó que prenen part de l'acció i s'enfronten a problemes particulars. Aquests senyors detecten fenòmens particulars, per exemple, el que s'anomena “efecte gener”², que trenca la teoria. Malgrat el fet, el contraexemple, els teòrics no invaliden la teoria, sinó que el qualifiquen d'anomalia³.

Un altre cas on podem observar com falla la teoria és amb Warren Bafett, un analista que demostra amb fets que sí que es poden fer previsions de preus superant el resultat d'un procés aleatori⁴. La teoria ortodoxa està feta per ob-

1. Discurs d'Edgar Morin amb motiu de la investidura com a Doctor Honoris Causa a la Universitat de Barcelona el mes de novembre de 2010. El discurs s'ha reproduït a la revista digital Cultura Viva 14, 30 d'agost de 2018. <http://www.catorze.cat/noticia/6932/pensament/complex/edgar/morin>

2. Les cotitzacions baixen a finals de desembre per pujar el gener.

3. Milagros GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, «Anomalia en el Mercado Financiero», *Diccionario económico. Expansión*.

4. En aquest cas, la teoria es planta i diu que aquest senyor té molta sort i no hi hem de fer gaire cas. En la meua tesi doctoral: *El mètode del valor afegit per a l'avaluació de projectes d'inversió*, tesi dirigida per Dídac Ramírez i Sarrió, Universitat de Barcelona, 2013, construïa un model financer alternatiu seguint la concepció de Buffet (i de Keynes).

servadors del conjunt del sistema i el senyor Warren Buffet descobreix un coneixement nou a través de l'acció pràctica. La realitat observada en un cas o experimentada en un altre és diferent; el context d'incertesa en un cas i en l'altre no té res a veure.

Extrapolant les idees d'Edgar Morin aplicades a l'educació en general, aquestes particularitats –en diu sovint diversitat– s'haurien de tenir molt en compte en l'educació financera. Ara bé, si la base de les diferències en les concepcions financeres és en el context d'incertesa, no deu ser que la mare dels ous està en les concepcions diferents sobre la incertesa i en les eines per al seu tractament?

La probabilitat es pot concebre com una freqüència, com a equitat en els jocs d'atzar, com un grau de creença, un grau de connexió lògica, etc. Glenn Shafer, que ha desenvolupat la Teoria Matemàtica de l'Evidència en base a uns treballs d'Arthur Dempster, considera que la qüestió rau a associar adequadament cada concepte de probabilitat a una sèrie de problemes concrets. Segons Shafer el problema filosòfic central de la probabilitat encara és entendre els seus límits d'aplicabilitat⁵. La relació amb el complex està en el fet que, un cop entesa la incertesa i / o la probabilitat, hem d'ajustar la lògica.

Sense ser un expert però tenint la necessitat d'abordar el concepte de la incertesa i, amb aquest, el de probabilitat, ens trobem que quan una proposició és incerta hi poden haver indicis a favor i en contra. De fet, aquesta és la definició d'incertesa. Els indicis a favor i en contra de vegades poden seguir una relació matemàtica, que és el que passa amb la probabilitat normal, també anomenada additiva. Per exemple, quan tirem un dau, la probabilitat d'obtenir sis també es

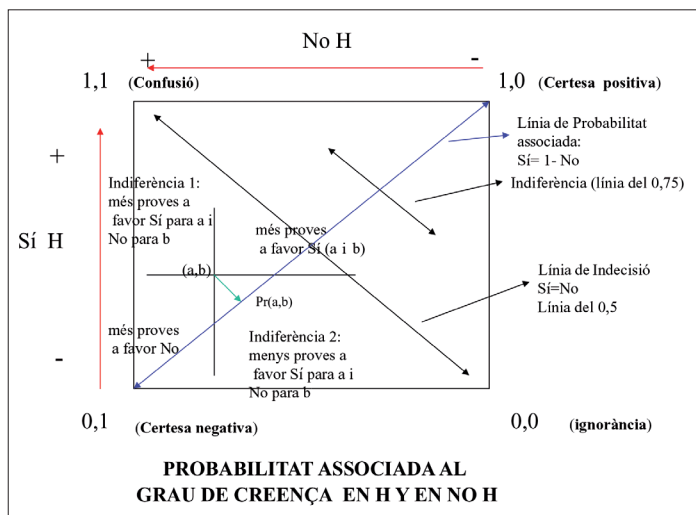
5. «The Significance of Jacob Bernoulli's *Ars Conjectandi* for the Philosophy of Probability Today», *Bayesian Statistics and Econometrics Conference*, Basel, Switzerland. April 29, 1993, p. 21.

pot determinar restant a 1 la probabilitat de no obtenir sis.

Però el dau és un cas particular, no necessàriament quan tenim indicis a favor i en contra ha d'haver-hi una llei de probabilitats. Tal com fa la Teoria de l'Evidència, per a cada proposició podem considerar, d'una banda, la *creença* que tenim en aquesta proposició i, de l'altra, el no-rebuig, que es podria anomenar *plausibilitat*.

Aquesta idea es podria representar amb el següent esquema que havia elaborat en treballs anteriors⁶:

En el gràfic, la certesa està representada en el cantó superior dret, on tenim certesa que la proposició és vertadera, i en el cantó inferior esquerre, on tenim certesa que és falsa.



6. «Confusión e ignorancia en la decisión con incertidumbre y riesgo», *Quantum: revista de administración, contabilidad y economía*, 4, 2, (2009): 64-73.

Al cantó superior esquerre hi tenim representada la confusió –hi ha indicis a favor però també en contra– i en el cantó inferior dret hi és representada la ignorància.

La diagonal que va de la certesa negativa a la certesa positiva correspon a la probabilitat additiva, com l'exemple del dau esmentat abans, que podem associar a la probabilitat entesa com a freqüència.

La reducció de la incertesa no ha d'estar orientada a disposar d'una eina probabilística, sinó a cercar la informació que ens permeti acceptar o rebutjar la hipòtesi.

Quan això no es pot fer, en primer lloc disposem de la lògica. Per exemple, les proposicions (les teories econòmiques) tenen més força preventiva que predictiva. Preveure és difícil perquè hi ha molts factors que intervenen en un esdeveniment futur. Prevenir és més fàcil, això vol dir que s'ha de tenir en compte la teoria per evitar prendre mal. El que la teoria preveu pot passar o no, però no es pot actuar contra la llei econòmica, tard o d'hora acaba tenint conseqüències. Segons Jorge Wagensberg⁷, aquesta característica és molt general: les lleis –diu– no obliguen tant com prohibeixen. El pensament complex és tenir en compte aquests fenòmens i ens hi hauríem d'acostumar.

A la probabilitat additiva s'hi arriba per diverses raons: una és la freqüència o la pseudofreqüència com a probabilitat subjectiva i l'altra és l'equitat o estratègia. Per exemple, ens fan una pregunta en un examen del tipus A o B i, com que no en tenim ni idea –això correspon a la situació d'ignorància–, responem a l'atzar amb una probabilitat del 50 per cent.

Mentre la ignorància pot donar lloc a una probabilitat d'equitat o estratègica, la confusió genera sovint una probabilitat de freqüència. És el cas de les cotitzacions a borsa

7. Jorge WAGENSBERG, *Variaciones sobre una metáfora de Feynman. El pensador intruso*, Barcelona: Tusquets, 2014.

que hem esmentat. De la complexitat se'n deriva que la coització aparegui com aleatòria amb probabilitat de freqüència.

Moltes estadístiques són una simplificació de fenòmens més complexos. Quan una estadística revela un determinat problema, el que fa el científic és mirar cap a la complexitat un altre cop per entendre'n les causes.

L'esquema que he exposat es pot formalitzar en termes de la Teoria Matemàtica de l'Evidència (vegeu l'annex). I ja sigui amb aquest esquema o amb altres esquemes que puguin fer experts molt més competents que jo en la matèria, em sembla necessari destacar la necessitat que el pensament complex serveixi per avaluar científicament alhora que ha de ser avaluable. Si resulta, com hem dit, que una proposició és vertadera asimètricament, a efectes de falsació ha de tenir unes conseqüències. O bé els plantejaments fets amb les limitacions que imposa la incertesa han de ser coherents.

Un exemple molt clar de pensament complex fora de l'economia el trobem en l'àmbit judicial quan es distingeix entre innocència i no-culpabilitat. Contràriament, quan un jutge utilitza un concepte a partir d'una definició limitada i no té en compte els conceptes relacionats, els sinònims i antònims, des del meu punt de vista és incompetència i tan clara que hauria de ser motiu d'inhabilitació.

Una altra consideració a part és l'educació clàssica en lògica i matemàtica. Imaginem que hem comprovat que els valors immobiliaris donen millors rendiments que d'altres sectors. Suposant que sigui cert, això no significa que un determinat valor immobiliari hagi de ser millor que el d'un altre sector. El que diu la comprovació és que la mitjana és millor i prou.

La formació lògica i matemàtica hauria de ser obligada en tots els estudis universitaris i també cal que s'adapti pedagògicament. No ha de ser un obstacle a superar, sinó que cal que se'n vegi la utilitat pràctica per assolir un pensa-

ment rigorós. En molts casos –dret, psicologia, etc.– s’han de treure fórmules i quadres i posar-hi més lletra i sense menysprear-ho. Un jutge no ha de saber menys lògica que un enginyer; evidentment una lògica adaptada, però no pas menys.

Finalment, també sembla molt important fomentar la interdisciplinarietat i intentar que els llenguatges de les àrees de coneixement siguin més oberts, permetent aquesta interdisciplinarietat.

ANNEX. Formalització de l’esquema ‘ignorància-confusió’ en la representació de la incertesa

Utilitzant els conceptes de la Teoria Matemàtica de l’Evidència, considerem el grau de creença representat per una funció Bel () –de l’anglès *belief*– tal que:

$$0 \leq \text{Bel}(h) \leq 1$$

Definim un grau de plausibilitat, que denotarem per Pl (h) com la funció que compleix les condicions següents :

$$\text{Pl}(h) = 1 - \text{Bel}(h)$$

Doncs bé, la probabilitat bayesiana, representada en la diagonal principal del gràfic anterior, es defineix per:

$$\text{Bel}_b(h) = 1 - \text{Bel}_b(h)$$

De manera equivalent:

$$\text{Bel}_b(h) + \text{Bel}_b(h) = 1$$

$$\text{Pl}_b(h) = \text{Pl}_b(h)$$

$$\text{Pl}_b(h) + \text{Pl}_b(h) = 1$$

Definim la **confusió** com aquella situació caracteritzada per la condició següent:

$$\text{Bel}(h) + \text{Bel}(h) > 1$$

De manera equivalent:

$$\text{Pl}(h) + \text{Pl}(h) < 1$$

Anàlogament, definim la **ignorància** com la situació caracteritzada per la condició:

$$\text{Bel}(h) + \text{Bel}(\text{no}h) < 1$$

De manera equivalent:

$$\text{Pl}(h) + \text{Pl}(\text{no}h) > 1$$

Finalment,

la condició de confusió pot expressar-se com:

$$\text{Bel}(h) - \text{Pl}(h) > 0$$

I la condició d'ignorància:

$$\text{Pl}(h) - \text{Bel}(h) > 0$$

Així doncs, definim la mesura *de la incertesa* $I(h/e)$ com el valor absolut de la plausibilitat menys la creença:

$$I(h/e) = |\text{Pl}(h) - \text{Bel}(\text{no}h)|$$

En situacions de risc, que associem a la probabilitat bayesiana, tindrem que:

$$I(h/e) = \text{Pl}(h) - \text{Bel}(\text{no}h) = 0$$

En situacions d'incertesa estricta tindrem: $I(h/e) > 0$

L'expressió $\text{Pl}(h) - \text{Pl}(\text{no}h)$ també pot interpretar-se com el suport evidencial comú, que serà positiu en situacions de confusió i negatiu en situacions d'ignorància.

La incertesa estricta equival al suport evidencial no nul entre dues o més hipòtesis alternatives.

UNA ANÀLISI DELS PARÀMETRES I DE L'ESPIRAL QUE DESCRIU L'EVOLUCIÓ DE L'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA AL NOSTRE PAÍS

DAVID CEBALLOS HORNERO

Universitat de Barcelona

Enguany els Col·loquis de Vic proposen una trobada i debat sobre l'educació, que des de la meva experiència, primer com a estudiant i des de fa dues dècades com a professor universitari, m'han animat a compartir unes breus reflexions sobre el que considero l'espèrta evolutiva de les reformes i marc normatius de l'educació superior al nostre país. Una espèrta que, per disponibilitat i coneixement d'informació, començaré als anys 70 del segle passat.

Quan es parla d'educació entre professionals moltes vegades la discussió se centra en dos aspectes: l'impacte i la innovació, sempre amb l'objectiu de millora. És a dir, una dinàmica inesgotable o que mai es pot arribar a satisfer perfectament i per això és perfectible, és millorable. Una dinàmica que, per ser robusta, contínua i consistent en el temps només pot tenir forma d'espèrta, perquè altres formes tindrien un final establert o un comportament de creixement pausat (lineal o exponencial) que estarien abocats a canvis regulars de model per ajustar-se a les alteracions abruptes, discontinuïtats i repeticions que introdueixen cada reforma i marc educatiu. Una espèrta educativa que, des del meu co-

neixement del sistema universitari, infereixo que està regulada per tres paràmetres (*estudiant, professor i recursos*) i una restricció (*context*), de forma anàloga a la fórmula matemàtica que descriu una espiral¹.

Si es fa una consulta a la majoria d'esquemes dels projectes² i metodologies educatives, s'hi descriu un mapa o sistema de relacions on és fàcil trobar l'*estudiant* en el centre o com a eix vertebrador dels diferents compromisos, orientacions i activitats pedagògiques, i el *professor* com un factor de qualitat i reforç del projecte. La resta d'aspectes que apareixen és fàcil classificar-los entre els *recursos* de què disposa o incorpora el centre educatiu i el *context* com l'entorn espacial, familiar i cultural al que va adreçat o allà on es desenvolupa el projecte. De fet, el Decret que regula el projectes educatius ja obliga que s'hi hagi d'incorporar l'organització pedagògica i els indicadors de progrés referents a l'*alumnat*, el desenvolupament del currículum depenent del *professorat*, l'estructura i normes de funcionament que són els *recursos*, i elements de vinculació amb l'entorn (el *context*).

El conegut informe elaborat el 1968 per l'economista nord-americà Philip H. Coombs, titulat *La crisi mundial de la educació*, planteja com gran causa de la crisi la inadaptació del subsistema educatiu al sistema social³, on tornen a sortir els tres paràmetres i la restricció que regula l'espiral educativa:

1. La relació entre les coordenades polars de radi r i angle θ d'una espiral respon a la fórmula:

$r = a + b \cdot \theta^{1/x}$; que suposa l'existència de 3 paràmetres: a , que regula el gir a ; b , que afecta a la distància entre girs i x , que condiciona la forma concèntrica, i una restricció: signe de θ , que regula el sentit del gir.

2. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/inspeccio-educacio/estudis/projecte-educatiu-centre.pdf>

3. El professor Joaquim Prats, a la lliçó inaugural del curs acadèmic 2015-16 de la Universitat de Barcelona (*La crisi de l'educació no és tan sols una crisi d'educació*) en fa una extensa anàlisi.

1/ L'alt increment de les aspiracions populars pel que fa a l'educació, que en el nostre país ha suposat que l'increment més gran de la població universitària (més del 50%) provingui de famílies on els pares no tenen estudis universitaris. És a dir, l'*estudiant*.

2/ La inèrcia inherent als sistemes educatius, que provoca que responguin molt lentament a l'hora d'adaptar els seus processos interns a les noves necessitats externes. És a dir, l'activitat del *professorat* més enllà de la docent, de transformador i el que aplica el marc educatiu i les metodologies pedagògiques.

3/ L'escassetat de *recursos*, que no permet als sistemes educatius respondre completament a les noves demandes.

4/ La inèrcia de les societats mateixes, és a dir, les actituds tradicionals, costums, patrons de prestigi i incentius i estructures tradicionals que les han bloquejat. La restricció del *context* familiar i social respecte al sistema escolar.

Tres paràmetres que són clau en tota teoria i innovació educativa perquè:

- La formació i el resultat educatiu s'avaluen respecte a l'*estudiant*⁴: si aprèn, si adquireix les competències per progressar i els estàndards de coneixement de comparació, si es forma críticament, etc. Al final, el fi últim de l'educació és el seu propi «client o usuari», l'estudiant, no tant per la seva satisfacció sinó per la millora que experimenta o per a què ha servit la seva formació. Per tant, qualsevol plantejament educatiu que no tingui en compte l'estudiant, es deixa fora la variable de control i mesura⁵.

4. https://www.ara.cat/societat/Que-ha-que-escola-innovadora_0_1609039110.html

5. Qualsevol informe sobre el sector o el sistema educatiu, com el més conegut de l'OCDE d'*Education at a Glance* o PISA (<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>), té com a unitat de mesura bàsica l'estudiant: indicadors de situació, de resultats i d'impacte, de par-

- Hi ha un gran consens que el factor clau o motor que més impacta en la qualitat i millora educativa és el *professor*, com a professional docent⁶. La capacitat i dedicació del professorat és de vital importància per aprofitar i dinamitzar les possibilitats i recursos del sistema educatiu.

- Els avenços científics i tecnològics han posat a disposició de l'educació multitud de *recursos* adaptats a les particularitats del procés i metodologies formatives que acaben impactant positivament en la seva l'eficàcia⁷.

I el *context* pot limitar, quan no interferir, decisivament en l'eficàcia d'aquests paràmetres perquè, malgrat la seva autonomia, inversió i desenvolupament normatiu, la família, l'entorn socioeconòmic i cultural, i l'espai tenen prou influència sobre l'interès i la dedicació de l'estudiant, el grau d'autoritat i cas al professor, i l'accessibilitat als recursos.

Així que els tres paràmetres clau de l'espiral són habituals en les diferents teories i models educatius. En l'analogia a la fórmula matemàtica, l'*estudiant* seria el paràmetre que regula el gir (el centre del moviment o desenvolupament de l'espiral); el *professor*, el paràmetre que regula la distància entre girs (creixement de l'espiral) i els *recursos*, el paràmetre que afecta la forma concèntrica o ovalada de l'espiral. I

ticipació i progrés, de comparació internacional i entre nivells educatius es mesuren per estudiant.

6. Hi ha molts exemples, però una mostra es pot trobar a:

<https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detalle-opinion2?articleId=15941716>

<https://www.fbofill.cat/agenda/sostenir-la-innovacio-educativa-que-necessiten-els-docents-garantir-la-transformacio>

http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/innovaci_i_canvi_en_educaci.html

7. <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20160606/aula-buenas-condiciones-mejora-25-rendimiento-alumno-estudio-universidad-salford-5184568>

el *context* representaria la restricció o el signe que determina el sentit de gir de l'espiral.

A partir d'aquest esquema teòric, s'aplica aquesta perspectiva a l'anàlisi de les diferents lleis i marcs educatius que han regulat l'educació universitària del nostre país, que es resumeixen així:

1/ Llei General d'Educació (1970), que va estructurar els estudis, separant des d'aleshores la universitat com a ensenyament superior de tota la resta.

2/ Llei de Reforma Universitària (1983), que va desenvolupar el precepte constitucional de l'autonomia universitària i la distribució de competències entre Estat i comunitats autònomes. També va donar peu a l'aparició i actualització dels diferents estatuts de les universitats.

3/ Creació o compleció del mapa públic d'universitats (anys 90), que va suposar, a la pràctica, que tota capital fos seu d'una universitat pública, i a Catalunya també la creació i consolidació dels centres de recerca CERCA, que va tenir una segona onada en la primera dècada del segle XXI amb l'aprovació de la Llei d'Universitats de Catalunya (2003).

4/ Llei Orgànica d'Universitats (2001) i la corresponent modificació: LOMLOU (2007), que va regular explícitament el control i criteris de la millora de la qualitat i l'excel·lència de l'activitat universitària, tant en l'accés com en l'oferta.

5/ Adaptació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (2008), que va suposar una adaptació de les mesures i estructures docents a una forma comparable a escala europea, a la vegada que es va aprofitar per adequar els estàndards a les noves possibilitats tecnològiques i pedagògiques.

6/ Llei de la Ciència (2011), pel que més ha destacat ha estat per la regulació del sector d'R+D+I segons les restriccions i limitacions de les lleis i mesures econòmiques, a la que es va afegir el Reial Decret-Llei (2012) de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit

educatiu, el qual durant la llarga conjuntura de la darrera crisi econòmica va regular la tendència cap a l'eficiència i la contenció de la despesa en tots els àmbits de decisió universitària (pressupost, personal, etc.).

Aquesta successió de sis lleis i marcs educatius que han regulat la universitat al nostre país han afectat, com a mínim⁸, l'accés a l'ensenyament superior (*estudiants*), la cerca de la millora de la qualitat i establiment de mecanismes per a la seva avaluació (*professorat*), l'ampliació de l'oferta d'estudis universitaris i les reformes en els sistemes de gestió, control i finançament de la universitat (*recursos*).

1/ Així, la primera llei educativa de 1970 va comportar un efecte positiu en l'increment de les taxes d'accés a la universitat, que seguirà en anys posteriors per les altes taxes de natalitat d'aquells anys. Una primera llei que suposa l'inici de l'espiral en un context d'aposta per la universitat pública, el primer beneficiat de la qual és l'*estudiant*, per facilitar-li'n l'accés. El que suposa un desplaçament del centre de l'espiral.

2/ La Llei de Reforma Universitària de 1983 va implicar de facto una funcionarització del *professorat* universitari, la seva avaluació regular, el reconeixement de la llibertat de càtedra i l'aposta d'una organització que vira cap als departaments on s'organitza l'activitat diària del professorat. Un reforç, estabilització i formació del professorat que va fer ampliar el radi de gir de l'espiral.

3/ Als anys 90, el sistema universitari va creixent tant en nombre d'universitats, en agents de recerca, com en la regulació, des de 1995, de l'avaluació de la qualitat, que va significar, en darrer terme, una aposta pels *recursos* educatius, tant financers com de mecanismes de gestió i control.

8. I. EGIDO, «La política universitària en la España democrática: logros y carencias después de treinta años», *Tendencias pedagógicas*, 2006: 207-222.

Això va implicar un bombament de l'espiral que deixaria de ser tan concèntrica i simètrica.

4/ La Llei Orgànica d'Universitats i la seva modificació tornen a posar l'èmfasi en el *professorat* universitari, condicionant els requisits i mèrits en l'accés i, per tant, en una garantia de la qualitat, formació i coneixement. El que tornava a impulsar el radi de l'espiral.

5/ L'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior va reforçar el paper central de l'*estudiant* com a element de mesura de les metodologies i indicadors docents, cosa que torna a desplaçar el centre de l'espiral.

6/ El darrer marc educatiu, Llei de la Ciència, decrets de mesures urgents i lleis d'acompanyament han fet bàsicament èmfasi en els controls i *recursos* del sistema, però amb un efecte de contenció que redueix el bombament, i per tant l'extensió, que amb anterioritat havia guiat l'espiral educativa.

7/ De cara al futur i en el debat actual, que ha posat d'actualitat més les polèmiques i interessos en el control i la governança universitàries que les necessitats de *recursos* i altres millores, la reducció del bombament pot continuar i fins i tot canviar el *context* educatiu de suport a la universitat pública i acabar girant en sentit oposat a l'espiral.

8/ Més a mig i llarg termini, la transparència i facilitat de comparació internacional que hi ha actualment segurament farà encaminar l'espiral educativa al nostre país en la direcció dels països que es consideren líders en progrés educatiu, com és el cas de Finlàndia a Europa. País que, entre d'altres mesures, ha consensuat un full de ruta que aposta per desenvolupar la formació del professorat per competències professionals, models flexibles de temps de treball dels docents, donar suport al lideratge i assegurar-se d'oferir-li recursos adequats i el suport a estudis avaluatius longitudinals. És a dir, un major èmfasi en el *professorat* com a factor de millora en un context que assegni la gratuïtat i l'equitat

de l'educació, fet que el professor Prats (2015, pàg. 16) eleva a garantir el principi d'igualtat d'expectatives. Per tant, una espiral que segueixi eixamplant-se a cada gir, tot i que abans caldrà que el darrer marc educatiu no acabi limitant les seves possibilitats de creixement.

És a dir, des d'una anàlisi de l'evolució de l'espiral educativa al nostre sistema universitari, es pot concloure que els paràmetres més decisius històricament han estat l'estudiant i el professorat, que han impulsat a cada nou marc o llei universitària un abast més ampli de l'espiral. Però la restricció de recursos dels darrers anys pot reduir aquest abast i fins i tot canviar de sentit l'espiral, si el context de suport a la universitat pública com a model d'ensenyament superior dominant acaba canviant per les reformes que poden sorgir en el context actual. No obstant, a mig llarg termini, el futur marc educatiu esperable és que es reforci el professorat i es torni a ampliar el braç de gir de l'espiral i l'abast que té.

CAP A UNA EIDÈTICA DE LA RELACIÓ ENSENYAMENT-APRENENTATGE

JOAN GONZÁLEZ GUARDIOLA

*Universitat de les Illes Balears /
Grup d'Estudis Fenomenològics, SCF*

En la present investigació presentem les possibilitats d'una eidètica de la relació ensenyament-aprenentatge. La metodologia que se seguirà és l'eina fenomenològica de la variació eidètica. En primer lloc, exposarem succintament com cal aproximar-se a la variació eidètica per poder aplicar-la amb èxit al cas que ens ocupa. Cal fer això en primer terme, atesos els malentesos freqüents als quals aquesta eina metodològica s'ha vist sovint sotmesa. En segon lloc, es procedirà a la seva aplicació concreta: al vast camp de les relacions ensenyament-aprenentatge.

La variació eidètica com a eina fenomenològica. Una aproximació als malentesos històrics amb el mètode de la variació d'essències

Husserl exposa les especificacions metodològiques rellevants respecte de les eines que pensem aplicar aquí al llarg dels §§ [63] - [75] de *Idees I*. Al §[70], especialment

1. No de totes les eines metodològiques; les observacions sobre la reducció s'exposen amb anterioritat, en el si de la «Meditació fenome-

rellevant, s'hi ha exposat amb tota claredat que el que Husserl anomena 'fantasia' (*Phantasie*) fa el paper cabdal, per sobre de les maneres de la consciència perceptiva, en allò que batejarem com a «variació d'essències». 'Essència' és una paraula empestada pel context històric en què vivim, per una sèrie de variacions o torsions existencialistes de la fenomenologia mateixa, especialment en la recepció francesa (Sartre, Beauvoir), que en fa pràcticament insostenible l'ús en entorns extraacadèmics i, fins i tot, ja en els acadèmics. A causa d'una semiosfera clarament hostil a qualsevol discurs sobre 'essències', i conscients que un ús tècnic del concepte és pràcticament imprescindible en temes epistemològics i metodològics, s'acostuma a estilar l'ús de l'arrel grega del concepte, *eidōs*, del qual sorgeix l'ús tècnic adjectivat 'eidètic' (*eidetisch*), i que serà l'aquí operatiu². Tot i que en principi en les anàlisis de Husserl no hi ha gaires exemples d'aplicació de variació eidètica a relacions, res sembla excloure-les de la possibilitat d'anàlisis eidètiques. Això és rellevant atesa la naturalesa relacional del nostre objecte d'investigació. Una eidètica de la relació «ensenyament-aprenentatge» ha de ser-ho obligatòriament del tipus (*Typus*) d'aquesta relació. Les descripcions eidètiques ho són d'objectes, si considerem per la noció «objecte» qualsevol subjecte possible de predicacions; com quan diem que «les relacions d'ensenyament-aprenentatge s'estan fent malbé», o com quan afirmem que «les relacions d'ensenyament-aprenentatge s'estan veient sotmeses a les mutacions

nològica fonamental» (*Hua* III, §§[56]-[62]); deixem de banda aquí la difícil qüestió d'aclarir fins a quin punt la 'reducció' fenomenològica és mètode o molt més que mètode, depenent d'ella qüestions molt rellevants respecte a les seves implicacions ontològiques. Aquí podem deixar de costat aquests problemes.

2. Husserl mateix utilitza amb freqüència aquesta substituibilitat; veg. per exemple, *Hua* III, §[3], p. 14.

més importants de tota la història de la humanitat». En aquests casos, la relació ensenyament-aprenentatge és subjecte de qualsevol predicació possible i això la fa «objecte», en el sentit més ampli i formal possible, d'una investigació eidètica com a tal. En aquest sentit tan ampli, és possible una investigació eidètica de qualsevol ens (objecte), ja siguin objectes espacials (els preferits exemplarment en el cas de Husserl), relacions entre objectes espacials (més gran que, anterior a, dependent de), o bé relacions entre subjectes (amistat, filiació, etc.). En aquest últim cas, en el benentès que cal distingir el «jo fenomenològitzant» (*phänomenologisierende Ich*), que porta a terme la reducció eidètica dels egos, convertits en pols de la relació, que seran compresos com a parts del tipus investigat; en el nostre cas, l'ensenyant i l'aprenent³.

El mètode de la variació en lliure fantasia es porta a terme sempre des de la reflexió i consisteix a portar a terme modificacions sobre vivències ja donades i experimentades en acti-

3. El jo fenomenològitzant és el jo que, en la reducció, condueix la relació (com a entitat investigada) a fenomen, desconnectant així la seva posició respecte a ella com una relació existent en la qual ell mateix podria tenir algun interès, i permetent així la discriminació eidètica dels seus elements. No tractem ja amb relacions fàctiques, sinó amb allò en el que consisteix el ser d'aquestes relacions. En aquest sentit, el jo fenomenològitzant pot aïllar els elements de tots dos pols de la relació, sempre que n'hagi format part de tots dos. Dit d'una altra manera: el jo fenomenològitzant que redueix la relació d'ensenyament-aprenentatge a fenomen ha d'haver estat ensenyant i aprenent; ha d'haver vist tots dos costats de la correlació. El problema metodològic de si tots dos costats de la correlació són reconstruïbles a partir de narracions hermenèutiques ha estat especialment estudiat pel projecte d'investigació: RMD311718 «Què és aprendre a la Universitat? L'autoreflexió fenomenològica dels estudiants com a instrument de millora i canvi docent», de la Universitat de València, en el qual s'intenten aplicar les idees de la pedagogia fenomenològica de Max Van Manen a la realitat concreta de les aules.

tud no reflexiva. La base és la variació sobre una experiència ja donada sobre la qual s'executen modificacions que porten la vivència al límit del que Husserl anomena «summe gènere»⁴. En aquestes modificacions dutes a terme a la reflexió, l'ens investigat (en aquest cas, la relació) és portada cap a l'extrem en el qual aquesta relació ja no es pot copsar com a tal.

Tot i que la base sempre és una vivència donada no reflexivament, l'accés a aquesta vivència és, en la variació eidètica, reflexiva per necessitat, i no en la modalitat de la reflexió consistent en la memòria (aquesta és la modalitat en la qual podem fer treballar els alumnes en la redacció d'informes reflexius d'escriptura relatius a la seva experiència vital amb el procés d'aprenentatge)⁵, sinó sempre en la lliure fantasia que reflexivament torna sobre les vivències, deformant per obtenir els límits que la constitueixen com a essència. En aquest sentit, en la part eidètica el treball no es produeix sobre l'experiència, sinó sobre l'essència (obtinguda al seu torn sempre a partir de l'experiència). L'experiència no és el sòl de la nostra investigació, aquest consisteix en la reflexió que en la fantasia torna sobre aquella per aïllar els seus elements constitutius i recuperar l'experiència en la intel·ligibilitat que el nostre viure-la li confereix.

Variació eidètica sobre la relació ensenyament-aprenentatge: elements nuclears de la variació

Troblem fonamentalment dues possibilitats primàries que han de ser aïllades en la lliure variació sobre la relació investigada:

4. *Hua* III, §[78]. *Hua* III, §[78]. Hi ha «summes gènere» concrets i «summes gènere» abstractes; l'anàlisi eidètica de relacions sempre es veu circumscrita a grans gènere concrets.

5. Un bon exemple d'aquesta metodologia d'aplicació fenomenològicohermenèutica a la pedagogia, a Van Manen, 2003.

- Aquella per la qual allò obtingut en les modificacions deixaria de correspondre a una relació.

- Aquella per la qual allò obtingut en les modificacions continuaria corresponent a una relació, però no ho seria ja d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta darrera constitueix una primera variació molt problemàtica. Tant les essències com les relacions, com les essències de les relacions, es donen en un món que es presenta com l'horitzó en el qual apareixen. En el nostre cas, dels tres tipus d'ens entre els quals podem intuir clarament una diferència tipològica de sortida, la constitució d'aquests tipus no deixa d'estar sumida en variacions fàctiques i històriques dels seus fons d'aparició. Si diem que en la realitat es donen tres tipus d'ens (amb les seves respectives referències a l'ésser cadascuna d'elles), consistents en l'ésser del Jo, l'ésser del Món i l'ésser de l'Altre, fer-se de manera immediata i intuïtiva amb un accés nítid i delimitable a les tres maneres de Ser està ple de dificultats teòriques.

Aquestes dificultats teòriques es deixen resumir en els grups de problemes següents:

a/ *El conflicte dels reduccionismes*. Podem, com a exercici de variació eidètica, reduir alguna d'aquestes maneres de ser a les altres. Aquesta és una operació teòrica de primera magnitud i utilitzada de manera pràcticament inconscient en l'enfocament teòric de sortida de la investigació dels fenòmens. En general, tota reducció és un moviment efectuat per un ens que té la manera de ser del Jo d'una cosa donada segons una manera de ser a una altra manera de ser. Això està contingut en la naturalesa de la mateixa paraula 'reducció'. La reducció és el mètode fonamental de la fenomenologia. Husserl va pagar molt car la mala elecció d'aquesta paraula com el seu fonament metodològic. Però la paraula és molt més defensable si la remetem al seu element etimològic: *re-ducere*; en llatí, *ducere* (el verb fonamental en la formació del concepte *e-ducació* com 'extreure'; 'treure fora')

és ‘conduir’. Re-conduir és portar una cosa que es mostra d’una manera a una altra manera de manifestació. Les ciències naturals no fan altra cosa que això, a través de múltiples processos reductius o re-conductius. Així, la reducció matemàtica o la reducció psicofísica. La reducció fenomenològica és la re-conducció d’alguna cosa summament problemàtica en la seva denominació (vida?) a fenomen. Per això he de suspendre un acte de creença que estic duent a terme constantment i que es confon amb la vida mateixa: la creença en l’existència del món exterior a la meua consciència. En certa manera, en la reducció fenomenològica hi ha una primera mort, o potser seria més precís dir una conversió de la vida a una nova vida. En tots aquests processos, sempre ha d’haver-hi un Jo que porta a la cosa, manifestada d’una manera, al nou mode de manifestació, a través de preses de decisions (què queda dins, què és eliminat, etc.). Aquest és el Jo fenomenològitzant. D’alguna manera, tota reducció és una conversió de l’Altre al Jo. Tot i que sovint per fer això hagi de primer des-tituir la donació del món en l’accés cap a la donació Neutra (l’angoixa heideggeriana, que prové de la suspensió del quefer de la totalitat de remissions)⁶.

b/ *Fusions no reduccionistes. La superació de la metafísica en la història de l’Ésser.* Una altra raó per la qual pot ser difícil delimitar la relació entre ensenyament-aprenentatge prové de la barreja que la Història de l’Ésser, mitjançant complexíssims processos que només poden ser resseguits en la història de la tècnica, porta a terme entre les tres entitats ressenyades anteriorment: Jos, Mons (i coses en el món) i Altres. La història de la tècnica porta constantment a difuminar els límits entre aquests tres modes de ser *fonamentals*. ¿Pot seguir denominant una relació personal (una

6. Per a una comparació entre angoixa i reducció com a mètodes d’investigació fenomenològica, veg. Joan González Guardiola, «Reducció», *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, XXV, (2015): 89-116.

relació en la qual els seus dos pols consisteixen en un Jo) una relació a través d'una pantalla? ¿Què delimita allò que és percebut a la pantalla? (significants en un xat de conversa, imatges de la cara de l'altre en un Skype). Pot el Món tenir forma de Jo? (una intel·ligència artificial que aconseguix que no pugui distingir que estic tenint una conversa amb una màquina o amb una altra persona, com se segueix del test de Turing). Tots aquests interrogants desborden la claredat dels límits del que és una relació 'personal'. ¿Fins a quin punt m'estic relacionant amb algú de qui veig un vídeo i després (hores o dies després) li faig una consulta a través d'un xat? Veurem variacions importants respecte d'això pel que fa al tema del temps de l'aprenentatge, variacions tan rellevants com les respectives a les espacials (pantalles, entorns virtuals, etc.). La 'barreja' que la història de l'Ésser manifesta a través de la història de la tècnica comporta una autèntica indistinció i confusió dels modes de ser clàssics, amb una tendència que el mode de ser de l'altre desaparegui o es difumini en un autèntic joc d'indistinció Jo-Món. Però si el Món es 'joitza' o es personalitza a través de la tècnica, que és el costat que amb més estrèpit es publicita en els avenços espectaculars de la tècnica (una tècnica més humana, etc.), sovint s'oblida que la indistinció que prové d'aquest mode de fusió, a diferència de les reduccions, sempre és bilateral: una personalització del món mai es porta a terme sense una mundanització del Jo o de la persona. Que les coses del nostre món entorn siguin cada vegada més intel·ligents i 'humanes' comporta aparellat que les nostres relacions amb els altres cada vegada més adoptin la forma de dispositius que operen com aquest món entorn 'intel·ligent'. En definitiva: si les reduccions consisteixen a fer que el Món i els Altres adoptin una forma amb la qual el Jo pot tenir alguna cosa a fer, les fusions de la història de l'Ésser tendeixen a la indistinció dels termes de la relació, amb la qual cosa tendeixen a cosificar els jos i a personalit-

zar les coses en un procés que és un i el mateix. Aplicat a la relació d'ensenyament-aprenentatge que volem aïllar aquí, s'expressa en màximes monistes d'abast comercial: «L'ensenyament és una activitat (no ja una relació) que s'està donant en tot moment; en tot moment estem ensenyant», amb la qual cosa es desborda la delimitació de la relació d'ensenyament i els «dics formals» que limitaven el començament i el final de la nostra activitat i els nostres quefers; per l'altre costat, «l'aprenentatge és una activitat (no ja una relació) que s'està donant en tot moment; en tot moment estem aprenent», amb la qual cosa per l'altra banda també es difumina un moment de la vida en el qual l'activitat cessi, amb la qual cosa es difumina que els processos (d'ensenyament i d'aprenentatge) comencin o acabin alguna vegada, i especialment es difumina la seva presentació des del format de la relació, atès que la relació personal permetia en cert sentit una delimitació espacial-temporal d'aquells processos.

Aquests grups de problemes ens mostren possibilitats de primeres variacions en les que es donessin, efectivament, ensenyament i aprenentatge, però no corresponguessin a cap relació; almenys no a «relació personal». Pel que fa a l'altre grup, el grup de modificacions per les quals es dona una relació, però aquesta transcendiria el marc de l'ensenyament-aprenentatge, ens referim a totes les possibilitats que una relació personal té, però respecte a la qual es presentarien variacions eidètiques relatives a les relacions en termes d'ensenyament-aprenentatge: l'amor, la solidaritat, la companyia, la comprensió, el suport, etc. Evidentment, això ho aprenem, i ho ensenyem, però ho aprenem i ho ensenyem des de si mateix, quan apareixen en la nostra vida, no des d'una relació prèviament establerta com d'«ensenyament-aprenentatge»; és més, és força problemàtic pensar que en la multiplicació i proliferació de tallers, seminaris, etc., en els quals se'ns postula que se'ns ensenyaran aquestes coses, s'ensenyin aquestes coses, més enllà d'un

conjunt de tècniques que ens poden posar en una predisposició millor per acollir aquests fenòmens quan apareguin en la nostra vida; però si aquests mateixos cursos ens els proporcionen directament, desborden la delimitació de la relació «ensenyament-aprenentatge», i si no ho fan, llavors estan en l'àmbit de les tècniques de predisposició a l'acolliment d'aquestes vivències (amor, comprensió, etc.) que dèiem abans. A més, com veurem més endavant, l'estructura d'aquestes relacions és diferent a la d'ensenyament-aprenentatge pel que fa a la qüestió del «contingut». També aquesta variació ofereix dues possibles distorsions:

c/ *La «tutorització» de l'ensenyament-aprenentatge.* Una de les millors aportacions que van tenir les noves lleis educatives a Espanya va ser la potenciació i el relleu de la figura del tutor com la d'aquella persona que, a més de carregar amb la responsabilitat d'orientar el futur vocacional dels alumnes (tasca quasi impossible que requereix formació tècnica i constant actualització, amb la qual cosa el tutor acabava convertit en una mena de Filòsof-Rei platònic, capaç de conèixer les ànimes dels seus alumnes per saber cap a on encaminar), s'implicava amb el desenvolupament dels alumnes des d'una faceta més personal, fent de pont amb les famílies, etc. Al final, aquests aspectes de la figura del tutor han acabat disseminant en tots i cadascun dels aspectes de la relació d'ensenyament-aprenentatge, emulant fórmules motivacionals provinents normalment dels Estats Units, com el *coaching*, i altres formes més antigues, com els seminaris d'intel·ligència emocional. Si la relació d'un ensenyament-aprenentatge és fins a cert punt delimitable d'aquests aspectes, diríem que el contingut de la tutoria és l'acompanyament en la presa de decisions, i es converteix en una mena de filosofia pràctica que sempre ha d'anar acompanyada d'elements tècnics molt concrets i allunyats de vaguetats. El que volem dir amb això és que quan es fa bé, és filosofia pràctica, i és ensenyament-aprenentatge;

però quan la relació d'ensenyament-aprenentatge és només d'acompanyament, sense res més, llavors és una amistat, una admiració, etc., però és una relació que no s'emmarca dins de l'ensenyament-aprenentatge, llevat que caiguem en aquells «monismes» que ja havíem anunciat, etc.

d/ *La pedagogització de la vida*. Per l'altre costat, es pot entendre tota la vida com un procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, totes les relacions serien d'ensenyament-aprenentatge; serien relacions *pedagogitzades*. Un cop més, estem amb el fenomen de la indistinció: al mercat això pot interessar-li, perquè amplia el seu nínxol d'acció i d'aplicació. Això és la constitució d'un altre monisme, sens dubte: el monisme de la pedagogia. Totes les relacions són relacions pedagògiques. El problema és que el *paidós* és el nen. Cal una infantilització perquè tota relació pugui ser vista com una relació en què aprendré alguna cosa. Alhora, les relacions es tinten amb la duresa de l'avaluació: es tendeix a «posar notes» a relacions en les quals, fins a aquest moment, mai els estava reservat tal atribució («la nostra relació de parella no pot continuar, perquè amb tu la meua vida és un 7, però jo aspiro a un 9»; enunciat real de boca d'una persona en el moment de cessar la seva relació de parella). La infantilització i l'autoavaluació no només no es presenten com a estructures contradictòries o oposades, sinó que es retroalimenten productivament en una conservació-superació dels seus caràcters constitutius aparentment contraposats: l'aparent ductilitat de la infància i l'aparent duresa de l'avaluació com a caràcters que semblessin demandar-se mútuament en una barreja quasi inevitable d'una *emocionalitat* espontània amb la institucionalitat delimitadora i restrictiva que, com la seva ombra, l'acompanya.

Un cop hem obtingut que l'objecte de la nostra investigació ha de consistir en una relació, i no una de qualsevol, sinó una d'ensenyament-aprenentatge, l'element següent de la variació té a veure amb el que passa respecte a la su-

pressió d'allò après-ensenyat. Això suposa el contingut de la relació. La paraula 'contingut' (*Inhalt*) ha de ser presa en la seva màxima amplitud, i com incloent en si les distincions relatives a la noció mateixa de 'coneixement'. És a dir, ha d'incloure tant aquells coneixements que classificaríem com *know how*, com aquells coneixements *know that*. Això es va traslladar de manera massa ràpida a la distinció entre 'procediments' i 'conceptes', trasllat que té un abast catastròfic, perquè aquesta distinció és comú a tots dos. El *know how* és un procediment en el qual sempre hi ha preconcepte; el *know that*, si és coneixement no pot mai ser separat del procediment que hi ha conduït. El concepte, per arribar a constituir un significat, no pot ser mai separat de la regla d'agrupació de pluralitats a partir de la qual sorgeix com a tal concepte; de fet, el concepte, quan no és la mera segregació de l'universal, sempre és sinònim d'una síntesi activa, és a dir, la comprensió del concepte conserva el procés pel qual una pluralitat s'ha recollit en una unitat: aquella definició que encara no és entesa com la segregació de l'universal, sinó tan sols com a constitució de la regla d'agrupació d'una pluralitat⁷.

7. Que en tot *know how* està contingut un preconcepte, pot deduir-se ja d'una lectura adequada del §[32] de *L'èsser i el temps*, el paràgraf en el qual, en paraules de Gadamer, troba la seva fonamentació tota filosofia que es vulgui proclamar com hermenèutica. Que tot *know that* està basat en procediments és un lloc comú en la concepció fenomenològica del coneixement, i està basat en el concepte husserlià de «gènesi activa»; un exemple clàssic el constitueix la gènesi de les entitats abstractes de la matemàtica a partir del món pràctic: «[A la gènesi activa] el jo funciona com a constituent per mitjà d'actes específics del Jo com a actes productius. Això inclou tots els rendiments de la raó pràctica en un sentit màximament ampli. En aquest sentit, també la raó lògica és pràctica. El que és característic aquí és el fet que els actes del Jo, units en l'àmbit social (el sentit transcendental del qual, certament, encara ha de ser posat en relleu) per vincles de mancomunitat, vinculant en múltiples síntesi de l'activitat

Conclusió

Hem posat les bases per a una variació eidètica de la relació ensenyament-aprenentatge que ens permeti fer-ne un fenomen reconeixible respecte a les mutacions socials, històriques, tecnològiques i ideològiques a què està sent sotmesa: (a) la relació ensenyament-aprenentatge només pot conservar el caràcter de relació quan els seus pols tenen la forma de subjectivitats personals (pot donar-se aprenentatge sense aquest element, però no serà relacional, i és simple adquisició de coneixements); (b) la relació ensenyament-aprenentatge està basada en la compartició de continguts respecte als quals no s'hauria de caure en una relació instrumentalitzada o mercantilitzada. Amb aquest treball s'han esbossat direccions de l'eidètica de l'ensenyament-aprenentatge que assentarien algunes bases per a investigacions futures sobre la qüestió d'una fenomenologia de l'educació d'abast més general.

Bibliografia

- HEIDEGGER, Martin: *Sein und Zeit*, Frankfurt, Frankfurt a-M.: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- HUSSERL, Edmund: *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*, Husserliana Band I, Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950. [= *Meditacions cartesianes*, traducció de Francesc Pereña i Joan González Guardiola, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2017].

específica, sobre la base d'objectes ja donats prèviament (en formes de consciència prèviament donadores), constitueixen originàriament nous objectes. Aquests es presenten llavors consciencialment com a productes. Així, al col·leccionar, el conjunt; al comptar, el nombre; al dividir, la part; al predicar, el predicat, o l'estat de coses predicatiu; a l'inferir, la inferència, etc.»; veg. *Hua I, Cartesianischen Meditationen*, § [38].

- =, *Ideen I*, Husserliana Band III, Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950.
- GIDDENS, Anthony: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza, 1998.
- GONZÁLEZ GUARDIOLA, Joan, «Reducció», *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, XXV, (2015): 89–116.
- Van MANEN, Max: *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003.





UN DIÀLEG APÒCRIF: PROLEGÒMENS A UNA TASCA CIVICOEDUCADORA DAVANT LA POSTMODERNITAT (ENTRE GILLES LIPOVETSKY I PAUL RICOEUR)

ALBERT LLORCA

Societat Catalana de Filosofia

«L'educació pot molt contra les males passions i els egoismes de classe. Però sobretot, l'educació és l'exemple, és a dir, allò que no es diu i que es fa, no l'educació estereotipada del llibre i del professor, sinó l'educació incorporada a la vida com un deure que tots els homes tenen de perfeccionar i de perfeccionar-se». (Jaume SERRA HÜNTER, *Els problemes de la vida contemporània*, cap. VI, p. 33)

El diàleg entre ambdós pensadors

El camí vers els Murs Blancs a Chàtenay-Malabry, on fa més de trenta anys s'hi instal·là Paul Ricoeur amb la seva dona i els seus cinc fills, requereix un estona mínima de quaranta minuts amb cotxe des del centre de París. Gilles Lipovetsky, sociòleg i baladrer de l'anomenada postmodernitat, alhora reconegut i criticat, vol aprofitar amb fruïció la tornada del vell filòsof Ricoeur a casa seva provinent de Rennes, ciutat de la seva infantesa, on un grapat d'amics ha

celebrat els seus vuitanta anys. Es troba bé, un xic cansat del viatge, però alhora atret per la inesperada visita del jove sociòleg.

A les cinc de la tarda del 3 de març de 1993 Gilles Lipovetsky es presenta puntual al domicili dels Ricoeur. L'esposa del filòsof amablement el condueix a la sala habilitada per a les visites, on ja l'espera assegut el savi. Les presentacions són ràpides, efusives i educades.

LIPOVETSKY: Molt bona tarda, mestre. Li agraeixo sincerament la seva rebuda i disponibilitat.

RICOEUR: Oh, gràcies, senyor Lipovetsky. Em complau la seva visita. Segui, si us plau.

LIPOVETSKY: Fa temps que volia creuar reflexions amb vostè i aquest falansteri del personalisme és un bonic escenari. Els qui romanem a ciutats de província tal vegada ho apreciem millor que els qui viuen a la gran ciutat.

RICOEUR: Sí, aquest és un lloc ple de natura i d'història. El meu malaguanyat amic Emmanuel Mounier tingué una feliç idea en comprar abans de la guerra aquests terrenys i va fer construir després de la guerra aquesta casa on ara vivim per aplegar les famílies dels personalistes que volguéssim viure-hi; tot i que avui es deu veure com la decisió estranya d'una època molt llunyana. Però, digui'm, Gilles –el puc dir pel nom, suposo, com vostè a mi–, quin és l'objectiu de la vostre agradable visita?

LIPOVETSKY: Bé, professor –vull dir, Paul... m'hi hauré d'acostumar–, són molts el motius que justificarien la meua visita. Jo vaig ser alumne de Claude Lefort i de Cornelius Castoriadis en els anys que vostè ensenyava, primer a La Sorbonne i després a l'extensió de Nanterre –això vostè ja ho sap–, i també sap que vaig formar part del grup «Socialisme o barbàrie». No m'estendré innecessàriament. Dels meus professors vaig aprendre el desig d'emancipació i les crítiques a les diverses formes de totalitarisme... I ara penso

que la vostra sortida de Nanterre l'any 1970 fou entesa incorrectament per les «bones ments pensants» de la França d'aquella època. Fou un greu error de molts, jo inclòs, per estar massa accelerats per la dèria de veure arreu l'aburgement anihilant i pel desig de superar-lo, fins i tot el que se li atribuï a vós.

RICOEUR: No calen les disculpes, Gilles; tot i que sempre són d'agrair. Però ara estem en un altre registre. Tots hem après a partir de les circumstàncies difícils de finals dels anys seixanta. És la nostra tasca obligada cívica teixir un món més humà.

LIPOVETSKY: Sí, és clar, aquí volia jo centrar la reflexió, si a vostè li sembla bé: i és que sento certament que la insatisfacció i l'ansietat van aflorant cada cop més en el nostre entorn, i crec que creix en proporció directa a l'augment de la palanca dels desigs en les vides de milions de persones. I la societat actual, que jo qualifico d'hipermoderna, s'afanya a proveir-los del que reclamen. I així, crec que la decepció, dit a l'engròs, es fa la mestressa de llurs vides; perquè em pregunto si les persones milloren o són realment felices, si noten que les coses els van bé, que els aprenentatges que l'escola els ha donat els serveixen pel que creuen que els ha de servir, com ara ascendir en la vida social...

RICOEUR: Bé, hi ha uns condicionants culturals obvis i unes decisions que cadascú adopta... Vostè acaba de dir que els desenganys que patim estan sovint emparentats amb les aspiracions que albirem i que no es compleixen del tot; però la sociologia, amic Gilles, ja sap vostè que no parla de la vida de cadascú, sinó de la marxa col·lectiva a la qual fem les nostres contribucions, amb més o menys entusiasme. Educació? Societat? De què depenem? A risc de resultar un xic pedant –cosa que, d'altra banda, voldria evitar, com es pot imaginar–, afirmaria que l'educació és una re-configuració de la identitat personal i memorial en termes d'humanització contextualitzada. I tal vegada l'empenta sociocul-

tural gaudeix de bagatge i tradició de pes, però quan parlem d'educació ens proposem teixir un relat que ens ajudi a desenvolupar el que som, diferenciant-nos entre si, en les circumstàncies en què visquem.

LIPOVETSKY: Imagino, mestre –Paul–, que la rapidesa de què ens doten les noves tecnologies té el seu efecte en tots els sentits...

RICOEUR: Sí, aquest factor tecnològic converteix en urgents els fets que afecten l'home... vostè ho sap millor que jo: en les relacions interhumanes afectives, en ser reduïdes a mers punts emocionals de satisfacció o d'enuig o, fins i tot, en els processos col·lectius d'agregació de voluntats o de destrucció dels altres –per exemple, mitjançant enginyers bèl·lics– en ser convertits en enemics o simples destorbs... En aquestes modalitats em sembla que la tecnologia pot ser manipulada i pot marcar el terreny en el que ens movem i que convida al consum.

LIPOVETSKY: En la perspectiva sociològica, resulta difícil sostraure'ns a aquesta tendència hiperconsumista; fins i tot, gosaria afegir que aquest consumisme fa que les persones hagin incorporat a les seves vides «artefactes» –el telèfons mòbils en serien bon exemples– que accentuen l'individualisme i l'aïllament, així com la imperiosa «necessitat» d'oci com a element d'equilibri psíquic: i ambdues coses es donen alhora, certament, a mena d'estranya paradoxa en la vida humana, en termes d'esclavatge tecnològic quotidià d'una banda, i oci terapèutic per escapar-se'n, de l'altra.

RICOEUR: Veig que la velocitat acalorada del vostre discurs va guanyant terreny en els espais de reflexió sobre la condició humana. I vós teniu raó en el fet que és cert que el mercat i el consum a dojo han configurat en bona mesura la vida social, o almenys, les possibilitats que aquesta ofereix. Però, hem de resignar-nos a aquesta situació? Jo penso que no perquè, dit amb precisió, em resulta enutjós acceptar com a balder allò que pugui fer o dir, i que, a la fi, m'anihili.

En Mounier afirmava amb encert l'any 1935 que en la nostra civilització la persona s'havia esvaït. Avui, amic Gilles, en un món alhora diferent i semblant, ens trobem en aquell perill de deshumanització, tal vegada «indolora» o anestesi-ant. Com li deia abans, hem de fer la nostra ruta, de manera que entossudir-se a reescriure el que ja està diagnosticat fa anys, segurament no ens aportarà res de nou.

LIPOVETSKY: No dubto de les raons que vostè exposa, amic Paul: el tarannà efímer del que ens envolta –com la tecnologia, l'oci, la moda i el luxe, la higiene i l'atletisme corporal... – jo afirmaria que no han de ser les fites darreres de la vida humana; però resulta innegable que els éssers humans elegeixen el que els resulta més efectiu, ja sigui per comoditat, per assentament segur en la pròpia «tribu» o per simple sentit de pertinença. Ara mateix, la tendència social que domina sobre els joves és la d'educar-se sota el pes del consum, per exemple de les marques, i això és símptoma d'una societat que condueix les reivindicacions que puguin exhibir en la direcció del conformisme tribal, a la que, per cert, bona part els joves s'hi adhereix. I el que resulta preocupant és que tal tendència «sectària» apareix com a defensora de la identitat de les persones que s'hi inclouen.

RICOEUR: M'està dient que l'educació és més una aparència inútil que no pas altra cosa? Que la pervivència de les conveniències socials o «postmodernes» assumides pels individus en llur estil de vida determina la forma i funció d'aquella? Que ens hem de resignar a un món que «ens mal-educi» i que no podem fer altra cosa que acceptar-ho?

LIPOVETSKY: Bé, senyor, em sembla que comencem a tocar pedra dura... En quina mena de capacitació aportada per l'escola cal tenir fe?... O millor, plantegem-ho així: què n'espera la ciutadania de l'escola? Hem estat acostumats, en el passat recent, a la seva utilitat per a l'ascens social: es pot afirmar avui el mateix? Ens fa més lliures? I més segurs?... Tinc dubtes. Sembla que ambdós conceptes cons-

titueixen un «oxímoron»: ser lliure en la inseguretats. Tal vegada la política aporta poques solucions per a la majoria de ciutadans, es percep allunyada i donadora del poder a uns altres, de manera que ens resulta molt difícil saber en què ajudaran aquests darrers a millorar la nostra situació.

Sé que l'hermenèutica des de la que interpreto la «lògica col·lectiva» no és del vostre gust, mestre Ricoeur, i també sé que aquest relat que us exposo té un recorregut curt i dependent de la cultura de masses que, com fa temps que ho penso, és una formidable maquinària presidida per la llei de la renovació aparent i efímera, llançada als braços de la moda, en la qual l'èxit i el canvi en la continuïtat van alhora. A la fi, resulta molt difícil destriar aquesta massificació social de la industrialització de la cultura i de l'atractiu cosmètic que li atorguen els tocs de l'art i de la moda com a factors rellevants.

RICOEUR: Amic Gilles, les diferències dels nostres enfocaments interpretatius plurals són legítimes, perquè obeeixen a relats narratius –o antirrelats– diferenciats al voltant dels temps present i futur de la «humanitat» que rau en nosaltres. I els re-configurem mitjançant el fet educador que ens aporten les identitats culturals, que sempre són col·lectives, com la que ens envolta més estretament (l'occidental), entre d'altres, i que he anomenat «identitat narrativa», que teixim en el contacte amb les altres cultures. Heus aquí, llavors, la mediació educadora que trobo a faltar en la vostra perspectiva: tot i ser conscient que no existeix una «traducció» plena d'humanitat que el fet educatiu exerceixi sobre la pluralitat de registres i cultures en què vivim. Però la veritat és que no sé com podem humanitzar-nos i reconciliar-nos sense la hipòtesi reguladora –educadora– que ens «obligui» al reconeixement mutu cultural i personal.

Dit ras i curt: jo crec que la renovació de la que parlàveu abans s'ha de recolzar en l'impuls del reconeixement interhumà, la qual cosa implica certament la presència hipò-

tètica d'un horitzó d'humanitat que, lluny d'excloure altres perspectives eticoculturals, compta amb la memòria dels deutes envers els altres –deutes socioculturals, científics, vitals, econòmics...– i la promesa de confluència i aplegament de voluntats en un futur compartit i millor. L'educació, Gilles, no ens farà mai equivalents, ben segur, sinó «iguals» en «poder ser diferents», però és evident que els «altres» ens són necessaris per a la nostra identitat narrativa: heus aquí la universalitat de la nostra diversitat.

LIPOVETSKY: Parleu de «reconeixements obligats» i d'humanitat com a moments cabdals en l'educació. En un llibre recent¹, vaig dedicar més de 200 pàgines a fer notar els dubtes que el «sentit del deure» produeix en la societat actual. Perquè, el que en l'actualitat batega avui és la satisfacció del desig individual i la felicitat. Quasi m'atreveria a afirmar que la societat postmoderna prima «l'edulcoració» del deure moral fins al punt d'eliminar-lo.

Dit en poques paraules: sembla que, per dir-ho així, bufen els vents de «l'obligació de ser feliços», cosa aquesta, mestre Ricoeur, que deixaria força enrere les vostres reflexions dels anys seixanta sobre la fal·libilitat –fragilitat– humana i el sentit de la culpa que en derivàveu. Hom podria afegir, tal vegada, que la frivolitat benestant del postmoralisme *light* hauria dissolt tota preocupació existencial i / o axiològica que postulés alguna mena de deure moral. En la mesura que aquesta hermenèutica meva s'ajusti a la realitat sociocultural en la que vivim, les bones intencions, la publicitat i la «caritat» benèfica i exitosa per als individus marcarien el nostre destí. La desregulació pública i estatal deixarien pas lliure a patrons privats, «tous» i rendibles. Aquest és un discurs tremendament allunyat de la vostra sensibilitat, me'n faig càrrec.

1. Es refereix a *Le crépuscule du devoir*, Paris: Gallimard, 1992.

RICOEUR: Sens dubte, el distanciament entre els nostres discursos no es pot explicar millor i, per tant, no m'hi aturaré. Torno breument al tema de l'altre, que jo l'havia encetat en la meua intervenció anterior i sobre el que vós n'heu fet referència després.

Mireu, Gilles: tal com jo ho veig, l'ètica que rau en el vostre discurs és la de l'altruisme sense patiments ni obligacions, on l'única institucionalització que l'acompanya és la insistència a assolir el sentiment de benestar individual, que és, a parer meu, de sostre baix, perquè certifica una mena de moral sense cap deontologia... si no és la de l'hedonisme propi.

I què en queda de l'altre, llavors? Algú ha afirmat, en referència a la vostra moral, que l'altre hi apareix com si fos un perill o un inconvenient, abans que com una potència atractiva per a un jo, la qual cosa significa que és vist com algú que incomoda, pel fet de no sorgir envers ell cap mena d'implicació. Vaja!, que vivim en un originari «tots contra tots» hobbesià on cadascú va a la seva, tot i que –això sí– minimitzant la despesa energètica cruenta.

Bé, amic Lipovetsky, abans heu nomenat Claude Lefort: doncs bé, jo crec que la seva descripció i promoció de la vida democràtica fou encertada, en definir-la com el règim que accepta les contradiccions que la constitueixen, i a on es manté la indeterminació de la relació entre els éssers humans, a diferència del que fa el totalitarisme. I aquesta indeterminació és la que em sembla que cal preservar en la mesura que beu de l'educació cívica o praxi ètica anticipada a tota convivència humana.

I en aquest sentit, la realització d'aquest civisme passa pel diàleg del qual hom parla freqüentment, i que entendrem en les fases de saber i voler escoltar l'altre, dirimir (procurant no reduir-lo a la mera justificació dels prejudicis), cedir en alguna cosa i sense voluntat de pervertir res, i finalment consensuar, la darrera condició que atorga sentit a les tres

anteriors... i que potser és la primera, en fer de regla transcendental pràctica que possibilita les tres anteriors, perquè sense voluntat compartida de consens, l'únic que apareix és la por a ser enganyat, la desconfiança que no es compleixi allò acordat. El diàleg, amic meu, requereix sempre els supòsit pràctic de la bona fe dels participants.

* * *

Explicitació derivada d'ambdues posicions sobre l'educació

El diàleg fictici anterior té com a qüestió de fons l'educació i les reflexions corresponents.

1/ En el pensament de Gilles Lipovetsky, l'educació és un procés que bascula entre l'acceptació de l'«ordre establert» postmodern i la condescendència eticocívica, sobre la base del *self love*, que substitueix la moral del deure, de manera que el bé moral degut ha donat pas al benestar meu o «imperatiu egoticonarcisista». En aquest marc, el consumisme és un costum essencial instal·lat en la societat postmoderna que ningú –el polític tampoc– pot canviar, i per això decep. I decep tant, dirà Daniel Inerarity, que estem davant d'una ètica desdramatitzada i simpàtica que no ens ajuda gaire quan necessitem fer front a l'adversitat. I és que hom declina tota culpabilització i sacrifici en pro de la justícia: heus aquí l'opinió generalitzada de simplicitat en el pensar de Lipovetsky.

Hom podria sintetitzar els trets d'aquesta moral de la comoditat en el fet que només obliga a prolongar el que em satisfà i que es concreta en la insensibilització cap el que succeeixi als altres en la paradoxal sensibilització a distància (ens fem sensibles al que no pertorba el nostre benestar privat), atorgant relleu a la «solidaritat» cosmètica i d'espectacle. Llavors l'educació només és un codi amable de circulació per fluir.

2/ Per a Paul Ricoeur, les aportacions a l'educació segueixen un projecte fenomenològic i personalista indiscutible, adoptant l'actitud del personalisme mounierian: desenvolupar «una pedagogia de la vida comunitària lligada a un despertar de la persona»².

Salten a la vista les discrepàncies entre ambdós enfocaments, tal com fèiem notar en el diàleg fictici anterior entre ambdós. Tal vegada, les distàncies de fons eticoeducatiu foren probablement més amples del que suposàvem en el diàleg. I així, des de la perspectiva ricoeuriana, es nota que la seva ètica no encaixa amb l'individualisme narcisista de Lipovetsky, de manera que en la perspectiva del fenomenòleg, hom observa tres qüestions crítiques enfront del sociòleg: el significat de l'esforç o sacrifici humà, el sentit de la responsabilitat i atenció a l'altre i, a la fi, la dimensió universal-humanitzadora de l'ètica.

Per a la primera qüestió, la sensibilitat personalista de Ricoeur aporta a la dimensió pràctica de l'ètica –el «com haig d'actuar»– l'actitud decidida d'assumir en la pròpia carn de la persona humana els maldecaps que se'n deriven: la millora social no ens dispensa de mesures econòmiques, de compromisos laborals o de conservació del medi ambient.

Per a la segona, enfront de la fulgidesa de l'ètica indolora i útil a les conveniències que proclama Lipovetsky, Ricoeur proposa una actuació ètica de compromisos orientats vers els altres –inclosos els potencials «enemics»– en un propòsit reconciliador que superaria el que Lipovetsky possiblement qualificaria de peculiaritat psicològica.

En conseqüència, l'ètica ricoeuriana aposta explícitament per una educació de la persona en la comunitat o «persona de persones», que ell mantindrà al llarg de la seva vida

2. P. RICOEUR, «Emmanuel Mounier: une philosophie personaliste», *Histoire et Vérité.*, Paris: Seuil, 1967, p. 139.

en termes de cultiu democràtic, no circumscrit a cap grup d'interessos o de classe. I així, els problemes de la fragilitat o de la necessitat d'orientació són comuns a tota persona, no en va els DH universals, per més que es vituperin, assenyalen qui els vulnera i per què.

A la fi, què aporta Paul Ricoeur a la perspectiva etico-educativa? Desenvolupa dues menes de discursos: el de la tasca eticoeducadora o cívica; i el de la reflexió sobre el disseny de la seva «petita ètica»³, en el que té d'educadora-humanitzadora.

Vegem. El primer dels dos discursos apareix en la dècada dels anys seixanta del segle passat⁴. En «Tâches de l'éducateur politique», després de distingir tres nivells civilitzatoris amb els quals l'educador s'enfronta –el de les «eines» o produccions, el de les institucions (com ho és l'estat i altres institucions derivades) i el dels valors (relatius a les actituds interhumanes sobre el treball, la propietat, etc)–, posa en relleu la interdependència entre ells, de manera que sense contemplar l'abast dels valors-actituds, és molt difícil pensar com han de ser les institucions en què vivim, com han de ser les relacions laborals o com cal perfilar la funcionalitat dels artefactes tècnics del disseny de cases, cotxes, etc. De fet, la trilogia anterior de què parla Ricoeur recorda la triplicitat del «tenir», del «poder» i del «valer» que hom rastreja en pensadors moderns –des de Hobbes a Kant– o contemporanis, com és el cas d'Erich Fromm.

3. És Ricoeur mateix qui va donar aquest nom a la seva tasca, desenvolupada en referència als tres capítols –del setè al novè– del seu conegut llibre *Soi même comme une autre*, publicat l'any 1990.

4. D'entre els estudis que en aquest sentit desenvolupa el pensador, trobem: «Culture Universelle et cultures Nationales» (*Histoire et Vérité*), «Tâches de l'éducateur politique» (1967), «Els tres nivells del judici ètic» (*Le juste 2*), «Etat, nation, école» (1953), «La parole est mon royaume» (1955), «L'université pour fer» (1967), entre d'altres.

Centrant-nos en el discurs eticoeducador i cívic, Ricoeur ens proveeix del que ell en diu «línies d'eficàcia», de to mounieria, per obrar en aquests tres terrenys citats. Del que es tracta és d'educar per construir una societat humanitzada, superar l'individualisme, anar més enllà de la protesta... redreçant la planificació tecnològica a la mesura de les persones i fent notar la decisió ètica compartida en l'edificació d'una «democràcia econòmica».

Es dedueix d'aquesta proposta del pensador que «l'educador polític» dels nostres temps té per endavant la tasca d'iniciar el ciutadà a l'exercici de l'elecció col·lectiva i això requereix que el filòsof no faci de «polític», alhora que tampoc s'ha d'abstenir de dir el que pensa. Heus aquí el repartiment de funcions que Ricoeur considera eficaç: la praxi distintiva, segons la coneguda distinció de Max Weber, de l'ètica la responsabilitat del polític i de l'ètica de la convicció que ha de ser «utòpica» en un sentit no pas d'inutilitat, sinó al contrari, de comprensió de la realitat historicocivilitzadora concreta i de compromís. Segons Ricoeur, l'ètica de la convicció ha de pressionar sobre l'ètica de la responsabilitat del polític en els termes que «només la utopia pot donar a l'acció econòmica, social i política una intenció humana —«une visée» o perspectiva, diu ell— i, en la meua opinió, una intenció doble: d'una banda, voler la humanitat com una totalitat i, de l'altra, voler la persona com una singularitat»⁵. Quines siguin les bases ètiques d'aquesta educació cívica de Paul Ricoeur és el que ell anomena la seva «petita ètica»⁶.

5. RICOEUR, o.c. p. 90. I no definim així el «conatus cultural»? Vegem com l'hem definit: «Esforç invertit a conèixer i conduir la nostra singularitat personal en el que té d'universalitzable, travessada per la cultura concreta per la que som i en la que creixem» («Spinoza i nosaltres», *Calidoscopi, Revista de pensament i valors personalistes*, n° 36. IEMC, p. 15.

6. El desenvolupament explícit d'aquesta «petita ètica» que ell anuncia en diversos estudis el portà a terme en els capítols 7, 8 i 9 de *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil, 1990.

Hom pot afirmar que les propostes de Ricoeur connecten amb les preocupacions de Gilles Lipovetsky fent dues observacions: les plantejava anys abans –per motiu obvi d’edat– i el tarannà de la filosofia moral de segell personalista de Ricoeur és diferent.

Dit resumidament, per a Ricoeur l’ètica i la moral són dues cares de la mateixa realitat filosoficomoral: «por convención, reservaré el termino ética para la intencionalidad de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción»⁷. Així, doncs, la «intencionalitat ètica» ve definida per «la intencionalidad de la “vida buena” con y para otro en Instituciones justas»: quelcom sintetitzat en el desenvolupament de la «sol·licitud» o desplegament dins de l’estima de si de la dimensió dialogal amb l’altre, que lllinda amb la justícia o amistat instituïda de tots els ciutadans. I així, la institució abasta les relacions interpersonals, però les ultrapassa. A la fi, Ricoeur sentència; «Por institución, entendemos aquí la estructura del vivir-juntos de una comunidad histórica –pueblo, nación...– estructura irreductible a las relaciones interpersonales y, sin embargo, unida a ellas en un sentido importante»⁸.

Arribats a aquest punt, Ricoeur desenvoluparà el punt culminant d’aquesta «petita ètica»: la *saviesa pràctica*, que ha de presidir el «com he d’actuar» ètic en circumstàncies que poden ser difícils i que tindran, ben segur, repercussió educadora al servei de les persones: fomentant el *creixement interior* –el «despertar»–, impulsant *l’atenció a l’altre* –intersubjectivitat– tot implicant i promocionant les *capacitats cíviques* –a través de *l’anticipació humanitzadora* de la cultura– davant circumstàncies no escollides.

7. *Sí mismo como otro*, p. 174.

8. *Ibid.*, p. 203.

Sobre la *saviesa pràctica* propicia les categories preparatòries de l'ètica que impediran reduir-la a l'estil de la *Sittlichkeit* hegeliana, així com haurà d'evitar caure en la desaprovació del sentit moral de l'obligació⁹. Contràriament, la *saviesa pràctica* ha de nodrir-se de la *phronesis* aristotèlica donant com a resultat el «judici en situació», així com de la mediació de la pluralitat humana per aconseguir institucions reconciliadores, justes i «equitatives» —és a dir, rectificadores dels excessos de la justícia instituïda.

Epíleg

Encertadament, s'ha afirmat recentment que «aquesta crisi generalitzada que viu el nostre món és en el fons una crisi de pensament fort. Com si les facilitats de la tecnologia del nostre temps haguessin endormiscat el nostre esperit que s'ha tornat massa mandrós per interrogar-se amb profunditat i arribar a les últimes conseqüències»¹⁰. Sens dubte, en el vessant descriptiu d'aquest paràgraf, Lipovetsky hi estaria d'acord, no tant en la proposta posterior de l'autor, Bonaventura Pedemonte, que sí que satisfaria el discurs ricoeuriana, en explicitar la tasca de la identitat personal narrativa.

En aquest espai educatiu que obre l'ètica ricoeuriana, un altre bon coneixedor de l'obra ricoeuriana, Domingo Moratalla, ha parlat d'una «filosofia per a l'educació», en la qual s'obren les portes a temes relatius a la re-descripció i narració de l'experiència humana, a l'hermenèutica de la cultura, a la versió mimètica de l'acte educador, al

9. *Ibid.*.p. 258. Gilles Lipovetsky hi té moltes prevencions.

10. B. PEDEMONTE, «Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista», *Revista de Fomento Social*, 72/2, 286, (2017): 207.

reconeixement de la persona de l'altre i a la relació del fenomen educador amb la institució justa... En aquest darrer sentit, Moratalla afirma que la finalitat de l'educació en el pensar de Ricoeur passa per l'exercici adequat de la vida en comú –no com a lluita i consecució del poder– perquè és en la comunitat de la «vida en comú» on es posen en relleu les qualitats cíviqües.

Que és, a la fi, educar, en aquest estil de pensament? És fer que els altres, les persones, arribin a ser ells mateixos, a desplegar llurs capacitats: hom diria en termes mounierians, a «despertar» les seves qualitats. I en aquest sentit, hom podria afegir que «tenir cura» i educar són dues actuacions que ajuden al creixement del «si mateix» –de l'autoafectació, com afirmaria Michel Henry– de què parla Paul Ricoeur i en «institucions justes».

En resum: si l'ètica és el desig de la vida bona en les institucions justes, llavors l'educació sembla ser el medi per portar a terme aquest projecte, en termes d'autonomia i responsabilitat del subjecte capaç de decidir, d'actuar i de narrar... A la fi, afegeix Moratalla, l'educació que proposa Ricoeur s'ocupa de la cura de si, de l'altre i de les institucions¹¹; i la base del seu plantejament es trobaria en l'ètica hermenèutica, ja citada.

Per tant, la filosofia hermenèutica de Ricoeur promou l'estima de si, o creixement de si, la sol·licitud per a l'altre i el sentit de la justícia¹². I l'educació es vertebrava «narrativament», pel fet de ser mimètica d'una trama, per la qual cosa, Ricoeur distingiria de manera anàloga un triple mi-

11. T. DOMINGO MORATALLA, «Educar para la autonomía: ética y ciudadanía en perspectiva hermenéutica». *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, 33-34, p. 169-19.

12. T. DOMINGO MORATALLA, D., «Paul Ricoeur: una filosofia para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación», a *Voces de la filosofía de la educación*, México: Ed. del Lirio, 2015, p. 145-172.

metisme exposat als volums de *Temps et Récit*¹³. I per això, la concepció educadora dialògica alumne-professor ricoeuriana segueix la triple passa de: la seva confrontació vital, configuració de la seva trobada a l'aula, i transformació –o re-configuració– mútua com a resultat. Dit en síntesi, l'educació és un procés creixent-narratiu d'humanització, una mena de «re-néixer», al dir de Hannah Arendt, on es posen en relleu les capacitats perceptiva, imaginativa i creadora d'aquella, i de cap manera es pot entendre com un mer transvasament de sabers al «receptacle» buit de l'estudiant.

Bibliografia

- ARENDR, H., (1989) *La crisi de l'educació (Between past and future, 1954)*. Barcelona: Pòrtic.
- BAUMAN, Z., (2007). *El repte de l'educació en la societat líquida*, Barcelona: Arcàdia.
- CARDÚS, S., (2000). *El desconcert en l'educació*, Barcelona: La Campana.
- DELORS, J., (1999), «Informe Delors. La utopia necesaria». *Revista del Illre. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències i Lletres de Catalunya i Balears*, 109.
- DOMINGO MORATALLA, T. (2007), «Bioètica y hermenéutica. La aportación de Paul Ricœur a la bioètica» *Veritas*, II, 17, pp. 281-312.
- = = (2014), «La pequeña filosofía política de Paul Ricœur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis», en *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, 33-34, p. 169-194.

13. En tres fases en l'educació: l'experiència vital subjectiva en el temps (mimesi prefigurativa I), la construcció de la trama vital desenvolupada en una vida (mimesi configurativa II) i la construcció d'un relat com a nou horitzó de sentit (mimesi reconfigurativa III).

- = = (2015), «Paul Ricœur: una filosofia para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación» a *Voces de la filosofía de la educación*, México: Ediciones del Lirio, p. 145-171.
- ENKVIST, I., (2006), *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- FULLAT, O., (1982), «La tragèdia del caminar educatiu», *En-rahonar*, 3.
- LIPOVETSKY, G., (2005), *La era del vacío*. Madrid: UCES. [1983].
- = = (1990), *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama. [1987].
- = = (1994), *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Anagrama. [1992].
- = = (2006), *Le bonheur paradoxal*. Paris: Gallimard.
- LORCA, A. (2008), «L'educació com a personalització: una psicologia dels valors per despertar la persona», *Ars Brevis, Anuari de la Càtedra Ramon Llull*, 14.
- = = (2009), «El discurs socioeducatiu postmodern». *Diari El Punt*, 7/10/2009.
- = = (2013), «La cura de l'ànima o el camí de la saviesa (de J. Patočka a P. Ricoeur) » a *La filosofía com a forma de vida*. Barcelona: La Busca.
- RICOEUR, P., (1986), «Sympathie et respecte (Paul Ricoeur. Phénoménologie et éthique de la seconde personne) », a *A l'Ecole de la Phénoménologie*. Paris: Vrin.
- = = (1955), «Culture Universelle et cultures nationales» a *Histoire et Verité*. Paris: Seuil.
- = = (1967), «Emmanuel Mounier: une philosophie personaliste», *Histoire et Verité*. Paris [1950].
- = = (1964), «Faire l'Université», *Esprit*, 32/5-6, p. 1162-1172 a *Lectures 1. Autour du Politique*, Paris: Seuil, 1991, p. 369-380.
- = =, «Tâches de l'éducateur politique» (1964), a *Lectures*

1. Autour du Politique, Paris: Seuil, 1991, p. 241-257.
= = (2008), «De la moral a la ética y a las éticas», en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Madrid: Trotta, 2008, p. 47-57.
SERRA HÜNTER, J., (1935), *Els problemes de la vida contemporània*. Barcelona: Columna.



L'APRENTATGE VIRTUAL

ANDREU GRAU I ARAU

Universitat de Barcelona – Societat Catalana de Filosofia

Malgrat que vagi en augment, l'aprenentatge virtual o ensenyament no presencial, des dels seus inicis, ha rebut i rep contínues crítiques. Tony Bates, en el capítol «Promeses i mites de l'aprenentatge virtual en l'educació post-secundària», del llibre de 2004, coordinat per Manuel Castells, *La Sociedad red: una visión global*, exposava les opinions de David F. Noble, qui, en una sèrie d'articles de 1997 a 2001 –irònicament disponible només a internet, com assenyala Bates–, havia associat aquest tipus d'aprenentatge amb la comercialització i l'automatització de l'educació.

Segons Noble, els estudis universitaris, i ho podem fer extensiu als de secundària, formació professional i ensenyaments no reglats, es transformaven en mers productors de materials instructius que podien ser comercialitzats. En parlar d'allò que es pot comercialitzar, aquest historiador de la tecnologia i de l'educació entenia el fet de ser lliurats els materials d'ensenyament no pel mateix centre educatiu, sinó per una empresa intermediària, la qual cosa suposava, per a ell, desviar la finalitat pròpia de l'educació.

Si l'automatització era coercitiva, la comercialització, per a Noble, encara ho era més. Dit d'una altra manera: en la pràctica de l'ensenyament virtual, els interessos comercials, descaradament i sense subterfugis, s'imposaven sobre els objectius que essencialment havia de tenir la institució

acadèmica. Noble no va dubtar a dir que l'aprenentatge en línia no era un corrent progressiu, sinó regressiu vers l'antiga era de producció en massa, guiada per un criteri d'homologació i atenta només als interessos comercials.

A aquesta apreciació econòmica negativa de l'assumpte, s'hi sumen les manifestacions hostils d'una pedagogia romàntica tradicional que veuen l'ensenyament virtual com una traïció o un descrèdit de l'ensenyament clàssic, en el qual la presència dels individus, l'aula i l'horari són factors decisius. Per a aquesta pedagogia, cal un contacte viu entre alumne i professor, i entre companys, sia en el dictat de la lliçó o en un procés de discussió.

Qui, com qui ara, aquí, els parla, s'ha bellugat no només en el camp d'aquests dos tipus d'ensenyament, sinó també en el mixt: el semipresencial, i ha estat predisposat a percebre-hi més aspectes positius que negatius, pot arribar a sostenir que ambdós es complementen i que els més moderns, el virtual i el semipresencial, han ajudat, fins i tot, a la millora del tradicional, especialment en l'elaboració i presentació dels temes i activitats dels cursos. I consti que, per part dels grans teòrics de l'aprenentatge virtual, els assoliments del presencial mai no s'han deixat de considerar com a quelcom que pot efectuar-se també en el marc de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació. Així, les lliçons inaugurals, que es veien més com una formalitat, avui es pensen com a material utilitzable posteriorment en campus virtuals, sense haver de canviar la tradicional posada en escena de classe magistral.

Si anem a consideracions econòmiques, al contrari del que creu Noble, s'ha vist ben clar que l'aprenentatge virtual millora la qualitat de la força laboral, i no oblidem que una força laboral ben qualificada garanteix el desenvolupament econòmic d'un estat.

El 1995, Harasin i els seus col·laboradors van advertir que l'aprenentatge electrònic suposava un canvi paradigmà-

tic en l'educació. Un dels seus avantatges era facilitar un enfocament més constructivista, estimulant la construcció del coneixement i la capacitat del pensament crític. Això també es pot aconseguir amb l'ensenyament presencial, però, certament, l'ensenyament en línia evita la dispersió i facilita la concentració pel que fa als temes, problemes amb què ens trobem, avui, sobretot, en l'àmbit de les humanitats; i, per això, el professor en línia ha de trobar recursos que permetin que aquest ensenyament es desenvolupi segons la seva tipologia, que s'ha de treballar amb cura. Les lliçons s'han d'escriure no pensant que són articles per ser publicats en revistes, sinó com les que s'imparteixen a classe, amb repeticions, simulació de silencis, exemples quotidians, fins i tot expressions onomatopèiques d'avís o d'anar amb compte. S'ajunten l'oralitat amb l'escriptura en pantalla, que és una escriptura diferent a l'anterior, una escriptura teledirigida: una barreja entre conversació i lliçó. Hi ha una sèrie de gèneres que conjuminen en un nou medi, la qual cosa ens duu a confirmar allò de McLuhan que el mitjà és el missatge.

Ens trobem amb una nova manera de procedir, una nova manera de fer, una nova manera d'ensenyar i d'educar. Si s'empra el recurs de l'escriptura, cal, doncs, generar una nova retòrica, és a dir, un art de dir correctament en el terreny del virtual. És normal que mirem, doncs, d'adaptar recursos tradicionals; ara bé, l'adaptació no és suficient: cal innovar i veure quins recursos ens faciliten la mateixa pràctica. Fixem-nos en un altre detall que afecta a la transversalitat que tan interessa a la pedagogia: els exercicis de biologia o de filosofia ja no es fan sobre el paper, sinó en un marc que es trameta, amb la possibilitat d'un corrector automàtic que, malgrat que no ho sembli, fa possible que les faltes d'ortografia disminueixin per la fixació immediata de l'error per part de l'estudiant, amb la qual cosa s'aconsegueix millorar la gramàtica. Canvien també les maneres de fer: el lliurament no és una acció directa, sinó afectada pel

que va suposar històricament i cultural el servei de correus i el que suposa avui la missatgeria.

Aquí, a Catalunya, centres com la UOC o l'ISCREB, amb un sistema virtual, han permès que l'educació universitària arribi a un públic que, per motius diversos, no pot assistir a classes presencials. A l'Institut Obert de Catalunya (IOC), les persones que treballen a l'estranger, que tenen problemes físics o psíquics o que es troben en centres penitenciaris o de tribunals de menors poden gaudir d'un servei de formació continuada d'ensenyaments reglats, com el graduat en educació secundària, el batxillerat, els cicles formatius de formació professional, l'escola oficial d'idiomes, la preparació d'accés als cicles de grau superior, la preparació per a les proves d'accés a la universitat, i les formacions no reglades, com són ara els «miniops», que és una manera lliure i autònoma d'aprendre sobre temes concrets, creant una comunitat i amb continguts oberts, i que s'estructuren sota els conceptes de «coses», «xarxa» i «món», i en els quals no només se t'ajuda a moure't per internet o a realitzar coses amb les noves tecnologies, sinó a reflexionar sobre el totalitarisme, la riquesa, la democràcia, la ciència i la pseudociència o la tria de llibres per a infants i adolescents.

Collis, el 1996, havia pronosticat que dos dels principals canvis en l'educació relacionada amb el teleaprenentatge serien la importància de les comunitats virtuals per completar les relacions pedagògiques cara a cara, i el creixent ús de les «utilitats de coneixement», especialment a través d'entorns distribuïts d'hipervincles, com www. I Peters, un dels grans estudiosos de l'aprenentatge virtual, havia afirmat ja el 2002 que l'aprenentatge virtual podia provocar una reestructuració radical de les institucions educatives. Estem veient que la telemàtica fa extensiu el saber i podem confiar que s'acabi entenent també com un element èticament civilitzador.

LA FUNCIÓ MODERNA DE L'ART COM A EDUCACIÓ ESTÈTICA

DARIO EVOLA

Accademia Belle Arti, Roma

En el transcurs de la història de la cultura occidental, l'educació artística no es va tenir en compte, almenys fins a la creació de les acadèmies d'art al segle XVII. La nova condició de la «província pedagògica europea» (Conrad Vilanou) es caracteritza per la funció pedagògica social de l'art en nom de la consciència personal i la llibertat expressiva en el joc lliure de l'art. L'operativitat artística, fins al segle XVII, era l'operació manual del tipus «servil» al «taller» artístic. L'art es materialitza en la pràctica de la mimesi. Com a significat primari, «art» és la traducció llatina d'*ars* que, al seu torn, deriva del grec *tékhne*, terme que designa generalment el conjunt de regles dirigides a l'activitat humana, des de la navegació fins a la guerra, des del teixit fins a la medicina, de la guerra al comerç¹. Amb Plató, l'art es converteix en el raonament, el *logos* (*Fedre* 266d). L'art és l'art del coneixement, de disposar, de dirigir i d'organitzar. En aquest sentit, l'art és una característica de l'ésser humà, i com a cultura es diferencia de la naturalesa, com la creació *poiein*, de generar. L'activitat

1. W. TATARKIEWICZ, *Storia di sei idee*, Palermo: Aesthetica, 1993 p.43s.

de la *mimesi*, segons Plató, és una activitat secundària entre les actituds humanes, com a imitació d'una imitació, de la idea, de l'arquetip, que resideix en l'hiperurani i que ja està elaborada per l'experiència de l'ànima. La *mimesi* s'esgota en una imatge reflectida al mirall (*República*). Aristòtil atribueix un valor experiencial i cognitiu a la *mimesi* i delimita el camp semàntic de l'art atribuïnt a la ciència allò que és necessari, el que no pot ser a diferència del que és, amb una rellevància específica. Per tant, distingeix com a possible tot allò que pot ser d'una manera o més aviat en una altra. Així, l'acció i la producció es diversifiquen. El possible és l'objecte de l'art, com a *poiien*, producció. L'art es converteix, doncs, en raó, coneixement, d'una habilitat (*Ètica a Nicòmac VI 3,4*). Des de l'edat mitjana s'estableix la diferència entre les arts servils com a extensió del cos i les arts liberals com a extensió de la raó.

En la història de la cultura occidental, el concepte d'educació estètica no té un sentit autònom propi fins a partir del segle XVIII². De fet, de la cultura grega a tot el Renaixement, la producció de bellesa, amb els atributs ètics i morals que en certifiquen la qualitat, és un exercici de *mimesi* de la natura. L'art no té autonomia, la seva execució és producte d'un exercici. Les condicions modernes establertes pel mercat el situen com a producte a vendre. Només amb les primeres «acadèmies de disseny» (Florència, 1563, i a Roma l'Accademia di San Luca, 1593) l'exercici de l'art adquireixi una nova funció: l'artista deixa de ser un artesà de mercaderia i se situa en funció d'una obra intel·lectual. El dibuix és, de fet, una acció de la lògica intel·lectual concebuda en el procés d'abstracció i disseny. La «perspectiva explosionada» de Leonardo representa un exemple original de capacitat operativa, en l'abstracció de la *mimesi*, que

2. E. FRANZINI, *L'Estetica del Settecento*, Bologna: Il Mulino, 1995.

té com a objectiu un procés cognitiu. No és casualitat que aquesta tècnica s'usi actualment en representacions digitals i virtuals, a través d'imatges sintètiques. El disseny tècnic és la síntesi d'una operació artística moderna. El dibuix encara no és l'objecte, no en constitueix la còpia, però la seva representació funcional, la seva essència, representa el seu funcionament com un «acte de poder»³. Des d'un altre punt de vista, la «perspectiva explosionada», com en les anatomies d'Andreas Vesal, s'obre, explica l'objecte representat en una relació constructiva i no mimètica d'identitat. Aquest tipus de dibuix tècnic es defineix com a explicatiu, amb una funció didàctica. La seva realització implica un coneixement de l'objecte no només en la forma externa, sinó també en el funcionament operatiu. Des d'aquest punt de vista, els dibuixos de Piranesi són un exemple interessant d'un experiment no directament figuratiu, sinó d'experimentació espacial, com a anticipació de la tècnica d'edició cinematogràfica en la lectura que fa Ejzenstejn de *Les Pressions*.⁴ Leonardo parteix de la idea de dibuixar com a pintura i pintar com a dibuix en una autonomia sense precedents de la funció artística com a projecte teòric, literalment mirant. El dibuix és una expressió del moviment físic i mental. Les figures de Leonardo tenen una vitalitat sense precedents en la història de les imatges artístiques, en una línia que va de Giotto a Masaccio segons la lectura de Vasari. L'artista, a través de la seva obra, proporciona una funció intel·lectual. Les acadèmies d'art al segle XVII esdevenen «reials acadèmies» que formalitzen la funció professional i social de l'artista⁵.

3. S. ROSSI, *Dalle botteghe alle accademie. Realtà sociale e teorie artistiche a Firenze dal XIV al XVI secolo*, Milano: Feltrinelli, 1980.

4. S.M. EJZENSTEJN, *La natura non indifferente*, Venezia: Marsilio, 1981, p.128-163.

5. N. PEVSNER, *Le accademie d'arte*, Torino: Einaudi, 1982.

El gir conceptual que fa de l'art un objecte de l'educació, i no una simple transmissió d'un saber tècnic, està marcat per la consciència que l'obra artística és mimesi de l'art mateix i no de la naturalesa. L'artista esdevé intel·lectual i científic. L'obra artística en la pintura, en el dibuix i en l'escultura esdevé una eina per a l'ensenyament i l'educació. L'art assumeix la funció d'educar el *gust* i el judici⁶. L'exercici i la percepció de l'art formen part de la capacitat crítica del judici capaç d'avaluar i de produir la *bellesa artística*. Com a tal, l'art necessita de la nova acadèmia de les belles arts. A partir del segle XVIII, la nova acadèmia s'erigirà com a lloc de formació d'un saber tècnic i teòric. L'estudi de la veritat, el dibuix, l'anatomia, la mitologia i la filosofia conformen la matèria de l'educació artística moderna en relació amb la bellesa. El paradigma de coneixement serà el de la *mimesi* clàssica, segons la formulació de Winckelmann. L'experiència de la bellesa educa el gust. L'art és una activitat humana que es dirigeix al pensament. La forma artística és el producte sensible de la bellesa. Les campanyes d'excavació d'Ercolano (1738) i de Pompeia (1748) obren una nova dimensió en la concepció dels antics com a clàssics. Els textos que encaminen la nova funció de l'art com a principi d'una educació estètica apareixen concretament al segle XVIII: Batteux amb l'assaig *Les belles arts reduïdes a un únic sistema* (1735), l'*Estètica* de Baumgarten (1750), els assajos de Winckelmann *Pensaments entorn a la imitació* (1764) i la *Història de l'art antic* (1764), Kant amb la *Crítica del Judici* (1790) i Schiller amb *L'educació estètica* (1795) funden un nou paradigma de l'art fonamentat en la consciència del valor d'imitar els clàssics com a exercici del gust. L'acadèmia es proveirà de models, del guix per a les

6. L. Russo (a cura de), *Il Gusto Storia di un'idea estetica*, Palermo: Aesthetica, 2000.

estàtues clàssiques, fent al mateix temps de la galeria una col·lecció d'obres d'art. A Itàlia, les acadèmies històriques són encara avui seus de museus importants (Brera, Venècia, Florència). Les obres d'art dins de l'acadèmia tenen la funció «d'eines de treball» per als artistes.

La tercera institució que caracteritza la modernitat de l'art en el segle XVIII és el museu modern. El paradigma està en els Museus Capitolins romans. El museu acull l'obra d'art però al mateix temps n'institueix una funció expositiva. Les obres en els museus són disposades (segons criteri arbitrari) fent de les obres d'art un «índex», una exemplaritat, una paradigma de la funció del gust i de la «bellesa» com a valors. Els Museus Capitolins de Roma són els primers exemples d'institució museística amb una funció educativa. De fet, era permès als artistes de copiar i d'exercitar-se en el dibuix a les sales dels mateixos museus. La propietat vaticana fins i tot proveïa de papers i de llapis als joves artistes que ho necessitessin. La publicació d'un catàleg especial il·lustratiu és una altra novetat moderna que atribueix al museu i a l'art la funció de paradigma del gust⁷.

La Revolució Francesa i el compromís d'un artista com David marcaran una nova etapa per a l'acadèmia i per als museus com a llocs de formació del gust i de l'educació estètica. El segle XIX institueix l'art com a història, hegelianament producte de l'esperit i, per tant, com a saber i coneixement a transmetre i a adquirir a través de les obres. L'acadèmia del vuit-cents es disseminarà per totes les capitals i per les principals ciutats paral·lelament a la constitució dels museus nacionals i locals.

7. F. P. ARATA, *Il secolo d'oro del museo Capitolino 1733-1838. Nascita e formazione della prima collezione pubblica di antichità*, Roma: Campisano, 2017. Sobre la funció didàctica del museu, vegeu E. HOOPER GREENHILL, *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche e le pratiche del presente*, Milano: Il Saggiatore, 2005.

Aprendre, practicar, crear, són les funcions fonamentals de l'educació artística que articula l'acadèmia d'art⁸. Recrear l'experiència artística, segons el pensament de Dewey, consisteix en un saber artístic ja no en sentit d'una transmissió vertical sinó en el sentit d'una experiència compartida⁹. El Nou-cents amb la Bauhaus fa de l'educació artística la base per a una pedagogia social¹⁰. Al segle xx sorgiran comunitats estètiques que, a través de les arts visuals, el teatre i, després, la nova disciplina del disseny, del disseny en la fotografia, el cinema, faran de l'exercici artístic la base utòpica per a una «possibilitat» social¹¹. L'educació estètica com a fonament per a un creixement social i per a la constitució d'una nova societat. Els règims autoritaris del Nou-cents reduiran l'art als principis d'homogeneïtzació i de conformisme estètic, conscients de la capacitat potencialment alliberadora de l'art. La funció de l'art esdevé consciència de la possibilitat de repensar i reconfigurar les possibilitats del món mitjançant l'exercici de la forma i del dibuix. El Bauhaus serà el moment més evolucionat i l'experiència més significativa d'aquesta nova consciència quant a l'art i la funció del gust en allò quotidià i com a empresa «total». L'exercici de l'art és l'explicació de la possibilitat futura i efectiva de l'ésser humà. La llibertat de l'art és la llibertat sensible i expressiva per configurar altres mons possibles. Relacionant la funció artística a l'ús quoti-

8. Y. MICHAUD, *Insegnare l'arte? Analisi e riflessioni sull'insegnamento dell'arte nell'epoca postmoderna e contemporanea*, (edició italiana a cura de D. Evola), Roma: Idea, 2010.

9. J. DEWEY, *Arte come esperienza* (edició italiana a cura de G. Matteucci), Palermo: Aesthetica, 2007, p. 77 i seg.

10. G. C. ARGAN, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino: Einaudi, 1966, p. 31s.

11. F. CRUCIANI, *Teatro nel Novecento. Registi pedagoghi e comunità teatrali nel XX Secolo*, Firenze: Sansoni, 1985.

dià com a empresa total, de la cullera a l'arquitectura, de la forma visual a l'estratègia perceptiva, l'art esdevindrà una eina de creixement i de possibilitats d'acció transformadora. L'educació estètica no és ja educació contemplativa, sinó més aviat acció de reconfigurar les possibilitats del real. El disseny, els projectes, el coneixement de les estratègies i de les possibilitats sensibles de la «forma», fan de l'artista un paradigma d'home social nou, capaç d'articular sensibilitat, expressivitat i efectivitat en una dimensió nova i original. L'art esdevé educació en la consciència de la persona i de la seva expressivitat com a educació envers la llibertat. En aquest sentit, les paraules de Klee obren una nova dimensió en l'art no tant com a còpia de l'objecte visible, sinó de la seva pròpia visibilitat¹².

Només a partir de la consciència, la funció transformadora de l'obra d'art pot concretar-se com a *possible* a través d'un exercici paral·lel al de la mimesi. Tendeix cap a una possibilitat que esdevé visible i present, i que es fa efectiva com a possibilitat de canvi, en la línia que va des de la Il·lustració de Diderot fins a les avantguardes del segle XX¹³. L'educació en l'estètica, amb el seu «impuls al joc» (*Spieltriebe*) es constitueix, com ens ensenya Schiller, en educació cap a la Llibertat.

Traducció de Xavier Semillas

12. P. KLEE, *Confessione creatrice*, Milano: Abscondita, 2004; G. DI GIACOMO, *Introduzione a Klee*, Roma: Laterza, 2003.

13. D. EVOLA, *La funzione moderna dell'arte. Estetica delle arti visive nella modernità*, Milano: Mimesis, 2018, p.105s.



CANVIAR O MORIR

ENRIC CASABAN

Societat de Filosofia del País Valencià

Després de saludar a tan bon auditori, el primer que faré és demanar excuses pel títol de la xerrada i si de cas també pel contingut. No vull ferir ni esglaiar a ningú però ja que no soc en absolut un teòric de l'educació i, per tant, poques aportacions de profit puc oferir des d'aquest angle, no he volgut perdre l'ocasió d'incloure unes reflexions basades en una vida dedicada en gran part a la docència universitària. Així doncs, només parle des de la meua experiència.

L'any passat, el 7 de setembre, va sortir a la contracoberta de *La Vanguardia* una entrevista feta al professor de Harvard Daniel Levi, expert en polítiques públiques i educatives. I la tal entrevista era demolidora, sembla que només parlava dels Estats Units, però deia que en pocs anys tancaràn centenars d'universitats perquè seran innecessàries. El text em va semblar una mica radical però el fons de l'assumpte connectava bé amb la meua posició sobre l'educació universitària.

Tots podem veure que les noves tecnologies van entrant a les aules, i encara que siga recolzant-se en un *power point* o en un vídeo, la majoria dels professors aprofiten els recursos electrònics per a desenvolupar una mena de classe magistral. Però això ja no val. Les universitats de referència ja no fan tal cosa. Daniel Levi parlava de la millor classe del millor professor per a transmetre-la on fera falta i la resta

dels professors en faran prou de comentar-la, explicar-la i extraure les conclusions. Aquesta posició com ja he indicat em sembla maximalista però potser m'equivoque, ja es veurà. El que sí que crec que cal fer és canviar absolutament el mètode d'interacció amb el alumnes que suposa la classe magistral. Explicaré ací el que jo he fet, des del punt de vista del mètode, almenys en els darrers anys. En absolut vull elevar a categòric el meu comportament però els assegure que en general tots hem quedat més satisfets que abans d'encetar-lo.

Els textos que calgui estudiar s'hauran de dur estudiats a la classe. A la classe no es comentaran si no és al fil d'una conversa pertinent entre membres de l'aula on s'inclou també el professor. A la classe només es resoldran problemes. Les classes, tant les que ara s'anomenen teòriques com les pràctiques, seran l'àmbit on la tasca principal serà només resoldre problemes, igual té que la classe siga de Dret Internacional com d'Àlgebra Lineal i per suposat de qualsevol àrea de la Filosofia. El que anomenem problemes seran sobre tot allò que siga susceptible de ser analitzat, enraonat i augmentat, però que haja proposat el professor o siga conseqüència d'aquesta proposta. A més, ha de poder esbrinar-se el seu sentit des del text del dia, i això en general. Després de tot, la resolució de problemes és el programa d'aplicació dels mètodes científics, si ho volem dir així, i la recerca de qualitat no fa altra cosa.

No és el lloc ni el moment d'estendre's a fer una classe d'aquestes o de posar molts exemples però, demanant perdó a la bestreta a l'auditori per la meua manca d'originalitat, n'exhibiré un parell.

Primer. Els alumnes han hagut d'estudiar l'empirisme clàssic i la Introducció i una part de l'Estètica Transcendental de la *Crítica de la Raó Pura*, anem a dir que una seixantena de pàgines. El problema a resoldre podrà ser per què Kant no està d'acord en la divisió empirista dels judicis

en analítics i sintètics, o com es deia, en veritats de raó i veritats de fet.

Segon. Els alumnes cursen Filosofia de la Ciència i han hagut d'estudiar el naixement de la disciplina a Viena com a matèria independent, i també han estudiat una bona introducció a Popper. Per què el criteri de falsabilitat o falsació de Popper suposa un guany respecte al principi de verificació o verificabilitat del Cercle de Viena ? Com és que el mètode inductiu que nosaltres apliquem cada dia per a viure i saber, i que hem de seguir aplicant si no volem fracassar, és atacat per Popper i en general assenyalat com a inadequat per a marcar el camí metodològic de la ciència, i en la majoria dels casos relegat pels filòsofs des d'aleshores?

Bé, es tracta que els alumnes siguem els que construïm la resposta-solució. Com sabem, la clau està a fer més que a oir. No és el mateix explicar el que puga ser la creativitat, que jo no ho sé, que crear oracions escaients sobre la solució d'un problema. No estem parlant de no aclarir professoralment qualsevol concepte emprat erròniament, però l'exposició d'un tema és perdre el temps.

Cal recordar que quan Hume diu que l'home és i ha de ser esclau de les seues passions, el que està dient, ja en el segle XVIII, és que el desenvolupament de la conducta humana es guia pels sentiments i les emocions i que la raó, que acompanya positivament aquest desplegament, no és el pilot del viatge sinó més bé una mena de màquina de calcular que l'acompanya.

Avui està de moda parlar, investigar i tenir en compte el pensament emocional (allò de la intel·ligència emocional) i veritat és que sentiments i emocions són ingredients necessaris de la memòria. Però, a més, el que tots sabem i hem de practicar és una docència que faci fer; només des d'una activitat que implante el costum de la realització, mitjançant la cerca i la trobada podrem induir una bona formació. I el professor que així ensenyi tindrà més fà-

cil la transmissió de tants valors que la tecnologia no pot comunicar.

Ara aniré per una altra banda de ben diferent. Ja que els màsters estan de moda, en voldré dir unes paraules. Els professors més actius i competents, en general, volen donar classes en els màsters. De màsters n'hi han per a donar i vendre però jo, que a València vaig assistir al seu naixement, haguí de deixar de sentir-me totalment lliure a l'hora de qualificar. El que ens passava en els màsters encara no ho havíem viscut. Si et posaves massa al teu lloc, les autoritats acadèmiques et recordaven que podries perdre o bé el màster o bé la docència en ell i ens semblà que acabàvem de topar amb un problema insoluble. El mercat deia la seva a l'hora de fer les actes.

Encara que he anat com disculpant-me durant tota la xerrada vull recalcar que massa sé que en el que he dit no descobrisc cap Mediterrània i que els professionals que se n'ocupen de la cosa massa que en saben el procediment. La meua intenció era buscar la iteració, una de les eines de l'aprenentatge. He acabat.

DEMOCRÀCIA I EDUCACIÓ: OBSERVACIONS SOBRE EL RETORN DE L'EPISTOCRÀCIA

STEFANO PETRUCCIANI

Univesità La Sapienza. Roma

Als darrers temps, una sèrie de nous fenòmens polítics i de resultats electorals inesperats (l'elecció de Donald Trump als Estats Units, la victòria del *Brexit* en el referèndum britànic, l'èxit a Itàlia del moviment Cinc Estrelles) han posat de manifest una forta insatisfacció dels ciutadans respecte de les elits polítiques i econòmiques que els han governat els últims decennis. Aquesta insatisfacció moltes vegades és etiquetada amb el terme «populisme». Davant del sorgiment de moviments que genèricament venen definits com a «populistes», alguns teòrics polítics han elaborat una resposta molt particular que podem caracteritzar amb el terme «epistocràcia». La convicció que guia aquests teòrics (el més conegut dels quals és Jason Brennan, autor d'un llibre bastant controvertit que porta per títol *Against Democracy*, de Princeton University Press) és que la simpatia dels ciutadans pels «populistes» ve determinada principalment per la ignorància i la manca d'educació. D'aquesta convicció n'extreuen la idea que la democràcia representativa no pot funcionar tal com és, i que ha de transformar-se en un sistema diferent, caracteritzat per forts trets «epistocràtics».

Vegem, doncs, ràpidament, quin és el raonament d'aquests nous teòrics de l'*epistocràcia*, en relació amb el govern dels savis i dels educats.

Els partidaris de l'*epistocràcia* es basen en dues constatacions que consideren com dos fets. Primera: fins i tot en els països democràtics més avançats, el coneixement polític dels ciutadans i la informació sobre la qual basen llurs votacions són sovint molt limitats o incorrectes (per exemple, estimen que el percentatge d'immigrants presents en el seu territori és superior al real). Segona: és entre els electors menys educats i informats on preval la simpatia per un cert tipus d'opcions polítiques, com ara aquelles que són contràries al liberalisme econòmic, que tenen una visió negativa de la globalització i que són favorables a limitar els moviments migratoris. Aquestes posicions, diuen els teòrics de l'*epistocràcia*, no parteixen d'un judici crític sobre la manera en què el món global ha estat governat fins avui, sinó que depenen directament de la ignorància i la desinformació.

A més, afegeixen, la desinformació dels votants és un fenomen perfectament racional, des del punt de vista del càlcul utilitari. Un votant conscient, de fet, hauria de passar-se molt de temps documentant-se sobre les diverses opcions i els programes dels partits, mentre que el seu vot gairebé no tindria gairebé cap influència. No és racional, des d'un punt de vista utilitari, fatigar-se tant per un resultat tan esquitit.

Però si això és vertader, diuen també els partidaris de l'*epistocràcia*, aleshores és necessari reconèixer que en el principi democràtic del sufragi universal (aquell que estableix «un vot per cap») hi ha quelcom que no acaba d'anar alhora. De fet, atorga a la massa ignorant i desinformada un poder que pot fer molt de mal i uns efectes desastrosos. Cal, per tant, reservar el poder a aquells que estan en condicions de fer-ne un bon ús (els educats i els informats) exclouent o limitant la influència dels altres. Les innovacions institucionals que podrien adoptar-se per avançar en aquesta direcció

són bàsicament de tres menes: el vot múltiple, el sufragi limitat a electors seleccionats i el vet epistocràtic.

El primer sistema ja havia estat proposat per un important teòric de la democràcia liberal, John Stuart Mill: tot-hom té dret a votar, perquè no es cancel·li el sufragi universal, però els més cultes i preparats tenen dret a un paquet de vots proporcional a llur competència. No em consta que aquest sistema s'hagi utilitzat mai.

El segon sistema consisteix a acceptar com a votants solament aquells que compleixen una sèrie de requisits, com per exemple, l'ús correcte del llenguatge escrit o bé la superació d'un seguit de proves. A principis del segle xx, es practicaven sistemes semblants als Estats Units, on els candidats (a electors) havien d'aprovar un examen d'alfabetització. És a dir, havien de saber llegir i escriure, cosa que va permetre excloure molts negres de la votació.

La tercera proposta és menys inversemblant i més interessant: haurien de crear-se consells d'experts amb el dret de poder vetar les deliberacions dels parlaments representatius quan aquestes siguin anticientífiques, irracionals o palesament errònies.

Aquestes propostes, especialment les dues primeres, són sens dubte molt excèntriques i semblen totalment anacròniques en una època en la qual la igualtat entre els ciutadans ha esdevingut una conquesta indiscutible. La tesi epistocràtica, això no obstant, té un cert interès, car posa de relleu un punt dèbil que els crítics de la democràcia, a partir de Plató, sempre han subratllat, ço és, l'entrega del poder polític, que és extremament important i delicat, a mans d'alguns que no semblen tenir els instruments necessaris per usar-lo correctament.

El problema, però, és que, a partir d'aquesta dificultat real, poden agafar-se dues vies diverses, oposades fins i tot: la primera és aquella de limitar la democràcia, partint de la convicció que el poble tendeix a prendre decisions equivo-

caedes, com demostrarien, segons el pensament epistocràtic, molts desenvolupaments de la política contemporània. La segona via, contraposada a la primera, consisteix a subratllar que l'educació dels ciutadans és una preconditionió per a la democràcia, però que aquesta preconditionió ha d'assolir-se proveint a tots els ciutadans d'una educació adequada. No és casualitat que l'educació obligatòria s'hagi convertit en la pedra angular de totes les democràcies modernes. Al mateix temps, però, no és suficient, sobretot davant l'exigència d'haver d'orientar-se en un món cada vegada més complex. I val la pena de recordar, en aquesta direcció, que per al filòsof italià Norberto Bobbio la qüestió de l'educació dels ciutadans formava part d'allò que ell anomenava les «promeses no complertes» de la democràcia¹.

Però les raons fonamentals per les quals el govern dels incompetents, malgrat el que pugui semblar a primera vista, no és un escàndol avui, són, en el fons, les mateixes raons que Aristòtil esgrimia contra Plató. D'una banda, en la política es verifica el mateix fenomen que opera en les obres musicals o en les creacions dels poetes: no és el crític singular, ans el judici de molts, allò que confereix validesa a una obra. L'intercanvi, la confrontació i la concurrència de tants punts de vista asseguren un judici més fiable que no pas el que una sola persona, per molt competent que sigui, pugui formular. D'altra banda, diu Aristòtil, hi ha moltes arts en les quals el judici que importa no és el dels competents, sinó, per dir-ho d'alguna manera, el dels usuaris: el convit no ha d'agradar als cuiners, ans als comensals, i la casa ha de resultar confortable per a qui l'habita, no per a l'arquitecte². De la mateixa manera, les decisions dels governants

1. Vegeu el paràgraf titulat «El ciutadà no educat» en el volum de N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco*, Torino: Einaudi, 1984, p. 18-21.

2. ARISTÒTIL, *Política*, 1282 a 24.

han d'èsser de tal manera que puguin trobar el vistiplau dels ciutadans. I si això no ocorre, com passa tantes vegades darrerament, donar la culpa als ciutadans, titllant-los d'irracionals i d'ignorants no és una bona solució.

Traducció d'Abel Miró i Comas





DIÀLEG AMB LA PEDAGOGIA CONTEMPORÀNIA: PREGUNTES, REPTES I RESPOSTES

JOAN SOLER MATA

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Presentació

La lògica passat–present–futur forma part intrínsecament de qualsevol reflexió pedagògica que, com en aquest cas, tingui la pretensió de ser construïda a partir del diàleg(s) amb diferents referents (de pensadors i d'obres escrites) de la pedagogia contemporània. L'evolució del pensament educatiu contemporani s'ha desplegat a partir de processos històrics de construcció i/o processos de ruptura (i de reconstrucció) que, d'ençà de la Il·lustració del segle XVIII, han fet emergir i ens han apropat a diferents conceptes al voltant dels quals han sorgit debats, recerques, reflexions i aportacions que han configurat el complex panorama de les ciències de l'educació.

En les pàgines que segueixen ens proposem els objectius de rellegir, reinterpretar i dialogar –o sigui, deixar-nos preguntar, interpel·lar i intentar respondre– amb alguns pedagogs i obres de referència. Davant el criteri cronològic de presentar les diferents pedagogies, experiències educatives i figures de renom a partir de l'ordre d'aparició a l'escena contemporània; o davant la possibilitat d'aplicar una categorització i sistematització que ordeni en diferents calaixos

i corrents educatius aquestes mateixes pràctiques i pedagògiques, hem optat per un criteri i ordenació basat en l'anàlisi conceptual. La complexitat de l'època contemporània i les tendències actuals que aposten per la construcció d'una història més global, ens han orientat a localitzar alguns conceptes claus i articular els discursos i les pràctiques pedagògiques al voltant d'aquests conceptes.

El professor portuguès Antonio Nóvoa, en una conferència impartida a la universitat de Ginebra, presentava un marc conceptual suggeridor i rigorós per orientar l'anàlisi del tema que volia desenvolupar¹. Nóvoa va utilitzar tres conceptes, manllevats i reinterpretats, de tres pensadors o creadors contemporanis:

- La necessitat d'agafar distància segons Carlo Ginzburg: el canvi de perspectiva o de punt de vista; l'actitud de l'oblit d'allò que ja es coneix per a re-conèixer novament.
- La intercessió: el procés entre l'origen i el final i la llibertat com a nucli de l'exercici de re-interpretar i, en darrer terme, del pensament, com aportació de Gilles Deleuze
- La ressonància en l'obra literària de Pierre Torrealles: la circulació de les idees en clara dependència amb els que van d'un lloc a un altre lloc.

El significat i l'aplicació d'aquest marc conceptual en l'exercici hermenèutic–interpretatiu que constitueixen aquests diàlegs, han servit per suggerir una actitud nova i diferent davant la relectura i la reinterpretació de textos

1. A. NÓVOA, *L'éducation nouvelle, trajectoires à l'échelle intercontinentale*. Conferència impartida a Ginebra (14 de setembre de 2017) en el marc del congrés "Genève, plateforme de l'internationalisme éducatif au 20ème siècle": http://www.unige.ch/archives/aijir/files/5115/0296/9864/THE_BOOKLET.pdf

de la pedagogia contemporània. En el nostre cas, seguint una lògica conceptual, hem estructurat els diàlegs a partir de cinc conceptes per a cada un dels quals hem escollit un pedagog o pedagoga amb qui dialogar. L'estructura ens l'ha suggerida i proporcionada el fet que, mentre preparàvem la lliçó per als Col·loquis de Vic, enlestíem l'edició d'una publicació sobre la pedagogia contemporània organitzada segons el mateix criteri². La tria dels pensadors respon a una opció personal i obeeix a les preocupacions i interessos actuals. A partir d'aquí, hem estructurat la lliçó en cinc apartats temàtics associats a un pedagog o pedagoga:

- Individu i llibertat: Ellen Key
- Grup i dimensió social: Célestin Freinet
- Participació i democràcia: Eglantyne Jebb
- Aprenentatges escolars: Maria Montessori
- Igualtat d'oportunitats: Lorenzo Milani

Les reflexions de l'epíleg estan plantejades i redactades amb el pretext de la lectura de Philippe Meirieu i Tara Westover –pedagogia i literatura– que ens obriran la porta a la revisió d'algunes lliçons de la història i a la formulació de possibles respostes a preguntes i reptes rellevants i difícils que els diàlegs ens proposen.

Educació, individu i llibertat: diàleg amb Ellen Key (1849-1926)

Dialogar amb Ellen Key es afronta una multiplicitat de temes fruit de la polièdrica personalitat i activitat intel·lectual d'aquesta dona sueca que va destacar com a escriptora, activista i professora de l'Institut dels Treballadors d'Esto-

2. J. SOLER; E. COLLELLEDEMONT, *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Barcelona: Horsori, 2018.

colm durant el període 1883-1903 on va impartir classes, amb un notable èxit d'assistència, d'història, literatura, art, idees contemporànies i conferències sobre els temes de més actualitat que conformaven el debat polític i social del seu temps. Malgrat l'amplitud del propi univers conceptual, dialogar amb Ellen Key és abordar amb profunditat el lloc de l'individu i la llibertat en la relació educativa³.

No hi ha dubte que l'obra escrita més coneguda i divulgada d'Ellen Key és *El segle dels infants* (1900), sobretot pel valor simbòlic del títol que fa una crida a inaugurar una nova etapa dedicada a la infància amb el pretext del canvi de segle⁴. En aquest sentit la pedagoga sueca serà una pionera del moviment renovador que marcarà l'educació europea de les primeres dècades del segle XX partint de la crítica del model escolar tradicional que, en paraules seves, “mata l'ànima de l'infant”.

L'extensa i intensa activitat de Key va desbordar el marc de l'educació, tot exercint com a periodista d'opinió, escriptora, conferenciant, feminista militant i pacifista. No és estrany doncs que les seves obres escrites s'ocupin de temes tant diversos com la maternitat i la condició femenina, l'ètica i l'estètica, la guerra i la pau, al costat de les relacions entre la individualitat i la cooperació dins el grup. Malgrat la recerca d'una harmonia entre individualisme i altruisme, la pedagogia d'Ellen Key és una pedagogia de la individualitat pensada per a una escola on “hauria de regnar el principi que en altres àmbits ha modificat les lleis i els costums: el respecte a la llibertat individual, que serà limi-

3. T. LENGEBORN, Ellen Key (1849-1926), *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: BIE), 23 (3-4), any 1993, p. 1-11. Consultat 4-10-2018. Disponible a: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/keys.pdf>

4. E. KEY, *El siglo de los niños*. Toms I i II. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.^a, 1906. Trad. Miguel Domenge Mir.

tada el mínim possible sempre que no afecti els interessos dels altres”⁵. Segons ella, l’escola ha de ser el regne de la vida i la felicitat –o sigui, l’activitat individual–, subvertint l’ordre imposat pel sistema i el programa, superant “el gran error de l’escola que és el de voler generalitzar-ho tot”⁶.

El respecte de la individualitat s’havia d’aplicar tant en l’educació a casa com a l’escola, sense coerció ni dogmatismes, perquè “educar significa permetre que la naturalesa treballi lentament i tranquil·lament pel seu compte, impedit les circumstàncies que podien contrariar-la”⁷. En aquest sentit, proposava substituir el concepte d’educació general per una educació adequada a les necessitats i caràcter de cada subjecte. A partir d’aquests principis, Key albira l’escola comú, és a dir l’escola basada en la coeducació de sexes. El nou model d’escola encarada al futur s’haurà de basar en la cooperació de sexes, l’equilibri entre individu i grup, la connexió entre realitat i autoactivitat i, trencant esquemes, en l’organització a partir d’espais i tallers diferenciats segons els temes.

No hi ha dubte que les propostes d’Ellen Key, de les quals només n’hem formulat un tast, ens recorden la importància i necessitat de l’anàlisi social i la crítica per evitar l’anquilosament de la institució educativa, projectant-la envers les necessitats del present i del futur. En la seva concepció educativa hi ha un lloc preeminent per a la llibertat i la individualitat com a eixos vertebradors d’una proposta educativa que, d’entrada, en fer explícita la confiança en l’individu, el revaloritza i ens recorda la importància de les relacions personals en l’acte educatiu. En l’obra escrita d’Ellen Key hi emergeixen influències notables de la pe-

5. *Ibidem*, tom II, p. 21.

6. *Ibidem*, tom II, p. 53.

7. *Ibidem*, tom I, p. 96.

dagogia i el pensament contemporani, com a conseqüència de les seves lectures i interpretacions de Rousseau, Goethe, Wolstonecraft, Mill, Nietzsche, Darwin, Comte i Spencer, entre d'altres. Dialogar amb ella és també dialogar i rellegir els clàssics i/o els contemporanis, un diàleg imprescindible per construir qualsevol projecte educatiu amb els fonaments necessaris.

Educació, grup i dimensió social: diàleg amb Célestin Freinet (1896-1966)

“L’Escola, penetrada així d’una nova vida a imatge del medi que l’envolta, haurà d’adaptar, per tant, no solament els locals, els programes i els horaris, sinó també les eines de treball i les tècniques, a les conquestes essencials del progrés de la nostra època. No ens hem de conformar durant més temps amb una escola que porta cent anys de retard (...) al segle del regnat indiscutible de la impremta, de la imatge fixa i animada, dels discos, de la ràdio, de la màquina d’escriure, de la fotografia, de les càmeres, del telèfon, del tren, del cotxe i de l’avió!”⁸. Així proposa Freinet l’escola del segle XX per a l’home del segle XX i, en llegir-lo, ens interpel·la sobre la necessitat de pensar i construir l’escola del segle XXI per als nens i nenes i adolescents del segle XXI.

Dialogar amb el mestre francès Célestin Freinet és submergir-se en l’escola popular i en la dimensió social de l’educació a través del grup i la cooperativa de treball escolar. Llegint-lo, un no pot deixar d’imaginar-se tot allò que al mestre de Vence li suggeririen i obririen un infinit univers de noves possibilitats educatives, l’aparició i el perfeccionament dels dispositius mòbils i, en general, de les tecno-

8. C. FREINET, *Per l’escola del poble*. Vic: Eumo, 1990, p. 24.

logies de la informació i la comunicació, transformades en tecnologies de l'aprenentatge.

Al costat de l'obra de fonamentació de Dewey i la de divulgació del suís Ferrière, no hi ha dubte del paper cabdal de Freinet i el model de la classe cooperativa en la construcció i desenvolupament de diferents i complementaris models d'autogestió i escola democràtica. En les propostes freinetianes s'hi entreveu perfectament un principi bàsic: una societat no és plenament democràtica si no és capaç d'atorgar a l'infant un veritable estatut de ciutadania. En definitiva, es tracta de donar la paraula a l'infant per convidar-lo a participar en el propi procés educatiu i d'emancipació personal: "No es tracta pas de recollir diners i administrar-los, ni tan sols de produir en benefici de la Cooperativa. Res d'això no és negligible, i constitueix, en suma, un primer pas. Però això, al capdavall, no és més que un aspecte menor d'una cooperació que cal estendre a tota la vida de la classe, sobretot a l'aspecte social i moral de la organització"⁹.

És evident que Freinet va apostar per la cooperació escolar com a principi fonamental per a l'organització de l'escola. Segons ell, les escoles haurien de ser cooperatives de treball, o sigui, petites societats d'alumnes que treballen, de manera cooperativa, per assolir un objectiu comú. L'ajuda mútua, la solidaritat, la col·laboració i l'intercanvi eren els fonaments i, a la vegada, els instruments d'una pedagogia del treball i la cooperació que apuntava cap als objectius i èxits comuns, més que cap als èxits individuals. Aquesta finalitat estava associada a la necessària transformació de les condicions d'aprenentatge a través de noves tècniques de treball escolar –les tècniques Freinet–, entre les quals cal destacar la impremta escolar que podríem qualificar de tècnica completa i total, per la multiplicitat de capacitats

9. *Ibidem*, p. 185.

de tot tipus que desenvolupa i pel caràcter d'instrument de mediació entre l'escola i la comunitat i com a paradigma del treball cooperatiu a l'aula.

Freinet constitueix una fita rellevant dins la diversitat i heterogeneïtat del moviment de l'Escola Nova i ens evoca la re-interpretació, la síntesi i la renovació constants dels pedagogs que el van precedir. La dimensió social de la seva proposta educativa, articulada en el grup i la cooperació, també es complementa amb l'obertura al medi social i al món. Aquesta és una funció de l'escola que el mestre francès va impulsar amb tècniques com la correspondència escolar i l'intercanvi de revistes. En una direcció paral·lela però igualment important, no podem deixar d'esmentar i destacar el caràcter de moviment que van adoptar els grups de mestres seguidors de les idees i les tècniques Freinet. No cal anar lluny i fixar-nos en les trobades Batec, llavor de la renovació de l'escola rural a les terres de Lleida. En un àmbit més gran hi trobem la Cooperativa de l'Ensenyament Laic.

Qualsevol síntesi i reflexió/ diàleg sobre la pedagogia de Freinet seria incompleta si no poséssim l'accent sobre dos aspectes importants. En primer lloc, la voluntat de conjuntar i fer compatible la teoria i la pràctica—experiència en la tasca educativa per superar l'eterna oposició i l'infructuós debat entre teoria i pràctica. L'altre aspecte fa referència a l'actitud i l'acció social, de cara enfora i de cara endins, del mestre que Freinet no entén de cap altra manera que vinculada al compromís polític perquè, al capdavant, l'escola popular és l'escola del canvi social i polític.

Educació, participació i democràcia: diàleg amb Eglantyne Jebb (1876-1928)

La democràcia i l'exercici dels drets de ciutadania són dos elements indissolublement relacionats que, en l'àmbit

educatiu, van fer emergir la necessitat de formular uns drets propis i específics de la infància. En aquest sentit, el paidocentrisme i l'humanitarisme inherents a la utopia educativa que va recórrer el món occidental durant el primer terç del segle XX i que va cristal·litzar en el moviment de l'Escola Nova van ser un gresol perfecte per a estendre la necessitat d'uns drets de la infància que la protegissin i que establissin barreres de prevenció. Des de diverses professions, ciències i línies de pensament van sorgir múltiples iniciatives en forma de congressos, publicacions, associacions i accions. La medicina, l'higienisme, la pedagogia activa, la psicologia infantil, la pediatria, la política legislativa, la teoria i la pràctica jurídica i el pacifisme van confluïr en l'atenció i protecció de la infància com a signe de civilització. Fruit d'una situació i unes emergències que avui, els moviments migratoris i la pobresa emergent dins el mateixos països rics, tornen a interpel·lar els educadors, i més davant la propera commemoració, el vint de novembre de 2019, del trentè aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant (1989)¹⁰. D'aquí la necessitat i actualitat de dialogar amb Eglantyne Jebb, l'autora de la primera declaració formal dels drets de l'infant, la Declaració de Ginebra, aprovada l'any 1923 per la Unió Internacional d'Auxili de la Infància (UISE) i ratificada, l'any següent, per la Societat de Nacions¹¹.

La Declaració de Ginebra va ser considerada per l'autora i fundadora de Save the Children (1919) com un punt de partida i no pas com un punt final. Després d'una primera etapa de treball social i activisme, amb la mirada posada en les necessitats urgents i immediates, ben evidents des-

10. J. COTS, *La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant*. Barcelona: Rosa Sensat, 2015.

11. C. MULLEY, *The Woman Who Saved the Children. A Biography of Eglantyne Jebb*. Oxford: Oneworld, 2009.

prés de la primera gran guerra, en el pensament de l'anglesa Eglantyne Jebb hi va prenent forma la importància de la prevenció explicitada per la mateixa organització que ella havia fundat, afirmant que “el medi indiscutible d'assegurar la salvaguarda dels interessos dels infants en temps de desastre és l'establiment d'un sistema perfeccionat de protecció de la infància en temps normal”.

Els cinc punts redactats per Jebb conformen una declaració molt sintètica que, malgrat el caràcter reformador, encara està influïda per una mentalitat d'ajuda i protecció sense apostar, de manera decidida, per la consideració del nen com a subjecte de dret. El contingut està redactat sobre la base del desenvolupament material i espiritual de l'infant, la satisfacció de les necessitats bàsiques, l'atenció i auxili davant de les adversitats, les expectatives de futur i l'educació¹². En conjunt, la declaració respon a “l'esperit de Ginebra” que, amarat d'internacionalisme i pacifisme, anunciava una utopia basada en l'educació. Encara que el text sigui només un esbós dels eixos i pilars fonamentals que, a partir de la segona meitat del segle XX, constituïran el gruix dels drets de la infància, recull alguns drets de caràcter protector (alimentació, cura, ajuda, acollida i auxili) al costat de referències a l'educació, a la reinserció social del delinqüent i a la protecció en cas de perill, o sigui a l'educació social. Es tracta d'un contingut que té la gènesi en l'ideal social i la consciència pacifista i internacionalista o supranacional de l'autora, plasmades en una petita publicació, en francès, de l'any 1928 sota el títol *La responsabilitat internacional en matèria de protecció de la infància* en la qual es mostra convençuda de la unitat i interdependència del gènere humà: “La humanitat té el deure de protegir els

12. Z. MOODY, *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Alphil, 2016.

seus membres més febles. Però també té el deure d'exigir que els infants siguin criats per ser membres útils, no només del propi país, sinó del món sencer”¹³.

La lectura i el corresponent diàleg amb la biografia, l'activisme i l'obra escrita d'Eglantyne Jebb ens empeny a reflexionar sobre la condició de l'infant subjecte i, posant-nos davant de la situació de la infància –la del seu temps i l'actual–, ens interpel·la, perquè els drets de l'infant són, malauradament i encara avui, un text d'indignació i de revolta, manllevant l'expressió de Philippe Meirieu de qui parlarem en l'epíleg de la lliçó¹⁴. També ens proposa la consideració dels drets civils i polítics com a fites indispensables en el camí de la plena ciutadania, és a dir, en l'itinerari de construcció d'una societat democràtica. En aquest sentit, la declaració de Ginebra ens trasllada també al diàleg amb altres pedagogs com el txec Frantisek Bakulé o el polonès Janusz Korczak que van pensar i realitzar les societats infantils i les repúbliques d'infants com a instruments necessaris d'una educació plenament democràtica.

Educació i aprenentatges escolars: diàleg amb Maria Montessori (1870-1952)

Cent anys enrere el nom de Maria Montessori¹⁵ ocupava un lloc destacat en el panorama educatiu de Catalunya d'ençà, de la primera experiència d'aplicació del seu mètode, durant uns mesos de l'any 1914, dirigida per Joan Palau i Vera a la Casa de Maternitat per iniciativa del Consell d'In-

13. E. JEBB, *La responsabilité internationale en matière de protection de l'enfance*. Genève: UISE, 1928.

14. PH. MEIRIEU, *El pedagog i els drets de l'infant, història d'un malentès?*. Barcelona: Rosa Sensat, 2003.

15. P. GIOVETTI, *Maria Montessori, una biografia*. Roma: Mediteranee, 2009; R. FOSCHI, *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014.

vestigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona, que l’havia pensonat perquè l’any anterior viatgés a Roma per conèixer de prop la tasca educativa que es desenvolupava a les Case dei Bambini¹⁶. Avui, un segle després, el nom de Montessori ocupa de nou un lloc destacat entre la llista de pedagogies amb nom propi amb les quals determinades escoles es forgen un lloc i un prestigi per assolir una escola i una educació de qualitat.

Amb alts i baixos, amb llums i ombres i enmig d’una varietat de significats, Montessori s’ha associat, a Catalunya, amb la renovació pedagògica fins al punt de provocar l’afirmació rotunda de Maria Antònia Canals: “Penso no equivocar-me gens si dic que el mètode Montessori ha marcat el moviment de renovació pedagògica a casa nostra”¹⁷.

Dialogar amb Maria Montessori és plantejar-se les preguntes fonamentals entorn als aprenentatges escolars sobretot en els primers anys de la vida dels infants i acceptar que la pedagogia “ha de resoldre els problemes i no pas solament posar al descobert les dificultats i els perills que existien en les escoles comunes”¹⁸ que, a parer seu i de molts altres pedagogs de l’època (Decroly, Ferrière, Claparède i un llarg etcètera), calia renovar i transformar pensant, sobretot, en la personalitat i les necessitats i interessos dels infants. De la mateixa manera que ella ho va abordar en *El mètode de la pedagogia científica* (1909), avui també necessitem respondre les preguntes del què i el com referides

16. J. PALAU VERA, Un assaig d’aplicació del mètode Montessori a la Casa de Maternitat de Barcelona, *Quaderns d’estudi*, 39, abril de 1920, p. 1-17.

17. M.A. CANALS, Montessori ahir i avui. Una experiència del Montessori a Catalunya: inicis, ruptura i represa, dins M. MONTESSORI, *La descoberta de l’infant*. Vic: Eumo, 1984, p. LVI.

18. M. MONTESSORI, *La descoberta de l’infant*. Vic: Eumo, 1984, p. 49.

als aprenentatges escolars. Necessitem fer-ho a partir d'una pedagogia que defugui l'especialització exagerada i la compartimentació, encarant les respostes de manera rigorosa i amb la visió global i complexa que requereixen els temps actuals. És evident que, malgrat la simplificació que alguns n'han fet reduint-lo a material didàctic, el mètode Montessori és un veritable sistema pedagògic o, si es vol, una pedagogia fonamentada en les aportacions d'altres ciències com la psicologia experimental, la medicina, l'antropologia, l'higienisme i la neuropsiquiatria infantil, en definitiva el clima universitari i científic que Montessori va viure a La Sapienza de Roma. En l'horitzó s'hi visualitza clarament el reformisme social que genera i impulsa aquesta obra educativa dirigida als infants.

L'escola centrada en l'aprenentatge que llueix en l'obra montessoriana també ha de ser el "bon-lloc" que acull tots els infants. De fet, en les propostes de Maria Montessori hi apareix sovint la necessitat de construir una comunitat dedicada a la infància perquè "l'infant ens descobreix la síntesi veritable de la vida que està en l'esperit de la humanitat"¹⁹. L'infant és la raó de ser del mètode montessorianista. D'aquí la necessitat de l'observació de la naturalesa de l'infant i el respecte de la personalitat i el ritme individual amb la finalitat de promoure el desenvolupament (motriu, sensorial i comunicatiu). I d'aquí la importància de la funció social i educativa de l'escola com a casa dels nens i de l'ambient preparat, amb l'ordre i els materials didàctics disposats al servei de l'autonomia, la llibertat i l'autodisciplina, o sigui l'autoeducació de l'infant. D'aquí també la necessitat de la formació dels nous mestres que el mètode requereix. Un aspecte que, des de l'inici, ha anat estretament lligat al montessorianisme: "La mestra que es vol preparar per a aquesta

19. *Ibidem*, p. 357.

educació especial cal que tingui clara aquesta idea: que no es tracta de transmetre a l'infant coneixements sobre la qualitat de les coses –com dimensions, forma, color– mitjançant els objectes. (...) Aquí es tracta d'un canvi radical del subjecte de l'activitat: abans era la mestra i ara, en canvi, amb el nostre mètode, és sobretot l'infant”²⁰.

Avui les pedagogies amb nom propi (Waldorf, Decroly, Montessori, etc.) ens remetent a la necessitat de construir projectes educatius sòlids i diferents –una mena d'escola a la mida– i, igual que un segle enrere, es situen en el centre del debat pedagògic entorn al dilema de si és més encertada la fidelitat a un mètode o bé, el relativisme, la pluralitat o l'eclecticisme davant l'heterogeneïtat i diversitat de models i propostes.

Educació i igualtat d'oportunitats: diàleg amb Lorenzo Milani (1923-1967)

La publicació, l'any 1967, de *Carta a una mestra*, va convertir la petita escola de la parròquia de Barbiana, a la vall del Mugello de la Toscana italiana, en una referència de la pedagogia del segle XX tot i que, d'entrada, tal com expliquen els alumnes no semblava pas una escola: “Ni tarrina, ni pissarra, ni pupitres. Només unes grans taules, a l'entorn de les quals es feia classe i es menjava”. En canvi, allà dalt “ningú no era negat per als estudis”²¹.

Carta a una mestra va concretar els principis educatius de Lorenzo Milani, que ja estaven dibuixats a les *Experiències pastorals* (1958) i en la seva correspondència²². La carta

20. *Ibidem*, p. 169.

21. ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*. Vic: Eumo, 1998, p. 6 i 7.

22. L. MILANI, *Experiencias pastorales*. Madrid: B.A.C., 2004; J. L. CORZO, *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*. Madrid: Acción Cultural Cristiana, 1995.

va ser el resultat de l'escriptura col·lectiva dels alumnes més grans de Barbiana, però sobretot va ser i segueix sent una dura crítica a l'escola que selecciona. Els autors hi analitzen la realitat escolar i observen que el fracàs s'acarnissa en els nens i nenes de les zones rurals i de les famílies obreres més pobres. Interpretant i comparant les dades de les piràmides escolar i social, els alumnes–mestres desenvolupen una magnífica lliçó d'història, economia, política, sociologia i pedagogia i sentencien el fracàs de l'escola: "L'escola només té un problema. Els nois que perd"²³. Rellegir *Carta a una mestra*, cinquanta anys més tard de la seva publicació, i reinterpretar Milani significa dialogar amb un dels temes cabdals en el desenvolupament dels sistemes educatius occidentals: la igualtat d'oportunitats i, per tant, l'escola justa i democràtica.

Davant de la injustícia real de l'escola que segrega i selecciona, els alumnes de Barbiana proposen un projecte d'escola a partir de tres pilars bàsics que, reinterpretats en el moment actual, segueixen tenint validesa:

Una escola que no segregui

Una escola que no segregui i sigui un lloc d'acollida per a tots els alumnes amb independència de l'origen, la religió, la cultura, el gènere, el nivell sociocultural i econòmic, etc. És a dir, una veritable escola pública. En aquests moments de supremacia dels valors economicistes que supediten el rendiment immediat als processos a llarg termini, la reivindicació de l'escola com a espai públic, és a dir, com a element integrador del comú, adquireix una rotunda actualitat.

Una escola a temps complet

Una escola amb una activitat que flueixi més enllà de l'escola, que traspassi els murs de l'aula i penetri en la co-

23. ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*, p. 29.

munitat per fer realitat que tots i totes aprenen i tots i totes ensenyen al llarg de la vida. Els actuals i molt recents projectes que es desenvolupen sota el nom “a temps complet” a Catalunya, amb l’equitat i igualtat d’oportunitats com a finalitat, conflueixen perfectament - a ben segur amb desco-neixement de la majoria - amb aquest principi de Barbiana.

Una escola amb una finalitat clara

Una escola que educa ciutadans lliures i actius capaços de viure i conuiuere, compromesa amb la comunitat i amb el dret de tothom a l’educació. Es tracta, sens dubte, d’una renovació del compromís amb l’escola i l’educació democràtica, massa en dubte en algunes polítiques educatives actuals que posen al davant la ideologia en lloc de la pedagogia.

El projecte educatiu de Barbiana –sintetitzat i sistematitzat en aquests principis anteriors convenientment reinterpretats– constitueix, alhora, una interpel·lació a les institucions polítiques i acadèmiques. Barbiana se’ns mostra com l’escola “de veritat” i com un dels possibles camins per transitar des de la universitat fins a l’escola: “A més, ensenyant aprenia moltes coses. Per exemple, vaig aprendre que el problema dels altres és igual al meu. Sortir-se’n tots junts és la política. Sortir-se’n tot sol és l’avarícia”²⁴.

Avui, aquest text clàssic de la pedagogia contemporània encara conserva la capacitat d’interrogar –la pedagogia de la pregunta– i induir a pensar des del mateix inici: “Benvolguda senyora, de mi vostè no deu recordar ni com me dic. N’ha suspès tants... Jo, en canvi, he pensat sovint en vostè, en els seus col·legues, en aquella institució que anomenau escola, en els nois que rebutgeu. Ens engegueu al camp i a les fàbriques, i ens oblideu”²⁵.

24. *Ibidem*, p. 9.

25. *Ibidem*, p. 5.

La carta és una constant invitació a la reflexió i al diàleg expressats fins a la formulació del desig del paràgraf final: “Bé hi haurà en alguna Escola de Magisteri algú que ens escriurà”; amb un programa de formació del mestre al voltant dels eixos de la pedagogia (centrada en l’alumne), la llengua i els llenguatges (com a instrument de comunicació i expressió) i l’estudi del medi que envolta l’escola (geografia, ciències, història , etc.), completat amb la invitació per anar a Barbiana i posar-ho en “pràctica”.

La crida de l’última pàgina de *Carta a una mestra* constitueix un repte per a qualsevol mestre que se senti compromès amb l’ideal d’una escola per a tothom. Si la crida arriba a un centre de formació de mestres, és a dir, a la universitat, el repte es converteix en obligació moral i intel·lectual per atendre l’esperança i la confiança en la millora de l’escola vinculada estretament a la millora de la formació del mestre: “Esperem aquesta carta. Tenim confiança que arribarà. La nostra adreça és: Escola de Barbiana. Vicchio Mugello (Florència)”²⁶. La radicalitat de les tres reformes per a transformar l’escola que ja hem esmentat i comentat, ens evoca la força pedagògica de la paraula, el paper de l’escola com a nucli de relacions personals i el compromís amb els últims en el camí de la construcció d’una veritable escola real, justa i democràtica. No és casual que el lema “I care” –M’importa– fos la benvinguda que diàriament els alumnes llegien a l’entrada de l’escola.

Epíleg: reflexions a partir de la lectura de Philippe Meirieu i Tara Westover

Els cinc diàlegs breus que precedeixen les línies d’aquest epíleg no esgoten, ni de bon tros, els temes inherents al de-

26. *Ibidem*, p. 119.

bat educatiu contemporani. Conscients que hem plantejat més preguntes que respostes, ens ha semblat adient tancar la lliçó amb una referència a dues publicacions força recents. La primera, del pedagog francès Philippe Meirieu (Alès dans le Gard, França, 1949), *Educar després dels atemptats* (2016; original francès), defensa que el combat pedagògic contra el radicalisme passa per la capacitat de provocar i generar dubtes: “com fer entrar en raó aquell que no vol raonar?”²⁷. La segona, una novel·la de formació, de caràcter autobiogràfic, de l’escriptora i historiadora nord-americana Tara Westover (Clifton, Idaho, EEUU, 1986), *Una educació* (2018; original anglès), defensa la necessitat que l’educació generi preguntes i no certeses²⁸. En les dues obres i des de perspectives ben diferents, emergeix la coincidència en la pedagogia del dubte i la pregunta.

Meirieu no defuig cap dels temes difícils i complexos del debat educatiu i, si a *Frankenstein educador*²⁹ defensava el valor de construir-se un mateix, en aquesta llibre planteja la urgència que l’educació s’orienti a construir el comú, o sigui a actuar i fer junts i a defensar el planeta: “Motius comuns: just el contrari que les pulsions individuals. Al voltant de la mateixa taula: en una mateixa aventura on viuen com autènticament solidaris. Per debatre sobre el seu futur: per buscar en la interlocució recíproca la manera d’aconseguir coses junts abans que fracassar per separat”³⁰.

La reflexió sobre l’interessant concepte del “moment pedagògic” (el reconeixement de la resistència de l’altre a l’empresa educativa mateixa i a la voluntat de l’educador) és un pretext per proposar l’articulació d’una pedagogia de

27. PH. MEIRIEU, *Educar després dels atemptats*. Barcelona: Rosa Sensat, 2018, p. 18.

28. T. WESTOVER, *Una educació*. Barcelona: Més llibres, 2018.

29. PH. MEIRIEU, *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.

30. PH. MEIRIEU, *Educar després dels atemptats*, p. 206-207.

l'interès amb una pedagogia de l'exercici (l'atenció i el treball de la mà en l'obra de Matthew B. Crawford³¹) i una pedagogia del contracte. Sempre en el marc d'una educació autènticament democràtica que, seguint Martha Nussbaum, hauria de tenir tres eixos forts: la pràctica del debat argumentat, el treball sobre les interaccions dins de cada disciplina i entre elles per formar ciutadans del món i, finalment, la trobada amb la literatura i les arts³².

Tara Westover, criada i educada en el si d'una família mormona radical, explica en les seves memòries d'infantesa i joventut com els seus pares l'havien educada en l'aïllament i conclou, després de la pròpia experiència, que l'educació és tot el contrari: "M'havien educat en els ritmes de la muntanya, ritmes en els quals els canvis no eren mai essencials, només cíclics. El mateix sol sortia cada matí, escombrava la vall i es ponía darrere el cim. La neu que queia a l'hivern sempre es fonia en primavera. Les nostres vides eren un cicle –el cicle del dia, el cicle de les estacions–, cercles d'un canvi perpetu que, quan es completava, significava que no havia canviat res en absolut"³³.

El relat de l'escriptora nord-americana ens proposa un procés educatiu que comença amb la fugida (i la pèrdua) de la família i, enfront d'una educació familiar i una infantesa "sense escola ni hospital", lluny de les institucions, ens trasllada a l'educació de veritat, viscuda com una autocreació i la construcció d'un jo amb idees pròpies.

Les memòries de Tara Westover són un bon pretext per revisar i reflexionar, una vegada més, sobre algunes de les

31. M. B. CRAWFORD, *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. París: La Découverte, 2010.

32. M. NUSSBAUM, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós, 2014.

33. T. WESTOVER, *Una educació*, p. 10.

relacions conceptuals i/o oposicions presents de manera permanent en el debat pedagògic: individu–grup; natura–cultura; llibertat–disciplina; societat tancada–societat oberta: “Des que tinc records, havia sabut que els membres de la meua pròpia família eren els únics mormons autèntics que havia conegut mai, i tot i això, per alguna raó, allà, en aquella universitat, en aquella capella, vaig sentir per primera vegada la immensitat de l’escletxa. Llavors ho vaig entendre: podia romandre amb la meua família o amb els gentils, a una banda o a l’altra, però no hi havia espai per posar el peu entremig”³⁴.

En el moment d’escriure les ratlles finals de la lliçó, ens convé recordar que, malgrat la brevetat dels nostres diàlegs, hem recorregut algunes de les idees que emergeixen amb força en el debat pedagògic contemporani i ens arriben com a lliçons de la història. Sense la pretensió de fer cap síntesi completa, voldríem evocar i/o destacar el valor dels projectes educatius singulars i propis de cada escola o xarxa d’escoles enfront dels perills d’institucionalitzar i homogeneïtzar les reformes; el valor de la participació col·lectiva i la implicació de la comunitat enfront de lideratges que es converteixen en dirigismes culturals i pedagògics; la importància dels principis i la fonamentació pedagògica enfront dels discursos purament tecnocràtics orientats a un pur activisme sense finalitat; l’evolució de les pedagogies de la transmissió cap a les pedagogies de l’acció i les pedagogies de la construcció; la necessitat d’una formació sòlida i rigorosa dels mestres com a peça que ha estat la clau de volta de totes les onades anteriors de la renovació pedagògica i, sense cap mena de dubte, el lloc central de l’escola com a comunitat democràtica, justa i inclusiva i lloc d’acollida de tots els infants i adolescents.

34. T. WESTOVER, *Una educació*, p. 213.

Malgrat que la nostra intenció era plantejar dubtes i generar preguntes, no podem negligir el sentit i la raó de ser de la pedagogia i, encara que sigui en un curt i esquemàtic paràgraf final, apuntar algunes respostes en forma d'idees i conceptes que poden orientar l'acció educativa en els temps actuals:

- Pedagogia del *subjecte*: l'atenció i el respecte al nom, la identitat, la diferència i l'acollida de cada infant. L'escola a la mida.
- Pedagogia de l'*acompanyament*: l'ajuda i la presència per veure'ls créixer i fer-se grans, individualment i en grup.
- Pedagogia de les *oportunitats*: les condicions de l'educació i la vida i el benestar de tots els infants i adolescents en el marc del comú, patrimoni i objectiu col·lectiu.
- Pedagogia de la *pregunta*: l'aprenentatge com a construcció del saber; la passió per al coneixement; la capacitat de formular-se preguntes i el rigor i els mètodes per a trobar les respostes.
- Pedagogia del *compromís social*: els mestres i educadors com a primers defensors dels drets dels infants; els valors i l'ètica.



EDUCACIÓ, CULTURA CIENTIFICO-TECNOLÒGICA I CRÍTICA. LA QÜESTIÓ DE LES FINALITATS EDUCATIVES EN LA CIRCUMSTÀNCIA CONTEMPORÀNIA

ANDRÉS L. JAUME & ENRICO BRUGNAMI

*Universitat de les Illes Balears. Universidad de la Laguna
(Grup LEMA)*

Si un concepte educatiu ha calat en les nostres ments i ens ha permès reflexionar sobre el que significa ensenyar és el que apareix en la *Pedagogia General* de R. Nassif, a saber, el concepte de «teleologia educativa». Concerneix a la teleologia l'estudi de les finalitats, ja siguin naturals, celestials o artificials. Quan escoltem o llegim un filòsof sembla innegable la pregunta de per què diu el que diu. Entendre una pregunta és una tasca doble: per què i per a qui, com la vida mateixa és un present resultat d'un passat que sempre pressiona i un projecte futur en el qual xifrem els anhels del passat i del present. Les preguntes són fragments d'un discurs i és que la vida humana és un gran discurs, com ho és la història. Els relats dels quals ens parla Lyotard són això mateix, relats, com ho són els *Diàlegs* de Plató. I així concebem la vida com a relat, és a dir, com a paraula i no només el *logos* joànic, sinó també el *logos* aural de Grècia.

Però els relats ni són immutables ni immanents; ens transcendeixen. Estan com a condició de possibilitat de qualsevol interacció humana i estan com allò que, en virtut de la seva naturalesa, ha de transmetre's a les generacions futures. La tasca de l'educació –des del jardí d'infància fins a la universitat– és aquesta: transmetre per formar. Ja en l'antiguitat clàssica la cultura es concebia com a indispensable per a la supervivència humana. Per això, es duia a terme una transmissió de la cultura entre generacions. A aquesta transmissió de la cultura se'n va dir educació, i aquesta educació tenia una funció doble respecte a la societat: d'una banda, havia de conservar i transmetre la cultura socialment acceptada –relat– en la seva generació i, de l'altra, havia de sotmetre la cultura transmesa a una crítica i renovació constants. La teorització sobre la cultura i la seva conservació i renovació era duta a terme per la filosofia; s'hi plantejava la qüestió de com les noves generacions podien entrar en contacte amb el seu patrimoni cultural passat –transmissió– sense quedar-ne absorbides –crítica. La filosofia, doncs, assumia el paper d'una filosofia de l'educació o pedagogia.

Reparem ara en l'aspecte següent: tot fet o acte que tendeix a un fi és pensat en termes de funció. L'educació –com hem vist abans– no és una excepció. Així, ja a l'antiguitat clàssica el concepte de funció servia de guia per a la comprensió del fenomen educatiu. Si concebre la tasca educativa és pensar-la segons les finalitats que té, hem de representar-nos l'objectiu al qual apunta la fletxa de l'educació, i aquest objectiu és doble: l'educació apunta tant a la persona educada com a la societat en la qual s'educa. Per aquest motiu la seva funció és tant personal com social. És necessari tenir una imatge tant de l'home com de l'entorn on viu prèviament a tota teorització sobre l'educació. Per això, seguint a Paulo Freire en la seva obra *La naturalesa política de l'educació*: «tota pràctica educativa implica, per part de l'educador, una posició teòrica. Aquesta posició, al

seu torn, implica una interpretació de l'home i del món, a vegades més i a vegades menys explícita» (1990, 64) .

Aquesta imatge de l'educand i del seu mitjà social prèvia a la teoria i pràctica educativa és el que constitueix l'ideal de formació. Tota teoria i pràctica educativa té un component ideal que li és consubstancial: educar sense cap idea de persona ni de societat és com traçar un camí sense rumb ni destinació prefixada; si arribem a un lloc desitjat serà per mer accident. En l'ideal de formació pot tenir més pes l'individu o la societat, però sempre apareixen tots dos elements en l'equació. Per exemple, l'educació en Plató fa prevaler la persona idealitzada i tendeix a la fugida de la societat donada, per aquest motiu està fortament associada a la utopia pedagògica, a una societat ideal, inexistent. De manera similar ocorre en Aristòtil quan, reflexionant sobre l'estat ideal, estima que la finalitat educativa de l'ésser humà coincideix amb la de la societat. Segons Aristòtil, la finalitat de l'educació és l'obtenció de la felicitat mitjançant el treball –virtut activa– i l'oci –virtut intel·lectual–, sent així que la felicitat social depèn de la felicitat de cadascun dels individus, havent teoritzat prèviament sobre l'estat ideal (1332a 9). Segles després continuem trobant-nos, *mutatis mutandi*, amb esquemes educatius on l'accent recau en la relació individu-societat. Un exemple el trobem en Wilhelm Dilthey, que té en ment tant l'ideal kantianista d'educació crítica com *La província pedagògica* de Goethe quan assenyala que «la missió de l'educació és el desenvolupament de l'individu per un sistema intencional de mitjans fins a l'estat en què aquell pugui aconseguir autònomament la seva destinació» (1968, 14). La fi de l'educació per a Dilthey –i per als grans teòrics de la *Bildung*– és el de proveir el discent d'una autonomia intel·lectual i moral –sentit crític– que en configuri la realització personal per, posteriorment, harmonitzar-se amb la resta de persones en el si de la societat (2014, 190). Una posició diametralment oposada la trobem

en el neokantià Paul Natorp. El seu «socialisme pedagògic» marca el pas d'una educació de l'individu a una educació de l'individu social, rebutjant els grans relats pedagògics de les *Bildungsroman*. Segons Natorp «l'home només es fa home mitjançant la comunitat humana. [...] Però l'home no creix aïllat ni tampoc tan sols un al costat de l'altre sota condicions pròximament iguals, sinó cadascun sota el múltiple influx d'uns altres i en reacció constant sobre tal influx. L'home particular és només una abstracció, com l'àtom del físic» (2001, 169). És així com, tant per a Natorp com per a autors coetanis i afins, com Émile Durkheim (2001, 50-2) i José Ortega y Gasset (1983, 512), és l'ideal social el que marca l'ideal d'home i, amb això, l'ideal de formació. En el cas de Dilthey, l'accent recau més sobre l'ideal d'home que no sobre l'ideal de societat, encara que, recordem, tots dos elements són consubstancials a l'ideal de formació.

Així doncs, veiem que tota educació requereix d'un ideal de formació per poder ser duta a terme; no obstant això, no cal oblidar que l'ideal de formació és això, un ideal. Igual que el coneixement humà, l'educació és fal·lible. Mai podem estar segurs que allò que vulguem transmetre sigui integrat pel discent, ni podem garantir que mitjançant un acte educatiu s'arribi on el docent vol arribar. L'educació, com a acte humà, es dona en un llindar d'imperfecció en el qual –i a causa dels múltiples factors i agents que intervenen en els diversos actes educatius– no podem sempre assenyalar on és la causa de l'error. És degut a aquesta fal·libilitat educativa que sostenim que l'ideal de formació ha de formular-se sempre de manera que pugui ser realitzat. Això no significa renunciar a ideals tals com el bé o la justícia; poden ser perfectament finalitats educatives, però sent conscients de la seva fal·lible concreció en la realitat. Per això mateix considerem que Ortega té raó quan sosté, com després faran molts altres, que només es pot ensenyar el que es pot aprendre, però això que es pot aprendre no cal xifrar-ho

únicament en uns esquemes cognitius preestablerts a la manera de Piaget, sinó també en un mitjà o circumstància. La pregunta és, doncs, quina circumstància? Els diagnòstics que tracten de respondre-la són molt variats –la societat repressiva de Freud o la societat de l’home unidimensional, la societat líquida o la del cansament. Sigui com sigui, la praxi educativa es veu afectada per un contorn complex i, per tant, fal·lible, per aquest motiu tot discurs educatiu ha de ser conscient de la pròpia fal·libilitat i no pot ser mai tan rígid ni dogmàtic que es tanqui en banda a qualsevol sospita que el que es fa és sempre el correcte. Per aquesta mateixa raó, enfront d’una pedagogia que sembla més interessada a adoptar una imatge distorsionada del que pugui ser la pràctica científica –la ciència com a ideologia– és potser millor una pedagogia que, sabedora dels seus límits, faci exercici de crítica i, el que és més important, ensenyi a criticar, que no a ser criticaires. Es tracta, doncs, de formar en un ideal d’autonomia que suposa poder preguntar, mostrar perplexitat, voler entendre com a condició transcendental de tota millora humana que esdevé després de tot acte educatiu.

No obstant això, el preguntar no esdevé en el buit. Les preguntes, els problemes i fins i tot les possibles respostes estan embastades en un ordit de relats. Molts se superposen, uns altres no hi ha manera de cosir-los i sorgeix, així, la necessitat no només d’interrogar-se sobre els relats sinó d’esforçar-se per evidenciar, portar a la llum, quins són els que operen en una cultura humana. La modernitat i les conseqüències que implica han portat un sens fi d’etiquetes, des de la societat postindustrial, passant per la postmodernitat i arribant a la societat de l’avorriment. Tota referència d’actualitat és en relació amb un constructe teòric que emmagatzema una bona amalgama de metàfores; per això el nostre temps és un temps que ha estat, fins ara, d’una societat post. Ningú sap si arribarem al post del post i si això serà una superació hegeliana o, per contra, enfront d’aquesta negati-

vitat, encunyarem un terme positiu. Mentrestant, en l'esforç de comprendre el present, mirem també el passat, al qual n'atribuïm l'autoria.

De la mateixa manera que hem assenyalat aquestes rúbriques, no podem passar per alt una metàfora important: la màquina. La modernitat inaugura l'edat de la màquina, però no de la corriola o el pla inclinat, sinó la màquina que té un mecanisme desxifrabre per ser creació humana i que miraculosament opera en la naturalesa en benefici de l'home. No és tema ignorat per a Comenius, sinó metàfora omnipresent en diferents escrits, com ho serà també per al mecanicisme que conforme l'anomenada imatge científica. I amb el mite de la màquina s'inaugura la ciència, no ja com a mera contemplació sinó com a acció sobre el món tot portant a Déu –si considerem que els exercicis espirituals i l'art de confessió o la casuística no van ser grans tecnologies del jo (*pace* Foucault). La fe de l'home no són els diners, ni l'afany per obtenir-los, sinó la fe que hi ha un instrument o una llei que ens permet fer-ho. I ja, tocant amb els peus a terra, ens hem vist a una vida on el coneixement i la tecnologia són tan ubics com certs bacteris i, a més, són resistents a qualsevol cosa. El món és tecnològic; la fe, científica. Ja no aspirem a la santedat dels nostres sabers, al fet que siguin de pura blanca com la neu, sinó a la seva científicitat. Aquí condensem els nostres anhels i xifrem la nostra confiança. L'estudiant de qualsevol disciplina necessita de cultura general i necessita de cultura científicotecnològica, d'un saber a què atènyer-se en una circumstancialitat que porta l'encuny del tecnocientífic. En una societat que fa mitjana amb el món, ara més que mai, a través del coneixement i la tecnologia.

Tornem a les finalitats, i tornem als fins aristotèlics, que són els de debò. El fi està ja en la formalitat, en el que serà. I aquí entra una altra vegada l'educació. Una educació que sigui rica en continguts però no n'explíciti el fi és com un

cotxe de carreres que arrenca amb la porta del garatge tancada: no té recorregut. En canvi, quan tenim ben clar a on volem arribar, el camí, encara que llarg, sol rebre el premi de la seva realització. I aquí rau el drama humà: les finalitats no venen per naturalesa, sinó que són resultat de la llibertat, les finalitats demanen ser concretades, i aquí hi ha la crítica, perquè si no hi ha crítica un fi és difícilment realitzable. L'educació fomenta la crítica i es troba amb la paradoxa que, en moltes ocasions, la retalla.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Madrid: FCE, 1964.
- ARISÓTELES, *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- BONDS, M. E. *La música como pensamiento. El público y la música instrumental en la época de Beethoven*. Barcelona: Acantilado. 2014.
- DILTHEY, W. *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 2001.
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 1990.
- NATORP, P. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, J. «La pedagogía social como programa político» en *Obras Completas Vol. 1*, p. 503-521, Madrid: Alianza, 1983.



L'EDUCACIÓ. ENTRE LA FILOSOFIA I LA PEDAGOGIA

MARTÍ TEIXIDÓ I PLANAS
Societat Catalana de Pedagogia

El lloc de l'educació

Educació, dos vectors: fer florir la capacitat de la persona i situar-la adequadament en la societat. Continuïm evolutiu orgànic i cultural. L'ha de fer l'animal humà individual de manera integral com l'ha fet el gènere humà, la Humanitat, de manera diversa. Un procés evolutiu que va de la biologia a l'infinit que projectem els humans. La filosofia obre el camí incert completant la conducta instintiva però ha d'aprofitar les calçades ja construïdes en el temps passat amb la ciència: psicologia, sociologia, neurociència, lingüística que aporten bona part de seguretat però sempre queda oberta a la llibertat, apuntant finalitats, segons cosmovisió i sentit de la vida. La política haurà de donar el mínim comú divisor (unitari) politicoètic que tots han de respectar, deixant obertes les ètiques i les filosofies com a màxim comú múltiple i divers al que cadascú pugui aspirar.

Amb la ciència hem comprès que el monocultiu agrícola, que el monolingüisme, que la monarquia, que el monoteisme i la monoeconomia esdevenen arriscats amb perill de perdre tot que què hem assolit amb la cultura. La diversitat de cultius frena la propagació de plagues, la diversitat de

llengües evita el pensament únic, la democràcia estableix la divisió de poders i la participació, l'experiència de la divinitat o de l'esperit sempre ha estat diversa malgrat els poders que l'han volgut controlar. La monoeconomia, ja ho hem vist, ens duu a l'especulació, a les bombolles i a les estafes encara que en diuen crisis.

La filosofia, i ja abans la religió, han donat el sentit a l'educació, d'entrada com a socialització comuna i els qui progressaven amb coneixement i acció podien fer una interiorització personal. A través de lleis i prescripcions amb fonament s'indueïa una conducta que els humans practicaven sense discussió. Amb el temps sempre s'han vist utilitzacions i rigorismes interessats que poden haver ocultat el fonament de saviesa pel qual havien estat donades. Amb els il·lustrats, ja al segle XIX, s'inicia la secularització de la societat i la religió passa a l'esfera personal, La filosofia apunta les finalitats de l'educació amb voluntat universalista però la filosofia és diversitat per ella mateixa i Comte apunta la sociologia com a religió de la societat talment com la física explica les lleis de la natura. La sociologia com a ciència ha progressat molt, pot explicar la complexitat i diversitat però no pot marcar finalitats i donar normes d'acció.

La llibertat i el lliure pensament de la modernitat amplificats pels mitjans de comunicació de massa del segle XX i les tecnologies informàtiques i dispositius de comunicació digital del segle XXI han esborrat la socialització primària, aquell comportament comú que no es discuteix i per tant que es pot inculcar a la infància. Ara, sense la base de la socialització primària, l'educació ha esdevingut més incerta. D'altra banda, la comunicació de massa cerca la màxima audiència i consum i per això presenta novetats contínues i s'afanya a presentar allò que no s'ha vist mai, allò que trenca les normes i tot el que pugui ser provocació. Si venim en temps reculats d'una societat submissa on la majoria de la població tenia l'obediència per norma i valor, avui ens

trobem en una societat on cadascú hi diu la seva, tota opinió es considera respectable però amb les xarxes digitals la majoria numèrica es dona per bona i imposa respecte. Tot per l'audiència i tot per aconseguir *likes* que tard o d'hora es tradueixen en beneficis econòmics, per a alguns.

L'educació, procés de construcció personal i social

El procés primordial. Ésser biològic humanitzat amb la religió que transmetia una cosmovisió i sentit de vida amb rituals i alhora donava normes d'acció pràctica per a la salut personal i la vida social. Aquest procés, amb el temps, ha esdevingut cada vegada més complex. Vegem el procés històric. El procés de construcció personal i social, continuïtat del desenvolupament biològic, consistia en maduració i hominització per a la major part de la població, una socialització primària. La paideia o humanitats que apareixen més tard quedaven restringides a les classes selectes pràcticament fins al Renaixement. La reforma protestant de Luther va posar l'accent en la lectura de la Bíblia i una fe personal coincidint amb la potència de la impremta. Les congregacions van començar a impulsar escoles per tal que s'aprenguessin a llegir. Comenius es el eferent més clar d'aquesta preocupació, centrada en el mètode, *Didàctica Magna* (1635), un procediment per a instruir a tots en totes les coses a les repúbliques cristianes. És l'inici de la pedagogia científica sense contradicció amb la filosofia. La cosmovisió i valors són els de la Bíblia però s'interessa per la instrucció en les llengües que es parlen a les que es tradueix la Bíblia, per desenvolupar la intuïció i per tecnificar l'ensenyament amb procediments i instruments com el llibre escolar. Cent anys més tard, amb la revolució burgesa il·lustrada, progressa la llibertat de consciència i Herbart elabora la *Pedagogia general derivada de la fi de l'educació* (1804) i fonamentada en la psicologia, filosòfica encara. Abans, Rousseau ja havia

escrit *Emili o de l'educació* (1762) una filosofia naturalista que havia tingut una gran difusió.

El primer informe de la Unesco *Aprendre a ser*¹ va articular molt bé l'educació entre filosofia, ciència, tècnica i art: “Pedagogia, art antic, ciència nova”, “Cap a la ciutat educativa”. L'educació és un procés personal i social que acaba escapant a tot control. És com una energia radioactiva que travessa murs i portes i penetra arreu, i en aquest cas no hi ha el plom protector. Els intents de protecció dels infants d'altres influències han estat ineficaços. I d'altra banda, la més acurada educació familiar i escolar es veu afectada per efectes educatius ambientals i de procedència diversa¹.

A la comunitat no-violenta de Lanza del Vasto, L'Arche (La Borie Noble, Llenguadoc, France), educaven els infants a la comunitat però els adolescents frissaven pel món exterior i van veure que havien de dur-los a l'escola local sens perjudici e la seva identitat no-violenta i vegetariana. Les comunitats Amish d'EUA han de dur els fills a les escoles locals per prescripció legal en el període de l'educació bàsica. Els adolescents d'avui amb els dispositius mòbils reben tota mena d'influències doncs les recomanacions de control parental o la prohibició d'ús escolar són protecció passiva gens eficaç.

Una altra deriva ha estat reduir l'educació a una qüestió tècnica. Centrar-ho tot en el com s'educa. El filòsof Octavi Fullat reaccionava amb contundència dient que el que li interessa són les finalitats de l'educació; com es faci no és el que li interessa. Certament, des mitjans del segle XX l'atenció s'ha centrat en categoritzar i tecnificar l'educació per assolir objectius o resultats. La incoherència és evident, hem absolutitzat el què sols són mitjans i hem relativitzat

1. UNESCO, Comissió Faure (1972): *Aprendre à être / Learning to be / Aprendre a ser*. En castellà, Madrid, Alianza/Unesco, 1973.

les finalitats de l'educació amb moltes proclames de valors. Justament pensem que hem d'encarar l'aparent antítesi perquè és una antinòmia irreductible. L'educació ha de tenir finalitats clares i alhora ha de disposar de procediments coherents amb les finalitats que en altre cas poden esdevenir finalitats ocultes. Darrera de tanta tecnificació, ¿hem volgut realment educar ciutadans amb pensament propi i capaços de con viure en una societat diversa? Escrit això, consulto Xirau, *Filosofia i educació* (1930) i transcric:

Davant l'infant matèria dúctil i mal-leable-, proveïts dels mitjans i de les aptituds necessaris per estructurar-lo i donar-li forma, què farem? Entre les múltiples formes possibles, on buscarem un punt de referència que ens permeti elegir amb encert? Al problema dels mitjans se sobreposa el dels fins. Abans de decidit *com* ho farem, ens hem de demanar *què* farem. L'art, la tècnica, es troben sempre subordinats a un fi, a un propòsit, a una idea, a una idealitat.²

La institucionalització de l'educació

Hi ha un salt qualitatiu quan es passa de socialització a educació. Inicialment va ser un privilegi de selecció social. Comporta una atenció especial a la infància aplegant-los junts, com Plató ja proposava a *La República*. A través de la instrucció universal els il·lustrats van estendre-ho a tota la població però posant l'accent en els aspectes tècnics (lectura, escriptura i càlcul aritmètic) i una cosmovisió racionalista. La cosmovisió i sentit de la vida en una societat diversa es deixa per a la tradició familiar o agrupació religiosa.

La uniformitat de l'escola dels il·lustrats, el model més clar és del de l'escola pública de Jules Ferry a France

2. Joaquim XIRAU (1930): *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Barcelona, Rubí: Anthropos 1999, p. 376-377.

(1881), va començar a ésser contestat des d'una filosofia existencialista que promou que cada persona doni sentit a la seva vida. Alhora, la burgesia industrial i els professionals amb solvència econòmica volien una educació diferent per als seus fills i a finals del segle XIX comencen a aparèixer a Europa les escoles noves que trobaran fonament en la psicologia científica i s'estendran durant la primera meitat del segle XX com l'Escola Activa que vol respondre al desenvolupament personal de l'infant i alhora preparar-lo per a viure en la societat tecnificada. El moviment de l'Escola Activa va comportar la fundació d'escoles privades a excepció de Catalunya on van ser les institucions públiques que van impulsar la renovació pedagògica. La variant activa de l'Escola Moderna de Freinet es va estendre per escoles públiques.

Els darrers cinquanta anys s'ha produït una hibridació de l'educació a les escoles. No es pot parlar en sentit estricte d'escoles tradicionals atès que han incorporat molts procediments i recursos de l'escola activa però la seva filosofia de personalització i socialització queda desdibuixada. Es manté l'organització instructiva de cursos i nivells per edat amb algunes variacions que no alteren el model.

Fa quinze anys han aparegut un conjunt d'iniciatives diverses que apunten a la innovació. Unes per superar els limitats resultats escolars, d'altres per evitar les rutines i l'escola feixuga. En ambdós casos influïdes per la innovació tecnològica i la disponibilitat de tecnologies de la informació i comunicació. Les finalitats de l'educació i la filosofia que les sustenta queden ocultes en terminologia abstracta: escola lliure i viva, qualitat de l'educació, ensenyament competencial, transformació del sistema educatiu, escola avançada, treball per projectes, aprenentatge apoderador, ambients o espais d'aprenentatge. En tot cas, hi ha coincidència en el dir de les finalitats i valors però la implementació és imprecisa i dona lloc a interpretacions

diverses i diferents. No veiem un moviment de les escoles per la renovació pedagògica en el sentit d'Artur Martorell, escoles diferents que tenen en comú un programa mínim. Tanmateix, sota els mateixos epígrafs es troben pràctiques dissemblants sense una filosofia que les vinculi³.

Es parla molt dels valors a l'escola i la societat espera que es promogui la pau, que no es faci segregació, que es promogui l'alimentació sana, que es sensibilitzi de l'excés de residus i la conveniència de reciclar, que es denunciïn els comportaments sexistes i la violència de gènere... però observant infants i joves en temps informal veiem que hi ha una competitivitat latent, que es convida als aniversaris als més semblants, que consumeixen llepolies i brioxeria industrial, que llencen tota mena d'envasos individuals, que els nens identifiquen totes les marques de motos i autos mentre les nenes acorden vestir-se com els dicta la moda, que lamentablement hi ha infants assetjats i no són vistos. A l'escola s'accepten uns valors que queden bé però en sortir de l'escola s'imposen els valors subjacents a la publicitat i el consum. I si s'entra als jocs d'internet amb un avatar se li ha de donar (comprar) el que calgui per construir una identitat.

L'educació en valors està marcada pels mitjans de comunicació i de consum que no són els que presenten els mestres i professors, verbalment o amb tallers i debats. Les famílies que intenten transmetre valors han de fer equilibris durant l'adolescència per no trencar la comunicació familiar.

Els docents se senten desautoritzats davant la força persuasiva dels mitjans i les famílies se senten impotents.

3. Artur MARTORELL (1963): *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*. Barcelona: Nova Terra, 1965. Versió en català de El Mall i Grup Promotor 1979

L'agrupació religiosa (escoles dominicals o catequesis) o l'associació de lleure social (escoltisme, castellers...) són possiblement les que poden transmetre valors que van arrelant. Amb tot, la marxa de l'adolescència i primera joventut serà un trànsit llarg que pot ocultar aquests valors sembrats en la infància fins a nova ocasió.

Entre filosofia i pedagogia

La pedagogia, ciència de l'educació s'ha de fonamentar en el coneixement aportat per diverses ciències, psicologia, sociologia, neurociència i lingüística com les més rellevants. La pedagogia ha de fer una construcció integrada d'aquests coneixements especialitzats i enginyar instruments i recursos amb normes d'acció que els educadors han de contextualitzar, decidir, en cada situació. Tot això és possible per la construcció científica acumulada però les finalitats de l'educació responen a la cosmovisió, antropologia i sentit de la vida que aporta la filosofia, necessàriament com a filosofies de l'educació, en plural.

La filosofia ha d'orientar l'educació en tres dimensions:

- *Epistemologia*. Suscitant lògica, mètode, raonament crític, diàleg, acceptació de la diversitat irreductible i tot allò que ens interroga. Dimensió racional.

- *Pensament*. Donant a conèixer creences, ideologies, filosofies, rituals, tot allò que gratifica per sentit o per contemplació i també tot allò que ens inquieta. Dimensió emocional.

- *Ètica, estètica, poètica, arts, política*. Dimensió aplicada a l'acció.

La filosofia personalista (de Mounier a Ricoeur, amb Xirau a Catalunya) és la que millor podria orientar l'educació de manera oberta en la societat actual. Filosofia del jo, del tu com jo, del nosaltres fent possible que tots els altres siguin nos. Manté els principis de la modernitat: llibertat,

igualtat, fraternitat amplemunt assumits encara que incomplets. I sense encobrir fraternitat, atès que és una metàfora més clara al costat de les abstraccions de llibertat, igualtat i solidaritat.

Educació en la filosofia

La filosofia era matèria d'estudi per als que seguien estudis secundaris, començant per la història com a descripció, explicació i potser interpretació i seguint per la presentació de temes bàsics de la filosofia sovint sense arribar a l'actualitat. La filosofia com a pràctica a l'escola d'avui ha de començar a la primera infància. Fa més de trenta anys que es va difondre el projecte Filosofia 6/18⁴, (amb textos elaborats a EUA, 1974), va tenir bona acceptació. *Atreveix-te a pensar* va ser la invitació i la conversa, a partir del text, el procediment. No s'hauria de deixar mai de banda que el llenguatge construeix pensament i aprenent a parlar s'aprèn a pensar.

La didàctica és la pràctica de la pedagogia directament centrada en el com s'ha d'adequar a l'edat evolutiva dels infants i joves⁵. La filosofia com a extracte d'estudis de casos presentats narrativament. Recordem les Historietes exemplars de Folch i Torres o les narracions inacabades per dramatitzar de Carme Aymerich. Els grans drames del teatre Grec o de Shakespeare, els contes de Tostói o de Dostoyevski, però també de Calders i de Martí i Pol són narracions

4. Filosofia per a infants va ser un programa desenvolupat per Matthew Lipman que a Catalunya es va difondre fa trenta anys per iniciativa dels professors Josep M. Terricabras, Irene de Puig i equip que varen posar a punt traduccions adaptades a la llengua catalana.

5. Aplico de manera lliure les formes de comprensió descrites per Kieran Egan, que considero consistents i suggerents. IERG, grup de recerca focalitzat en la imaginació en educació. <http://ierg.ca/>

per al debat filosòfic. La narrativa actual és literària però també les cançons, cinema, televisió, sèries i animació. Formen part del consum dels infants i joves, són textos per a l'educació filosòfica inicial.

La filosofia arriba avui a tots els ciutadans, a cada llar i especialment als joves. Un spot de publicitat a la televisió o a la ràdio és un relat amb filosofia. Les lletres de temes de música dels grups i autors actuals són textos per a comprendre i interpretar. Per tot arreu es té accés a narracions verboicòniques, textos d'imatges.

La filosofia avui és per a tots els ciutadans i per a tots els alumnes i ha de començar per l'actualitat, pel que ja és present, filosofia de la vida quotidiana. Més endavant es presenten textos en conserva perquè són de qualitat selecta. No es poden deixar de banda els rituals que són ben presents en els concerts musicals massius o en els esdeveniments esportius. Alguns rituals ben mesurats han de formar part de l'educació i s'hauria de superar l'atractiu per simple provocació. L'hermenèutica del llenguatge no pot quedar reservada als especialistes. Cal aplicar l'hermenèutica a la comunicació, particularment quan té part simbòlica. L'anàlisi semiòtica de denotació i connotació s'ha d'incorporar a la lògica. De l'objecte al dibuix, del símbol al signe analitzant grafitis, murals, trens "il·lustrats", tatuatges. Tot això estudiat per la semiòtica i per la sociologia ha de ser incorporat a la filosofia. Si la filosofia ha anat generant ciències autònomes amb objecte i metodologia pròpies, ara la filosofia ha de començar escoltant les ciències encara que el seu recorregut seguirà sent obert i incert.

ÍNDIX

COL·LOQUIS DE VIC, 23

L'Educació

<i>Introducció</i>	5
Conrad VILANOU (UB) <i>Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica</i>	9
Alberto OYA (UDG): <i>John Dewey: el caràcter científic de l'educació</i>	45
Núria Sara MIRAS BORONAT (UB): <i>Jane Addams i l'educació per la pau</i>	49
Ferran SÁNCHEZ MARGALEF (UB): <i>Subvertint Blockchain: quin futur espera a l'educació?</i>	59
Jordi GARCIA FARRERO (UB): <i>La idea de la Universidad de Brasília: una proposta arquitectònica i formativa</i>	65
Raquel CERCÓS (UB): <i>Els parcs i jardins urbans: una proposta pedagògica del reformisme català</i>	77
Toni BOVER (UPC): <i>De la fotografia a la image management. Una reflexió sobre l'ensenyament de la fotografia</i>	85
Julia MANZANO (SCF): <i>Filosofia, pedagogia i vida: una relació harmònica</i>	93

Joan CUSCÓ (SCF, UB): <i>Música i educació. Més enllà de la pedagogia musical</i>	105
Emília OLIVÉ (SCF): <i>Educar en el silenci</i>	119
Marc MERCADÉ (UIB): <i>Educar filosòficament, del què al com</i>	127
Abel MIRÓ (UB): <i>Magisteri i admiració</i>	135
Bernat TORRES (UIC): <i>Sobre l'educació del plaer a través de la dansa en Plató</i>	149
Joaquim PERRAMON (IAFI, UB): <i>Pensament complex i educació</i>	157
David CEBALLOS (IAFI, UB): <i>Una anàlisi dels paràmetres i de l'espiral que descriu l'evolució de l'educació universitària al nostre país</i>	165
Joan GONZÁLEZ GUARDIOLA (UIB-SCF): <i>Cap a una eidètica de la relació ensenyament-aprenentatge ...</i>	173
Albert LLORCA (SCF): <i>Un diàleg apòcrif: prolegòmens a una tasca civicoeducadora davant la postmodernitat (entre Gilles Lipovetsky i Paul Ricoeur)</i>	187
Andreu GRAU (UB, SCF): <i>L'aprenentatge virtual</i>	205
Dario EVOLA (Accademia Belle Arti, Roma): <i>La funció moderna de l'art com a educació estètica</i>	209
Enric CASABAN (SFPV, UV): <i>Canviar o morir</i>	217
Stefano PETRUCCIANI (La Sapienza): <i>Democràcia i educació: observacions sobre el retorn de l'epistocràcia</i>	221

JOAN SOLER MATA (UVic-UCC) <i>Diàleg amb la pedagogia contemporània: preguntes, reptes i respostes</i>	227
Andrés L. JAUME & Enrico BRUGNAMI (<i>Universitat de les Illes Balears. Universidad de la Laguna (Grup LEMA)</i>): <i>Educació, cultura científicotecnològica i crítica. La qüestió de les finalitats educatives en la circumstància contemporània</i>	249
Martí TEIXIDÓ (SCP): <i>L'educació. Entre la filosofia i la pedagogia</i>	257

Xarxa de Grups de Recerca reconeguts “Col·loquis de Vic”

Grup de Recerca sobre pensament científic i filosòfic modern i contemporani (F&C) (Universitat de les Illes Balears). IP: Dr. Joan Lluís Llinàs Begon

GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). (Universitat de Barcelona). IP: Dr. Conrad Vilanou

Grup de Recerca EIDOS: platonisme i modernitat (Universitat de Barcelona). IP: Dr. Josep Monserrat Molas

IDT (Institut de Dret i Tecnologia. Universitat Autònoma de Barcelona). IP: Dr. Pompeu Casanovas

L'estètica espanyola: les idees i els homes (1850-1950) (Universitat Ramon Llull). IP: Dr. Ignasi Roviró

Grup de Recerca Lògica i Teoria de l'Argumentació (Universitat de València). IP: Dr. Jesús Alcolea

L'estetica nell ultimi trent'anni (Dipartimento di Filosofia. La Sapienza, Università di Roma). IP: Dr. Giuseppe di Giacomo

Quale cultura per la contemporaneità? Una prospettiva estetico-filosofica. (Dipartimento di Filosofia. La Sapienza, Università di Roma). IP: Dr. Stefano Velotti

Yugoslav Wars: another face of European civilisation? Lessons learnt and enduring challenges (projetxe europeu, Dipartimento di Filosofia. La Sapienza, Università di Roma). IP: Dr. Setefano Petrucciani

COL·LOQUIS DE VIC

COL·LOQUIS DE VIC I: LA CIUTAT

MANUEL RIBAS PIERA: *La ciutat, realitat de sinergies*

SALVI TURRÓ: *El marc constitutiu de la ciutat en Kant*

JORDI SALES: *Ciutat, Raó i Estat*

RAMON VALLS: *La ciutat i la llei*

Barcelonesa d'Edicions, Barcelona, 1997

COL·LOQUIS DE VIC II: LA LLEI

RAMON VALLS: *Llei i legalitat*

SALVI TURRÓ: *Llei pràctica i esquematització. De Kant a Fichte*

DÍDAC RAMÍREZ: *Llei i Regla*

JORDI SALES: *Llei i cultura (un exemple d'aporètica política)*

Barcelonesa d'Edicions, Barcelona, 1998

COL·LOQUIS DE VIC III: LA CULTURA

RAMON VALLS: *Llei i Cultura*

LLUÍS DUCH: *Mite i Cultura*

SEGIMON SERRALLONGA: *El mite del foc o del progrés*

JOSEP M. PUJOL: *Introducció a una història dels folklores*

ENRIC PUJOL: *Cultura i institucions*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 1999

COL·LOQUIS DE VIC IV: LA HISTÒRIA

MIQUEL BATLLORI: *La Cultura de la Història i la Història de la cultura*

JORDI GALÍ: *Sobre el sentit de la Història*

JORDI SALES: *A quin defecte de sentit posa remei el possible sentit de la història?*

JORDI FIGUEROLA: *L'ofici d'historiador*

SALVI TURRÓ: *Des d'on escrivim la Història*

JOSEP M. SALRACH: *Història de les mentalitats*

FRANCESC FORTUNY: *Aproximació filosòfica a la història de les mentalitats*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000

COL·LOQUIS DE VIC V: LA POLÍTICA

YVES-CHARLES ZARKA: *Hobbes et l'invention de la volonté publique*

ANTONI TRUYOL SERRA: *Sobre Hobbes*

JOSEP MONSERRAT MOLAS: *Els orígens de la política*

BARTOMEU FORTEZA PUJOL: *La formació de la tradició política*

HERIBERT BARRERA: *La política com a exercici*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2001

COL·LOQUIS DE VIC VI: EL DRET

PHILIPPE BÉNÉTON: *Sur les impasses du positivisme juridique*

POMPEU CASANOVAS: *Models: xarxes i pautes de conducta en el dret contemporani*

ENCARNA ROCA: *Dret i cultura a Catalunya*

MIQUEL ROCA JUNYENT: *La pràctica del dret: aspectes professionals*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2002

COL·LOQUIS DE VIC VII: LA POESIA

JAUME MEDINA: *Poesia i filosofia. L'experiència de Carles Riba*

JOSEP M. PUJOL: *Actes etnopoètics, actes de paraula*

CARLES DUARTE: *Poesia i ciutat*

DAVID JOU MIRABENT: *L'ofici de poeta*

VÍCTOR SUNYOL COSTA: *Una poètica*

FRANCESC CODINA I VALLS: *De l'ofici i el benefici de poeta*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2003

COL·LOQUIS DE VIC VIII: LA NATURA

DAVID SERRAT: *Natura i home*

ANTONI PREVOSTI: *Natura i filosofia*

JOAN FRANCESC MIRA: *Natura i poesia*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004

COL·LOQUIS DE VIC IX: LA SALUT

RAMON VALLS PLANA: *Bioètica i salut*

LLUÍS DUCH: *Salut i filosofia*

ANNA BONAFONT: *La salut i la gent gran*

ANTONI BAYÉS DE LUNA: *La recerca i la salut*

TAULA RODONA: *La salut en l'àmbit professional*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005

COL-LOQUIS DE VIC X: LA IDENTITAT

DR. JOAN F. MIRA: *Identitat i festa, o la festa com a espill*

JOSEP LLUÍS CAROD-ROVIRA: *Identitat nacional i identitat col·lectiva*

Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006

COL-LOQUIS DE VIC XI: L'ECONOMIA

DR. DÍDAC RAMÍREZ SARRIÓ: *Economia i filosofia*

JOSEP M. URETA: *Economia, ciències i art*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2007

COL-LOQUIS DE VIC XII: LA MEMÒRIA

DR. MARIA ROSA PALAZÓN MAYORAL: *Memòria dividida entre nacionalisme i internacionalisme*

DR. POMPEU CASANOVAS: *Memòria escrita i imatge gràfica*

DR. JOSEP M. SOLÉ SABATÉ: *Història i memòria*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona
Ajuntament de Vic, 2008

COL-LOQUIS DE VIC XIII: LA MODERNITAT

JORDI SALES CODERCH: *Hermenèutica i modernitat*

GIUSEPPE DI GIACOMO: *Arte e modernità*

CONRAD VILANOU: *Esport i modernitat*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona
Ajuntament de Vic, 2009

COL·LOQUIS DE VIC XIV: LA BELLESA

DR. IGNASI ROVIRÓ ALEMANY: *Bellesa i Filosofia*

DR. PABLO GARCÍA CASTILLO: *La belleza en Plotino*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona,
Ajuntament de Vic, 2010

COL·LOQUIS DE VIC XV: EUROPA

Europa i la Filosofia. Europa, ciències i art

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2011

COL·LOQUIS DE VIC XVI: LA IMATGE

ROMÀ DE LA CALLE: *Més ençà de la imatge. Més enllà del text.*
Diàlegs entre les imatges i les paraules

ANTONI BOSCH-VECIANA: *Εἶδωλον i εἰκῶν. Dos noms i una problemàtica sobre la representació de la imatge*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2012

COL·LOQUIS DE VIC XVII: EL CALENDARI

JOAN GONZÁLEZ GUARDIOLA: *El calendari i el problema dels orígens de l'ésser en el món*

POMPEU CASANOVAS: *Calendaris: del control del temps com a coneixement polític*

VICENÇ MATEU: *Temps sagrat i temps profà a l'obra de Mircea Eliade*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2013

COL·LOQUIS DE VIC XVIII: L'ESTAT

KLAUS-JÜRGEN NAGEL: *Sobirania: origen, passat i present d'un concepte*

GIUSEPPE DI GIACOMO: *El poder i les seves representacions*

VICENÇ MATEU ZAMORA: *Avantatges i inconvenients de ser un estat petit*

POMPEU CASANOVAS: *Homo Necans, per una relectura de Hobbes en l'era digital*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2014

COL·LOQUIS DE VIC XIX: LA GUERRA

SALVADOR GINER: *De quæsto bellica: un buit filosòfic*

GIUSEPPE DI GIACOMO: *La guerra i l'art*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2015

COL·LOQUIS DE VIC XX: LA FESTA

GREGORIO LURI: *La festa és la celebració del nostre ordre*

ANTONI BOSCH-VECIANA: *Festa, filosofia, amistat*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2016

COL·LOQUIS DE VIC XXI: LA TRADICIÓ

STEFANO PETRUCCIANI: *Tradició i nous reptes en filosofia política*

LLUÍS M. ANGLADA: *Sis preguntes sobre la tradició com a excusa per pensar en el futur de la lectura i el llibre*

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2017

COL·LOQUIS DE VIC XXII: EL TEATRE

GIUSEPPE DI GIACOMO: *Hamlet* o les esperances trencades
sobre el sense-sentit del món.

SERGI BELBEL: El teatre a Catalunya avui i reptes de futur.

Societat Catalana de Filosofia, Barcelona, 2018

