

Filosofia, en la xarxa del sistema educatiu

FRANCESC MORATÓ PASTOR¹

francescmorato@hotmail.com

I/ La intenció

En primer lloc, vull agrair als organitzadors del seminari la invitació, i haver gaudit de la possibilitat d'exposar uns punts de vista que no defugen, precisament, la polèmica. Com en tot en la vida, hi ha en aquest *Els segrests de la pedagogia* una vida al darrere: la meua. Gairebé quaranta dels anys ja viscuts els he passat, tot i haver compartit llargues temporades –gràcies a una mal pagada pluriocupació acadèmica... i gràcies!– amb l'universitari, a l'ensenyament secundari, on vaig accedir als vint-i-dos anys i esdevinguí funcionari dos anys després. D'ell he viscut, he criat els meus fills, he pagat alguns dels objectius d'una vida, en conjunt millor que moltes altres més espurnejants a primer cop d'ull. He obtingut alguna alegria i no poques penes i decepcions. Hi he conegut la fidelitat més extrema, però també la traïció, l'allunyament per a mi immotivat, la indiferència més o menys actuada, quan no m'ho esperava en absolut. No exagerem, però: si fa no fa, tal com podria explicar tothom.

D'altra banda, crec que era la Margarida Xirgu que es preguntava: «Què en queda, dels actors?». Amb el mateix dret crec que podem dir aquests també professionals, encara que siga: petits, de l'actuació que som nosaltres: «què en queda, dels ensenyants?». Ben abans de plegar per jubilació –per bé que aquesta pogués passar per «voluntària» i prejubilació, en haver acceptat la possibilitat de fer-ho als seixanta anys i no als seixanta-cinc com la immensa majoria que no en tenen el privilegi– vaig decidir intentar que en quedés –per bé que soni inevitablement pretensions– alguna cosa. Principalment, tot allò que havia entrat dintre meu abans de jo transmetre-ho (o intentar-ho) als meus alumnes: lectures i experiències. Vida, en un mot. Millor: eines que jo considerava indispensables. Per a molts, inclosos alguns del gremi, que eren els que feien més mal, la meua empresa per traure-li a la vida un major

1. El text que continua és una fusió de dues intervencions meves: a la facultat de pedagogia de Mundet, per invitació del professor Vilanou, el juliol del 2022 i a l'Institut d'Estudis Catalans, per invitació de la professora Palacín, el març del 2023, dins del cicle «Pensar l'educació filosòficament». El llibre al qual em refereixo, aleshores encara no publicat, és *Els segrests de la pedagogia* (Edicions Enoanda, 2024).

partit –un sentit, simplement– constituïa una veritable ingenuïtat! Segons ells, n’hi hauria hagut prou de resistir fins al final, és a dir, fins a la recepció de la pensió màxima, mentre ens hauríem de sumir en l’oblit del que havíem estat. El resultat de la meua negativa a aquesta resignació, és el text esmentat, subtitulat: *Memòries d’un filòsof a secundària* que, però, he trigat molt a poder publicar. Tant, que en algun moment arribí a pensar, sense cap traça de vanitat, si el problema era més parlat que real. Tot el que es diu al llibre naix de mils de queixes, meues i dels col·legues, que havia sentit i discutit durant dècades i, en canvi, quan intentava donar-los una forma més permanent, ensopegava amb la indiferència de gairebé tothom, començant pels directament implicats i seguint per aquelles editorials que havien donat proves d’interès pel tema i, després, s’havien fet enrere. Només quedava una possibilitat, o dues: que el contingut fos fals o que estigués mal escrit. Per això ser aquí per poder-ne expressar alguns del continguts del llibre és una sort que quasi havia descartat. Ara, molt especialment cal agrair a l’editorial Enoanda i a la valentia del seu director, Harold Roig, que el llibre hagi vist finalment la llum. També, com si no!, al pròleg de Conrad Vilanou, de qui accepto agrair les intencions que em reconeix, però no els resultats. Sincerament: no crec que estigui a l’altura dels meus referents, per bé que els admirí sense límits.

Probablement l’esdeveniment, com a professional, més important dels anys que he estat «en actiu» (?), fou l’aprovació de la LOGSE. Una llei l’esperit de la qual s’havia estat anunciant des que a l’interior de la política educativa del partit socialista (com vist des d’ara no podia ser d’altra manera) s’havia imposat la línia representada per un Maravall i no la pròpia d’un Gómez Llorente, posem per cas. Que aprofiten per recordar el caràcter indiscutiblement polític, en absolut perifèric com pretenen tants discursos, de la qüestió educativa. Aquestes, però, ja comencen a ser batalletes de l’avi. El que, en qualsevol cas, significà per a l’ensenyant que jo era, que no hi havia accedit per casualitat, ni perseguint un «curro» (un *job*) intercanviable amb qualsevol altre que suposara «peles», que des de molt jovenet havia volgut arribar on era, per pura convicció que les coses es podien fer millor que les que un mateix havia hagut de sofrir, fou la immersió en un estat de setge permanent i contínuament renovat contra la pròpia seguretat, necessària, d’altra banda, per entrar cada dia dintre l’aula sense la visita de l’angoixa, nascuda de la inseguretat, de la sospita d’inoperància, quan no de banalitat, sobre els principis que m’havien guiat.

II/ Animació lectora i destins de la psicologia

Ara, per no perdre’m en descripcions dolgues però abstractes, em referiré a dos fets que en no poques ocasions han amargat els meus darrers anys a l’interior de l’aula i davant de la pissarra. Lamentaria, en qualsevol cas, que acabaren figurant només com a una mania personal de qui té un tarannà

determinat i una assignatura (Filosofia) en perpètua crisi d'ubicació, a més d'uns vicis i obsessions deguts a l'edat. Parle en primer lloc d'això que en diuen «animació lectora», que no podia faltar en cap projecte de «renovació», moltes vegades impulsat per un personatge que la llei portà als centres i que és el segon exemple de què volia parlar: l'orientador. Que, per cert, abans es va dir, primer: psicòleg de centre, psicopedagog després. Crec que aquests canvis foren qualsevol cosa menys gratuïts. Les dues primeres denominacions s'insereixen encara a l'interior d'una ciència sorgida al segle XIX, la Psicologia, que –això sí– no li van perdonar ni tan sols un curt període de temps sense qüestionar la seua viabilitat. Qüestionaments vinguts de fronts, però, molt diferents –positivisme, fisicalisme, filosofia analítica, etc.– més el regust que sempre en queda en la saviesa popular que, alhora, es reclama de totes i de cap de les escoles, fins a arribar a la situació descrita fa uns anys per l'escriptor Gustavo Martín Garzo. Discurs fet de ximpleries banals, autoevidents, que ni descobreixen res ni motiven ningú: «La expresión de la obvedad elevada al rango de ciencia» escrivia al diari *El país* el 16/IX/2007, i continuava:

La psicología hegemónica actual, en su empeño por alcanzar el estatus de una ciencia empírica (cuando su objetivo de estudio, la subjetividad humana, no puede ser más inasible a través de mediciones estadísticas), ha hecho un tristísimo uso de las preguntas: planteando las más previsibles, limitando al máximo las respuestas, eliminando por completo todo género de matices y detalles. Los resultados obtenidos son tan pobres como la herramienta utilizada, pero se vuelven incuestionables tras haber pasado por el filtro de la matemática y la estadística.

L'obvietat en el nostre àmbit és ben present quan sentim tòpics del tipus: «és intel·ligent, però no treballa», que hem estat escoltant des de fa mil·lennis sense que ningú, però, es pregunte *per què* un no fa ús de la intel·ligència pròpia, li molesta segons com i, en conseqüència, *per què* no treballa. Fou D. Winnicott –«la clau de la psicologia social i col·lectiva és la psicologia de l'individu»²– qui denuncià la contradicció en els termes que suposava una mena de psicologia impersonal com la que –em temo– hom ha intentat d'imposar en l'àmbit educatiu. En cert sentit, podem dir que es tracta d'una regressió, comptant que la història del pensament d'Occident –i no només del psicològic– és la història de com la diferència, la singularitat, la individualitat (diguem-ho com vulguem) s'han guanyat el dret a ser pensades, i no merament a ser incloses, a l'interior d'una categoria. Fer de la substància, subjecte –tal com figura al frontispici del, probablement, últim gran intent sistemàtic, enciclopèdic: el hegelianisme, òbviament.

2. D. Winnicott: *El psicoanálisis y el sentimiento de culpa* (1958), en Obras escogidas I, Barcelona, 2006, p 441.

III/ Ve de lluny

Evidentment, seria injust que com a present ens fustiguéssim especialment. Aquests problemes no tenen l'origen ahir i si ens hem de culpar d'alguna cosa és, justament, d'haver oblidat això últim. Per reparar la falta, presento texts d'èpoques ben diferents que, però, demostrin el que dic: l'antiguitat i continuïtat del problema.

Què passa? Doncs que són els pares els que els mereixen els pitjors retrets, perquè no volen que els fills pugen sota una disciplina severa. En primer lloc, funden les seues esperances en l'ambició. Després, quan s'afanyen a fer reals aquests desitjos, avien el fòrum jovenalla encara verda de coneixements i infonen l'eloqüència, la inigualable grandesa de la qual reconeixen, en nens gairebé d'engué. Si permetessin que les tasques es feren pas a pas, de manera que els joves estudiants s'amaressin de les lectures serioses, que es formessin les consciències amb els preceptes de la filosofia, que proferissin paraules en estil vigorós, que escoltessin amb cura allò que volguessin imitar i es fiquessin que tot el que agrada a la canalla no val res, aleshores aquella gran oratòria recuperaria el seu pes de la seva autoritat. Ara, però, la quitxalla fa el trapella a l'escola, el jovent és la riota de tot el fòrum i, cosa més vergonyosa encara, a les velleses ningú no vol reconèixer que, de jove, va estudiar malament.³

Divuit segles després, Leopardi tampoc s'estava de denunciar els prejudicis àmpliament difosos al voltant de la infantesa i les seues possibilitats –més que res: la imatge interessada que en forgen els adults– que empaitaven l'educació al segle XIX i que, amb canvis escassos i superficials, no han deixat d'incidir escassament modificades al llarg del XX i XXI:

Crec i accepto la profunda filosofia dels diaris, que, matant tota altra mena de literatura i d'estudi, sobretot si és difícil i desagradable, són mestres i llum de l'època actual...

Amic meu, aquest és un segle de nens, i els pocs homes que queden s'han d'amagar per vergonya, com aquell que caminava tot dret en el país dels coixos. I aquests nens volen fer en tots els àmbits allò que a les altres èpoques han fet els homes. I a més a més com ho fan els nens, de sobte i sense cap treball de preparació. És més, pretenen que el grau al qual ha arribat la civilització i que l'índole dels temps presents i futurs els dispense, a ells i als seus successors, per sempre més, de tota necessitat de suar i d'esforçar-se gaire per adaptar-se a les coses... Però, ¡visca l'estadística! ¡Visca les ciències econòmiques, morals i polítiques, les enciclopèdies portàtils, els manuals i les múltiples i boniques paraules creacions del nostre segle! ¡I visca el segle dinou!, que potser és pobre en coses, però molt abundós i ric en paraules.⁴

3. Petroni *El Satiricó*, tr. de Josep M. Pallàs, Quaderns crema, Barcelona, 1988, p 18.

4. G. Leopardi *Obretes morals* «Diàleg entre Tristany i un amic», tr. de Rossend Arqués, Destino, Barcelona, 2001, p 271-2.

IV/ Contemporanis

I en una línia que avança en el detall d'aquelles coses que tot el gremi sap, que fora se sospiten, però que poques vegades es despleguen amb tota claredat, tenim veus contemporànies, en nombre reduït, cert, però diàfanes, que com la de Cornelius Castoriadis o Umberto Galimberti, malgrat la seua posició, no han oblidat la dependència que de l'escola actual té el futur:

Ningú no parla de les relacions alumnes-ensenyants, que és el fonament de tot aquest assumpte, sense el qual no hi pot haver pedagogia, ni tan sols instrucció. No hi ha pedagogia si l'alumne no investeix simultàniament allò que aprèn i el procés d'aprenentatge; i no el pot invertir, car així està fet l'ésser humà, sinó a través de l'investiment d'una persona concreta, mitjançant un Eros platònic. Ara bé, aquesta persona no és i no pot ser un assalariat com els altres. Hom no ho diu, no gosa dir-ho, perquè hi ha els FEN, SNES, SGEN, SNE-sup, etc., la sola preocupació dels quals és la graella de salaris i les «condicions de treball», com en qualsevol altre ofici. Ningú no gosa plantejar la qüestió de la capacitat dels ensenyants a suscitar l'Eros dels seus alumnes. Certament, els ensenyants han de ser pagats molt millor del que ho són; han de tenir condicions de treball que els permeten aconseguir la seua tasca. Però no són pas les mesures sobre aquestes qüestions –les úniques que els sindicats i els ministres són capaços d'acarar– que respondran a la crisi de l'ensenyament. Si els ensenyants no són capaços d'inspirar als infants l'amor tant pel que aprenen com pel fet d'aprendre, no són ensenyants. Sense això, és possible que hom surti d'un institut tal com una bèstia de concurs, no com algú obert al món i apassionat per aquesta enorme dimensió de l'existència humana que és el saber.⁵

I amb data encara més recent, Umberto Galimberti, que durant molts anys ha treballat en la frontera, no per subtil menys descartada per una burocràcia còmoda per sobre de tot, entre psicologia i filosofia –particularment: psicoanàlisi i fenomenologia– a més de «derivats» de la importància de l'existencialisme o la psiquiatria humanista d'un Binswanger o un Eugenio Borgna, no s'ha estat de pronunciar-se sobre el problema que ens ocupa.

A aquestes formes de desfici se sol respondre amb aquell conjunt de reformes en què es tracta de l'autonomia de la gestió, la revaloració de la figura del director, incentius materials, nous programes ministerials duts a terme en funció dels nous perfils professionals, sistematització d'estudis, comissions d'experts, informatització d'açò i d'allò altre, llibres de text magnífics, cursos d'integració, cursos de reciclatge. L'únic factor desatès és el freqüent desinterès emotiu i intel·lectual de l'ensenyant, directament traspassat a l'estudiant, que entre els bancs de l'escola, acaba per trobar només allò que

5. «Psyché et éducation», entrevista de Jacques Ardoino, René Barbier i Florence Giust-Desprairie, 17-II-91, avui en *Les carrefours* IV.

hi ha de més llunyà i abstracte en relació amb la seua vida, en aquella càlida estació en què el saber no reïx, per defecte de transmissió, a convertir-se en aliment de la passió i el seu trajecte de futur.⁶

Diria que els autors de totes les varietats de les darreres reformes educatives, a Petroni l'han llegit poc i, cas d'haver-ho fet, l'han tingut en escassa consideració. Altrament, hom no entendria el fet de no comptar amb allò que podríem qualificar d'hipocresia generacional. La qual és possible que sigui inevitable, però el que sí és evitable és el fet que sigui l'escola que en exclusiva l'hagi de sofrir, un segle rere l'altre. El text és tan eloqüent que no li cal cap comentari i, no obstant, vista la situació que a mi i a tants altres ens ha tocat viure, en què com a professors en el millor dels casos ens hem trobat entre pares i alumnes i, en els pitjors, en el bàndol que arruïna la vida de la suposada família feliç, no puc deixar de sorprendre'm, no tant de l'antiguitat del text, com de la —encara avui— desconsideració del problema. Igual com la utopia tecnoeducativa al·ludida per Leopardi, «matant tota altra mena de literatura i estudi», «segle de nens»... Ni el Felix Guattari que als setanta caricaturitzava un cert model de pare que no ha fet sinó guanyar posicions preguntant-se coses tals com «sabrà el meu fill xuclar en el moment adequat... sabrà masturbar-se bé?»,⁷ ni el D. Winnicott que celebrava el fet que la psicologia alliberava els pares moderns de la culpabilitat: «El pensament modern... allibera els pares de la càrrega de suposar que són ells qui fan bons els fills»⁸ —semblen significar res per a l'impulsor de l'activitat que Leopardi denunciava fa quasi dos segles.

De Castoriadis, finalment, destacaria l'admonició contra «els ensenyants no capaços d'inspirar als infants l'amor tant pel que aprenen com pel fet d'aprendre», és a dir: esdevinguts preses de la burocratització, perjudici dissortadament compartit pels sindicats i igualment present en el text de Galimberti.

V/ Ciències i humanitats

No fa gaire sentíem la ministra d'educació que defensava la necessitat d'un «batxillerat general» (ni del tot de lletres ni tampoc de ciències) per a aquells alumnes que «no ho tenen clar», sense adonar-se que aquest, justament, era el problema: el fet d'arribar al final de l'escola secundària sense que un sàpigui què li agrada. No és sols un fracàs personal, és el fracàs del sistema que de cap manera pot alleujar-se amb una infinita flexibilització a la carta,

6. U. Galimberti *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, 207, p 40.

7. Entrevista publicada a la revista *Sexpol* i en versió castellana a *El viejo topo* n° 43, abril de 1980.

8. D. Winnicott, *Obras escogidas I*, p 542.

sense altra finalitat que acabar concedint el títol a qui el vol a qualsevol cost. I, més endavant, veurem com fa ja més d'un segle, era aquest —el programa únic en un nivell previ a l'especialització— un dels eixos de la polèmica entre G. Gentile i R. Mondolfo, probablement les dues ments filosòfiques privilegiades del seu país i de la seua generació. Aquesta tendència continua en un discurs que molts anys després circula als centres, que juga amb un concepte de *ciència* (més *science* que *Wissenschaft*, mentre convé almenys) privatiu de les ciències naturals i formals i absent en el cas de les ciències humanes, socials o de l'esperit. No és difícil trobar-se que els «orientadors», per deshonest i desgavellat que sembli, recomanen fer batxillerat *de lletres*, com a forma ràpida d'obtenir el títol, és a dir: el requisit burocràtic per fer segons què, per exemple un lloc ben remunerat a l'administració. Per no parlar de les arrels populars (i populistes) del tòpic en qüestió. No és gens inhabitual trobar-se amb campanyes per tal que les noies optin per carreres «científiques» (naturals o logicoformals, que és el que volen dir) i invertisquin la tendència que el sexe femení hauria tradicionalment seguit —com si tot això depengués d'una campanya informativa. En el mateix sentit, recentment he sentit, en un informatiu televisiu, un locutor que parlava de «carreres difícils» i —com era d'esperar— de «fàcils». Cap menció a les vocacions ni a les aptituds, d'altra banda invocades quan convé. Ni, menys encara, a les condicions per tal de facilitar el lliurament i la constància del professional, que un dia dugué a terme una decisió lliure i conscient. Com si aquest no hagués existit mai i el seu lloc l'hagués ocupat una criatura pendent de determinació de forces i pressions externes a ella, en general: la família o la societat. La primera, més pròpia de les societats tradicionals premodernes. La segona, en canvi, fent d'argamassa dels estaments més dispars i entre si allunyats, propis de les societats modernes i industrials. Hom pot trobar-se que un instructor de joves comunistes i un ministre hereu de la *République des professeurs*, si fa no fa, venen a dir-li el mateix: cal estudiar allò que la societat demana, no tant allò que a un li agrada i en té qualitats. A ningú se li acut, encara que sigui com a hipòtesi digna de ser barallada i com a objectiu ideal i racional a aconseguir, la possibilitat d'una mena d'harmonia entre necessitats socials i individuals i, allò encara més significatiu, entre necessitats diferents dintre d'un mateix individu. L'objectiu continua tan estret com ho ha estat sempre, tal com als anys vint del segle passat advertia qui esdevindria un màrtir del feixisme, Piero Gobetti. El qual, d'una banda —en un sentit que no deixa de resultar aprofitable contra certs plantejaments merament *blancs* i tecnicistes que continuen esgrimint certs teòrics per bé que el feixisme, en cert sentit almenys, resulte una realitat històricament superada— afirmava:

Avui, enfront del feixisme, una política que reivindique la llibertat de l'escola, útil ahir, s'ha tornat insuficient *perquè no es pot fer tècnica quan el front únic de la lluita s'ha tornat el terreny polític...* El feixisme, en instaurar la seva

política escolàstica classista, capgirarà les il·lusions pedagògiques de Gentile i de Lombardo Radice, i continuarà la història petitburgesa i parasitària de la tercera Itàlia.

La il·lusió *tecnicista*, interclassista i ideològicament neutra, malgrat el temps transcorregut i la substitució de discursos educatius, roman en bona mesura intacta.

VI/ Teoria i utilitat

Les carreres «curtes» de l'Espanya de la primera meitat del segle xx (el lloc de les quals en l'imaginari popular avui, potser, ha estat ocupat pels *cicles formatius*, que no nasqueren amb aquesta pretensió) es caracteritzaven per la seua brevetat, la lleugeresa dels continguts i la promptitud amb què un reïxia a treballar i, conseqüentment, a viure'n. Sovint hom oblida mencionar l'altíssim nombre d'aquells que no hi treballaven mai o que, fins i tot, mentre les cursaven, ja havien decidit que mai no exercirien, car no havia estat la seua decisió, ni menys encara (si aquest terme encara conserva algun sentit): la seua Vocació. I no cal que digui allò ben representat que aquesta tendència és en aquelles facultats, que si no són de carreres «curtes» sí que són de carreres «fàcils», en què, en el millor dels casos, a l'alumne li espera un contacte de per vida amb l'ensenyament. Això si abans no ha tirat la tovallola o ha entrat en una espiral sense atur d'escepticisme sobre les pròpies possibilitats i aptituds. La resta és possible que trobi treball, a l'administració més que en qualsevol altre lloc. La qual cosa, si no il·lusiona, ni suposa reptes, dona per viure (almenys en l'imaginari col·lectiu i majoritari).

Arribats a aquest punt, seguint la línia nostra ja apuntada, es fa difícil no contestar la suspicàcia que el mot *teoria* i, no diguem, les qüestions teòriques aixequen en el nostre món. L'endemà mateix de la I Guerra, T. Mann en un llibre que el seu autor declarava fallit des del pròleg mateix, *Les consideracions d'un impolític*,⁹ detectava dos dels grans trets que governen en el present les nostres vides: d'un costat, l'elevació de la vida social a consagració religiosa; de l'altre, la implantació de la moral utilitària. Aquest fenomen bifront rep altres noms: política (*Politik*) i, encara més expressiu de les intencions de Mann i de la simbiosi: Il·lustració utilitària (*utilitarischen Aufklärung*). Ambdós, a més, estan íntimament units i connecten les tradicions més oposades o entre si —aparentment almenys— indiferents. ¿Per què en definitiva els totalitarismes polítics, en algun sentit més distants entre si, coincideixen, en canvi, a mostrar-se extremament recelosos respecte a la individualitat, la seua pro-

9. T. Mann *Betrachtungen eines Unpolitischen*, Berlin, Fischer Taschenbuch Verlag, 1918, 2004. tr. cast. De Leon Mamés, Grijalbo, 1978. Les referències es troben totes contingudes al capítol «Politik».

funditat insondable, els seus dubtes i temors? Als quinze anys ja vaig haver de sentir els meus mestres jesuïtes –que sempre han volgut estar a l'última per bé que, passat el temps, hagi revelat quelcom d'equivocat– que barallaven amb simpatia la idea del ministre radical francès Jean Berthoin, de la conveniència per a un Estat modern d'expedir cinc títols científics per només un de literari o d'humanístic. Anys després, però, als campaments organitzats pels partits comunistes per a la formació de les seues joventuts, no se sentien coses gaire diferents. Per exemple, que calia estudiar allò que la societat necessitava, no allò que a un li agradés. És clar que hauria calgut preguntar-se qui és, doncs, que inspira l'ens abstracte que anomenem *societat* i a què solem dotar, inclosos els que es consideren ells mateixos «materialistes» (en el sentit vulgar de la paraula, no en aquell altre de filosòficament matisat), d'un esperit i d'un portaveu, del qual alguns, entre els mortals, s'autoerigeixen en intèrprets. La cosa, però, és tan grollera (que no vol dir que no siga efectiva) que no paga la pena aturar-s'hi ni un minut més. I em limitaré a dir quelcom obvi per a qualsevol persona sensata: que aquestes coses no es resolen numèricament, cosa que no vol dir que no hi hagi unes determinades dades empíriques, com és la referent a unes determinades necessitats professionals en un determinat moment històric. Les quals, però, no donen prou raó per concloure que *només* aquestes titulacions són les màximament necessàries, ni, encara menys, que les diferents branques dels saber siguen tan indiferents com, a primer cop d'ull, fan veure. Ni fa res el fet ben empíric que carreres que un cop foren «cares», pel que fa al barem d'accés, caiguen a mínims en una fase posterior, ni que després remunten... Ha passat concretament amb Telecomunicacions i amb Exactes. Res no afecta la severa llei «mercantil» que, paradoxalment, no vol que l'afecti el «tot canvia», àdhuc quan hom l'aplica a les valoracions dels títols, ni, tampoc, allò que és, probablement, l'aposta més genuïna d'una part significativa de la filosofia contemporània: l'esforç de mantenir els ulls oberts, car la puixança de l'esdevenir que ella posa al descobert és més gran i més conscient que aquell altre que la tradició havia permès veure. Ell pot fins i tot imposar-se a prejudicis, costums, tradicions, tòpics... incloent-hi els més arrelats. No adonar-se'n constitueix la font d'errors de conseqüències imprevisibles per a la comprensió del nostre temps. Ara, no tot el pensament contemporani, ni tot seguit, la «vida» (per no dir: l'administració!) –aquest és un dels punts forts de Severino– és en el mateix punt en la capacitat de detectar el fenomen. La majoria es limiten a exercir només de símptomes, sense plena consciència del seu significat, i, en el millor dels casos, a copsar-ne algun aspecte parcial. Per a ell, els més complets i arriscats són Leopardi, Nietzsche i Gentile. Tots tres, el tercer més que cap altre, fins a constituir un dels eixos de tot el seu pensament, dedicaren l'atenció al fet educatiu. Tots tres tenen un paper destacat en el meu escrit.¹⁰

10. Emanuele Severino (1929-2020) ha estat el meu principal objecte d'investigació, des de la meua tesi doctoral *Tècnica, història i discurs en el pensament d'E. Severino*, llegida a la

Tornant momentàniament a Mann, des d'una posició màximament imparcial, paga la pena –crec– agafar la paraula a un dels últims i més brillants dels seus biògrafs, Hermann Kurze, quan juga amb la possibilitat que, almenys els més espavilats i clarividents, en veure com el Mann de les *Betrachtungen...* havia posat l'esquerra davant les seues pròpies debilitats, contradiccions i hipocresies (incloent-hi les pròpiament educatives), es pre-guntessin sobre el que podia passar si un dia això mateix gosava practicar-ho, no amb l'esquerra, sinó amb la dreta.

VII/ Fets i valors

Tal com s'han expressat autors com Antimo Negri¹¹ o Emanuele Severino ningú no hauria d'estranyar-se si a moments d'ara gosem parlar de *civilització idealista* com a antecedent de *civilització industrial* –fent la primera de cobertura de la segona, és a dir: fent de la voluntat l'eina privada de límits per a la realització dels objectius industrials. Dissortadament, però, d'això la nostra escola se'n vol saber poc o directament res. Des del seu punt de vista, no passen de ser especulacions. D'ací que reparteixi la seua ànima entre la seua funció cognitiva, limitada a la constatació de *fets* suposadament aportats per les ciències, i la pràctica consagrada als valors, inclosa en altre temps en la nomenclatura, avui en desús, de *ciències morals i polítiques*. Una estratègia plenament ratificada des d'un ambient dominat pel positivisme, que creu tant saber què siguen i què no siguen fets, tant com es nega –almenys en la seua versió més o menys humanista– a desentendre's dels valors. És per això que, en cert sentit, hom no estalvia esforços per tal de demostrar –o si més no: d'aparentar– que malgrat la *tossuderia* dels fets (econòmics principalment, però també antropològics, socials, polítics, etc.), que *són com són* en un món *desencisat* (Weber), no poden descuidar-se les respostes a les qüestions

Universitat de València l'11/XI/94 i parcialment publicada, amb el títol *Una introducció al pensament de...* per la Institució Alfons el Magnànim de la Diputació de València, l'any 2001. Dintre la mateixa institució aparegué un dossier dedicat a l'autor al núm. 56 de la revista *Debats*, l'any 1995. Em limitaré, finalment –sense poder fer altrament en aquest context– a una anècdota inicial que determinà el meu acostament a la seva obra, a més de constituir una pinzellada de com alguns hem intentat de fer les coses. Com cada any, a l'inici del curs, els membres del meu seminari d'institut ens reuníem per decidir les línies, criteris i possibles actualitzacions, algú va informar de l'aparició a l'editorial Ariel d'una *Historia de la filosofía* estructurada a partir del concepte d'*esdevenir*. Fou el començament d'una relació que dura fins avui.

11. Antimo Negri (1923-2005), professor universitari (Perugia, Roma etc.) és l'autor, amb molta probabilitat, del millor estudi general dedicat a la gènesi del pensament de G. Gentile: *1 Costruzione e senso dell'attualismo* i *2 Sviluppi e incidenza dell'attualismo*, publicats l'any 1975 per La nuova Italia de Florència. Amb tot, aquí particularment faig referència a un darrer y magistral llibre que li dedicà: *L'inquietudine del divenire*, Firenze, Le lettere, 1992.

arbitràriament tingudes només elles, ai las!, com a humanes. En el sentit que no reïxo a veure que les matemàtiques o la biologia, ni tampoc la història –la més «inútil» de les tres als ulls de l'ignorant– per dir-ho amb exemples, siguin indiferents al conjunt del destí de la humanitat. Més aviat, diria tot el contrari. I no em sorprèn –per bé que lamento allò poc que s'ha considerat– que ja fa més d'un segle, en l'obra citada, T. Mann qualificara de *romanticisme dolent* (*schlechte Romantik*) la identificació de l'educació amb l'educació cívica.¹² Probablement els identificadors actuen moguts per la mala consciència derivada de l'esmentada i neta separació entre *fets* i *valors*, sense ni tan sols plantejar-se que el remei pot ser pitjor que la malaltia, en fer dels segons necessàriament una veu *maria* destinada a clamar en el desert, que en fracassar en l'intent, encara facilita més la propagació de la convicció, ben sentida des de l'interior, que els anomenats fets són en si mateixos immorals i cal adaptar-s'hi, ben abans que atraure'ls al nostre jardí, és a dir: a l'àmbit on realment preocupen i s'haurien de dirimir no les qüestions –recordant Kant– que treuen la son a les escoles, sinó aquelles altres que vertaderament afecten els interessos dels humans.¹³

D'ací que resulte sospitosa aquesta educació en valors de què tant es parla, car sembla que el seu projecte resulte inseparable de la convicció (rendició) que els fets en queden sempre al marge. Fets econòmics, baralles i tensions derivats de les divisions de poder i de l'existència inapel·lable de jerarquies, cobdícia com a factor reconegut en el moviment dels interessos que, per exemple, no oculten la necessitat –segons els seus partidaris, és clar– d'explotar sense límits els recursos naturals i paisatgístics. No és menys cert, però, que quelcom d'aquesta buidor o contradicció (segons com hom ho mire) deu ensumar-se quan s'engeguen propostes acadèmiques com la filosofia per la pau o com l'ètica de l'empresa, presentades com el darrer més reeixit intent que la filosofia no perda el tren de l'actualitat. Les quals, però, es neguen obstinadament a fer els contes amb una història, de la filosofia, en què ben aviat, a penes nascuda, Heràclit, ja diu que la guerra (*Pólemos*) és pare de totes les coses, i també vol ignorar que, segles després, hi haurà qui digui coses tan elementals –però comptant amb el que passa: tan pressionades per situar-se en la perifèria del discurs majoritari, màximament difós– que el benefici sempre s'avançposa a qualsevol altre valor. Resulta versemblant, però, que els actuals impulsors d'iniciatives tan filantròpiques en aparença no vegen en la història de la filosofia sinó un conjunt d'opinions que només per altres opcions poden contrarestar-se. Opinions totes –unes i altres, sempre des del seu punt de vista– fundades sobre la certesa que hi ha fets unívocs, com la inclinació universal a la pau o al benefici, als quals cabria afegir els

12. T. Mann *Betrachtungen eines Unpolitischen* «Politik» p 274.

13. I. Kant *KrV*, B XXXII.

que nodreixen l'educació, privats en tots els casos de la més mínima consideració pel que seria l'inevitable ingredient d'ambigüitat que acompanya sempre tots els fenòmens humans. El que s'imposa, més aviat, és el lliurament voluntarista en braços de l'ètica o la impossibilitat, dintre dels paràmetres filosoficocientífics imperants, de situar la història com a contingut autònom no subsidiari de cap altre.

VIII/ Intel·ligència

Vull dir que millor, més còmode en qualsevol cas, acceptar d'antuvi, per exemple, que existeix una cosa que hom diu intel·ligència, que hom mesura amb un coeficient i que roman idèntica a si mateixa, siguen quines siguen les vicissituds per les quals travessa un individu al llarg del seu cicle vital. (En el llenguatge de Severino, constituïria una d'aquelles dades *aïllades* que són els elements últims de la ciència.) En aquest context, purament científic, no necessàriament artístic o, simplement, popular i quotidià (desconfiat per principi amb les novetats), ningú no es pregunta si els esdeveniments aguditzen o no la intel·ligència, si la modifiquen, si en fan créixer alguna de les seues parts en detriment de les altres. Perquè, supose que tots hem sentit parlar –això sí!– d'intel·ligència emocional o visual, per citar dos exemples als quals se sol apel·lar de tant en tant, però amb els quals qui mesura el famós coeficient, no sol comptar. I, en canvi, resulta evident que, en cas d'existir les seccions esmentades, respondran molt millor a les necessitats no sols del poeta o de l'artista plàstic, cosa que salta a la vista, sinó a allò que d'ells hi ha de manera més o menys discreta, entre les altres virtuts més específiques per les quals se'ls sol reconèixer, en qualsevol altra personalitat: científic, polític, home d'acció en totes les seues accepcions. En educació en canvi, al capdavant, si alguna cosa compta (ni tan sols d'això estaria segur, en tant que bona part de la «coherència» del seu discurs passa per no fer-se preguntes, ni aclarir el significat d'alguns termes, decisius d'altra banda), és la intel·ligència abstractosimbòlica, fonamental per a disciplines com les matemàtiques o la filosofia més especulativa, però amb competidores, molt fermes, no disposades a ser esbandides, no sols en altres àmbits del saber, sinó en el mateix ús pràctic d'aquelles, com ara l'aritmètica o l'ètica. Que jo sàpigui, hi ha dos autors que han denunciat el caràcter hegemònic, exloent, del símbol enfront de la realitat del singular (Bergson) i –el que resulta molt pròxim– la seua subsumpció precipitada i grollera en una categoria codificada i estàtica, *ensidica* –neologisme adoptat per Castoriadis per referir-se al combinat d'*ensembliste* (agrupador) i *identitaire* (identitari). I –molt em tem– que allò denunciat per Bergson i per Castoriadis és, justament, la sola cosa valorada pels anomenats tests d'intel·ligència.

Com se sap, hi ha un motiu que uneix i dona sentit a l'anomenat *bergsonisme*: la denúncia, es trobi on vulgui, disfressada, amagada o justificada

fins i tot, de la tendència a immobilitzar allò que per naturalesa és mòbil. I mai no hauria d'oblidar-se que qualsevol immobilització és, per principi, estratègica i provisional. Una manera d'*entrar* en el real i, de cap manera, de substituir-lo. És per això que afirma: l'«inconvenient dels conceptes massa simples... és que són símbols, que substitueixen l'objecte que simbolitzen, i que de nosaltres no exigeixen cap esforç»¹⁴ i, més endavant: «... el símbol respon aquí als hàbits més inveterats del nostre pensament... És per això que la immobilitat li sembla més clara que la mobilitat, la quietud anterior al moviment».¹⁵ Tots saben que aquests prejudicis –per llunyans que semblen a les ments que voldrien que tot fos més simple i que els discursos *forts* no envaïssin els seus discursos fets de tòpics i obvietats, sense altre motiu (*gatto-pardesc*) que deixar-ho tot tal com ha estat sempre– de cap manera resulten indiferents a l'escola ni deixen d'afectar la tasca docent.

Per la seua banda, Castoriadis insisteix en un motiu que ja es troba també en Bergson –cosa que ens convé retenir per quan ens referirem després al que han estat els termes de l'entrada de l'economia en el currículum– la «fascinació exercida per la matemàtica sobre la filosofia: malgrat la seua irrealitat aparent, la seua relativa separació del món de la percepció natural i de la vida immediata»¹⁶ i, és clar, veu en la matemàtica l'obra més acabada –i, fins on hom pot: imitada– de l'*ensídic*. Evidentment, per molt que hom vulgui fer els ulls grossos, això no deixa d'afectar l'ensenyament, particularment en tot allò referent a la «importància», conveniència o utilitat d'unes matèries sobre unes altres, les discussions estèrils, fonamentadores de prejudicis destinats a durar de per vida. La cosa, a més, és tan transversal com –diguem-ho amb dos noms– per fluctuar de Hegel a Cantor, o a l'inrevés, i descansar sempre en un problema essencial que el pensament occidental arrossega des del seu origen: ¿què cal fer amb allò que per pròpia naturalesa presenta resistències, difícils de vèncer, per ser determinat, aïllat, identificat pels seus límits? Allò que és *menys* (en el sentit de: no del tot acabat, ni definit ni formalment determinat –Castoriadis), «existència passatgera, contingència exterior, opinió, aparença superficial, error, il·lusió» (Hegel) o, també, «multiplicitat inconsistent» (Cantor)?¹⁷

Castoriadis, a més, –i espero descartar que la denúncia de l'hegemonia *ensídica* de cap manera porti a una mena de nit en què tots els gats són negres– no s'està de parlar de «mescla il·legítima en què la crítica (feta des de fa temps) del racionalisme instrumental i instrumentalitzat, subreptícia-

14. H. Bergson *La pensée et le mouvant*, «Introduction à la métaphysique», Paris, Quadrig, PUF, 1938, p 186.

15. *Ibidem*, 204-5.

16. C. Castoriadis *Les carrefours du labyrinthe I*: «Science moderne et interrogation philosophique» Seuil, Paris, 1978, p 267.

17. *Ibidem*, p 269.

ment, resulta confosa amb la denigració de les idees de veritat, autonomia i responsabilitat». ¹⁸ Aquesta «denigració», quan s'imposa, sol anar acompanyada d'una dosi inevitable d'escepticisme i de frivolitat, aplicades a la consideració que al *bell món* o a la *bona societat* l'educació mereix. Superficialment, reclamada amb insistència; profundament i *seriosa*, pel contrari, des de la ferma convicció de la seua importància escassa per l'èxit i la promoció social, per la sort o la dissort vitals. Per això que em resulta particularment significatiu i puntualment em rescata de la soledat en què sovint m'he trobat, en companyia només d'aquests pensament llòbrecs, escoltar Hannah Arendt dir que:

El problema del filisteu educat no era que llegís els clàssics, sinó que ho fes esperonat per la meta posterior de l'autoperfeccionament, sense tenir consciència que Shakespeare o Plató podien dir-li coses més importants que com havia d'educar-se. ¹⁹

¿Pot ser que es puguin donar les condicions per dissociar la bona educació de Shakespeare o de Plató? ¿És possible que hàgim assolit aquest grau de sofisticació perversa? No gosaria negar-ho en funció d'algunes vivències i records, en què educació i utilitat s'han vist —o *jo* he vist— violentament contrastades. Em limitaré a una anècdota. El 1982, els serveis educatius de la Generalitat de Catalunya es disposaven a incorporar el *vídeo* (sembla la prehistòria tecnològica!) a les pràctiques docents. Sols que el nombre d'aparells era limitat —no més de quaranta, crec recordar— i demanaven al professorat de les diferents matèries que aportéssim una justificació de l'ús que en faríem. El lot es completava amb dues obres destinades a l'anàlisi i comprensió del *fet* cinematogràfic: la recentment estrenada *Plaça del diamant* de Betriu i el clàssic indiscutible de Hitchcock *North by northwest*. Per a mi, el comportament que s'hauria d'haver seguit de la inclusió, era en si mateix la «justificació» o, en qualsevol cas, hauria d'haver figurat en el frontispici d'aquesta. En canvi, tal com les coses es presentaven o tal com els col·legues ho interpretaven, allò del *fet* cinematogràfic resultava secundari, i l'important, en canvi, les pràctiques didàctiques respectives que l'aparell havia de facilitar. En realitat, vist des d'ara, es tractava d'una mostra d'una tendència que creixeria i es desenvoluparia en el futur immediat que —ves a saber— si no s'està tornant passat. I dic això últim perquè el que probablement estigui ja caient en imparable desús siga el prestigi de la narració —inclosa la pròpiament literària— amb conseqüències irreparables per al conjunt de la formació, àdhuc

18. C. Castoriadis *Les carrefours du labyrinthe IV: «la montée de la insignifiance»*, Seuil, Paris, 1986, p 105.

19. H. Arendt *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* «La crisis en la cultura: su significado político y social», Barcelona, Península, 1996, p 215.

aquella tecnicocientífica, car és el «nostre dret a la teoria», que deia Alain, el que està en perill. Si hom vol: és la formació integral el que s'està qüestionant o allò que més discretament o menys s'està deixant de banda. Se'ns invitava a oposar gaudi cinematogràfic amb didàctica.

No cal dir, per tant, que ens alineem amb aquells per als quals Shakespeare o Plató, Newton o Einstein no poden faltar en cap programa de *bona* educació. No sols això: ells, o tants d'altres que podríem afegir, llegits sense intermediaris (per molt que els intermediaris siguin necessaris per poder, al capdavant, prescindir-ne) són sempre molt més del que puga recollir-ne un resum o una recensió. (Després de tot, hi ha qui, com Croce, Lukacs o Gadamer, han fet de la crítica un gènere filosòfic.) Com a exemple, podríem citar, òbviament, la descripció platònica del mite de l'androgín, per afirmar el caràcter mai no completament reduïble a motius racionals de l'elecció amorosa –cosa per cert sempre ignorada pel «fílisteu educat»–, però ho faré amb un bellíssim text que Shakespeare posa en boca d'Helena al primer acte de *A midsummer night dream*:

A coses vils que al món mai no han comptat
 Amor els dona gràcia i dignitat,
 car no amb els ulls, sinó amb el cor intenta
 veure-hi. I és per això que es representa
 orb l'alat Cupidó. A la seva ment
 no hi ha ni rastre de discerniment:
 ales sense ulls, són d'imprudent figura;
 per això es diu que Amor és criatura,
 perquè en la tria l'erra molt sovint;
 com els nois que en llurs gresques van mentint,
 al noi Amor, el perjurar li és lleure...²⁰

¿Perdem el temps si per un moment deixem l'androgín platònic i aprofitem, qui sap si per primera vegada en la vida, per introduir l'alumne a les *històries* de Shakespeare? ¿Ens ho permeten fer les disposicions legals vigents? ¿Ens ho agrairà algú ni tan sols si tenim èxit i es revela una experiència positiva? ¿Ens lliurarem d'una renyina per part de les autoritats educatives i les disposicions legals vigents? ¿Seria convenient una confiança més gran en el professional per tal que reaccione *ad hoc*? O, més aviat, faria créixer la desconfiança de les famílies que reclamen més control sobre què i qui ensenyen els seus fills?

Al meu parer, denota falta d'intel·ligència, o de sensibilitat, ves a saber!, preguntar-se per la conveniència, o no, de conèixer el text de Shakespeare,

20. *El somni d'una nit de Sant Joan*, tr. Josep M. de Sagarra, Institut del Teatre, Barcelona, 1979, p. 25.

per esclarir-se un mateix la naturalesa del sentiment amorós. Si comptem amb la distinció recentment exposada per un dels prohoms en la confecció de línies ideològiques de l'educació espanyola les tres darreres dècades, entre allò *necessari* i allò (només) *desitjable* en l'educació, no cal dir que la tria haurà tingut lloc d'antuvi. L'exposició lacònica del *fet* (la infonamentació de l'amor), al mateix nivell de necessitat –vull suposar– al mateix nivell d'*utilitat* que les matemàtiques imprescindibles per portar una petita empresa, tant com l'anglès o la informàtica. La resta –aposto que les coses van per aquí– no passa de *desitjable*. Tot això acompanyat d'una tendència ben visible a erigir teories i fulls de ruta d'ús immediat, amb una desimboltura privada de dubtes i de límits. És el que denunciava E. Severino a propòsit d'un d'aquests models explicatius –d'Ernesto Galli della Loggia– a propòsit de l'ascens fulgurant de la *forza* política representada pràcticament en exclusiva per S. Berlusconi.

IX/ *It started in Naples*²¹

D'això últim en dono fe: era a Nàpols al pont de la *Immacolata* el desembre del 93 i hi havia eleccions municipals. Ningú no parlava ni coneixia, *Forza Italia* i Antonio Bassolino del PDS (hereu de l'antic PCI) guanyava les eleccions a l'alcaldia. Tres mesos després quan torní amb alumnes, la força impulsada pel carisma de Berlusconi havia guanyat les generals. Entenc que, davant un fenomen tan impactant, sigui forta l'atracció envers afirmacions que donen una època, cronològicament i axiològica, per acabada. Serien els beneficis immediats, les solucions pragmàtiques *ad hoc*, no els grans principis ni les solucions a llarg termini, els destinats a guanyar el cor de les masses. Per haver-se resistit a pensar en aquests termes, l'esquerra hauria perdut –deia el polític E. della Loggia. E. Severino, en canvi, responia en termes que situaven el problema educatiu al fons del debat, com no ho haurien fet mai els debats més o menys *actuals* i periodístics, més *up to date*:

No hem d'oblidar que tota gran cultura, també la científica, sempre qüestiona el sentit comú i les conviccions de l'home del carrer. Només amb aquesta condició hi ha cultura i la societat intenta nous camins. Fins i tot a mostrar la cultura que la saviesa comuna és el sentit comú i que l'home que se'n surt millor és el del carrer, àdhuc en aquest cas, sentit comú i home del carrer han estat qüestionats, atès que els arguments esgrimits per mostrar la superioritat de l'home del carrer no es troben al carrer. Més aviat: calia eixir del carrer per acabar demostrant que el millor hauria estat no haver-ne eixit... Si tot això no és veritat, tanquem les escoles, de les elementals a les universitàries (tot i començar, potser, per les públiques). Així, és possible que l'esquerra

21. Títol original d'una pel·lícula molt agradable del 1960, que a Espanya s'intitulà *Capri*.

pugui guanyar les eleccions i en un poble de cretins, el cretinisme d'esquerres s'alternarà assenyadament amb el de dretes.²²

El que es discutia, doncs, era el caràcter hegemònic i excloent del sentit comú, les respostes nascudes de la prepotència de qui es nega a mirar el conjunt, pretextant una urgència inajornable, o la dificultat que representaria qualsevol altra alternativa. El tema havia perseguit l'autor des de sempre, però és a un text d'ús estrictament intraescolar, de la seua època de professor al *sacro cuore* de Milà (dels anys cinquanta al 1970), que només seria publicat en forma de llibre molts anys després, el 2010, amb el nom d'*Istituzione 'di filosofia*, que assoleix un dels cims expositius per concisió, claredat i, fins i tot en la mesura possible, en un pla m'atreveixo a dir: pre o post adscripció acadèmica. Atès que, al capdavant, es tracta d'apel·lar al *sentit comú*, per despertar la consciència referida a les insuficiències... del sentit comú. No sé quantes discussions estèrils, de les que abunden a l'interior de l'anomenada filosofia de la ciència, referides a la superioritat entre ciència i filosofia (podent ser l'ordre invertit, per suposat) o la impossibilitat d'enriquir la segona sense saber-se res de la primera (com si més enllà del purament abstracte o, simplement, de la pura ficció, aquesta possibilitat hagués tingut alguna oportunitat), basades en una fantasmagòrica ruptura que s'hauria esdevingut entre les dues a cavall dels segles XVI i XVII. La qual, a més, pesa decisivament en la bifurcació del sentit del mot *ciència*, el pròpiament present en les ciències naturals i logicoformals; i aquell altre propi de les ciències humanes i socials. O, amb altres paraules: el de les ciències «difícils» i «fàcils». La classificació és grollera –ho sé– però real i ben difosa. És, de fet, no tant un tret, entre altres, amb què ens veiem obligats a desenvolupar la nostra tasca educativa, com l'atmosfera atmosfera que ho travessa tot.

X/ Aristocràcia intel·lectual

Cert, he tingut la gran sort de conèixer famílies de pare filòsof i fill artista plàstic, de renom tots dos –els Severino justament; aquí tenim un gran metge amb un net director de teatre important, els Broggi, Moisès i Oriol; igual com les tres generacions Einaudi, que van d'una eminència de la hisenda pública, respectada pels adversaris ideològics i segon president de la República italiana, al seu fill Claudio, editor d'un arc ideològic amplíssim i el seu net, Ludovico, reputat compositor i pianista. En llegir els més vells, a un li ve el cap allò de «pare músic, fill ballador», òbviamment, no perquè un segueixi fil per randa la senda de l'altre, sinó perquè en aquells discursos, més enllà –com hauria dit H. Arendt– de «tota especialització i de tot filisteisme» traspua un

22. E. Severino *Il destino della tecnica* «La sinistra e il piano inclinato», Rizzoli, 1997, p. 127.

respecte pel que fa l'altre, sense el qual resta buit tot discurs al voltant de paraules embolcallades de gràcia: intersubjectivitat, tolerància, moderació, etc..., les quals, fa temps, però, han mostrat un rostre sinistre i, després de tot, estar subjectes a l'ambigüitat pròpia de la totalitat d'afers amb voluntats humanes de per mig. No té cap sentit invocar-les sense «practicar-les» i no es poden practicar sense una mínima noció –mare del respecte– pel que s'esdevé a l'interior del que fa l'altre.

Puc ser un quasi ignorant en les revolucions recents en la física i en la cosmologia, però la meua educació, o la impartida a les generacions que venen rere meu, serà incompleta o altament insuficient, si m'ature en el mer «no entenc res» després d'haver vist *2001*, el cèlebre film de S. Kubrick; igual com si no m'afecta en absolut, com a europeu i contemporani, *Il gattopardo*, sigui –immensos tots dos– la novel·la de Lampedusa o el film de Visconti. Tenim l'obligació –ho dic sense por: siguin quins siguin els errors d'aquells als quals se'ls encomanà d'educar-nos!– de cobrir els *blancs* que condicionen la comprensió del món i la qualitat de la nostra vida. Tant com d'extirpar-nos la *mala educació* instal·lada en allò de «no entenc res» –resignada a la seua sort.

XI/ Un exemple de bona transmissió de mínims

Ara, per tal de no allargar-nos en una declaració d'intencions i plasmar-les, en canvi, en proves, heus aquí el text que malgrat la seua llargària considero imprescindible per mostrar que és possible una oferta informativa que, sense avançar abans d'hora l'adveniment de la –per altra banda– necessària especialització, aporte els mínims per saber què passa al meu voltant i, encara més, què fa l'altre i per quina raó mereix tot el meu respecte. Espero que perdonin el desequilibri que suposa la introducció d'un text tan llarg, però les seues qualitats per l'objectiu a què vull arribar, se m'apareixien com una oportunitat única:

Filosofia moderna i ciència moderna

La filosofia moderna és, doncs, una crítica de la nostra manera corrent de pensar (sempre que acceptem –tal com fan Hegel i l'idealisme en general– que la nostra manera corrent de pensar tingui caràcter realista). Tanmateix, també la ciència moderna impulsa una crítica anàloga –per bé que inconsistent– del posicionament realista.

Els elements fonamentals de la física contemporània es remunten a Galileu Galilei i a Descartes. L'òptica clàssica explica la producció del fenomen visual o òptic de la manera següent. Existeixen cossos exteriors. Els raigs de llum que ells reflecteixen afecten l'ull. L'ull reacciona i aquesta acció del cos exterior produeix la *imatge*. La imatge òptica és el que nosaltres veiem. O sigui, que des del punt de vista de l'òptica clàssica, no és que vegem els cossos exteriors, sinó que el que veiem és l'efecte de la seua acció sobre el nostre òrgan sensible. Per a l'òptica existirien els cossos exteriors, àdhuc si en el món no

existissin els ulls. Tanmateix, per a aquesta mateixa òptica, les imatges òptiques existeixen només perquè existeixen els ulls.

Encara més: per a l'òptica, el contingut immediat de les nostres percepcions no és la realitat que existeix independentment de nosaltres, sinó que és la imatge òptica, és a dir, quelcom que existeix només perquè existeix la nostra capacitat de sentir.

A més: des dels temps de Galileu i de Descartes, la física s'ha convençut que la naturalesa existeix, en tant que ho fa independentment de l'home i que posseeix una conformació *quantitativa*. Els homes entre ells estan d'acord, mentre que el que han de fer és establir relacions quantitatives (la mesura de la llargària o de l'amplària d'una superfície, per exemple), no, en canvi, quan el que han de fer és establir una *qualitat*. No resulta fàcil que dos es posen d'acord en relació amb el matís exacte d'un *color*, mentre que no trigaran gens a fer-ho pel que fa la llargària d'una rajola. El matís del color no passa d'assumpte *privat*, lligat estretament a la conformació fisiològica o psicofísica de qualsevol de nosaltres. Ara, el que és «privat» només existeix en un individu i no pas en els altres. Allò privat no gaudeix d'existència exterior a la ment, l'existència exterior a la qual qualsevol ment pot referir-se. Passa, de fet, que els aspectes *qualitatius* de les coses tendeixen a ser inclosos en la conformació «privada» de la nostra manera de sentir. Conseqüentment, els aspectes qualitatius, com a tals, no poden tenir una existència independent de l'home. Cas ben diferent del dels aspectes *quantitatius*, que tenen com a característica el fet de ser *públics*, o sigui, el fet de situar-se com a termini del mode humà de jutjar. De manera que d'ells cal pensar que constitueixen l'essència de la realitat exterior. La física moderna ha contribuït decisivament a la constitució d'aquesta seqüència de dues cares:

- 1) El *qualitatiu* és motiu de desacord; és privat, subjectiu i no posseeix cap existència al marge de l'home.
- 2) El *quantitatiu* és motiu d'acord; és públic, no subjectiu i, a més, posseeix existència independent de l'home.

Els aspectes quantitatius han estat anomenats «qualitats primàries» («primàries» perquè tenen, precisament, existència independent). Qualitats primàries són la forma geomètrica, la ubicació, el moviment, la mesura dels cossos, etc. Els aspectes qualitatius del món han estat anomenats «qualitats secundàries» («secundàries» perquè només existeixen dintre l'àmbit de la percepció humana). Qualitats secundàries són els colors, els sons, les olors, etc. Tot això significa que ja per a la física clàssica (galileocartesiana), aquest món sensible que tenim davant nostre —fet de colors, sons, olors, etc.— existeix només perquè existeix l'home. Per al sentit comú, el món dels colors i dels sons, hauria d'existir tot i que no existís l'home; tal com ha existit abans de l'home i continuarà existint després que hagi desaparegut. Per a la física moderna, en canvi, aquest món de colors i de sons, existeix, en canvi, només perquè existeix l'home receptor. Amb independència de l'home, un so és la vibració d'un medi i, així, una estructura quantitativa. Avui la física distingeix els diferents colors no en funció d'un caràcter qualitatiu, sinó quantitatiu: els diferents colors són vibracions electromagnètiques que tenen una longitud d'onada diferent.

Tanmateix, l'actitud de la filosofia moderna és més radical que l'actitud de la física moderna. La física moderna, malgrat la introducció de la imatge, entesa com a contingut subjectivoqualitatiu, continua lligada encara a la concepció ingènuament realista. És a dir, que és encara un mode en què es realitza la identitat de certesa i veritat. Certament, és conscient de la subjectivitat dels aspectes qualitatius de l'experiència, però continua convençuda de la capacitat de la ment humana per copsar la realitat real i vertadera, aquella que roman més enllà de les aparences. Aquesta fe en la capacitat del pensament per copsar la realitat del pensament, és pròpia del realisme. El punt de partida del realisme és la convicció que el pensament pensa l'ésser tal com és. La física moderna està persuadida que la naturalesa exterior és copsada per aquella manera específica de pensar que és el pensament físicomatemàtic. Per a la física moderna, no qualsevol forma de coneixement copsa la realitat exterior (gràcies a aquesta limitació, certament, es diferencia del sentit comú i de la concepció realista originària), però encara existeix una forma de coneixement —la pròpiament físicomatemàtica— que copsa l'estructura de la realitat exterior. La natura està escrita amb caràcters matemàtics, diu Galileu. Això vol dir que el pensament matemàtic copsa l'«essència» de la realitat exterior.

La filosofia moderna, en canvi, va a l'arrel del problema i també qüestiona el coneixement físicomatemàtic. També els objectes físicomatemàtics són com pensats —és a dir, com que pertanyen a les nostres representacions— i no podem estar immediatament certs de la seua existència en l'àmbit de la realitat exterior.²³

XII/ EUA i Itàlia, dos models

Heus ací, al meu entendre, tota la profunditat de la qüestió, exposada d'una manera que corprèn per la seua claredat, tant com la deu de què emanen tants prejudicis que enfronten gèneres i disciplines i que afecten dramàticament el sentit de l'educació i el seu exercici, per a qualsevol que se la prengui seriosament. La qual cosa no significa que el fet, tan simple, figuri sempre en el primer pla de consciència. Paradoxalment el més gran dels reptes, en aquest cas, passa per donar, veu a allò més elemental, contínuament silenciats però. I tampoc s'ha d'infravalorar la capacitat que el tema té per immiscir-se en la càmera secreta de les posicions ideològiques més variades. Per exemple, sense anar més lluny, resulta un tòpic contraposar la reforma educativa impulsada pel pragmatisme/activisme de Dewey i el seu escrit *Democracy and Education* (1916), a partir de la segona dècada del segle passat als EUA, quan, més o menys al mateix temps, impulsaven Gentile i altres, Croce entre ells, a Itàlia. Si, però, acudim a un text inspirat encara en Dewey, tot i respondre a una adaptació a la Itàlia de la segona postguerra, es farà difícil, des de qualsevol altra posició, inclosa l'antitètica sobre el paper (només sobre

23. E. Severino *Istituzioni di filosofia*, Brescia, Morcelliana, 2010, pp 22-4.

el paper?), no subscriure el que diu. Sols que ens resultarà molt difícil escapar a un dubte recurrent amb què clourem –avanço– aquesta intervenció: si tot discurs sobre l'educació no resulta enganyós, car a través seu podem dir tot... i tot el contrari, assentir amb tot i acabar fent el que ens vingui de gust.

Un breu apunt històric es fa necessari per compartir la intensitat liri-conostàlgica del text, car a diferència de tant d'apoliticisme estèril que avui hom sol creure inseparable de l'activitat educativa, l'exèrcit americà d'ocupació, a partir del 1943, no s'abstingué, precisament, d'intentar desfeixistitzar l'escola, porgar-la de bona part del pes provinent de la reforma Gentile del 1923-4 i, encara més, cosa més comprensible, de la radicalització, en sentit propagandístic i apologètic d'alguns detalls impulsats per personalitats intel·lectualment molt inferiors a Gentile, com el ministre Cesare de Vecchi. Seria un exemple anecdòtic però força representatiu del que dic, el canvi, certament *bizanti*, del nom *Istituto fascista di cultura* per, a partir del 1937, *Istituto di cultura fascista*. En qualsevol cas, posaren a un destacat deixeble de Dewey, Carleton W. Washburn, al front de l'operació. Comptem amb un testimoni excepcional de qui, entre molts altres, n'era destinatari, el poeta Andrea Zanzotto, jove aspirant a ensenyant de l'època, i del grau d'innocència amb què hom podia rebre la proposta.

Tristesa per l'aliança entre el pensament dels entusiasmes d'aquells temps amb el lema «educació i democràcia», que tants joves ensenyants (bicicleta, un sol àpat al dia, cambra sense calefacció) compartien. Eren ensenyants que pensaven de manera molt diferent, però que, quasi meravellats de rebre diners del govern amb què comprar pa i formatge, esbalaïts d'alegria de sentir-se vius en un país lliure, es lliuraven completament per tal de recompensar l'Estat democràtic nascut de la Resistència, per distribuir «educació activa i democràtica».²⁴

O aquest text sedueix pel que diu, independentment de quina sigui l'adscipció politicobiogràfica de qui el signa o cal, per principi, malfiar-se de les intencions de qualsevol discurs destinat a valorar el fet educatiu. Un hauria de ser un veritable *cor dur* per no commoure's enfront d'aquesta aventura vital presa en la seua concreció. Igualment, però, vist des de molts anys després, un no hauria de permetre's ser empaïtat per l'atractiu de termes com «escola participativa», «constructivisme» o «activisme». A Itàlia, a diferència del que va passar entre nosaltres trenta anys després!, hi hagué qui no trigà a veure les orelles al llop. En concret, el malaguanyat (morí suïcida abans dels cinquanta anys) Lucio Mastronardi, que en una meravellosa novel·la, *Il maestro di Vigevano*,²⁵ publicada el 62, portada al cinema dos anys després

24. *Pedagogia* en AA.VV. Pasolini, *cronaca giudiziaria, persecuzione, morte*. Milano, Garzanti, 1978, pp 365-6. Citat per Enzo Golino *Pasolini il sogno di una cosa*, Bompiani, 2005, p. 34.

25. Lucio Mastronardi *il maestro di Vigevano*, Einaudi, 2011, p. 14-15.

per Elio Petri de manera més que digna, interpretada per Alberto Sordi i Claire Bloom, contava l'estretor vital d'un mestre elemental de províncies, caigut en un poble industrial, dedicat íntegrament al calcer, entre la seua dona, típica representant de la mentalitat dominant que somia amb aconseguir un ascens fulgurant en el pròsper negoci que involucra la pràctica totalitat de la població, l'inrevés del qual podria constituir-lo l'ensenyant gris, que viu d'un sou, sense altre horitzó que el dia de demà sigui com l'avui, d'ara a la jubilació —per un costat. Per l'altre, el director de l'escola, convençut *activista*, esdevingut *preside*, és a dir: director d'ofici no elegit pel claustre, que no imparteix lliçons i es limita a ser el representant de l'administració al centre i vigilar que el reglament es compleixi fil per randà. Un ideal que, em consta, més d'una vegada ha temptat les nostres administracions. Algunes de les seues mesures en porten clarament el segell, per bé que no hagin plenament adoptat el model. El de la novel·la, ara i adés —això sí— entra a l'aula i dona consells mentre no dubta a posar-se com a exemple gràcies al plural majestàtic: «Anàvem a escola i ens oblidàvem que el nostre pare estava morint-se... perquè les preocupacions personals no han de portar-se mai a l'interior de l'aula escolar». Si a això hi afegim l'aposta clara del director —«fora tot allò llibresc... escola activa! escola activa!»— entendrem allò que el pobre subordinat, sent calladament i quasi condemnat a no permetre que traspassi el soliloqui: «Sé que hom em llegeix als ulls aquella sorda rancúnia, o ràbia, experimentades enfront de qui es vanta satisfet de si mateix. I, aleshores, penso que aquest individu es renta els peus, s'asseu a l'excusat o s'esglaià davant un ca que borda, i així restableixo el meu equilibri interior». Certament, no és aquest un discurs del qual capigui esperar alguna deriva pràctica. És un crit destinat a no ser sentit i, en el millor dels casos, limitat a l'espeternec sense conseqüències. Aprofito per preguntar-me si no serà aquest el final trist de tantes protestes justes i raonables —acompanyades de tota l'oposició que hom vulga no menys raonable— que apunten a l'interior del sistema educatiu. No deixa, en qualsevol cas, de ser curiós —una broma pesada que forma part d'una biografia— que Mastronardi fora fill d'un inspector educatiu, que sofrí, a causa del seu antifeixisme, persecució política, la qual, també, havia de condicionar amargament el període escolar del seu fill.

XIII/ Humanisme

Ara, per complicar més les coses, a l'altre extrem, ideològic o polític, figurava per pura oportunitat i conjuntura, o així ho pensaven alguns dels col·laboradors com Lombardo-Radice, per no dir també el responsable màxim, Gentile, que amb arguments més sòlids hauria sostingut la batalla contra el tecnicisme com a valor hegemònic de l'escola. Molts anys abans, en la primera dècada del segle, encara potser des de la secundària, Gentile escrivia coses que la més radical de les oposicions al model educatiu actual vigent i

majoritari (per bé que a moments d'ara i havent assistit a tants balls de disfresses tecnicoeducatives, no m'atreveixo a afegir-li un determinat cognom ideològic) difícilment podria no sotaescriure:

Formar l'home! Cosa fútil de la qual la democràcia burgesa i la proletària, aquesta societat tota ella ferro i màquines, capital, proletaris i lluita de classes, ciències experimentals i positives, realment no sap què fer-se'n. L'home! Retòrica, poesia, metafísica, utopia de qui no vol viure entre els seus contemporanis i en absolut sent al seu voltant la bufada de la vida nova, en imaginar i somniar ideals aptes només per a crear desarrelats i neurastènics, enmig de la massa que es fatiga amb enginy i destresa en relació a les necessitats econòmiques que, cada cop, pressionen més. Què fer amb l'home? Avui allò que més necessiten els autòmats de la indústria i les guineus del comerç, els xais dels partits polítics i de l'església, els llops famolencs de les administracions i de les sagrades jerarquies és, en el millor del casos, algun erudit de biblioteca i algun que altre intent fatigós, com si d'una aranya es tractés, de teixir i re-teixir les teles sociològiques pròpies de Penélope. *L'homo oeconomicus*, *l'homo mathematicus* i similars, no són homes de cap a peus, complets...²⁶

Curiós que vuitanta anys després, Sartre en el seu document de comiat digui quelcom d'idèntic: «No som homes complets», enmig d'un intent, si no de justificar –seria difícil– sí d'exposar els seus vaivens en relació amb l'humanisme –que, segons les diferents exigències històriques, havia blasmat, recuperat, reformulat, etc.– que, també es mou sobre el transfons que obligava a prendre partit –*després de tot!*, després de tot el que hom havia vist, de les més variades reticències, queixes i rebuigs– sense trencar tots els ponts, amb l'humanisme. I, en definitiva, era l'aposta per *l'home complet* allò que decidia, que es permetia, fins i tot, situar-se com a quelcom superior a les categories (la llista de Gentile era exhaustiva) prestades a les ciències humanes. I quelcom semblant passa en Gentile, exceptuant que en ell es tracta d'una manera peculiar d'idealisme-historicisme que adopta un principi de partida; en Sartre, en canvi, que durant molt de temps fa per evitar (de manera errada amb tota probabilitat) *quelcom*, essencialment ahistòric, que considera idealisme –és el resultat d'un periple vital, d'una cloenda. L'important, però, en aquest context que ens ocupa, és que la possibilitat de *l'home complet*, en un sentit o en un altre, per a bé o per a mal, inspira tota la tasca educativa, la de totes les edats. I, sense que d'ara endavant ens abandoni, tenim la impressió que aquest és un camp de fronteres molt làbils en què el més probable és que relisquem i ens trobem dient malament el que volíem en companyia de qui no volíem, ni ens esperàvem.

26. G. Gentile «L'unità della scuola media e la libertà degli studi» (1902). Avui en Opere XL *La nuova scuola media*, a cura de H.A. Cavallera, Firenze, Le lettere, 1988.

Cert, quan aproximadament vint anys després Gentile ocupi el despatx ministerial, igual com qualsevol que accepta un càrrec administratiu, difícilment podrà sostenir l'empenta crítica tan ben repartida, a dreta i a esquerra, com ho havia fet en aquest text. Ni, encara menys, podrà emprar la ironia. Sobretot, sense negar-se del tot a si mateix, haurà de ser cautelós a l'hora d'expressar les reticències enfront del cost que suposa la divisió imparabla del saber. Qüestions que remetien als temps de la seua polèmica amb R. Mondolfo i de la defensa —malgrat els arguments potents d'aquest— de *l'escola única i humanista*. Cal dir, però, que *humanistes*, pròpiament parlant i encara més des del punt de vista actual, ho eren tots dos. El problema era d'esclarir si hom estava més a l'altura de l'humanisme reconeixent les diferències (psicològiques, temperamentals, actitudinals...) actitudinals i, en conseqüència, consentia un cert avanç del temps de l'especialització (Mondolfo), en sentit contrari —la posició representada per Gentile, que exigia cert retard tant de l'adveniment de l'especialització com del centrament en les aptituds individuals— tot i exposant-se a esdevenir presa fàcil de la caricatura i de la burla. Coneixem les reaccions: «què pot importar-me a mi, matemàtic d'aptitud i de vocació, la història o la poesia?», o a l'inrevés. El problema, però, és qui o què garanteix el respecte per l'altre des del total desconeixement del que fa l'altre, que és, en definitiva, allò que el representa, el seu aspecte (*eidos*)? Sense això, és pensable no dic ja la pau (per bé que sense renunciar-hi), sinó la simple coexistència pacífica? Quin grup humà pot permetre's que una de les seues fraccions contínuament en menyspreï una altra, sense posar en perill la seva cohesió? I quin és l'antídot sinó —acompanyada de totes les precaucions necessàries— *l'escola única* durant un període essencial de formació? Que no és, d'altra banda, l'escola estreta, hipotecada als prejudicis del passat i a l'exercici memorístic privat de vida i tancada als reptes del present, sinó aquella que no deixa de replantejar-se l'actualitat dels seus continguts. Tant com valora l'oportunitat d'incorporar-ne de nous. Això sí: de manera inactual, en absolut depenent de modes i sorolls! Comptant, a més, amb l'objecció de si això no ho faria ja qualsevol forma d'ensenyament obligatori, sovint presentat, cada cop que hom el perllonga, com a conquesta indiscutible d'una societat avançada. Ara, com que és fàcil, que sortim per la tangent de la incontinença verbal sostinguda sempre per figures literàries ornamentals i florides, més val dir-ho amb exemples.

XIV/ Escamoteigs

Què en farem, de les llengües clàssiques, del llatí particularment, nosaltres, parlants d'una llengua romanç? Per aquest cantó, sembla garantida la defensa contra qui sense embuts ens llanci a la cara allò de «de què aprofita, si ni l'Església en fa ús?». Ara, aquesta resposta queda lluny de cobrir tots els flancs d'on puguen provenir les objeccions. Com ha d'afectar a qui no

pensa dedicar a la llengua *en si* –fora de la mera utilitat com a *instrument de comunicació* (expressió no exempta de perill i ambigüitat, per bé que molt apreciada pels filòlegs)– ni un minut de la seua atenció? En aquest punt, però, seria suficient recórrer al meu argument contra el desconeixement o desinterès d'allò que fa l'altre. I, naturalment, de retop, se'm replicaria: «i haurem de saber de tot?». I respondré: òbviament que no, però sí d'aquell mínim suficient per acostar-se al lloc de l'altre en tots i cadascun dels àmbits científics. En aquest cas, concretament, hom pot dir que tots els camins de la filologia –en un moviment semblant a la relació existent entre el 2001 de Kubrick i la física i cosmologia més recents– s'exemplifiquen i s'insinuen en l'estudi d'*una* llengua clàssica que –cau pel seu pes!– en el nostre cas no pot no ser el llatí. La qual cosa ni n'exclou d'altres, ni va contra ningú. I dic això, perquè tot seguit ve la qüestió del grec, que, al meu entendre, ja s'hauria d'escometre en un segon nivell, que tampoc ha de ser el que porte necessàriament a l'especialitat. Al capdavant, les relacions i les dependències de la literatura, de la filosofia, òbviament, però, també, de les ciències en conjunt, només mostren les seues arrels –que les condicionen fins avui mateix igual com el desconeixement del fet no queda indemne– amb un contacte, encara que siga superficial amb la cultura grega antiga. Per sort, hi ha algú que romangui indiferent al fet que el moviment –que el grec diu de moltes maneres, més o menys ostensives, més o menys cenyides o, pel contrari, més o menys universalitzables: *kinesis* (moviment en l'espai), *dúnamys* (potencialitat, condició imprescindible per engegar tant el moviment com el seu caràcter *determinat* i no caòtic; *gignomai*, esdevenir (al. *werden*, an. *to become*) –amat per nosaltres, filòsofs, no sempre amb el vistiplau de l'audiència que no veu la necessitat d'emprar un terme excepcional i no perd l'ocasió de considerar-nos, un altre cop, pedants) –continua sent l'objecte de la física, de tota la física, de tots els paradigmes que s'han succeït al llarg de la història, la sola cosa que, potser, els uneixi? I, per altre cantó, pot reduir-se a una mera anècdota o curiositat que en res no afectaria l'autosuficiència de la física (i no sols la física) actual? A un cert nivell, és així. A ningú no se li escapa el *fet* que el físic *pràctic*, i probablement no molt més el teòric, es desenvolupa quotidianament sense aquests *entrebancs*. A l'igual que m'he quedat despagat quan, al llarg de gairebé quaranta anys d'*activitat*, la major part de vegades he intentat acostar-me als companys matemàtics cercant un testimoni viu i directe de com havien incidit en la seva pràctica docent la formulació de coses tals com les *paradoxes de Russell* o el *teorema de Gödel*... de manera que, ben entrat el segle XXI, continuaven promovent –més que res– la imatge d'una matemàtica soberga, entestada a presumir de la seua *exactitud* incomparable a qualsevol altra d'obtinguda per les altres (pobretes!) disciplines –que no fa més que desfigurar i entelar els guanys més significatius d'aquesta ciència el darrer segle. ¿Tenim cap dret a escamotejar als nostres alumnes aquestes fites tan importants del pensament... tot i que el seu desvelament coincideixi amb

el reconeixement de certa fragilitat? Ara, no deu ser, en el fons, aquesta fragilitat allò que precisament hom més tem? ¿I no porta en última instància, a un problema de caire psicològic i de personalitat fictícia per pura inseguretat que és, al capdavant, responsable en bona mesura de la imatge del professor blanc de totes les burles, tan inhumanes (*professor Unrat* de la novel·la de H. Mann) com l'estereotip que les provoca?

XV/ Audiovisual

A la llista d'*escamoteigs* també hi podria figurar l'ús que hom fa de la imatge i de l'audiovisual. Aparentment ha assolit un lloc en els currículums acadèmics. En la pràctica, allò cert, però, és que tenim unes promocions més privades –no diré que «mai», però sí que alguns sectors d'algunes d'immediatament anteriors– d'informació cinematogràfica. Qui de vostès hagi vist *Merlí sapere aude*, es reconegui coetani de la professora Bolaños (María Pujalte) i l'hagi sentida poc menys que blasmar els alumnes de no saber qui fou Ingmar Bergman, a més d'haver estudiat filosofia a Barcelona, crec que coincidirà amb mi, que a la tardor de 1974, a l'hora que un xafava aula (de segon de carrera en el meu cas), simultàniament ben bé, havia de passar-se pel desaparegut cinema Catalunya (aleshores el més modern i confortable de la ciutat) i veure un dels films del suec més populars: *Crits i murmuris*. Qualsevol del grup hauria quedat molt malament, si passat un temps raonable no hagués estat en condicions d'emetre'n la seua opinió. Més quan un professor, Octavi Fullat, no s'estava d'arreglenar Bergman entre els *existencialistes*, de la pròpia tradició escandinava, literària (Kierkegaard, Strindberg), pictòrica (Munch) i, per suposat, cinematogràfica (Dreyer); i també de la més ortodoxament inclosa a l'interior d'allò més universalment acadèmic (tot això, de fet, tenia lloc al si d'un curs dedicat a Sartre, en què també hi havia com a companya, Carme Forcadell, expresidenta del Parlament de Catalunya). Aquesta tendència que no ha deixat d'incidir, amb resultats més que notables com els recollits en els treballs del Grup Embolc de València o els de Muñoz Redón ací a Catalunya, no pot dir-se, dissortadament, que a partir de cert moment hagi tingut continuïtat i hagi crescut, havent ampliat el seu cercle d'influència. Més aviat, s'ha vist interrompuda per diversos factors: manifesta incompetència i manca de formació del professorat, que en bona part continua veient la imatge cinematogràfica com una atracció de fira, sense altre fi que la distracció intranscendent o, també, adduint en descàrrec la duració excessiva dels materials que obligaria a marginar allò realment important (modern i actual!... dit amb ironia): el llibre de text i la memorització. Com a pàl·lid reflex del que hauria pogut ser –i semblava, per un moment, que havia començat a ser!– resta només l'ús més que abusiu del *power point* que acompanya la ruïna de la capacitat d'atenció (tal com advertia M. Serrès de manera tan econòmica

com admirable,²⁷ absent fins i tot per poder accedir a la narració provinent exigida per determinades arts explícitament (novel·la, bona part del cinema i el teatre), implícita per moltes altres (la música, la poesia, la pintura, etc.), però necessària per a tot, també per a les ciències, en què la seua font última és la curiositat humana, la capacitat d'interessar-se i meravellar-se per quel·com. Que poden dir amb fórmules provinents de contextos ben diferents que, com ara el *thaumátsein* de Plató o la sentència de Sartre sobre *Saint Genet*: «el miracle rau en el fet que no hi ha miracle»²⁸ —però que tenen en comú la contraposició a la sorpresa artificialment calculada, al gir de guió sense altre objectiu que el de *pescar* l'espectador o el lector, a l'hegemonia de l'efecte especial. I si això constitueix la meta de l'ensenyament, de cap manera un recurs mecànic hauria mai ni tan sols de plantejar-se la suplantació de la viva veu, de la relació jo-tu, tocada de certa classe d'intimitat àdhuc en l'àmbit de la transmissió de coneixement i, abans, de l'activitat encaminada a despertar interessos. I conste que aquest «despertar» ni ve de Mart, ni respon a la voluntat d'un mestre encarcarat i *cultureta* que s'entesta a irrompre en l'Edèn de la infantesa o la joventut. La soledat, la incertesa davant el futur, la constatació de la diferència entre les epidermis i processos humans de maduració, amb la conseqüent tensió, no és el mestre qui les inventa. Simultàniament —tot i que siga inconscient i de manera encara no reglada— hi ha engegat des de sempre un procés cultural, és a dir: d'adquisició de recursos per tal d'encetar, i facilitar mentre es pot, l'estada en el món. L'escola i la cultura es limiten només a posar paraules, a mostrar que el món no s'acaba en el propi angle de visió. No es diferencien de la vida. Ben al contrari: permeten anomenar-la.

XVI/ Economia

Vostès jutjaran si qui ha estat brutalment privat de la familiaritat amb la narració, amb nexes profunds, malgrat totes les distàncies i diferències, amb l'*oralitat* dominant a les cultures més antigues, ho té més fàcil o més difícil a l'hora d'accedir als continguts *seriosos*, *acabats* (torno a servir-me d'ironia), disposats a ser traduïts immediatament en ús i profit.

Probablement hagi estat l'entrada de l'economia, com a assignatura diferenciada de la història, una de les fites més reconeixibles del triomf de l'ús i el profit *en solitari*. Empro aquesta darrera expressió per incloure'm entre els seguidors de Croce quan afirma que estètica (ciència del bell) i economia (ciència de l'útil) constitueixen les dues grans aportacions de la modernitat a l'heurística universal. Ambdues, a més —i això és el que les fa particularment

27. Publicada al diari *El punt avui*, diumenge 11 de setembre de 2016.

28. J.P. Sartre *Saint Genet, comédien et martyr*, Gallimard, París, 1952, p 163.

criatures de la modernitat que s'allunya del *transcendetisme* medieval— celebren el món, que reclama la creativitat —o, si hom vol: la promptitud en les respostes, conscient com és de la *realitat* (i de cap manera només de la provisionalitat i el caràcter passatger!) de l'esdevenir, del canvi que no cessa ni ho ha de fer en cap cas. En aquest plantejament queda garantida la no soledat, la companyonia, entre els tres elements en qüestió: el bell, l'útil i, agom-bolant-los tots dos, el món. Podem dir el mateix del que resta de significat d'aquests termes entre nosaltres?

En el primer cas, el de l'estètica, em limitaré a citar dos exemples que considero ben representatius d'una manera d'actuar. Un és la publicitat i l'anomenat *merchandising* que saquegen les obres d'art en nom d'una finalitat (divulgadora, educativa, comercial) que, en el millor dels casos, resulta aliena al pròpiament artístic. De manera menys ostentosa ni tan difosa, però amb el mateix sentit, el professor que mutila un film i selecciona només un fragment per il·lustrar no sé quina idea, que és el realment important (ironia altre cop), per tornar com més aviat millor a la «tradició» d'afirmar la innegable superioritat del concepte, l'escrit, la lletra que amb sang entra. Tot això, perfectament compatible, en la pràctica, amb l'adhesió, amb mitja boca i formalment, als principis activistes i constructivistes. Allò cert, però, és que ens trobem davant una mostra d'anul·lació d'allò estètic en nom de l'útil... o és de l'utilitari? —que tampoc són el mateix. El primer mira a equilibrar i donar respostes al conjunt d'una vida; el segon, a salvar la situació puntual.

Per dir-ho amb brevetat: una cosa són les lleis logicomatemàtiques; una altra, el programa informàtic; una cosa és el marc pràctic (moral i polític) de què s'ha dotat un projecte de vida; una altra, les decisions que un ha d'adoptar mirant de no abandonar els límits marcats per l'anterior. Quan els elements segons dels parells esmentats es troben assetjats pels dubtes i les oportunitats ben probables de la impotència i el fracàs, són els primers els que, sense poder evitar les tensions, atorguen certa estabilitat i sentit. I per *estabilitat* entenc la capacitat de continuar sostenint uns valors per sobre dels vaivens històrics i biogràfics, de les circumstàncies i eventualitats. Insistisc, car ningú de nosaltres es xucla el dit: sense conjurar completament els riscos. Animat només —segur que sembla poc!— per la màxima evangèlica que no és igual pecar setanta vegades set i saber-ho, que fer-ho només set sense saber-ho. Un grau més alt de seguretat se situa fora de les possibilitats humanes.

Ara, és justament tot el contrari el que crec observar en la tendència i el procés que han portat a l'ampliació dels programes educatius de l'escola secundària. L'economia ens permet continuar amb la qüestió, sempre esmunyedissa, de la utilitat, a més de situar-nos, com poques altres ho podrien fer, davant del que la temporalitat significa. Economia, la ciència més adient d'antuvi per fer-se acompanyar pel subtítol: *De la utilitat*. Potser el problema comença ja a admetre, en l'àmbit de la secundària —que no és la universitària— una inclusió de l'economia sense nexes amb els seminaris d'història. O

d'haver-los tingut només el temps just per prendre posicions i, immediatament després d'haver-ne conquerit una, abandonar-los.

Els responsables de la reforma sembla que no es veuen afectats per la llarga llista de denunciants del desencontre gairebé endèmic de l'economia amb la història: Tocqueville, Joan Robinson, Galbraith, Castoriadis, Foucault... i, per suposat, Keynes. Ningú com ell, probablement, posà tant en dubte qualsevol teoria assentada sobre la calculabilitat matemàtica del futur, inspirada al seu torn, sobre la pretensió de la identitat substancial entre present i futur. Sembla evident que aquest camp d'idees ni tan sols treu cap en l'economia que s'ensenya efectivament a les nostres escoles. Tampoc ho fan, en general, els *teòrics* en conjunt, sigui quina sigui la seua ideologia o corrent. Vull dir que no hem d'esperar referències als fisiòcrates o a Say, Ricardo, Malthus o Walras, Marshall, Pareto o Einaudi. Si de cas, superficialment, un poc de Samuelson, per haver estat el més acadèmicament aclamat durant dècades i de Friedmann, per la incidència assolida les darreres dècades marcadament *neoliberals*. De fet, segons em conten alguns antics alumnes que han estudiat econòmiques, els seus han estat estudis dominats per allò que en diuen la *teoria* (o *saviesa*) *convencional, clàssica o neoclàssica*, nodrida de tòpics –acompanyats d'algun correctiu en casos excessivament lesius socialment parlant– que en rigor ningú no gosaria negar («*d'on no n'hi ha, no se'n pot treure*», el culte de les «ments senzilles» denunciat per Galbraith), que una mica més elaborats i sofisticats, passen a ser *primat* de la producció (sobre la necessitat i el consum) a efectes econòmics, no *humans* en general. Una de les conseqüències d'aquesta aposta és la generalitzada convicció entre els grans economistes neoclàssics (amb alguna excepció com la J.E. Meade) de l'obligació que l'economia romanguí separada de l'ecologia. Que, al seu torn, troba la seua sanció filosòficament tan austera com potent, només en cetat el cèlebre *Tractatus* de Wittgenstein: «*Eines kann der Fall oder nicht der Fall sein und alles übrige gleich bleiben*» («Quelcom pot o no pot ser el cas, i tota la resta romandre igual»). Amb posicions com aquesta –per bé que en la major part de casos siguen pocs els que en son conscients i, més aviat, es repeteixen sense reconèixer l'abast d'allò que sostenen– qui des de la programació d'ètica, ciutadania, valors, etc. pretén trencar una llança pel problema mediambiental, estrictament parlant, teòricament, qualsevulla que siguen les opcions personals ni les preferències, no ha de comptar ni amb la complicitat ni amb el suport, potser ni tan sols amb la coordinació i la transversalitat, de la majoria de seminaris d'economia.

Fa uns anys rebí un encàrrec d'aquells a què hom no pot negar-se. Una revista que es disposava a dedicar un número a l'humanisme necessitava algú (jo) que reconegués algun vincle i comprensió entre l'humanisme i la ciència. Perquè de la posició contrària –és a dir: dels crítics des de l'humanisme contra la ciència– n'hi havia en abundància, per no dir a més: des de les facultats i departaments de filosofia i, en general, d'humanística. El meu amic

i col·lega de molts anys, Javier García Gibert, que aquells dies estava a punt de publicar un treball memorable, *Sobre el viejo humanismo*,²⁹ i que havia facilitat el meu nom, un humanista que aportava un article el títol del qual era en si mateix una declaració d'intencions: «Las razones del humanismo contra la ciencia», era un dels representants de la majoria. A mi, en canvi, se m'assignava el paper d'un *moderat* (això fou jo qui ho decidí) «a favor» i vaig apostar per una mena de mediació de títol: «Ciencia y humanismo: una disputa más aparente que real».³⁰ La meua conclusió era un intent divulgatiu del que E. Severino feia molts anys que deia al voltant de tècnica i poder, així com de la progressiva supeditació de la ciència en sentit fort, que d'alguna manera heretava els atributs de l'*epistème* grega, a la tècnica que feia del tempteig encert-error, la seua prova fonamental. Al final del punt tercer, afirmava:

El poder de la ciència s'incrementa en tant que capaç d'anticipar les seues fallides (falliments), tant com més gran és el control de la computadora *Hal* sobre els tripulants humans de la nau espacial, al film de Kubrick, en tant que avisa –fent estremir els destinataris del missatge– de la pròxima inapel·lable desconexió. Fer-se conscients, tal com fan en l'actualitat la majoria de proposicions científiques, de la pròpia vulnerabilitat és la condició necessària per evitar-ne els efectes.

I afegia a la llista d'anticipacions reeixides i ja fora de la ficció: les de Gödel, sobre els límits de la consistència d'un sistema axiomàtic; de Tarski sobre el caràcter necessàriament incomplet de qualsevol llenguatge científic; o de Heisenberg sobre la impossibilitat de mesurar simultàniament el moviment i la posició d'una partícula. També em venien al cap noms com els de Russell, Hilbert o Turing, amb plantejaments similars a l'interior de la matemàtica moderna. I a l'altre extrem no ignorava les moltes ocasions –algunes esdevingudes famoses com els desastres de la línia ferroviària París-Versalles el Maig de 1842, la fallida inauguració del pont de les Cadenes de Budapest, o el *Titanic*– en què el vell determinisme soberg, que no volia sentir parlar d'excepcions ni, en conseqüència, sentia la necessitat d'anticipar-se'n havien posat els promotors en un compromís. El qual, però, havia anat diluint-se, fins a no reflectir-se en absolut en els continguts impartits a les nostres escoles i en les administracions que les controlen. En aquestes institucions hi continuava regnant un ben visible menyspreu per les humanitats, per no dir: el plantejament humanístic de la ciència (que inclouria el *factor humà*, inanticipable). Que no ha fet sinó ratificar-se conformement l'escola ha pretès obrir-se a allò que ella mateixa entenia com a noves realitats i nous reptes.

29. J. García Gibert *Sobre el viejo humanismo, exposición y defensa de una tradición*, Marcial Pons, Madrid, 2010.

30. *Hispanogalia* núm. 3, 2006-7, Consejería de Educación, embajada de España en Francia.

Més estranyes resultaven encara les referències —que per si soles podrien haver fet trontollar tòpics— a la identificació de naturalesa i pensament, present des d'Aristòtil, però amb actualitzacions decisives que li venen del Renaixement i de l'idealisme romàntic modern. Per això que jo concloïa amb dos autors que, com a mínim, es posicionaven molt críticament enfront de dos dels supòsits que es troben a la base del que, al seu torn, jo critico més del conformisme pedagògic i que semblen xocar plenament amb el sentit comú o, en qualsevol cas, amb els principis més intocables del que es considera saviesa popular. En un cas, el meu suport era l'idealista G. Gentile, crític implacable d'aquell realisme que, sense ombra de dubte, accepta el caràcter transcendent (extern) de l'objecte respecte al pensament. L'altre era R. Caillois, que se les empenia contra el que sol ser en la modernitat company inseparable del quefer científic: el progrés. Així, ens diu, mentre que en la ciència «totes les novetats es troben al mateix cementiri... en les arts, res no té la garantia de valer més, només per haver vingut després» (*Vocabulaire esthétique*).

Abans havíem sentit dir a Nietzsche que «l'art val més que la ciència» i entre nosaltres fa temps que s'obrí camí l'evidència que no són estances separades, sense comunicació entre si, les maneres com actua la ciència i com actua l'art. En aquest sentit, em permeto suggerir-los la lectura d'un text extraordinari. Simplificant al màxim i confiant en el record, René Huyghe —a propòsit de l'exposició dedicada a Claude Monet al Centre d'Art Contemporani de Madrid el 1986— aprofitava per relacionar coses aparentment tan estranyes entre si per al comú dels mortals i per a l'escola secundària —i qui sap si acarades podrien despertar alguna ànima jove de l'ensopiment!— com la teoria de la relativitat, la mecànica quàntica, Bergson, Debussy i... Monet, entre d'altres. Allò que els unia era una marcada voluntat de fidelitat al caràcter necessàriament fragmentari, inacabat, fugisser de la percepció de la realitat. Amb apostes com la de Huyghe potser ja no queden ganes de veure la declaració de Nietzsche com una excentricitat destinada a no ser presa seriosament per aquells a qui va destinada. I haig de dir, en honor d'ells i perquè no tot siguin laments, que he tingut companys de ciències formals i naturals que m'han confessat que el text els havia canviat la mentalitat.

XVII/ Ésser és temps

I, com deia, aquí trobem també una de les contradiccions més febaents entre els nostres valors lloats amb més intensitat. *Ésser* i *temps* són quelcom més que els dos termes que titulen una de les obres filosòfiques cabdals del segle xx. Si substituïm «i» per «és» no haurem sortit de la còpula i, potser, estarem enunciant la versió més pura i sincera de la qüestió: ésser és temps. Això no impedeix que el veritable valor no continuï identificant-se amb allò que se situa el més lluny possible de les urpes del temps. Tenim així una situació clarament dicotòmica, sinó esquizofrènica, o, si un vol, un autèn-

tic exercici d'hipocresia epistemològica. D'una banda, la filosofia (i el que acabem de veure: la ciència, l'art...) que diu «tot és temps» o «no hi ha més que temps»... fins i tot quan no ho diu explícitament i, això sí, a qui la vol sentir. D'altra, les ciències que sense que cap de les quals pugui arribar al cim del model matemàtic (determinista) en què es miren, no en renuncien a l'apropament. En aquestes circumstàncies –cal reconèixer-ho– és forta la tendència a l'acceptació d'un dels tòpics més lesius per a la imatge de la filosofia, el que en fa una capsa de grills en què cadascú diu la seua, sense atendre l'altre, sense esment de l'època que travessa. Sols que el menyspreu per la filosofia n'amaga un altre, que no és tant contra la història –que com a ciència continua el seu camí, aparentment almenys, sense molèsties i indiferent a baralles teòriques–, sinó contra la *historicitat* que atansaria tots i cadascun dels àmbits del saber i de la vida. Qui –afegim de pas– és incapaç de trobar un fil que, encara que sigui en ocasions jugarer i entremaliat (capriciós), uneix –mentre hi atorga coherència!– les pàgines de la història de la filosofia, és impossible que prengui la pròpia història *seriosament*. L'ha relegada al rol de germana Maria que no causa problemes. Ni ha deixat de ser presa del mite d'una veritat definitiva que ens espera un cop esgotat el temps històric. Al seu interior, continua ressonant la melodia de la vella il·lusió que, d'altra banda, permet oposar resistència al que, d'altra banda, no deixa de ser el pilar sobre el qual, cada cop de manera més evident, se sosté el pensament dels dos darrers segles de manera desinhibida: la força inaturable de l'esdevenir, de l'imprevist, àdhuc del caos. Aquest és l'eix fonamental de la visió de la història de la filosofia revisitada per E. Severino.

Ara, acudim de nou a Bergson que –com a exemple de la tendència advertida per l'anterior– ens exposa clarament com els canvis –referents sempre a la inclusió del temps– també arriben al nucli mateix de la matemàtica, inaccessible fins ahir mateix:

La matemàtica moderna és, precisament, un esforç per tal de substituir *allò completament fet* per *allò altre que s'està fent*, per seguir la generació de magnituds, per copsar el moviment, no ja des de fora i des de la realitat exposada, sinó des de dins i des de la seua tendència a canviar, amb una paraula: per tal d'adoptar la continuïtat mòbil del disseny de les coses.³¹

Tanmateix, la percepció de Bergson, entre molts d'altres, no ha de tenir un contingut que avanci unívoc i rectilini. Més aviat cal esperar reticències, ressorgiment de tòpics, els quals, potser, més que en cap altre lloc com puga ser una determinada facultat, mai no han tingut temps d'abandonar l'escola, i, a més, ni que fora puntualment, *el retorn a l'ordre*... En aquest sentit, resulta simptomàtic que Severino que des de la complexitat de tota una ar-

31. H. Bergson *La pensée et le mouvant* «Introduction à la métaphysique», PUF, 1938, p. 214.

quitectònica, en què ni de lluny ara ens podem ocupar, tendeix a la reducció de la incidència de les ruptures que es presenten a si mateixes com a *fets*, és a dir: sense advertir el corrent comú a què pertanyen i que només la filosofia disposa de recursos per advertir, recull una possibilitat que, minoritària o no, testimonia el vincle esmentat, continuador d'una llarguíssima tradició, de la qual només amb una gran dosi d'ingenuïtat –afavorida per l'especialització científica i divisió del saber– hom creu poder-se'n separar fàcilment i sense cost en els fonaments de la formació d'un individu:

Excepte el cas que el platonisme matemàtic es presenti com aquella forma de matemàtica teològica en què la totalitat dels números i de llurs relacions són l'etern, mentre que allò caduc, allò contingent, allò que esdevé és el món constituït dels caràcters no numèrics de les coses.³²

Crec que aquesta possibilitat es manté dreta i mereix la nostra atenció sense, tal com he dit, necessitat d'entrar en el discurs màximament estructurat de Severino. Mai no recordarem prou que la matemàtica és platònica per naturalesa ni que Galileu es proposava, si fa no fa, exercir de bon platònic. I que el llibre de la natura s'escriu amb caràcters matemàtics... Si més no, per posar-li certes dificultats, ben legítimes, al mite positivista d'una enemistat sense fissures entre ciència i filosofia. I, per altra banda, sense desmentir que la tendència general és la recollida per Bergson.

XVIII/ De Gentile a Bloch o per quan l'especialització?

I si –acabant ja– no es veu clar el camí que, des de Gentile ens ha portat fins aquí, a la consideració de la importància de la implicació entre proliferació d'especialitats, manteniment i reforç de determinats prejudicis, hegemonia de la temporalitat... aprofitant una oportunitat única per relacionar allò que normalment passa desapercebut i no es relaciona, invito, mentre tornem momentàniament enrere, a comparar amb un text provinent d'algú situat en les antípodes ideològiques (o només historicoconjunturals?), afusellat per les forces nazis d'ocupació: l'historiador Marc Bloch:

No donem als nostres grups dirigents la cultura general d'un alt nivell, sense la qual l'home d'acció mai no passarà de contramestre. Formem caps d'empresa que tot i que siguin bons tècnics –ho admet– no coneixen realment els problemes humans; a polítics que ignoren el món; a administradors que avorreixen les novetats... creem petites societats tancades en què es potencia el sentit de la corporació, que no encoratja la generositat de l'esperit ni la consciència del ciutadà...

32. E. Severino *Oltrepassare* «Ontologia e matemática», Milano, Adelphi, 2007, p. 508.

Demanem que l'educació científica, que desitgem extensiva i profunda, deixi a un costat amb determinació allò que no és sinó objecte d'aprenentatge tècnic. La finalitat de l'ensenyament secundari és la de formar esperits i no enginyers, químics o agrimensors abans d'hora... Preguem als matemàtics de recordar que la funció principal de l'ensenyament secundari, per exemple de la geometria, és molt menys l'acumulació de coneixements (un gran nombre dels quals seran perfectament inútils per al conjunt dels alumnes) que un instrument meravellós per afuar el coneixement.³³

Per sobre de tot, és la preocupació per oferir una resposta a la pregunta: «què és l'educació?», particularment la no universitària, i encara més concretament, la secundària, allò que domina. Tots dos, Gentile i Bloch, semblen convençuts de la necessitat, avui cada cop més relegada a un paper perifèric o merament ornamental, d'una formació, per a ells imprescindible, de conjunt, prèvia a qualsevol especialització. Que l'educació científica deixi a banda –millor: redueixi a la seva mesura justa– l'aprenentatge tècnic! Res no podria sonar més estrany a les preferències i les apostes politicoeducatives actuals. Un ensuma, a més, en aquests discursos vells de tantes dècades, un motiu potent que es fa familiar per a nosaltres: és impossible respectar –i no diguem comprendre i estimar!– l'altre i la seua tasca sense una mínima noció d'allò a què dedica la pròpia vida. I és possible que allò de l'alteritat, o de l'empatia, siguin conceptes massa especulatiu per al comú dels mortals, que no vol saber res de plantejaments filosòfics.

XIX/ T. Mann: *Humaniora*

Hauria que veure quina seria avui la cabuda d'un discurs com el que T. Mann posa en boca de Hans Castorp al capítol «Humaniora» de *La muntanya màgica*. Després de deixar més que clar que no hi ha ciència –medicina, jurisprudència, lingüística, pedagogia, teologia– que tinga altre objecte que «l'ésser humà», «les persones» i que no estiga destinada a les «professions humanistes», que, al seu torn, no poden prescindir de les «llengües clàssiques», Mann introdueix un concepte clau –«forma», «bella forma»– potser el més important en l'àmbit estètic, que aquí, però, ens interessa sobretot en un aspecte relacional i comunicatiu, de ressonàncies kantianes. Encara més si, com és el meu cas, un pensa que *Mitteilung* (comunicació, experiència compartida) és el concepte de la *Crítica de la capacitat de jutjar* que m'enduria a una illa deserta si em veiés obligat a deixar la resta: «que aporta una mena de noblesa i de profusió... una mena de sentiment i de... cortesia. Amb això, l'interès es converteix en una mena

33. *La extraña derrota, testimonio escrito en 1940*, tr. de Santiago Jordán Sempere, Barcelona, Crítica, 2002, p. 207-9.

d'atenció galant...». ³⁴ Amb el qual jo goso considerar primera pedra de l'arquitectònica kantiana, no només és possible la conciliació i l'harmonia entre els esguerrats –d'altra banda: necessaris– de la divisió del saber i de l'especialització científica, sinó, més ambiciosament: de l'estètica com a expressió de l'ètica, sense servilisme, sense manipulació, sense supeditació de l'una a l'altra: «... però aquí veiem com la qüestió intel·lectual i la qüestió estètica es barregen i que, de fet, sempre han estat una de sola, amb altres paraules: la ciència i l'art...». ³⁵

Encara que un discurs com el de Mann avui sembli passejar-se pels núvols i no dignar-se a mirar el que passa a la terra i, més concretament a les escoles, privat de seguidors en termes quantitativament significatius, ¿què en farem, àdhuc en un context popular no gaire especulatiu, de la tan apel·lada tolerància entre nosaltres? Repetidament invocada com si d'un *mantra* es tractés, mentre davant dels ulls de tots els que hi volen veure se succeeixen les mostres del seu exacte contrari. No només aquelles, per sort, ja registrades com a tals –racials o sexuals entre d'altres–, sinó també d'aquelles altres encara situades al regne de l'inefable per subtil o, simplement, que encara no li ha arribat l'hora de l'accés a la paraula i quan arribe, ho farà amb el perill d'excessiva tematització, de conversió en lema i programa a seguir. Serà, aleshores, «el problema de les humanitats», les quals, simplement, i sense que ningú en figuri com a responsable, s'hauria descuidat durant un temps, atrafegats com anàvem –això almenys pensaran alguns– amb altres problemes que exigien una resposta inajornable. Seguit de la convicció d'haver arribat al moment de posar ordre i retornar cada cosa al seu lloc, segurs d'haver encaixat la demanda del present sense gaire cost per als sabers tradicionals.

XX/ *Finale desencantat*

Repte i resposta absolutament absents de tots els discursos educatius vigents que m'arriben. Que haurien d'incloure –no se m'escapa!– més que una vaga apel·lació a la formació integral, un exercici *real* de fins a quin punt totes les coses, encara més quan valen la pena, estan íntimament relacionades. A més d'escarnir la profunda ignorància de qui es fa més fort enfrontant unes disciplines i altres, gèneres, disposicions naturals o adquirides, degudes a la formació, a l'ampliació d'interessos. I tampoc cau molt lluny el pensament d'un home més jove, d'una altra generació, Piero Gobetti. Destinat,

34. Aquesta idea és el centre de la comunicació que m'ha estat acceptada per al Congrés sobre Kant de València de l'octubre que ve: «De Kant a Rothko: vacilaciones acerca de la emoción».

35. *La muntanya màgica*, tr. cat. Carme Gala i Fernández, 4a. edició, Proa, Barcelona 1998, p 304.

juntament potser amb Matteoti i els germans Rosselli, a ser per sempre el símbol més fefaent dels protomàrtirs feixistes, que, tanmateix, en matèria educativa no sembla discrepar del que són, almenys, alguns dels objectius generals d'una generació anterior a la seva, la de Croce, Gentile o Lombardo-Radice:

... l'Estat ha d'instituir escoles normals, també escoles mitjanes model, *limitades de nombre i amb els llocs concedits als alumnes per concurs*... La massificació de l'escola mitjana disminuirà tan aviat com l'Estat no done als seus estudiants títols o llicenciatures; perquè la nostra petita burgesia s'ha convertit en una casta que té el seu títol nobiliari en el diploma. El problema de la universitat és idèntic al de les escoles mitjanes i hom el podrà resoldre només en reconèixer que des de fa dècades la cultura universitària és inferior a aquella del país, nodrida sobretot de la lliure iniciativa del periodisme, dels partits, de les associacions.³⁶

Han passat molts anys, sembla que s'han exposat tots els missatges. Cap, però, ha aconseguit transmetre la convicció ferma d'haver enfilat el camí just, ni haver consolidat un acord de mínims, atesa la diversitat social i cultural. La cosa, amb tot, sembla que ve de lluny. El 1876, R.W. Emerson en el seu *Lectures and biographical sketches*, escrivia:

Resulta funest... que aquesta paraula «educació» soni de manera tan freda i desesperançada. Un estudi, una xerrada o un sistema referits a l'educació, tot això em produeix una petita paràlisi traduïda en un badall.

Encara més contundent i lacònic es mostrava Jacques Barzun en un escrit de 1944, *Teacher in America*: «L'educació és vertaderament el més avorrit dels temes i em proposo parlar-ne el menys possible».³⁷

Segons tots els testimonis, sense —és clar— excloure la pròpia experiència i la pròpia memòria, el desencís d'aquests discursos sembla que no afecten en absolut l'activitat administrativa que envolta l'educació. Ben al contrari: cada cop són més abundants les proves de la fe dipositada en la regulació vinguda de dalt. Respecte a calendaris, horaris, línies d'actuació... fins a aixecar la sospita de la desconfiança que, segons a qui, desperta, per altra, la banda tan invocada, llibertat de càtedra. S'estén en l'ambient tant la indiscutibilitat de passar per un procés educatiu més o menys convencional (i *convencional* en aquest cas pot quedar molt per sobre, en subsumir-les, de les diferències ideològiques o polítiques) i la convicció del que de més important i decisiu

36. *La rivoluzione liberale*, Torino, Einaudi, 1995, p 157. Subratllat meu.

37. Les citacions tant d'Emerson com de Barzun provenen de la *Historia de las civilizaciones*, dirigida per Daniel J. Boorstin, v 12, Labor, Barcelona, 1998.

hagi de passar en una vida ho farà al marge o malgrat l'esforç educatiu de totes les parts implicades. L'oportunitat, l'astúcia, la capacitat de situar-se al punt i moment justos semblen esbandir-lo del seu paper central. Malgrat tota la retòrica, pocs són els signes que la direcció pugui invertir-se i, amb tot, hom no pot ocultar que un altre discurs no sols ha estat possible, sinó que fa dècades que s'enuncia.