

DE LA PAIDEIA A L'ESCOLA-FÀBRICA. NAIXEMENT I CRÍTICA DE L'EDUCACIÓ MODERNA

Albert Ferrer

En tot un seguit d'articles publicats els darrers anys, hem estudiat la filosofia educativa de l'Índia en termes d'educació mística. En un article publicat l'any passat, vam examinar l'educació des de la mística i la saviesa a la Grècia antiga. En l'article que ara presentem, voldríem seguir l'evolució de l'educació europea al llarg dels segles per tal de comprendre el naixement de l'educació moderna, tan diferent de la paideia grega o de l'educació índia. D'alguna manera, l'educació moderna ha capgirat l'ideal socràtic o platònic o el model upanishàdic. Vegem com es produeix aquest capgirament en la història del nostre continent.

26

Durant els segles posteriors a la caiguda de l'Imperi Romà d'Occident, la cultura va sofrir una davallada a tota Europa. Tot i així, la cultura antiga es mantingué a les escoles dels monestirs. Irlanda jugà un paper de primer ordre en aquesta conservació de les lletres i el pensament clàssics. Als monestirs es preservaren i continuaren copiant manuscrits antics; esdevingueren, doncs, els refugis de la cultura escrita en un panorama general més aviat desolador. Algunes abadies esdevindrien cèlebres: Armagh, a Irlanda; Canterbury, a Anglaterra; Cluny, a França; Monte-Cassino, a Itàlia; Sankt Gallen, a Suïssa; etc. Durant força temps, els monestirs foren el principal far de cultura escrita a l'alta edat mitjana.

Les escoles monacals no foren, però, l'única institució educativa en el si de l'església; sorgiren també les escoles episcopals. Segons diversos historiadors, aquestes escoles episcopals serviren de pont entre les escoles de gramàtica romanes i les institucions pròpia-

ment medievals. En algunes d'elles, s'hi introduí l'estudi de la filosofia i la ciència àrabs -en esplendor creixent al sud de la península ibèrica. També es crearen escoles parroquials.

L'edat mitjana presenta, doncs, un panorama radicalment diferent al de la Grècia antiga. El cristianisme domina el panorama educatiu i cultural; les relativament febles estructures educatives existents estan inserides dins del món de l'Església -escoles monacals, episcopals o parroquials. Aquestes diverses escoles tenien, evidentment, com a objectiu la formació dels homes de l'Església -monjos o clergues. Tot i així, acolliren cada vegada més nois que no estaven destinats a la vida eclesial.

A partir del segle XIII, i paral·lelament a canvis socioeconòmics importants, tindrà lloc una renovació profunda del panorama educatiu de la Cristiandat: la creació de les universitats. Aquesta creació està lligada a l'augment progressiu del nombre de joves que busquen una formació, i al desig creixent d'autonomia no sols amb relació al poder eclesiàstic sinó també laic. La universitat construirà aquest espai d'autonomia. Tot i així, hi haurà sempre tensions entre les universitats i els dos poders -eclesiàstic i laic, en competència entre ells mateixos. Les primeres universitats foren Bolonya, París (Sorbonne) i Oxford, creades entre finals del segle XII i principis del XIII. Durant el segle XIII es multiplicaren les universitats: Pàdua, Siena, Roma, Nàpols, Montpeller, Tolosa de Lenguadoc, Cambridge, Coimbra, Salamanca, Lleida, etc. A Alemanya, no aparegueren les primeres universitats fins al segle XIV.

La universitat ha de ser entesa dins de l'esperit corporatiu que havia anat agafant força des del segle XII. Així, doncs, la universitat és una corporació que agrupa el conjunt -"universitas"- de mestres i estudiants.

Teòricament, la universitat estava estretament vinculada a la seva ciutat. A la pràctica, però, les principals universitats reberen estudiants de tot el continent, amb la qual cosa adquiriren un caràcter molt més cosmopolita que no pas local -dins la Cristiandat. Tot i així, els estudiants acostumaven a agrupar-se en funció del seu origen geogràfic. Aquests agrupaments geogràfics rebien el nom de "nació"; cada "nació" de la universitat estava dirigida per un procurador. Òbviament, aquestes "nacions" no es corresponien amb les nacions que els europeus poden tenir en ment avui dia.

Hi havia de vegades conflictes seriosos entre la universitat i el seu entorn. Al 1229, per exemple, es produïren unes baralles a París que acabaren amb alguns estudiants morts. Tota la universitat en

bloc abandonà la ciutat. Gràcies a la Bula "Parens scientiarum" del 1231, els universitaris tornaren i s'obrí de nou la universitat. Per tal de preservar la seva autonomia, les universitats aconseguiren privilegis especials atorgats tant pel papat com pels reis.

Es donava, de vegades, una certa rivalitat entre els mestres, que competien per obtenir estudiants. Aquests, a al seu torn, podien escollir lliurement el seu mestre. Com les universitats acostumaven a tenir problemes d'espai, els mestres se les havien d'arreglar pel seu compte per obtenir un local on poder fer classe; sovint, els estudiants estaven apinyats en un espai insuficient. No hi havia gaire organització, i no existien horaris rígids com a les facultats actuals. Tot era una mica més espontani i lliure, menys estructurat que avui dia.

Hi havia "col·legis" per als estudiants d'origen humil, on trobaven allotjament i manutenció. Els estudiants de família benestant vivien habitualment a la ciutat, amb criats i fins i tot preceptors. Cada vegada vingueren més estudiants -i també professors- a viure en comunitat en aquests col·legis; tot sovint, podien tenir un caire de confraria religiosa. Els famosos "Colleges" d'Oxford i Cambridge serien els millors exemples. Però també a París, un tal Robert, originari d'un poble anomenat Sorbon, fundà un col·legi al 1253; aquest col·legi esdevingué la igualment famosa Sorbonne de París.

Val la pena subratllar que la universitat medieval tenia ben poc a veure amb el que entenem avui dia per universitat. Més enllà de l'esperit corporatiu, la universitat medieval seria per nosaltres alhora escola secundària i facultat, ja que els nois hi entraven cap als 14 anys, i seguïen un primer cicle de formació fins als 20 anys a la Facultat de les Arts. Després, es passava a una de les facultats superiors. Abans dels 14 anys, és a dir, abans de l'entrada a la Facultat de les Arts, el noi havia rebut una formació bàsica en una escola eclesiàstica o bé amb un preceptor -en el cas de les famílies més riques.

A les Facultats superiors de Dret i Medicina, l'ensenyament durava dels 20 als 25 anys. Però a la Facultat superior de Teologia, calien 15 anys d'estudis. Aquest esquema tripartit seria el bàsic -correspon exactament al de la Universitat de París-; hi podia haver variacions secundàries segons els llocs.

El sistema educatiu universitari creà la seva pròpia estructura de graus i diplomes: batxiller, llicenciat i doctor. Tal com podem comprovar, hem heretat de les universitats medievals aquesta estructura.

L'ensenyament medieval constava de tres parts diferents: la lliçó -"lectio"-, la discussió -"disputatio"-, i les preguntes -"questiones". Són ben coneguts els dos grups amb què se subdividia l'ensenyament general a l'edat mitjana: el "trivium" -que s'ensenyava sobretot a les escoles episcopals- i el "quadrivium" -que seguien molts menys joves. El "trivium" comprenia la gramàtica, la retòrica i la lògica; després, el "quadrivium" incorporava l'aritmètica, la geometria, l'astronomia i la música. La llengua amb la qual es feia la docència era el llatí.

L'educació en general, i la universitària en particular, es caracteritzava per un marcat enciclopedisme. D'aquí ve potser la nostra concepció de la cultura general en el pla intel·lectual. Alhora, hi havia un fons religiós que donava a aquesta educació enciclopedista una unitat clara. Tot estava subordinat a la teologia. En la terminologia de l'època, totes les disciplines eren "serventes de la teologia". A partir del Renaixement, hi haurà una reacció contra aquesta servitud, i tant les ciències com les humanitats reclamaran una autonomia davant la teologia.

Amb el temps, la universitat sucumbí a una certa ossificació. La rigidesa de l'organització corporativa i la impotència de l'esperit escolàstic per aventurar-se per vies inexplorades, contribuïren a deixar el cos universitari al marge dels grans moviments literaris i científics dels temps moderns. Així, doncs, la renovació pedagògica del segle XVI s'efectuà sobretot als col·legis que, fins a finals del segle XVIII, escaparan al control de la Universitat.

El Renaixement és sovint considerat com el portal de la modernitat. Però cal anar amb compte amb aquest tipus d'asseveració. En el Renaixement es comencen a consolidar, certament, unes tendències que portaran al món modern. Però en la cultura del Renaixement també hi ha d'altres tendències que no tenen res a veure amb la modernitat, i que aquesta, de fet, sepultarà fins als nostres dies. Entre d'altres, val la pena remarcar l'impuls místic de la cultura renaixentista, perfectament exemplificat en figures com Bruno, Ficino, Pico della Mirandola, etc; la mateixa pintura de Leonardo da Vinci conté un profund significat místic.

La recuperació de valors culturals de la Grècia clàssica també allunya el Renaixement de la cultura moderna. El retorn a Grècia ja es produí en part durant la baixa edat mitjana. Però la Grècia que redescobreix el Renaixement és diferent de la que estudiaren els medievals. D'entrada, la Grècia renaixentista no és tan confor-

me a l'ideal cristià. Es també una Grècia molt platònica; i és una Grècia molt vitalista i alhora profundament mística. Tot això no sols distancia el Renaixement de l'edat mitjana; encara el distancia més de la cultura moderna. Els romàntics van veure justament el caràcter ambigu del Renaixement; i no fou precisament el seu ves-sant "modern" el que els va atreure.

En l'àmbit de l'educació, el taller renaixentista té ben poc a veure amb l'escola moderna. És quelcom que es troba més a prop del món antic que no pas del modern. Recordem que el taller d'un artista podia ser alhora com una escola on es formaven nois que avui dia serien a l'ensenyament secundari.

Per exemple, el taller del prestigiós Verrocchio acollí un adolescent anomenat Leonardo, nascut a Vinci, que unia un geni precoç ben visible al seu atractiu -fou el model per al famós David de Verrocchio. Aquest noi no anà a l'escola -secundària- tal com l'entendem nosaltres; en la seva adolescència fou educat en un espai completament diferent: el taller d'un mestre. I el mestre, un dels més grans d'Itàlia i d'Europa, fascinat pel seu geni, li consentia tot.

El mateix Leonardo, quan fou adult, tingué sempre uns quants nois a casa seva, ocupant-se de la seva formació i prenent-ne cura. A més dels alumnes, Leonardo tingué a casa un xicot més aviat difícil, el llegendari Salai, que entrà a la casa del pintor quan tenia 11 anys, i sent un pinta com era, no deixà d'abusar de la seva bon-dat.

L'educació renaixentista presenta la mateixa complexitat i ambigüitat que la seva època. Per un costat, és una educació encara antiga; per un altre costat, es comencen a dibuixar les línies de l'educació moderna. Alhora, es mantenen institucions que vénen de l'edat mitjana. Però també es produeix un qüestionament profund del passat, i s'apunta un inici de trencament. Així, doncs, té lloc la reacció de l'humanisme davant l'escolàstica. El que anomenem "humanisme" fou un moviment força especial, més una actitud que no pas una doctrina. S'inicià ja a finals del segle XIV, encara que arrelà amb força al segle XV fins al XVI.

L'esclerosi de l'ensenyament medieval fou durament caricaturitzada per Rabelais en el retrat que ens presenta de Gargantua, educat en el mètode escolàstic que va fer d'ell un "boig, babau, sempre en els núvols". Montaigne també adreçà la seva crítica a aquesta ossificació del mètode escolàstic que encara persistia a la seva època. Més enllà de l'aspecte humorístic, la sàtira de Rabelais desvela una realitat profunda: el món havia canviat radicalment amb

les Croades, els "descobriments" i els viatges a d'altres continents, els avenços científics i tecnològics, la invenció de la impremta, el creixement del comerç i les ciutats, l'auge de la burgesia amb la seva ideologia individualista, la consolidació i concentració del poder en mans del rei, el sorgiment de l'estat modern, etc. Si el món estava canviant, l'educació també havia de canviar.

Alguns homes del Renaixement encara atorgaven un paper preminent al llibre i a l'art d'escriure i de parlar; Erasme de Rotterdam en seria un exemple. Però Rabelais insistí ja en l'estudi de totes les ciències i en la importància de l'experiència directa de la vida. L'anglès Bacon remarcà igualment la conveniència de l'estudi de la natura i, doncs, de les ciències. Quant a Montaigne, veia l'educació com la formació del caràcter i l'aprenentatge de l'art de viure.

La Reforma protestant accelerà els canvis en matèria d'educació. Per a Luther, Zwingli i Calví, aquesta era una qüestió cabdal. Luther criticà, com els humanistes, la pervivència de l'educació escolàstica, i insistí que calia donar una bona instrucció a tothom. Juntament amb Melanchton, organitzà les escoles de Saxònia i Turíngia. Amb la Reforma, la idea d'una educació d'abast universal, per a tothom, va agafar força.

Un altre fenomen important durant la segona meitat del segle XVI i els dos segles posteriors fou la creació dels col·legis jesuïtes als països catòlics. L'Orde dels Jesuïtes, fundada el 1534, comprengué que el món havia canviat, i que no es podia continuar mantenint inalterat l'ensenyament del passat. Ignasi de Loyola fou el capdavanter d'aquest moviment. L'Orde fou concebut com una congregació amb vocació essencialment educativa. El nombre de col·legis fundats va créixer ràpidament; al cap d'uns cent anys, a mitjan segle XVII, ja n'hi havia més de 300.

En la seva intenció innovadora, l'Orde reaccionava clarament contra les tendències neopaganes del Renaixement i l'extensió de la Reforma protestant, tot i defensar la fe catòlica i la fidelitat al Papat. L'èxit dels col·legis jesuïtes depengué d'una hàbil combinació entre la formació espiritual que els era cara i la resposta a les exigències de formació intel·lectual que la classe ascendent reclamava. Els col·legis oferien tant un ensenyament secundari com superior, amb una àmplia cultura general que conciliava la formació literària i humanística amb la filosòfica i teològica; l'ensenyament era en llatí -llengua encara important a l'època.

La influència de l'educació jesuïta fou notable. D'aquests col·legis sortiren molts dels grans homes de la cultura europea d'aquells segles; Descartes o Voltaire en serien dos exemples. Ara bé, l'educació jesuïta, que en el seu moment volgué ser innovadora, també acabà empedreint-se en un món que continuava canviant. L'avenç de la modernitat posarà de manifest les seves limitacions, fent-la sentir més i més com una formació estreta, massa exclusivament literària i antiga, basada en un ideal de dependència intel·lectual que no afavoreix l'eclosió de l'ésser.

Un antic alumne dels col·legis jesuïtes, René Descartes, no s'estarà de fer la crítica de l'ensenyament rebut, i en particular del mètode pedagògic utilitzat. Recordem la famosa sentència de Descartes davant els sistemes de coneixement heretats:

"No rebre mai cap cosa com a veritable que no la reconegui evidentment que és tal".

Descartes torna al criteri interior davant l'autoritat exterior. Però aquest camí interior té poc a veure amb el socràtic o el dels savis orientals; a diferència d'aquests altres, és merament mental o intel·lectual, ignora el tercer ull del coneixement de què parlen els místics. El "cogito" cartesiana és una experiència intel·lectual, no una experiència mística. El "cogito ergo sum" és ben diferent del "so ham" sànscrit. En la metafísica cartesiana, no podem comprendre Déu perquè no som Déu; hi ha una distància insalvable entre Déu i nosaltres. En canvi, el "so ham" hindú està dient: "jo sóc Déu".

En aquest sentit com en d'altres, Descartes inaugura el pensament modern, tallat ja de les tradicions místiques i de saviesa tant d'Orient com d'Occident.

Quant a l'Orde dels Jesuïtes, fou dissolta pel Papa el 1773; però aparegué novament el 1814. Al segle XIX, l'Orde reaccionarà i intentarà adaptar-se als temps moderns. Durant els segles XIX i XX tornarà a ser un important moviment educatiu, amb nombrosos col·legis i facultats de qualitat no sols a Occident sinó també en d'altres continents.

Durant l'Antic Règim, l'educació era encara molt elitista, reservada en bona part a l'aristocràcia i la burgesia. Tot i així, es desenvoluparen escoles de caritat per a les classes humils, especialment en el si de l'Església. El pietista alemany Francke seria un exemple d'aquest esforç. Comenius també defensà una educació elemental per

a tots, rics i pobres; ahora, defensà l'ús de la llengua vernacle enfront de la preeminència del llatí -una preeminència associada al caràcter elitista de l'educació.

Una obra particularment important d'ensenyament popular fou la que impulsaren els Germans de la Doctrina Cristiana, institució creada el 1648 per Jean-Baptiste de La Salle. Però l'educació per avtothom, és a dir, també per als més desfavorits, era encara concebuda com una caritat, no com un dret. Pel que fa a l'educació de les noies, conegué un cert impuls en la mateixa època. Fénelon ajudà a obrir camins en aquesta direcció.

La Revolució Francesa i l'imperi napoleònic constituïren un factor d'acceleració històrica potent. Si això és cert en general, també ho és en el terreny de l'educació. Al 1815, un cop acabada l'aventura napoleònica, les grans potències intentaren restablir en la mesura del possible el vell ordre que la Revolució havia sacsejat. Però el segle XIX no conegué sinó l'empenta imparable de la modernitat. I l'educació moderna, de la qual encara som hereus, s'acabà de consolidar i definir.

Als "Cahiers" de 1789 es recollien greuges i aspiracions que havien anat madurant al llarg del segle. Entre moltes altres qüestions, s'hi parla d'una educació pública, per a tothom, que sigui competència de l'estat. A partir d'aquí, l'educació per a tots ja no és una caritat; és un deure de l'Estat, i un dret de l'individu. La Constitució de 1793 és prou clara en aquest sentit. Durant aquest període, es multipliquen els projectes. Citem, entre els més significatius, els de Talleyrand, Lakanal i Condorcet. També s'aproven decrets i lleis importants en matèria d'educació; val la pena esmentar el decret de 15 de setembre de 1793, la llei Lakanal de novembre de 1794, el decret de 25 de febrer de 1795, i la llei de Napoleó de 1802. Entre les realitzacions concretes del període revolucionari, recordem la tasca de la Convenció amb les escoles primàries, l'obra de les *écoles centrales*, substituïdes amb Napoleó pels Lycées, i la renovació de l'ensenyament superior amb la creació d'institucions que han arribat fins als nostres dies -entre elles, la prestigiosa École Polytechnique.

En aquesta època, l'extensió de l'educació es pensa en una doble direcció: extensió a totes les capes de la població, i extensió a tots els àmbits del coneixement -humanitats, ciències socials, matemàtiques i ciències físiques i naturals. La preeminència de les llengües antigues, les lletres i l'esperit formalista en l'educació tradicional dóna pas a la incorporació de les ciències experimentals. Tal com

diu Fourcroy en un dictamen sobre la situació de l'ensenyament, l'educació no es pot limitar a l'estudi dels mots i de les frases; l'esperit s'ha de nodrir dels fets i de les coses.

En l'obra educativa de la Revolució hi ha un intent d'equilibri entre les diverses branques del coneixement -a dins d'un paradigma materialista que oblida la dimensió espiritual de l'home. Però la modernitat, en ésser una civilització essencialment tecnocràtica, no trigarà a invertir els termes de l'educació tradicional anterior; l'ensenyament modern entronitzarà la preeminència de la formació científica i tècnica. L'escola francesa serà en aquest sentit paradigmàtica, amb la gradació decreixent de prestigi entre els tres Baccalauréats -batxillerats-: el científic, el de ciències socials i l'humanístic.

Quant a la dimensió profunda de l'Ésser del qual ens parla un Sòcrates o un Ramana Maharshi, esdevé simplement inimaginable; aquestes coses queden fora de la visió del món de la cultura moderna. Amb la Revolució Francesa canvia la concepció mateixa de l'home, i consegüentment de l'educació. Aquesta ja no pretén formar el cristià -com l'edat mitjana-, o l'"honnête homme" -com el segle XVII-; ara es tracta de formar el ciutadà. Però aquest nou ciutadà, que és vist en termes emancipatoris amb relació a l'Antic Règim, no pot ser, als ulls de la saviesa grega o oriental, sinó un home fragmentat, inconscient de la seva mutilació, com els habitants de la caverna en el mite platònic.

El segle XIX coneix una extensió progressiva de l'educació a capes cada vegada més àmplies de la població. La Revolució Francesa marcà una fita important en aquest procés -que venia d'abans, i en particular de la Reforma. Però a la mateixa França, caldrà esperar fins a la III República perquè aquest principi d'educació universal vagi prenent forma realment; recordem aquí el paper de Jules Ferry i de Paul Bert. Anglaterra segueix un calendari força similar; les diverses lleis de 1870, 1872, 1880 i 1899 van estructurant aquesta extensió progressiva de l'educació.

La universalització de l'ensenyament es fa en dues direccions complementàries: cap als nois de medis socials més humils, tradicionalment oblidats, i cap a les noies en general, tradicionalment més desfavorides. Ara bé, l'Estat no juga un paper neutral ni innocent en aquest procés. L'educació universal és també un mecanisme de control social universal. L'educació moderna està molt lluny de l'educació en el seu sentit etimològic -educare/ e-ducere.

S'ha fet famosa una sentència d'Engels de 1840:

"Ens tanquen en presons anomenades escoles, i quan finalment ens alliberen de les cadenes d'aquesta disciplina, caiem en braços de la policia, aquesta deessa del nostre segle".

Un autor contemporani, J. Vial, subratlla la importància del "pedocentrisme" en l'evolució més recent de l'educació moderna - pedocentrisme: centrament en el noi, paidos.¹ Però cal anar amb compte davant aquest suposat centrament en el noi o el nen.

Davant el pedocentrisme modern, Sòcrates respondria segurament amb un ampli somriure filosòfic. El pedocentrisme de la psicopedagogia moderna té ben poc a veure amb la maièutica socràtica, amb l'esperit de l'e-ducere. D'entrada, el jove que està creixent no és un subjecte, en peu d'igualtat, que l'adult es limita a guiar perquè sigui ell mateix; el jove és reduït a un objecte d'estudi, i finalment a un objecte tout court. A les antípodes de l'e-ducere o de la maièutica socràtica, el pedocentrisme modern, en reificar el jove, li imposa tota una construcció mental adulta sobre ell mateix en lloc de deixar-lo ésser ell mateix.

D'entrada, no hi ha igualtat de condicions. N'hi ha uns, els adults, autors del pedocentrisme, que es consideren a si mateixos com a majors, tot i rebaixant els altres a la categoria de menors. Des d'aquesta desigualtat radical com a punt de partida, els majors construeixen un discurs sobre els menors: el pedocentrisme. El centre és en el noi? No es trobarà més aviat en l'adult? Des del seu punt de vista adult -condicionat culturalment-, el discurs pedocèntric mira cap al noi reduint-lo a un objecte i finalment minoritzant-lo. El pedocentrisme amaga un adultocentrisme totalment inconscient. En canvi, el gran savi de l'Índia moderna, J. Krishnamurti, va advertir sempre que la vertadera relació educativa tan sols pot ser de tu a tu en un esperit de comunió.

Un món en el qual l'educació sigui el que significa aquest terme en llatí és encara un món per construir. Certament, els ministeris d'educació poden aprovar de vegades uns textos que estan força bé -malgrat algunes limitacions. Alhora, els governs estan gestionant

¹ Cf J. Vial, "L'époque contemporaine" (a Debessé, Mialaret, "Histoire de la pédagogie", "Traité des sciences pédagogiques", 2n vol, Presses Universitaires de France, París).

dia a dia unes societats que van per altres camins. La dissociació entre els discursos i les realitats s'ha fet particularment aguda.

Tot i així, al marge del model educatiu hegemònic, no s'ha deixat mai d'apuntar en la direcció de l'e-ducere. Veurem tot seguit algunes filosofies educatives dels temps moderns que han tornat a aquest esperit. Però també en el terreny de la praxi, el segle XX coneixerà experiments educatius que exploraran en aquesta direcció; malgrat els límits d'aquests experiments, perfectament comprensibles i gairebé inevitables, el més interessant és l'exploració en si mateixa. Rudolf Steiner, entre d'altres, treballà força en aquesta línia, i des d'un punt de vista profundament espiritual.

Avui dia tampoc manquen pedagogs que continuen experimentant al marge del model escolar tradicional. I es nota, sens dubte, un interès creixent per la innovació pedagògica que esbossi una superació dels mals endèmics de l'escola moderna. Sempre hi ha hagut educadors amb vocació, que han promogut l'autonomia i l'esperit crític dels alumnes, convençuts realment del valor de l'educació i del seu potencial transformador. Però la civilització en el seu conjunt no ha anat per aquí; de fet, aquests educadors no han cessat de remar contra corrent. I tampoc tots els professionals de l'educació han estat així.

La Il·lustració no podia no interessar-se per l'educació. El mateix títol d'un llibre de Lessing -"L'educació del gènere humà"- és prou significatiu.

En l'opuscle "Resposta a la qüestió: què és la Il·lustració?", Kant planteja el vincle entre saber i llibertat. Per mitjà del coneixement i el discerniment, l'home pot alliberar-se dels seus "tutors" i "sortir de la seva minoria". Això pressuposa un acte de llibertat. Atès que l'home és responsable de la seva minoria, pot i ha d'alliberar-se d'aquesta condició i assolir la seva majoria. D'aquí sorgeix la noció d'educació emancipadora; educació i llibertat esdevenen indissoçiables. Ésser lliure vol dir ésser responsable d'un mateix.

Les "Reflexions sobre l'educació" recullen les notes de Kant en aquesta matèria. Val la pena recordar que, a més de professor d'universitat, Kant també fou preceptor particular, amb la qual cosa hagué d'ocupar-se d'adolescents -de famílies benestants, per suposat; en aquesta tasca, no deixà de tenir algunes dificultats pràctiques. A causa de la imatge que ens n'hem fet, costa imaginar-se un Kant jove tenint problemes amb un noi de 12 anys que no li fa cap cas.

Per al filòsof de Königsberg, el sistema educatiu de la seva època, àmpliament insatisfactori, havia de ser transformat en profunditat. Però l'educació planteja una dificultat lògica de fons: l'ésser humà necessita un mestre, però el mestre és a la seva vegada un ésser humà que també necessita un mestre. Per tal d'educar convenientment, caldria que un mateix hagués estat educat convenientment abans.

Davant de totes aquestes dificultats, tant pràctiques com teòriques, Kant atorga especial importància a l'experiència -la qual cosa implica tenir en compte les experiències de les generacions que ens han precedit. En les seves "Reflexions", Kant és el primer a donar exemple: té en compte Plató, i també pensadors moderns tan diferents com Locke i Rousseau; també presta atenció a l'alemany Basedow, seguidor de la filosofia educativa rousseauiana. Amb Kant, l'educació constitueix l'experiència mateixa de tota la humanitat.

L'educació, per a Kant, també és indissociable de la política -entesa en un sentit més proper al grec que no pas al modern. El problema fonamental de la història, a saber, la construcció d'una societat fundada en la llibertat, no es pot dissociar de la qüestió de l'educació, és a dir, la formació de l'home. Llavors, l'educació de l'individu és inseparable del progrés general de la humanitat.

Fichte reprendrà el projecte educatiu il·lustrat i continuarà cercant en la línia oberta per Kant. Les idees fichteanes sobre l'educació es veuran coronades pels "Discursos a la Nació Alemanya" de 1807-1808. A la mateixa època, Fichte escriu el "Pla deductiu d'un establiment d'ensenyament superior a fundar a Berlín". Abans d'això, trobem en les "Consideracions sobre la Revolució Francesa" de 1793 una preocupació per l'educació hereva del projecte kantian.

Un altre autor del "Segle de les Llums" mereix especial atenció: Rousseau. En el famós "Emile", proposa una visió de l'educació centrada en l'educand -i no en els adults o la societat. En aquest sentit, com en molts d'altres, Rousseau fou un precursor directe dels romàntics.

Val la pena comparar, en la transició del segle XVIII al XIX, l'actitud envers l'infant o l'adolescent dels romàntics, rebels i *enfants terribles* del seu temps, i l'actitud de la gent raonable com els burgesos o els aristòcrates -fossin liberals o conservadors. Els segons imposen sense adonar-se'n el seu punt de vista adult al jove; aquest s'ha d'amotllar a un patró exterior conformat ja pels seus predecessors, que pretenen saber el que és bo per a ell, la qual cosa vol

dir que li imposen el món tal com ells l'entenen i l'estan mantenint.

Els romàntics, igual que Rousseau, són més socràtics. Tots ells estan més pendents de com és el jove -de com és cada jove. El centre passa a ser el nen o el noi, no el món adult -amb tots els seus judicis i condicionaments previs. I el nen o el noi és un potencial natural que cal deixar manifestar-se a través d'un guiatge atent que no té res a veure amb constreyniments. A més, i això és ben clar en l'obra de Wordsworth o de Hölderlin, de Coleridge o de Goethe, l'infant i encara l'adolescent són més a prop de la Natura i de Déu que els adults; aquests darrers han construït un món totalment tallat de l'ordre còsmic i diví. Tampoc cal esperar fins als romàntics per sentir això; Jesucrist no va dir coses gaire diferents. Evidentment, els romàntics se sentien més a prop de Jesucrist que no pas de l'home de negocis capitalista que feia fortuna a la seva època.

Per a Rousseau, l'educació té tant una dimensió personal com comunitària. Cal ajudar a desvetllar el màxim potencial de cada jove, i cada ésser és diferent i ha d'ésser ell mateix; alhora, l'home és un ésser polític, com deien els grecs, i Rousseau, en la seva visió d'una religió social inspirada en l'amor i la fraternitat, no descuida els vincles comunitaris de la persona amb els seus semblants.

En qualsevol cas, cal reconèixer que Rousseau fou bàsicament un teòric de l'educació -un teòric genial, això sí-; però la seva vida manifestà contradiccions entre la seva filosofia educativa i l'actitud d'abandó envers la seva progenitura.

L'home que sí que passà de la teoria a l'acció, fent en la pràctica el que Rousseau no va fer gaire, tot i divent-li molt a la seva filosofia educativa, fou el suís Pestalozzi. Aquest pedagog també centrà l'educació en el jove, prestant atenció a la seva pròpia naturalesa i guiant-lo amb cura. Amb Pestalozzi, igual que amb Rousseau i els romàntics, l'educació torna a presentar unes característiques que recorden la visió de l'e-ducere. Per al gran pedagog suís, l'educació no pot consistir en un moviment de fora cap a dins, sinó de dins cap a fora -e-ducere-; és a dir, no pot consistir sinó en el desvetllament de l'ésser. Per a Pestalozzi, a més, l'educació elemental hauria de ser universal. No en va, dedicà els seus esforços a l'educació de nois de les classes més humils, es va ocupar especialment dels orfes i de joves mendicants.

Les estructures educatives del món modern han invertit els ideals educatius d'un Sòcrates o d'un Plató, d'un Rousseau o d'un Pestalozzi. L'educació moderna convencional es troba força lluny de l'e-ducere; l'ha capgirat. Molts pensadors i pedagogs han denunciat al llarg dels segles XIX i XX que l'educació implantada per l'Estat no està al servei de la persona sinó de l'ordre establert. A aquesta inversió de l'e-ducere s'afegeix la deshumanització de la relació educativa que, com la resta de relacions socials en la modernitat, esdevé impersonal i abstracta.

S'han dit coses prou interessants sobre el model educatiu i la societat contemporanis. Destacaríem dos grans pensadors del segle XX en particular: Pasolini i Foucault.

Pier Paolo Pasolini fou com un home del Renaixement: pensador i assagista, novel·lista, dramaturg i poeta, artista; participà en la vida política i dedicà també la seva atenció a l'educació. Això queda ben palès en el "Gennariello", un petit tractat pedagògic que és, segurament, un dels textos més bells de la història de la pedagogia occidental.

Com en Pestalozzi, l'interès pedagògic de Pasolini va acompanyat d'una profunda simpatia cap a les capes més desfavorides de la població i els marginats. Ell mateix no deixà de ser un marginat en una societat que, malgrat el reconeixement del seu geni artístic i intel·lectual, no podia acceptar-lo. Pasolini encarna l'intel·lectual lliure que afirma el seu testimoni davant un món hostil que, sovint, ni l'entén ni tan sols el vol escoltar. No en va, Pasolini sentí una admiració apassionada cap a la figura de Jesucrist, i ho va expressar com ningú en la seva pel·lícula "L'Evangeli segons Mateu". L'orientació espiritual de l'obra de Pasolini ha quedat de vegades eclipsada pel seu vessant crític i per la seva denúncia de la hipocresia de la societat italiana.

Tot i adreçant-se a aquest adolescent imaginari -Gennariello-, Pasolini es veu a si mateix com a pedagog en els termes següents:

"Per aquestes raons has de saber que en els ensenyaments que t'impairaré, sense cap mena de dubte, t'empenyeré a totes les des-sacralitzacions possibles, a faltar completament al respecte a qual-sevol sentiment establert. No obstant això, el fons del meu ensenyament consistirà a poder-te convèncer que no tinguis por al sagrat i als sentiments, dels quals el laïcisme consumista ha privat

els homes transformant-los en bruts i estúpids autòmates adoradors de fetitxes."²

La pedagogia passoliniana, que produí en la pràctica èxits educatius remarcables, no és sinó una recuperació de l'e-ducere.

Alhora, Pasolini atorga una importància especial a les "llicions de coses", la pedagogia dels objectes i les experiències en la vida. També atorga una gran importància al "llenguatge pedagògic dels coetanis", que inclou les relacions més tendres amb amics, les vivències més dures davant l'agressió d'altres nois i l'aprenentatge del conformisme.

Als ulls de Pasolini, l'entorn social és desolador. Parlant a Gennariello, defineix l'escola com "aquest conjunt organitzatiu i cultural que t'ha deseducat completament". Pel que fa a la tendència general de la seva època, Pasolini escriu:

"L'escola obligatòria és una escola d'iniciació a la qualitat de vida petitburgesa (...)

Quant a la televisió, no vull afegir res més: el que acabo de dir sobre l'escola obligatòria es multiplica infinitament amb la televisió (...)

L'escola i la televisió són autoritàries perquè són estatals, i l'Estat és la nova producció (producció d'humanitat)."³

"Ha canviat el "mode de producció" (quantitats enormes, béns superflus, funció hedonista). (...) El "nou mode de producció" ha produït, doncs, una nova humanitat, o sigui, una "nova cultura"; ha modificat antropològicament l'home".⁴

Un altre gran pensador del segle XX, el francès Michel Foucault, ha aprofundit aquesta lectura crítica de la nostra societat i del seu model educatiu.

En matèria d'educació, Foucault distingeix dues classes de temps: el temps iniciàtic de la formació tradicional, un "temps global, controlat únicament pel mestre, sancionat per una prova única"; i el temps disciplinari de l'escola moderna, "especialitzant el temps de formació i separant-lo del temps adult", "disposant diferents

² "Gennariello", "Cartas luteranas", Trotta, Madrid, 1997, p 24.

³ "Cartas luteranas", p 131-133.

⁴ "Cartas luteranas", p 142.

estadis separats els uns dels altres per proves graduals", "qualificant els individus segons la manera en què han recorregut aquestes sèries".⁵

Aquest temps disciplinari crea una educació i una societat en les quals l'adult i el jove estan desconnectats l'un de l'altre. En els pobles indígenes i antics, en canvi, estan estretament vinculats l'un amb l'altre a través dels ritus iniciàtics, fins i tot en les cultures més refinades a la maièutica socràtica o a formes equivalents en altres cultures. Val la pena remarcar que l'escola vèdica índia -patashala- o la comunitat budista -sangha- impliquen la pervivència del temps iniciàtic de la formació tradicional en plena època moderna.

Davant d'això, la fragmentació moderna crea una pedagogia nova que no és, en termes de Foucault, sinó "una màquina d'aprendre, però també de vigilar, de jerarquitzar, de recompensar".⁶

I tot plegat construeix, segons Foucault, una societat moderna essencialment disciplinària; les institucions disciplinàries van envaint dominis cada vegada més amplis durant els segles moderns, fins a cobrir el cos social sencer: presons, exèrcits, fàbriques, escoles, hospitals, etc. Per al filòsof francès, la modernitat posa en marxa una nova tecnologia del poder, que divideix, mesura, controla, que conforma els individus i en fa ciutadans "dòcils i útils". La disciplina s'estén per tot arreu a través de tota mena de procediments: classificacions, rangs, qualificacions, exàmens, registres, que disciplinen les consciències i els cossos, que forcen la diversitat i el fluir de la vida en una quadrícula on tot està conceptualitzat, normativitzat, calculat.

Raimon Panikkar ha recordat diverses vegades que la civilització moderna es caracteritza per una obsessió endèmica per la seguretat i l'ordre. No és casual que aquesta civilització disciplinària, com diu Foucault, de l'ordre i la seguretat, com diu Panikkar, hagi acabat engendrant dues guerres mundials en vint anys, el III Reich, i múltiples i serioses formes de delinqüència, violència i alienació. Segons Panikkar, la vida no viscuda, la vida reprimida, acaba engendrant formes d'alienació i violència que poden arribar fins a la mort.⁷

⁵ Cf M. Foucault, "Vigilar y castigar", Siglo XXI, Madrid, 1996; capítol "Disciplina", secció "Los cuerpos dóciles".

⁶ "Vigilar y castigar", p 151.

⁷ Cf R. Panikkar, "Invitació a la saviesa", Proa, Barcelona, 1997.

Foucault reconeix òbviament que la modernitat ha "inventat" els drets humans i les llibertats fonamentals. Però a sota d'aquesta proclamació formal, hi ha un subsòl ben sòlid: la societat disciplinària que ens conforma sense que en siguem ni tan sols conscients. En aquest sentit, Pasolini parlava de la "mutació antropològica" que el capitalisme consumista ha aconseguit imposar, que ha creat una cultura més alienant que mai.

Voldríem acabar aquest breu repàs d'algunes crítiques a l'educació i la societat modernes amb una reflexió que les transcendeixi. Es poden entendre les crítiques d'un Pasolini o d'un Foucault; fins i tot, es pot reconèixer la funció que han complert. Però, des del nostre punt de vista, no ens podem quedar aquí. Raimon Panikkar ens convida a participar en la "tasca més important de la nostra època": un canvi civilitzatori i àdhuc antropològic -i, doncs, una transformació de la consciència. Aquest salt quàntic, del qual som actors i que alhora ens transcendeix, no es pot fer sinó a través d'un diàleg intercultural veritable i, tal com va advertir Krishna-murti, d'una transformació total de l'educació.

42

"Sols el nou pot transformar; no el vell. Si seguim el model del vell, qualsevol canvi és una continuïtat modificada del vell; res de nou, res de creador pot haver-hi."⁸

Fins ara, gairebé tots els experiments i innovacions pedagògics no han estat sinó "una continuïtat modificada del vell", perquè el punt de partida, el fonament, continuava sent el "model del vell" de què ens parla Krishnamurti. Potser no es pot canviar tot de la nit al dia. O potser no s'ha sabut fer d'una altra manera fins ara. Però la urgència de la situació actual del nostre món, i l'acceleració de les coses que semblen caracteritzar la nostra època requereixen uns canvis més profunds, un salt quàntic que transformi aquest model del vell i el faci esclatar en una llum nova, que ens permeti veure altres coses, quelcom realment nou.

Segons Raimon Panikkar:

"El que aquí s'exigeix és una inversió radical de l'orientació de la nostra civilització. O bé s'orienta cap a la producció d'objectes (tec-

⁸ Krishnamurti, "La libertad primera y última", Kairós, Barcelona, 1996, p 147.

nocràcia) o bé a la perfecció dels subjectes (humanisme). Ambdues orientacions són decisions fonamentals que s'exclouen mútuament en llurs fins. En la nostra època, la tecnocràcia domina per damunt de l'humanisme."⁹

Panikkar puntualitza que la inversió radical no sols afecta la civilització moderna, sinó els 7000 o 8000 anys d'història. La nostra perspectiva ha d'abastar la totalitat de l'experiència de l'home històric. Durant aquests 7000 anys, hi ha hagut milers de tractats de pau; però cada vegada hi ha hagut més guerres.

Després dels 7000 anys, Albert Einstein digué: "Amb l'escissió de l'àtom, tot ha canviat, llevat del nostre mode de pensar".

Per tal de canviar el mode de pensar i invertir realment l'orientació de la civilització, el que s'exigeix és quelcom que fins ara no s'ha fet gaire: dialogar amb l'altre -sigui una altra persona o una altra cultura, o una altra dimensió de nosaltres mateixos. Krishnamurti ho adverteix prou clarament: el problema de l'educació i el problema de la civilització, no els podrem copsar mai si ens quedem en els límits que ens han escapat fins ara, si no ens obrim als altres, si no ens obrim al diàleg.

Segons Krishnamurti:

"L'educació, doncs, en el seu sentit veritable, és la comprensió d'un mateix, perquè és a dins de cadascun de nosaltres que es concentra la totalitat de l'existència."¹⁰

El que va dir Krishnamurti sobre l'educació és el que han intentat fer diversos mestres espirituals indis en els col·legis que han fundat: orientar tot el procés educatiu cap a l'infant o adolescent, cap a la seva realització humana i espiritual, cap a la realització de la seva humanitat i de la seva naturalesa espiritual. Potser es poden utilitzar uns termes diferents, cada col·legi i cada persona ho intentarà fer a la seva manera. De camins, n'hi ha molts. Però l'aspiració a la realització de la persona humana i l'educació com a guiatge per a la realització de l'ésser potser són una invariant tan bella com el

⁹ Panikkar R., "Invitació a la saviesa", p 67.

¹⁰ Krishnamurti, "La educación y el significado de la vida", Orion, México, 1993, p 15.

somriure, aquest somriure del Buddha o de Leonardo de Vinci que ens parla d'amor, de joia i de llum.

I tot el que estem dient no ens faria pensar de seguida en Sòcrates? No retrobem en els diàlegs platònics aquesta mateixa aspiració humana? Podem passar d'Orient a Occident. Continuem trobant la mateixa aspiració humana, tan vella i tan actual alhora. La maièutica socràtica no ens recordaria els diàlegs dels Upanishads? El que proposa Krishnamurti té unes arrels pregones en el seu propi país.

Abstract

In a series of articles published in the last few years, we have studied the educational philosophy in India in terms of mystical education. In an article published last year, we examined education from mysticism and wisdom in ancient Greece. In this current article, we would like to follow the evolution of European education throughout the centuries in order to understand the birth of modern education, so different from Greek Paideia or Indian education. Somehow, modern education has turned the Socratic or Platonic ideal or the Upanishad model round. We observe how this shift takes place in the history of our continent.