

Francesc Morató

# ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

Memòries d'un Filòsof a Secundària



EDICIONS ENOANDA

## ÍNDEX

PRÒLEG .....	XIII
ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA .....	xv
I. BAGATEL·LES PER A UN DEBAT ENCÉS .....	1
II. LA FIRA DE LES IL·LUSIONS .....	37
1 UNA REALITAT IMMUNE A LA CRÍTICA .....	37
2 PEDAGOGIA I ESDEVENIR. GENTILE I .....	42
3 GENTILE II: EL CARÀCTER I LES APTITUDS .....	47
4 PSICOPEDAGOGIA .....	52
5 ESCOLA <i>VERSUS</i> VIDA .....	56
<i>Mountains of the moon</i> .....	58
<i>Die bleierne Zeit</i> .....	62
<i>Waterlands</i> .....	63
6 L'OPI DE LA CLASSE MITJANA .....	64
7 CONCERTS I COSETES DE PROFIT .....	67
8 HI HA ALTERNATIVA HUMANISTA A L'ACTIVISME? GENTILE III .....	69
9 MODERNITAT I PERIFÈRIES .....	75
10 PEDAGOGIA, CIÈNCIA I SOLITUD .....	10
11 FAMÍLIA, WINNICOTT .....	84
12 PEDAGÒGIQUES ÀNIMES BELLES .....	87
13 ÀNIMES BELLES I NEOHUMANISMES .....	91
14 PERPETUUM MOBILE/AMIC-AMAT .....	94
15 UN CONFORMISME D'ESQUERRES .....	97
16 LES AVENTURES DEL CARÀCTER, GENTILE IV .....	102
17 EMPIRISME HERÈTIC I ACTIVISME PEDAGÒGIC .....	109
18 DIVERSIFICACIÓ. PMAR. PR. ....	111

19 INSTRUMENTALS. TRONCALS. O NO. ....	117
20 EL GRAN JOC .....	121
21 EL PERIODISTA, EL PEDAGOG I L'INFORMÀTIC .....	124
22 CAMPANYES D'ANIMACIÓ LECTORA .....	129
23 PROMETEU FA TARD A ESCOLA .....	133
24 EN QUANTITAT .....	135
25 NIETZSCHE I EL PROFESSOR FILÒLEG .....	138
26 PODER DE LA GESTIÓ O GESTIÓ DEL PODER .....	143
27 L'ÚTIL I ELS UTILITARISTES. NIETZSCHE DE NOU .....	147
28 CULTE, CENTRALISTA, VERTEBRAT .....	149
29 T. MANN, <i>IMPOLÍTICA</i> I EDUCACIÓ .....	152
30 CATOLICISME INSUPERABLE .....	155
31 ART I TÈCNICA; TEORIA I PRÀCTICA .....	162
32 EL MESTRE SENSE QUALITATS .....	165
33 DEWEY CONTRA GENTILE: DEMOCRATISME CONTRA AUTORITARISME? .....	170
34 NATURALISME TRANSVERSAL. ORIENTADORS, UNA NOVA PROFESSIÓ	173
35 EN PROPORCIÓ: FORTUNA I MORALINA .....	179
36 BALANÇ PROVISIONAL .....	185
 III. AMB LES MILLORS INTENCIONS .....	 188
 APÈNDIX .....	 210
 I. UNA RESPOSTA HISPANOVALENCIANA A MARTHA C. NUSSBAUM .....	 210
1. Equívocs .....	210
2. Progrés .....	212
3. Docència i investigació .....	213
4. Absència de desig i professionalitat .....	216
5. Ofensiva antipsicoanalítica .....	218
6. En la perifèria de tota política .....	219
7. Ofici impossible .....	222
 II. LA CRISI DE L'EDUCACIÓ COM A CRISI FILOSÒFICA ....	 225
1. Alain i Gentile .....	225
2. Inoportuna Filosofia .....	227
3. Especialització i pragmatisme .....	229

4. Família i burocràcia .....	233
5. Una possible entesa .....	236
6. Un intent de comprendre Wert .....	238
7. Insolidaritat quotidiana .....	240
III. LA IMAGINACIÓ BUROCRÀTICA .....	243
IV. FILOSOFIA I HEGEMONIA DE LA TÈCNICA .....	247
ÍNDIX DE NOMS .....	259
SIGLES .....	264

Aquest llibre, a diferència del que convencionalment, o no, sol dir-se de tants altres, no es deu a *tanta* gent. Molts me l'han demanat, encara més entre els afectats directament pels problemes tractats. Son molts menys, però, els que han tingut a be compensar-me amb un comentari.

Per això que agraiïc profundament a l'antiga companya i amiga Anna Lis que el llegira en un temps ja llunyà i, tot i discrepar en alguns aspectes, en destacara la profunditat.

Amb igual estima, haig de parlar de Rafael Casanova, que continua en actiu el combat i la veu dels que ens sentirem víctimes; a més de les seues atentíssimes i meticuloses lectures per tal d'assolir un nivell lingüístic que fora tan correcte, com capaç de trespassar qualsevol barrera. Ell i la meua dona, Rosa M<sup>a</sup> Surió, son els que més m'han animat quan jo decaïa o no li veia final al túnel. No puc, tampoc, deixar de mencionar als alumnes de desenes de promocions, tant a l'institut com a la Facultat. Ells son l'autèntic material del treball de camp i han estat el laboratori d'on brollen totes i cadascuna de les coses que s'hi diuen. Tant per aquells als quals en el seu moment agradi, com per aquells altres que decidiren distanciar-se'n, els respecte igualment.

Amb el mateix dret a Lisa i Josep, que, com a fills, havien de continuar a casa, si no la lliçó, sí certa actitud, certs tics i manies, agraiïc que hagen estat sempre atents oïdors, comprensius amb les meues innumerables, lectures, visionats i audicions, que, probablement, manllevaven un temps que a ells els pertanyia. A ells, que m'han donat l'oportunitat d'extraure conseqüències de quelcom que havia llegit molts anys abans que ells nasqueren, quan m'estava iniciant en l'ofici, d'una feminista canadenc-american, Shulamith Firestone, que la infància

## PRÒLEG

D'entrada hem de dir que l'autor d'aquest llibre, un veritable assaig, amb un títol ben original —*Els segrests de la pedagogia*— atresora una gran experiència professional i una sòlida preparació intel·lectual que gira al voltant de la filosofia però que no es limita a aquesta disciplina, atès que abasta un ampli ventall del saber, ja sigui científic o humanístic, és a dir, la cultura, globalment considerada. D'alguna manera, Francesc Morató representa el vell ideal de la saviesa que, al cap i a la fi, és el que significa el mot filosofia, que no és altra cosa que una ciència integral o, si es vol, una ciència universal. Cal tenir en compte, a més, que aquest amor pel saber entronca amb les arrels de l'humanisme clàssic —recordem les paraules de Terenci en afirmar que res humà li era aliè— que va ser recuperat pel Renaixement, primer, i pel neohumanisme germànic (1780-1830) segles després. Establerta així la qüestió, paga la pena remarcar que el neologisme «Pedagogia» va ser introduït per Christian Trapp que l'any 1780 va publicar *Versuch einer Pädagogik*, és a dir, *Assaig d'una pedagogia*, en un context il·lustrat.

No debades, la pedagogia com a matèria va ser incorporada a la Universitat en aquella època, a les darreries del segle XVIII, la qual cosa assegurava a més una fonamentació científica al saber pedagògic que es va constituir sobre la base de la psicologia que indicava els mitjans educatius i la filosofia que marcava els fins de l'educació. De fet, els professors de filosofia, com Kant, es veien obligats a impartir de manera rotatòria el curs de Pedagogia, i així es refermava el seu lligam amb la filosofia, una disciplina que en aquells moments i no sense tensions s'havia desvinculat de la teologia, malgrat el conflicte entre ambdues facultats, una obra que el pensador de Königsberg, actual Kaliningrad, va publicar el 1798. Amb tot, va ser Johann Friedrich Herbart qui va posar les bases científiques de la pedagogia, a partir d'un realisme que s'allunyava de la rigidesa moral kantiana, que veia inviable aplicar els infants, alhora que defugia de l'idealisme absolut de Hegel. Dit amb altres mots: el realisme va ser la porta que va obrir la possibilitat de la Pedagogia científica a començament del

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

segle XIX, una disciplina que va ser vivificada per l'historicisme de Dilthey, promotor de les ciències de l'esperit, per bé que les càtedres universitàries de Pedagogia no es van estendre fins després de la Gran Guerra (1914-1918).

A més, i en sintonia amb el model pedagògic que va instituir Herbart, la pedagogia va esdevenir una ciència normativa, un aspecte que la filosofia neokantiana (Natorp, Cohen, etc.) va accentuar de bell nou a les primeries del segle passat. Altra-ment, no hi ha dubte que després de la Primera Guerra Mundial es va viure una època daurada per a la Pedagogia, presentada juntament amb l'axiologia (Scheler) com un saber de salvació, sota l'empara de les ciències de l'esperit. Així la pedagogia es va incorporar al sistema universitari europeu, atès que es considerava que podia contribuir a la regeneració de la humanitat després de la barbàrie d'aquella primera contesa bèl·lica d'abast mundial. Però la pedagogia, tot i el moviment de l'Escola Nova, no va poder aturar les discòrdies i les lluites de la humanitat, de manera que a partir de 1939 —amb el preludi de la Guerra Civil espanyola— la catàstrofe es va fer encara més acarnissada i violenta, un panorama que va evidenciar el fracàs de la Societat de Nacions i els seus projectes d'educació per la pau.

Així les coses, la Pedagogia va ser manipulada per les aspiracions totalitàries amb noms ben significatius del panorama intel·lectual, sobretot alemany. Aquí no ens podem d'estar de recordar Alfred Baeumler i Ernst Krieck que van posar la pedagogia al servei dels projectes del III Reich, de manera que ben bé es pot dir que llavors ja es va produir un primer segrest de la pedagogia que va romandre supeditada als interessos d'una concepció totalitària, ultranacionalista, xenòfoba i que liquidava l'ideal humanista, que havia donat sentit a l'origen de la ciència pedagògica. No en va, el nazisme —a banda d'inaugurar un Institut de Pedagogia Política a la Universitat de Berlín dirigit per Baeumler— va situar el camp de Buchenwald, en funcionament des de 1937, a tocar de Weimar, la ciutat de Goethe, segons Carles Riba «l'home més gran que hi hagut mai». En aquell context, no pot estranyar que la Generalitat de Catalunya dediqués l'any 1932 una Antologia de Goethe a les escoles del Principat. De fet, la idea venia d'abans, quan Carles Riba va viatjar per Alemanya l'any 1922 i ja va pensar en organitzar quelcom al respecte, amb la mirada posada en un futur ideal, atès que es volia que qualsevol infant s'inspirés en la figura de l'home complet, representat per Goethe. Però el nacional-catolicisme imperant del franquisme no volia saber gran cosa de Goethe, sinó més aviat

dels herois del passat com Viriat, el Cid i el mateix Cabdill, és a dir, dels militars victoriosos.

Sembla obvi, doncs, que amb la consolidació del totalitarisme el prestigi de la pedagogia va trontollar i l'aparició de la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt va arraconar la fonamentació de la pedagogia en les ciències de l'esperit (Schleiermacher, Dilthey, Spranger, etc.) que havien donat suport epistemològic a bona part de les ciències humanes en el període d'entreguerres (1919-1939), per bé que aquesta tradició del pensament va ser traslladada pels nostres exiliats a terres americanes (Mèxic i Argentina, principalment). Mentrestant, Martin Heidegger proclamava en la seva *Carta sobre l'humanisme* (1946) la necessitat de retornar a la idea d'*aletheia*, de des-ocultament dels presocràtics, per tal de fomentar la viabilitat d'una pedagogia després del fracàs de la *Bildung* clàssica, vinculada a la *Paideia* grega, un projecte modern que es va pervertir en esdevenir *Kultur*, un procés de deteriorament i manipulació que ha estat estudiat per Rosa Sala Rose en el seu esplèndid llibre *El misterioso caso alemán* (2007).

Endemés, tampoc es pot perdre de vista que fins llavors la pedagogia aspirava —de la mateixa manera que la filosofia— a ser un saber sistemàtic, ordenat sota un principi unificador, i així es pressuposava l'existència d'una Pedagogia General o Sistemàtica que es completava amb una Pedagogia Especial que abastava els diferents àmbits educatius. En últim terme, els vents del maig del 68, després de l'onada de l'existencialisme i del marxisme, van deixar a la Pedagogia sense aquell principi unificador que la filosofia perenne situava en la transcendència de l'ésser humà que justificava la seva sistematicitat, mentre que es fonia la seva dimensió normativa, tot i els esforços d'*aggiornamento* del Concili Vaticà Segon (1962-1965) per posar-la al dia.

En aquelles alçades, situats a començament de la dècada dels anys setanta del segle passat, ja no es podia parlar de Pedagogia General o Sistemàtica. A tot estirar, es permetia que hom es referís a la teoria de l'educació com una possibilitat més entre altres, fins el punt que després de l'embat postmodern només sembla legítim parlar de teories de l'educació. En realitat, Alvin Toffler a *El xoc de futur* (1970) i *La tercera onada* (1980) apostava sense reserves per la tecnologia educativa, un plantejament que va ser refermat per François Lyotard a *La condició postmoderna* (1979). Aquesta última obra va significar una mena d'evangeli dels nous temps, que va deslegitimar les grans narratives pedagògiques, sobretot les que s'havien nodrit del concepte de formació (*Bildung*), que vist en perspectiva es pot vincular als grans models de formació (*Paideia, Humanitas, Studium, Sapientia*) de



## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

la història d'Occident, sorgits de la fusió del món hebreu (Jerusalem), hel·lènic (Atenes) i llatí (Roma), que posava les bases de la cultura general. Doncs bé, Lyotard plantejava que la nova justificació de l'educació depenia de la performativitat, és a dir, de l'èxit i de l'eficàcia i no pas d'una tradició bastida sobre els grans ideals de la cultura occidental. Per tant, la veritat ja no podia donar compte i raó de la validesa del discurs pedagògic que sintonitzava amb una nova realitat educativa, altament tecnològica que bandejava la presència de les humanitats en els projectes formatius, en un context avivat per la Guerra Freda —recordem que l'any 1957 l'URSS posava en òrbita el primer satèl·lit, el conegut Sputnik, que va comportar la creació posterior de la NASA (1958)— i que psicològicament optava pel conductisme.

Fet i debatut, a partir de la dècada dels anys setanta del segle passat es va produir la dissolució del saber pedagògic, que va quedar esmicolat en múltiples fragments, una situació que va propiciar un nou segrest de la pedagogia, en trobar-se mancada d'una base sòlida d'arrel filosòfica que havia estat el pilar de la seva fonamentació epistemològica des dels seus orígens, quan el neohumanisme va pregonar *L'educació del gènere humà*, segons va plantejar G. E. Lessing (1780). Això vol dir que per segona vegada la pedagogia va ser segrestada, ara per l'èxit i l'eficàcia d'un discurs educatiu colonitzat per l'enginyeria cibernètica, una realitat que es va fer més accentuada amb la caiguda del mur de Berlín (1989) i l'esfondrament de la Unió Soviètica (1991). Ben mirat, aquesta situació ha afavorit un tercer segrest de la pedagogia en mans dels defensors del pensament «políticament correcte» en temps d'un neoliberalisme avançat que endureix les condicions de vida de la classe obrera i, no gensmenys, de la joventut, cada vegada més assetjada per dificultats de tot tipus. Ens trobem, doncs, davant d'un panorama al qual Francesc Morató s'enfronta amb la seva veu alta i clara, en denunciar sense embuts la situació de l'ensenyament secundari sobretot a partir de la implantació de la LOGSE (1990). Si fins als anys setanta del segle passat, la pedagogia depenia de la filosofia a partir de llavors les orientacions psicopedagògiques van anar guanyant terreny, i així el constructivisme (Piaget) va marcar l'orientació de la LOGSE, gestada en temps del ministre Maravall i sancionada per Javier Solana. No acaba aquí la cosa, perquè com Morató assenyalava en diferents passatges d'aquest llibre, els legisladors han conferit a l'escola primordialment una funció social, en perjudici de la seva dimensió educativa.

Cal destacar que l'amic Morató és un lliurepensador, format en una de les millors tradicions filosòfiques com és la italiana,

## PRÒLEG

que té un peu en el neoidealisme de Giovanni Gentile, el primer ministre d'instrucció pública de Mussolini si bé al seu parer el seu compromís fou molt més educatiu que no pas polític, amb un ideari pedagògic no gens menyspreable a través de l'actualisme. L'altre fonament del pensament de Francesc Morató cal cercar-lo en la filosofia de Emanuele Severino, un pensador que sota la influència de Gentile i de Heidegger va retornar a Parmènides i així va topar amb l'Església catòlica en considerar l'eternitat del món. Amb una llarga experiència en l'ensenyament secundari, també ha impartit docència a la Facultat de Filosofia de la Universitat de València, si bé no deixa passar l'ocasió per denunciar el hiatus existent entre ambdós nivells, quelcom que ha viscut en primera persona. Igualment, Morató constata el divorci entre docència i investigació que cada dia s'aguditza més a la universitat, i al seu torn lamenta que no es reconegui com es mereix la capacitat investigadora del professorat de secundària.

Persona d'una amplíssima cultura, amb una extraordinària sensibilitat per les qüestions estètiques com es desprèn del seu profund coneixement cinematogràfic, amb una visió humanista dels problemes que afecten a la formació, és un esperit incisiu i independent, que defuig modes i convencionalismes socials. A tot hora manté un tarannà un xic descarat, que recorda l'esperit crític, fins i tot volterià, amb una mirada àcida i corrosiva que s'escapa al pensament imperant, que dona punts i complau als responsables educatius. Cal destacar, a més, que Francesc Morató és un intel·lectual enciclopèdic i, consegüentment europeista, que el podem vincular al pensament continental, per bé que coneix profundament la filosofia anglosaxona, amb la qual dialoga des d'una posició que s'endinsa en el coneixement pregó de les humanitats, de la filosofia, però també de la història, de la literatura i de l'evolució de la ciència. D'aquí que aquestes memòries d'un professor de secundària forneixen una crònica crítica del que ha estat la trajectòria de l'educació en les últimes dècades, des de l'aprovació de la LOGSE (1990) que ha universalitzat l'ensenyament secundari sota la fèrula de les pedagogies psi que emfatitzen la importància de la construcció del jo, en detriment dels coneixements —o si es vol, de la cultura general— que han anat a la baixa a benefici de les competències bàsiques que apunten a tres objectius principals: l'autoconeixement, l'aprendre a aprendre i el foment de la participació de l'alumne des d'un punt de vista social, un dels aspectes forts de l'actual narrativa pedagògica.

Es pot afegir, a més, que la seva visió de la cultura és global en el sentit que Francesc Morató no accepta el divorci entre ciències

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

*Instruir és enganyar? Aquells que s'ho creuen no sempre gosen dir-ho. Aquells que ho fan no poden confessar-ho. S'ho poden confessar a sí mateixos?*

Alain, *Propos sur l'éducation*, 1921

*Los maestros enseñan a los niños  
una luz maravillosa que viene del monte;  
però lo que llega es una reunión de cloacas  
donde gritan las oscuras ninfas del cólera.  
Los maestros enseñan con devoción las enormes cúpulas  
sahumadas,  
però debajo de las estatuas no hay amor,  
no hay amor bajo los ojos de cristal definitivo.*

Federico García Lorca, *Poeta en Nueva York*, 1929-30

*No veig altra prescripció que no siga l'antiga de Disraeli: «educar als nostres mestres». Per a això, però, ha d'haver una educació més real que aquella que, correntment, es dona avui en dia als proletaris i als plutòcrates... no només el desig utilitari de produir tants articles que ningú no tinga temps de gaudir-ne... Què en seria d'agradable, un món en què no es permetera ningú jugar en bolsa, cas de no haver passat un examen d'economia i poesia grega, i en què els polítics foren obligats a tenir un coneixement sòlid de la història i la novel·la modernes!*

Bertrand Russell, *In praise of idleness*, 1935

*But watch them, set against oursize and timing  
their almost neuter, their slightly awkward perfection;  
for the sex is there, the broken bootlace is broken:  
the professor's dream is not true<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Però mireu-los, enfrontats a la nostra mida i la nostra manera de viure el temps/a seua gairebé neutralitat, la seva perfecció;/una mica incòmoda; perquè el sexe és allà, el llaç de la bota ben trencat està:/el somni del professor no

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

W. H. Auden, *Schoolchildren*, 1940

*No faig altra cosa que ensenyar, quan voleu que estude?...  
Per a què aprofita la llibertat d'investigació sense temps lliure  
per a investigar?*

Bertold Brecht, *Lebens des Galilei*, 1947

*Fou algú que visqué segons els seus impulsos i els seus  
capricis del moment, un lletrat com hom era abans, per amor  
dels llibres, no per «investigar», sistemàticament també, per tal  
d'instruir-se: un home infinitament lliure, potser l'home més  
lliure que jo haja conegut.*

Marguerite Yourcenar, *Avec les yeux ouverts*, 1980

*I aleshores, Lew, comencí a pensar seriosament: de què  
aprofita l'educació? què pot oferir en privar-la del seu company  
inseparable, el futur, i, per contra, es veu enfrontada amb la  
desaparició del futur?*

Graham Swift, *Waterland*, 1983

*En les escoles actuals —les dels rics, òbviament, res de l'al-  
tre món pel que fa a la resta— saben millor «com» ensenyar; el  
seu únic problema és «què» han d'ensenyar.*

Gore Vidal, *Palimpsest: A memoir*, 1995

*Era abril i feia sol i jo em preguntava quants abrils em que-  
daven, quants dies de sol. Començava a sentir que no em que-  
dava res per dir als alumnes d'institut de Nova York, ni sobre  
escriure ni sobre res. La veu se'm començava a perdre. Pensa-  
va que volia sortir al món abans que em trobés fora del món.  
Qui era jo per parlar de creació literària quan mai no havia  
escrit cap llibre ni n'havia publicat cap? Tot el que havia dit, tot  
el que havia sumat en les llibretes sumava no res. I això no els  
estranyava? No deien «com és que parla tant d'escriure si ell  
mateix no ho ha fet?».*

Frank McCourt, *The teacher man*, 2005

---

és veritat.

# I

## BAGATEL·LES PER A UN DEBAT ENCÉS

Ja fa uns anys, experts pedagogs d'aquest país, algun d'ells particularment responsable de les diverses reformes, contrareformes i ajustos que l'educació ha hagut de suportar, se sorprendien i es queixaven que el 40% del professorat no xafava mai ni tan sols la biblioteca del seu centre, i el 74% no amagava fer ús exclusiu del llibre de text, en detriment de qualsevol altre material.<sup>1</sup> Caldria preguntar-se si l'oportunitat de l'estudi i de la notícia no amagava quelcom no sols interessat, sinó també hipòcrita, atès que algun dels escandalitzats, ahir inspirador de la reforma educativa, fa com si la notícia li caiguera del cel i ni li passa pel cap, almenys, qüestionar la possibilitat que hi haguera més que una pura concomitància entre aquells criteris, suposadament filantròpics, i els núvols negres recollits per la notícia, o altres com les diverses anyades de l'informe Pisa i, sobretot, el testimoni dels que ens toca viure-ho cada dia per bé que aquest siga sistemàticament, als ulls d'aquells que ostenten les responsabilitats més altes, el menys digne d'atenció. No fa res tampoc que el dia 2 de desembre del 2011, els diaris anunciaren, tal com anuncien els diaris, que per primera vegada les agressions dels mestres provinents dels pares, superaven les dels alumnes. Curiositats que, poc a poc, aconseguen dissoldre la imatge d'un problema ben greu, mentre, progressivament, el redueixen a anècdota, que a la llarga no ha de captar l'atenció sinó dels directament interessats, i encara no sempre.

Així les coses, a la força hem de sospitar que els reformistes acaronen la idea de ser també els contrareformistes. Per què no ho havien de ser? no tenen tota la legitimitat que els atorga l'epistemologia i metodologia científiques *populars*? Aquestes diuen: no hi ha cap veritat absoluta i el sol mètode fiable, encara que no aprofite precisament per enlairar l'esperit en un dia de mal oratge, és el del tempteig veritat-error. Sols que la llei que

---

<sup>1</sup> *El País* 9-VII-2005.

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

governa les jerarquies i els privilegis no perdona i, en conseqüència, en virtut si hom vol d'un cert malthusianisme, el dret de temptejar de cap manera es reparteix democràticament. Ho fa aristocràticament i si uns ja han provat el primer temps, no serà millor, car en tenen l'experiència, que continuen al segon i els seus fills al tercer, i...? És així que hom crea el paradís en què uns proven i altres en carreguen les conseqüències, i així, si ningú no posa remei, fins al final dels temps o, si més no, fins a la fi de la vida professional dels més espavilats. Per suposat, el tarannà adoptat pel desenvolupament de les ciències humanes en l'últim segle i mig, no és en absolut aliè a aquest estat de coses. Si hi ha quelcom que fa que s'assemble el curs seguit per cadascuna d'elles, és la voluntat de constituir-se en ciència positiva. Expressió, sense dubte, merament al·lusiva i certament insuficient. De tots els significats possibles, pense que es queden preferentment amb un: el de la simplificació a tot cost. I això significa conjurar, com si de la pesta es tractara, qualsevol línia d'ombra, polisèmia, ambigüitat... en el fons, significa por al temps, als canvis, a la història, a allò que els filòsofs li diuen sovint Esdevenir i alguns d'ells Contingència.

Des d'aquest punt de vista, saber fiable i constituït és sinònim de saber embotit en conceptes, esquemes, lliçons i —en la seua primera compareixença en una existència— llibres de text que desafien l'esdevenir i la contingència. Res d'estrany, doncs, que el manifest «No es verdad», al qual s'adheriren entitats com CCOO i personalitats com el Sr. Mayor Zaragoza, en defensa dels criteris vigents i, conseqüentment, satisfet del curs dels esdeveniments, es mostrara entusiasta amb la qualitat assolida pels actuals llibres de text. Aquests, tothom hi convindrà, si alguna regla tracten de respectar és la de la claredat. La qual —que en principi no pot no suscitar adhesió unànime— té, però, un límit: el del forçament, caiga qui caiga, en direcció a l'expressió clara. Senzillament perquè l'expressió clara —que com a ideal ningú, crec, gosaria discutir— unes voltes costa més que altres i el remei pot acabar sent pitjor que la malaltia, quan hom vol saltar-se les etapes i escurçar els temps. Els interessos de l'expressió de vegades poden no coincidir amb els interessos d'allò que l'expressió vol expressar. El contingut mostrar-s'hi tossudament rebel. Davant d'això se sol reaccionar d'alguna d'aquestes maneres:

a) Amb la confiança que una part dels coneixements gaudeix de certa exempció de la càrrega d'ambigüitat, per exemple, les ciències formals o naturals, molt per sobre de les humanitats. Al seu torn, si això s'accepta com a evident, se segueix una inevi-

table gradació en els lliuraments, guiada pel criteri: primer allò més evident. I per «evident» la majoria de vegades s'entén allò que no dona problemes, que tothom accepta sense discussió, que ens ha estat transmès de generació en generació. Formen part d'aquesta idea coses tals com que, per al nen, arriba abans el plaer físic que l'intel·lectual, la impressió sensible abans que la idea, l'egoisme abans que l'altruisme. Això constitueix una aposta «filosòfica» o, si més no, antropològica... de butxaca, casolana, més vella que la picor, veritat tan sabuda que dir-la resulta una bajanada, però aposta al capdavant, i no precisament privada de conseqüències. És molt estrany trobar un dels principis que de tan clars que tenim, ni tan sols hi parem esment, en què no ressona, degradat les més de les vegades, un o altre vell postulat filosòfic. Per exemple, allò que diem «primer el més evident...» sense dubte recorda a Aristòtil: «del més evident per a nosaltres al més evident segons substància». No cal dir que quan el mestre o el pedagog decideixen que fins al sis anys no s'ha d'aprendre a llegir o que les llegendes maniquees han d'anar abans que els continguts ambigus que reclamen interpretacions, ni se'n recorden d'Aristòtil ni pot ser hagen sabut mai qui fou. Tanmateix la seua acció és hereva, indirecta i de rebot potser, com els fillastres dels emperadors romans destinats a succeir-los amb el disgust moltes vegades de la nissaga pròpia, de la tradició.

Un dels problemes més greus al meu entendre de la reforma de l'educació espanyola esdevinguda dels anys 80 ençà, ha estat la voluntat ben visible —o gens dissimulada— de no voler-se'n saber de passats filosòfics ni d'idees de Totalitat o —en la seua vessant educativa— de Formació integral. Per bé que aquest terme continue figurant en molts dels textos fundacionals i programàtics, dubte molt que amb ella hom volguera referir-se a allò que en el zenit de la Modernitat es referien Fichte, Schiller, Emerson o Alain, per citar alguns dels noms més significatius. Per dir-ho amb brevetat, tot i que amb risc de simplificar en excés, aquests homes, que no es xuclaven el dit i sabien dels esguerrats exigits per la seua època, també sabien que l'única manera de recomposar el trencaclosques, passava per l'acceptació del posat humanista. Això no significa equilibrar el pes de la ciència i de la tècnica, de forma mecànica, amb les humanitats, significa preservar per a cada criatura humana el seu dret a la teoria (Alain), al Diumenge de la vida, a distanciar-se del despatx, del taller, de l'aula o de la cadena de muntatge, per tornar sobre les pròpies passes, meravellar-se en contemplar les raons que fan possible la seua activitat. En un mot: el dret a ser un

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

home complet (Sartre)<sup>1</sup>, que certament, es fa i es desfà, però que en cansar-se els músculs i les passions haver obtingut almenys part de les seues demandes, no va abocat a l'avorriment ni es lliura al sentiment d'inutilitat i, conseqüentment, al menyspreu de sí mateix. Algú que aconsegueix mantenir viva la capacitat de sorpresa i la curiositat.

Tanmateix son molts els indicis que els tirs de la Reforma no han anat mai en aquesta direcció. Res d'homes complets (malgrat certa retòrica), sinó la garantia de l'estatus de tècnics i especialistes, no necessàriament, d'altra banda, del gremi de les ciències positives. De forma encara embrionària, i com és lògic amb dificultat per entendre l'abast de la decisió, el Ministre Maravall ho deixava caure molt al principi de la seua gestió. Es decantava pel pragmatisme anglosaxó, front a l'excessiu teoricisme o ideologisme francòfil, tradicionalment present en la cultura espanyola —supose que voldria dir: particularment la identificada amb les esquerres. El futur immediat demostraria que el significat concret d'aquestes paraules no era sinó el de la importació de la *comprehensive school* britànica, amb la decisiva aportació ibèrica que representa l'enorme pes de l'escola privada, religiosa i catòlica molt en particular. Si pragmatisme significava oportunisme combinat amb claudicació, aquest senyor havia enfilat el camí just. D'altra banda, equips de sociòlegs i pedagogs, no sempre ben coordinats entre sí, resultarien absolutament claus, inclosa la seua descoordinació. Dic això perquè era inevitable el desencontre (per bé que fos un desencontre *fred*) entre el sociòleg que sap què representa l'ensenyament privat a Espanya i la *integració* perseguida pel psicopedagog com a meta de l'existència. L'escola privada existeix precisament per facilitar la integració d'uns, tot i que siga ben fàcil reconèixer que com a efecte «col·lateral» supose dificultats per als altres.

b) En continuar aquesta línia de facilitació i simplificació de continguts, necessitem retornar sobre coses que fins ara pensàvem que ni tan sols calia reflexionar ni un instant sobre elles. Per exemple que algú ens diga *què* és un nen o un adolescent, o *què* és una classe o una lliçó. El paper del psicòleg en aquest moment resulta decisiu, i pot condicionar o haver-se ell mateix condicionat, de manera que les conseqüències duren generacions. Qualsevol entendre que no és la *mateixa* acció aquella que no es planteja *què* és un adolescent, perquè fa molt que això es

---

<sup>1</sup> A l'última, i a l'època polèmica, entrevista concedida al seu *alter ego* des de 1973: Bényy Lévy (P. Victor), a *Le nouvel observateur*, que a Espanya fou publicada pel diari *El país* l'Abril de 1980 i molt més recentment per l'editorial Arena amb el títol de *La esperanza ahora*.



## BAGATEL·LES PER A UN DEBAT ENCÈS

dona per sabut, que aquella altra que se n'haguera pogut derivar del que deia F. Guattari en una entrevista de fa més de 40 anys, de la qual seleccione algunes idees que sonen, atesos els compromisos en què avui estem atrapats els ensenyants —en què hem de demanar permís als pares i al corregidor, perquè els adolescents puguen veure un film recomanat a majors de 13 anys— encara més trencadores i fresques del que ho eren al seu dia:

—(l'adolescència) és quelcom esdevingut dintre el cap dels adults.

—resulta perfectament possible que no haja «moment de la pubertat». I també és possible entrar en la pubertat sense la presència dels components sexuals genitals.

—molt poca gent conserva l'adolescència durant tota la seua vida. Un exemple d'aquesta conservació que sempre m'ha meravellat és Gide. Gide només escrigué sobre l'adolescència.

—En el fons, aquesta infància no té res a veure amb aquella viscuda en les zones rurals o en les ciutats capitalistes de fa 45 anys. Hi ha una seriositat en la relació amb els mitjans de comunicació, amb els altres, amb els jocs educatius... *Sabrà el meu fill xuclar en el moment adequat? Fins i tot: sabrà masturbar-se bé? No és normal, doctor, amb l'edat que té i encara no es masturba, pobret...* tracten de programar no només els estadis del desenvolupament intel·lectual, comportamental, sinó també aquells afectius. Te n'adones del que significa aquesta idea de programar els estadis afectius?<sup>1</sup>

Per molt que ens empenyem, com a generació, en culpar-nos d'haver traspasat certa línia roja en segons quines qüestions, considere evident la gosadia de Guattari comparada a la *blancor* del discurs vigent, no tant a la teoria, que també, sinó, sobretot, al que se sent als passadissos de les escoles, al despatx dels tutors o del cap d'estudis, al gabinet de l'orientador. Semblen haver passat molt més de trenta anys i que les qüestions suscitades aleshores, senzillament, hagen desaparegut de l'escenari sense deixar rastre: tothom sembla saber què siga l'adolescència; tothom contemplar amb el pols ben ferm el moment exacte del seu final irreversible, així com dels altres llindars de la vida; tothom esperar solucions màgiques de l'especialista a problemes que per a la tradició no eren tals. Els pragmàtics semblen haver guanyat absolutament la partida i haver-se centrat en els problemes «concrets»: mapes escolars, currículums indefinidament diferenciats, despeses il·limitades en noves tecnologies per tal de subjectar a l'alumnat més conflictiu, mentre es descuida la

---

<sup>1</sup> Entrevista original publicada a la revista *Sexpol*, a Espanya a la revista *El viejo topo* n° 43, Abril de 1980.

## ELS SEGRESTS DE LA PEDAGOGIA

personalitat de l'*altre*, que tot i no ser conflictiva socialment i aparent, també té dret al seu conflicte personal. Indiscutablement han reeixit a silenciar qualsevol intent de «pedagogia profunda».

Manies petitburgeses, deuen pensar, atès en molts dels casos el seu passat polític, capricis que no es pot permetre qui ha de fer balanç de gestió o, de manera molt més interessada, simplement, ha de justificar el guany dels fesols. Només si els cercàrem i no pogueren defugir el debat —en cas contrari la resposta serà la indiferència i el ninguneig— ens dirien que allò no cobert pels seus interessos és literatura, teories, especulació improductiva. Amb tot, no deixa de sorprendre que la reforma, ni cap de les lleis que l'han desenvolupada s'hagen fet càrrec, ni que fora mínimament i en sentit crític, d'aquestes objeccions, per part d'una llarguíssima tradició que durant molt de temps hi mostrà el seu recolzament, però també les seues reticències.

Son incomptables les decisions preses coberts per aquests no principis, o principis que son tant o més eficaços en aparèixer menys en públic, ni haver-se d'exposar a debats i confrontacions. Parlar sempre compromet i als mentiders se'ls caça al vol. Val molt més que les coses més essencials —a aquelles ja esmentades podriem afegir: quin és el paper d'un mestre, és bo que llitja quelcom que no siguen els llibres de text, que tinga temps per viatjar i gaudir d'amplis períodes rellevat de l'aula, que siga acollit per institucions públiques de transmissió de l'experiència... o tot el contrari?— s'esdevinguen casualment, sense criteri, que la llum de la ciència i la raó apareguen només quan ja han estat adoptats els mil-i-un prejudicis i supersticions, que no ens abandone mai la sensació d'estar envoltats de l'atmosfera *Gran joc*. Que el guanyador i el perdedor no puguem dir mai que han arribat on son mitjançant cap lògica deductiva. Podriem dir, fins i tot, que el primer i més arrelat de tots els prejudicis és que el nostre destí està en mans de Déu, independentment que aquest habite al cel o a la terra.

De tots aquests llocs comuns, el fonamental, categorialment i cronològica, és el referit als trets de la infància. En un text del segon lustre dels anys quaranta, el jove Passolini descrivia amb una agudesia extrema, coses que els nostres reformistes quaranta o cinquanta anys després no gosaren ni tan sols anomenar o (cosa que personalment no m'acabe de creure) els han passat desapercebudes:

Heus ací perseguits els equívocs amb una tendresa inamovible: l'anomenada *innocència* de l'infant respectada jesuíticament, la facili-