



Universitat de Girona

LA SOCIETAT EDUCADA. GÈNESI DE LA INTERVENCIÓ SOBRE L'ÉSSER HUMÀ

Joan CANIMAS i BRUGUÉ

**ISBN: 84-689-6651-7
Dipòsit legal: GI-150-2006**

La societat educada

Gènesi de la intervenció sobre l'èsser humà.

Tesi doctoral de
Joan Canimas i Brugué

Dirigida pel professor
Dr. Joan M. del Pozo Álvarez



Universitat de Girona
Facultat de Lletres
Departament de Filologia i Filosofia

La societat educada

Gènesi de la intervenció sobre l'èsser humà.

Tesi doctoral de
Joan Canimas i Brugué

Dirigida pel professor
Dr. Joan M. del Pozo Álvarez

a qui agraeixo, de tot cor, el seu estímulo i bonhomia.

Girona, juny de 2005

Joguines de nens les creences humanes

Heràclit

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	9
PRIMERA INVOCACIÓ. L'èsser de l'home i el temps com a perfectibilitat.	
1. Encarar la història.....	21
2. Què comença a Grècia?	27
3. De la vella <i>trophé</i> a la nova <i>paideia</i>	33
4. <i>Paideia</i> i domini de l'èsser.	51
5. Natura, civilitat i poder.	68
6. Temps i perfectibilitat.....	81
SEGONA INVOCACIÓ. La societat educada.	
1. De <i>paideia</i> a <i>disciplīna</i>	97
2. El segon i definitiu combat contra la criança aristocràtica.	106
3. La croada contra la criança del <i>vulgus</i>	116
4. Pobresa, desordre i revolta: l'aurora de la política social.	125
5. De <i>disciplīna</i> a <i>educació</i>	139
6. U i múltiple, poble versus multitud.	151
7. Alliberar, reprimir, construir.	169
8. La nostàlgia de futur.	202
9. Educació per al progrés.	217
TERCERA INVOCACIÓ. La crisi de la modernitat.	
1. La crisi mundial de l'educació i la nova gestió de la complexitat.	239
2. La crisi de la modernitat.	253
3. Vattimo, el domini de l'èsser i la fi de la història.	264
4. L'escàndol Sloterdijk.....	273
5. D' <i>educació</i> a <i>formació</i> : l'acompliment de la societat educada.	282
6. Les empremtes de l'educació per a la llibertat.	290
PROSPECCIONS FINALS.....	299
BIBLIOGRAFIA.....	321

INTRODUCCIÓ

Així com un home divinament distret i absent a qui el rellotge acaba d'eixordar les orelles amb les seves dotze campanades del migdia, es desvetlla de cop i es pregunta: "Què és pròpiament això que acaba de sonar?", també nosaltres de vegades ens freguem les orelles *després* d'ocorregudes les coses i preguntem, sorpresos del tot, perplexos del tot: "Què és pròpiament el que hem viscut?".

F. Nietzsche(1844-1900)¹

Fa més de dos-cents anys que les campanes de l'educació piquen a sometent. Què està sonant aquí? Pensar la pròpia època, va dir Hegel, és possiblement la tasca més difícil. Però l'època ens brinda oportunitats úniques per escoltar-la: de vegades, la convalescència d'una crisi que malda per aconseguir renovada continuïtat; d'altres, el seu acabament o el seu inici. Aleshores, i per una estranya contingència, el passat i el futur conflueixen en un present en què el temps sembla aprehensible, en un interstici en el qual es fa possible entendre què sona preguntant-nos què ens anuncia allò que ha sonat. A aquest treball li agradaria aprofitar aquesta ocasió.

¹ Nietzsche, F. (1887): *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*, Prefaci §1 (trad. cat.: *La genealogia de la moral: un escrit polèmic*, Laia, textos filosòfics-1, Barcelona 1981).

Parafraçant la famosa introducció de Max Weber al primer volum del recull d'estudis de *Sociologia de la Religió*², el que aquí es tracta parteix del fet que és lògic i inevitable que aquell que és fill de la civilització europea moderna es planteja, quan s'encara a la història de l'educació, per quin enfilall de circumstàncies s'explica l'aparició a Occident, i només a Occident, d'una educació que la situa en una línia de desenvolupament (almenys així ens agrada suposar-ho) de significació i validesa universal. Només a Occident i a aquelles cultures que s'hi emmirallen hi ha educació en l'estadi de desenvolupament que avui admetem com a vàlid. Només a Occident i a aquelles cultures que s'hi emmirallen s'ha fet de l'educació un eix constitutiu de la seva supervivència, es forneixen tantes institucions, legislacions, tractats i investigacions educatives i s'hi aboquen tantes esperances socials i econòmiques. Tot i que vuitanta anys després d'aquesta introducció hem après a ser previnguts amb l'expressió "significació i validesa universal" i han augmentat les veus d'alerta sobre la racionalitat que endega el desenvolupament econòmic, polític i científic occidentals, no ens han arribat, si és que hi són, les veus que neguin l'expansió de l'educació. Quan l'educació és refusada, ho és sempre dins el ventall que ella mateixa forneix, que va de l'educació per reprimir a l'educació per alliberar, de reproduir a innovar, de mantenir el present a sortir-ne, ja sigui cap a un passat perdut o cap a un futur que se'ns anuncia.

El que aquí es tracta parteix del fet que a Occident i només a Occident apareix una educació que se situa en una línia de desenvolupament de significació i validesa universal i arriba a la conclusió que només a Occident hi ha educació (aquí, Occident s'ha d'entendre ja com un atribut que no té altra significació geogràfica que allà on impera un modus vivendi que, efectivament, va iniciar-se a la terra de l'ocàs però que ara malda per il·luminar tota la terra). Aquest recorregut no és pas un recorregut tautològic,

² Weber, M. (1920): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Aquesta introducció ha estat inclosa a la traducció en català de *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*, Edicions 62/Diputació de Barcelona, Clàssics del pensament modern-11, Barcelona 1984.

perquè a Occident no apareix un tipus d'educació que es vol de significació universal, sinó la mateixa educació, és a dir, la possibilitat de pensar que podem intervenir sobre l'ésser humà i que aquesta intervenció, dirigida a tota la població, és un instrument carregat d'esperances per a la conservació, el progrés o la transformació socio-econòmica. La realització d'aquest projecte, que a Occident s'aconsegueix a la segona meitat del segle XX, és la societat educada.

A quina època estem? Fins avui, disposem de dos grans instruments d'anàlisi per definir els trets que configuren una època: la teoria social i la filosofia. La teoria social és aquest conjunt de disciplines que, com la història, la sociologia o l'economia, analitzen i investiguen les relacions que es donen entre les persones i entre aquestes i el seu entorn. La filosofia, en canvi, s'esforça a prescindir d'aquest component relacional per tal de concentrar-se en un pensament que es vol lliure de qualsevol factor que no sigui el seu propi camí. Doncs bé, uns i altres ens han anunciat la fi d'una època. Per als analistes socials, la societat industrial s'ha acabat i ens trobem en un nou tipus d'organització que, fruit d'aquesta situació de traspàs, encara no acabem de posar-nos d'acord si anomenar postindustrial, postfordista, de la informació, informacional o del coneixement. Pel que fa a la filosofia, sobretot per a la filosofia que s'ha caracteritzat com a "continental", la segona meitat del segle XX s'ha acomiadat amb el debat respecte de la crisi de la modernitat, un debat que s'ha mogut i es mou encara en la superfície d'un ampli ventall que va des d'aquells que, tot i acceptar la crisi de la modernitat, malden per continuar el seu alè crític i emancipador, per exemple Habermas, fins aquells que, seguint Nietzsche i Heidegger, veuen en la modernitat un projecte superat (Lyotard) o acomplert (Vattimo, Derrida) i que se situen en el que s'ha anomenat postmodernitat.

El fet educatiu, tal com avui encara se'ns presenta, ens l'ha llegat la modernitat. En una primera lectura, aquest enunciat no sembla pas aportar cap novetat substancial en el panorama de les investigacions sociològiques i

filosòfiques sobre el fet educatiu, perquè a cap historiador se li escapa que l'educació, tal com avui se'ns presenta, ens l'ha llegada la modernitat. Ara bé, si de la modernitat els teòrics socials n'han proclamat la gradual substitució per una societat postindustrial o informacional i els filòsofs la crisi o total acompliment, se'ns obre una oportunitat única de preguntar-nos i poder respondre "a quin sometent picaven-piquen les campanades de l'educació?". D'entrada, l'enunciat té dos factors que cal delimitar abans d'abordar allò que ens anuncia: *modernitat* i *fet educatiu*. Pel que fa a la modernitat, aquesta es pot entendre en un *sentit restringit* i en un *sentit ampli*. La visió restringida, més pròpia de la teoria social, l'entén com un procés que s'inicia a l'Europa del segle XV amb la irrupció de noves formes productives, de noves classes socials i de noves formes de pensament que trenquen amb l'Edat Mitjana i que cristal·litzen en la Il·lustració, la declaració d'independència dels Estats Americans i la Revolució Francesa, assenyalant l'inici de la nostra època. Per a M. Weber, la modernitat és tota aquesta etapa de gairebé cinc-cents anys travessada i configurada per la racionalitat i el capitalisme, per l'assalt de la raó al món de la imatgeria religiosa i per la imposició de la racionalitat instrumental i productiva que dona lloc als Estats burocràtics i a les economies industrials. La visió àmplia de la modernitat, en canvi, es fa possible gràcies a la interpretació de Nietzsche i, sobretot, de Heidegger, que parla gairebé indistintament de modernitat, metafísica, filosofia i Occident, és a dir, d'un fil conductor que fa possible que puguem parlar de *la nostra* història, d'una història que s'inicia i es construeix en la clariana del pensar-viure la metafísica oberta per Sòcrates-Plató, d'una forma de pensament fonamentador que domina tota la filosofia i l'estar-en-el-món occidental i del que la nostra època tecno-científica no n'és més que la imposició i desplegament total.

Pel que fa al *fet educatiu*, aquest, encara avui, se'ns presenta sota els paradigmes constitutius (a) d'una intervenció sobre l'ésser humà, (b) dirigida a tota la població, (c) com a instrument de conservació o progrés personal, social i/o econòmic. No sembla pas possible poder dubtar que el programa d'una intervenció educativa dirigida a tota la població com a instrument de

progrés social i econòmic ens l'ha llegat principalment la modernitat en *sentit restringit*, car encara ens reconeixem en els discursos i polítiques educatives de la Il·lustració. Efectivament, avui poca gent gosa contestar la proclama kantiana segons la qual l'educació és l'art que ha de permetre “desenvolupar, d'una manera harmoniosa i respecte a un fi, totes les disposicions naturals de l'home i conduir d'aquesta manera el conjunt de l'espècie humana cap al seu destí” de justícia, igualtat i perfecció moral³. Així mateix, els programes polítics contemporanis no difereixen gaire de l'*Informe i projecte de decret sobre l'organització general de la instrucció pública* que Condorcet va presentar a l'Assemblea Nacional francesa, l'abril de 1792, i que s'inicia amb aquell:

Senyors, el primer objectiu d'una instrucció nacional ha d'ésser oferir a tots els individus de l'espècie humana els mitjans de satisfer les necessitats, d'assegurar el benestar, de conèixer i d'exercir els drets, d'entendre i de complir els deures [...] i que els progressos sempre creixents de les llums obrin una font inesgotable d'ajuda per a les nostres necessitats, de remeis per als nostres mals, de mitjans de felicitat individual i de prosperitat comuna.⁴

Tot i que no hi ha dubte que aquesta política educativa ens l'ha llegat la modernitat en *sentit restringit*, resulta que qualsevol política educativa es fonamenta i es fa possible gràcies a la possibilitat de pensar que hi ha ésser (en aquest cas humà) i que podem intervenir-hi. I per rastrejar aquest adveniment ens cal anar molt més enllà de la Il·lustració i del segle XV i recórrer a la modernitat en *sentit ampli*, és a dir, als inicis de la mateixa filosofia.

³ Kant, I. (1803): *Pädagogik*. F. T. Rink va prendre el apunts de les classes que Kant havia impartit sobre pedagogia, com tots els professors de filosofia de la Universitat de Königsberg, i amb l'autorització del filòsof els va editar (trad. cast. de Luzuriaga, L. i Pascual, J.L.: *Pedagogía*, Akal, Madrid 1983).

⁴ Condorcet, JM. (1792): *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (trad. cat. de Marta Recuenco i Xus Ugarte: "Informe i Projecte de Decret sobre l'organització general de la Instrucció Pública", dins *La instrucció pública*, Eumo Editorial, Vic1996, pp. 189-272).

Així doncs, i fruit de la conjunció dels diferents sentits de *modernitat* i d'allò que desplega *el fet educatiu*, l'enunciat "el fet educatiu, tal com avui encara se'ns presenta, ens l'ha llegat la modernitat" permet i requereix diferents invocacions que corresponen als tres grans apartats d'aquest treball. La primera invocació pretén esbrinar l'adveniment d'un ésser de l'home sobre el qual es fa possible pensar en una intervenció, i això només es pot fer, com veurem, entenent la modernitat en el sentit ampli. La segona vol esbrinar les causes que han fet possible que aquesta intervenció s'expandís a tota la població i s'alcés com un instrument cabdal de la teoria política, per a la qual cosa se les ha de veure amb una modernitat entesa en el sentit restringit. La tercera invocació se centra en l'adverbi *encara* de l'enunciat, és a dir, en les repercussions que la crisi de la modernitat té sobre les actuacions i discursos educatius. L'adverbi *encara* ens assenyala no només una controvèrsia entorn de la modernitat, sinó al mateix origen de l'enunciat, allà des d'on es fa possible que puguem invocar una època com a totalitat perquè n'intuïm la crisi o l'acompliment. És per això que aquest *encara* és present, d'una o altra forma, al llarg de les tres invocacions, perquè ens possibilita, en la mesura que això sigui possible, un cert distanciament d'una època que ja comença a no ser la nostra.

“La cura de l'ànima –diu Jan Patočka- constitueix el tema central al voltant del qual cristal·litza el projecte de vida d'Europa” i és anterior al poder de la ciència i de la tècnica que es va iniciar a Europa⁵ i que ara senyoreja arreu de tots els punts cardinals del planeta amb unes possibilitats de destrucció abans només reservades al déus. Quan Patočka assenyala que abans que tot això, Europa és tenir cura de l'ànima, ens indica que en la cura de l'ànima hi ha la salvació no només d'Europa, sinó del món en el qual les seves forces de destrucció s'han imposat. Però resulta que de la cura de l'ànima, a Europa, se n'ha ocupat l'educació i, com veurem, l'educació no és pas aliena

⁵ Patočka, J. (1973): *Platon a Evropa* (trad. cast. del francès: *Platón y Europa*, Ed. Península, Barcelona 1991, p. 21).

al poder de la ciència i de la tècnica, sinó que representa l'inici de la usurpació a les forces de la natura i dels déus de la capacitat de fer-nos tal com vulguem, del senyoreig de l'home sobre el seu propi ésser —el més proper i llunyà a la vegada—. Les tres invocacions d'aquest treball tracten l'origen, l'expansió i la crisi de l'educació i ens situen en un nou portal d'esperances i perills que el darrer apartat, *Prospeccions finals*, intenta abordar: la possibilitat del total acompliment, a través de la neuropsicologia i l'enginyeria genètica, d'allò que el fet educatiu sempre ha perseguit.

Les investigacions històriques i sociològiques que tracten sobre l'educació són, com és sabut, molt nombroses, mentre que la reflexió estrictament filosòfica generalment s'ha mantingut allunyada del fet educatiu i s'hi ha relacionat gairebé sempre d'una forma secundària⁶, entenent-la com "allò que fan els mestres" i sobre la qual cosa, de tant en tant, val la pena reflexionar, encara que sigui per emular el gran Sòcrates. Aferrada al pensament, la filosofia mai ha qüestionat la voluntat d'intervenció sobre el mateix pensament que anuncia l'ésser humà, considerant l'educació simplement com un instrument d'extensió o aprenentatge de la racionalitat i atorgant-li, per tant, un paper auxiliar respecte d'allò del qual ella es veu cridada a ocupar-se. Però el fet educatiu no només planeja en tota la història de la filosofia⁷, sinó que n'és un element constitutiu, potser l'element constitutiu més important, perquè la història de la metafísica és la història de l'intent de fer-se amb l'ésser, i l'ésser per excel·lència és el de l'home.

⁶ Com passa amb tot allò que ens és possible pensar, hi ha honroses excepcions. Potser la més notable és la que, de la mà d'Emmanuel Levinas, han iniciat Joan-Carles Mèlich, Fernando Bárcena i Jorge Larrosa, que han situat el fet educatiu en el centre de la filosofia primera, és a dir, de l'ètica.

⁷ Els projectes filosòfics de Sòcrates o de Nietzsche, ¿no neixen i es construeixen per incidir en la consciència dels homes?; la filosofia política de Plató o Hegel, ¿no tracten fonamentalment d'un Estat educador?; és que potser la controvèrsia entre racionalistes i empiristes no és un debat genèric sobre els processos d'aprenentatge?; i l'obra de Kant?; i la confrontació entre la modernitat i la postmodernitat, no s'alimenta el neguit d'allò que cal trametre a les noves generacions?...

La història de la filosofia sol explicar la teoria de les idees de Plató i l'adveniment de la metafísica que s'hi escau –una ruptura que, després de les consideracions de Heidegger i García Calvo, és difícil no concebre com l'aparició de la mateixa filosofia-, com una resposta que vindria a solucionar el problema de l'u i del múltiple que portava de cap als presocràtics; però, tal com veurem a la primera invocació, hi ha prou elements per defensar que els diàlegs de Plató que s'encaren amb un ésser que té voluntat d'absolut provenen més aviat dels problemes que despleguen aquells que pretenen “educar” els infants i que és a partir d'aquesta qüestió que es forneix la distinció ontològica que dona la resposta al problema de l'u i del múltiple sobre la qual s'ha construït Occident. L'explicació de l'adveniment de la metafísica que Plató inaugura sembla ser, per tant, molt més profana que aquella amb què es vanagloria la història de la filosofia (endinsar-se amb auries immortals vers el camí de l'ésser que la deessa de Parmènides ens assenyala).

La història i la teoria de l'educació, armades amb el precepte “educació”, s'han dedicat a cercar i descriure les “pràctiques educatives” més antigues de les quals tenim notícia i la seva evolució, sense mai parar-se a esbrinar si hi ha o no un acte fundacional de la mateixa intervenció educativa, manllevant-se la possibilitat de pensar l'origen i, per tant, l'adveniment de la clariana en la qual aquestes pràctiques es fan possibles. Encara avui, no és difícil llegir i escoltar que totes les comunitats humanes sempre han tingut, tenen i fins i tot tindran educació i que la seva funció ha estat i és, a tots els pobles, aproximadament la mateixa, amb la qual cosa s'aboca l'educació a l'àmbit de l'omnipresència, un privilegi només reservat a la sacralitat. Tot i que la nostra cultura té una tradició historiogràfica d'origen, desplegament i final, a l'educació només li ha estat atorgada la capacitat intermèdia, és a dir, el desplegament, mentre que la d'origen i fi li ha estat usurpada. Aquestes pàgines volen contestar aquest silenci.

PRIMERA INVOCACIÓ

L'èsser de l'home i el temps com a perfectibilitat

La història es parafraseja contínuament... Cada època i la seva principal tendència se n'apropien i hi trasllada les seves pròpies idees. Després d'això, es fa el repartiment de lloances i diatribes. Aleshores tot s'arrossega tan lluny, que ja no hi ha manera de conèixer la realitat. En aquest moment, l'única cosa útil és tornar a la informació original... però, sense l'impuls del present, és que potser s'estudiaria?

Leopold von Ranke (1795-1886)¹

1. Encarar la història

Werner Jaeger, en la seva magnífica obra *Paideia*, diu que "el neguit igualador del positivisme tracta les coses alienes a través de conceptes d'arrel europea, sense tenir en compte que el sol fet de sotmetre móns diferents a un sistema de conceptes que li és essencialment inadequat és ja una falsificació històrica" i, dotze pàgines més enllà, cau en el parany que ell mateix denuncia quan diu que "l'educació és una funció tan natural i universal de la comunitat humana, que precisament per aquesta evidència tarda molt de temps a arribar a la plena consciència d'aquells que la reben i la practiquen. El seu contingut és en tots els pobles aproximadament el mateix i és, al mateix temps, moral i

¹ Ranke, L.: "Tagebuchblätter", dins *Das politische Gespräch und andere Schriften zur Wissenschaftslehre*, Halle/Saale, Niemeyer 1925, p. 52. Citat per Elias, N. (1969): *Die höfische Gesellschaft* (traducció castellana: *La sociedad cortesana*, FCE, Madrid 1993).

pràctic². Aquesta darrera afirmació de Jaeger, compartida per la majoria dels científics socials, posa de manifest una visió metafísica de la història consistent en atrapar els nostres aconteixements en conceptes -en aquest cas *l'educació*- que després fem cavalcar per temps i espais que ja no són els seus, talment com mòmies conceptuals que omplim de palla segons l'ocasió³. D'aquesta manera, interpretem fenòmens d'altres cultures i temps des de les nostres categories conceptuals o hi fem sorgir fenòmens que només es donen en la mirada de l'estranger; considerem la pròpia educació com el resultat d'una evolució que ha assolit un estadi superior i establim els diferents graus de desenvolupament de les altres en funció d'aquell que nosaltres finalment hem conquerit; cerquem i veiem educació en totes les cultures i períodes de la humanitat i arribem a convertir l'estudi de la gènesi de la pròpia època en una història teleològica, el resultat final de la qual passa a concebre's com la causa que ha generat el desplegament.

Per intentar no caure en aquest parany, ens hi poden ajudar les observacions de Nietzsche respecte que la veritat i les paraules tenen història, o les de Heidegger respecte que és en el llenguatge on s'obre l'obertura del món i que és el llenguatge allò que dóna l'ésser a les coses, perquè l'ésser no és sinó que s'esdevé. Si les paraules i la història de les paraules ens assenyalen els adveniments inaugurals que trenquen la continuïtat del món precedent per fundar-ne un de nou, si ens anuncien les línies constitutives de l'obertura històrica a què estem abocats i només dins la qual es fa possible tot esdeveniment històric, començar esbrinant l'adveniment de la paraula *educació* i el d'aquelles altres de les quals se sent hereva, ens pot ajudar a

² Jaeger, W. (1933): *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen* [traducció castellana de Joaquin Xirau i Wenceslao Roces: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1983 (8), pp. 7 i 19 respectivament].

³ Nietzsche va anomenar *egipticisme* a aquesta manca del sentit històric dels conceptes, a l'odi a l'esdevenir de la filosofia, a atorgar honor a un concepte o a una cosa *sub specie aeterni* (des de la perspectiva d'allò etern), a fer de les paraules mòmies conceptuals que han estat mortes i farcides de palla per tal d'adorar-les a través del temps. Nietzsche, F. (1887): *Götzen-Dämmerung oder wie man mit dem Hammer philosophirt* [trad. cast. d'Andrés Sánchez Pascual: *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*, Alianza Editorial, Madrid 1986 (7ª), p. 45].

interpretar el fet educatiu a través d'actes fundacionals o creatius més que evolutius. Ara bé, si ens ho agafem al peu de la lletra i allò que s'inaugura és absolutament nou, inexistent en qualsevol forma a l'època anterior, resulta que no disposem de cap altre criteri comparatiu i reflexiu entre ambdues èpoques que no sigui dir "això que aquí apareix, abans no hi era", car al llenguatge creat per una època li seria impossible travessar-la. Així doncs i si la *paideia* apareix al segle V abans de la nostra era ¿no és possible cap mena de comparació "amb allò que es feia abans"? Fins i tot: ¿és lícit dir "allò que es feia abans", és a dir, recórrer a un pronom (*allò*) que, partint de la *paideia*, se n'escapa per tal d'assenyalar-nos una part de l'època precedent? La metafísica ha estat una manera útil de sortir d'aquest dolç galimaties, un poderosíssim instrument d'interpretació i comparació analítica de la varietat del món i de domini de la seva complexitat. La filosofia, la teoria social, les ciències de la naturalesa i les ciències pures han eixit aplicant conceptes i anàlisi constants a realitats diverses i canviants. Hem creat universals com justícia, igualtat, democràcia o drets humans que ens possibiliten travessar temps i espais i pensar i actuar per un món millor; ens hem dotat de conceptes com ara economia, organització social, classes socials i indicadors socio-econòmics de tota mena, que ens permeten comparar i entendre processos socials del passat, del present i de vegades del futur; hem establert lleis i conceptes científics, com gravetat, energia o velocitat, que s'experimenten sobre realitats diverses, cavalquen sobre el temps i la matèria fins aconseguir un domini de l'entorn mai somniat. ¿No podem fer el mateix amb el concepte educació? Exportar-lo cap a èpoques o realitats que no li pertanyen ens facilita la tasca interpretativa, però també ens impossibilita pensar el seu adveniment, les seves característiques constitutives, el seu potencial respecte de l'època precedent, les seves rèmores i, sobretot, la possibilitat de pensar la seva fi.

D'entre les moltes interpretacions per respondre a la qüestió de què és l'home, la que ens defineix com a constructors de monuments esdevé, aquí, encertada. Els monuments commemoren la mortalitat i l'oblit a què ens sabem abocats. La immensa majoria d'aquells que un dia foren, avui no són ni tan

sols absència; alguns dels rastres d'allò que fou s'encaminen a l'oblit en el silenci dels objectes i testimonis que les places, els museus o les biblioteques guarden; d'altres són encara presents, perquè el present s'hi reconeix, s'hi alça. Quan rastregem el mot educació i allò que a través d'ell ens és donat pensar, dues fites s'alcen en el camí: a una hi és escrit *paideia*; a l'altra, *ēducāre*. La primera ens assenyala l'origen; l'altra, al pare putatiu d'un desplegament que s'estén fins els nostres dies. Amb la *paideia*, Grècia va conquerir l'instrument per construir i dominar l'ésser de l'home i, a partir del segle XV, les noves formes d'organització social se'n van servir. La nostra primera fita, a la qual dedicarem tota aquesta primera invocació, es troba a la Grècia del segle V abans de l'era cristiana, un segle al qual retornem amb reiterada insistència perquè s'hi esdevé la clariana en la qual Occident habita d'ençà fa més de dos mil cinc-cents anys. Allà l'origen se'ns fa present i el present aprehensible. La segona fita, que serà abordada a la segona invocació, s'inicia al segle XV de la nostra era, quan, a partir de la forma llatina *ēducāre*, el mot educació comença a esdevenir un element clau en la filosofia política i econòmica d'Occident. Tenim, per tant, dues fites, i també dues contalles per a introduir-nos-hi, l'una inspirada en l'altra. La primera va ésser explicada per Protàgoras, que volia convèncer Sòcrates que la justícia i el respecte es podien aprendre i que, gràcies a la *paideia*, s'iniciava una nova època en la qual allò que ens fa humans deixava d'estar a mans de forces alienes a la mateixa humanitat. La segona, que reprendrem a la següent invocació, va ésser escrita el segle XV per Gianni Pico della Mirandola a *De dignitate hominis*, un manifest considerat fundador de l'Humanisme que intenta establir ponts entre una Europa dogmàticament cristiana i la nova posició que l'home començava a ocupar.

Les fites, però, es troben en un camí, i a força d'anar cercant els començaments hom es converteix en un constructor de camins (i de fites) que tenen la pretensió d'esdevenir la història d'allò estudiat. Cerquem la informació original, "les primeres vegades" de les accions i els pensaments, però sempre ho fem quan tot ja s'ha produït i sota l'impuls del present. I el

present que ens empeny traspua sempre una causalitat final aristotèlica a la qual ens trobem lligats, encara que sigui vestida amb la garantia dels fets observats. A més a més, en l'intent de correlacionar la gènesi dels "esdeveniments històrics" amb la del "pensament", molt sovint "les primeres vegades" d'un i altre només coincideixen en el camí que ens entestem a fressar. I, quan coincideixen, gairebé sempre ens és possible trobar-hi *antecedents*, és a dir, allò que no va reeixir perquè es va avançar al moment que li corresponia. O ens queda el dubte de si més enllà n'hi ha d'altres que no ens han arribat perquè no hi donem orella o perquè van ser abocats al no res ja en el moment de néixer: quants fets i quantes veus que avui no tenen cap significació seran alçades *post tempus* com fites representatives de la nostra època? quants fets i quantes veus d'avui no trobaran mai ressò?

Avui més que mai, sabem que les necessitats i les condicions materials empenyen, però que també ho fan –i molt- els imaginaris que algú crea. Quan, amb l'Humanisme, es reprèn el mite de Protàgoras d'un home creador d'ell mateix, la necessitat corre a l'encontre del mite i el mite a l'encontre de la necessitat. Després de tants anys de mecanicisme, d'una història que creiem moguda per designis divins, o reials, o de desplegament de l'Esperit, o de producció... tal vegada sigui possible incorporar-hi avui un petit espai als encontres i desencontres moguts per la necessitat i l'atzar. Una història que també contempli que es cerca allò que és possible concebre; que les necessitats sorgeixen de les condicions materials d'una època, però també dels seus imaginaris possibles; que entre el desplegament de les condicions materials i dels imaginaris no és fàcil, ni de vegades encertat, establir-hi relacions de dependència; que la resposta que una època busca pot sortir al seu encontre i orientar-la cap a direccions que ella no ha assenyalat i, sobretot, que la història s'escriu sota l'impuls del present. Aquí s'ha considerat que, a partir del segle V aC, un conjunt de necessitats i de respostes es troben i inicien el camí de la societat educada. Avui, quan ens trobem al capdavall d'aquest camí, ens sembla que podem dibuixar els camins que l'han fet possible i pensem, com tots aquells que giren el cap enrere, que podem veure-hi allò que realment s'hi

esdevenia o destriar tot allò que en els seus orígens es devia mostrar barrejat, confós, imperceptible.

La visió idealista de la història de l'educació, cofoia de l'estadi en què es troba, no va gaire més enllà d'interpretar el desplegament educatiu com una mena de descobriment natural d'allò que és bo en si mateix. El materialisme mecanicista tampoc es desempallega d'aquesta visió evolucionista i teleològica de gradual progrés cap a millor i l'única cosa que hi canvia és que la classe dominant s'hauria apropiat, a més a més dels recursos materials, dels recursos culturals, negant-los a la classe oprimida. Ha calgut esperar les investigacions de Michel Foucault per tal que, amb la seva potent combinació del llegat de Marx i Nietzsche, veiéssim el poder no tant com allò que nega o imposa, sinó principalment com un procés de producció de les veritats i conductes en les quals pensem i vivim⁴. Com que no podem defugir l'evolució del fet educatiu, ni la qüestió de per què les classes poderoses han fet de l'educació un instrument de legitimació i d'estratègia del seu poder, ni el fet que fresseu els camins de la història –que sempre és pretèrita- i hi alcem fites des de l'impuls del present, una de les preocupacions d'aquestes planes és mantenir una mena d'equilibri entre els paradigmes interpretatius de la visió evolucionista i teleològica de la història, el materialisme dialèctic de Marx i la crítica a la metafísica que Nietzsche va inaugurar. Oblidar completament la possibilitat de sentit teleològic de la història és no només desmerèixer, sinó també no tenir present, la creació d'imaginari emancipadors que han mogut i mouen encara a les persones; decantar-nos massa cap a Marx, ens abocaria a veure l'educació com un patrimoni usurpat a la classe oprimida; fer-ho massa cap a Nietzsche, ens aboca a una crítica de la cultura i a un desplegament de la

⁴ “El meu paper –diu- consisteix en ensenyar a la gent que és molt més lliure del que pensa, que pren per vertaders i evidents uns temes que han estat fabricats en un moment particular de la història i que aquesta suposada evidència pot ser criticada i destruïda” [Foucault, M. (1984): “What is Enlighthenment”, dins Rabinow, P. (ed.): *The Foucault Reader*. La versió francesa “Qu'est-ce que les Lumières?”, es pot trobar a *Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, 2001, pp. 1381-1397].

voluntat de poder que no té en compte les pressions i necessitats de les condicions històriques.

2. Què comença a Grècia?

Hi havia una vegada, explica Protàgoras, que els déus existien però no pas els éssers mortals que ara poblen tota la terra. Quan fou arribat el temps per als llinatges dels mortals, els déus els encunyaren a l'interior de la terra amb una barreja de terra i de foc. Una vegada a punt per treure'ls a la llum, van encarregar als germans Prometeu i Epimeteu de distribuir a cadascú les capacitats convenients per a llur arranjament. Epimeteu, que es va voler encarregar ell tot sol d'aquesta tasca, va començar a repartir els atributs dels que disposen tots els éssers vius: a uns els donà força i als altres rapidesa, a uns grandària i als petits fuga alada o viure sota la terra, a uns els recobrí de pèl espès i pells gruixudes, a d'altres els calçà amb unglots, a uns els féu alimentar d'altres animals i els donà poca descendència, mentre que als que menjaven plantes de la terra i eren l'aliment dels altres els donà abundosa descendència... de tal manera que cap espècie fos aniquilada en un equilibri que avui anomenem ecosistema. Quan li arribà el torn al llinatge dels homes, Epimeteu s'adonà que se li havien acabat tots els atributs a repartir. Aleshores se li acostà el seu germà Prometeu, que va veure l'home a punt per sortir de la terra vers la llum, descalç, sense abric i inerme. Veient-se incapaç de trobar-li cap mena de salvació, va entrar d'amagat a la casa de Zeus, robà el foc a Hefest i les arts del foc a Atena i les hi va donar. D'aquesta manera, els humans van poder fabricar eines amb les quals conrear la terra, aixecar cases i teixir vestits. Però Prometeu no va poder donar-los-hi la saviesa de viure en ciutat, car era prop de Zeus i no la va abastar. Sense aquest do, els homes vivien dispersos i a mercè de les feres. Prou que buscaven d'aplegar-se i salvar-se fundant ciutats, però cada vegada que ho intentaven l'experiència no

reeixia perquè no posseïen l'art de la política. Zeus, aleshores, temorós que el nostre llinatge no quedés destruït del tot, va enviar a Hermes per tal que aportés als homes el respecte i la justícia i li va dir que no els repartís com les arts, que no ho van ésser entre tots els homes a fi que cada un tingués el seu ofici, sinó que fossin repartits a tots, i li digué: "estableix una llei de la meva part: l'home incapaç d'assumir la seva part de respecte i de justícia, matar-lo com una malaltia de la ciutat"⁵. D'ençà aquest moment -continua Protàgoras-, aquell que no era capaç d'aprendre i assumir la seva part de respecte i de justícia no pertanyia als homes i, per tant, se'l podia matar com si d'una malaltia de la ciutat es tractés.

La contalla de Protàgoras vol introduir a Sòcrates i a la resta de l'auditori als raonaments que porten a Protàgoras a defensar que l'*arété*, contràriament al que inicialment pensa Sòcrates, es pot ensenyar. Tot i que Plató dedicarà posteriorment molts diàlegs de la seva obra a esbrinar la possibilitat o no d'ensenyar l'*arété*, en el *Protàgoras* aquest canvi d'opinió es resol en molt poques planes. Entre el paràgraf 319*b*, en què Sòcrates diu "jo no crec, Protàgoras, que aquesta art [la de convertir els homes en bons ciutadans] es pugui ensenyar" i el 328*e* que diu "jo, abans, creia que no era la humana aplicació que feia nobles els homes, mentre que ara, en canvi, n'estic convençut"⁶, hi ha només la contalla i un desplegament raonat de Protàgoras. La rapidesa amb què Plató presenta el canvi d'opinió de Sòcrates sembla exemplificar la voracitat del segle V per derruir les antigues formes de pensar i construir-ne de noves. Pel que fa a la *paideia*, en només cent cinquanta anys

⁵ A *El polític* trobem aquest mateix plantejament redactat de la següent manera: "[el saber reial] efectua una supervisió sobre tots els educadors i mestres legals i no els permet de fer provatures, tret del cas que tendeixin a facilitar la seva pròpia refosa formant caràcters apropiats, i els recomanarà de no ensenyar res que no respongui al seu ideal. I si hi ha tarannàs als quals sigui impossible de comunicar l'energia de la tempra i tots els altres vessants de la virtut, i que l'empenta d'un natural malvat empenyi, ben al contrari, a l'ateisme, a la desmesura, a la injustícia, el saber reial se'ls traurà de sobre amb sentències de mort o d'exili o per les penes més infamants" (Plató: *El polític*, trad. cat. de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 301, Barcelona 1997, 308e-309a).

⁶ Plató: *Protàgoras*. S'ha utilitzat la traducció de Carles Miralles (1988): *Paideia: Protàgoras, De la República, De les lleis*, Eumo, Barcelona.

veiem aparèixer el mot per referir-se a una etapa de la vida, després passar a nomenar una acció que s'exerceix sobre aquesta etapa de la vida, després un procés de descoberta i de formació permanent i, finalment, un estat a assolir per l'home i per la *polis* que arriba a ocupar una posició central en gairebé tots els pensadors hel·lènics. Davant d'això, és inevitable preguntar-se què s'ha esdevingut aquí, quin àmbit fins aleshores inexistent alça el nou mot que els anteriors, per exemple *trophé* i *didásko*, ja no podien abastar. En definitiva, què comença amb la *paideia* per tal que el mot *educació*, que prendrà una importància creixent a mesura que ens apropem a la societat informacional dels nostres dies, s'hi reconegui.

La notícia més antiga que tenim del mot *paideia* data de la segona meitat del segle VI aC, quan Teognis canta el rapte d'aquell que tenia la flor cobejada de l'adolescència tot dient:

És tant dolç estimar els infants, que una vegada de Ganímedes
s'enamorà fins i tot el fill de Cronos, el rei dels immortals:
raptà a aquell que tenia la flor seductora de l'adolescència [*παιδείης*]
i el va transportar a l'Olimp i en féu un déu.⁷

A la primera meitat del segle V, a *Els set contra Tebes* d'Èsquil, *paideia* ja no és emprat per referir-se a aquesta part de la vida "més fugissera que la cursa d'un estadi"⁸, sinó a una acció que s'exerceix sobre aquesta etapa. Allò que el mot vol explicitar, però, aconsella encara al traductor —en aquest cas Carles Riba— a veure-hi criança quan diu:

la Terra mare, amoríssima nodrissa,
ella en la vostra infantesa, quan graponàveu pel seu trespol bondadós,
acollint tot el càrrec de la vostra criança [*παιδείας*], us ha nodrit fins a

⁷ Teognis: (s. V-IV aC): *Elegies*, 1345-1350. Text grec i traducció de Francisco R. Adrados dins *Líricos griegos. Elegiacos y yambografos arcaicos*, Ed. Alma Mater, SA, Barcelona 1959, vol. II.

⁸ *Ibidem*, 1305.

de vosaltres uns lleials ciutadans portadors d'escut.⁹

No és fins els sofistes i amb els que dialoguen amb ells que *paideia* assoleixi l'ús en el qual la traducció per educació ja no sembla presentar dificultats: "reconec que sóc sofista -contesta Protàgoras a Sòcrates- i que educo (*παιδεύειν*) els homes"¹⁰. Ben aviat, el terme *paideia* ja no només serà utilitzat com a forma verbal per assenyalar una acció o un procés, sinó també per a designar quelcom que es posseeix, una cultura que fonamenta i possibilita una forma de vida, una organització social i una certa mirada sobre les coses. Plató, a *Les lleis*, parla d'homes amb i sense educació (*πεπαιδευμένος* i *ἀπαιδευτος*)¹¹. Werner Jaeger assenyala que la *paideia* platònica no és quelcom que un estat històricament donat pren i utilitza com a mitjà polític, sinó allò en què consisteix la *politeia*, el cor de la República, perquè l'estat no és altra cosa que la imatge reflexa i ampliada de l'ànima i de la seva estructura¹². Aristòtil, a l'inici del llibre I de *Sobre les parts dels animals*, diu que "en tot tipus d'especulació i recerca, des de la més banal a la més important, hi caben dues actituds possibles: una, la que mereix el nom de ciència de l'objecte; l'altra, la que podem anomenar com una mena de cultura (*παιδείαν*)", un tipus de coneixement propi d'un esperit cultivat (*πεπαιδευμένον*) i no pas d'un home tècnic¹³. O, per citar una anècdota ben coneguda tot i que posterior, la que explica Diògenes, segons el qual quan Demetri Poliorcetes va voler indemnitzar al filòsof Estilpó del saqueig de la seva casa durant la conquesta de Mègara, li va demanar que li fes una llista de totes les coses de la seva propietat que havien desaparegut, a la qual cosa

⁹ Èsquil: *Els set contra Tebes*, 18, 16-19. Text grec i traducció de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 67, Barcelona, 1933. Per a Jaeger, aquest és el fragment més antic del que disposem amb la paraula *paideia*, tot i que encara sigui emprat com criar (*τροφή*). Jaeger, W (1933): *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1983 (8), pp. 20 i 263.

¹⁰ Plató: *Protàgoras*, 317 b.

¹¹ Per exemple, a *Les lleis* 654b. Text grec i traducció castellana de José Manuel Pabón i Manuel Fernández-Galiano, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, vol I, 1983.

¹² Jaeger, W. (1944): *Paideia*, oc. p. 591.

¹³ Aristòtil: *Sobre les parts dels animals*, I, 639 (text grec i traducció francesa de Pierre Louis: *Les parties des animaux*, Les Belles Lettres, Paris 1957).

Estilpó va respondre: "La *paideia* no se l'ha emportat ningú de casa meva"¹⁴, perquè *paideia*, per a Estilpó, era el vertader patrimoni del que hom disposa, la seva vida interior, la seva existència espiritual. *Paideia*, tal com assenyala Jaeger, no es deixa traduir fàcilment per educació, perquè abraça també els àmbits dels mots civilització, cultura, tradició, literatura... però en ella el mot educació s'hi reconeix i hi troba els seus orígens.

Més enllà de la *paideia* no hi ha "educació", perquè és la terra i el temps de la criança [τροφή]. Entre la *paideia* i la *trophé* hi trobem rastres de família, textos que es cavalquen i de vegades dialoguen, de tal manera que encara ens és possible establir un fil conductor en la discontinuïtat que suposa la fundació d'un món nou. A més a més i malgrat que puguem dir que això que aquí apareix abans no hi era, hi ha quelcom que arrenquem de la *paideia* i que s'endinsa cap a un passat molt més remot: el tracte amb les noves generacions. A Grècia no s'inaugura pas la percepció del creixement i la criança de l'home, d'una o unes etapes ontogenètiques caracteritzades pel destapament d'allò que roman amagat i que finalment es mostra o de l'acte iniciàtic que assenyala el traspàs a la comunitat adulta. Aquest adveniment inaugural, que ben segur hi és, es remunta molt més enllà de Grècia i escapa a les pretensions d'aquest treball¹⁵. L'adveniment de la *paideia* es produeix, per tant, sobre una continuïtat amb el món precedent que facilita la confusió de parlar i cercar educació en èpoques i jocs de llenguatge en els quals no es dóna, perquè interpretem qualsevol pràctica o discurs referit al creixement o iniciació de les noves generacions com una pràctica o un discurs educatiu, com

¹⁴ Diògenes Laerci: *Vides dels filòsofs*, llibre II, 116 (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans a Laia, textos filosòfics, 50, Barcelona, 1988. Vol I).

¹⁵ Aquesta superfície ha estat abordada per l'etologia i l'antropologia (l'antropòleg Donal E. Brown, a *Human universals* (McGraw-Hill, Nova York 1991) ha arribat a considerar la "socialització dels infants" com un universal abstracte de l'experiència humana, com una característica del que nomena "Poble Universal"). També per una antropologia filosòfica que, de la mà de Lluís Duch, Joan-Carles Mèlich i Fernando Bárcena, ha iniciat un camí molt interessant sobre l'aprenentatge i l'acolliment, per exemple a Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós Educador, Barcelona; Bárcena, F. i Mèlich, J-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.

allò que per a nosaltres és ja l'única manera possible de relacionar-nos-hi i, conseqüentment, veiem educació en les obres d'Homer, a l'Antic Testament, en els escrits mesopotàmics o en les pràctiques i tradicions de les cultures primitives o d'arreu del món.

A Grècia comença la *paideia* i en la *paideia* l'educació s'hi reconeix, perquè hi trobem l'origen d'una interpretació que concep a l'home com un ens portador d'un ésser sobre el que és possible actuar. No és estrany, per tant, que l'aparició de la *paideia* coincideixi amb l'origen d'aquella forma de pensament que ha dominat a gairebé tota la història de la filosofia: la metafísica, l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens, l'objectivació de l'ésser. Malauradament, aquesta relació entre els orígens de la *paideia* i de la metafísica no ha anat gaire més enllà de considerar a Sòcrates i Plató com educadors. D'ells s'ha destacat que van atorgar a la *paideia* un paper molt important en el seu pensament polític, que entenien el camí de descoberta de la veritat com un diàleg o procés d'extracció i destapament i que perseguien processos de construcció i transformació en la vida i el pensament dels seus interlocutors, però, fora d'aquesta relació, la història de la filosofia considera que l'adveniment de la metafísica té poc o, en allò fonamental, res a veure amb l'educació, i sí en canvi en donar resposta als interrogants que els presocràtics havien plantejat en i a través del *logos*¹⁶. Però hi ha prou elements per considerar l'aparició de la filosofia entesa com a metafísica també i principalment com una resposta a la situació a la qual els sofistes van abocar

¹⁶ D'aquesta interpretació cal excloure'n Nietzsche, que va manifestar la contraposició entre els instints de l'hel·lè antic i la dialèctica socràtica, entre l'educació aristocràtica i igualitària, i ho va relacionar amb l'adveniment del pensament metafísic. "Jo intento esbrinar –escriu al *Crepuscle dels ídols*- de quina idiosincràsia prové aquesta equació socràtica de raó = virtut = felicitat: l'equació més extravagant que existeix i que té en contra, en especial, tots els instints de l'hel·lè antic [...] Amb Sòcrates el gust grec canvia a favor de la dialèctica: què és el que succeeix pròpiament? Abans de res, amb això queda vençut un gust *aristocràtic*; amb la dialèctica, la plebs es situa a dalt" [Nietzsche, F. (1889): *Crepuscle dels ídols...* oc. §4 i 5 de "El problema de Sòcrates"]. Sobre la relació de l'educació amb la ontologia cal citar, aquí, la interessant obra de Joan-Carles Mèlich que té "una manera d'entendre l'existència i l'educació potser més propera a l'*herència jueva* que a la grega, tot i que en cap cas no pretén negar la segona" (Mèlich, J.-C (2001): *La lliçó d'Auschwitz*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, p. 29).

els fonaments que fan que un home sigui allò que és, és a dir, a la pretensió de Protàgoras d'ensenyar l'*arété* i millorar la condició d'aquells que tinguin tracte amb ell. Els sofistes representen esplèndidament, amb la seva ètica situacional, el seu agnosticisme i la seva pretensió d'ensenyar l'*arété*, la davallada del món homèric, l'esfondrament dels antics fonaments, l'adveniment del període democràtic i el protagonisme de noves classes socials en el govern de la *polis*. Els sofistes recullen l'esperit de la nova època i desvetllen la inquietud d'aquells pensadors que, com Sòcrates i Plató, veien com s'ensorraven els antics fonaments de legitimació de la virtut, el bé, la justícia i la veritat i la necessitat de trobar-ne de nous.

3. De la vella *trophé* a la nova *paideia*.

L'any 423 aC, Aristòfanes va estrenar la comèdia *Els núvols*¹⁷ on s'explica la història d'un pagès, Estrepsíades, casat amb una dona fina de ciutat amb qui té un fill, Fidíppides, que segueix i supera la vida dispendiosa de la seva mare fins portar el casal patern a la ruïna. Per tal d'evitar els creditors, Estrepsíades decideix portar el seu fill a la ciutat perquè aprengui dels sofistes, uns homes que vaguejant en l'ús de la paraula viuen com reis. Quan Fidíppides és presentat als sofistes, entre els que es troba Sòcrates, Aristòfanes representa una disputa entre el *Discurs Just* i el *Discurs Injust* sobre la millor manera d'educar al jove, disputa que el Corifeu talla amb aquestes paraules: "Prou de baralles i de bescantar-vos. El que heu de fer és tu [assenyalant el *Discurs Just*] mostrar com ensenyaves [ἐδίδασκες] els d'abans, i tu

¹⁷ Aristòfanes (423 aC): *Els núvols*. L'obra fou representada a les Grans Dionísies de l'any 423 aC. i va obtenir el tercer premi. Enutjat per un fracàs a què no estava habituat, Aristòfanes va refondre l'obra primitiva, que és tal com ens ha arribat. Els fragments que es citen aquí han estat traduïts per Carles Miralles (1988). El text grec i la traducció completa en català: *Les bromes*, dins *Comèdies*, II, traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 177, Barcelona, 1970.

[assenyalant el *Discurs Injust*], la nova *paideia* [καὶνὴν παιδείαν]. Ell, després d'escoltar les rèpliques de tots dos, judicarà i triarà l'escola". El triomf del *Discurs Injust* deixa a Fídippides en mans dels sofistes i, una vegada ensenyat, retorna a la llar familiar, on foragita als creditors, menysprea el seu pare i arriba a convèncer-lo de les raons de fer-ho també amb la seva mare, gràcies a l'oratòria que li ha estat tramesa. La comèdia presenta un riquíssim tramata d'antagonismes que, a força de mantenir-se en el davallar del temps, s'han convertit en tòpics del be i del mal: la confrontació entre l'home pagès, honest i treballador, amb la dona exquisida i malgastadora de la ciutat; entre el treball manual i el pensament; entre viure aferrat a la naturalesa i a la justícia que d'ella emana o de fer-ho a les raons humanes i a les seves disbauxes; entre "el de sempre", que és el partit conservador que Aristòfanes abraça i "el nou", on tot es confon, fins i tot a Sòcrates amb els sofistes; entre la rectitud sexual en allò perdut i la depravació en allò que s'imposa... Si fem cas a Aristòfanes, la vella educació en què es criaren els combatents de Marató ensenyava a voler vèncer sempre els enemics, educava en la fortalesa i la resistència físiques, en el pudor i el capteniment, en el silenci i l'ordre, en el cant de paraules i la música, en el respecte i la justícia, en la disciplina i la templança, mentre que la nova educació s'ocupa de l'impudor i la lascívia, dels banys d'aigua calenta i la xerrameca de l'àgora, de l'esbojarrament i la indisciplina, de la blasma als pares i a les coses sagrades... en definitiva, la cançó de d'enfadós que, encara avui, canten aquells que enyoren les antigues formes d'educació. La comèdia d'Aristòfanes ens interessa perquè concentra tres aspectes que en l'obra d'altres autors, tot i que anteriors, es troben dispersos: el primer, que a Aristòfanes ja li és possible diferenciar entre l'antic i el nou referit a la *paideia*, parlar d'una antiga *trophé* que es donava en temps dels herois i d'una nova *paideia* que arreu s'imposa amb els sofistes; el segon, que Entrepisades és el pare que confia en la *paideia* per salvar el seu patrimoni i pel triomf del seu fill sobre els altres, per a la qual cosa el porta lluny de la llar familiar, al "pensatori d'uns esperits savis" on hi ha uns homes que "ensenyen, si se'ls

dóna diners, a vèncer parlant, justament o injusta"¹⁸; el tercer, que Aristòfanes, tot i alabar l'antiga *trophé*, pertany ja a l'època de la *paideia* en tant que ens presenta un procés d'intervenció sobre les persones que possibilita apartar-se de les lleis naturals immutables i que, en aquest cas, dóna com a resultat deplorable la figura de Fídippides. Aquests tres aspectes anuncien ja els tres eixos constitutius de l'educació i del debat que l'acompanya: el primer la situa en el temps històric (en allò que es feia abans, en el que es fa ara i en el que fóra millor fer); el segon, en les relacions de poder (en allò en què els pares i els estats confien per augmentar l'èxit dels fills o dels ciutadans); el tercer, en el binomi naturalesa-civilitat, innat-après, en la discussió d'allò que som i allò que podem fer amb nosaltres. Cap d'aquest tres factors es dóna en la *trophé*. La *trophé* no té història, perquè forma part de la tradició immemorial de l'home; ni és cap font de poder, perquè pertànyer o no als *aristoi* és quelcom anterior a la *trophé* i aquesta no fa altra cosa que alimentar-ho i fer-ho créixer; ni es troba entrampada en un binomi naturalesa-civilitat per a ella inexistent¹⁹.

Però Grècia no és només la punta que inicia el desplegament d'això que hem nomenat educació, sinó també la punta d'un iceberg sota el qual s'hi amaga una tradició mil·lenària de criança que pertany al regne de la màgia i del mite. Si són encertades les anàlisis que Adorno i Horkheimer fan a *Dialèctica de la Il·lustració* quan diuen que les maneres amb què l'home s'ha relacionat amb el desconegut són la màgia, el mite i la il·lustració, només ens és possible parlar de fet educatiu en la il·lustració²⁰. La màgia representa

¹⁸ *Les bromes*, 98-99.

¹⁹ Emili Lledó no ha expressat així: "L'*arété* homèrica no s'adquireix. S'és *áristos*. Per tal que l'*arété* es pogués «aprendre», s'havia de passar encara per l'experiència sofisticada" ("Introducción a las éticas", dins Aristòtil: *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, oc. p. 37).

²⁰ Adorno TW i Horkheimer, M. (1944): *Dialektik der Aufklärung* [trad. cast. de JJ. Sánchez: *Dialèctica de la Il·lustració*, Trotta, Valladolid, 2001 (4^a)]. Davant d'aquesta seqüenciació d'Adorno i Horkheimer que deixa enrere llenguatges, és molt interessant l'obra de Lluís Duch sobre la nostra capacitat poliglota, la seva complementarietat (en oposició als *monologuismes* d'aquells que defensen el pas del *mythos* al *logos* o a l'inrevés) i sobre la *logomítica*, que considera un aspecte imprescindible de la pedagogia [Duch, Ll. (1995): *Mite i cultura*, Abadia de Montserrat, Barcelona; Id., (1996): *Mite i interpretació. Aproximació a la Logomítica II*, Abadia de Montserrat, Barcelona; Id., (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc.].

aquella forma en la qual no s'ha produït encara la diferenciació entre subjecte i objecte, entre pensament i realitat, entre signe i cosa, i el fet educatiu, en tant que instrument de desvetllament, de configuració o de perfectibilitat de l'home, necessita de l'adveniment d'un subjecte com a objecte d'incidència, de signes que, separant-se de les coses, es puguin inscriure en aquest ésser de l'home que, a la vegada, s'ha separat de la totalitat. Fins i tot les categories utilitzades pels antropòlegs per interpretar o descriure processos a les societats primitives, com ara transmissió cultural o socialització dels infants, no deixen d'ésser transferències il·lustrades, car si parlem de transmissió cultural, parlem de transmissió de *quelcom* (signes) a *algú* (cosa); si de socialització, d'introduir o motllurar *algú* en una realitat de *signes*. La criança grega de la qual tenim notícies pertany al mite, però també ens parla del regne de la màgia i ens anuncia el de la il·lustració. El pensament mític va suposar el desplaçament d'una mimesi i sotmetiment a l'ús immediat de llenguatge, propi del pensament màgic, cap a una *mimēsis* i sotmetiment al deure de correspondre a allò a què cal correspondre i que les narracions, orals i escrites, de personatges i fets heroics s'encarregaven d'assenyalar. Amb els poemes homèrics, diu Emili Lledó, “el llenguatge sintetitza per primera vegada missatges que transcendeixen l'immediat ús utilitari sobre el qual, en principi, es va articular la comunicació humana, i proposa el model d'un comportament. [...] Allò que *es diu* en els poemes homèrics no s'esgota en el seu mer *ésser-dit*”, sinó que projecta un model que inaugura una nova forma de submissió i acatament, una “ètica de la contemplació” que es fonamenta en el model i la fama dels déus i dels herois²¹. El llenguatge del mite no s'esgota en l'*ésser-dit*, en l'*ésser-realitzat* propi del pensament màgic, sinó que estableix bases per una interacció social, models a seguir que, més enllà de les manifestacions de la natura, queden fixats en formes verbals, en mites i poemes èpics sobre els déus i els herois. Tot i això, el llenguatge del mite ens evoca el regne de la màgia perquè, malgrat sintetitzar missatges que transcendeixen l'immediat ús

²¹ Lledó, E. (1985): “Introducción a las éticas” dins Aristòtil: *Ética Nicomáquea y Ética Eudemial*, traduïdes per J. Pallí, Biblioteca Clásica Gredos, Madrid 1985, pp. 31-36.

utilitari sobre el qual es va articular la primogènia comunicació humana, no ha assolit l'estranyament que possibilita el domini propi del pensament il·lustrat i les seves pràctiques són, com la màgia, d'apropament a través de la igualtat a allò sobre el que es vol influir, a un *êthos* que es manifesta i multiplica en el contacte amb homes excel·lents i en la realització de gestes i proeses. En aquest sentit, la criança homèrica és una flor tardorenca d'una tradició mil·lenària que aconsegueix donar nom i identitat a allò que, en un pensament màgic, restava en la foscor innombrable, impensable. El mite ens anuncia el regne de la il·lustració perquè exposa, nomena, explica l'origen, dóna veu al desconegut i inicia el camí de diferenciació entre el signe i la cosa i d'apropiació d'aquesta veu per part de l'home. La criança homèrica situa els dons dels herois en una naturalesa emparentada amb la divinitat, pren consciència i dóna nom als processos que porten al creixement de l'home, dialoga amb les forces amb les quals es relaciona i es veu sotmès i inicia l'aventura de desempallegar-se de la màgia per accedir al pensament il·lustrat. Allò que fa ésser a Aquil·les tal com és ja no és quelcom innombrable i obscur, sinó el fet de ser fill de la deessa Tetis i haver-se posat a mans del centaure Quiró i del mortal Fènix per tal que acompanyessin el creixement d'allò que li havia estat donat²².

Però no fou Homer, tal com diu Plató, “l'educador [παιδείαν] de Grècia”²³? Que Homer fos l'educador de Grècia és una contalla platònica que l'era de la *paideia* s'ha cregut a ulls clucs, perquè li és absolutament fàcil i còmode veure en els compendis de personatges i relats insignes homèrics els antecedents d'allò que ella practica i que, en paraules de Peter Sloterdijk, consisteix en una telecomunicació fundadora d'amistats a través d'un medi

²² Davant la seqüenciació d'Adorno i Horkheimer, que deixa enrera llenguatges, és molt interessant el poliglotisme i la logomítica assenyalats per Lluís Duch a *Mite i cultura. Aproximació a la Logomítica I*, Abadia de Montserrat, Barcelona, 1995 i *Mite i interpretació. Aproximació a la Logomítica II*, Abadia de Montserrat, Barcelona, 1996.

²³ Plató, a la *República* (606e) diu que Homer “ha estat l'educador [παιδείαν] de Grècia (text grec i traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 258, 263 i 273 (3 volums), Barcelona 1989, 1990 i 1992 respectivament).

escrit (i nosaltres cal que hi afegim oral) que es vol contagiós²⁴. Però per tal que la *Iliada* i l'*Odissea* puguin ser concebudes com a relats a través dels quals s'educa, fa falta poder pensar la possibilitat d'influir o d'intervenir sobre l'ésser de les persones i de la *polis*. El mateix Plató descriu aquesta impossibilitat de l'època homèrica quan, en el llibre X de la *República*, al retornar a la seva crítica a la poesia i considerar que els poetes del mite han de ser expulsats de la ciutat perquè són pedagògicament perjudicials, diu:

Doncs et penses, Glaucó, que si Homer de debò hagués estat en situació de formar homes i de fer-los millor com un que pot entendre-hi, i no solament imitar-ho, que no s'hauria fet molts companys que l'haurien honorat i apreciat, [i els del seu temps] els haurien deixat rodolar [a Homer i a Hesíode] amunt i avall fent de rapsodes, i no se'ls haurien més aviat encastat més que a l'or, i els haurien forçat a quedar-se a viure amb ells a casa seva, i si no els n'haguessin pogut convèncer, ells mateixos els haurien seguit per tot arreu on anessin com a deixebles, fins que n'haguessin tret una formació [παιδείας] suficient?²⁵

¿I l'Antic Testament, aquest text amb el qual dialoguem d'ençà fa més de tres mil anys? L'Antic Testament és també completament estrany a l'idea d'una intervenció sobre l'ésser humà que configuri la seva religiositat o moralitat. Pel poble que ha sellat l'Aliança, la llei i la norma és quelcom establert per Déu, la totalitat de què forma part, la santedat a la qual pertany pel sol fet d'ésser del poble elegit. El poble d'Israel ha estat elegit per Déu i aquell que no respon a l'exigència divina trenca l'aliança amb ell, arruïna la seva vida, és exclòs del seu poble o condemnat a mort. La correcció, el càstig i el sacrifici expiatori, tenen la funció d'aplacar la ira divina i esmenar el pecat, l'error o l'apartament de la santedat, perquè hom, pel sol fet d'haver nascut en el poble elegit, té només dues possibilitats: correspondre-hi o no. Aquest món

²⁴ Sloterdijk, P. (1999): *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus* (trad. cast: *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*, Ediciones Siruela, Madrid 2001 (2ª), p. 19.

²⁵ La *República* X, 600de.

reclòs en el límit fronterer del correspondre o no a allò a què es pertany i que, en el món grec, pren forma a través de la *trophé*, a l'Antic Testament queda assenyalat en el mot *jāsar* (que ha estat traduït per *rectificar*, *guiar*, *castigar* i *corregir*) i pel seu derivat *mūsār* (*disciplina*, *càstig* i *amonestació*)²⁶. Però *jāsar* i *mūsār*, a diferència de *trophé*, no es refereixen pas a accions humanes dirigides a desvetllar el que cal que es manifesti, sinó a allò de què se serveix la llei divina per assenyalar els seus límits. Són accions que realitzen els homes en nom o per indicació del Senyor i que ni tant sols els hi pertanyen, amb la qual cosa la impossibilitat humana d'incidir en allò que s'és o cal arribar a ser, és, a l'Antic Testament, extrema²⁷. Més endavant tindrem ocasió de retornar a aquestes qüestions i a la interessantíssima hermenèutica oberta per Emmanuel Levinas, que permet una altra interpretació de l'Antic Testament i un *re-prendre* la seva empremta d'*alteritat* i de *responsabilitat*. Des d'aquesta narració, *jāsar* i *mūsār* només poden ésser enteses com *rectificar*, *guiar*, *corregir*, *disciplinar*, *amonestar*... l'èsser humà per aquells que, després de Grècia, entenem que allò que ens és propi és una subjectivitat ontològica. L'amonestació de l'Antic Testament de la qual Levinas ens parla no invoca la responsabilitat de l'autonomia, sinó de l'heteronomia; del que ens cal respondre és de la sacralitat del rostre de l'altre que ens permet ser nosaltres: a Caïm se l'adverteix severament no pas perquè canviï o respongui dels seus actes, sinó perquè respongui del seu germà.

Amb l'excepció d'Hesíode, que, tot i el respecte per la tradició i la noblesa, exalta la virtut que atorga el treball i la dedicació, la literatura de la Grècia arcaica que ens ha arribat parla de l'heroi i dels dons que posseeix de forma innata, d'una tasca de criança per tal de desvetllar-los, de péixer-los i acompanyar-los i d'una tasca de correspondre i augmentar, a través de gestes i

²⁶ Köhler, L. i Baumgartner, W. (1950): *Lexicon in Veteris Testamenti Libros*, Leiden, E.J. Brill, 1958.

²⁷ Per a l'absència de l'idea d'educació a l'Antic Testament es pot consultar Bertram, G.: “παίδεύω”, dins Kittel, G. i Friedrich, G. (1954-1959): *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*. Aquí s'ha emprat l'edició italiana a cura de F. Montagnini, G. Scarpat i O. Soffritti (1974): *Grande lessico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia, volum IX, p. 128.

proeses, l' *èthos* del llinatge al qual es pertany. La *trophé* nodreix i acompanya allò que advé perquè ja es té. Els déus, diu la *Iliada* i l'*Odissea*, han repartit i donat a cadascun el que té: a uns les arts de la guerra, a altres la dansa, a altres el cant, a altres el seny... i tot i que hom no pot pretendre abastar-les totes, alguns homes s'hi esforcen i en treuen profit²⁸. L'excel·lència, a més de ser innata, és quelcom sobre el que cap professional pot incidir directament i, per això, hom la voreja i s'hi aproxima amb el mateix llenguatge amb què es manifesta: amb l'exemple de la família i dels amics, freqüentant les bones companyies, escoltant els relats i els consells de gestes i persones il·lustres... Aquil·les, heroi entre els herois, s'ha criat al costat de Quiró, el més just dels centaures, i de Fènix, l'estimat de Zeus i, amb els anys, ha crescut en saviesa i valentia fins convertir-se en heroi, la tasca del qual és ser sempre el millor i mantenir-se superior als altres²⁹. Quan Fènix li diu a Aquil·les "jo et vaig fer tal com ets" i tot seguit ens explica en què va consistir aquesta tasca, ens trobem amb un amorós paper de dida: "estimant-te des del fons del meu cor. Tu no volies anar amb cap altre a un banquet ni menjar a palau, fins que jo no et feia asseure als meus genolls i et donava el menjar que jo feia a trossets i t'acostava el vi. Moltes vegades em vas mullar la túnica, al pit, quan vomitaves una mica de vi durant la infantesa amoïnosa"³⁰. L'obra de Teognis, amb les seves bellíssimes exhortacions al jove estimat, és un llibre per aconsellar i ensenyar, per donar a conèixer allò que generació rera generació s'ha convertit en la paraula i l'obra que desperta la naturalesa humana: "Com amic teu que sóc et donaré els consells (*ὑποθήσομαι*), que jo mateix vaig rebre dels homes de bé [...] Dels bons aprendràs (*μαθήσεται*) coses bones; però si t'ajuntes amb els dolents, espatllaràs fins i tot el teu bon natural"³¹.

²⁸ *Iliada*, XIII, 726-733. Traducció de Joan Alberich i Mariné, Edicions de la Magrana, Barcelona, 1999 (3). *Odissea*, VIII, 168-169. Traducció poètica de Carles Riba, Alpha, Barcelona, 1953.

²⁹ *Iliada*, VI, 208 i XI, 784.

³⁰ *Iliada*, IX, 485-492.

³¹ Teognis: *Elegies*, I, 27-36.

La vella *trophé* i la nova *paideia* es baten en el segle V. Per un costat, el lema de Píndar i de tota la criança hel·lènica segons el qual has d'arribar a ésser allò que ets, l'àmbit en què la relació amb els nouvinguts es realitza a través d'un contacte temorenc i respectuós amb el desconegut, perquè allò que fa que el nounat pertanyi als uns i no als altres, que sigui com és i que actuï com actua, és fora de l'abast directe dels homes; per l'altre, la proclama del sofistes que la virtut es pot ensenyar i que, amb dedicació i esforç, hom pot arribar a ser tal com li agradaria ser, una *paideia* que posa aquesta força a mans dels homes. Protàgoras educa, garanteix que aquells que tinguin tracte amb ell progressaran cada dia vers una condició millor³². Antifont proclama la igualtat natural de tots (“respectem i venerem [els fills de nobles pares], però, els que no són de bona casa, ni els respectem ni els venerem. En això ens captenim mútuament com a bàrbars, ja que, per natura, tots, bàrbars i grecs, som iguals en tot”), que “l'educació és el primer” i que, per tant, “si hi ha un bon començament, versemblantment el resultat serà correcte. Car també en la terra, segons és la llavor sembrada, així cal esperar que sigui la collita. Quan se sembla en una persona jove una noble educació, aquesta viu i floreix per tota la vida i ni la pluja ni la sequera no la destrueixen”³³. Entre uns i altres, entre la vella *trophé* i la nova *paideia*, s'alça la superfície en la qual encara avui ens mantenim, el joc de llums i ombres en què es forniran els discursos i les controvèrsies escolàstiques, antropològiques, educatives i científiques sobre allò que ja tenim i allò que adquirim del contacte amb el món. Eurípides és una bona mostra dels pensadors que, ja en el seu inici, es van veure encordillats en aquesta clariana que s'obria. Tal i com apunta Jaqueline de Romilly, dels nombrosos passatges que Eurípides dedica a aquesta qüestió, massa sovint se n'ha destacat les incoherències i contradiccions entre aquelles obres que destaquen l'herència i la força interior (*thymos*) i aquelles que

³² Plató: *Protàgoras*, 317b i 318a, oc.

³³ Antifont el sofista: fragments B44b i B60 respectivament (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans, dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, Laia, Textos filosòfics 48, Barcelona, 1988, pp. 177 i 185).

exalten la *paideia*³⁴, mentre que s'ha oblidat l'enorme complexitat d'una qüestió que eixia i que Eurípides no va defugir: la confusió en què es trobava la naturalesa humana³⁵. Els versos 368 a 373 d'*Electra* ho expresen així:

Ah!
 No, res no indica amb exactesa la virtut:
 regna el desordre en la natura dels humans.
 He vist el fill d'un pare generós no ser
 gens estimable, i fills honrats de pares vils,
 i la misèria en l'esperit d'un home ric
 i la grandesa d'ànima en un pobre cos.

L'adveniment de la *paideia* obliga a parlar de la *trophé*, d'allò que fins aleshores gairebé romania en la indiferència que atorga l'evidència. Píndar blasma contra aquest nou servei que ofereixen els sofistes, que fa que els plebeus s'imaginin que poden arribar a ser el que no són nativament: “La noblesa dóna un gran pòndol –escriu Píndar. El qui té només allò que ha après [διδασκτ] és un home obscur, un vel·leitós. Mai no baixa amb peus fermes a la lluita, prova mil gestes amb ment esgarriada”³⁶ perquè aquells que “només saben el que han après, criden vanament en llur inacabable parleria, com uns corbs turbulents”³⁷. Cal·licles es rebel·la contra Sòcrates per la tragèdia que

³⁴ Per exemple quan diu que “Diverses són les menes dels mortals, diverses les vides; però el caràcter autènticament noble sempre es fa patent” (*Electra*, 370) però també que “La bona escola deixa un sentiment d'honor; / tot home que hagi practicat els nobles fets, / tindrà vergonya a ser un covard; perquè el valor / s'ensenya, com s'ensenya tanmateix l'infant / a dir i entendre coses que no pot capir.” (*Les suplicants*, 911-915). Traducció catalana de Carles Riba: *Tragèdies*, Clàssics Curial, 3 volums, Barcelona 1977.

³⁵ Romilly, J. de (1988): *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Editions de Fallois, Paris, pp. 81-82.

³⁶ Píndar: *Nemees*, III, 40-43. Text grec amb traducció de Manuel Balasch a Fundació Bernat Metge 285, Barcelona 1994.

³⁷ Píndar: *Olimpiques*, II, 95-97. Text grec amb traducció de Joan Triadú a Fundació Bernat Metge 124, Barcelona, 1957. Solange Vergnières [(1995): *Éthique et politique chez Aristote. Physis, ethos, nomos*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 4 i 5] ha assenyalat que l'oposició entre els dos models d'arribar a ser s'exemplifica en la distinció que Píndar estableix entre διδάσχειν i μανθάνειν, ja que empra preferentment *didaskhein* per referir-se a l'ensenyament de sabers i tècniques que es poden inculcar des de l'exterior a qualsevol individu, sigui quina sigui la seva naturalesa (i, diu Vergnières, “per això serà el terme més utilitzat pels sofistes”), mentre que *manthanein* s'utilitza per evocar l'idea d'una comprensió

suposa l'apartament de l'home respecte de la naturalesa i el triomf dels més febles a través d'una *paideia* que “agafa els joves més bons i més forts, com si fossin cadells de lleó, i els afaïçona i els esclavitzava amb encanteris i encisos dient-los que cal que tots posseïm el mateix, i que en això consisteix la bellesa i la justícia” i diu que “si sortís un home de tarannà apropiat sacsejaria, trencaria i fugiria de tot això, tot trepitjant aquestes trampes, aquests enganys, aquests encanteris i totes les lleis que són contra la naturalesa; aquest nostre esclau s'aixecaria i es proclamaria rei, i aleshores resplendiria la justícia de la naturalesa”³⁸. Que allò que podia haver estat considerat com el senyoratge de l'home a la terra, com el triomf del coratge humà per a fer-se fins i tot tal com ell vol, fos interpretat com a pèrdua de fortalesa, com el triomf de la debilitat i l'apartament d'un estat natural de veritat i de justícia, demana que es pensi no només com a pèrdua de poder de les classes dominants ni com a resistència del pensament a una nova època. Les paraules de Píndar i de Cal·licles entorn de la *paideia* són el preludi d'un combat en el qual no només hi ressona la controvèrsia pedagògica de, per exemple, Rousseau o Makarenko, sinó també l'obertura de la superfície d'un debat polític (teocràcia, nazisme, liberalisme, democràcia...), filosòfic (empirisme, racionalisme, criticisme, Nietzsche...) i tecnocientífic (processos d'aprenentatge, desenvolupament filogenètic, biogenètica,...) que s'allarga fins els nostres dies.

Hi ha dues narracions que no només exemplifiquen la diferenciació entre aquells que es reclamen de la *trophé* i aquells que ho fan de la *paideia*, sinó que parlen del gran esdeveniment que configura Occident: l'inici del senyoriu de λόγος respecte φύσις. Heròdot escriu que, segons els sacerdots d'Hefest, els egipcis creien que ells havien estat els primers de tots els homes fins que Psammètic, el seu rei, va accedir al regnat i volgué escatir si això era

que sorgeix d'un procés de maduració que esdevé la veritable formació i que queda magníficament exemplificada en la màxima “Esdevé allò que ets en la comprensió [μαθών]”. Aquest fragment de Píndar (*Pítiques* II, 72) “γένοι, οἷος ἔσοι μαθών”, ha estat traduït per Manuel Balasch de la següent manera: “Sigues el que ets, però aprèn-ho abans” (Fundació Bernat Metge 284, Barcelona 1993).

³⁸ Plató: *Gòrgias*, 483e. Text grec i traducció catalana de Manuel Balasch a Fundació Bernat Metge 239, Barcelona, 1986.

veritat. Per a tal fi, lliurà dos nadons al primer pastor que trobà perquè els criés sols i apartats de tothom, en una cabanya abandonada, de tal manera que davant d'ells ningú no havia de dir res, ni un sol mot. D'aquesta manera, volia conèixer la primera veu amb què es posarien a parlar superats els primers balbuceigs inintel·ligibles. Al cap de dos anys, un dia el pastor va entrar a la cabanya i va sentit com els dos nens, agenollats davant seu, li allargaven les mans i pronunciaven el mot *becos*, que és el nom que els frigis apliquen al pa. D'aquest fet, diu, els egipcis es van adonar que els frigis eren més antics que no pas ells³⁹. L'altra narració és a *Dobles raonaments*, on l'anònim sofista diu que “qui està convençut que nosaltres no aprenem les beceroles, sinó que ja naixem sabent-les, que s'adonin del següent: si algú enviés entre els perses un infant acabat de néixer i allí fos criat sense sentir mai la llengua grega, parlaria la persa; però si un d'allí fos enviat ací, parlaria grec”⁴⁰. En l'experiment explicat per Heròdot, la paraula que brolla dels dos infants empresonats no és aliena a la seva naturalesa, perquè en ells *logos* i *phýsis* es confonen. Martínez Marzoa, a la seva *Història de la filosofia*⁴¹, diu que “en els fragments d'Heràclit els usos marcats de φύσις i els de λόγος designen visiblement el mateix”. *Phýsis* significa presència, mostrar-se, aparèixer, manifestar-se (quelcom com a tal), arrencar-se a l'ocultament, que és precisament allò que el *logos* exerceix, el dir com la determinació d'això com això i d'allò com allò, com un deixar que la mateixa presència de la cosa tingui lloc i es manifesti⁴². En la narració de l'experiment dels sofistes d'enviar a Pèrsia un infant grec acabat de néixer per tal de comprovar que parlaria persa i no pas grec, la

³⁹ Heròdot: *Història*, llibre II (text grec i trad. cat. de M. Balasch, Fundació Bernat Metge 324, Barcelona 2001, pp. 10 i 11).

⁴⁰ *Dobles raonaments* (ca. 400 aC), 6.12. *Dissoi lógoi* és un escrit sense títol i sense autor transmès al final dels mss. de Sextos Empíric i que sembla correspondre a la transcripció d'uns exercicis escolars realitzats en una aula sofística (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans: “Dobles raonaments”, dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, oc. p. 262).

⁴¹ Martínez Marzoa, F. (1973): *Historia de la filosofía* (2 volums, Ediciones Istmo, Madrid, 1973. Nova edició revisada, editada l'any 1994).

⁴² Agustín García Calvo, que tradueix *physis* per “realitat”, diu, comentant el fragment 123 d'Heràclit (“pero la realidad gusta de esconderse”) que cal entendre'l com una denúncia a la pretensió d'una *physis* o realitat aliena i anterior a tot llenguatge i independent del *logos* (*Razón común: edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito*, Lucina, Madrid, 1985, pp. 110-111).

paraula s'ha emancipat de la naturalesa humana: el nen continuarà essent nen (continuarà, diríem avui, fidel a la seva naturalesa, al seu genotip), però parlarà una llengua diferent a la dels seus pares. Que els sofistes esdevinguessin mestres de la retòrica assenyala, primerament, que s'ha produït o amb ells es produeix la ruptura del lligam entre *logos* i *phýsis* i, segonament, que la relació que a partir d'ara mantindran ambdós serà una relació de domini del *logos* sobre la *phýsis*, la possibilitat d'una nova *techné* de domini de la naturalesa humana a través del llenguatge, és a dir, a través de la *paideia*. Vet aquí el gran escàndol al qual la metafísica voldrà posar remei.

Al segle V, el protagonisme d'aquells que no eren esclaus ni nobles i que, en la moderna terminologia nomenaríem classes mitges, dona com a resultat la democràcia, la irrupció del *dêmos* en els afers de la *polis*, un art de viure en ciutat que, sobretot a partir del triomf sobre Pèrsia, és interpretat com l'èxit i la superioritat de la civilització. No és estrany, per tant, que l'*arétê*, la virtut d'esdevenir bon ciutadà, de governar-se i governar d'acord amb l'èxit civilitzador, sigui la principal preocupació en els escrits que ens han arribat d'aquesta època. L'heroi i la seva criança, però, ja no corresponen ni poden abastar aquesta nova situació, perquè el protagonisme de la democràcia i de la ciutadania aporten i necessiten altres formes explicatives i legitimadores pels nous sistemes d'organització social i de protagonisme polític. La irrupció i l'èxit dels sofistes és degut a què, amb la seva *paideia*, van donar resposta a la seva època. No ha estat suficientment pensat l'adveniment dels sofistes com a professionals del fet educatiu, com aquells que exerceixen l'ofici d'educar, perquè la història de l'educació sol situar-los com un canvi en la continuïtat: la continuïtat la dona l'educació, i el canvi el pas d'una educació heroica pels nobles a una educació per la formació del ciutadà. Del seu ofici ens ha interessat principalment la caracterització que en feu Aristòfanes i que Sòcrates i Plató ens recorden insistentment: que ensenyen, si se'ls dona diners, a vèncer parlant, justament o injusta. Però el que s'esdevé amb els sofistes és molt més important que tot això: és el despertar d'una acció humana que

intervé sobre allò que fins aleshores estava fora de l'abast dels homes, una *technê* profana que s'apropia i violenta l'àmbit del sagrat.

Els sofistes són els primers a emplaçar l'home com a material susceptible de creació i modificació i és justament per això que arriben a practicar un ofici, un art, una tècnica. La qüestió no rau en què amb els sofistes educar es converteixi en un ofici, sinó que amb ells s'esdevé un ofici que s'anomena educar. Abans dels sofistes no hi havia l'ofici d'educador perquè no era possible ser “un comerciant o un botiguer dels productes de què l'ànima es nodreix”⁴³. Els sofistes pretenen ensenyar l'*arété*, actuar directament sobre allò que ens fa humans. Aquest és, precisament, l'argument de Plató quan, a la seva “època de transició”, reprèn una *arété* atorgada per la divinitat: l'*arété*, escriu a *Menó*, no és ensenyable perquè no és una ciència; i la mostra que no és una ciència és que, si ho fos, hi hauria mestres per ensenyar-la i deixebles per aprendre-la; i la mostra que no hi ha mestres per ensenyar-la és que de pares excel·lents que procuren pels seus fills n'han sortit plançons esgarriats i que els únics que diuen practicar aquest ofici són els sofistes, que ni de bon tros ho aconsegueixen⁴⁴. Amb els sofistes es trenca l'aproximació respectuosa, gairebé temorenca, amb allò de què l'home es veu portador i s'inicia l'objectivació i creixent separació de l'objecte sobre el qual actuar, que caracteritza al pensament il·lustrat i el projecte de domini occidental. La diferència entre Fènix i el sofista Protàgoras és notable. Fènix és l'home que és acollit a la casa de Peleu per tal que criï el seu fill. Aquest acolliment de la família no és estrany a la *trophé* del fill: Fènix és acollit a la llar per tal que aculli el despertar, la pujança, d'Aquil·les. Les vides de Fènix i d'Aquil·les s'atansen i s'acullen: l'un hi envellirà, l'altre hi creixerà. Protàgoras, en canvi, és contractat per les famílies d'una ciutat i després per les d'una altra, és emplaçat a realitzar el seu ofici. L'un és acollit, l'altre pagat; l'un acompanya al jove, l'altre l'emplaça per exercir-hi el seu ofici i aplicar-li les seves arts. La

⁴³ Plató: *Protàgoras*, 313c.

⁴⁴ Plató: *Menó*, 89e-94. Text grec i traducció catalana de Jaume Olives, Fundació Bernat Metge 119, Barcelona 1956. Aquest argument també és emprat a Protàgoras 319e-320c.

paideia no és emprada en el corrent de la vida com la vella criança que, d'ençà feia mil·lennis, enllaçava una generació amb l'altra o als *áristoi* amb els seus progenitors; més aviat, és el corrent de la vida que queda assenyalat per a la intervenció i allò que era en tant que vida, ara ho serà des de l'essència de la intervenció⁴⁵.

Quan el sofista Hípias diu a Sòcrates que els espartans no han fet cas del seu ofici perquè no accepten una educació forastera i “per tradició no poden modificar les lleis ni educar llurs fills fora del costum”⁴⁶, allò foraster a Esparta no és pas Hípias i el que ell ensenya, sinó el seu ofici, un ofici que roba a la natura i al costum el creixement dels joves i el posa a mans dels homes. Però, ¿com pot ser que Esparta, a la qual hem atorgat un lloc preponderant en la història de l'educació, no faci cas a l'ofici d'educador? Aquí pren una especial rellevància el fet que tot el que sabem sobre l'educació lacedemònia ens ha estat explicat per testimonis anacrònics, és a dir, per autors que pertanyen ja al temps de la *paideia*, la qual cosa es fa palès fins i tot en el fet que molts historiadors i sociòlegs de l'educació del segle XX de la nostra era es veuen obligats a recórrer al terme *agogé* (ἀγωγή: instruir, transportar, conduir, dirigir...) per referir-se a l'educació espartana. Que haguem de recórrer a un terme que gairebé no és emprat per Xenofont, Plató, Aristòtil o Plutarc quan parlen de la *paideia* espartana⁴⁷, indica que trobem i ens cal

⁴⁵ Paràfrasi d'un fragment de Heidegger que diu: “La central hidroelèctrica no ha estat construïda en el corrent del Rin com el vell pont de fusta que, fa segles, enllaça una riba amb l'altra. Més aviat, el corrent ha quedat obstruït amb la central. Allò que ell ara és en tant que corrent, és a dir, en tant que subministrador de pressió hidràulica, ho és des de l'essència de la central elèctrica.” [Heidegger, M. (1954): “Die Frage nach der Technik” (trad. cat. de Manuel Carbonell Florenza: “La qüestió envers la tècnica”, dins *Fites*, Editorial Laia, Textos filosòfics 52, Barcelona 1989, p. 295].

⁴⁶ Plató: *Hípias Major*, 284b. Text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 34, Barcelona, 1928.

⁴⁷ Xenofont, a la *Constitució dels lacedemonis* (principalment a VIII 5 i XIII) usa *paideia*. Plató, en el diàleg amb Megil·los el lacedemoni a *Les lleis*, també usa *paideia* i recorre a *agogé* en comptades ocasions i sempre per referir-se a alguna de les propietats de la *paideia*, per exemple quan diu “que l'educació [παιδεία] és l'encaminament i conducció [ἀγωγή] dels nens cap al principi anunciat per la llei” (659d). Aristòtil, a l'*Ètica Nicomaquea*, diu que “solament a Esparta, o en poques ciutats més, veiem que el legislador ha tingut cura de la criança [τροφῆς] i de la disciplina [ἐπιτηδεύματα] dels ciutadans” (1180a 25) i només usa *agogé* quan, d'una forma genèrica, diu que “És difícil, però, de tenir des de jove un recte

assenyalar una ruptura entre Esparta i Atenes que els clàssics no van arribar a percebre en tota la seva significació. Per ells, Esparta suposa un bon antecedent de la tasca que la *paideia* està cridada a executar: ésser l'instrument cabdal per a la construcció i manteniment de la ciutadania i la *polis*. Pels historiadors i sociòlegs d'avui, la *paideia* espartana manté aquesta continuïtat amb l'atenenca, però considerem que ho fa a través de tres factors arcaics: la criança [τροφή], la disciplina [ἐπιτήδευμα] i l'aristocràcia dels iguals [οἱ ὅμοιοι]), tres factors amb els quals, com anem veient, la *paideia* trenca, la qual cosa ens obliga a referir-nos-hi com a *agogé* per tal de diferenciar-la d'allò que és propi de la *paideia*. Aquesta mateixa incomoditat dels autors moderns tal vegada també pugui explicar que l'ofici del sofista Hípias no fos entès ni acceptat pels lacedemonis.

L'*agogé* es pot contemplar com un pont entre la vella i la nova ribera que s'anuncia... després d'haver-la assolit. De la vella *trophé*, manté la criança, la disciplina i l'aristocràcia dels iguals; de la nova *paideia* avança l'adveniment d'un instrument importantíssim per a la construcció i el manteniment de la ciutadania i la *polis*. Però allò que és absolutament estrany a l'*agogé* és concebre's com un instrument a mans dels homes que es dirigeix a l'ànima. Per això, caldrà esperar als sofistes i a Sòcrates-Plató, que emprendran l'aventura d'aprofundir la qüestió de si són els déus o els homes els ordenadors de la *polis* i que es faran amb el *logos* com un instrument cabdal de conquesta. D'ambdues coses en trobem una bona mostra al llibre primer de *Les lleis* de Plató que, com se sap, arrenca amb un “És un déu o algun home, oh, hostes, l'ordenador de les vostres lleis?” dirigit a Clínia el cretenc i a Megil·los el lacedemoni. Al cap de poc, Clínia es troba ja embolicat parlant d'una *paideia* “que porta la victòria” i la virtut que fa possible “convertir-se en un ciutadà perfecte [...] per governar i ser governat en justícia”. En aquest context i en el fil de la discussió sobre la pobresa

encaminament [ἀγωγῆς] cap a la virtut” (1179b 31). A la *Política*, en la qual proposa allò que avui es considera una “educació espartana”, ens parla de *trophé* fins que l'infant té set anys i, després, de *paideia* (VII, 17; 1336a—1337a). Plutarc, a *Licurg* (principalment VII i XVI) i a *Numa de Vides paral·leles*, usa també *paideia*.

educativa dels convits i de la necessitat de temperar l'ànima, l'atenenc es veu ara en l'obligació de recordar que "la meva nació té en gran apreci les paraules i és molt enraonadora", mentre que Esparta té fama de ser-ne minsa, com si assenyalés que Atenes s'ha fet amb el *logos* que penetra l'ànima⁴⁸. D'això, avui i a la parla, ens n'ha quedat "espartà" i "lacònic". La primera és senyal de duresa; la segona, de poques paraules. Però quan anaven unides, és a dir, quan un espartà era un lacedemoni, l'*agogé* era una intervenció que parlava el llenguatge del cos, una acció de poques paraules perquè encara no s'havia fet amb el *logos* que penetra l'ésser dels homes.

D'ençà l'aparició d'un ofici que pretenia ensenyar l'excel·lència, el terme sofista va adquirint una càrrega pejorativa que no tenia a l'antigor, quan un auriga, un timoner, un àugur o un escultor, eren *sóphoi* cada un en la seva ocupació, quan Apol·lo era *sophós* amb la lira i Tersites amb la llengua, quan Píndar nomenava *sophistes* als poetes i Isòcrates als Set Savis⁴⁹. Tot i que els poetes, els artistes i els metges cobraven honoraris, Sòcrates, que a la seva manera també en cobrava, bescanta els sofistes dient que acceptar diners limita la llibertat mentre que ell era lliure de dialogar amb qualsevol persona, fins al punt d'arribar a considerar-los mercaders d'esclaus que trafiquen amb ells mateixos i bardaixos, perquè tan dolent és vendre el cos com la ment⁵⁰. Se'ls tira en cara que pretenguin ensenyar l'*arété*, allò que fins aleshores pertanyia a la naturalesa de les persones i al disseny dels déus; que presumeixin de poder fer-ho amb qualsevol persona, sigui de la condició social que sigui; que prediquin l'escepticisme defensant que en tota qüestió hi ha dos raonaments oposats entre si i que intentin fonamentar-los tots dos, sobretot aquell que,

⁴⁸ Plató: *Les lleis* 624a, 641c, 643e i 641e respectivament, oc.

⁴⁹ Sobre l'ús del terme sofista, veure Guthrie, WKC (1969): *A history of greek philosophy. Volume III. The fifth-century enlightenment*. Trad. cast: *Historia de la filosofía. Vol. III. Siglo V Ilustración*, Editorial Gredos, Madrid, 1988, pp. 38-45.

⁵⁰ Xenofont: *Memorabilia*, llibre I, cap. II, 6, cap. VI, 5 i 13. Text grec i traducció de Carles Riba a Fundació Bernat Metge 3, Barcelona, 1929. També se'ls retraurà la seva condició de ser "gent que van errants per les ciutats i no tenen residència pròpia enlloc" (Plató: *Defensa de Sòcrates*, 19e i *Timeo*, 19e. Text grec i traducció de Joan Crexells a Fundació Bernat Metge 6, Barcelona, 1931).

d'entrada, és el més dèbil⁵¹; que oposin naturalesa i convenció i considerin que les lleis humanes, els costums i les creences religioses, no són inamovibles ni estan fonamentades en un ordre natural immutable. No és difícil entendre que tot això suposés un sotrac pels defensors de l'antic sistema aristocràtic, per aquells que pertanyien encara a l'època que s'enfonsava, ni que la sofística, a gairebé tota la història de la filosofia, es relacioni amb els arguments capciosos i amb els sil·logismes viciosos que fan passar com a veritat el que és fals. La qüestió, però, guanya interès quan hom es pregunta per què encara avui dels sofistes en conservem un descrèdit referit principalment a la seva activitat de vendre el saber, quan vivim en una societat en la qual el mercadeig del saber s'ha convertit en la principal activitat econòmica i el diner ha esdevingut una força divina de creació i de destrucció. Efectivament, sorprèn que el món burgès no hagi valorat fins fa ben poc el pragmatisme dels sofistes i que tot i trencar amb molts dels atributs de la noblesa, n'hagi preservat l'horror a aquells que mercadegen amb unes veritats que es voldrien alienes a la capacitat productora de l'home, sobretot si tenim en compte que, tal com asseguren els historiadors de l'Edat Mitjana -per exemple W.H.R. Curtler- el diner va esdevenir el dissolvent més destructor d'un poder senyorial que es legitimava en l'aristocràcia de la sang. D'això ja en tenim mostres quatre cents anys abans de la nostra era, quan Teognis proclamava la necessitat d'allunyar els diners d'allò que, per tal de sobreviure, no hauria de pertànyer als homes:

Cerquem, oh Cirno, ovelles, ases i cavalls de bona raça, i tothom vol que s'aparellin amb femelles de pura sang; en canvi, a un home noble [ἔσθλός] no li fa res casar-se amb una plebea, filla d'un plebeu [κακοῦ], per tal que li porti moltes riqueses; ni una dona es nega a ser esposa d'un home vil sempre que sigui ric, perquè s'estima més l'acabalat que l'home bo. Efectivament, els homes són aduldors de la riquesa; el noble

⁵¹ Protàgoras: Veure el recull i la traducció castellana de José Barrio Gutiérrez *Fragmentos y testimonios*, Ed. Orbis, SA, Barcelona, 1980, fr. 38-40.

es casa amb la filla del plebeu i el plebeu amb la del noble: el diner ha confós les classes [πλοῦτος ἔμειξε γένος].⁵²

Que el mateix món burgès hagi preservat un espai de les mans del capital, un àmbit a recés de qualsevol acte de construcció o demolició per part dels humans, sembla indicar que allò de què ens protegim és precisament d'allò en la qual cosa som capdavanters: del capital transformador, del descobriment de la capacitat que tenim de senyoriu sobre el món i sobre nosaltres mateixos, de la qual cosa n'és bona mostra, tal com veurem a les prospeccions finals, l'actual debat entorn de les possibilitats de la biotecnologia.

4. *Paideia* i domini de l'ésser.

L'adveniment d'una consciència separada de la totalitat que, a l'Antic Testament, està excel·lentment representat en les respostes de Moisès (“sóc aquí”) i Abraham (“aquí em tens”) a Jahvè, d'una consciència que pot escoltar la veu que clama de les alçades, possibilita la pregunta “qui ets”, “qui sóc” i, més tard, la pregunta “què és l'home”, entorn de la qual el fet educatiu continua donant voltes. La qüestió sobre l'home només es va mantenir allunyada de la fonamentació que la pregunta *què és* possibilita, en els moments anteriors i immediatament posteriors a l'adveniment de la παιδεία, ja fos en el joc esmunyedís del λόγος que, pels presocràtics i els sofistes, forneix les creences humanes; o a través d'una φύσις que és “naixement”, “creixement”, presència que s'arranca a l'ocultament; o, en definitiva, d'un verb “ésser” en què εἶναι té el valor “gramatical” que permet construir una oració, connectar el subjecte i el predicat, dir que quelcom es mostra i apareix

⁵² Teognis, I 183-192, oc.

com a quelcom. Tot i que aquest ús d'ἔόν, tal com assenyala Felipe Martínez Marzoa⁵³, es manté en Plató i Aristòtil, amb ells s'inicia el camí que portarà a substantivar-lo fins adquirir un sentit d'"existència" i d'"essència". Que l'home sigui quelcom, va suposar una intromissió i un furt a l'ocultament que, tot i el senyoriu que inaugura, hem pagat també amb l'esclavatge a allò assenyalat, a allò que ens guia i se'ns imposa, perquè ens atorga la condició d'humans. Fins i tot quan Aristòtil diu que l'home, al néixer, té una ànima enterament buida, com tauletes on encara no s'ha escrit res⁵⁴, assenyala allò que és, el fonament del qual no pot escapar i al qual ha de correspondre.

Els sofistes representen el punt més àlgid de destrucció de l'univers mític, perquè arriben a convertir el llenguatge en una mercaderia de la qual hom pot viure, disposar, capgirar, ironitzar i aprendre a utilitzar. Tal com ha assenyalat Emili Lledó, aquesta "revolució lingüística" de pèrdua de respecte al *logos*, aquesta obertura a la possibilitat de dialogar amb les mateixes paraules, de pensar i criticar els conceptes, suposa també l'abocament a una posició d'inseguretat que, diu, es manifesta en el *tí estin*, en el *què és* que es clava en un concepte i que suposa l'inici d'aquest exercici que, amb Plató, constituirà la filosofia⁵⁵. Mentre Aristòfanes i Píndar s'escandalitzaven pel contingut de la professió dels sofistes, Sòcrates i Plató foren els primers en adonar-se i respondre a les revolucionàries repercussions de l'adveniment d'aquesta nova professió. L'obra de Plató pot ser interpretada, entre altres glosses, pel rigorós intent de donar resposta a aquestes tres qüestions: *què és allò que es vol ensenyar?* (que trobarà resposta en la teoria de les idees), *es pot ensenyar?* (que trobarà resposta en la dialèctica) i *a on intervé i es dirigeix aquest ensenyament?* (que construirà la teoria de l'ànima). Tota l'obra de Plató es manté en l'intent de trobar resposta a aquestes tres preguntes plantejades pel

⁵³ Felipe Martínez Marzoa, a la introducció a la seva *Historia de la filosofía*, oc., fa, com ja s'ha dit, una descripció molt clarificadora dels principals conceptes entorn dels quals girarà tota la història de la filosofia.

⁵⁴ Aristòtil: *De l'ànima*, III, 4: 430a. Traducció de Joan Leita, Editorial Laia, Textos filosòfics 4, Barcelona 1981.

⁵⁵ Lledó, E. (1985): "Introducción a las éticas" dins *Ética Nicomáquea... oc.*

seu contacte amb els sofistes, amb aquells que pretenien ensenyar l'*arété*, i gairebé es podria dir que tota la filosofia ha donat voltes, d'una o altra manera i amb més o menys intensitat, al voltant d'aquestes tres qüestions que la *paideia* va plantejar: la qüestió de *què és* allò que es vol ensenyar inaugura la metafísica; la de *si es pot* ensenyar o aprendre, l'epistemologia; la qüestió de *a on* es dirigeix o intervé aquest ensenyament, l'antropologia filosòfica; les repercussions d'aquest ensenyament en la configuració de la *polis* i el furt, per part de l'home, d'un *êthos* i una *arété* que pertanyien a *phýsis*, a la filosofia política i a l'ètica⁵⁶.

Amb la diferenciació ontològica entre ésser i ens Plató dona, certament, una resposta a la problemàtica entre l'u i el múltiple que els presocràtics havien plantejat, però entendre-ho com una resposta a aquesta qüestió només és possible després d'allò que, a partir d'Aristòtil, concebem com història del pensament o de la filosofia. L'interlocutor i, per tant, el principal problema dels diàlegs del jove Plató no és pas aquest llegat que avui ressegueix la història de la filosofia, sinó una permanent i gairebé exclusiva preocupació per fonamentar allò que cal trametre a les noves generacions. La *Defensa de Sòcrates* es forneix al voltant de l'acusació que Meletos ha presentat contra Sòcrates com a corruptor de la joventut i el darrer prec d'aquest abans de morir és que s'ocupin i corregeixin la pujança dels seus fills “si us sembla que estimen la riquesa o alguna altra cosa primer que la virtut i es pensen ésser alguna cosa i no són res” (41e). El *Critó* arriba al seu punt culminant quan Sòcrates defuig la possibilitat d'escapar-se perquè les lleis que l'han posat al món, l'han pujat i l'han educat, li retraurién esquivar-les (15c). A *Eutífron*, Sòcrates vol esdevenir deixeble i aprendre d'aquest savi que proclama saber, a requeriment seu, *què és* la pietat. En el *Laques*, dos pares

⁵⁶ Tot i que l'*êthos* (ἦθος) és un terme i una preocupació antiga, Aristòtil és el primer pensador que va fer de l'*êthos* un concepte filosòfic d'estudi específic, fruit del neguit de si és la manifestació de la natura (*phýsis*), de la *paideia* o dels costums (*êthê*). Sobre aquest tema, és interessant la investigació de Vergnières, S. (1995): *Éthique et politique chez Aristote. Phýsis, êthos, nomos*, Presses Universitaires de France, Paris.

que no estan disposats a “fer com fan la majoria dels pares, que quan els fills arriben a l’adolescència els deixen fer el que volen” (179), reclamen l’atenció de Sòcrates per tal que els aconselli en l’educació dels seus fills i en si és o no convenient que aprenguin a lluitar amb armes, i se sorprenden quan Sòcrates els pregunta sobre quina és la cosa sobre la qual volen deliberar, és a dir, sobre allò que va més enllà de la lluita armada i que no és altra cosa que la virtut que s’ha d’aprendre en vista de l’ànima dels joves. A l’*Hípias Major*, Sòcrates és convidat per Hípias a escoltar el seu discurs de presentació a Atenes, que versa sobre quins són els exercicis que fomenten la bellesa i amb els quals un jove pot aconseguir més glòria i Sòcrates aprofita de nou l’ocasió per a preguntar-li *què és* la bellesa i, altra vegada, l’interlocutor fa gala d’un pensament que no aconsegueix trobar l’ésser en la varietat d’ens considerats bells. En el *Protàgoras* pregunta *què és* la virtut “carestic convençut que si s’arriba a aclarir aquesta qüestió en resultaria més palès si es pot o no ensenyar (*διδασκτόν*)” (361). El *Menó*, un dels diàlegs considerats iniciador de la teoria de les idees, comença amb aquesta pregunta: “Em sabries dir, Sòcrates, si es pot ensenyar la virtut? O bé si no es pot ensenyar, però es pot adquirir exercitant-la? O bé, encara, si no es pot exercitar ni es pot aprendre, ans neix en els homes naturalment o d’alguna altra manera?” i la resposta de Sòcrates, com en tantes altres ocasions, és que abans de poder parlar sobre la virtut fa falta saber *què és* i l’interlocutor, una vegada més, pensa que això és un exercici fàcil perquè pot dir el que és l’*arété* d’un home, d’una dona, d’un infant, d’un vell, d’un esclau o de qualsevol altra persona o cosa, però queda desconcertat quan Sòcrates no vol un llistat d’excel·lències sinó una formulació de la seva essència, d’allò que fa que en la varietat de virtuts se les pugui anomenar pel mateix nom.

Ja s’ha fet esment a que, a *Protàgoras*, el sofista defensa que l’*arété* es pot ensenyar, que Sòcrates no hi està d’acord i que, aleshores, Protàgoras li explica el mite de la creació de l’home. Si acabéssim la lectura després de la contalla sobre la creació dels mortals i del repartiment per part de Zeus del respecte i la justícia a tots els homes, podríem considerar que el mite estén a

tothom allò que la Grècia homèrica considerava inherent només als llinatges nobles. Això, tot i ser molt important per la legitimació de la democràcia grega en la qual aquest text s'emmarca, ens remetria a un concepte d'antroplicitat desvetlladora que no serà plenament pensada per Plató fins més tard. La contalla de Protàgoras té la funció de preparar el camí que faci possible a Sòcrates i a la resta de l'audiència d'entendre el que es dirà més endavant, o el que ja s'ha dit (que l'*arété* es pot ensenyar) i que ara es disposa a argumentar. Preparar el camí vol dir fer transitable el procés que ha de portar a la bona nova, a allò que per a l'audiència ha estat impensat i impensable, establir ponts entre el vell i el nou pensament. El sabut agnosticisme religiós de Protàgoras ho corrobora: parteix d'allò que ell no creu (de la intromissió dels déus en els afers humans) i ho utilitza com un punt de partida conegut i compartit pels oients per tal de, transitant-hi, deixar-los a les portes del nou que s'anuncia, allà on cal abandonar el vell camí recorregut. Perquè allò que Protàgoras explica després de la rondalla ha abandonat ja l'argument d'una *arété* repartida a tothom i l'acte d'assumir-la: l'*arété*, diu Protàgoras, no es posseeix per naturalesa, ni de manera espontània, sinó que és ensenyable i qui la té, la té d'haver-s'hi aplicat, com a fruit de la pràctica i de l'ensenyament. L'exemple del càstig al qual Protàgoras recorre, ha esdevingut un recurs clàssic per exemplificar la separació entre la necessitat i la contingència: una bona mostra que l'*arété* és adquirida, diu, és que els homes no s'enutgen, ni reprimeixen, ni allixonen, ni castiguen, els mals que creuen que uns i altres tenen per culpa de la naturalesa o de l'atzar, per exemple ser lleig o baix, sinó que se'n compadeixen; en canvi, pel que fa a aquelles virtuts que els homes obtenen com a fruit de l'aplicació, de la pràctica i de la instrucció, consideren que si algú no les tenia, però sí els efectes contraris, per això són les ires, els càstigs i els renys⁵⁷.

⁵⁷ Plató: *Protàgoras*, 323c-324. Aquest mateix argument ha estat emprat, entre d'altres, per sant Agustí i Kant. Sant Agustí per demostrar que l'obrar malament és fruit de la llibertat humana, no pas de cap inclinació natural: "si l'home no tingués una voluntat lliure -escriu a *El lliure albir-*, seria injust el càstig i injust també el premi" [sant Agustí (388/95): *De libero arbitrio*, II,7 i III,10-13. Trad. Cast. d'E. Seijas i text llatí: *El libre albedrio*, Obras de San Agustín, volum III (Obras filosóficas), Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 1982]. Kant,

Fins i tot si ens quedem només en el mite que Protàgoras ens explica, podem veure-hi una nova interpretació dels trets naturals de l'home i de la posició que l'*arété* hi ocupa. De les tres intervencions divines sobre els mortals (encunyament, donació de les arts i donació de l'*arété*), les dues primeres són anteriors al seu naixement, mentre que la tercera és un do posterior a la seva vinguda al món. Només a través d'aquesta darrera intervenció divina, diu Protàgoras, conquerim la condició d'homes i d'aquí que posi en veu de Zeus la llei que, aquell que sigui incapaç d'assumir aquesta condició, se l'hagi de matar. El mite de Protàgoras exemplifica molt bé l'abandonament d'una totalitat a la qual pertanyíem i l'adveniment de la dualitat innat-adquirit en què, a partir d'ara, ens caldrà moure'ns: d'una banda, allò que posseïm per naturalesa, la singular barreja dels elements constitutius i les possibilitats que ens ofereixen però que, tot i diferenciar-nos de la resta d'éssers vivents, no ens n'aparten; de l'altra, allò que podem conquerir, l'obertura projectiva que ens possibilita pertànyer als uns, a l'home civilitzat que habita en ciutat, allò que ens permet saber-nos habitants.

La *paideia* és l'obertura projectiva que ens permet separar-nos d'un estat natural que, a partir d'ara, és contemplat com un estat de salvatge; és l'obertura projectiva que ens caracteritza i possibilita pertànyer als homes. La *paideia*, en Protàgoras, depèn i s'acaba en l'home, la qual cosa ens aboca a una posició de solitud responsable i, per tant, a una situació d'inseguretat respecte d'allò que hem perdut apropiant-nos-en. L'adveniment d'un *adquirit* que ens pertany en exclusiva, d'un acte de responsabilitat que dialoga o s'enfronta amb un *innat* que abans ens emparava, el trobem també a l'obra de Plató, per exemple en el mite de la caverna, aquesta contalla fundacional de la nostra era, on la caverna esdevé la terra-mare en la qual l'home viu esclavitzat per les lleis del costum o de l'opinió, mentre que a l'exterior hi ha la llum que

a la *Crítica de la raó pràctica*, per exemplificar la llibertat humana i el no condicionament empíric de la llei moral [Kant, I. (1788): *Kritik der praktischen Vernunft*, A 178-179 (trad. cat. de Miquel Costa: *Crítica de la raó pràctica*, Edicions 62, Textos filosòfics 93, Barcelona 2003).

només pot abastar amb l'esforç d'apartar-se d'aquest fons subterrani al qual pertany per naixement; o, un xic més enllà de la *República*, en el també bellíssim relat de l'home dins de l'home, que apel·la a la metàfora del combat entre la salvatgia natural (la bèstia bigarrada i policèfala d'animals manyacs i ferotges que habita en nosaltres) i la justícia de l'home interior⁵⁸. Però en l'obra de Plató, la *paideia* ha aconseguit ja defugir els moments de perplexitat propis de qualsevol acte creador posant-se al servei de quelcom transcendent: la tasca del cavernícola és encaminar-se vers la llum de l'exterior i la del domador domesticar les forces concupiscibles i fer-se amb les irascibles implantant la justícia que ha vist. L'ontologia possibilita a Plató una fonamentació racional que permet recuperar l'estabilitat i la seguretat perdudes al llarg de l'aventura del *logos*. Si fonamentació és allà on ja no és possible continuar preguntant, perquè l'única resposta possible és "perquè és així", i racional que la resposta a aquesta darrera pregunta apel·la únicament al llenguatge, a un "perquè sí" reclòs en ell mateix sense cap referència a forces externes, els sofistes havien abocat l'home a la solitud més extrema dels creadors, allà on no hi ha cap límit ni horitzó forà a l'home i el seu llenguatge. Els diàlegs del jove Plató reflecteixen la perplexitat davant d'una època que perd la fonamentació que la intervenció divina i la innatesa atorgaven a la veritat en les accions dels homes i que la paraula *arété* volia abastar. Tota l'obra de Plató és un intent de recuperar l'autenticitat que s'esmicola, de trobar una veritat que ara ja només es pot mostrar a través de la fonamentació racional. El *philosophos*, aquest home que anhela la saviesa d'un Déu al que ja no pot recórrer, té, però, el llenguatge, i Plató s'hi aplica, sobretot a través de la pregunta *què és* allò que es pretén ensenyar o que ens guia, fins arribar a la Idea, aquesta forma que, tot i concebre's només en la paraula, no hi vol pertànyer.

El contrast entre l'ètica situacional i pragmàtica de Protàgoras i l'idealisme transcendent de Plató, entre un pensament que no vol estar

⁵⁸ Plató: *La República*, 514a-519b, 588c-589d i 591a.

governat per cap patró que no sigui la pròpia formulació humana i un pensament que persegueix i vol viure d'acord amb l'ésser de les coses i la veritat, es manifesta en el mateix ús i relació que ambdós autors mantenen amb l'*arété*. Guthrie assenyala que no fou fins Sòcrates que es va començar a emprar *arété* en el nostre sentit de virtut moral, perquè abans es referia a l'excel·lència i a la destresa en un art particular, a un talent que esdevenia prerrequisit per a l'èxit. A la *Iliada*, efectivament, llegim que Perifetes va superar al seu pare en "tota classe d'*arété*, en la velocitat dels peus i en la lluita" (XV, 641-642) i que Polidoro, com a veloç corredor, "va desplegar l'*arété* dels seus peus" (XX, 441) i fins i tot que els cavalls d'Aquil·les "es distingeixen en *arété*" (XXIII, 274). Tot i això, el mateix Guthrie apunta que el mot *arété* tenia també un ús general que designava la virtut més apreciada de l'època heroica (el valor), la superioritat humana i no humana d'aquells atributs que provenien d'una raça noble, una excel·lència que els diferenciava dels mortals comuns i ordinaris i que els feia líders naturals de la seva comunitat⁵⁹. La qüestió no rau simplement en constatar que a partir de Sòcrates o Plató es va començar a emprar *arété* en el nostre sentit de virtut moral, sinó en esbrinar a què pot respondre aquest nou ús o càrrega que a partir d'ells l'*arété* suporta. A Protàgoras, la pèrdua de la fonamentació divina i innata de l'*arété* no sembla pas trasbalsar-lo com a Sòcrates i a Plató. En els versos 318e-319 del *Protàgoras*, quan ha de respondre a la qüestió de en què seran millors els que rebin el seu ensenyament i que l'obliga a diferenciar-se dels altres sofistes, els seus arguments no s'encaminen pas cap allà on sembla que Sòcrates el vol portar, és a dir, cap a defensar que allò que ell ensenya és un art substantivament superior a l'aritmètica, l'astronomia, la geometria o la música que ensenyen els altres, sinó que, simplement, diu: "estant-se amb mi [Hipòcrates] no aprendrà res més que allò que ha vingut a aprendre". Protàgoras es proposa ensenyar, directament i sense els subterfugis dels altres,

⁵⁹ Guthrie, W.K.C. (1969): *A history of greek philosophy. Volume II, The fifth-century enlightenment* (trad. cast.: *Historia de la filosofia griega. Volumen III. Siglo V*. Ilustración. Editorial Gredos, Madrid, 1988, pp. 36 i 248-249). També a Jaeger, W. (1933): *Paideia*, oc. pp. 21 ss.

"la prudència en els interessos privats, a fi de créixer i millorar el patrimoni familiar" i "els interessos de la ciutat, a fi d'esdevenir en aquest el més capaç en accions i paraules". És obvi que Protàgoras ha optat per ensenyar allò que ell i la *polis* consideren més important, però no pas fins al punt de considerar que allò que ell ensenya sigui portador d'una càrrega que requereixi un tractament radicalment diferent als altres ensenyaments. Bona mostra d'això n'és la facilitat, la manca de problematització i l'ús indistint amb què, a diferència de Plató, usa els mots *techné* i *arété*, ja sigui per a referir-se als oficis dels artesans o a les qualitats morals i cíviues. Els homes, diu Protàgoras, posseïen l'art dels oficis (*δημιουργική τέχνη*), però no pas l'art de la política (*πολιτική τέχνη*), que és l'art de viure en ciutat, de practicar el respecte i la justícia; i parla de "la virtut del constructor (*ἀρετῆς τεκτονικῆς*) o d'algu d'un altre ofici" però també de "la virtut política (*πολιτικῆς ἀρετῆς*), que ha de discórrer enterament pel camí de la justícia i el seny"⁶⁰. L'*arété* és, per tant, una *techné*, un art que només es diferencia de les habilitats tècniques de qualsevol altre ofici en el seu contingut i en les seves funcions; un art que fa que aquells que s'hi han exercitat practiquin l'ofici de ser bons ciutadans.

A Protàgoras, tot i la importància que atorga a l'*arété*, no li cal situar-la en una posició sublim, perquè l'*arété* ha esdevingut un atribut humà lluny de qualsevol transcendentalisme. Aquest pragmatisme i materialisme es manifesta fins i tot en l'explicació que dona del perquè l'ensenyament de l'*arété* va recórrer als subterfugis de la poesia, de la gimnàstica, de la música, de l'aritmètica, de l'astronomia o de la geometria i en canvi ell l'ensenya directament i sense romançps: perquè ensenyar a ésser millor crea enemistats. Tot i que la sofística és una art antiga, diu Protàgoras, "els que la cultivaven entre els antics, temorosos dels greuges que suscita, s'emascararen i s'ocultaren els uns en la poesia [...], els altres en incitacions i cants oraculars,

⁶⁰ Plató: *Protàgoras*, 322b-e.

[...], d'altres en la gimnàstica, [...] o en la música [...]. Tots aquests, tal com dic, per por de l'enveja, es parapetaren darrere d'aquestes arts"⁶¹.

La relació que Sòcrates i Plató mantenen amb l'*arété*, en canvi, es vol continuadora del llegat homèric. A la proclama de Protàgoras respecte que l'home és la mesura de totes les coses, Plató hi contraposarà que la mesura de totes les coses és Déu⁶², perquè només ell és savi (*sophós*) mentre que l'home només pot anhelar la saviesa (*philosophos*)⁶³ i, al *Menó*, arriba a dir que la virtut no és un do natural ni es pot ensenyar, perquè els qui la posseeixen la tenen per una dispensació divina⁶⁴. Plató, a diferència dels sofistes, està convençut que una vida justa exigeix una adhesió a criteris permanents, independents de la conveniència temporal i que si aquesta justícia és en certa mesura ensenyable, cal que tingui una mena d'existència com a objecte estable i immutable⁶⁵. Amb Sòcrates-Plató, l'*arété* s'allunya de l'ús pragmàtic de tota *techné* i recupera l'antiga excel·lència fonamentada en allò que és més enllà dels homes. L'expansió de l'*arété* més enllà de la referència a l'excel·lència i a la destresa en les arts particulars dels homes, porta Plató a ampliar també els àmbits de la *techné*: “Afirmaré –escriu a *El Sofista*- que tot el que diem que és creat per naturalesa [φύσει] ho és per un art diví [θεία τέχνη], i el que és creat per homes ho és per un art humà, i segons aquest raonament hi ha dues menes d'art creador, un d'humà i un de diví”⁶⁶. La *techné* del Demiürg és una activitat capaç de fer passar del no-ser al ser⁶⁷ i, per tant, creadora de les coses

⁶¹ *Ibidem*, 316d-317.

⁶² “Per nosaltres, Déu hauria d'ésser la mesura de totes les coses; molt més encara que, com diuen alguns, un home” (Plató: *Les lleis*, 716c, oc. Vol II).

⁶³ Plató: *Defensa de Sòcrates*, 23a i *Fedre*, 278d.

⁶⁴ Plató: *Menó*, 99e-100a, oc.

⁶⁵ Veure Guthrie, WKC (1969): *A history of greek philosophy. Volume IV. The man and his dialogues: Earlier period.* Trad. cast: *Historia de la filosofía. Vol. IV. Platón. El hombre y sus diálogos: Primera época*, Editorial Gredos, Madrid, 1990, p. 245.

⁶⁶ *El Sofista*, 265e (text grec i trad. cat. de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 300, Barcelona 1996).

⁶⁷ Sobre el sentit d'aquest “fer passar del no-ser al ser” es pot consultar l'apartat IV del capítol 16 i el capítol 18 de l'obra de Reale, G. (1997²⁰): *Per una nuova interpretazione di Platone* (trad. cast. de María Pons Irazazábal: *Por una nueva interpretación de Platón*, Herder, Barcelona 2003) d'on han estat extretes moltes de les referències i observacions que venen a continuació.

en la seva naturalesa i vertader ésser, mentre que la *techné* humana parteix i necessita allò que ja ha estat creat per l'Artesà diví, amb la qual cosa Plató intenta recuperar l'àmbit del sagrat que la *techné* sofisticada feia trontollar, una activitat que Plató menysprea i situa en el nivell de producció d'imatges i falsedats.

Tot i el menyspreu per la sofisticada, Plató en conserva la referència a una *techné* que actua sobre l'ànima de l'home. D'aquest fer via cap a l'ànima, Plató de vegades en parla com una acció de descobrir allò que hi és latent⁶⁸ i altres d'escriure-hi⁶⁹. Però *des-cobrir* allò que és a l'ànima o escriure-hi semblen dos camins ben diferents: el primer és pròpi de la maièutica, d'un diàleg el resultat del qual és, per dir-ho així, una resposta augmentada, perquè l'estímul es veu recompensat amb una resposta que el multiplica i l'enriqueix (és el camí de les anomenades pedagogies de la llibertat); de l'art d'escriure amb ciència a l'ànima del que aprèn, en canvi, sembla que només en puguem esperar un home que no té més respostes que aquelles que li han estat escrites (és el camí que alimenta les pedagogies de l'ensinistrament) o borrades o apaivagades (el que alimenta les pedagogies de la repressió). A Plató se'l sol considerar el gran mestre de les pedagogies maièutiques de la llibertat, perquè de la seva obra ens ha interessat especialment el seu vessant filosòfic. Ara bé, si hom recorre als paràgrafs més polítics de Plató, el converteixen en mestre de la pedagogia de la repressió i de l'eugenèsia, de la qual cosa, com és sabut, n'és bona mostra el paper de la *paideia* en la construcció i manteniment de la República. Per Plató, la facilitat per aprendre i conèixer la veritat sobre la virtut i el vici és una capacitat que només es dona en algunes naturaleses

⁶⁸ El fragment 341c-d de la Carta VII n'és ben il·lustratiu: "El coneixement d'aquestes coses [de les més grans i meritoses] no són comunicables com els altres coneixements, sinó que després d'una llarga convivència amb el problema i després d'haver intimat amb ell, de cop, com la llum que salta de la guspira, sorgeix la veritat a l'ànima i creix ja espontàniament" (*Lettres*. Text grec i trad. francesa de Joseph Souilhé, Oeuvres Complètes, tome XIII, "Les Belles Lettres", Paris 1977).

⁶⁹ "Vull dir el [discurs] que s'escriu [γράφεται] amb ciència a l'ànima del qui aprèn" (*Fedre*, 276a); "els discursos que han estat redactats amb vista a l'ensenyament, a la docència, inscrits realment a l'ànima, sobre la justícia, la bellesa i el bé, són clars i perfectes i dignes d'afany" (*Fedre*, 277e).

humanes⁷⁰, a les quals queda reservada aquesta *techné* pedagògica i dialèctica de des-cobriments de la veritat, mentre que, per a les altres, per aquells que no són aptes per naturalesa i no harmonitzen amb la justícia i les altres virtuts, no hi ha altre camí que una *techné* que treballa les seves ànimes com el jutge escriu les sentències o el ferrer doblega el ferro.

A on es dirigeix o intervé allò que els sofistes pretenen ensenyar? En el *Protàgoras*, Sòcrates-Plató pregunta en què és expert un sofista i en quina matèria aplica la seva experiència: un mestre de gimnàstica o un metge, diu, ho són en la fortalesa i la salut i l'apliquen sobre el cos; un escultor és expert en les formes que aplica sobre el marbre... mentre que els sofistes pretenen ésser-ho en l'*arété* que s'inscriu en l'ànima (Ψυχή) de les persones. La nova professió dels sofistes assenyala no només l'adveniment d'una nova experiència (l'art d'ensenyar l'*arété*), sinó també la pretensió i, per tant, la possibilitat de dirigir-se directament a l'alè més vital de l'home. De la mateixa manera que els sofistes no senten cap neguit per cercar l'essència d'allò que ensenyen, tampoc el tenen per fer-ho amb allò sobre el que incideix o es disposa el que ensenyen. Per a ells, una i altra cosa, el què i el sobre què ensenyen, prenen evidència en les pràctiques i discursos que els homes realitzen i s'imposen; neixen i s'acaben en el mateix acte de manifestar-se (les coses i les paraules). Sòcrates i Plató, en canvi, no només s'esforcen en saber què és allò susceptible d'ésser ensenyat més enllà de la seva manifestació, sinó també en esbrinar allò ocult de l'home sobre el que es dirigeix l'ensenyament. J. Burnet ha dit que l'exhortació de Sòcrates a tenir cura de l'ànima devia ésser una sotragada pels grecs perquè mai fins aleshores ningú havia emprat aquest mot per referir-se a quelcom que hi ha en nosaltres capaç de conquerir la saviesa, la bondat i la rectitud⁷¹. Sense entrar en la discussió de si és o no

⁷⁰ Hi ha molts textos, com se sap, en els quals Plató fa referència als diferents nivells de capacitats humanes. Per exemple a la *Carta VII*, 343e-344a.

⁷¹ Burnet, J. (1916): *The Socratic Doctrine of the Soul, Proceedings of the British Academy*. Traducció castellana "Doctrina socràtica del alma", dins *Varia socratica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Mèxic, 1990.

encertada aquesta afirmació, el que sí sembla àmpliament acceptat, com el mateix Burnet apunta, és que amb Sòcrates hi ha un acte de fundació, encara que només sigui per la unificació de la diversitat de caracteritzacions de la *psyché* que permetran a Plató construir una teoria de l'ànima. Amb la unificació de la doctrina òrfica de la purificació amb la teoria científica de l'ànima com consciència vigilant, s'inicia una nova relació entre l'ànima i el cos que situa a la *psyché* humana com el centre d'un vertader jo que s'identifica obertament amb la consciència personal i que ja no és una espècie de misteriós segon jo. Amb Sòcrates, el mandat dèlfic "coneix-te tu mateix" es converteix definitivament en tenir cura de l'ànima, d'una ànima per a la qual el cos, allò que la criança homèrica cuidava preferentment, es converteix en un instrument governat per la *psyché* de la mateixa manera que les eines són governades per l'artesà. L'ànima ja no és un alè incommensurable al qual l'animisme s'aproxima a través de l'èxtasi o el ritu iniciàtic, ni l'estrany d'un altre món que habita durant un temps en nosaltres i que requereix del respecte i la distància que reclamen els afers divins, sinó la consciència personal que hom invoca a través d'un diàleg que la posa al seu abast.

En aquest procés de motlluratge o desvetllament de la *psyché*, els sofistes, tal com assenyala Romilly, hi van jugar un paper destacat perquè van aportar la possibilitat de pensar en una formació que, a diferència de la *trophé* homèrica, es mou en i a través de l'àmbit de l'intel·lecte i s'adreça a una *psyché* present en qualsevol persona⁷². L'*arété* homèrica estava inscrita en el cos de l'home, en el llinatge a què es pertanyia, i, per tant, es donava en i a través de l'àmbit d'una alimentació "física", ja fos posant trossets de menjar a la boca de l'infant, fent exercici, practicant amb l'arc o escoltant les gestes dels herois. L'*arété* platònica, en canvi, s'ha situat enterament en un àmbit immaterial i simbòlic, la qual cosa fa que els camins per accedir-hi, el procés d'ensenyament o descoberta, siguin també i necessàriament d'aquesta mena. Hi ha un text del sofista Gòrgias que exemplifica molt bé l'abandonament

⁷² Romilly, J. de (1988): *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, oc. p. 85.

d'una ànima moguda a actuar per les forces físiques que cap ella conflueixen i el traspàs a un comportament influenciat pel llenguatge que brolla de l'activitat humana. El text en qüestió és la interpretació que Gòrgias fa del rapte o la fugida d'Helena que va provocar la guerra de Troia. Com se sap, la història explica que l'endeví havia anunciat que el naixement de Paris suposaria la ruïna de la ciutat de Troia i que, per tal d'evitar-ho, el nadó va ser lliurat a Agelao, el cap dels pastors, per tal que el matés. Agelao, però, se'n va compadir, se'l va emportar a casa seva i el va criar juntament amb el seu fill acabat de néixer. La noblesa del llinatge de Paris, però, no tardà a manifestar-se i, tot i ser criat entre pastors, la seva bellesa, fortalesa i enginy van cridar l'atenció dels déus i dels homes, provocant el descobriment de la seva història i l'acceptació i exaltació paterna. Passat un temps, Paris fou escollit cap de l'expedició per alliberar Esparta de la pesta que la castigava i, allà, va raptar o enamorar a Helena, la més bella de totes les mortals i esposa de Menelao, se la va emportar a Troia i va desencadenar la guerra i la destrucció de la ciutat. La devastació de Troia, decidida pels déus abans del naixement de Paris, desplega un seguit de fets encadenats, dels quals cal destacar el pacte entre Paris i Afrodita per tal que aquesta inflami l'amor d'Helena si Paris li lliura la poma d'or on hi ha escrit "per a la més bella". Els esdeveniments de la història estan fixats d'antuvi i els mortals no fan sinó alimentar-los per tal que s'executin, de la mateixa manera que la *trophé* alimenta allò que poc a poc s'esdevé en el creixement de la persona. L'*Encomi d'Helena* de Gòrgias introdueix, però, un factor absolutament novedós en la interpretació d'aquesta història: la força de la paraula. Per Gòrgias, Helena va ser persuadida i arrossegada amb paraules afalagadores i no pas per un encant físic de Paris que prové del seu llinatge o per la intercessió d'Eros i Afrodita. "La paraula –diu Gòrgias– és un poderós sobirà que amb un cos petitíssim i del tot invisible porta a cap obres realment divines, ja que pot cessar la por, llevar el dolor, infondre gaudi i inspirar compassió". La paraula, diu, "impressiona l'ànima" i té la mateixa relació amb ella "que la regulació de les medecines amb la natura del cos. Car, així com els diversos fàrmacs eliminen del cos diversos humors, i alguns fan cessar la malaltia, altres la vida, de la mateixa manera els discursos, uns produeixen

dolor, altres goig, altres terror, altres disposen els oients a la gosadia, altres enverinen i fetillen l'ànima amb alguna persuasió malvada⁷³. Amb els sofistes, la paraula ja no és un recurs més que hom empra per alimentar i fer créixer a través de la mimesi dels relats allò que per *phýsis* roman en l'home, sinó l'instrument punyent que es clava a l'ànima, la forma i la capgira, el fàrmac que arriba a trastocar-la.

L'aventura de tenir cura de l'ànima, d'un jo que es vol lliure de qualsevol factor que no sigui el mateix diàleg de l'home i dels homes amb si mateixos a través del *logos*, s'havia iniciat ja amb els presocràtics i, com diu Patočka, és la història d'Europa i d'Occident. Però Plató no és un presocràtic ni un sofista precisament perquè el *logos* li permet la pregunta *què és*, aquesta forma verbal que, tot i partir del *logos* i demanar resposta en ell, apunta fora. En Plató, com s'ha dit, hi ha una mena de retorn a aquella relació distant amb allò que ens transcendeix i que ens fa ésser el que som, pròpia de la criança i que el pragmatisme dels sofistes havia esquivat amb indiferència. En el *Protàgoras*, on Plató encara no ha bastit la seva teoria de l'ànima, a l'ànima s'hi incideix encara d'una forma indirecta, a través d'ensenyaments que, vorejant-la, la nodreixen. Però com que per Plató no hi poden haver àrees obscures a la mirada penetrant del llenguatge, en el *Menó* la tasca de la *paideia* s'ha convertit ja en despertar el record d'una ànima que “ha vist totes les coses, tant les d'aquí com les de l'altre món, i no hi ha res que no hagi ja après”, un mètode maièutic d'extracció del que roman a l'interior. *L'arété*, diu al *Teetet*, només es pot ensenyar si entenem *ensenyar* com un procés a través del qual una persona ajuda a una altra a fer sortir a la llum veritats que ja posseïa al seu interior i no pas en el sentit sofístic de transmetre coneixements⁷⁴.

⁷³ Gòrgias: *Encomi d'Helena*, traducció catalana d'Antoni Piqué Argordans, dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, oc. p, 109-110.

⁷⁴ Plató: *Teetet*, 150cd. Text grec i traducció de Manuel Belasch, Fundació Bernat Metge 290, Barcelona 1995.

Amb la *paideia* s'inicia el camí del domini de l'ésser de l'home per part del mateix home. W. Jaeger ha escrit que la Llei i els Profetes dels israelites, el sistema confucià dels xinesos i el *dharma* dels indis, tenen una essència i una estructura espiritual fonamentalment diferent a l'ideal grec de la formació humana. Grècia, diu, es caracteritza per un ideal de cultura com a principi formatiu que s'allunya de l'home com ésser gregari i de l'opressió de la massa, per una recerca de la llei que actua en les coses mateixes i que els porta a veure, per primera vegada, que l'educació és un procés de construcció conscient, de diàleg de l'home amb ell mateix i amb els altres, abandonant-se així la idea d'ensinistrament o de qualsevol imposició que no sigui la llei d'un mateix amb diàleg amb la comunitat i el que ell anomena "antropoplasticitat grega". Grècia, continua Jaeger, suposa l'inici de la llibertat de l'individualisme modern, el començament "d'una nova estimació de l'home que no s'allunya molt de l'idea difosa pel cristianisme sobre el valor infinit de l'ànima individual humana ni de l'ideal de l'autonomia espiritual de l'individu proclamat a partir del Renaixement"⁷⁵. Certament que en aquesta tasca prometeica de robar allò que ens fa humans a les instàncies alienes a l'home, Grècia representa, com hem vist, una fita històrica, però cal fer dues observacions a les paraules de Jaeger: la primera per completar allò que, ben segur, no se li escapava; la segona, per endinsar-nos en allò que no va albirar i que esmena les seves consideracions. Que a Grècia s'iniciï el camí que porta a la llibertat de l'individualisme modern vol dir que l'home grec encara no és l'home solitari de la modernitat, sinó ciutadà de la *polis*. La civilitat l'ha conquerida la *polis* i només a través d'ella li és atorgada a l'home. Per tal que l'home entri en el diàleg més solitari amb ell mateix caldrà passar per l'ètica hel·lenística que desperta l'Imperi, esperar el cristianisme i la gran innovació que la introspecció d'Agustí suposa en la literatura de pensament i, finalment, arribar a la majoria d'edat de la Il·lustració.

⁷⁵ Jaeger, W. (1933): *Paideia*. oc. pp. 7-11.

Pel que fa a l'altra observació a les paraules de Jaeger respecte que la formació humana que Grècia inaugura es caracteritza per un ideal de cultura com a principi formatiu que s'allunya de l'home com ésser gregari i de l'opressió de la massa, a la segona invocació d'aquest treball veurem com la construcció de la llibertat individual no és pas aliena a la construcció del gregarisme, ni l'individu a la multitud, ni l'educació a l'ensinistrament. Tot i que aquests atributs s'agrupen en parelles de contraris, ambdós bàndols es necessiten i dialoguen, talment com un matrimoni ben avingut. Una vegada més, Jaeger cau en el parany que ell mateix denuncia d'aplicar conceptes a èpoques o geografies en les quals hi són estranys i sembla no adonar-se que la mateixa idea de gregarisme neix de la possibilitat de pensar la llibertat individual, la de multitud de pensar l'individu i la d'ensinistrament de poder pensar que és possible intervenir sobre la manera d'ésser de les persones. Jaeger, fidel a la tradició dominant, contempla només la cara amable de la *paideia* platònica: aquella que configura la cultura d'una *polis* de ciutadans lliures o que, a través de la maièutica, ajuda a l'interlocutor a descobrir la veritat. Però la *paideia* platònica, com és sabut, és també una indústria d'estratificació i ordenament de la *polis* que, a *El polític*, arriba a ser formulat de la forma més descarnada: un instrument per a la selecció i cria d'un ramat d'animals terrestres, no alats, sense banyes i d'aparellament homogeni, és a dir, del ramat d'homes (άνθρώπων άγέλας). És cert que aquesta metàfora pastoral ja la trobem a la literatura homèrica ("Agamèmnon, pastor d'homes") i bíblica ("el ramat del Senyor"), però no té, ni de bon tros, la càrrega ni la significació amb què és emprada per Plató i per tots nosaltres. L'afirmació de Jaeger segons la qual "«la Llei i els Profetes» dels israelites, el sistema confucià dels xinesos i el *dharma* dels indis, són, en la seva essència i en la seva estructura espiritual, quelcom fonamentalment diferent de l'ideal grec de la formació humana..." esdevindria encertada si hi afegíssim "... i de la formació del ramat d'homes", perquè la diferència no es dona només en el costat amable de poder pensar en allò que ens allibera, sinó també en el descarnat d'allò que ens esclavitzava. Històricament, semblaria més aviat que l'adveniment de l'autonomia no va pas ser la solució salvadora a un estat

gregari malagradós, sinó a l'inrevés: que l'adveniment del ramat d'homes tal com avui l'entendem fou considerat la solució salvadora a l'amenaça que suposava l'aparició d'una autonomia que es posava a l'abast de tothom gràcies a la *paideia*.

5. Natura, civilitat i poder.

Abraham estimava el seu fill. Quan el Senyor li va dir que prenguéss Isaac, se'n anés al país de Morià i, dalt de la muntanya que ell li indicaria, l'hi oferís en holocaust, Abraham va obeir en silenci. El Gènesi ens diu que des d'aquesta ordre fins que allargà la mà i agafà el ganivet per degollar el seu fill, Abraham va proferir només dues frases per tal de respondre al neguit d'Isaac davant l'absència d'un anyell pel sacrifici: "Què vols, fill meu?" i "Déu mateix es proveirà de l'anyell per a l'holocaust, fill meu". Tota la preparació del viatge, el mateix viatge i l'aixecament de l'altar es realitza en silenci. El silenci d'Abraham ha estat interpretat de moltes maneres, perquè cada mirada hi recerca allò que la neguiteja, per exemple, la tragèdia entre seguir la llei natural que mana estimar els fills, i la de Déu, que mana estimar-lo i obeir-lo per sobre de totes les coses. Així ho llegim quan aquest silenci ens fereix i precisament per això considerem que va ésser realitzat i escrit. Però també podria ésser que només fos el silenci de l'obediència, la impossibilitat de donar paraula a un conflicte inexistent. Quines parts en litigi podrien tenir veu si, en Abraham, naturalesa, Déu i llei es confonguessin? I si estimar Déu, estimar Isaac i viure el destí pel qual ha estat cridat fos una i la mateixa cosa? I si en l'obediència a la llei divina, Abraham executés també la llei d'estimació al fill? El silenci d'Abraham esdevindria així el silenci de la criança: hom és allò que és i actua com actua en silenci, perquè no hi ha possibilitat d'una veu altra, de pensar ésser una altra cosa ni actuar d'altra manera.

Però el silenci d'Abraham ens fereix perquè no hi veiem el silenci cec d'obediència a l'única llei possible, a l'única actuació pensable. I, tot i això, ens sembla que hi pertany. ¿Com es fa possible pertànyer i no pertànyer a una època, a una tradició, a una criança, a una llei, a una veritat?: en la pausa de l'interstici, en el silenci que uneix la paraula que fina i la que ja s'anuncia. Què fina i què se'ns anuncia en el silenci d'Abraham? Jacques Derrida⁷⁶ ha vist en el sacrifici d'Isaac l'inici de la religió, de la superació del secret demoníac i del sagrat orgiàstic, l'aparició d'un subjecte de la responsabilitat que comença a dialogar amb el radicalment altre infinit. Efectivament, Abraham és l'home que davant el requeriment de la totalitat no recorre a l'entusiasme iniciàtic i mimètic propi del pensament màgic. Abraham respon: “aquí em tens”, amb la qual cosa sembla anunciar l'adveniment d'una consciència que se separa de la totalitat per escoltar una veu que es posa per sobre de l'ordre fins aleshores considerat la totalitat, d'allò que avui anomenaríem *estat natural*. Les religions anomenades del Llibre (les judeo-cristiano-islamistes), diu Derrida, separen l'home del misteri orgiàstic, demoníac o esotèric, que s'identifica i es confon amb la naturalesa, i abracen un *mysterium tremendum* que es disposa en un únic Déu que està per sobre i que domina la naturalesa. El silenci d'Abraham se situa a l'inici del Gènesi i ens anuncia la nova aliança amb el Senyor. Només després de l'interstici hem pogut donar veu a aquest silenci i veure en Abraham l'home impossibilitat de donar paraula a la tragèdia que en el seu silenci s'anuncia. Només després d'aquest silenci podem parlar de conflicte entre la llei natural i la llei de Déu, entre la caverna en què ens trobem esclavitzats i el crit de Déu que prové de fora, entre totalitat i consciència, entre *trophé* i *paideia*.

A la *Iliada* trobem les primeres veus, tènues, de la rebel·lió contra el silenci de la criança, del conflicte entre el deure i el voler, de l'aventura humana de desempallegar-se del destí clos de la criança per tal de conquerir

⁷⁶ Derrida, J. (1999): *Donner la mort* (trad. cast. de Peretti, C. i Vidarte, P.: *Dar la muerte*, Paidós, Barcelona 2000). Kierkegaard, S. (1843) també va tractar aquesta qüestió a *Frygt og Bæven* (trad. cast.: *Temor y temblor*, Tecnos, Madrid 1987).

l'obertura que possibilita fer quelcom diferent o fer-nos tal com vulguem. Com és sabut, l'obra d'Homer gairebé comença amb la retirada d'Aquil·les de l'exèrcit grec que assetja Troia i acaba amb la inflexió que la seva incorporació al combat suposa en aquesta guerra històrica, de tal manera que la postura d'Aquil·les en la guerra contra els troians esdevé la trama que encalla i desencalla el ritme dels combats d'aquesta obra èpica. Al començament, Aquil·les abandona la lluita davant l'ofensa d'Agamèmnon, que li ha pres la bella Briseida, i no hi retorna sinó per venjar la mort del seu estimat Pàtrocle. En el cant IX, els requeriments que els seus companys li fan per tal que s'incorpori a la batalla resulten infructuosos: Nèstor li diu que escolti la paraula d'un vell; Aiant i Odisseu li recorden les paraules del seu pare Peleu, que li va recomanar saber frenar el seu cor de-sobra-superb; Fènix apel·la a la seva criança i l'exhorta a doblegar el seu coratge; Pàtrocle li fa memòria que van pujar plegats, que el seu pare li va encarregar d'encaminar-lo a través de la paraula i la prudència i que ell mateix el va aconsellar d'ésser sempre el millor i estar sempre al capdavant de tots. Però Aquil·les defuig els consells i la criança, que l'empenyen al deure de retornar a la batalla i conquerir la glòria, perquè, diu, “si em quedo aquí combatent al voltant de la ciutat dels troians, el retorn se m’ha acabat, però la meva glòria serà imperible; en canvi, si torno a la meva terra pàtria, se m’ha acabat per a mi la noble fama, però la meva vida serà molt duradora, i la fi de la mort no m’atenyerà aviat”. Aquil·les inicia l’acte de rebel·lia contra la criança, amb la qual cosa s’aboca al conflicte entre allò pel que ha estat pujat i allò que el cor li demana, entre els deures i obligacions que els seus companys li recorden i la possibilitat de retornar, ric i estalvi, a la seva pàtria. A l’altra banda de muralla, en canvi, l’esposa del troià Hèctor implora al seu marit que no repregui la batalla, a la qual cosa Hèctor contesta que “el meu cor no m’hi incita, perquè he après a ser sempre valerós i a lluitar entre els primers troians, intentant aconseguir gran glòria per al meu pare i per a mi mateix”(VI, 444-445). Per a Hèctor no hi ha possibilitat de

dubte, ni tan sols contesta amb un “faig el que he de fer”, sinó que fa allò que se sent impulsat a fer, allò que és⁷⁷.

La rebel·lió contra el silenci de la criança representa l'obertura de la clariana en què l'ètica es fa possible, de l'espai de les accions i les paraules que tenen la possibilitat d'arrencar-se del món clos d'allò que s'és i projectar-se cap a la possibilitat d'ésser o actuar d'altra manera. Franz Dirlmeier, a l'estudi introductori a la seva traducció de l'*Ètica Nicomàquea*⁷⁸, diu que hi ha un fragment de la *Iliada* que segons ell és un dels documents més antics de l'ètica europea. Aquest fragment parla de nou de la rebel·lió d'Aquiles i apareix just després que aquest ha arrossegat el cadàver d'Hèctor al voltant de la tomba de Pàtrocle, i Apol·lo clama irritat als immortals:

Sou cruels, déus, i malèfics. ¿No va cremar mai Hèctor, en honor vostre, cuixes de bous i de cabres sense tara? I ara no us veieu amb cor de salvar-lo, encara que sigui mort, perquè el vegin la seva esposa, la seva mare i el seu fill, i també el seu pare i el poble, que ben aviat el cremarien al foc i li retrien els honors fúnebres. Al contrari, us estimeu més protegir el funest Aquil·les, que dins el pit no té un cor moderat ni una mentalitat flexible. Té instints ferotges, com un lleó, que, deixant-se portar per la seva gran força i pel seu coratge altiu, ataca els ramats dels humans per pendre'ls el menjar. Així Aquil·les ha perdut la pietat i no té respecte, el qual tant perjudica els homes com els afavoreix. Molts han perdut altres éssers més estimats, o bé un germà del mateix ventre o bé un fill, però finalment deixen de plorar-los i de lamentar-se'n, perquè les Parques han donat un cor sofert als humans. Però ell enganxa al carro Hèctor diví, al qual ha llevat la vida, i l'arrossega al voltant de la tomba del seu estimat company. Certament això no és ni gaire digne ni gaire

⁷⁷ Tot i això, aquest “he après” ens assenyala la possibilitat que hagués pogut ésser d'una altra manera, que les seves pròpies virtuts són condicionades més que naturals, en la qual cosa s'hi pot veure també la latència de la tragèdia.

⁷⁸ Dirlmeier, F. (1956): “Estudi introductori” dins Aristòtil: *Nikomachische Ethik*, Darmstadt, Berlin.

honorable. Encara que sigui valent, que vigili que nosaltres no ens irriem contra ell. Car, enfurismat com està, ultratja la terra sense veu.⁷⁹

Per Dirlmeier, si traduïm aquest text al llenguatge d'Aristòtil, de les paraules d'Apol·lo sorgeix la idea d'un deure, d'una norma, d'un principi interior que dicta equilibri i justícia, perquè Aquil·les es deixa portar per la *hýbris* i no actua «com cal», és a dir, no obra amb mesura ni domina el seu ànim. Si traduïm aquest text al llenguatge que hem emprat fins aquí, Apol·lo ultratja una «terra sense veu» que és el silenci de la criança. Emili Lledó diu que amb el clam d'Apol·lo sembla “com si s'esquincés la línia que separa els que «sempre són» d'aquells que han d'«actuar per ser», i com si la veu que parla no sorgís de la boca d'un déu”⁸⁰. Amb la rebel·lió contra el silenci de la criança comença a esquinçar-se, efectivament, la línia que separa els immortals dels mortals, perquè aquests inicien el camí que els portarà a fer-se amb un atribut pròpiament diví: l'encunyament dels propis fills. Que s'hagi de recórrer a la veu d'Apol·lo potser és degut al fet que els mortals encara no poden narrar la grandiositat d'aquest acte.

Amb la rebel·lió d'Aquil·les, els mortals inicien el camí d'arrençar-se del que «sempre s'és» per tal d'endinsar-se en l'àmbit que possibilita actuar i ésser d'una o altra manera, amb la qual cosa s'inicia la senda d'aquesta segona naturalesa en la qual l'ètica es fa possible i que Hegel descriurà així:

L'hàbit d'allò ètic es converteix en una *segona natura* que ocupa el lloc de la primera voluntat merament natural i és l'ànima, el significat i l'efectiva realitat de la seva existència. [...] La pedagogia és l'art de fer ètics els homes; considera l'home com a natural i li mostra el camí per tornar a néixer, per convertir la seva primera naturalesa en una segona

⁷⁹ *Iliada*, XXIV 33-54, oc. p. 510.

⁸⁰ Lledó, E. (1985): “Introducción a las éticas” dins *Ética Nicomáquea...* oc. p. 39.

naturalesa espiritual, de tal manera que allò espiritual es converteixi en un hàbit.⁸¹

La tragèdia grega, que es desenvolupa al llarg d'un segle V que veu l'adveniment de la democràcia, mostra el joc de difícils i tràgiques relacions que s'estableixen en el traspàs d'una època a una altra. L'heroi tràgic és necessàriament un noble que ha de donar testimoniatge d'una lleialtat absoluta a les lleis en què s'inscriu el seu llinatge, una fidelitat que per Èsquil és principalment obediència a un comandament religiós i per Sòfocles un correspondre a la *phýsis*⁸², els *tropoi*⁸³ o l'*êthos*⁸⁴ de l'heroi, és a dir, un temperament natural que l'empeny a fer el que ha de fer. Amb el pragmatisme i l'agnosticisme religiós dels sofistes, s'obre la bretxa que permet la separació entre els que continuen parlant d'una justícia inscrita en la naturalesa de les coses o en els designis divins i aquells que la consideren el fruit d'un interès pràctic, ja sigui dels més forts (per exemple Trasímac) o dels més febles (per exemple Càl·licles)⁸⁵. Els sofistes són els primers a proclamar obertament que els déus no existeixen⁸⁶ i a anunciar la solitud, i per tant la responsabilitat, de l'home en el cosmos. Que aquells que van establir aquesta nova posició de

⁸¹ Hegel, G.W.F. (1821): *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*, § 151. A partir de “[...] La pedagogia és l’art...”, correspon als agregats afegits per Gans en la seva edició de 1833 de les obres completes de Hegel. (Hi ha trad. cast. de Juan Luis Verma: *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*, edhasa, Barcelona 1988).

⁸² αἱ δὲ τοιαῦτα θύτεις αὐταῖς δικαίως εἶτιν ἄλγισταί θέρειν (“Caràcters com el teu són per a ells mateixos, i és just, de molt trist portar”), *Edip rei* 674-675. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 130, Barcelona 1959.

⁸³ Σὺ ταῦτα θώπευ· οὐκ ἐμούς τρόπους (“Tu llengoteja: no són els meus costums, el que dius”), Ἄπειμι τοῖνον· οὔτε γὰρ σὺ τᾶ’ ἔπη τολμᾶς ἐπαινεῖν οὔτ’ ἐγὼ τοὺς σοὺς (“Me’n vaig, doncs; perquè ni tu goses aprovar les meves raons ni jo les teves maneres d’èsser”), *Electra* 397 i 1051. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 140, Barcelona 1961.

⁸⁴ Μῶρρά μοι δοκεῖς θρονεῖν, εἰ τοῦμόν ἦθος ἄρτι παιδεύειν νοεῖς (“Em sembles ben boja, si penses començar avui a educar el meu caràcter”), *Aïax*, 594-595. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 130, Barcelona 1959.

⁸⁵ Jaqueline de Romilly, a *Les grands sophistes dans l’Athènes de Pèricles*, ha tractat la qüestió de la postura dels sofistes sobre l’origen de la justícia i les seves diferències respecte dels pensament fins aleshores imperant, especialment a les pàgines 162-168 de l’obra citada.

⁸⁶ *Ibidem*, pp. 192-201.

l'home fossin també el primers en proclamar que exercien la *paideia*, situa a aquesta no només en l'epicentre del nou univers simbòlic sobre allò que és o s'ha de fer amb l'home, sinó que l'emplaça a substituir una grandesa que, fins aleshores, havia estat impensada o era patrimoni exclusiu de *physis* o de la divinitat.

Antígona, l'heroïna de la tragèdia de Sòfocles que es mou en la dialèctica dolorosa d'acomplir la llei natural de donar sepultura al seu germà o d'obeir l'edicte de Creont de deixar-lo insepult, representa per a la cultura occidental el paradigma de la confrontació en el si de la persona entre naturalesa i llei, intimitat i públic, domesticitat i civisme, home i Estat. Però a *Antígona* ja no hi trobem el silenci tràgic d'Abraham ni l'allunyament d'Aquil·les a través de la veu dels déus, perquè en ella tot és paraula i combat. Però vet aquí que si el mot *tragèdia* vol abastar el dolor causat en la confrontació de dues lleis -o de dues passions- en una consciència que es veu així abocada a un destí tràgic, la tragèdia no la viu pas, tal i com ho solem interpretar, Antígona, sinó l'espectador de l'obra. En l'heroïna, efectivament, conflueixen dues lleis, però la de la *polis* se li presenta estranya, aliena, imposada, car ella pertany encara als "preceptes no escrits, immutables dels déus [que no són] d'avui ni d'ahir, sinó de sempre, que són vius; i ningú no sap des de quin dia han aparegut"⁸⁷. L'obra, com és sabut, arrenca amb decisions ja preses per part dels seus personatges: Creont deixarà a Polinices insepult i Antígona l'enterrarà, i el seu desplegament no fa sinó exposar, reblar i fer acabar en drama la confrontació i la revolta. Tot i que és Antígona qui pateix la possibilitat que el seu germà resti insepult i que és ella qui finalment mor aparedada, o que és Creont qui sofreix la mort del seu fill i de la seva esposa, hi ha un dolor propi de la tragèdia (la confrontació entre dues lleis o dues passions en el si d'una mateixa consciència) que no el viuen ni Antígona ni Creont, sinó l'espectador de l'obra, perquè només en ell conflueixen les

⁸⁷ Sòfocles: *Antígona*. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 100, Barcelona, 1951, 450-459.

dues veritats en combat. De forma esplèndida, Sòfocles, tot i prendre partit per les lleis immutables dels déus, mostra al ciutadà de l'Atenes del segle V la nova situació tràgica en què ha de viure: que les lleis no escrites que es remunten a la mateixa naturalesa de les coses es veuen obligades a dialogar amb la puixança de les lleis establertes pels homes⁸⁸.

L'adveniment de la consciència, d'una posició davant del tot, inaugura l'escissió de la tragèdia. Abraham s'hi encamina en silenci, Aquil·les li dóna tènue veu, Sòfocles la fa esclatar i Shakespeare i Goethe, a *Macbeth* i *Ifigenia*, s'hi recreen. Rousseau i Hegel ja van advertir que en els orígens del cos polític que la *polis* representa, hi ha un tràgic, necessari i progressiu mecanisme de ruptura a través del qual l'home es divorcia de la naturalesa. Per al jove Hegel, tot conflicte suposa divisió d'un mateix, un conflicte i un xoc que són necessaris per al desplegament de la identitat individual i pública. La vida, però, no es pot dividir, perquè com a unitat que és –diu Hegel–, és la meta de l'ésser autèntic i el conflicte, per tant, engendra la tragèdia. Si la consciència humana ha de trobar l'autorealització, ha de passar primer, tal com assenyala J. Wahl, "per aquesta aurora crepuscular de la matinada que és la consciència dissortada"⁸⁹. L'aparició de la consciència inicia l'obertura de l'espai de la veritat, de l'*arété*, de l'excel·lència, del correspondre o no a *allò* a què ens cal correspondre: en un extrem, la consciència que co-respon a allò que se li imposa, a allò que no li pertany; a l'altre, la consciència que se sap òrfena de qualsevol imperatiu. Grècia va ser qui més bé va moure's en aquesta mar i en va ampliar la superfície, fins al punt que li va caldre cartes i sextants per navegar-hi. Vet aquí l'ètica, que amb Aristòtil es converteix en ciència

⁸⁸ Guthrie, WKC, en el capítol IV del III volum de la seva *Història de la filosofia grega (L'antítesi "nómos-phýsis" en moral i política)*, recull nombroses cites i reflexions sobre aquest esdeveniment.

⁸⁹ Wahl, J. (1929): *Le Malheur de la conscience dans la philosophie de Hegel*, Paris Presses Universitaires de France, Paris, 1951 (2). Veure el recull d'escrits a Hegel, GWF (1794-1801): *Escritos de juventud*, oc. G. Steiner (1983) ha publicat un interessant treball sobre l'Antígona, traduït al castellà: *Antígonas. La travesía de un mito universal por la historia de Occidente*, Gedisa, Barcelona, 2000.

d'estudi, en la cartografia que permet moure's pel món intermedi que va d'Abraham o els herois homèrics a l'ultrahome nietzschia.

La contalla de Protàgoras sobre les tres intervencions divines per tal de fer l'home (encunyament, donació de les arts i donació de l'*arété*) exemplifiquen, tal com hem vist, la concepció històrica i antropològica en què ens movem. Les dues primeres foren una intervenció de creació, de fer-nos abans de treure'ns a la llum tal com som; fan referència a la naturalesa de què partim, a la que pertanyem i de la qual no podem sostreure'ns com a éssers vivents que som. La tercera, que Protàgoras situa molt després, quan els homes ja havien articulat sons i mots, inventat les cases, els vestits, el calçat, els abrigalls i l'aliment que ve de la terra, ens lliurà la civilitat, la possibilitat d'un nou estat: el de fer-nos tal com nosaltres vulguem. Abans de la tercera intervenció hi senyoreja la criança, però després, quan els homes habiten en ciutat, el creixement ja no pot consistir simplement en un acompanyament de la naturalesa, perquè això ens aboca a la tragèdia de l'escissió. Abraham, Aquil·les i Antígona pertanyen a la criança, però la llei que s'imposa sobre ells, allò que fa que siguin el que són i que actuïn com ho fan, allò que els regeix, ha començat a prendre veu, a separar-los de la totalitat de la qual consideren que formen part. L'autoconsciència que els separa d'aquest tot, fins i tot per arribar a creure que en formen part, parteix i necessita d'una actuació que els faci suportable l'escissió, d'una intervenció que, a diferència de la criança, ara ja només pot ésser humana.

La *paideia* és una creació de la *polis*, d'un Estat-nació que pren consciència de la seva civilitat i del seu apartament de l'estat natural. La família cria i puja l'infant, la *polis* l'educa. Els germans d'Antígona abandonen l'esfera de la família per tal de realitzar la seva identitat de ciutadans, deixen la llar (*oïkos*) pel món de la *polis*, de la mateixa manera que els infants d'Esparta abandonen la criança de la família per sotmetre's als imperatius de la ciutat o que Pèricles i altres senyors envien els seus fills a educar-se amb els sofistes

per tal que els donin allò que la família i les amistats no poden donar-los. A partir d'aquest moment, l'educació es veu entrampada en la trilogia de la que neix: natura, civilitat i poder. El conflicte entre l'home homèric, fort i heroic per naturalesa, i la nova igualtat entre tots els ciutadans que la *polis* proclama, inicia un diàleg i una controvèrsia entre natura i civilitat que, a través de l'escolàstica, Hobbes, Locke, Hume, Rousseau... s'allarga fins els nostres dies: Protàgoras diu que tots tenen dots naturals, però alguns més que altres i que l'ensenyament necessita aptituds naturals i dedicació⁹⁰; a l'*Anònim de Jàmblic*⁹¹ i als *Dobles raonaments*⁹² s'hi pot llegir que el primer que cal per conquerir l'èxit és haver nascut amb disposicions naturals, que depenen de la sort, però que per aconseguir-ho fa falta dedicar-hi temps i treball, i això sí que és a mans dels homes; Aristòtil diu que estem equipats per la naturalesa per adquirir les virtuts, però que només les aconseguim mitjançant la instrucció (*διδασκαλίας*) i l'acostumament (*ἔθους*)⁹³.

Pel que fa al poder, la *paideia* inaugura una nova forma de legitimació del lloc que s'ocupa en l'estratificació social que ja no es fonamenta en un origen familiar que fa que hom sigui o no *àristos*, sinó en l'esforç personal. La meritocràcia ja no s'explica a partir de factors aristocràtics, sinó axiocràtics: hom és allò que és, ocupa el lloc que ocupa i actua com actua no pas per aplicar-se en allò que li ha estat tramés pel seu naixement, sinó per esforçar-se en adquirir i respondre als valors de la civilitat, de la convivència del *dêmos*. Antígona és el que és perquè pertany a una família noble, mentre que Sòcrates

⁹⁰ Plató: *Protàgoras*, 327.

⁹¹ Jàmblic: *Protrèptic*. L'*Anònim de Jàmblic* és un text format per set extractes que apareix al cap. 20 del *Protrèptic* de Jàmblic (ca. 240-325) i ha estat datat a les darreries del s. V o principis del IV (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans: "Anònim de Jàmblic", dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, oc.).

⁹² *Dobles raonaments*, 6.11-12 (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, oc. p. 262).

⁹³ Aristòtil: *Ètica nicomaquea* X, 10 (1179b 20-25). Traducció catalana de Josep Batalla a Fundació Bernat Metge 291 i 292, Barcelona, 1995 (2 volums). Pel que fa a l'existència d'un bon natural (*εὐφυα*) obtingut com un do gràcies al qual s'adquireix, amb instrucció (*διδασκαλίας*) i acostumament (*ἔθους*), la virtut : *Eth. nic.* II, 1 (1103a, 14-25) i III, 7 (1114b 6-12); *Eth. Eud.* 8,2 (1248a 27); *Magna Mor.* II, 8 (1207a 7-18). Plató, al *Meno*, 70 a, formula també aquesta qüestió de si la virtut *neix naturalment* (*φύσει παραγίγεται*) en els homes.

ha arribat a ser el que és perquè va abandonar l'ofici d'escultor per dedicar-se, amb esforç, a la *paideia*. L'una mor per correspondre a la llei de la seva criança, l'altre a la *paideia* que ha abraçat. Els exemples i referències a aquesta qüestió són nombroses. Citem-ne només dues, una de Tucídides a la cèlebre *Oració fúnebre de Pèricles* i l'altra referida per Llucià en el seu *Somni*. Segons Tucídides, quan Pèricles canta les excel·lències de la democràcia atenesa, diu primer de tot que la llei és igual per a tothom i que la consideració de què gaudeix cada ciutadà en alguna cosa no és per raó de la seva classe o fortuna, sinó pel seu mèrit personal⁹⁴. En el somni descrit per Llucià, se li apareixen dues dones: l'art de l'Escultura (Ἐρμογλυφικὴ), semblant a un homenet, amb les mans plenes de durícies i el cabell brut; i la *Paideia*, d'aspecte delicat i ben arreglada. Després que l'Escultura hagi intentat convèncer-lo que segueixi el seu ofici, la *Paideia* li diu que si ho fa no farà altra cosa que ser com els seus pares, pobres i sense nom, un treballador que s'esforçarà amb el seu cos i dipositarà en ell tota l'esperança de la seva vida, un perfecte desconegut que guanyarà un sou petit i indigne, un més entre el poble, sempre submís als superiors, sempre al darrere dels que saben parlar... mentre que si el segueix a ella, al cap de poc serà emulat i envejat, honorat i elogiat com ho van ser Demòsteles, fill d'un fabricant d'armes, o Èsquines, fill d'una timbalera, o el mateix Sòcrates, fill d'un escultor⁹⁵.

A la *República* de Plató, la tríada natura, civilitat i poder en la que es mou la *paideia* assoleix un grau tan alt de concreció i de nuesa que resulta enormement feridora després d'haver navegat pels diàlegs socràtics d'una maièutica com a camí de descoberta de la veritat. Com se sap, la qüestió de la *paideia* dels joves és un element clau en la investigació de Plató tant pel que fa a esbrinar l'origen de la justícia o la injustícia com en la construcció de la nova

⁹⁴ Tucídides: *Història de la guerra del Peloponès*, llibre II, "Oració fúnebre de Pèricles", XXXVII. Text grec i traducció catalana de Jaume Berenguer, Fundació Bernat Metge 113, Barcelona, 1954.

⁹⁵ Llucià (aprox. 160): *El Somni*, 12. Text grec i traducció al castellà de José Alsina, *Obras*, vol. I, Ed. Alma Mater SA, Barcelona 1962.

polis. La república platònica es fonamenta en un estricte i jerarquitzat sistema educatiu que selecciona i prepara aquells que estan cridats a ser guardians i governants, aquells que per naturalesa són amics de l'aprendre, fogosos, ràpids i vigorosos, per tal d'actuar sobre la seva ànima i el seu cos i fer créixer i harmonitzar tots aquests contraris (376be). Als infants se'ls observa i sotmet a proves per veure si es deixen enganyar, si resisteixen a la violència i si són susceptibles de ser encisats pel plaer o esverats per la por i, a través de la música, les narracions i la gimnàstica, s'aprofiten i harmonitzen la dolcesa i la fortalesa, la sensibilitat i el coratge, totes les parelles de contraris naturals que, encarrilats, produeixen l'home civilitzat. “La fogositat natural confereix salvatgia al caràcter, però ben educada pot ser valentia” escriu Plató, i el mateix passa amb la naturalesa filosòfica, que “si s'afluixa excessivament serà més tova del que li escau [mentre que] si es forma en el seu punt, serà ordenada i suau” (410d). La *polis* que Plató ens presenta ha trencat amb la legitimació aristocràtica fonamentada en l'origen familiar per abraçar, amb una força només igualada per les diverses formes del feixisme modern, la potencialitat d'una naturalesa que cal conduir i temperar.

Fa pensar que Plató, després d'haver exposat la necessitat i els criteris educatius de la seva *polis*, necessiti d'un engany irreprotxable i guaridor per tal de persuadir i convèncer de la nova legitimació de les classes socials. Als paràgrafs 414d-415d de la *República* diu:

[...] primer provaré de convèncer els magistrats i els soldats, i després la resta de la ciutat, que aquelles coses en què els formàvem i els educàvem, els semblés que ho experimentaven com ocorregut en somnis que els envoltaven, però que en realitat ells eren sota terra plasmant-se i nodrint-se, ells i les seves armes i les altres eines de llurs professions. I quan estigueren totalment enllestits, la terra, llur mare, els feu emergir. [Així doncs els diré que] tots els qui sou a la ciutat sou germans, però el déu, quan us motllurà, a aquells de vosaltres que eren aptes per governar, els posaren or en llur composició, i per això són els qui valen més; als

auxiliars, els posaren argent i als pagesos i als altres obrers els posaren ferro i bronze.

Aquesta narració mitològica sobre l'origen dels tres tipus de ciutadans (governants, guardians i pagesos i obrers) mostra amb tota cruesa que tenir cura de l'ànima es posa al servei del poder de l'Estat i de les seves mentides necessàries; que en Plató hi ha una mena d'anyorança d'una *trophé* fermament ancorada a l'amoríssima nodrissa, a la Terra mare i, finalment, que el mite és utilitzat com a recurs per empremtar cada persona i l'imaginari col·lectiu, amb una narració simple que expliqui i ordeni el món i que faci present el poder de la *polis* fins i tot quan hom s'en creu a resguard. Quan les lleis humanes (*nómoi*) i les virtuts es nodrien de la naturalesa o de la divinitat, la criança en l'omnipresència del poder de la natura i dels déus garantia la vigília de la llei arreu on l'home es trobés; però, quan les lleis i les virtuts passen a dependre de la *polis*, ¿com assegurar el seu acompliment en tots els àmbits? El sofista Crítias fou el primer en adonar-se que el càstig podia vetllar pel seguiment públic de les lleis humanes, però que no ho podia fer en l'àmbit de la privacitat. Per això, diu, un home astut i savi va inventar-se els déus, per tal que els malvats temessin fins i tot en la intimitat per allò que fan, diuen o pensen⁹⁶.

Tot i recórrer al mite, no hi ha dubte que la *paideia* possibilita un règim democràtic que es fonamenta en la persuasió a través del *logos*, amb la qual cosa s'obre la possibilitat d'allunyar-se de sistemes regits per l'excel·lència natural o la força (*bia*). Hannah Arendt diu que la tradició del nostre pensament polític s'inicia amb l'al·legoria de la caverna de Plató, que descriu l'esfera dels assumptes humans en termes d'obscuritat, confusió i decepció, una esfera de la qual tots aquells que aspirin a l'ésser vertader s'han d'apartar i deixar enrere a través d'un recorregut que apropa a la llum. A partir d'aquest

⁹⁶ Crítias (460-403): Fragment citat per Sext Empíric, IX, 54. Traducció de José Barrio Gutiérrez a *Fragmentos y testimonios*, Aguilar, Buenos Aires, 1975 (2).

moment, la qüestió política consistirà en la possibilitat d'escapar d'un estat d'instint, de violència i d'engany, que es considera propi dels animals, dels bàrbars, dels esclaus i de les dones, i avançar cap una justícia guiada per la llum de la veritat⁹⁷. Aquest és l'itinerari que la *paideia* possibilita: correspondre a la idea que, en la seva lluminària, ens atrau; o a la condició aristotèlica de l'home com a ésser polític (ζῶον πολιτικόν)⁹⁸ i dotat de llenguatge (ζῶον λόγον ἔχον). La *paideia* és un correspondre a un ésser que viu a la *polis* i que tracta els seus assumptes a través de la persuasió del llenguatge que s'inscriu a cada ànima.

6. Temps i perfectibilitat.

María Zambrano diu que "fa molt poc temps que l'home conta la seva història, examina el seu present i projecta el seu futur sense comptar amb els déus, amb Déu, amb alguna forma de manifestació del diví"⁹⁹. El mateix

⁹⁷ Arendt, H. (1954): *Between Past and Future* (trad. cast. de Poljak, A. L.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona 1996, "I. La tradición y la época moderna").

⁹⁸ Que l'home és un ésser inclinat a viure a la *polis*, un animal tendent a la *polis* (πολιτικὸν ζῷον), perquè és naturalment inclinat a conviure (συζῆν πεφυκός), queda dit en molts paràgrafs d'Aristòtil, dels que cal destacar els següents: Ἐκ τούτων οὖν φανερόν ὅτι τῶν φύσει ἢ πόλις ἐστὶ, καὶ ὅτι ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον [Després d'aquests consideracions, és evident que la ciutat és una cosa natural i que l'home és per naturalesa un animal polític] (*Pol.* I, 1252 b9); ἐπειδὴ φύσει πολιτικὸν ὁ ἄνθρωπος [Car, per natura, l'home és un ésser polític] (*Èt. nic.* I, 5: 1097 b11); πολιτικὸν γὰρ ὁ ἄνθρωπος καὶ συζῆν πεφυκός [L'home és un ésser polític, naturalment inclinat a conviure] (*Èt. nic.* IX, 9: 1169 b18); *Pol.*, I, 2: 1253 a3; *Pol.*, 2: 1253 a8; *Hist. anim.*, I, 1: 488 a7. També Sèneca, per exemple a *De beneficiis*, VII, 1, 7 ("Si, sabent-se animal social (*social animal*) nat per al bé comú, considera el món com la casa de tothom"), traducció catalana de Carles Cardó, Fundació Bernat Metge 109, Barcelona 1954. Per la patristica, per exemple Lactanci, va existir una Edat d'Or primigènia en què es donava la sociabilitat, la justícia i el monoteisme, però després van venir segles de discòrdia i d'injustícia i el cristianisme té per missió aconseguir un retorn a aquest antic estat.

⁹⁹ Zambrano, M (1955): *El hombre y lo divino*, Fondo de Cultura Económica, México DF, p. 7.

enunciat, que es construeix a partir de mots que només es poden donar en el devenir (*fer, molt, poc, temps, contar, història, examinar, present, projectar, futur, comptar*), ja sembla anunciar-nos allò de la qual cosa no podem escapar: del temps, fins i tot ara que ens pertany. Però vet aquí que els déus se n'escapen, i no només en allò que Maria Zambrano ens anuncia, és a dir, que ja no ens cal situar el temps en els déus, sinó també en la forma d'enunciar-ho: el mot *déus* no es troba lligat, com el d'*home*, al devenir dels mots *fer, molt, poc, temps, contar* i *comptar*. Els déus no són comptats en el temps no pas perquè a partir d'un cert moment l'home no compti amb ells i els atorgui una expulsió alliberadora, sinó perquè el déus no hi han pertangut mai. L'han possibilitat, l'han obert per a la totalitat dels éssers vivents que habiten la terra, però estant-ne sempre fora, sense estar-hi mai encadenats. Vet aquí com ho expresa sant Agustí:

Potser algú d'esperit lleuger divagarà a través de les imatges dels temps anteriors a la creació humana i es preguntarà –ple d'admiració per tu, Déu omnipotent i Creador de tot- per què vas deixar passar innombrables segles abans d'emprendre una obra tan gran. Jo li diré simplement que es despertí i s'adoni que s'admira de coses falses. Doncs, com havien de passar innombrables segles, si encara no els havies fet tu, autor i creador dels segles? [...] si abans del cel i de la terra no hi havia temps, per què preguntar què feies aleshores? Doncs no n'hi havia d'aleshores, allà on no existia el temps. [...] Precedeixes tots els temps passats amb l'excel·lència de la teva eternitat sempre present. I ets superior a tots els temps futurs perquè encara han d'arribar, i quan arribin ja hauran passat.¹⁰⁰

Que l'home es faci finalment amo del temps no vol pas dir que se n'alliberi sinó que, ben al contrari, provoca que se'n faci permanentment esclau. D'una banda, no comptar amb els déus suposa apartar l'única

¹⁰⁰ Agustí d'Hipona (397/401): *Confessiones*, XI, 13 (trad. cat. de M. Dolç: *Confessions*, Fundació Enciclopèdia Catalana, Clàssics del cristianisme 9, Barcelona 1991).

possibilitat que hem conegut d'escapar del temps, de posar-nos en contacte, ja sigui a través de l'experiència mística o orgiàstica, amb allò que no hi pertany. D'altra banda, el nostre temps ha foragitat les forces externes de què emanava per acabar assumint ell mateix les característiques de la divinitat impenetrable: vet aquí la Història, el Futur, el Progrés, el Canvi... el motor primer de la societat contemporània. L'home es posa al servei del temps, ja sigui en un estadi de pecat que enllaça el paradís terrenal amb el celestial; en un procés de progrés que porta l'estat de naturalesa bàrbara a l'autèntica civilització o en el de la corda fluixa que va de l'animal a l'ultrahome. L'educació serveix a aquest temps humà divinitzat, es dirigeix a una infància que concep abocada a la projecció de fer-se gran i treballa per un futur sempre escàpol.

Aquí no podem pretendre esbrinar les diferents històries o percepcions del temps. L'amplitud i complexitat del tema aconsellen que, per tal de mantenir-nos en el vent de l'assumpte que aquí ens convoca, pensem el temps referit a la *trophé* i a la *paideia* i al camí de secularització en què les hem situat. Ni tan sols és aconsellable que entrem en el debat de si la concepció grega del temps era o no una concepció cíclica que es diferencia de la concepció lineal jueva¹⁰¹. De Grècia ens interessin dues qüestions: la primera és l'apropiació del temps per part de l'home, un acte que, almenys amb les característiques que per a nosaltres té aquesta apropiació, no sembla donar-se en cap altra cultura de les que se saben "vivint en el temps"¹⁰² i en el qual la *paideia* es fa possible. La segona, el contacte entre la temporalitat grega i la

¹⁰¹ La bibliografia sobre la filosofia i antropologia del temps és amplíssima. Per tal d'introduir-se en el tema són útils el conjunt d'estudis de varis autors recollits per la UNESCO a *Les cultures et le temps* (1975) i a *Le temps et les philosophies* (1978), traduïdes al castellà i editades per Edicions Sígueme, Salamanca 1979.

¹⁰² "Els nuer –va escriure l'antropòleg Evans-Pritchard- no tenen cap expressió equivalent al «temps» de la nostra llengua i, per això i a diferència de nosaltres, no poden parlar del temps com si fos quelcom real, que passa, que es pot perdre, aprofitar-se, etc. No crec que mai experimentin la sensació de lluita contra el temps o d'haver de coordinar les activitats amb un pas abstracte del temps, perquè els seus punts de referència són les pròpies activitats, que solen ser de caire pausat. Els esdeveniments segueixen un ordre lògic, però no hi ha un sistema abstracte que els controli perquè no hi ha punts de referència autònoms als quals s'hagin d'adaptar amb precisió. Els nuer són afortunats" [Evans-Pritchard, E. (1940): *The Nuer* (trad. cast. de Julio Manzano: *Los nuer*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1977, p. 120].

tradició jueva a través del cristianisme, una fusió que ens permetrà abordar, en els capítols 8 i 9 de la segona invocació, la idea de progrés que sorgeix al llarg dels segles XVII i XVIII (aquesta mena de *mil·lenarisme secularitzat* que caracteritza la modernitat) i reprendre-la a la tercera invocació, quan pensen la seva superació –en el sentit d’acompliment i oblit– com un dels trets que caracteritzen la postmodernitat.

El temps de la *trophé* és un temps que pertany a la divinitat, perquè són les forces dels déus o de la natura les que han inscrit en l'home allò que en ell s'esdevé, allò que, desplegant-se i manifestant-se, esdevé temps. El temps de la *trophé* no pertany a l'home, però es manifesta en ell, perquè és ell que experimenta el desplegament de la llavor que li ha estat donada. L'home no provoca pas el canvi (del qual sorgeix el temps), sinó que l'acompanya i l'alimenta, n'és el dipositari. El temps de la *paideia*, en canvi, és el temps d'un home que s'emancipa dels déus entre els quals caminava alienat sense poder trobar-se solitari. Amb la *paideia*, no només advé un ésser de l'home entès com a trama fundadora d'un objecte que li pertany, sinó també l'apropiació d'un temps que, a partir d'ara, es manifesta en el canvi que el mateix home provoca, d'un temps que esdevé seu perquè és manifestació del seu ésser, d'un ésser no donat d'una vegada per sempre, sinó que és essent, una aventura a realitzar.

¿És només una qüestió d'apropiació o hi ha també un acte fundacional d'una altra mena de temps? La *trophé*, com hem vist, es dona en un temps que, a cop d'ull, no sembla pas diferir del de la *paideia*, perquè ambdues tenen, necessiten, un temps per a la creixença, per a la iniciació, per a l'aprenentatge, per a la descoberta. Però el temps de l'home de la *paideia* és el *seu* temps. El possessiu *seu*, aquí, no fa referència només i principalment a una apropiació de quelcom sinó al fet que, en aquest acte d'apropiació, aquest quelcom s'ha d'haver transformat per tal de posar-se a l'abast de l'home, per correspondre a les seves esperances, per esdevenir un temps *seu*. El temps que emana dels déus o de les forces de la natura no té origen ni fi, és una eterna roda en què

l'home es veu atrapat, una temporalitat a la qual la *trophé* correspon desplegant-s'hi, un correspondre als déus i a les seves forces. El present dels déus, la seva presència, és allò que ens porta, allò que seguim amb l'aproximació respectuosa de la mimesi i l'acompliment, no pas un futur cap el qual ens és possible dirigir-nos. Quan desapareix qualsevol mandat o força externa a nosaltres que ens empenyi, ja sigui en un temps lineal o cíclic, quan, amb Protàgoras, l'home esdevé mesura de totes les coses, l'home es troba en la solitud d'un ésser-en-el-món que passa a ser l'única temporalitat possible. La vida de l'home, a diferència de la dels déus o de l'alternança eternament renovada de la natura, està sempre lligada a la mort, té un origen i un final. “Els homes –va dir Alcmeó de Crotona- han de morir perquè són incapaçs d'unir el final amb el principi”, la mort amb la vida¹⁰³.

Quan la *paideia* va foragitar les forces que, a través de la *trophé*, ens empenyien a ésser allò que som, ens va deixar a les portes de la solitud d'un ésser i d'un temps estrictament humà; va apartar-nos d'una temporalitat de mimesi que pertany i corre paral·lela a la presència de l'*éthos* mític de l'heroi, sempre present, sempre idèntic a si mateix, i ens va abocar a una temporalitat que té un futur a conquerir, un present per encaminar-s'hi i un passat a tenir en compte. Ens va alçar la superfície d'un temps a la mida dels homes, d'un temps humà, que desplega un futur cap el qual és possible dirigir-nos. De les hores ençà, i amb paraules de Heidegger, l'home és pro-jecte, possibilitat d'esdevenir, de *jectar-se*.

La basarda d'aquesta situació (que Nietzsche reprendrà sense témer el perill de tot acte creatiu), va fer que Plató s'esforcés a recuperar la seguretat perduda sense poder retornar, però, a allò que havia quedat ja enrera. Plató dialoga amb una època en què el temps ja pertany a l'home i hi correspon

¹⁰³ Alcmeón de Crotona: *Peri physeos*, dins *Pitagorici: testimonianze e frammenti*, a cura de Maria Timpanaro Cardini, “La Nuova Italia”, Biblioteca di studi superiori, 28, 41 i 45, Firenze 1969. Encara avui, per a l'arqueologia antropològica, la presència o no de tombes està estretament relacionada amb la condició d'hominid, perquè entenem que l'home és l'únic ésser vivent que té consciència de la mort, que la tem i que busca eludir la seva amenaça.

atorgant-li la capacitat de dirigir-se cap a les Idees. Plató va idear nous déus, déus a la mesura dels homes; és a dir, va posar la Veritat com una possibilitat cap a la qual podem dirigir-nos. Les Idees de Plató conserven l'atemporalitat divina, però no pas l'omnipresència en què antany la divinitat rodava i de la qual emanava el temps. Fora de la caverna hi ha l'espai del no-temps en què habita la Idea i la tasca de l'home és dirigir-s'hi, caminar-hi amb la dialèctica, fer via, fer temps. El temps de l'home, el *seu* temps, és així el temps de la *paideia*, aquest moviment a través del qual l'home aspira a sortir de la caverna per veure la llum. La caverna no és només espai, sinó principalment temps: el temps parat de l'home encadenat; les ombres que, una darrera l'altra, assenyalen moviment; el tragim de sortida de la caverna; el retorn per ajudar els que encara hi són... La maièutica, la dialèctica, la *paideia*, és tenir cura de l'ànima, és a dir, sotmetre's a un viatge, a un moviment. A fora, en canvi, no hi ha temps perquè no hi ha moviment, només la llum que se'ns anuncia davant la mirada i que ens estira a fer camí. L'home que camina a través de la dialèctica és l'home que ja no accepta una època d'home natural lligat al temps de la *trophé* a què es troba encadenat. L'home de la *paideia* és l'home que s'alça, es gira cap a la llum i obre la clariana d'un temps que li pertany... fent camí.

Amb aquesta diferenciació entre un lloc de temps pel qual l'home transita i un de no-temps que el guia, Plató va resoldre la incomoditat que li provocava el relativisme fonamentat en la temporalitat, el relativisme d'aquells sofistes que sostenien que la valoració de les coses depenia de l'ocasió, que el bé i el mal, el bell i el lleig, el just i l'injust, la veritat i la mentida, són el mateix i que hom els distingeix únicament en funció de l'oportunitat en què es manifesten. “Si ho analitzes detalladament –diu un fragment dels *Dobles raonaments* sofístics-, observaràs que no hi ha res del tot bell ni lleig, sinó que lletges fa les coses l'ocasió (*καιρός*) quan se n'apodera, i quan canvia, belles [...] Per dir-ho generalitzant, tot en el moment oportú (*καιρῶ*) és bell, fora del moment oportú (*ἐν ἀκαιρίᾳ*), lleig”, i continua un xic més enllà: “Els bojós i

els assenyats, els savis i els ignorants, diuen i fan el mateix”, però els savis diuen les coses quan cal i els bojós no¹⁰⁴. Amb Plató, el *logos* dibuixa finalment una cartografia temporal que ens és ben coneguda: una àrea de la veritat ben rodona, atemporal i perfecta, i una altra per la qual traginen aquells que la persegueixen sense mai abastar-la del tot.

El *relativisme ocasional* dels sofistes entronca amb el davallar de les coses i del temps que Heràclit ja havia anunciat. La interpretació clàssica del fragment B15, que diu "Si no fessin la processó a Dionís i cantessin l'himne a les parts impúdiques, actuarien de la manera més irreverent; però són el mateix Hades i Dionís; és per això que enfolleixen i celebren Bacanals", estableix un relativisme dels subjectes i les coses respecte del temps: unes mateixes coses (en aquest cas els cants poca-soltes) realitzades en un o altre moment (en aquest cas durant el temps dedicat als déus), són oportunes o no, són acceptades o repudiades. Agustín García Calvo, però, diu que aquest fragment permet i requereix una lectura completament diferent, una interpretació que suposa un destapament de l'engany de la mateixa temporalitat i, per tant, també d'aquest acte heroic d'apropiació del temps per part de l'home que aquí s'ha destacat. Per García Calvo, el que Heràclit ens ve a dir és que aquells que es creuen en el temps, un temps que els dirigeix inevitablement cap a un futur que no és altra cosa que (la) mort, creuen també que poden alliberar-se'n per uns instants a través de pràctiques místèriques i orgiàstiques, sense adonar-se que Hades, Déu de la mort, i Dionís, Déu de la vida, són un mateix¹⁰⁵. La diferència entre una i altra interpretació d'aquest fragment d'Heràclit és important: la primera parteix de la inevitable acceptació de la temporalitat i,

¹⁰⁴ *Dobles raonaments* (V-IV aC) 2.19-20 i 5.1 respectivament (trad. cat. d'Antoni Piqué Angordans: "Dobles raonaments", dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, oc.).

¹⁰⁵ García Calvo, A (1985): *Razón común*, oc. La interpretació de García Calvo dona resposta al desconcert de GS. Kirk, JE. Raven i M. Schofiels quan diuen "Desconeixem els motius precisos pels quals s'identifiquen Hades i Dionís, si bé cal suposar que el primer representa la mort i el segon la vida exuberant; la implícita identificació d'aquests dos oposats especialment significatius impedeix que el culte sigui vergonyós del tot" [(1957) *The presocratic philosophers. A critical history with a selection of texts*. Trad. cast. de J. García Fernández: *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*, Gredos 1987 (2ª), p. 306.

atrapada en ella, n'esbrina les relacions, el significat d'unes mateixes coses situades en un o altre temps. La segona interpretació, en canvi, denuncia la mentida del temps, l'engany de veure'ns o saber-nos en la temporalitat; que per més que assagem apropiar-nos-en o sostreure'ns-en, la tenim sempre present; que per més que intentem foragitar-ne als déus, continua essent una creació d'ells, una manifestació del diví que mai ens pertanyerà, ja sigui per dominar-la o foragitar-la. El que estaria en joc, per tant, no seria l'apropiació del temps per part de l'home, sinó el mateix terreny de joc en què es lliura la suposada confrontació. Des d'aquesta interpretació, “que faci molt poc temps que l'home conta el seu temps sense comptar amb els déus”, no tindria la significació d'emancipació que fins aquí li hem atorgat, sinó que esdevindria l'engany acomplert: amb la usurpació del temps als déus, l'home no tindria ni tant sols la possibilitat de servir Dionís en lloc d'Hades, de viure aquells instants que li atorguen la il·lusió d'escapar de la tragèdia de la temporalitat, sinó que, finalment, la temporalitat s'hauria inscrit en el seu si, formaria part de la seva pròpia consciència, fent escàpola la identificació d'allò de què vol apartar-se, el senyor del temps contra el qual insubordinar-se i, per tant, la possibilitat d'assajar actes de rebel·lió.

Si hem dit que *paideia* és el temps de l'home, no formarà part ella mateixa d'aquest engany acomplert? No serà el darrer parany de la divinitat per tal de fer-se escàpola després de la *trophé*? El present que ens ha deixat i que, en tant que ja ens pertany, no podem desfer-nos-en? No serà una promesa de futur pròpia de la divinitat i, per tant, mai abastable? Ha calgut arribar a la contemporaneïtat per adonar-nos que l'alliberació que veiem en els projectes i les utopies arrossegueu també una forta càrrega de servitud, que el camí cap a la Idea o el seu acompliment no defuig pas l'esclavatge, perquè quan ens sembla que hi hem arribat, esdevé imposició, i, quan no, un desig i anhel constant que mai podem satisfer del tot. L'home que vol sortir de la caverna queda encadenat a allò que es posa davant seu i pren forma de futur, d'una esperança que, tot i que estem convençuts que ens pertany, sempre va més endavant que nosaltres. El fet que, amb Plató, la *paideia* prengué la forma de

camí encadenat al futur, va impedir, tal vegada, que ens endinséssim i assagéssim altres formes de *paideia* no subjugades a la temporalitat que en els sofistes s'anunciaven.

El temps de la *trophé* és un temps que compta amb els déus, un temps de desenvolupament d'allò que ens ha estat atorgat. El temps de la *paideia* sofisticada no compta amb els déus i posa davant la mirada de l'home un nou paisatge que, ràpidament, va ésser considerat erm per a la condició humana. La problemàtica del devenir del temps entès en clau de present, que en els presocràtics s'havia mantingut principalment dins les fronteres del *logos*, amb els sofistes es fa extensible a l'àmbit de la vida quotidiana i inaugura la problemàtica pròpia de l'àmbit en el qual ningú pot decidir per nosaltres, la solitud d'aquells que finalment s'enfronten a tot allò que els ha estat tramès, fins i tot a la mateixa temporalitat. Però això va durar només uns breus instants. La floració d'allò que aquí s'obria va decantar-se cap a un paisatge habitable per a la subordinació que sempre hem entès com a condició humana. Amb Plató, la *paideia* es posa al servei del futur, del projecte d'allò que ha d'esdevenir no només l'home, sinó la *polis* en què aquest es fa possible. No és estrany, per tant, que quan el platonisme es trobi amb el temps hebraic, el cristianisme faci de la *paideia* el lloc d'encontre entre Grècia i Judea. Grècia hi aportarà principalment l'ésser, aquest objecte de desvetllament i cura; Judea, el temps com a finalitat i destí.

El temps de la *paideia* platònica és un temps que vol comptar amb els déus però que pertany a una època en què ha estat inaugurada la distància entre aquests i els homes. La *paideia* platònica és camí cap a la Idea i, en tant que respon a la plenitud del món de la veritat, és un temps que, tot i ésser de l'home, no li pertany. Caldrà esperar a Aristòtil per tal que el futur s'encasti en l'home i el camí cap a la perfecció (τελείωσις) no respongui a realitats alienes. Amb Aristòtil, la *paideia* assoleix un dels trets característics de l'educació contemporània: més que posar-se al servei del futur, ella mateixa és portadora de futur. Amb Aristòtil, el futur queda engalzat en la mateixa

essència de les coses, de l'home i de les seves accions, i la *paideia*, en tant que *prâxis* excelsa de la condició humana, queda definitivament encadenada al desplegament de la pròpia temporalitat. Emili Lledó diu que, amb Aristòtil, el fi (τέλος), en lloc d'ésser una entitat objectiva situada davant d'un individu que empren el camí una vegada ha vist les qualitats que li presenta, es converteix en un *constructe*, en una realització.

Davant del Bé ideal -escriu Emili Lledó-, especulat en la ment i esperonat per la tradició, per l'*éthos*, pels hàbits col·lectius, pel llenguatge èpic, etc., el bé d'Aristòtil sorgeix com una empresa humana, com una tasca que s'ha de realitzar". [Amb Aristòtil] els nostres actes comporten una espècie de sentit o fi. Res pot quedar en el buit de la seva pròpia activitat. Aquests actes configuren, doncs, els seus objectius, el seu *télos*, que no és independent d'allò que els produeix, sinó que hi està engalzat. No hi ha, doncs, un horitzó de fins i uns homes que, moguts per predeterminats mecanismes, els persegueixen, sinó que el suposat fi és quelcom intrínsec a la mateixa estructura de les accions.¹⁰⁶

El cristianisme primitiu va estar molt atent a la qüestió, fonamental a l'Antic Testament, del temps com a esclavatge i salvació. De fet, aquesta qüestió, juntament amb el missatge d'amor, és allò que el diferencia del judaisme: el poble d'Israel és el poble que espera, que fa via travessant l'immens arenal que l'ha de portar a la terra promesa, mentre que el cristianisme, el cristianisme primitiu, ja no espera, perquè la promesa s'ha acomplert. "Quan va arribar la plenitud del temps -escriu Pau- Déu envià el seu Fill, nascut d'una dona, nascut sota la Llei, perquè rescatés els qui vivien sota la Llei". En la plenitud del temps s'han unit finalment totes les coses, les del cel i les de la terra i Crist ens allibera de l'espera, perquè el Regne de Déu és enmig nostre¹⁰⁷. La carta de Pau als Gàlates insisteix en la relació entre el

¹⁰⁶ Lledó, E. (1985): "Introducción a las éticas" dins *Ética Nicomáquea...* oc. pp. 83-86.

¹⁰⁷ *La Bíblia*. Carta als Gàlates 4, 4-6. Carta als Efeusis 1, 10. Evangeli segons Mateu 12, 28. Evangeli segons Lluc 17, 21. Traducció interconfessional, Ed. Claret, Barcelona 1993.

temps, l'esclavatge i la llibertat: "Abans que arribés la fe, estàvem reclosos sota la custòdia de la Llei, esperant el moment que la fe es revelaria (...) Però ara que la fe ha arribat, ja no depenem de cap guia" (Ga 3, 23-25). L'esclavatge de la llei és propi d'aquells que, com els jueus, segueixen encara l'Antic Testament, mentre que el missatge de Crist ens convida a seguir la fe que brolla del mateix home, d'un Esperit que uneix allò que fins aleshores estava separat. De la separació entre el cel i la terra sorgia l'espera; de la seva unió, el temps de plenitud. Però tot i aquests inicials intents del cristianisme d'escapar de la temporalitat que ens encadena, el missatge que més es desplegarà, fins i tot pel mateix Crist, fou que la vinguda del Fill era l'edat que seguia a la del Pare i que precedia a la de l'Esperit cap a la qual ens dirigim. Grècia va obrir la clariana de la perfectibilitat de l'ésser i el cristianisme hi va aprofundir i va eixamplar-la cap a la perfectibilitat del gènere humà, ampliant allò propi del temps d'una persona cap a l'àmbit de la totalitat.

El cristianisme es desempallega de la imposició de la Llei de l'Antic Testament de la mateixa manera que la *paideia* grega ho va fer de la *trophé*: atorgant a l'home un principi de responsabilitat de si mateix i del propi creixement. "Déu -diu Ireneu, bisbe de Lió- tenia poder per fer l'home perfecte de cop, però l'home no era capaç de rebre de cop la perfecció, perquè era un infant". Gràcies a això, "per magnanimitat de Déu, l'home pot conèixer el bé de l'obediència i el mal de la desobediència de manera que pugui fer, jutjant per si mateix, l'elecció del que és millor"¹⁰⁸ i recorda la profecia de Jeremies sobre una llei interior que ja no serà segons la vellura de la lletra sinó segons la novetat de l'Esperit: "Vénen els dies, ho dic jo, el Senyor, que pactaré una aliança nova amb el casal d'Israel i amb el casal de Judà [que] no serà com l'aliança que vaig pactar amb els seus pares [sinó que] serà aquesta: Posaré la meva llei en el seu interior, l'escriuré en el seu cor"¹⁰⁹. El cristianisme recull la

¹⁰⁸ Ireneu de Lió (s. I dC): *Contra les heretgies*, IV, 38, 1ss i 39, 1. Traducció al francès d'Adelin Rousseau a Éditions du Cerf, Paris, 1985.

¹⁰⁹ Ireneu de Lió: *Exposició de la predicació apostòlica*. Traducció de Josep Vives a Fundació Enciclopèdia Catalana, Clàssics del cristianisme 5, Barcelona, 1989. *Carta als*

condició de l'èsser de l'home com a projecte, com a dipositari d'un temps que li pertany i que el pot o no dedicar a encaminar-se cap a la Veritat. "Aquesta – escriu Ireneu- és precisament la diferència entre Déu i l'home: que Déu és el qui fa, però l'home és el qui s'està fent. I el qui fa, per natura és sempre el mateix, però el qui s'està fent ha de tenir un començament, un estadi intermedi, un millorament i un creixement"¹¹⁰.

Amb el cristianisme, la *paideia* ultrapassa l'àmbit de la intervenció sobre l'èsser humà i s'expandeix cap a un temps històric propi de la tradició jueva. La conseqüència més vistosa d'aquest salt cap a una temporalitat genèrica és que la *paideia*, que fins aleshores i només amb algunes excepcions, havia pertangut exclusivament a un poble, a una condició social o al gènere masculí, es fa extensible a tota la humanitat en unes condicions d'igualtat¹¹¹. Pels Pares de l'Església, la *paideia* és un projecte dirigit a tota la població pel seu progrés cap a la plenitud. Crist és el Pedagóg, el *Logos* que guia tota la humanitat i que, "per tal que conquerim gradualment la salvació, realitza en nosaltres un bell i eficaç programa educatiu (παίδευσις): primer ens exhorta, després ens educa (παιδαγωγῶν) com un pedagóg i finalment ens ensenya (ἐχθιδάσχων)"¹¹². D'ençà el cristianisme, ens és possible

Romans 7, 6. *Jeremies* 31, 31-33. Aquesta nova de Pau queda també explicitada a *Rm* 4,15, 5,20 i 7,7.

¹¹⁰ Ireneu de Lió: *Contra les heretgies* IV, 11,1.

¹¹¹ Habermas diu que sota la mirada omnímoda dels creients i dels filòsofs, el món adquireix contorns diferents de l'horitzó del nostre món, del món en què vivim [Habermas, J. (1996): "Coping with Contingencies - The Return of Historicism" dins Niznik, J. i Sanders, J.T. (eds): *Debating the State of Philosophy. Habermas, Rorty and Kolakowski* (trad. cast. de Galmarini, M.A.: "El manejo de las contingencias y el retorno del historicismo" dins *Debate sobre la situación de la filosofía. Habermas, Rorty y Kolakowski*, Cátedra, Madrid 2000, p. 15)]; i Finkielkraut que la nostra civilització deu a la Bíblia i a la filosofia la possibilitat de sortir de la tradició i el costum, que només consideren homes als propis: a la Bíblia, perquè el Déu únic descobreix als homes la unitat del gènere humà; a la filosofia, perquè la pregunta "què és" suposa una mirada i una resposta exterior a un mateix que fa sorgir un món comú a tota l'espècie humana [Finkielkraut, A. (1996): *L'Humanité perdue. Essai sur le XX^e siècle* (trad. cast. de Thomas Kauf: *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Editorial Anagrama, Barcelona 1998, pp. 13-17)]. Per a la qüestió de la igualtat política, social i racial a Grècia es pot consultar Guthrie, WKC (1969): *Historia de la filosofía. Vol. III. oc. Capítol VI*.

¹¹² Climent d'Alexandria (150-215): *El Pedagóg*, I 1,3; I 3,3; I 7,53-55 i I 12,98. Pel text grec: *Le Pédagogue* (traducció francesa de Harl, M. i introducció i notes de Marrou, H-I), Paris, Éditions du Cerf, 1960. Traduccions castellanes: la de Merino, M. i Redondo, E. a Ciudad Nueva, Madrid, 1994 i la de Sariol Díaz, J. de la Biblioteca Clásica Gredos 118, Madrid, 1988. Durant molt temps es va considerar que aquesta terna seqüencial es corresponia

concebre una humanitat que passa per diferents etapes de creixement i que s'encamina cap a un final de perfecció i plenitud. És important destacar que la interpretació cristiana de la humanitat com a desplegament no es concep, a diferència del judaisme, com un temps que arrossega a l'home, sinó com un *Logos* que es revela i s'encarna en l'home i que l'exhorta a sortir de la infantesa. Que els Pares de l'Església insisteixin en aquesta qüestió és, tal vegada, perquè s'hi concentra tot el que els uneix i a la vegada els separa dels grecs i dels jueus: el cristianisme pren *el temps de l'home* que la *paideia* grega havia possibilitat i l'expandeix cap *el temps de la història* amb direccionalitat teleològica, que és propi de la tradició jueva. De la unió i transformació d'ambdós en sortirà el temps sobre el qual l'educació i Occident han cavalcat. Això, en la seva forma secularitzada, queda magníficament exposat en la proclama kantiana “la Il·lustració és la sortida de l'home de la minoria d'edat”, que amaga un joc de llenguatge en el qual el temps de la història i el temps de la vida de l'home es combinen i confonen. Al capítol 9 de la segona invocació retornarem a aquesta qüestió.

amb les seves tres obres fonamentals: el *Protrèptic* (Προτρεχτικός), el *Pedagog* (Παιδαγωγός) i els *Stròmata* (Στρώματα), però a finals del segle XIX E. De Faye va encetar una polèmica –encara no conclusa– sobre si els *Stròmata* són realment la tercera part de les obres projectades per Climent, perquè del seu anunci calia esperar no uns *Stròmata* sinó un *Didàscalos* (Διδάσκαλος).

SEGONA INVOCACIÓ

La societat educada.

Totes les setmanes apareixen nous escrits sobre el problema de l'educació [...] La moda d'aquest any és escriure sobre el problema de l'educació.

Melchior von Grimm, 1750 i 1762¹

1. De *paideia* a *disciplīna*.

El primer que sorprèn quan hom ressegueix el fil de la paraula *educació* és, com passa tantes vegades, que allò que era més fàcil pensar s'esvaeix. En aquest cas, és fàcil pensar que es pot establir un fil, més o menys continuat, entre *paideia*, *ēducāre* i *educació*, perquè, com que sabem que *educació* prové del terme llatí *ēducāre* i com que creiem que de l'educació a Grècia en deien *paideia*, establím ràpidament un desplegament que, més o menys, diu que allò que els grecs anomenaven i entenien per *paideia*, el món llatí ho va anomenar *ēducāre* i el món modern *educació*. Una lectura més atenta, però, fa aflorar quatre qüestions que tenen molta importància en el tema que aquí ens ocupa: primera, que *ēducāre* i els seus derivats van referir-se principalment i fins la baixa Edat Mitjana, a allò que el món grec entenia per *trophé* i nosaltres per criança; segona, que per construir el fil que va de la *paideia* grega a l'educació ens cal estirar d'un cabdell amb molts fils: *ēdūcere*, *ēducāre*, *ērudio*, *disciplīna*, *doceo*, *trādo*, *instituto*, *doctrīna*... i que, de tots

¹ Citat per Cipolla, C. (1969): *Literacy and development in the West* (traducció castellana: *Educación y desarrollo en occidente*, Ariel, Esplugues de Llobregat, 1970, p. 75).

ells, *ēducāre* no és pas el d'Ariadna; tercera, que no és fins l'Humanisme que la recuperació i modificació de la *paideia* grega comença a girar entorn del mot *ēducātio*, fins vestir la concepció antropològica i política que el mot educació avui abasta; i quarta, que *educació* és un terme culte que es va obrir camí molt lentament a partir del segle XVI, i que es va imposar en el llenguatge i en les pràctiques del poble en un procés que reflexa molt bé el combat de poders que s'inicia al segle XVII entre les diferents classes socials i entre l'home i allò aliè que se li imposa. En aquest capítol ens centrarem en les dues primeres qüestions i deixarem pels següents les altres dues.

Els estudis filològics ens adverteixen que el mot *educació* prové d'*ēducāre* (cuidar, criar, pujar, alimentar...), tant o més que d'*ēdūcere* (fer sortir, treure a la llum...), car la forma *~ducere* ha donat lloc a *~ducció* (per exemple conducció, deducció, educació, inducció, reducció, seducció, traducció...) i no a *~ducació*. Aquesta constatació filològica sobre l'arrel etimològica del mot modern, però, no treu que en una primera etapa, *ēdūcere* fos emprat també per a referir-se a la puja i la criança dels infants, tal com assenyalen els mateixos diccionaris etimològics². Aquesta utilització indistinta dels termes *ēducāre* i *ēdūcere* als inicis del món llatí, sembla exemplificar una

² L'entrada 10 del terme *ēdūcō ~cere ~xī ~ctum* de l'*Oxford Latin Dictionary* (Oxford University Press, Londres, 1985), diu: "To bring up (children), nurture, rear = *ēducō ~āre ~āuī ~ātum*" [pujar, criar, educar els nens] i ho exemplifica amb diferents fragments: "hunc.. eduxi a paruolo" [P. Terentius Afer (195-159 aC), *Adelphi* 48]; "*quem procrearis et eduxeris*" [M. Tullius Cicero (106-43 aC): *Orator ad M. Brutum* 2, 124]; "*paruos educere natos*" [P. Vergilius Maro (79-19 aC): *Aeneis* 8, 413]; "*prope natum, certe eductum, domitorem Hispaniae*" [T. Livius (59aC-17dC): *Ab urbe condita libri* 45 21, 43, 15]; "*in inspectus rerum.. uariasque educitur artes*" [Manilius (I dC), 4, 902]; "*seuera patris disciplina eductus*" [C. Cornelius Tacitus (I dC): *Annales* 6, 15]; "*bene ego istam eduxi meae domini et pudice*" [T. Maccius Plautus (254-184 aC), *Curculio*, 518]. Així mateix, l'entrada 6 del terme *ēdūco, dūxī, ductum, ěre* del *Dictionnaire Latin-Français* de F. Gaffiot (Hachette, Paris, 1934), diu que aquest mot fou emprat per referir-se a la puja d'un infant i també es fa referència a diferents textos en què hi apareix (P. Terentius Afer: *Adelphæ*, 274; M. Tullius Cicero: *Orator ad M. Brutum* 2, 124; P. Vergilius Maro: *Aeneis*, 8, 413; T. Livius: *Ab urbe condita libri* 45 1, 39, 6; 21, 43, 15; C. Cornelius Tacitus: *Annales* 1, 4; T. Maccius Plautus: *Mostellaria*, 186, etc). També Joan Corominas, al seus diccionaris etimològics de la llengua catalana i castellana, estableix una relació "de parentiu" entre educar i *edūcere*. Concretament diu: "Educar [...] pres del ll. *edūcare* id., mot emparentat amb *edūcere* 'treure a fora', 'criar'" i "Educar, tomado del lat. *edūcare* id. (emparentado con *dūcere* 'conducir' y *edūcere* 'sacar afuera', 'criar')".

dificultat per abastar allò que la *trophé* homèrica agafava en un sol mot: una criança que alimenta, proveeix, cuida, peix (*ēducāre*) ... per fer sortir a la llum allò que es té (*ēdūcere*) i alguna confusió hi devia haver que, al segle I aC, Marc Terenci Varró hagués d'aclarir que “educit obstetrix, educat nutrix” i que “educere est extrahere; educare nutrire et provehere”³. Tot i això, *ēducāre* i els seus derivats sembla que van ser les formes més utilitzades en els escrits dels primers autors llatins per tal de referir-se a l'acció de nodrir i tenir cura dels infants⁴, de les plantes o dels animals⁵ i, en aquest sentit, tenim notícies que Crisip (ca. 281-208 aC), Marc Cató (234-149 aC) i Marc Terenci Varró (116-27 aC) van escriure cadascun una obra titulada *De liberis educandis*⁶.

³ Varró, Marc Terenci (116-27 aC): fragment *Nonius* 447 i *Nonius* ad h. l. Extret de *Thesaurus linguae latinae*, Leipzig, Teubner, 1990-1994, *Educo, de differentia inter educere et educare*, p. 123.

⁴ Per exemple: T. Maccius Plautus (ca. 250-184 aC): “*Meo cibo et sumptu educatus*” (*Menaechmi* 905); P. Terentius Afer (ca. 190-159 aC): “*Filiam suscepit; et eam clam educat*” (*Phormio* 943); Varro Reatinus (116-27 aC): “*educit (...) obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus*” (fragment dins *Nonius Marcellus* (IV dC) p. 447M); M. Tullius Cicero (106-43 aC): “*Filios non tam in gremio educatos quam in sermone matris*” (*Brutus, de claris oratoribus* 211), “*Homine . . . ad turpitudinem educato*” (*In Verrem actio* 3, 60), “*Non educatores.. non magistri sui atque doctores*” (pro Plancio 81), “[de l'univers] *omnium (...) rerum. Educator et altor est mundus*” (*de Natura Deorum* 2, 86), “*Earum rerum parens est educatrixque sapientia*” (*De legibus* 1, 62) i “*Earum rerum parens est educatrixque sapientia*” (*De legibus* 1, 62); T. Livius (ca. 59 aC-14): “*Caelum sub quo natus educatus que essem*” (5.54.3) i “*-ut tantum patri redderet, quantum educatori superfuisset*” (*Controuersiae* 9, 3.9); L. Annaeus Seneca (ca. 4 aC-65): “*Nos sine deliciis educamur*” (*Suasoriae* 2.16); M. Fabius Quintilianus (ca. 35-ca. 95): “[*Romulum*] *educatum (...) a lupa*” (*De Institutione Oratoria* 3.7.5); C. Cornelius Tacitus (ca. 55-ca. 120): “*Britannici educator*” (*Annales* II, I); A. Gellius (ca. 130-ca. 180): “*Anicetus libertus (...) pueritiae Neronis educator* [per la mare criats] *fortem (...) corporis, generis humani educatorem*” (*Noctes Atticae* 12, I.8).

⁵ Per exemple: P. Ovidius Naso (43 aC-ca. 17), a *Metamorphoseon libri* 15, 8, l'utilitza poèticament com “allò que la terra produeix o fa créixer (*Quod terra educat*)”. M. Tullius Cicero (106-43 aC): “*Quantus amor bestiarum sit in educandis. . is quae procreauerunt*” (*de Natura Deorum*, 2.129) i també a *De re publica* (libri VI) 1, 8, a *De oratore* 1, 137, a *Orator ad M. Brutum* 42, a *De finibus* 5, 39; C. Plinius Secundus (23-78): “[*uitulus marinus*] *educat mammis fetum*” (*Naturalis Historia*, 9.41).

⁶ De Crisip ens ho anuncia Quintilià a *De Institutione Oratoria* I, 11, 17 [“...et a Chrysippo in praeceptis de liberorum educatione compositis non omissa” (“...i no omesa per Crisip en els seus preceptes sobre l'educació dels fills”)]. L'humanista italià Maffeo Vegio, a *De educatione liberorum* (1491) cita l'obra *De liberis educandis* de Catón (“*Marcus Cato, in libro quem et ipse composuit De liberis educandis*”) i de Varró (“*Nam tradunt et medici et philosophi et M. Varro in longa historia quae inscripta est De liberis educandis*”), pàgines 25-26 i 27 respectivament de l'edició de H. Ferron, Tournai, Casterman, 1854.

Les dificultats terminològiques, però, no s'acaben aquí, perquè *ēducāre* també es va emprar per a referir-se a l'acció de trametre coneixements, instruir i formar l'esperit⁷. A *De Institutione Oratoria*⁸, una de les obres de l'antiguitat que més influiran en la pedagogia de l'Humanisme, Quintilià (ca. 35-ca. 95) utilitza quinze vegades el terme *ēducāre* o els seus derivats⁹, nou de les quals tenen una significació de criança, ja sigui en el seu sentit de nodrir i amamentar o d'iniciar en els bons hàbits a través de l'estímul i l'exemple¹⁰ i sis per a designar l'acció de transmetre coneixements¹¹. L'extensió del mot *ēducāre* cap aquesta geografia de l'acció humana que té a veure amb la formació de l'esperit i del coneixement, és, però, limitada, i per tal d'anomenar-la Quintilià empra preferentment els derivats d'*erudīre* i de *trādo* i, ja a l'inici del proemi del Llibre Primer, diu que porta vint anys dedicats a *erudiendis* (no pas a l'*educatione*) i que l'obra va adreçada al seu amic Marcel

⁷ Per exemple: “*Ut eius educationis fierem tibi socius*” [M. Terenci Varró: fragment dins *Nonius Marcellus* (IV dC) p. 77 M]; “*Institutus liberaliter educatione doctrinaque puerili*” (M. Tullius Cicero: *De Oratore* 3, 125; *De legibus* 3, 29); “*Educatio maximam diligentiam.. desiderat*” (L. Annaeus Seneca: *Dialogi* 4, 18.2); “*Sic Aureliam Caesaris sic Atiam Agusti.. praefuisse educationibus*” (Cornelius Tacitus: *Dialogus de Oratoribus* 28, 6; *Annales* 3, 25).

⁸ Quintilià M. Fabius (ca. 35-ca. 95): *De Institutione Oratoria*. Es pot trobar una edició recent, en llatí i castellà, a cura d'Alfonso Ortega Carmona, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 1999 (4 volums).

⁹ Veure Iso Echegoyen, J. J. (1989): *Index verborum y concordancia de las Institutiones Oratoriae de Quintiliano*, Bellaterra, Instituto de Estudios Riojanos de la Universidad de Zaragoza i Universitat Autònoma de Barcelona.

¹⁰ Per exemple: “[...] *nam et mollire cubilia et nidos texere et educare fetus et excludere...*” [“perquè preparar-se el jaç, entreteixir els nius, criar els petits, fer-los sortir de l'ou...” (II, 16, 16)]; “[...] *ut qui Romulum Martis filium, educatum que a lupa dicat*” [“i es diu que Ròmul, fill de Mart, va ser criat per una lloba” (III, 7, 5)] i “[...] *infantiam statim deliciis solvimus. mollis illa educatio, quan indulgentiam uocamus, neruos omnes mentis et corporis frangit. quid non adultus concupiscet, qui in purpuris repit?*” [“Des de la infantesa els aviciem; la nostra educació consentida, que anomenem indulgència, destrueix tot el vigos de l'esperit i del cos. ¿Què no desitjarà de gran aquell qui aprèn a caminar arrossegant-se sobre acolorides catifes?” (I, 2, 6)].

¹¹ Per exemple: “*De pueris, inter quos educabitur ille huic spei destinatus*” [“Quan als pares, em plauria que posseïssin la més completa instrucció” (I, 1, 7)] i “*Et quantenus huc incidimus, paulo plus scholis demus: nam et in his educator orator*” [“I com que hem vingut a parar en aquest punt, quedem-nos una estona més en les declamacions de les Escoles; doncs, d'una banda, és en aquestes a on es dona l'educació de l'orador” (IX, 2, 81)].

Vitori per tal que li resulti útil per a *erudiendo* del seu fill Geta¹². Tres-cents anys després, a les obres filosòfiques de sant Agustí, no s'emprarà cap vegada *ēducāre*, mentre que *disciplīna*, *doceo* i *studeo* hi seran profuses, especialment al començament del llibre I de *El lliure albir*¹³.

El món llatí hereta de la Grècia posterior als sofistes el protagonisme i el domini humà en la formació de l'home, però no pas la unitat del procés que la *paideia* abastava, la qual cosa queda exemplificada en la diversitat de termes que li cal utilitzar per a referir-se al fet educatiu: *ēdūcere*, *ēducāre*, *ērudire*, *disciplīnāre*, *trādere*, *instituere*, *docere*... Aquesta separació conceptual i interpretativa amb el món grec es manifesta també en els treballs de traducció de l'hebreu al grec i del grec al llatí. De la versió grega que els autors llatins van fer de l'Antic Testament escrit en hebreu, Marrou n'assenyala que els traductors dels anys setanta "trobaren del tot natural traduir el terme hebreu *mûsar* («càstig», «punicció» de caràcter pedagògic) pel grec παιδεία"¹⁴. D'altra banda, quan *paideia* és traduït al llatí no és, ni de bon tros, substituït sempre per *ēducāre*: a la Vulgata, aquest llibre amb el qual Occident ha dialogat durant segles, va ser traduït per *disciplīnāre*, *ērudire*, *docere* o fins i tot *iūdicare*¹⁵; en la traducció al llatí de l'obra de Plató

¹² Els derivats d'*erudire* apareixen, segons Iso Echegoyen, unes 45 vegades. Per exemple, i a part del proemi a què s'ha fet referència (I, Pr. 1 i 6), el capítol II del primer llibre es titula *Vtilivs domi an in scholis ervdiantvr* (*Si és més convenient d'instruir l'infant a casa o a l'escola*). Els derivats de *trādo* s'utilitzen unes 30 vegades: per exemple, el primer capítol del primer llibre, en què passa revista a tot allò i a tots aquells que intervenen en la criança-instrucció-educació de l'infant, es titula *Qvem ad modvm prima elementa tradenta svnt* (*Com han d'ésser ensenyats els primers rudiments*).

¹³ Agustí d'Hipona (388/395): *De libero arbitrio* (trad. Cast. d'E. Seijas i text llatí: *El libre albedrio*, oc). Tot i que a l'índex de matèries d'aquesta edició hi ha l'entrada *Educación*, no és capaç d'assenyalar cap fragment en el qual hi aparegui *ēdūcere* o algun dels seus derivats.

¹⁴ Marrou, H-I (1960): "Introduction générale", dins Clément d'alexandrie, *Le Pédagogue*, Les Éditions du Cerf, Paris, 1960, p. 33.

¹⁵ A tall d'exemple: "καὶ γνώσεσθε σήμερον ὅτι οὐχὶ τὰ παιδ παιδία ὑμῶν" (*Dt. 11, 2*: "no han vist com educa el Senyor, el vostre Déu") la Vulgata ho va traduir per "*non viderunt disciplinam Domini Dei vestri*"; "καὶ γνώση τι καρδία σου ὅτι ὡς εἶ τις παιδεύσει ἄνθρωπος τὸν υἱὸν αὐτοῦ" (*Dt. 8,5*: "Reconeix, dones, de tot cor que el Senyor, el teu Déu, et vol educar com un pare educa als seus fills") per "*Ut recogites in corde tuo, quia sicut erudit filium suum homo, sic Dominus Deus tuus erudit te*"; "ὁ παιδεύων τὸν υἱὸν αὐτοῦ" (*Sir, 30, 2*: "Qui sap educar un fill...") per "*Qui docet filium suum*..."; "κρῖτης σοφὸς παιδεύσει τὸν λαὸν αὐτοῦ", (*Sir, 10, 1*: "el governant savi educa el seu poble") per "*Iudex*

realitzada per Marsilio Ficino aproximadament a l'any 1480, el terme *paideia* és substituït per *disciplinā* i *eruditio* i només algunes vegades per *docere* i *educatio*¹⁶; a la versió llatina de *El pedagog* de Climent d'Alexandria, realitzada al segle XVII per Friderico Sylburgio, es tradueix παιδείαν, παιδαγωγία i βῶ παιδαγωγός (quan es refereix a una acció i no al Logos, al Déu Pedagog), per *disciplina*, *æ*¹⁷, i l'única vegada -que jo hagi vist- que s'utilitza *educio* és per a referir-se a criança, nodriment o costum¹⁸.

sapiens iudicabit populum suum". Pel text llatí s'ha utilitzat la *Biblia Vulgata* a cura d'Alberto Colunga i Laurentio Turrado, Biblioteca de autores cristianos, Madrid 1999. Pel text grec, *Septuaginta. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes edidit Alfred Rahlfs*, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart, 1979.

¹⁶ L'edició que he consultat és una de 1570 (*Divini Platonis Opera Omnia Marsilio Ficino interprete*), que es conserva a la biblioteca de la Universitat de Barcelona (signatura XVI-2973). Per exemple: el fragment "I quina serà l'educació que els donarem?" (*Rep.* 376e, p. 376 a l'edició citada) és traduït per "*Quæ igitur erit disciplina [παιδεία]?*"; "No és cert que començarem primer educant-los en la música, més que no en la gimnàstica?" per "*An non ā musica eruditio [παιδεύονες] hæc prius quā ā gymnastica, incipere debet?*" (*Rep.* 376e, p. 376 de l'edició citada); el "reconec que sóc sofista i que educo als homes" del *Protàgoras* (317b) és traduït per "*Consitcor me esse sophistam, aliòsque docere [παιδεύειν]*" (p. 160 de l'edició citada); "«A què et refereixes?» –va dir. / «A la instrucció i a l'educació» –vaig dir jo–" per "*Quid istud? / Educationē [παιδείαν], inquam, & eruditionem [τροθήν]..*" (423e de *La República*, p. 390 de la traducció citada).

¹⁷ L'obra de Friderico Sylburgio *Clementis Alexandrini opera græce et latine* que he consultat va ser publicada a Colònia el 1688 (es pot trobar a la Biblioteca Nacional de Catalunya). A tal d'exemple: "Κεχλήσθω δ' ἡμῖν ἐνὶ προσφυῶς οὗτος ὄνοματι παιδαγωγός, προαχτιχός, οὐ μεθοδιχός ὢν ὁ παιδαγωγός ἢ καὶ τὸ τέλος αὐτοῦ βελτιῶσαι τὴν ψυχὴν ἐστίν, οὐ διδάξαι, σώφρονός τε, οὐχ ἐπιστημονιχοῦ χαθηγήσασθαι βίου" ("Cal que li atorguem, per tant, l'únic nom que pròpiament li correspon: el de pedagog. El Pedagog és educador pràctic, no teòric; el fi que es proposa és el millorament de l'ànima, no la instrucció; és guia d'una vida virtuosa, no d'una vida erudita"), fou traduït per "*hic à nobis appositè uno appelletur nomine, Pædagogus: cūm in actione, non in tradenda disciplinæ ratione, versetur: qvatenus ejus qvoqve finis est, animam meliorē reddere, non docere: & in vitā moderatā, non qvæ sit scientiā prædita, instituire*" (I 1.4). "Σπεύδων δὲ ἄρα τελειῶσαι σωτηρίῳ ἡμᾶς βαθμῶ, χαταλλήλῳ εἰς παιδευσιν ἐνεργῆ τῆ χαλῆ συγχρηῆται οἰχονομία ὁ πάντα φιλόνηθρωπος λόγος, προτρέπων ἄνωθεν, ἔπειτα παιδαγωγῶν, ἐπὶ πᾶσιν ἐχδιδάσχων" ("I d'aquesta manera, el Logos, bon amic de tots els homes i decidit a conduir-nos progressivament a la salvació, realitza en nosaltres un bell i eficaç programa educatiu: primerament ens exhorta; després, ens educa; finalment, ens ensenya") fou traduït per "*Porrō autem dum gradu salutari nobis convenienti in efficaci disciplina nos studet perfectos & consummatos reddere, pulchrâutitur æconomiâ, omni ex parte benignus & hominum amans Sermo, primum adhortans, deinde fungens Pææofficio, in omnibus nos docens*" (I 3.3). "θαυμαστός σύμδουος, θεὸς δυνάστης, πατήρ αἰώνιος, ἄρχων εἰρήνης τῶ πληθύνειν τὴν παιδείαν· καὶ τῆς εἰρήνης αὐτοῦ οὐκ ἔστι πέρας". Ω τοῦ μεγάλου θεοῦ, ὦ τοῦ τελείου παιδίου· υἱὸς ἐν πατρὶ, καὶ πατήρ ἐν υἱῶ· καὶ πῶς οὐ τέλειος ἡπαιδείατοῦπαιδίουἐκείνου," ("Conseller admirable, Déu poderós, Pare etern, Príncep de la pau, que atorga amb generositat l'educació i la pau del qual no té límit. Oh gran Déu! Oh nen perfecte! El Fill està en el Pare i el Pare en el Fill. Com no ha d'ésser perfecta la pedagogia d'aquest nen, si s'estén a tots nosaltres que som nens, guiant a totes les seves criatures?") per "*Admirabilis confiliarius, Deus potens, pater æternus,*

Tot i això, i si fem cas a la particular interpretació filològica de Heidegger, la cultura que l'hel·lenisme abastava amb el mot *paideia* va ser conservada pel món romà sota el d'*humanitas*, amb la qual cosa no seria del tot encertat i fins i tot erroni, resseguir el fil de la *paideia* a través del camí que *educació* ens assenyala i que ens porta a transitar per *ēdūcere*, *ēducāre*, *ērudio*, *disciplīna*, *doceo*, *trādo*, *instituo*, *doctrīna*... tal i com s'ha fet en aquest treball. Heidegger, a *Carta sobre el 'humanisme'*, diu:

Explícitament sota aquest nom, la *humanitas* se la considera i s'hi aspira per primera vegada a l'època de la república romana. L'*homo humanus* es contraposa a l'*homo barbarus*. L'*homo humanus*, aquí, és el romà que exalça i ennobleix la *virtus* romana mitjançant la «incorporació» d'allò que els grecs havien assumit com a παιδεία. Aquests grecs són els de l'hel·lenisme tardà, la cultura dels quals s'ensenyava a les escoles de filosofia. Aquesta cultura concerneix l'*ērūdītio* i la *institūtio in bonas artes*. La παιδεία així entesa es tradueix per «*humanitas*» [...] A Roma, hi trobem el primer humanisme.¹⁹

La seguretat filològica respecte el fet que el mot *educació* prové d'*ēducāre*, però, esclata en una varietat de signes lingüístics llatins que pretenen atrapar allò que la *paideia* i l'educació abasten. Molts tractats d'història de l'educació solen considerar el món romà i l'Edat Mitjana com un parèntesi no rellevant per a l'actualitat educativa, sense tenir en compte que la descomposició de la unitat de la *paideia* en una pluralitat d'accions i signes lingüístics va donar els ingredients que han alimentat tota la gastronomia

princeps pacis: eò quod ludum ac disciplinam impleat: Et pacis ejus non est finis. O magnum Deum! O perfectum puerum! Filius in patre, & Pater in Filio. Et quomodo non est perfecta hujus pueri puerilis disciplina & institutio." (I 24, 2).

¹⁸ Apareix *educatus* quan tradueix “εἷς ὧν πᾶς ὁ αὐτὸς λόγος, τῆς συντρόφου καὶ χοσμιχῆς συνθηθείας ἐξαρπάζων τὸν ἄνθρωπον, εἰς δὲ τὴν μονότροπον τῆς εἰς τὸν θεὸν πίστεως σωτηρίαν παιδαγωγῶν” (“però sempre és el mateix i únic Logos en totes les seves diferents funcions el que treu l'home de la inclinació mundana en què vivia i el condueix cap a l'única salvació de la fe en Déu”) per “*Cùm sit unus hic sermo, à mundana, in qua educatus est, consvetudine hominem abripiens, & in simplici uniusque modi fidei in Deum salute instituens*” (I 1.2).

¹⁹ Heidegger, M. (1947): *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den «Humanismus»* (La *Carta sobre el “humanisme”* ha estat traduïda al català per Manuel Carbonell: “Carta sobre el «humanisme»”, dins *Fites*, oc. pp. 146 i 147).

educativa de la modernitat. De tots ells, n'hi ha quatre que possibiliten aconseguir tots els sabors que avui ens és possible concebre: *ēducāre*, que és acompanyar; *ēdūcere*, que és extreure; *disciplīnāre*, que és dominar i *ērudire*, que és dotar. A partir del protagonisme d'un o altre o de la seva combinació es construiran tots els discursos educatius de la modernitat²⁰ i les seves diferents tradicions educatives: per a la que podríem anomenar *tradicció ēducāre*, l'educació és un procés d'alimentació a través del qual l'èsser de la persona es construïeix en diàleg amb el món; per a la *tradicció ēdūcere*, un procés d'ajuda que persegueix despertar l'èsser de la persona per tal que surti i manifesti la seva veritat; per a la *tradicció disciplīna*, una decidida acció de domini sobre l'èsser de la persona i, finalment, per a la *tradicció ērudio*, un procés de transmissió i recepció de coneixements. El pedagog, en tant que persona que acompanya per foragitar els perills que s'alcen en el camí que va de casa a l'escola, és aquell que guia el desplegament o la construcció que va de la casa de l'èsser a l'estadi vertaderament humà. En aquest acompanyament, pot alimentar l'èsser, pot fer que es manifesti tal com és, el pot disciplinar o ensenyar, però tots ells comparteixen el mateix fonament ontològic que ens ha llegat Grècia: que l'home és portador d'un ésser, i les diferències es donen en la forma en què el pedagog s'hi aproxima. Certament que no cal desmerèixer les diferències entre ells, perquè, en les seves formes extremes, atorguen o no protagonisme al subjecte i al món; trenquen o no amb aquella criança de connotacions aristocràtiques a partir de la qual només es pot arribar a ésser allò que ja ets; estan obertes o no als canvis i diferents protagonismes

²⁰ Aquells autors que, avui, trenquen amb l'excés ontològic de la modernitat, per exemple Lluís Duch, Joan-Carles Mèlich o Gianni Vattimo, són continuadors d'una tradició que, valgui la redundància, podríem anomenar *trādere-transmittere*. Aquesta tradició, a diferència d'*ēducāre*, *ēdūcere*, *disciplīna* i *ērudio* -que s'ocupen de l'èsser de l'home- se les veu, com la criança, amb l'acolliment, la narració, amb les empremtes d'aquells que ens han precedit i que reclamen ser escoltades, amb una ètica de bens (*trādere*) que cal trametre (*transmittere*). "Aquesta conjunció, tensa i enriquidora a la vegada, del *trādere* i del *transmittere* posa de relleu que no es pot oblidar mai que la tradició no té com objecte prioritari el passat, sinó el present; un present en el qual, per mediació de la transmissió i la recreació, l'èsser humà salva la distància que hi ha [...] entre l'*abans* i l'*ara*" (Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc. p. 42).

històrics; ens exhorten a ser respectuosos o temorencs amb el desvetllament de l'ésser de l'infant; a donar-li un paper actiu o receptor...

A Grècia, el descobriment que la criança (τροφή) era a mans dels homes (παιδεία) va comportar una nova manera d'entendre el creixement i el camí cap a l'estadi vertaderament humà i la saviesa, un nou estar de l'home en el món. En el món llatí, en canvi, aquesta apropiació humana de la criança no significa pas el seu abandonament, sinó la complementació: a la criança (*ēducātio*) cal afegir-hi l'estudi, l'adquisició de la ciència (*ērudītio*), que s'aconsegueix a través de la *disciplīna*. Hi ha tres factors que ens poden ajudar a explicar la importància que l'Edat Mitjana continua atorgant a la criança i les seves dificultats per fer-se amb la *tradició ēducere*, que és la que més bé representa a la *paideia*. El primer és que la *paideia* és un acte d'apropriació per part dels homes d'allò que fins aleshores havia estat en mans de la natura o dels déus i, pel món cristià, això és simplement abominable, perquè l'home és una criatura divina feta semblant a Déu. En tant que creació divina, pertany a la naturalesa i, per tant, a la criança; en tant que feta a semblança de Déu, es diferencia de l'estat natural propi dels animals gràcies a la paraula que li ha estat revelada i d'aquí la necessitat de l'erudició, del coneixement, de la disciplina per tal de conèixer-la i adquirir-la. El segon factor apunta al fet que mentre la *paideia* platònica respon perfectament a la idea d'un coneixement que no és, que no pot ser, adquisició, sinó camí de descoberta d'allò que només es pot revelar en un mateix i a partir de si mateix a través de la rememoració, el món cristià, en canvi, té una veritat revelada, una veritat que els homes han de conèixer i que només és possible adquirir a través de l'estudi i la disciplina, perquè allò que es pot revelar a partir d'un mateix només és l'instint animal i el pecat original. Fins i tot la patrística que, en el seu esforç d'harmonitzar fe i saber i de donar llenguatge filosòfic al cristianisme, va recórrer a la *paideia* per avançar en aquest propòsit, considera que el *Logos* realitza en nosaltres un progressiu i eficaç programa educatiu que culmina amb

l'ensenyament²¹. Finalment, si la *paideia* abraça els àmbits dels mots civilització, cultura, tradició, literatura... i si és, com per a Estilpó, la vida interior, l'existència espiritual, el vertader patrimoni del que hom disposa, no fa falta insistir en el fet que, pel món cristià, tot això no partia ni cristal·litzava en la *paideia*, sinó en la figura de Jesucrist i en les Sagrades Escripures.

2. El segon i definitiu combat contra la criança aristòcratica.

Per a la historiografia i l'antropologia que es reconeixen deutores de la donació de Prometeu, el *saber fer* que es plasma a través de la tècnica és allò que distingeix l'home del simple *fer* dels animals, fins al punt d'ocupar un lloc central en la seva explicació del devenir històric i de la configuració i estratificació de les societats humanes (en Marx, per exemple, el paper de l'especialització en el treball arriba a ser-hi cabdal). A totes les comunitats humanes, per tant, els seus membres no només fan, sinó que saben fer (gerres, teixits, estratègies de cacera, màquines...), la qual cosa configura les cultures humanes i fa que, en la majoria d'elles, hi reconeguem persones que ocupen un lloc diferencial i de poder que es fonamenta en un saber fer (per exemple saber fer un astrolabi o saber fer ploure) del qual les societats o els poderosos se serveixen per connectar amb les forces divines, per rebre consell, per planificar estratègies de combat o instruments d'administració o sotmetiment.

²¹ Climent d'Alexandria (150-215): *El Pedagóg*, I 12,98 oc. (veure nota 112 de la primera invocació). Tot i això, cal fer esment a la fe com a moviment i descoberta interior que el cristianisme aporta, una diferència amb l'Antic Testament en la qual Climent d'Alexandria insisteix i profunditza a partir de les paraules de Pau a la *Carta als Gàlates*: “Per què va arribar, doncs, la Llei? Va ser afegida per a fer evidents les transgressions, fins que vingués aquella descendència en qui es compleixen les promeses [...] Abans que arribés la fe, estàvem reclosos sota la custòdia de la Llei, esperant el moment que la fe es revelaria [...] Però ara que la fe ha arribat, ja no depenem de cap guia” (Ga 3, 19-25).

Si el *saber* que s'afegeix al *fer* ens va atorgar la condició humana, a Grècia el *saber* es va desprendre del *fer* i va iniciar un camí mogut únicament per l'amor a si mateix, fins al punt de diferenciar-se d'aquell saber aparentment desinteressat d'Orient. Efectivament, en la forma més pura d'un diàleg del *logos* amb ell mateix que emprenen alguns presocràtics, per exemple Heràclit i Parmènides, es fa evident que la saviesa d'Orient reposa en el diàleg amb el món, amb la vida i amb la mort. Fins i tot a aquells que posteriorment hem anomenat “els primers científics”, per exemple Tales de Milet, se'ls retreia “que era molt inútil el seu afany de saber”²², és a dir, que no s'ocupaven de les coses d'aquest món, amb la qual cosa semblen inaugurar la imatge del savi distret que s'ha perllongat fins els nostres dies (és molt coneguda l'anècdota segons la qual “quan Tales mirava cap al cel per tal d'observar els astres, va caure dins un pou”²³) i la convicció que el saber neix i està emparentat amb l'oci (tot i que és necessari recordar que aquest saber més desinteressat del món ha acabat dominant el món, i que el saber que neix de l'oci ha acabat essent la principal forma productiva de les societats postindustrials).

Aquest no ocupar-se o no pertànyer a les coses d'aquest món va fer que a Grècia, del que sabia a seques, del que era savi en saviesa, se n'esperés un tarannà diferent de la resta dels mortals que exercien una σοφία en el sentit de mestratge o experiència en algun camp concret. D'aquí, tal vegada, la sorpresa dels estrangers que visitaren Heràclit en veure'l escalfant-se prop de la llar²⁴, una cosa ben quotidiana i vulgar de la qual semblava que un savi s'havia d'enlairar. Que aquest estat de saviesa es pogués adquirir va ser, com hem vist,

²² Aristòtil, a la *Política*, I, 1259a 9 es veu obligat a combatre aquesta idea de la següent manera: “Com que a Tales li retreien que era molt inútil el seu afany de saber, expliquen que quan va preveure, gràcies als seus coneixements d'astronomia, que aquell any hi hauria una bona collita d'olives [...] va llogar els molins d'oli de Milet i Quios [...] i, quan va arribar el moment oportú, els va rellogar al preu que va voler. [...] Va demostrar, d'aquesta manera, que és fàcil per als filòsofs enriquir-se, però que això no és el que els interessa.”

²³ “Quan Tales mirava cap al cel per tal d'observar els astres, va caure dins un pou. Es diu també que una noia tràcia, amb humor i picardia, es reia d'ell perquè, volent saber les coses del cel, no s'adonava del que tenia als peus.” (Plató: *Teetet*, 174a).

²⁴ Aristòtil: *Sobre les parts dels animals*, inici del llibre I.

una de les grans aportacions dels sofistes, la qual cosa va comportar la transformació i controvèrsia respecte d'allò que s'entenia per saviesa. Gustavo Bueno ha suggerit que la diferència entre la saviesa del savi (*sophós*) i la del sofista (*sophistés*) rau en què l'un és el savi solitari que posseeix en si mateix la saviesa, mentre que l'altre és savi en tant que sembla capaç de manifestar-la i revelar-la als altres, de fer-la valer, d'ensenyar-la i fins i tot d'imposar-la:

Kierkegaard –diu Gustavo Bueno-, a les seves *Engrunes filosòfiques* contraposava la saviesa del Mestre diví, Crist, que ha de començar per crear al deixeble, a la saviesa del mestre humà, Sòcrates, que pròpiament no pot ensenyar, car ha de suposar que el deixeble ja posseeix la saviesa. Si ens poséssim en el punt de vista de Kierkegaard podríem dir (utilitzant la nostra distinció) que només Crist és sofista, mentre que Sòcrates és únicament savi.²⁵

D'una banda, calia pensar la distinció entre una saviesa que, més que un saber fer quelcom, és un estat que s'adquireix a través dels bons costums i l'estudi, la qual cosa va portar Plató a distingir entre la virtuositat com a destresa en un ofici, art o tècnica, i aquella altra que s'obté en l'exercici del pensament. De l'altra, calia també pensar si la “saviesa a seques” l'atorgava l'*éthos* o l'estudi de les ciències i les arts. Ara bé, un món que es reclama de Prometeu viu amb tensió aquesta diferenciació i, per tant, no va trigar gaire a cercar fórmules d'unió entre el pòndol que atorga un estat de vida i el poder prometeic que atorguen les ciències i les arts i així, al segle I, Quintilià ja proclamava

Que l'orador sigui, doncs, un home de tal guisa que amb raó pugui ser anomenat savi, i no solament perfecte pels costums (perquè, al meu entendre –per bé que hi ha qui sosté el contrari- amb això no n'hi ha

²⁵ Bueno, G. (1980): “Análisis del *Protágoras* de Platón”, dins *Protágoras (edición bilingüe)*, Clásicos El Basilisco, Pentalfa Ediciones, Oviedo, pp. 26-27.

prou), sinó també per la ciència i per tota mena de qualitats oratòries, com potser no ho hagi estat mai ningú fins ara.²⁶

A partir dels segles XV i XVI, l'Humanisme va reprendre aquesta doble condició de la saviesa (bons costums i erudició) i va començar a incorporar-la en la fonamentació de les relacions de poder. Amb l'adveniment de l'Edat Moderna, els reis i els nobles no només comencen a envoltar-se de savis, sinó que aspiren a participar de la seva saviesa i veuen en l'*educatione* dels seus fills una necessitat i una garantia per al bon govern, la qual cosa assenyala que l'erudició i els costums que a ella s'associen ja no acompanyen simplement al poder, sinó que comencen a formar-ne part, a legitimar-lo, a possibilitar una ostentació i administració dels assumptes públics i privats que necessàriament ha d'estar inscrita en la mateixa persona en qui el poder es concentra. En el món aristocràtic grec o medieval, el saber per dominar està lligat a un *saber fer*, a un saber de la vida i per a la vida que no té res a veure amb el saber de lletra en el qual s'ha refugiat la saviesa, amb aquesta *grámma* que donarà lloc a la *grammatĩca* i aquesta al *glamour*, és a dir, a l'encant, l'atractiu i el poder d'aquells que saben llegir i escriure. Ulisses és destre en enginy, hàbil en l'ús de la pica i l'arc que dispara fletxes ploroses, fidel a la seva pàtria i al seu llinatge, unes característiques que també defineixen a una noblesa medieval que, juntament amb els papes, bisbes i sacerdots -molts d'ells analfabets- en tenen prou amb el coneixement o l'observança dels principis dels Evangelis per tal de participar de la virtut i la saviesa que la llum divina atorga. L'humanisme, en canvi, és l'intent de salvar l'home de la barbàrie humana a la qual sembla abocat només amb el saber fer, és l'afany d'encaminar-lo per una senda humanitzadora que es fonamenta en l'erudició.

El gradual ascens de les noves formes productives i de la burgesia, portadora d'un *èthos* que vol ensorrar el mur que separa el saber per a la vida i el saber per a la lletra, el poder que atorguen les coses de la vida i el que atorga

²⁶ Quintilià (ca. 35-ca. 95): *De Institutione Oratoria* I, Pr. 18, oc.

el coneixement dels llibres, va fer que, a partir del segle XV, el terme *ēducāre* i els seus derivats, com s'ha dit molt poc utilitzats durant l'Edat Mitjana, comencin a despuntar. Tot i això, Concepción Cárceles assenyala que durant aquest segle el mot queda encara “dins un cercle intel·lectual i social determinat, que no és capaç de traspassar; no té fortuna, ni força i cau a l'oblit durant [...] quasi un segle, en què el terme roman reclòs en els textos llatins dels humanistes, amb un sentit molt específic i sense influència sobre les llengües vulgars”²⁷. Aquest “cercle intel·lectual i social” és el cercle dels humanistes, que escriuen, gairebé sempre per encàrrec, tractats per a l'educació-criança dels fills de l'alta noblesa i la reialesa. El terme apareix en el títol d'obres com ara *De liberis educandis* (traducció del tractat de Plutarc Περὶ παιδῶν ἀγωγῆς realitzada per Guarino Veronese al 1410); *De educatione liberorum* (1450), d'Eneas Silvio Piccolomini; *De educatione liberorum clarisque eorum moribus* (1491), de Maffeo Vegio; *Liber de educatione Johannis Serenissimi Principis* (1492 aprox.), d'Alonso Ortiz; *De educatione liberorum opus saluberrimum*, de Francisco Filelfo (1500-1508); *De liberis educandis libellus* (1509), d'Elio Antonio de Nebrija...²⁸ El “sentit molt específic” d'*ēducāre* a què fa referència Concepción Cárceles, és la criança, perquè quan la criatura es fa gran i va sortint de l'àmbit familiar, el terme *ēducāre* tendeix a desaparèixer i es parla d'*ērudire*, *docere*, *trādere*, *instituere* o *instruere*²⁹, per exemple a les obres d'Erasme de Rotterdam

²⁷ Cárceles Laborde, C. (1999): “En torno a la aparición de la palabra ‘educación’ en la lengua castellana” dins Laspalas Pérez, J (Ed.): *Historia y teoría de la educación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A. p. 101.

²⁸ L'obra de Plutarc sobre l'educació dels fills va tenir una gran influència en les inquietuds pedagògiques de l'Humanisme. Avui es pot trobar en les seves *Moralia*, (traducció castellana a la Biblioteca Clásica Gredos, 78, Madrid 1985, pp. 47-81). La traducció de Guarino Veronese no es va publicar fins el 1471. L'obra d'Alonso Ortiz (*Liber de educatione Johannis Serenissimi Principis et primogeniti regum potentissimorum Castelle Aragonum et Siciliae Fernandi et Helisabet inclyta prosapia coniugum clarissimorum*) es pot trobar, traduïda, en una edició a cura de Giovanni Maria Bertini: *Diálogo sobre la educación del príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos*, Madrid, José Porrúa Turanzas Ediciones, 1983. L'obra de Nebrija es pot trobar, traduïda, en una edició a cura de León Esteban i Laureano Robles: *La educación de los hijos*, Universitat de València, València 1981.

²⁹ Cárceles Laborde, C. (1999): “En torno a la aparición de la palabra ‘educación’ en la lengua castellana”, oc. p. 106. Concepción Cárceles cita, entre altres exemples, l'obra de Nebrija *De liberis educandis libellus*, i diu “Nebrija recorda que la formació del nen comença pel cos, després pels desigs i afectes i finalment per la raó. L'educació pròpiament dita se

Institutio principis (1516) i *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529). A partir del segle XVI augmenta enormement la producció del que s'ha anomenat *pedagogia regia* o *tractats d'educació de prínceps* i s'imposa un paradigma, abans només present en casos aïllats³⁰, d'aristocràcia intel·lectual en què l'erudit pretén tornar raonables i il·lustrats als poderosos i orientar l'acció de govern cap a la construcció d'una societat més racional. El nombre d'obres escrites per aquest propòsit i en aquesta època és, sobretot a Itàlia i Espanya, tan extens, que seria desmesurat citar-les aquí³¹. La majoria d'elles s'inspiren en Plató, Xenofont, Ciceró, Sèneca, la Bíblia, els escrits dels pares de l'Església i, molt concretament, en el *De liberis educandis* (I-II dC) de Plutarc, *De Regimine Principum* (aprox. 1270) de Tomàs d'Aquino i *De Regimine Principum* (1280) de Giles de Roma.

Els tractats *de liberis educandis* adreçats als fills de les classes benestants aborden tres qüestions fonamentals: l'erudició (a través dels tres camins o *Trivium*: la gramàtica, la lògica i la retòrica), la moral i la urbanitat.

centra en l'àmbit del cos i dels desigs i, secundàriament, en l'enteniment [...] malgrat el títol de l'obra, la paraula educació gairebé no s'utilitza. Quan, en la seva evolució natural, el nen va sortint del nucli estrictament familiar; quan arriba plenament al ús de raó, desapareix el terme. 'Educar' serà, a partir d'ara, *erudire, docere, tradere, instituere* o *instruere*, però ja no *educare*" (p. 104 i 106).

³⁰ Se sol assenyalar que la funció d'acompanyar o educar als fills de les famílies benestants deixa de convertir-se en norma després de la desaparició de les ciutats-estat i la construcció dels grans imperis (exemplificat en el desencís d'Aristòtil d'influir en la política d'Alexandre el Gran) i que, a partir de l'hel·lenisme, els filòsofs passen principalment a ocupar-se d'empreses aparentment més modestes, com ara salvar l'home i donar sentit a la seva vida individual. A la primera meitat del segle XI, el poeta alemany Wipo, representant de la *Renaissance Ottonienne*, denuncia la situació d'incultura dels nobles alemanys respecte de la dels italians i demana a l'emperador Enric III, un príncep especialment lletrat, una decidida actuació a favor de l'escolarització. "Ordenar per un edicte –escriu Wipo– que a la terra dels Teutons cada noble faci instruir tots els seus fills en les lletres i la ciència del dret, per tal que el dia que els prínceps tinguin els seus plets, demostrin la seva autoritat amb un llibre a la mà. A això es dediquen tots els italians tant bon punt comencen a fer-se grans i envien a tots els joves a suar l'escola. Els teutons, en canvi, ho consideren inútil o senzillament de baixa condició a no ser que es vagi per capellà (*Tunc fac edictum per terram Teutonicorum / Quilibet ut dives sibi natos instruant omnes / Litterulis legemque suam persuadeat illis / Ut cum principibus placitandi venerit usus / Quisque suis libris exemplum proferat illis... / Hoc servant Itali post prima crepundia cuncti / et sudare scholis mandatur tota iuventus: / Solis Teutonicis vacuum vel turpe videtur / Ut doceant aliquem nisi clericus accipiatur.*) [Wipo (1041): *Tetralogus*, citat per Pertz, G.H., ed (1868): *Monumenta Germanie Historica*, Stuttgart Anton Hiersemann, 1984-1993].

³¹ Tot i que conté alguns errors, es pot consultar Galindo Carrillo, M^a Ángeles (1948): *Los tratados sobre educación de Príncipes*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, Madrid.

Norbert Elias, en dos acurats treballs (*El procés de la civilització* i *La societat cortesana*³²), s'ha centrat en aquest darrer aspecte fins al punt de veure-hi un factor importantíssim en la construcció de la societat occidental. A través d'una recerca sociològica de la gènesi dels costums i paraules com ara civilitat, civilització i cultura, Elias arriba a la conclusió que Occident ha passat per tres etapes fonamentals en les quals es construeixen unes pautes de relació amb els altres i amb un mateix que responen i a la vegada creen unes relacions socials, econòmiques i polítiques. La primera etapa és la de la cortesia cavalleresca-feudal, predominant a l'Edat Mitjana, que es caracteritza per la primacia de les passions i la força. La segona, la de la civilitat, que assoleix el seu màxim esplendor durant els segles XVII i XVIII i es distingeix per la domesticació de la noblesa, la pacificació de la societat i la contenció de les passions a través d'estrictes normes d'urbanitat. Finalment, l'etapa de la civilització, que s'enfronta al que considera caràcter superficial, comediant i elitista de les bones maneres de l'*homme civilisé* de l'etapa anterior i defensa una reforma que arribi al fons de l'home i per a tothom.

Per Elias, els escrits dels humanistes sobre els bons costums representen la transició entre les pràctiques pròpies del cavaller feudal i les de la civilització contemporània. La domesticació de les passions de la noblesa, diu, assenyalava l'ascens de la burgesia i, per tant, la necessitat de noves formes de poder i de legitimació. L'*homme civilisé* que propugnen els manuals d'urbanitat és un home que es diferencia de les formes rudes que comparteixen tant aquells que fins aleshores havien estat a dalt (la noblesa dels diferents territoris feudals) i aquells que continuen estant a baix (el *vulgus*)³³,

³² Elias, N. (1939): *Über den Prozess der Zivilisation. Sociogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (trad. cast.: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1988). (1969): *Die höfische Gesellschaft* (trad. cast.: *La sociedad cortesana*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1993).

³³ No agafar el menjar amb les mans ni llepar-se els dits, no fer fressa amb la llengua, no parlar ni beure amb la boca plena, no compartir la mateixa plata, eixugar-se la boca, rentar-se les mans i les dents, no rascar-se cap part del cos quan es menja, tallar-se les ungles, parlar correctament, no orinar ni anar de ventre en públic ni saludar als que ho fan, no ensenyar les parts íntimes ni tocar-se-les amb la mà nua, no tirar-se pets ni parlar d'aquestes coses, girar-se quan esternudes, sonar-se amb un mocador i, si cal escopir, trepitjar-ho de seguida, parlar

un home que representa les pautes de comportament i les aspiracions d'un estament que aglutina a l'alta burgesia ascendent i als nobles reconvertits i que es constitueix al voltant d'unes corts principesques que estan en conflicte amb el poder centrfug feudal. Aquesta situació, diu Elias, va afavorir a la petita classe secular-burguesa dels humanistes, donant-los-hi una possibilitat d'ascens social, d'aconseguir prestigi i poder sense necessitat d'identificar-se completament i incondicional amb cap dels grups socials de la seva època. A partir d'ells i cada vegada més, allò que diferenciarà a les classes poderoses i a la gent vulgar ja no serà el llinatge i la noblesa en el caràcter i la valentia que l'acompanyava, sinó el saber i les formes de comportament, que establiran la diferència entre el que modernament hem anomenat ser un pagès o ser ben educat, no saber de lletra o ser lletrat.

Tot i que des del segle XI es poden trobar antecedents d'aquesta voluntat d'imposar normes estrictes als hàbits, Elias considera que el contingut i l'èxit de *De civilitate morum puerilium*, publicada per Erasme de Rotterdam l'any 1537, assenyala la ruptura definitiva amb aquelles pautes que fins aleshores es consideraven bons costums cavalleresco-feudals³⁴. *De civilitate morum puerilium* es va editar més de trenta vegades abans de la mort d'Erasme, és a dir, durant els sis anys següents a la seva publicació; se'n van fer cent trenta reedicions fins el segle XVIII (dues a València, al 1544 i al 1552, i una a Barcelona, al 1568); es va traduir a l'anglès dos anys després de la seva aparició i a l'alemany, al xec i al francès poc després (la traducció al català es va realitzar l'any 1912 i la castellana ha hagut d'esperar fins al 1985) i al 1541 va aparèixer en forma de catecisme i es va començar a implantar com a llibre de text a algunes escoles³⁵. Aquesta obra d'Erasme, com les de Joan Lluís Vives i altres humanistes, no es dirigeixen únicament a les classes

sense que se t'escapi la saliva, estar-se quiet quan es dorm amb gent desconeguda, no parlar amb ells ni tocar-los, no acceptar l'hostalatge quan et toca dormir amb una dona...

³⁴ Elias, N. (1939): *El proceso de la civilización...* oc. pp. 99-100.

³⁵ Varela, J. (1985): Comentari a la traducció castellana de *De civilitate* realitzada per A. Garcia Calvo: *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1985, p. 89. L'edició bilingüe en català i llatí del 1912 es titula *Llibre de Civilitat Pueril. Ara per primera volta publicat en català. Traduhit et anotat per J. Pin y Soler*, Llibreria l'Avenç, Barcelona.

cortesanes, sinó que tenen la pretensió de ser normes humanes universals. En la dedicatòria a Enric de Borgonya, fill d'Alfons i príncep de Veere, Erasme diu que aquests preceptes no els ha pas escrit perquè ell els necessiti més, car ha estat criat (*educatus*) des del bressol entre cortesans i després atès per Joan Crucium, tan distingit artífex en la formació de la inexperta edat (*tam insignem formandæ rudis ætatis artificem*), “sinó perquè més delitosament aprenguin aquestes coses tots els nens pel fet que van dedicats a un nen de la més llarga fortuna i de les més altes esperances”.

No deixa de sorprendre que en un treball com el d'Elias no es faci referència a l'extensa obra de Vives dedicada a trametre els bons costums, especialment als seus *Exercitatio lingue latine* publicats l'any 1539. El conjunt de diàlegs que conformen els *Lingue Latine Exercitatio*, estan pensats per aprendre i exercitar-se en la llengua llatina a través de la descripció de situacions de la vida quotidiana de les famílies benestants, com ara menjar, vestir-se, jugar o anar cap a l'escola, a través de visions i reflexions altament moralitzants. El diàleg XXIV, intitulat *Educatio*, narra l'encontre entre un humanista (Flexíbol) i el fill d'un noble (Grynferantes) que ha acudit a ell per tal que li ensenyi a “ser estimat pel poble” i fa referència a dos fets que ja eren propis de l'època: l'ascens d'una burgesia que competeix pels honors i la riquesa i una noblesa que es veu en la necessitat d'acostar-se a un tipus de formació de la qual fins aleshores s'havia mantingut al marge. En aquest diàleg, Grynferante diu que el seu pare l'ha enviat perquè la seva família “nobilíssima i molt elevada, pugi més amunt, perquè molts homes nous, recolzats en la seva riquesa i després d'haver aconseguit dignitat i honors, s'han elevat tant gràcies als diners que s'atreveixen fins i tot a competir amb l'antiguitat i els honors de la nostra classe”. Que un noble enviï al seu fill -o que Vives vegi la necessitat que els nobles enviïn als seus fills- a rebre un tipus d'educació que li permeti competir amb aquest homes nous, és perquè la criança que fins aleshores rebien comença a demostrar-se insuficient. Quan el mestre li pregunta què li han ensenyat fins aquell moment, Grynferantes respon, primer de tot, que pertany a una família noble i que, per tant, li han

ensenyat a correspondre-hi a través de la dignitat, l'autoritat, els títols, el combat i les formes. El seu jove orgull, però, el porta a negar allò que el seu pare ja veu necessari i que fa que ell sigui allà: “No tinc cap necessitat –diu– d’adquirir les disciplines i l’erudició: els meus avantpassats m’han deixat els recursos per viure i, encara que en faltessin, no els he de cercar en arts tant poc nobles, sinó en la punta de la llança i en l’espasa desembeinada”³⁶.

Es reproduïx per tant un combat entre la noblesa i les noves classes ascendents que s’assembla al que, feia dos mil anys, havien lliurat Aristòfanes i Píndar contra els sofistes. Allò que defensen i les raons que cada bàndol aporta són, si fa no fa i salvant les distàncies, les mateixes. A l’època que ens ocupa, però, hi ha un nou factor que en poc temps esdevindrà cabdal: l’aparició d’un front fins aleshores desconegut: la lluita contra la criança del *vulgus*. Com veurem als capítols següents, a partir del segle XIII s’inicia una transformació en la interpretació de la pobresa que situa l’*erudītio*, la *disciplīna*, la *doctrina*, l’*educatio*, la *institūtiō*... en una nova obertura dels fenòmens socials, en un àmbit en el qual el combat entorn del saber i la bona criança traspassa les fronteres de les classes poderoses i s’expandeix cap allò que es percep com a ignorància de la multitud. Aquesta ampliació del combat del saber i dels bons costums (que fins aleshores s’havia mantingut entre el saber per a la vida dels nobles i el saber de lletra del clergat o l’alta burgesia; entre la cortesia cavalleresca-feudal i la civilitat cortesano-burguesa) cap a la multitud, és cabdal en la constitució del fet educatiu tal i com avui encara se’ns presenta, fins al punt que caldrà que aparegui un nou mot que l’abasti. Vet aquí l’educació.

En l’intent de trobar explicació a la preocupació per l’*educatio* dels prínceps i fills de nobles, la història de l’educació assenyala que es feia cada vegada més necessari orientar als prínceps cristians davant, per un costat,

³⁶ Vives, J.L. (1539): *Linguae Latinae Exercitatio* (trad. cast. de Francisco Calero i M^a José Echarte: *Ejercicios de lengua latina*, Col·lecció J.L. Vives, volum 3A, Ajuntament de València 1994).

l'aparició de noves formes de relacions socials i econòmiques, la creixent importància dels assumptes internacionals i diplomàtics i l'art militar i, de l'altre, d'una cultura cristiana que veia com dominava una política amoral que només es preocupava d'augmentar la riquesa material a través d'una raó d'Estat abusiva. En aquesta línia, els diferents *tractatus de educatione liberorum* a què ens hem referit, serien també una resposta cristiana a una manera d'entendre la política que *El príncep* de Maquiavel (1513) va copsar i que *Institutio Principis Christiani* (1516) d'Erasme de Rotterdam es va afanyar a contestar. Hi ha, però, un aspecte que sembla ser clau en tot aquest procés: la gradual aparició d'una nova forma d'entendre el cos polític de l'Estat que porta no solament a *ēducāre, ērudīre, docere, doctrīnare, instituere, disciplīnare, trādere...* al vèrtex més alt de la piràmide del poder, sinó també a irradiar-los per tota la seva estructura, en una voluntat que, poc a poc, es va escapant d'una acció erudita o de salvació d'ànimes a través del coneixement i l'observança dels principis cristians i entra a formar part d'una estratègia i economia de poder de l'Estat, d'un Estat que, davant la irrupció d'un nou protagonista que és la població, es comença a percebre com quelcom més que l'estructura formada per governants i poderosos.

3. La croada contra la criança del *vulgus*.

És de sobres conegut que, a partir del segle XI, comencen a produir-se significatives transformacions econòmiques i polítiques que donen un nou protagonisme a les ciutats, als oficis i al comerç, i que mentre la incipient indústria atorga una renovada importància al treball i a l'ordre, emergeix una legió d'exclosos, captaires i rodamóns. Des del segle XIV fins a finals del XVI floreixen a Europa revoltes camperoles i moviments mil·lenaristes que provoquen grans daltabaixos i que contribueixen a generalitzar la imatge del pobre com a un perill potencial. Els desordres de Flandes de 1323 a 1327, els

de Jacques a l'àrea parisenca al 1358, els de Tuchins de la França central i de Languedoc a la segona meitat del XIV, els Ciompi i les insurreccions angleses de 1381, els tumults a Auxerre a finals del XIV, la remença catalana, els *irmadiños* gallecs, els *agermanats* valencians, els *comuneros* castellans, els *jacques*, els *husistes*, els *taboristes*, els desordres de Jack Cade a Kent i les revoltes per les puges dels preus a Anglaterra entre 1527 i 1794, la *Grande Rebeine* lyonesa de 1529, la del *Dauphiné* que es va estendre a Moirans el 1580, la Guerra del Camperols que va arrasar Alemanya el 1525³⁷... sorgien d'una situació que Norman Cohn ha descrit així:

Jornalers i treballadors no especialitzats, camperols sense terra o amb poc tros per alimentar-los, pidolaires i rodamóns, desocupats o persones amenaçades per l'atur, tots aquells que per una o altra raó no podien trobar una situació estable i segura i que vivien en un estat d'ansietat i frustració contínua, formaven els elements més agressius i inestables de la societat medieval. Qualsevol esdeveniment fora del normal, de por o d'exaltació –qualsevol forma de revolta o revolució, la predicació d'una creuada, un interregne, una pesta o la fam, qualsevol cosa que trenqués la

³⁷ De les nombroses obres que tracten sobre la pobresa i els moviments de revolta als inicis de l'Edat Moderna cal destacar-ne: Ariès, Ph. (1971): *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVII^e siècle*, Éditions du Seuil, Paris; Cohn, N. (1957): *The Pursuit of the Millenium-Revolutionary. Millenarians and Mystical Anarchists of the Middle Agers*, oc.; Davis, N.Z. (1965): *Society and culture in Early Modern France* (trad. cast. de Bertran, J.: *Sociedad y cultura en la Francia Moderna*, Crítica, Barcelona 1993); Delumeau, J. (1978): *La peur en Occident* [trad. cast. d'Armiño, M.: *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Taurus, Madrid 1989]; Fatica, M. (1992): *Il problema della mendicizia nell'Europa moderna (secoli XVI-XVIII)*, Liguori, Nàpols; Geremek, B. (1986): *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia w Europie* (trad. cast. de l'edició italiana *La pietà e la forca: La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*, Alianza Editorial, Madrid 1989); Goglin, J.L. (1976): *Les misérables dans l'Occident médiéval*, Ed. du Seuil; Gutton, J.P. (1974): *La société et les pauvres en Europe (XVI^e-XVIII^e siècles)*, PUF, Paris; Jütte, R. (1994): *Poverty and deviance in Early Modern Europe*, Cambridge University press, Cambridge; Lis, C. i Soly, H. (1979): *Poverty and capitalism in pre-industrial Europe* [trad. cast. de Van den Brem, B.: *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial (1350-1850)*, Akal, Madrid 1988]; López Alonso, C. (1986): *La pobreza en la España medieval*, Ministerio de Trabajo y Seguridad social, Madrid; Mollat, M. (1988): *Les pauvres au Moyen Age*, Editions Complexe, Bruselas; Woolf, S. (1986): *The poor in western Europe in the eighteenth and nineteenth centuries* (trad. cast. de Camprodón, T.: *Los pobres en la Europa Moderna*, Ed. Crítica, Barcelona 1989). La col·lecció *Genealogia del Poder*, dirigida per Julia Varela i Fernando Alvarez-Uría, ha publicat nombroses obres sobre el tema de l'exclusió des d'una òptica més o menys foucaultiana.

rutina normal de la vida social-, actuava sobre aquesta massa i provocava reaccions de gran violència.³⁸

En aquest context s'inicia, amb els precursors de l'Humanisme, per exemple Ramon Llull (1235-1315) i Francesc Eiximenis (1340-1409), la creuada contra els vicis i la ignorància del *vulgus* que, fins aleshores, era acceptada o fins i tot considerada necessària. Quan Aristòtil, per exemple i al referir-se a la música, diu que l'auditori de la *polis* “és de dues menes, una d'homes lliures i gent cultivada (πεπαιδευμένος) i una altra de públic vulgar (θηροτικός), format per artesans, obrers i altres persones per l'estil” no es proposa pas oferir, educar o acostumar a aquests darrers a les melodies que aporten senzillesa i equilibri, sinó que considera que se'ls ha de donar competicions i exhibicions per tal que es distreguin³⁹.

La *Doctrina pueril* (aprox. 1275) de Ramon Llull ens interessa perquè és una de les primeres obres pedagògiques escrites en llengua vulgar⁴⁰ i, en tant que obra pedagògica, és a dir, culta, l'autor es veu obligat a pensar allò que pertany al món cultivat amb la llengua del poble, en aquest cas el català. Com és d'esperar, en tota l'obra no hi ha ni una sola vegada la paraula educació i si, en canvi, *apendre, obeir, creure, hublligar, complir* i, sobretot,

³⁸ Cohn, N. (1957): *The Pursuit of the Millenium-Revolutionary. Millenarians and Mystical Anarchists of the Middle Ages* [trad. cast.: *En pos del Milenio*, Alianza Editorial, 1989 (4), p. 59].

³⁹ Aristòtil, *Política*, VIII, 7, (1342a). Text grec i traducció francesa d'Aubonnet, J. a Les Belles Lettres, Paris, 1989.

⁴⁰ Hi ha també altres obres pedagògiques de la mateixa època escrites en llengua vulgar, per exemple un llibre d'*enseignements* que sant Lluís va escriure pels seus fills en francès, probablement poc abans de morir el 1270; un manuscrit realitzat a Anglaterra l'any 1267 i titulat *C'est dou pere qui son filz enseigne, et dou filz qui au pere demande ce que il ne set; Somme le roi*, una obra escrita cap al 1280 pel frare Laurent per encàrrec del rei Felip l'Atreuit de França [Langlois, Ch. V. (1928): *La vie en France au moyen âge*, IV, París, pp. 23-46 i Delaborde (1912): *Le texte primitif des Enseignements de Saint Louis à son fils*, “Bibl. de l'Ecole des Chartes”, LXXIII]; *Castigos e documentos del rey don Sancho*, escrita a finals del segle XIII (a “Biblioteca de autores españoles” LI, Madrid, 1952, pp. 85-228). Els escrits pedagògics de l'època es refereixen gairebé sempre a la instrucció dels prínceps i, normalment, són en llatí, com per exemple: Vicent de Beauvais (aprox. 1254): *De eruditione filiorum regaliu*; Guillaume de Pérault (1255-60): *De eruditione pricipum*.

nodrir i acostumar. En els capítols XCI (*De la manera segons la quall hom deu nodrir son fill*) i XCIII (*De custumes*) es concentra en dos mots, nodrir i acostumar, tot allò que la llengua culta volia abastar amb *ēdūcere, educāre, ērudio, disciplīna, doceo, trādo, instituo, doctrīna...* i sembla fins i tot que Ramon Llull vulgui reduir-ho a un de sol quan diu que “nodriment és acostumar”. A través dels nodriments “s’acostuma ne s’enclina” i, per tant, cal “nodrir a treballar”, “acostumar volentat en amar Déu e son pare e sa mare”, “acostumar ta volentat a amar”, acostumar “sa memòria e son enteniment a cogitar nobles fets”, “acostumar ton enteniment a entendre”... perquè “savi seràs, fill, si lexes malvats nodriments e prens bones costumes”, de les quals coses es desprèn que “l’home qui vulla bé nodrir son infant no deu tenir en son alberch home mal nodrit, per ço que son fill no prena mal nodriment”⁴¹.

La *Doctrina pueril* de Ramon Llull és un llibre de coneixements i de consells, una manifestació de parer sobre allò que altri ha de conèixer o ha de fer perquè no ho sap, no ho fa, o hi ha la possibilitat que ho obli o que no ho faci. Així doncs, *Doctrina pueril*, un llibre escrit en llengua vulgar segurament perquè fos entès també per la gent vulgar, ens obre la possibilitat de conèixer allò que pensava i feia la gent del poble i que Ramon Llull es proposa corregir. Menys els dos capítols abans citats, els noranta-vuit restants són un compendi del saber culte de la seva època: teologia, doctrina cristiana, arts (gramàtica, lògica, retòrica, geometria, aritmètica, música, astronomia, dret, ciències naturals, medecina, mecànica), metafísica, govern de l’Estat i de l’Església, etc. Llull només s’aproxima a allò que la gent vulgar sap o fa en els capítols

⁴¹ Llull, R. (aprox. 1275): *Doctrina pueril*, Barcelona, Editorial Barcino / Fundació Jaume I, 1987. El *Llibre de l’Orde de cavalleria* (1275-1276), també de Ramon Llull, aquest cant al món aristocràtic que comença a davallar, ho és també a la seva criança i costum. Davant del mal que s’acosta, el poble –diu Llull– va triar de cada mil “un home pus amable, pus savi, pus lleial e pus forts, e amb pus noble coratge, ab més d’ensenyaments e de bons nodriments que tots los altres” (I), “un cavaller, per noblea de coratge e de bones costumes” (I), perquè “noblea de costumes e de bons nodriments se convenen a cavaller” (VI) (*Llibre de l’Orde de cavalleria*, Edicions 62, Barcelona, 1980). També Miguel de Cervantes escriurà que “Al caballero pobre no le queda otro camino para mostrar que es caballero sino el de la virtud, siendo afable, bien criado, cortés y cometido y oficioso” [capítol 6 de la Segona part de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1615)].

XCI i XCIII, quan tracta qüestions que tenen a veure amb la vida quotidiana de les persones. Hi ha dos aspectes a destacar d'aquests capítols -sobretot del XCI-, dos aspectes que ens assenyalen una clara voluntat de corregir la forma de vida de la gent pobre. El primer consisteix en la censura de les pràctiques i els continguts que el poble utilitza per trametre la seva visió del món i de la vida, reprovació que queda estupendament exemplificada en aquest paràgraf: “Acustumar son infant a oyr vanitats, leges paraules, romanços e cançons, estruments e les altres coses qui donen moviment de luxúria, és verí e tóxech [tòxic] en lo membrament e en lo enteniment e en la volentat de son fill”, fins al punt d’esmenar el costum de bressolar als infants que ploren car “no és moviment natural, ans és contra lo cervell”⁴². El segon aspecte consisteix en l’esforç d’introduir la visió culta del nodriment, d’aquest nodriment que és *ēducere-ēducāre*, però també *disciplīna-ērudītio*: “sàpies, fill, que dues maneres són de nudriments: la una pertany al cors e la altra a la ànima. Aquella qui és del cors se fa en los v senys corporals, los quals són veer, oyr, odorar, gustar, palpar. Los nodriments sperituals se fan en les tres propietats de la ànima, ço és a saber en la memòria e en lo enteniment e en la volentat”. Que Llull insisteixi que hi ha dues maneres de nodriment, un que pertany al cos i l’altre a l’esperit, sembla avisar als pares que allò que fins a les hores creien que era una i la mateixa cosa que es manifestava de moltes i diverses maneres al llarg de la vida quotidiana (des de menjar fins parlar, des d’aconduir el bestiar fins tractar amb respecte a l’avi), pertany a dos móns diferents que requereixen tractaments diferents i, per tant, nodridors i responsables diferents. Al *Llibre d’Evast e Blanquerna* ho trobem ja clarament expressat: Blanquerna, fill d’Evast (un gentil home que havia estat “criat e

⁴² Kant, a les seves classes de pedagogia impartides a la universitat de Königsberg, dirà: “Un altra costum de la primera educació és bressolar als nens. La manera més fàcil és la que fan servir els camperols. Amb cordes, pengen el bressol a una biga i només han d’empènyer per tal que vagi d’un costat a l’altra. En general, no serveix de res bressolar als nens, perquè el vaivé els hi és perjudicial [i només aconsegueix] atuir als nens perquè no plorin, però el plor els és saludable [...]. També els perjudica molt corre cap a ells quan ploren i, per exemple, cantarlos-hi alguna cançó, tal com tenen per costum algunes mestresses [...] Veritablement, es pot dir que els nens de la gent vulgar s’eduquen més malament que els dels senyors, perquè la gent ordinària juga amb els seus fills com si fossin mones: els hi canten, sacsegen, petonegen, ballen amb ells”. Kant (1803): *Pedagogia*, oc. pp. 50 i 51.

habituat a molt bones costums”) i d’Aloma (de noble llinatge “ben criada e humil [...] honrada i molt ben acostumada”), “fon criat molt diligentment” i la seva mare “lo deixà fins als vuit anys al curs de la natura”. Després,

[...] son pare Evast lo posà a estudi, e féu-li mostrar segons és contengut en lo llibre de *Doctrina pueril*, on és recontat que hom en lo principi deu amostrar a son fill en vulgar, i deu-li donar doctrina i coneixença dels articles de la fe, i dels manaments de la llei, e dels set sacraments de sancta mare Església, i de les set virtuts, e dels set pecats mortals, i de les altres coses que es contenen en lo dit llibre [...] Mentres quer Blanquerna aprenia en esta manera, Evast lo criava ab temor i amor, perquè en aquestes dos maneres i virtuts deuen ésser nodrits e criats los fadrins e los jóvens [...] per tal que, quan seria gran i de perfeta edat, per costum bo i per natura fos en tal estament [...] e que no fos rebel·le a rebre les costums que es convenen ab bona criança, les quals han de tenir primer los ciutadans i hòmens de llinatge.⁴³

L’obra de Ramon Llull avança allò que amb l’Humanisme esdevindran tres constants identificadores: primera, la represa de la visió socràtica segons la qual la virtut l’atorga el coneixement, l’esforç d’avançar a través del diàleg amb un mateix i amb els altres agafats de la mà de les obres de ciència; segona, que hi ha dos tipus de nodriment, un que el dóna els bons costums mentre que l’altre l’atorga un estudi que està fora de l’abast de la família i, tercera, l’anunci d’una creuada -que encara avui continua- contra les formes desencertades de criança del *vulgus* i la seva ignorància.

No ens ha arribat la veu dels esclaus, ni la dels servs, ni la dels pobres, ni la de tots aquells que no pertanyien al món de l’erudició, per tal de poder conèixer com era pensat i anomenat allò que a l’altra banda es construïa al voltant dels bons costums i l’estudi. A través dels escrits en llengua vulgar

⁴³ Llull, R. (1274-1283): *Llibre d’Evast e Blanquerna*, Edicions 62 i “la Caixa”, col·lecció “Les millors obres de la literatura catalana” 82, Barcelona 1982, pp. 21-27.

dels lletrats i poderosos, sabem que, en el nostre àmbit territorial i almenys a partir del segle XIII, el poble se servia de les veus nodrir, criar, pujar, acostumar, aprendre... per anomenar el procés a través del qual les persones arriben a ésser el que són i que, per tal de designar l'excel·lència o la baixesa, hi afegia els adverbis *ben* i *mal*, com ara *bencriat* o *malacostumat*⁴⁴. Per exemple, Ramon Llull, a *Blanquerna*, escriu que “en esta ciutat ha un asalt donzell molt bé acustumat...”, “muller ben criada e humil”, “no havia negun servent mal criat”... i Alfons X el savi ens parla de les “vertudes deve el Rey aver para bevir en este mundo derecha mente, e seer bien acostunbrado”⁴⁵. Al segle XIV, el franciscà Francesc Eiximenis emprà el mots *cura* (així com “veem que fan los aucells e les bèsties e los pex, e tota natura” també els pares han de tenir “cura ded sos infants”); *nodrir* (“nodrexs tu l’infant al servey de Déu” i l’infant “deu ésser nodrit a temor, majorment de pare e de mestre”); *ensenyar* (“que·ls ensenyen de tots temps callar davant altres majors”); *exercitar* i *informar* (“los deu hom exercitar e informar en armes”); *donar* (“mas cura·s principalment de dar·los enteniment e saviesa”); *apendre* (“los infants, e majorment los fills dels prínceps, deuen aprendre gramàtica”) i

⁴⁴ Joan Corominas, al *Diccionari Etimològic i complementari de la llengua Catalana* (Curial Edicions, Barcelona 1981) diu que *educar* era un “mot estrany al català medieval i clàssic que amb aquest valor usava acostumar, -at (o criar)” i que l’antigor dels termes que, com ara *criar*, el d’educació va substituir, es mostraria en el fet que *bencriat* i *malcriat* estan soldats, mentre que *mal educat* i *ben educat* encara s’escriuen separats. El *Glosario de Palacio* (finals XIV inicis XV) tradueix el terme llatí *educo*, -as per *criar*. En el *Glosario de Toledo* (també de finals del XIV-començament del XV) no apareix *educo* ni cap derivat i diu que *erudio* és *ensennar*; *nutrio*, *nodrir*; *creo* i *foveo*, *criar*. El *Glosario de el Escorial* (segle XV), tradueix *educo* per *traer*, *nutrio* per *nodrir*, *creo* per *criar* i *foveo* per *criar* i *nodrir* [Castro, A. (1991): *Glosarios latino-españoles de la Edad Media*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas]. Al *Vocabulario español-latino* d’Antonio de Nebrija (1495?) no hi apareix *educación*, ni *crianza*, ni *nudrir* i si en canvi *enseñar* (*doceo* -es. *Instituto* -is. *Erudio* -is), *enseñanza* (*doctrina* -ae. *Institutio* -onis. *Erudito* -onis) i *enseñado* (*doctus*. *Eruditus*. *Litteratus*). [Edición faccímil de la Real Academia Española, Madrid, 1989 i *Vocabulario de romance en Latín*, transcripció crítica de Gerald J. Macdonald, Madrid, Editorial Castalia, 1981].

⁴⁵ Alfons X (1256-1263): *Partida segunda de Alfonso X el Sabio. Manuscrito 12794 de la B.N.*, Edició d’Aurora Juárez Blanquer i Antonio Rubio Flores, Biblioteca Universitaria de Estudios Románicos, Granada 1991. Llei X del Títol I, Títol XXX i llei III del Títol XXX, respectivament.

informar (“Aprés és informació e·l profit de les ànimes que nostre Senyor Déu prea sens fi”)⁴⁶.

Les obres d'Eiximenis, escrites “per manera simple e grossera” per tal que les “persones simples e llegues, e sens grans lletres” les puguin entendre, és a dir, tots els laics que desconeixen el llatí, foren llegides amb avidesa per les classes burgeses benestants, que necessitaven coneixements i nous codis de conducta per a la vida urbana i per a la seva distinció com a classe⁴⁷. Els ordres mendicants (franciscans, dominics, agustins i carmelites) es van encarregar de la instrucció religiosa i civil dels laics, de la divulgació de la cultura i de la creació o expansió dels nous codis de conducta de l'espectacular renaixement urbà que es produeix a tot Europa occidental a partir del segle XII. Eiximenis escriu que, per esquivar la ignorància, “ha proveït nostre Senyor Déu altament inclinant los hòmens a fer notables ciutats e comunitats, e açò per tal que aquí pus aptament se puixen informar en saber e en saviesa” (DC 11). A les ciutats i comunitats s'hi aprèn “mills que fora elles, car aquí se ensenyen molt pus perfectament”(DC 12) i “per experiència veem que los muntanyesos e pagesos són així bestials que no es saben senyar, ni orar ni confessar; no saben res quaix de la fe ni dels estatuts eclesiàstics. Emperò, no és així en les comunitats” (DC 12)” on “l'hom és sabent e fora ignorància estant en la ciutat que no estant en la solitud o en lloc poc” (DC 12) i és per això que “diu hom ací un proverbi quan veu hom pec [groller] en la comunitat: ço és que no són tots los bocs en la muntanya, quaix volent dir que aquells qui estan en les muntanyes són com a bocs en parlar e en altres coses” (DC 12)⁴⁸. “Per raó de açó dix aquell gran filosof Promoteus que més valia bon hom

⁴⁶ Eiximenis, F. (1384-1385): *Dotzè llibre del Crestià*, capítols 551; 790; 791 6-7; 791 12-13; 562 61; 562 90; 553 25-26 i capítol 12 respectivament. Edició en dos volums publicada pel Col·legi Universitari de Girona i la Diputació de Girona, 1986-1987. El fragment del capítol 25 s'ha extret de la selecció de textos realitzada per Renedo, X. i Gascon, S. (1993): *Prosa de Francesc Eiximenis*, Editorial Teide, Barcelona, p. 42.

⁴⁷ Renedo, X. i Gascon, S. (1993): Introducció a *Prosa de Francesc Eiximenis*, Editorial Teide, Barcelona.

⁴⁸ Eiximenis, F. (1385-1386): *Dotzè del Crestià*, capítol 11, 12 respectivament. Extreteres de la transcripció de Renedo, X. i Gascon, S.: *Prosa de Francesc Eiximenis*, oc.

nodrit en lloc notable que bon hom nodrit en lloc petit. E dava document als pagesos que faessen nodrir llurs fills en bons llocs e grans ciutats, si fer-ho podien, car per açò retien mills llur deute a la obligació filial. Per què deia que cascú, per natura, deu nodrir e informat son fill al mills que pot [...] per tal que sia mills disposat a servir Déu e a la cosa pública” perquè “l’hom bé informat la puixa mills ajudar que l’hom qui és rústec e bestial” (DC 22) . Ovidi, diu Eiximenis, ja va dir “que l’hom és acabat si és scient, virtuós, e lligent e llenguat; mas si és ignorant, mal vivent e malparler, dix que era femer” (DC 13) i és per tot això que “la santa mare Església [ha ordenat] que cascuna església cathedral haja mestres qui ensenyen a aquells qui voldran aprendre gramàtica o altra facultat que lligen; e en les seus metropolitanes hagen un teòleg qui llege teologia, e tots aquells que lligen francament ne·n demanen res, especialment als pobres. E manà aquí lo papa que les dites esglésies sien tengudes de assignar provisió als dits lligents per tal que no·ls calla res reebre dels pobres escolans a qui ensenyen” i que, com deia Pompeu Trogu, “los nobles prínceps e naturals senyors en especial deuen atendre, per tal que llur senyoria sia il·luminada e plena de llum de veritat, que facen per les ciutats llurs fer estudis especials de diverses ciències, especialment de gramàtica, lògica, filosofia e poesia; e en qualque ciutat apta de llur senyoria, o ciutats, facen fer estudis generals on sos vassalls trameten llurs infants per aprendre allò mateix, o dret civil o canònic, o teologia, o medicina, o ço qui·ls sia pus profitós”(DC 11).

La criança abraçava esclaus, serfs, camperols, nobles i ciutadans, ja fos traient a la llum el que portaven dins, peixent-los, acostumant-los o aprenent de la vida. Al llarg de la criança sorgia la diferenciació, però era un procés pel qual tothom passava i disposava pel fet d’haver nascut. A partir de la *paideia*, en canvi, es construirà un camí al que cal accedir per arribar a un estat, un camí obert només a uns quants o a tothom que ho desitgi o se l’obligui, una carrera que assenyala i diferencia aquells que hi han transitat d’aquells que no ho han fet. Es pot ser ben o malcriat, però tothom que viu hi ha passat i en disposa; d’*educatione*, en canvi, hi ha gent que en té (bona o dolenta) i altres

que, per no tenir, no tenen ni això (són els que han estat deixats de la mà de Déu).

4. Pobresa, desordre i revolta: l'aurora de la política social.

L'Humanisme recupera la *paideia* grega i patristica no només com una alternativa al saber escolàstic imperant a les universitats, sinó també com una alternativa a la cultura medieval i a les seves formes de poder, que considera opressores i contraries a l'Evangelí⁴⁹. El renaixement de la *paideia* és també una resposta a la percepció de fracàs de les formes d'implantació medievals de la llei i al convenciment que, d'ençà la caiguda de l'Imperi Romà, s'havia aturat el procés cap a la plenitud pròpia de la visió cristiana de la història. El principi platònic i patristic segons el qual la llei és més efectiva quan s'inscriu en l'enteniment de les persones que quan s'imposa per imperatiu o per por, és present a gairebé tota l'obra de Joan Lluís Vives. El referent de Plató queda palès, per exemple, al capítol II (*De eligenda uxore*) del *De officio mariti*, on diu que

⁴⁹ August Monzon assenyala que, tot i que l'Humanisme nòrdic i la Reforma protestant coincideixen en veure la *vis coactiva* com violència, les diferències de fons i les solucions que s'han d'aplicar difereixen radicalment. Vives, diu Monzon, creu que aquesta *vis coactiva* podrà arribar a ser superada gràcies a l'educació, mentre que Luter la considera consubstancial a la societat. "En Vives, això respon a un dualisme antropològic que atorga a la raó la funció d'agent alliberador; en Luter, a una antropologia que escindeix naturalesa i gràcia, abandonant la primera al domini del pecat, però salvaguardant el lloc central concedit a la gràcia per la tradició cristiana [...]. En definitiva: «utopisme» optimista preil·lustrat de Vives, en front al «realisme» de Luter, que concilia el dret (coactiu) i la gràcia a través de l'anomenada «teoria dels dos regnes»" [Monzon i Arazo, A. (1998): "Estado, derecho y pasiones en Vives. Perspectivas de antropología jurídica", dins Fernández Nieto, F.J., Melero, A. i Mestre, A. (Coordinadors) (1998): *Luis Vives y el humanismo europeo*, Universitat de València, València, p. 105]. Respecte de la nova concepció del dret en Vives, es pot consultar Monzon i Arazo, A. (1992): "Humanismo y derecho en Joan Lluís Vives", dins Ioannis Lodovici Vivis *Opera Omnia*, volum I Introductori, Edicions Alfons el Magnànim, València 1992, pp. 263-316 i per la ruptura que suposa amb l'escolàstica González y González, E. (1987): *Joan Lluís Vives. De la escolàstica al humanismo*, Generalitat Valenciana, València.

[...] intel·ligentment i sàviament pensava Plató que, en aquest principi [allò que s'estima o s'odia], fixés especialment tot l'interès i la diligència dels legisladors en la direcció que els ciutadans s'acostumessin a delectar-se en el bé i a rebutjar i odiar el mal; si aconseguissin això no serien necessàries moltes lleis en una ciutat, perquè cadascú portaria dintre seu la llei més equitativa [*lex aequissima*]: un esperit prudent i amb bons fonaments [*moderatus ac bene constitutus*].

Així mateix, la recuperació de l'esperit de la patrística i del seu rebuig a la llei imposada, pròpia d'un missatge de l'Antic Testament que de vegades es considera causa de la transgressió, es manifesta al capítol IV (*De iure civili corrupto*) de *De Disciplinis*, a on diu que “en la ciutadania, les lleis dictades abans de cometre's el crim sovint revifem els mateixos crims ja realitzats i enterrats, com aquell que es lamentava en l'Epístola als Romans de Pau”⁵⁰. Per citar un darrer exemple, el capítol III (*De disciplina feminae*) del *De officio mariti* comença així:

La primera preocupació de les lleis hauria d'ésser, al meu entendre, establir amb rectitud els hàbits d'actuació dels ciutadans i esforçar-se en tot moment que opinin amb puresa de judici. Si tinguessin la ciutat ben

⁵⁰ Vives, Ll. (1528): *De officio mariti* (trad. cast. de Carmen Bernal: *Los deberes del marido*, Col·lecció J.L. Vives, volum 4A, Ajuntament de València, 1994). *De Disciplinis* (1531), (trad. cast. de Coronel, M.A.: *Las disciplinas*, 3 vol., Col·lecció J.L. Vives, volum 7A, Ajuntament de València, 1997). Aquests fonaments, presents gairebé a tota l'obra de Vives, es troben també de forma explícita al llibre II de *De concordia et discordia in Humano Genere* (1529) i a *De pacificatione* (1529) (ambdós traduïts per F. Calero, M.L. Arribas i P. Usábel, Col·lecció J.L. Vives, volum 8A, Ajuntament de València 1997). Els versicles de la Carta als Romans de sant Pau on s'exposa aquest efecte pervers de la llei són, especialment, els 4,15, 5,20 i 7,7. Pel que fa a l'obra de Vives, encara avui és difícil disposar de les obres completes de Vives en llatí. L'Institut de Cultura Juan Gil-Albert, la Universitat de València, Edicions Alfons el Magnànim i la Generalitat Valenciana van iniciar l'any 1992, en motiu del cinc-cents aniversari del naixement de Vives, la publicació de la seva *Opera Omnia*, de la qual han sortit 4 volums. Això fa que encara hàgim de recorre a l'edició de Gregori Mayans *Joannis Ludovici Vivis Valentini Opera Omnia*, 8 vols., València, Benet Monfort, 1782-1790. Pel que fa a les traduccions, l'Ajuntament de València va iniciar, també a partir de l'any 1992, la traducció sistemàtica de les seves obres, que encara està per acabar. Disposem de la traducció de M. Lorenzo Riber: *Juan Luis Vives. Obras Completas*, Aguilar Editor i Generalitat Valenciana, 2 vols., Madrid 1992 i d'altres traduccions d'obres aïllades.

formada i ben educada (*educatam*) en els principis de la moral, poca feina li quedaria al manar i al prohibir i no fora necessari ni la coacció del càstig ni l'al·licient del premi.

Ja s'ha fet referència al fet que, a partir del segle XI, emergeix una legió d'exclusos, captaires i rodamóns; que es produeixen revoltes camperoles i moviments mil·lenaristes que provoquen grans daltabaixos i que es generalitza la imatge del pobre com a un perill potencial. La primitiva concepció cristiana d'exaltació de la pobresa comença a ser contestada i la pràctica de l'almoïna desglorificada davant d'un ordre econòmic i social que té com a fonament el treball industriós, del qual l'escola en serà bona mostra. Tot i els poderosos moviments socials de pobres voluntaris que volien renovar l'Església (berghards, hussites, càtars, vadens...), a partir de la Baixa Edat Mitjana els pobres comencen a ser objecte d'un repudi que va configurant les que podríem considerar *noves categories de rebuig*: la improductivitat, la malaltia, el mal exemple, la criminalitat i la revolta. De considerar el treball com un càstig diví, es passa poc a poc a considerar-lo com allò que dignifica l'home, com una font de riquesa que trenca amb el passat i assenyala un futur millor; es multipliquen les ordenances municipals dirigides a expulsar els captaires, a fer-los treballar o a recloure'ls en hospitals; apareix un gènere literari, la literatura picaresca, de gran èxit i difusió que es recrea en la falsedat, impudícia, ganduleria i manca d'escrúpols morals d'un lumpen urbà organitzat secretament per la realització de delictes⁵¹; s'arriba fins i tot a establir un paral·lelisme, per exemple a *De subventione pauperum* (1526) de Vives, entre els nobles dispendiosos i el captaires, perquè tots dos viuen del treball aliè i practiquen l'ociositat i els vicis que se'n deriven... S'inicia, en definitiva, el domini de l'*èthos* burgès d'exaltació del treball que predomina

⁵¹ Veure, per exemple, Maravall, JA. (1986): *La literatura picaresca desde la historia social: siglos XVI y XVII*, Taurus, Madrid 1986.

fins els nostres dies i del qual ha participat no només la burgesia, sinó també les classes mitges i els revolucionaris de la classe obrera⁵².

Hi ha dos textos castellans, un de fra Domingo de Soto i l'altre de fra Juan de Robles àlies de Medina, que exemplifiquen molt bé el canvi en la percepció de la pobresa que es dona al llarg del segle XVI. A les corts de Valladolid de l'any 1523 i a les de Madrid de 1528, els Procuradors es queixaven que els pobres vagaven pel regne sense ordre ni concert. Com que no s'hi posava remei, les corts de Madrid de 1534 hi van tornar a insistir i el rei va accedir a prohibir la mendicitat amb algunes limitacions. Tot i això, va caldre esperar un Consell Reial de 1540, publicat a Medina del Campo el 1544, per establir mesures de control i de limitació efectives als “pobres envergonzantes”, d'entre les quals cal destacar la necessitat de passar un examen per obtenir acreditació de vertader pobre, l'obligació de confessar-se, la imposició de treballar si es podia, l'expulsió dels pobres forans, la prohibició de pidolar, la col·lecta pública de la caritat i la seva distribució administrativa, la concentració als hospitals pels que no tenen llar, l'almoïna setmanal pels que en tenen, etc. Arrel d'aquesta ordenança del Consell Real, el mendicant fra Domingo de Soto va escriure al rei un al·legat titulat *Al muy alto y muy poderoso señor, el Príncipe de España don Felipe, primogénito del invictísimo César don Carlos V. Deliberación en la causa de los pobres del*

⁵² El cas més significatiu n'és Karl Marx i les seves diferències amb el seu cunyat Paul Lafargue, que va escriure *Le Droit à la paresse* (trad. cat. de Jordi-Manel Espinet: *El Dret a la peresa*, Llibres de l'índex, Badalona 1990). Com se sap, una de les principals crítiques de Marx al sistema educatiu de la seva època és que no combini el treball amb l'estudi i considera que en l'educació del futur tots els infants, a partir dels nou anys, estudiaran unes hores a l'escola i unes altres treballaran a les fàbriques. En aquest sentit, Marx, a *El capital*, alaba les paraules de Jhon Beller que diuen que “Un aprenentatge ociós és poc més bo que l'aprenentatge de l'oci [...] El treball corporal és una institució que té l'origen en Déu [...] El treball és tan necessari per la salut del cos com el menjar i el beure, perquè els dolors que hom s'estalvia amb l'oci els retroba en la malaltia [...] El treball posa l'oli al llum de la vida, i el pensament l'encén [...] Una ocupació pueril i nècia fa neci el cervell dels infants” [Bellers, John (1696): *Proposals for raising a Colledge of Industry of all useful Trades and Husbandry*, Londres, pp. 12, 14 i 18. Citat per Marx, K. (1867-1883): *Das Kapital*, nota 309 del capítol 13.9 del llibre II. Traducció catalana de Moners, J.: *El capital*, Edicions 62, Barcelona 1984 (IV volums), p. 134 del volum II]. Sobre la relació de l'*éthos* i el capitalisme, s'ha convertit en un clàssic l'obra de Max Weber *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*.

maestro fray Domingo de Soto catedrático de teología en Salamanca, y prior del convento del Santísimo de la orden de los predicadores, que fou acabat de redactar el 30 de gener de 1545 i en el qual exposava els problemes i l'esperit poc cristià d'aquesta instrucció i de les que, a partir d'ella, començaven a redactar les ciutats. Encara no havien passat dos mesos i ja sortia la que es considera resposta de fra Juan de Robles àlies de Medina, intitulada *De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres*⁵³. Sense necessitat de recórrer a altres dades, aquest dos escrits ja assenyalen que hi havia una forta polèmica al voltant d'aquest assumpte: el to que empen; el fet que Domingo de Soto expliqui –a l'inici del capítol II- que fa temps que es murmura sobre l'edicte; que Juan de Robles expliqui que la seva defensa va ser una demanda realitzada ja al mes de novembre pel cardenal de Toledo, durant una visita del rei a Valladolid; que el rei donés llargues a la demanda dels procuradors; que es queixin o defensin que són iniciatives que han estat iniciades en altres llocs...⁵⁴ Dir, tal com s'ha fet al començament d'aquest paràgraf, que aquests dos textos exemplifiquen el canvi que es produeix en la percepció de la pobresa és, per dir-ho així, una concessió al llenguatge pel qual ens cal transitar, perquè, una vegada més, el que advé no és pas una nova interpretació de *la* pobresa, sinó un nou adveniment d'allò que el mot pobresa alça. De la mateixa manera que, al llarg d'aquestes planes, ens esforcem a no veure diferents interpretacions de *l'educació*, sinó adveniments constructors del fet educatiu, en el debat que aquests dos textos representen la qüestió més important no és pas, tal com se

⁵³ Soto, Domingo de (1545): *Al muy alto y muy poderoso señor, el Príncipe de España don Felipe, primogénito del invictísimo César don Carlos V. Deliberación en la causa de los pobres del maestro fray Domingo de Soto catedrático de teología en Salamanca, y prior del convento del Santísimo de la orden de los predicadores*. Robles de Medina, Juan de (1545): *De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres*. Ambdós textos han estat recollit i publicats a *Deliberación en la causa de los pobres (Y réplica de Fray Juan de robles)*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1965. Les cites corresponen a les pàgines 125, 129, 92 i 72 respectivament.

⁵⁴ Domingo de Soto diu que s'ha començat a fer a Colònia, a Hipre, Venècia, Gènova i a alguns pobles d'Itàlia (oc. p. 137) i Juan de Robles assenyala que es fa a Bruges i a altres pobles del comtat de Flandes, amb el vist-i-plau de la Universitat de Lovaina; a Hipres i altres llocs amb el de la Universitat de Paris; a Zamora amb el de la Universitat de Teòlegs de Salamanca; a Roma amb el del Sant Pare i a moltes altres ciutats d'Itàlia (oc. pp. 228-229).

sol destacar d'ells, les diferents maneres d'entendre el tractament de la pobresa, sinó dues maneres diferents d'alçar-la i de donar-la-hi existència.

El text de Domingo de Soto ens parla de la pobresa medieval, d'una pobresa que és designi diví i salvació: pels pobres, suposa viure tal com Crist ho va fer i pels rics, la possibilitat de recordar-ho i de practicar el principi cristià d'amor i compassió vers els altres (fins i tot amb aquells que ens enganyen) i de fer efectiu el versicle del Siràcida que diu que l'almoina esborra els pecats de la mateixa manera que l'aigua apaga un foc abrandat⁵⁵. Juan de Robles, en canvi, comença a parlar-nos de la pobresa moderna, d'una pobresa que és un problema social: molèstia i mal exemple pels ciutadans, vergonya pels que es veuen en la necessitat de demanar, foment de l'ociositat en detriment del treball, necessitat d'eradicar-la en la mesura que es pugui, dificultat i poca efectivitat en la distribució de les almoines... Un i altre s'esforcen a defensar les seves posicions a partir dels textos bíblics i dels sants consagrats, en un exercici que fa palès el poder de la raó per fonamentar allò que es cerca, allò que es concep. A fra Domingo de Soto li és impossible concebre que la pobresa passi a ser un assumpte públic, que es trenqui la relació directa, la mirada, el contacte, entre el que dóna i el que rep, perquè la pobresa consisteix precisament en la possibilitat que Déu ens ha donat de realitzar aquest acte. Per ell, l'ordre del Consell Reial és fruit d'una mirada administrativa i no pas amorosa i, per tant, es converteix en un “encerramiento de pobres”, en una clausura administrada per “tantos oficiales y aguaciles” que, a través de “tantos ojos y tantos ejecutores contra los pobres”, persegueixen “escudriñarlos y acusarlos y examinarlos”⁵⁶. On un hi veu acte de pietat, l'altre almoina pública; on recordatori del Crist i la misericòrdia, l'altre escàndol i misèria pels carrers; on un llibertat per vagar pels camins de

⁵⁵ El *Sir* 3, 30, molt citat durant l'Edat Mitjana, és emprat per Domingo de Soto a *Al muy alto y muy poderoso...* oc. p. 101 i també, tal com veurem, per Francesc Eiximenis.

⁵⁶ Soto, Domingo de (1545): *Deliberación en la causa de los pobres*, oc. pp. 125, 129, 92 i 72 respectivament.

Déu, l'altre reducció d'algunes llibertats pel bé comú; on un misèria, l'altre desordre públic; on un nafres, l'altre possibilitat d'epidèmia...

Tot i haver-hi experiències i publicacions immediatament anteriors a *De subventione pauperum sive humanis necessitatibus*⁵⁷ (1526) de Vives, per exemple les de les ciutats de Nuremberg (1522), Estrasburg (1523) o Ypres (1525) i alguns escrits d'Erasme i de Luter⁵⁸, aquesta obra se sol considerar com una de les primeres que exemplifiquen la reforma de la beneficència que dona lloc al que posteriorment hem entès com política social. Alguns autors, per exemple Demetrio Casado, cerquen aquest origen molt més enllà del segle XVI i consideren a Francesc Eiximenis com un antecedent de les polítiques socials⁵⁹ (és més: en aquestes mateixes planes acabem d'assenyalar que la gènesi de la creuada contra els vicis i la ignorància de la plebs és molt anterior al segle XVI i s'han posat com exemples l'obra de Llull i d'Eiximenis). Ara bé, i tal com s'ha assenyalat en parlar de les diferències entre Domingo de Soto i Juan de Robles, en aquests antecedents hi ha una diferència important: allò que als segles XIII i XIV s'alça amb *pobresa* i *ignorància* se situa en l'àmbit religiós i afectiu i hi cal donar resposta amb amor o rebuig; en les obres de Joan Lluís Vives, en canvi, la pobresa i la ignorància de les persones simples i llegues es mostren –tal com diríem avui– com una problemàtica social a la qual cal correspondre amb polítiques socials. Per Eiximenis, als pobres els ha creat Déu “per dar ocasió a vosaltres, prínceps e grans senyors, que y salvets vostres ànimes” a través de la caritat, car “així com l'aygua

⁵⁷ Vives, JL (1526): *De subventione pauperum*. Hi ha nombroses traduccions al castellà, per exemple la realitzada per Luis Fraile Delgado (1997): *El socorro de los pobres*, Tecnos, Madrid. Pel text en llatí, aquí s'ha emprat l'edició a cura de Saitta, A. publicada per “La Nuova Italia” Editrici, Firenze, 1973.

⁵⁸ L'any 1520, Luter va publicar la segona part del seu *Manifest a la noblesa cristiana de la nació alemanya sobre la reforma dels cristians*, on apunta una sèrie de remeis per a la reforma social, entre ells la prohibició de la mendicitat. Al 1523 va redactar unes instruccions amb un pla detallat per obligar als pobres capacitats a treballar, que es van aplicar a Leising. Veure Bataillon, M. (1952): “J.L. Vives, reformateur de la bienfaisance”, dins *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance, XIV* (trad. cast.: “J.L. Vives, reformador de la beneficència”, dins *Erasmus y el erasmismo*, Editorial Crítica, Barcelona 1978, p. 179).

⁵⁹ Casado, D. i Guillén, E. (2001): *Manual de servicios sociales*, Editorial CCS, Madrid 2001, p. 160.

apaga lo foch, així la almoyna apaga lo pecat e-l mata dins la nostra ànima”⁶⁰, mentre que per Vives la pobresa és una problemàtica social i l’almoyna una solució guaridora o preventiva davant d’aquesta problemàtica. Per Eiximenis, la percepció de la llei que ha de fer front a la mendicitat i la vagabundejaria és nítidament medievalista, perquè les mesures que proposa no tenen una finalitat remeiera o preventiva, sinó coercitiva; per Vives, en canvi, la solució a la mendicitat i la vagabundejaria passa per dos pilars fonamentals: un de preventiu, a través de la instrucció, i un de curatiu, a través d’una política d’ocupació⁶¹, talment com una mena de secularització i extensió a tota la població de la norma benedictina d’estudi, treball i oració.

De subventione pauperum de Vives és una bona mostra de la preocupació política de l’època per la pobresa i de l’obertura de noves vies d’intervenció, en les quals l’*ēducātio* hi juga ja un paper cabdal, que complementen la llei coercitiva. El paradigma d’una actuació que comença a allunyar-se d’un poder que s’imposa a través de la llei i que pren formes més amables perquè es dirigeix al cor i l’enteniment de les persones, es manifesta fins i tot en els termes que s’hi utilitzen: no es recorre ni una sola vegada als mots, fins aleshores imperants, de *doctrīnare* o *disciplīnare*, sinó als derivats d’*ēducātio*, d’*institutio* i de *doceo*, i els fills dels pobres ja no viuen en la *indisciplīna*, sinó en la *incivili educatione*⁶². *De subventione pauperum*, que va ser escrit a petició del Sr. De Praet, un noble flamenc i Prefecte de Bruges amoïnats per la concentració de pobres i captaires en una ciutat de florit comerç i indústria i que anava dirigit als burgmestres i al Senat de Bruges, està dividit en dos llibres: en el primer es convida als poderosos a auxiliar als depauperats

⁶⁰ Eiximenis, F. (1384-1385): *Dotzè llibre del Crestià*, segona part, volum segon, capítol 873, 70 i volum primer, capítol 635, 28-29 respectivament, Col·legi Universitari de Girona / Diputació de Girona, 1987.

⁶¹ Matheussen, C. (1998): “Vives et la problematique sociale de son temps: son attitude envers la mendicité et le vagabondage” dins Fernández Nieto, F.J., Melero, A. i Mestre, A. (Coordiadors): *Luis Vives y el humanismo europeo*, Universitat de València, València 1998, pp. 107-115.

⁶² Vives, L. (1526): *De subventione pauperum*, capítol IV, oc. Els derivats d’*ēducātio* apareixen nou vegades, els d’*institutio* quatre i els de *doceo* tres.

per motius humanitaris i cristians i en el segon a fer-ho per raons utilitàries, és a dir, pel bé de tota la ciutat i per a la tranquil·litat dels mateixos rics. Aquesta divisió en dues parts, l'una referida a l'àmbit privat i religiós i l'altre al públic i civil, fa pensar en una mena d'exposició ordenada en què primer, tot i introduir l'humanisme cristià, es tracta i aprofundeix allò conegut pels lectors, per passar després a allò nou que l'època anuncia. I l'època, tal com el mateix Vives escriu al primer capítol del segon llibre (*Sobre la conveniència per aquell que governa una ciutat de tenir cura dels pobres*), anuncia el perill de la revolta contra els poderosos i la República. Els pobres, diu Vives, veuen com als rics els sobra de tot i com alimenten “bufons, gossos, prostitutes, ases, cavalls, elefants mentre ells no tenen res per donar als seus fills famèlics”. “No és fàcil imaginar –continua- quantes guerres civils ha causat a totes les nacions aquesta situació, en la qual la multitud inflamada [*incensa multitudo*] i plena d'odi descarrega els efectes de la seva fúria primerament contra els rics” i es dedica a explicar les actuacions necessàries per prevenir-se d'aquests mals: cal recollir, identificar i classificar als pobres (capítol II); posar a treballar als sans, perquè a través del treball hom es guanya el pa i allunya els mals pensaments i les passions que porten l'ociositat i, pels malalts, cal establir tota una xarxa hospitalària (capítol III); obligar a tots els nens i nenes a assistir a l'escola, on se'ls ensenyarà les primeres lletres, els bons costums, la fe cristiana, l'austeritat, la higiene i un ofici (capítol IV) i investigar la vida i els costums dels pobres, dels nens, dels joves i dels vells per tal de saber què fan i quins plans tenen (capítol V). En el darrer capítol, intítulat *Avantatges en l'ordre humà i diví si es posen en pràctica aquests consells*, l'autor resumeix en set punts els resultats que s'obtidrien i els inicia amb aquestes frases: “Gran és l'honor de la ciutat en què no es veu ni un captaire”; “Es reduirà l'estadística de robatoris, maldats, lladronici, delictes de sang i crims capitals i seran més estranyes la bruixeria i els conjurs”; “Hi haurà més quietud”; “Regnarà una concorda inalterable”; “Serà més segur, saludable i plaent assistir als temples i recórrer tota la ciutat”; “El guany més gran serà per la ciutat” i, finalment, “El suprem avantatge serà haver donat la religió i la llibertat a moltes ànimes”. En el sisè punt, el més extens de tots, diu que

[...] el guany més gran serà per a la ciutat, amb tants ciutadans que s'hauran tornat més modestos, civilitzats, més útils a la pàtria, perquè l'estimaran més entranyablement ja que els manté, i no maquinaran revolucions ni sedicions; amb tantes dones arrancades de la mala vida, tantes donzelles robades al perill, tantes velles redimides del malefici i la bruixeria. Als nens i a les nenes se'ls ensenyarà [*docebuntur*] de lletra, religió, seny, bones arts i oficis honestos que ajuden a passar la vida honradament i piadosa. En conclusió: tots en general rebran seny, bon sentit, pietat; la convivència social serà humana i civil, com entre persones educades [*homines educate*].

La preocupació pel desordre moral i el perill de revolta és recurrent en l'obra de Vives. Citem-ne uns darrers exemples: el mateix any que publica *De l'auxili dels pobres*, escriu una carta a Enric VIII, rei d'Anglaterra, en la qual li diu que "per mantenir el poble en l'obediència i aconseguir així la més gran tranquil·litat i salut de la república, res els convé tant [als prínceps i als governants] que procurar inculcar des de ben petits opinions rectes i sanes [...] Pel que fa als ciutadans adults i ja formats, la instrucció literària i la formació religiosa els ensenyaran la prioritat i la certesa dels seus deures"⁶³; al diàleg VII de *Linguae Latinae exercitatio* (1539) escriu que "Bruges és una ciutat molt bella, però és lamentable que cada dia estigui pitjor degut a l'augment de la classe baixa" i al XX, pregunta al futur Felip II: "¿penses que hi ha algun lleó tan ferotge o algun cavall tan desfermat, tossut i que obeeixi menys el seny que la multitud d'homes, que s'ajunten moguts per tota classe de vicis, infàmies, crims i maldats i també per l'ofuscació dels seus esperits, excitats, encesos i inflamats?"⁶⁴. Davant d'aquest perill, Vives proposa una legislació

⁶³ Vives, J.L. (1525): *De pace inter Cæsarem et Franciscum Galliarum regem deque optimo regni statu* (trad. cast. de M. Lorenzo Riber: *Carta a Enrique VIII, rey de Inglaterra sobre la paz entre el Cesar y Francisco I, rey de Francia, y sobre el mejor estado del reino*, dins *Juan Luis Vives. Obras completas*, vol. II, oc. p. 31ab).

⁶⁴ Vives, J.L. (1539): *Linguae Latinae Exercitatio*, diàlegs VII, 64 i XX, 30. Traducció castellana de Calero, F. i Echarte M.J.: *Ejercicios de lengua latina*, Col·lecció J.L. Vives, volum 3A, Ajuntament de València 1994. Aquesta preocupació per la multitud està també clarament exposada al capítol II de *De Officio Mariti*: "Hi ha potser quelcom més absurd, groller i esmaperdut que la multitud, bèstia de mots caps, tal com va dir amb tant de seny aquell savi? Si algú la segueix no pot fer altra cosa que deixar-se atrapar per aquells mals que

que ordeni la mendicitat, la pobresa i la xarxa hospitalària, i la necessitat d'obrir una escola a cada ciutat, pagada pel municipi, per tal que hi assisteixin tots els nens i nenes a partir dels sis anys. Aquells que tinguin cap per l'estudi, diu Vives, s'hi estaran fins els 25 anys, en un sistema educatiu pensat per substituir les antigues universitats escolàstiques que considerava absolutament desfasades, i els que no serveixin pels estudis hi aprendran, almenys, virtut, les primeres lletres i un ofici d'acord amb les seves aptituds⁶⁵.

En el procés de construcció dels estats nacionals, Europa escolta el rugir del lleó ferotge de la multitud, la remor d'aquells amb els quals s'ha de comptar per construir les modernes formes d'organització social. La pobresa ja no es manifesta com un do diví que fa possible el camí que mena cap al cel, ni la ignorància com un absurd que possibilita entendre el poder convincent de l'Esperit⁶⁶, sinó com un cavall que cal domar per tal que no es desboqui i ens permeti tirar endavant. La lloança de la pobresa i de la ignorància és substituïda pel vilipendi, però, tot i aquesta inversió, el binomi conjuntiu pobresa-ignorància roman. Aquesta inversió i el fet que el binomi igualador es mantingui, possibilita iniciar un combat contra la pobresa-ignorància sobre el qual es construiran i diferenciaran les grans estratègies polítiques de salvació: per Adam Smith, la riquesa de les nacions va lligada a l'ordre que atorga la instrucció del poble; pels socialistes utòpics, la sendera revolucionària ve del costat de la il·lustració del poble; per Marx, del costat de la pobresa i l'explotació. No avancem, però, esdeveniments ni reflexions (per exemple, que Marx, tot i ser considerat el primer que aconsegueix escapar d'aquest binomi, no ho fa del tot, en tant que, segons ell, no n'hi ha prou amb la

l'atrapen a ella, i portar la vida que ella porta, és a dir, la més miserable de totes"; a *Sapientiam introductio*: "vertaderament el poble és el gran mestre de l'error". El 1535, a rel de la revolta anabaptista, va escriure *De communione*, un opuscle dirigit als habitants de l'Alemanya Baixa que, llegit avui, és una mostra exquisida del poder de la paraula erudita al servei de l'ordre establert, un al·legat gairebé periodístic dirigit a les masses per tal que no es deixin arrossegar per una minoria sediciosa i malvada (Trad. cast. de M. Lorenzo Riber: *La comunicación de bienes*, dins *Obras Completas*, volum I, Aguilar Editor i Generalitat Valenciana, Madrid 1992).

⁶⁵ Vives, L. (1531): *De Disciplinis*, especialment el llibre II de la Segona part, oc.

⁶⁶ El rebuig de la saviesa i la intel·ligència d'aquest món està, com se sap, clarament exposada als versicles Is 29; 1 Co 1, 18-23; 2; 3, 19 i Ac 17, 16-33 de la *Biblia*.

condició d'exploitat per iniciar el procés de transformació, sinó que cal prendre'n consciència, constituir-se com a classe social “per a si” i seguir el camí que el saber del socialisme científic assenyala) i reprenguem el fil d'allò que durant aquest segle s'esdevé. I el que s'esdevé, ja s'ha dit, és l'inici d'una creuada contra les formes de nodriment, criança i acostumament de la noblesa i, sobretot, dels pobres, que situen l'*ērudītio*, la *disciplīna*, la *doctrina*, l'*educatio*, la *institūtiō*... en un nou joc de llenguatge en el qual aquests termes es veuen obligats a traspasar l'esfera en què fins aleshores s'havien mogut per tal de fer front a allò que s'anuncia: el rugir del lleó ferotge de la multitud, del poble, de la població que configura l'Estat modern.

Abans que Kant i la Il·lustració s'aferressin a l'ordre, a la llibertat i a l'esperança que possibilita una raó que només és possible adquirir a través de l'educació, i que François-Pierre-Guillaume Guizot proclamés que “la ignorància torna al poble turbulent i ferotge”⁶⁷, el segle XVI de Vives ja havia sentit la remor d'allau de les multituds depauperades sense que els antics refugis li donessin aixopluc. Quan comença a desintegrar-se la geografia física i política dels reialmes, comtats, viles i del sistema agrari en què s'articulava la complexitat medieval, la geografia simbòlica d'un poder ultramundà no sembla ser suficient per ordenar allò que s'inicia i es recorre a noves tecnologies, polítiques i simbòliques, que atorguen unitat a allò que es percep com a desintegració. Aleshores, el fet educatiu s'incorpora al llenguatge polític de les classes poderoses perquè irromp la preocupació per la multitud i el poble, que s'alcen, respectivament, com a perill i possibilitat en el govern de la república. El que amoïnava a Vives i a aquells que, com ell, defensaven

⁶⁷ Al segle XIX seran molt usuals aquesta mena de proclames i els estudis que les fonamenten, per exemple el baró Dupin dirà que “quan el nombre de nens amb escolarització primària ha augmentat un terç, el nombre de criminals ha disminuït un terç. Quan el nombre de mestres ha augmentat en 8.000, el de condemnats a treballs forçats ha baixat 1.300 i l'Estat s'ha estalviat un milió de despeses ocasionades per la custòdia, alimentació i manteniment d'aquests malfactors” [Dupin (1827): *Forces productives et commerciales de la France*. Citat per J. Ozouf a “Les statistiques de l'enseignement primaire au XIXè siècle” dins VVAA (1977): *Pour une histoire de la statistique*, INSEE, Paris. D'aquesta recull de contribucions, és interessant també el capítol de M. Perrot “Première mesure des faits sociaux. Les débuts de la statistique criminelle en France 1780-1830”].

l'extensió de l'escolarització era, com hem vist, la multitud de persones depauperades que viuen en la malaltia, la misèria, el desordre i l'ociositat. Caldrà, però, arribar al segle XVII per trobar en Hobbes la veu filosòfica i política que pensi aquest neguit i la necessitat de transformar les velles estructures i legitimacions medievals per adequar-les a les noves formes socials que empenyen cap a la modernitat. Hobbes, com veurem, és plenament conscient de la posició de traspàs en què es troba quan, per exemple, conclou el *Leviathan* amb aquestes paraules: “en l'agitada situació actual dels Estats (...) es té una visió dolenta dels elements dissolvents del govern antic i només es veuen les espatlles dels que n'alcen un de nou”⁶⁸. Enrique Tierno Galván ha escrit que cada període cultural sembla definit per una mena de por (bíblica, religiosa, moral, política) i que en el segle de Hobbes va predominar, gairebé a tot Europa, la por política: d'una banda, la por al poder omnipotent del sobirà i, de l'altra, la por a la revolta, la por –com el mateix Hobbes escriu- de “tornar a la confusió de la multitud desunida”⁶⁹.

El segle XVIII permetrà unificar tota aquesta amalgama de pors i esperances, de foscors i llums, d'ignorància i coneixement... sota el mot Il·lustració. A la *Crítica del judici*, Kant diu que quan a soplug observem “rocams audaçs i amenaçadors que es precipiten al buit des del nostre damunt; nuvolades tempestuoses que s'encastellen al cel, i que avancen estrepitosament a cop de llamps; volcans amb tota la seva violència devastadora; huracans que deixen la desolació per allà on passen; l'oceà il·limitat amb tota la seva fúria; una cascada vertiginosa en un riu poderós...”, ens envaeix una agradable sensació de seguretat que es barreja amb la percepció de la pròpia indefensió, que aquest sentiment és la sublimitat i que si

⁶⁸ Hobbes, Th. (1651): *Leviathan Or the Matter, Forme and Power of A Commonwealth Ecclesiasticall and Civil* [trad. cast. de Manuel Sánchez: *Leviatan o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic 1996 (7)].

⁶⁹ Tierno Galván, E. (1982): Introducció a *Del ciudadano y Leviatan* de Thomas Hobbes, Tecnos, Madrid (2 edició). Sobre la qüestió de les pors que han amenaçat Occident durant els segles XIV al XVIII, és interessant l'obra ja assenyalada de Delumeau, J. (1978): *La peur en Occident*.

hom no està a resguard, si no troba la seva facultat capaç de resistir-los, aquests fenòmens esdevenen temibles⁷⁰. Davant la caiguda, a través de la raó i la burgesia, del resguard de Déu, i davant el perill que suposa estar en el món, Kant troba un refugi incondicional en el Jo moral que està per sobre de les contingències, un Jo moral que s'orienta a través de l'imperatiu categòric que la raó possibilita gràcies al camí d'il·lustració i educació del gènere humà i de la persona. El 15 de gener de 1794, deu anys després que sortís publicada la famosa resposta de Kant a la qüestió *Què és la Il·lustració*, Johann Baptist Geich va publicar un article titulat “Sobre la influència de la Il·lustració en les revolucions” en el qual defensava el caràcter benefactor de la Il·lustració davant d'aquells que la consideraven causa dels crims de la revolució a França tot dient això:

La Il·lustració inculca obediència i respecte amb els drets dels governants i els fonamenta. La Il·lustració ensenya als homes que sense les lleis burgeses⁷¹ no podrien conservar ni gaudir la vida amb seguretat [...] Un poble que no té Il·lustració és una joguina a mans de qualsevol fanàtic sense escrúpols que converteix en manaments divins tot allò que serveix als seus interessos [...] ¿No fou l'Edat Mitjana, època d'ignorància i superstició, una continua successió de revoltes seculares? Quina altra cosa ens proporciona la història d'aquesta època, que no sigui alçaments de súbdits contra governants, fanàtiques guerres civils, robatoris, escenes de mort i crueltat de tota mena? Resumint, la història de totes les èpoques ens proporciona exemples de revolucions que només van ser possibles per la manca d'Il·lustració.⁷²

⁷⁰ Kant, I (1790): *Critik der Urtheilskraft*, A § 28 (trad. cat. de Jèssica Jaques Pi: *Crítica de la facultat de jutjar*, Edicions 62, Textos filosòfics 95, Barcelona 2004).

⁷¹ Per lleis burgeses Geich entén, evidentment, les lleis del nou Estat que van trencar amb les lleis feudals, és a dir, “la tranquil·litat, la possibilitat de negociar, les satisfaccions socials, l'abundància de queviures i de tot el que fa falta per la formació de l'esperit i l'educació dels fills”.

⁷² Geich, J.B. (1795): *Pharos für Aeonen* (una petita part d'aquesta obra es pot trobar en el recull de textos realitzat per Agapito Maestre (1988): *¿Qué es Ilustración?*, Tecnos, Colección Clásicos del Pensamiento 43, Madrid 1999 (4 edició revisada), pp. 83 i 84).

5. De *disciplīna* a *educació*.

Dos mil anys després que Protàgoras expliqués a Sòcrates el mite de la creació del llinatge dels mortals, retrobem la contalla a *De dignitate hominis* de Pico della Mirandola. Tot i que el mite de Protàgoras ja havia estat utilitzat i cristianitzat abans per Tomàs d'Aquino a *De regno ad regem Cypri*⁷³ i per Vives a *De Concordia*⁷⁴, *De dignitate hominis* és considerat com el text fundacional de l'Humanisme, l'inici de l'escalada que ha de portar l'home a conquerir la cúspide abans ocupada per Déu⁷⁵. L'obra, com és sabut, comença amb una bellíssima explicació de la creació de l'home, criatura inacabada fruit d'un demiürg distret i poc previsor. Déu, després d'haver creat el món, no es va voler quedar sol en la contemplació de la seva obra i, tal com diuen les Sagrades Escripures, va pensar aleshores en la creació d'una criatura que fos capaç de meravellar-se i estimar el món. Però tots els models possibles de construcció s'havien ja esgotat en la il·limitada varietat de les criatures i així va prendre a l'home, creació sense imatge precisa, i després de col·locar-lo al mig del món, li va dir:

⁷³ Tomas d'Aquino (1266): *De regno ad regem Cypri*, I 2. *De regno* també és conegut com *De regimine principum*, tot i que aquest nom correspon a uns capítols que segurament s'hi van afegir i que no són de Tomàs d'Aquino, tal com argumenten Laureano Robles i Àngel Chueva a l'estudi preliminar de la traducció castellana *La monarquía*, Tecnos, Madrid 1989.

⁷⁴ Vives, J.L. (1529): *De Concordia et Discordia in Humano Genere*, llibre I (trad. cast. de Calero, F., Arribas, M.L. i Usábel, P.: *Sobre la concordia y la discordia en el género humo*, Ajuntament de València, Col·lecció J.L. Vives 8^a, València 1997). També al primer paràgraf del llibre I de *De Disciplinis* (1531), traducció castellana de Coronel, M.A.: *Las disciplinas*, 3 vol., Col·lecció J.L. Vives, volum 7A, Ajuntament de València, 1997.

⁷⁵ Alguns autors situen l'inici d'aquest ascens molt abans. Rafael Argullol, per exemple, diu que si hi hagués l'obligació de posar una data de naixement del que tan confusament hem anomenat modernitat, ell citaria l'escalada de Francesco Petrarca al Mont Ventoux el 26 d'abril de 1336. La carta que Petrarca va escriure a Dionigi da Borgo San Sepolcro, diu Argullol, "arrenca amb una frase que, encara avui, es pot observar com una declaració de principis sobre el que serà la curiositat estètica i científica del futur: «Avui, portat només pel desig de veure d'extraordinària alçada de l'indret, he pujat al cim més alt d'aquesta regió». Aquí estan, comprimides, les cultures renaixentista i il·lustrada i l'exploració moderna de la ciència" [Argullol, R. (2002): "666 años después del día que se inició la modernidad", El País, suplement Babelia, 5 d'octubre de 2002, p. 24].

No t'he donat, oh Adam, ni un lloc determinat, ni una cara pròpia, ni cap do particular, amb la intenció que el teu lloc, la teva cara i els teus dons, els desitgis, els conquereixis i els posseeixis segons la teva voluntat i el teu judici. La naturalesa és plena d'espècies que es mouen en les lleis que jo he establert, però tu, que no tens fronteres que t'acotin, definiràs per tu mateix els teus límits a través del teu propi arbitri, en les mans del qual t'he posat. T'he col·locat en el centre del món per tal que des d'aquí puguis examinar amb comoditat al teu voltant què hi ha al món. No t'he fet celestial, ni terrenal, ni mortal, ni immortal, amb el desig que, sobirà i responsable artífex de tu mateix, et facis lliurament, com un pintor o un escultor. Podràs degenerar en criatures inferiors, com la dels animals, o, regenerat, assolir les formes superiors, que són divines.⁷⁶

Els mites de la creació de l'home de Protàgoras i de Pico della Mirandola són els dos textos educatius més bells i més vells. Més bells perquè en ells queda molt ben definit el més poderós instrument del que la humanitat s'ha dotat: la capacitat d'autocreació. Més vells perquè el primer ens assenyala l'inici de la clariana interpretativa de l'home que la *paideia* possibilita i el segon, l'inici d'una època que farà de l'educació un poderós instrument de construcció de l'ordre social.

Que les notícies més antigues que tenim del mot educació siguin dels voltants del segle XVI i que el seu ús es generalitzi a partir del segle XVII⁷⁷,

⁷⁶ Pico della Mirandola, G. (1486): *De dignitate hominis* (trad. cat. de Joan Carbonell Manils: *Discurs sobre la dignitat de l'home*, Edicions 62, textos filosòfics 88, Barcelona 2001, p. 62. També en trad. cast. de María Morrás dins *Manifiestos del humanismo*, Península, Barcelona, 2000).

⁷⁷ El francès *éducation* el trobem per primera vegada al 1495 [Bloch, O. i Wartburg, W. von (1932): *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Presses Universitaires de France, Paris]; l'italià *educazione*, al 1498 [Cortelazzo, M. i Zolli, P. (1980): *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna]; l'anglès *education* al 1531 [Varis (1973): *The shorter Oxford English Dictionary*, University Press, Oxford]; el castellà *educación*, al 1588 [Cárceles Laborde, C. (1999): "En torno a la aparición de la palabra 'educación' en la lengua castellana", oc. p. 100. Tal com assenyala Cárceles, l'obra de Pedro López de Montoya titulada *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar a sus hijos* no fou publicada fins al 1595, però la censura, de Fray Luis de León, està datada al 1587 i la Suma del privilegi al 1588], tot i que Joan Corominas assenyala com a primera notícia l'obra de César Oudin *El tesoro de las*

no és pas una simple qüestió filològica d'implantació de les llengües romances; ni una simple qüestió d'economia del llenguatge el fet que una sola paraula pugui abraçar *ēducāre, ērudīre, docere, doctrīnare, instituere, disciplīnare, trādere*, criar, péixer, nodrir, agambar, alimentar, formar, fer sortir a la llum, tenir cura, disciplinar, instruir, ensenyar, aprendre, informar, alligonar, estudiar, adocrinar, cultivar, orientar, encaminar, acostumar... El concepte i precepte *educació* apareix quan la mirada ja no es dirigeix als fills de Déu que conformen el cristianisme, sinó a la multitud o al poble, a una unitat política de singularitats que, individualitzant-les, s'intenta homogeneïtzar per a la conservació o el canvi. L'educació possibilita pensar un tipus d'intervenció en la qual allò individual i col·lectiu es combinen perquè l'una forma part de l'altra i l'altra es forneix de l'una. Que la infància és una etapa de formació de l'home adult, una matèria dúctil i mal·leable, cera tova, fang humit, arbre tendre, aigua que va allà on la porten, camp per conrear, llana que surt del bataner... en metàfores preses dels autors clàssics que l'època utilitza, és un coneixement antic. Com també ho és la demanda d'escolarització per a tothom, que la trobem en Plató, en la patristica, en edictes de Carlemany⁷⁸, en peticions i proclames de l'Església⁷⁹, dels reis⁸⁰ i

dos linguas (1607) (*Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid 1980-1991, 6 volums); la primera notícia que tenim del mot català *educació* data del 1696, quan al diccionari de Joanne Lacavalleria et Dulach publicat a Barcelona (*Gazophylacium Catalano-Latinum*) es diu "Educació: Qui té lo càrrech de la educació de un príncep" [Corominas, J (1981-1991): *Diccionari Etimològic i complementari de la llengua Catalana*, Curial Edicions, Barcelona, dins *Dur.Educar*. També a Alcover, A.M^a (1968-1993): *Diccionari Català-Valencià-Balear*, Barcelona]; l'alemany *Bildung*, en els seus orígens referit a l'elaboració i la creació de materials o fenòmens externs, comença a referir-se a la formació de l'esperit i del caràcter de l'home a principis del segle XVIII [Kluge, F. (1957): *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*, Walter de Gruyter, Berlin].

⁷⁸ L'any 803, Carlemany demana als pares que enviïn els seus fills a l'escola, un desig que apareix de nou al Concili de Mayence de l'any 813 i en els seus Capitulars, a on s'apunta sovint la necessitat que tothom conegui les principals oracions. Veure Riché, P. (1981): "Les Écoles, l'Église et l'État en Occident du Ve au Xie siècle" dins *Instruction et vie religieuse dans le Haut Moyen Age*, Variorum Reprints, Londres, p. 38.

⁷⁹ En el concili de Paris del 829, l'emperador Lluís el Pietós ordena als bisbes d'instruir als clergues, a la qual cosa els bisbes responen que creï «*scolae publicae*» per tal d'evitar que l'obra del seu pare i la seva es perdin [Riché, P. (1981): "Les Écoles, l'Église et l'État en Occident du Ve au Xie siècle", oc. p. 39]. El Concili de Savonnières va decretar, l'any 859, que totes les escoles fundades per l'Església havien d'ésser obertes a tothom [Lesne, E. (1910-1943): *Histoire de la propriété ecclésiastique en France*, volum V, Facultés Catholiques, Lille, p. 431]; a partir del segle XI es van començar a expandir les escoles parroquials i, aquí, el Concili de Lleida de 1229 va acordar que a cada catedral hi hagués una escola.

⁸⁰ Per exemple, les partides d'Alfons X.

dels erudits, per exemple i tal com hem vist, Josep Lluís Vives, que diu que els nens són fàcils de governar, que d'ells depèn l'endemà de la societat i que l'escola és el lloc de formació, un taller d'homes a on s'entra animal i se surt home⁸¹. Al llarg del segle XVII i XVIII, però, es configuren i pensen els Estats moderns i el fet educatiu s'encasta en un entramat polític i econòmic que s'allarga gairebé fins la nostra època.

La qüestió no rau només, o principalment, en què la història l'escriguin els guanyadors, sinó en què l'escrivim amb el llenguatge de l'època que ha esdevingut guanyadora. A partir del Renaixement, els bons costums, la bona criança, l'estudi, l'erudició, la disciplina, la industriositat... i tots els seus contraris (mals costums, mala criança, no saber de lletra, ignorància, indisciplina, ganduleria...) són ja les paraules del poder que el mot educació voldrà abraçar i repudiar. D'aleshores ençà, començarem a entendre la història de l'educació com un combat entre la força de les armes i de la ignorància per una banda, i la força de la raó per l'altra. Fins al segle XVI, al costat de les armes i de la ignorància hi ha la noblesa cavalleresco-feudal i la gent vulgar, i al costat dels bons costums i l'erudició, una amalgama de nobles, alta burgesia, clergat, estudiosos i humanistes que aspiren a una hegemonia que finalment conqueriran; al segle XVII, el saber i la raó acompanyaran ja a tot el ventall del poder, mentre que a l'altra banda no hi haurà més que èpoques pretèrites, civilitzacions bàrbares⁸² o aquell comú que treballa o vaga pels

⁸¹ Vives, J.L. (1539): *Linguae Latinae Exercitatio*, diàlegs II (17-23) i III (4). Juan Bonifacio escriu, al 1588, que "Els nens són molt fàcils de governar. No entenc com n'hi ha que diuen el contrari. Per la mateixa raó que són tan impressionables, es pot fer d'ells el que es vulgui [...] Els homes no es corregeixen fàcilment; els nens sí. Encara que hagin estat abandonats i hagin vist i escoltat allò que no els calia, són cera que pren la forma que li dones. Hem de pensar, a més a més, que els nens poden arribar a la perfecció en tots els àmbits. Però no hi arribaran si no els formem bé, si no els coneixem bé, tal i com són realment, amb les seves qualitats bones i dolentes, si no els treballem amb la constància i sol·licitud que requereix aquest ministeri, del que depèn l'endemà de la societat" [Bonifacio, J. (1588): *Christiani pueri institutio, adolescentiaque perflugium*. Citat per Olmedo, FG (1938): *Juan Bonifacio (1538-1606) y la cultura literaria del Siglo de Oro*, Sociedad de Menéndez Pelayo, Madrid 1939 (2ª ed.), pp. 102-103].

⁸² Andreas Riem, contemporani i compatriota de Kant, escriu: "Imagina't al mig d'una gentada d'un poble negre bàrbar a les costes d'Àfrica, i que veiessis la manera en què salvatgement menyspreen els drets humans; pots concebre una Xinga que dansa al voltant de

camins, que s'aparella i puja els seus fills, una plebs que al segle XVIII, convertida ja en poble del qual el poder emana, caldrà cada vegada més fer partícip del saber. És per això que la Il·lustració, i per tant l'educació, va triomfar definitivament quan aquest comú que ha estat constituït com a poble o com a classe, va aspirar també a la raó i a la saviesa erudita, a la Cultura, com a forma de poder sortir de la seva condició; quan va interpretar que allò de què disposava era ignorància i, més tard, cultura popular i folklore. Horkheimer i Adorno diuen, referint-se a la indústria cultural de la primera meitat del segle XX, que “els dominats han pres sempre la moral que els venia dels senyors amb molta més seriositat que aquests darrers” i que, per això, “avui les masses enganyades creuen en el mite de l'èxit fins i tot més que els afortunats” i “reclamen obstinadament la ideologia a través de la qual se'ls esclavitza”. Per Horkheimer i Adorno, amb el monopoli de la cultura s'ha acomplert totalment l'anàlisi feta per Tocqueville al 1835 respecte que “la tirania deixa lliure el cos i envesteix directament l'ànima. L'amo ja no diu: «heu de pensar com jo o morireu», sinó: «ets lliure de no pensar com jo; la vostra vida, els vostres bens, tot continuarà essent teu, però a partir d'aquest moment seràs un estrany entre nosaltres»”, perquè el que no s'adapta és víctima d'una impotència econòmica que es prolonga cap a la impotència espiritual de l'aïllat i, exclòs de la indústria i de la cultura, és fàcil convèncer-

les víctimes sacrificades, una religió sedegosa de sang que amb una destrall aixafa els cranis de les víctimes fins que el cervell esclata esquitxant-ho tot i després, amb la set de la passió, xuma la sang d'aquest desgraciats. Davant d'aquest espectacle, digues-me, europeu compassiu: És que potser no desitjaries que Xinga fos més il·lustrada? Si pensem en aquell bàrbar anglès que va penjar a un esclau negre en una gàbia de ferro en les profunditats del bosc, per tal que durant el dia els ocells rapinyaires el devoressin viu, bocí a bocí, i fessin del seu sofriment un martiri infernal, ens cal preguntar-nos: no seria millor per la humanitat que Carolina, l'indret a on va passar això, fos més il·lustrada i aprengué a respectar els drets humans? I què hem de pensar dels iroquesos, que agafen als hurons i els rosteixen a foc lent i després les seves dones els tallen de mica en mica tires de carn i, amb la mateixa lentitud, els martiritzen arrancant-los-hi les ungles de les mans i dels peus i després d'haver-los torturat tot el dia, encara es queixen que hagin mort massa aviat. Davant d'això, quina altra cosa millor podria hom desitjar per aquest poble primitiu i bàrbar que la Il·lustració?” [Riem, A. (1788): *Über Aufklärung. Ob sie dem Staate –der Religion- oder überhaupt gefährlich sei und sein könne? Ein Wort zur Beherzigung für Regenten, Staatsmänner und Priester*. Agapito Maestre i José Romagosa (1988) han recollit alguns fragments de l'edició de Zwi Batscha, *Aufklärung und Gedankenfreiheit, Fünfzehn Anregungen, aus der Geschichte zu lernen*, Suhrkamp, Ffm. 1977, i els han traduït i agrupat a “La ilustración es una necesidad del entendimiento humano”, dins l'antologia de textos *¿Qué es Ilustración?*, Tecnos, Colección Clásicos del Pensamiento 43, Madrid 1999 (4 edició revisada), pp. 51-59].

el de la seva pròpia insuficiència⁸³. E.P. Thompson, en el seu magnífic article “Times, Work-Discipline, and Industrial Capitalism”, on descriu els canvis en la percepció del temps que es van produir entre els anys 1300 i 1650, ho expressa així: “L’embranzida, des de tantes direccions [d’entre les quals cita l’escola] als antics hàbits de treball de la gent no va quedar, evidentment, sense oposició”, però vet aquí que “quan s’imposa la nova disciplina del temps, els treballadors no comencen pas a lluitar contra les hores, sinó a partir d’elles [...] Els patrons van ensenyar a la primera generació d’obriers industrials la importància del temps; la segona generació va formar comitès per aconseguir la jornada curta de deu hores; la tercera va fer vagues per aconseguir hores extres i jornada i mitja. Havien acceptat les categories dels seus patrons i après a lluitar amb elles.”⁸⁴

Hi ha una mena de mite educatiu que, com la majoria dels mites, es mou en la lluita del bé contra el mal i que sovint ens fa veure a aquells que defensaven una educació per impedir revolucions i sedicions i per mantenir el poble en l’obediència i la disciplina, com els que estan a l’altra banda, és a dir, en el costat de la “no-educació” o d’una “educació-dolenta” que entrebanca el seu desplegament natural i vertader. Però resulta que aquells que durant l’Europa moderna ens parlen d’una república de súbdits pacífics i obedients són els que obren el camí per tal que l’educació arribi a tothom, aquells que s’enfronten als que consideren l’extensió de l’educació com un perill pernicios. Només cent anys després de les exhortacions de Vives sobre la necessitat que els fills de les famílies pobres vagin a escola, es comença a fer efectiu aquest propòsit, per exemple a través de les Escoles Pies de Josep de

⁸³ Adorno, T.W. i Horkheimer, M. (1944): *Dialéctica de la Il·lustración*, oc. pp. 177 i 178. El fragment citat per Horkheimer i Adorno correspon a A. de Tocqueville (1835): *De la démocratie en Amérique*, volum I [trad. cast. de D. Sánchez de Aleu: *La democracia en América* vol. I, Alianza Editorial, Madrid 2002 (7ª), p. 370].

⁸⁴ Thompson, E.P. (1967): “Times, Work-Discipline, and Industrial Capitalism”. A “Eighteenth-Century English Society: Class Struggle without Class?”, Thompson fa referència al combat entre el que anomena “cultura educada” i “cultura plebea o popular”. Aquests dos articles, juntament amb altres del mateix autor, han estat traduïts al castellà per Eva Rodríguez i recollit en el volum *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad industrial*, Editorial Crítica, Barcelona 1979.

Calassanç (1557-1648), qualificat per von Pastor com el “fundador de la primera escola pública popular d’Europa” i nomenat pel Papa Pius XII, al 1948, “patró de totes les escoles populars cristianes del món”⁸⁵. Els documents fundacionals de l’Escola Pia són una defensa aferrissada contra aquells que consideren que l’extensió de l’educació als pobres és dolenta i apunten ja les que seran funcions bàsiques del sistema educatiu tal com avui se’ns presenta: arribar a una societat justa i pacífica; intervenir en els costums i aspiracions de la gent; aconseguir una igualtat d’oportunitats que possibiliti la mobilitat interclassista; descobrir, classificar i orientar les aptituds dels infants cap els diferents oficis, ocupacions i nivells de renda que el mercat de treball demana i fomentar el desenvolupament tècnic i econòmic.

Vives i Calassanç comparteixen la passió evangelista cristiana, el temor al desordre dels pobres, la voluntat de promoure el saber i fer efectiva la igualtat de tots els fills de Déu. En un memorial de l’any 1621 dirigit al Cardenal Tonti, Calassanç diu que l’Orde de l’Escola Pia és

[...] absolutament necessari, si tenim presents els mals costums i vicis que dominen els qui no han rebut una bona educació⁸⁶ [...]. Molt raonable per als governants i per a la societat, als quals interessa en gran manera comptar amb súbdits i ciutadans sobris, obedients, disciplinats, fidels, pacífics i aptes per a santificar-se i créixer en la vida cristiana, però també per promocionar-se i ennoblir-se amb el servei a la comunitat i amb l’exercici de les funcions cíviques [...] Molt plaent [pel] bé que es

⁸⁵ Extret del pròleg de Joan Florensa dins Calassanç, Josep de (1998): *Documents fundacionals de l’Escola Pia*, Eumo Editorial, Vic.

⁸⁶ A l’original en italià, Calassanç escriu “e delle creanza”. Aquest peu de plana, però, no és per corregir la traducció coordinada per Adolf García-Durán, sinó per assenyalar que Calassanç usa ja amb tota naturalitat el terme italià *educatione* al llarg dels seus escrits, per exemple en el *Memorial al cardenal Tonti* [el text original es pot trobar reproduït a García-Duran, A. (1967): *Itinerario espiritual de San José de Calasanz de 1592 a 1622*, Pontificia Universitas Gregoriana, Barcelona] i al primer i segon *Memorial a la comissió de cardenals* [reproduït al document n° 13 (p. 81-88) editat per la revista *Ricerche. Rivista trimestrale degli scolopi in Italia*, n° 48, Abril-juny de 1996]. La versió que es conserva d’aquests memorials és la còpia que el mateix Calassanç en va fer, perquè no han aparegut els originals enviats.

derivarà de la reforma universal dels mals costums, gràcies al conreu diligent de les plantes tendres i fàcils de pujar que són els infants.⁸⁷

Tot i això, entre la defensa de l'extensió de l'escolarització de Joan Lluís Vives al segle XVI i l'inici de l'obertura d'escoles pels pobres de Josep de Calassanç al XVII, no hi ha una simple implementació d'un projecte que ha necessitat cent anys per començar a fer-se realitat, sinó una nova situació que construeix noves necessitats, nous paradigmes constitutius del fet educatiu i noves superfícies de conflicte. Les dificultats de Josep de Calassanç pel reconeixement i el suport a la seva obra provenen de la competència amb els jesuïtes (que "ajuden principalment a ciutats grans i a persones nobles"), amb els mestres particulars dels pobles i barris i amb les catequesis parroquials o seminaris conciliaris (que es dediquen "solament a formar bons pastors"⁸⁸), però sobretot d'allò que calia o es podia ensenyar als pobres i, per tant, d'allò que significava i possibilitava haver estat o no ensenyat. A partir del segle XVII, el fet educatiu comença a situar-se en el centre d'un debat polític que dona veu al conflicte entre classes socials. Que les proclames del segle XVI a favor de l'escolarització de Vives no tinguin oposició i que es relacionin només amb l'extensió de l'ordre moral i polític imperant, mentre que les del XVII siguin fortament contradites i, a més a més de perseguir l'ordre i els bons costums, s'inscriguin en un debat de caire econòmic i de legitimació social, ens assenyalen que pertanyen ja a dos moments, a dues exigències i a dues constitucions diferents del fet educatiu.

Vives es troba encara en una Europa tardomedieval que veu com s'enderroca l'Antic Règim sense que s'acabi de dibuixar allò nou que ja fa temps s'ha iniciat, en un sistema que, a cavall entre dues èpoques, encara no necessita l'escolarització per a l'ordenament i legitimació de l'ordre establert

⁸⁷ Calassanç, Josep de (1621): "Memorial al Cardenal Tonti", dins *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, oc. pp. 28-29.

⁸⁸ Calassanç, Josep de (1621): "Memorial al Cardenal Tonti", dins *Documents fundacionals...* oc. pp. 33 i 31 respectivament.

però que comença a intuir-lo. La seva proposta cavalca entre una catequesi intensiva per tothom, que difícilment podia ser contestada, i un humanisme cristià que comença a donar veu a la nova època. Cent anys després, quan Josep de Calassanç defensa més o menys el mateix, esclaten les confrontacions. Aquest combat entre els defensors de l'extensió de l'escolarització i els que s'hi oposen està esplèndidament exposat en el llibre apologètic de Tommaso Campanella en defensa de l'Escola Pia. En aquest breu opuscle, Campanella es proposa refutar als polítics i religiosos que estigmatitzen l'Orde de l'Escola Pia pel seu propòsit de fer arribar l'ensenyament a tots els pobres. De les crítiques que Campanella es proposa refutar, cal destacar-ne dues: la primera retreu a l'Escola Pia que, mentre la societat necessita agricultors, artesans, soldats i criats, ensenyar “les lletres als pobres, als miserables i als humils, els aparta d'aquests serveis a la societat i els orienta al clergat, a l'estat monacal o als estudis superiors. En conseqüència, seran ben pocs els qui treballin pel bé de la societat. Seran molts més els consumidors que els productors, i en poc temps caurà la societat”. El segon retret és que, “a més, amb això s'alterarà l'ordre social, ja que els senadors i els patricis hauran de dedicar-se al pasturatge, a l'agricultura, al comerç o als oficis manuals, abandonant l'administració de la societat, o dedicant-s'hi de mala gana o de qualsevol manera. El resultat serà un desastre total”. La resposta de Campanella a aquestes dues qüestions és que els oficis obtenen més bons resultats amb el domini de les ciències; que el poble erudit no tolera fàcilment la tirania ni és enganyat pels sofistes i pels heretges; que els graus més elevats de la societat han d'ésser ocupats per aquelles persones que demostrin talent i no pas pel simple fet de pertànyer a una bona família (“és neci pensar –diu Campanella- que dels nobles bons han de néixer sempre fills bons i nobles, i que dels plebeus ni bons ni generosos no puguin néixer fills savis i bons”) i, finalment, que, en tant que fills de Déu, tots tenen el dret d'aconseguir la perfecció que ens acosta a Déu a través de l'estudi⁸⁹.

⁸⁹ Campanella, T. (1646): *Liber Apologeticus contra impugnantes Institutum Scholarum piarum* (trad. cat. d'A. García-Durán: “El llibre apologètic contra els que impugnen l'Orde de

Aquesta confrontació entre els que blasmen l'ensenyament dels pobres i els que el lloen no és pas, tal com a primer cop d'ull pot semblar, entre aquells que defensen l'ordre establert i els que n'advoquen un de nou, sinó entre aquells que defensen un ordre que pertany al passat i els que, com Calassanç i Campanella, volen donar resposta al present. Quan al 1633 Richelieu escriu que "les lletres no s'han d'ensenyar a tothom indiferentment" perquè "un Estat esdevindria aviat monstruós si tots els subjectes que l'habiten fossin savis; i, sobretot, un nombre excessiu de col·legis suposa la ruïna de l'agricultura i ompliria el país de trapelles més idonis per arruïnar les famílies i pertorbar la tranquil·litat pública que no pas per a procurar cap benestar als Estats"⁹⁰ es refereix a un ús de les lletres, a un Estat, a un sistema agrari i a una tranquil·litat pública que ja no corresponen a la seva època. En els escrits fundacionals de l'Escola Pia i en el *Llibre apologètic contra els que impugnen l'ordre de l'Escola Pia* de Campanella, no hi ha cap proclama a una nova societat, sinó un intent de millorar l'administració d'un ordre que ja ha començat a través d'un sistema educatiu que possibiliti un sistema polític estable i assenyat, una relació d'igualtat entre tots els cristians i sobretot -i aquest és el factor realment nou- una defensa d'allò que des de l'altra banda es contempla com un perill: el canvi dels sistemes productius i fer efectiva una meritocràcia que ha de fornir les ocupacions i les diferenciacions socials⁹¹.

l'Escola Pia compost pel P. Tommaso Campanella, de l'Orde de Predicadors", dins *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, oc, pp. 87-108.

⁹⁰ Richelieu, A.J. (1633): *Testament politique*. Citat per Julia, D. (1988): "Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII", dins *Revista de Educación*, Número extraordinari: *La Educación en la Ilustración española*, 1988, p. 71.

⁹¹ Hi ha un text curiós, escrit per Huarte de San Juan al 1575, que anticipa la funció meritocràtica que el sistema educatiu està cridat a exercir (i que no realitzarà plenament fins ben entrat el segle XX). Diu així: "Para que las obras de los artifices tuviesen la perfección que convenía al uso de la república, me pareció, Católica Real Majestad, que se había de establecer una ley: que el carpintero no hiciese obra tocante al oficio de labrador, ni el tejedor del arquitecto, ni el jurisperito curase, ni el médico abogase; sino que cada uno ejercitase sólo aquel arte para el cual tenía talento natural, y dejase las demás. Porque considerando cuán corto y limitado es el ingenio del hombre para una cosa y no más, tuve siempre entendido que ninguno podía saber dos artes con perfección sin que en la una faltase [...]. Y, porque no errase en elegir la que a su natural estaba mejor, había que hacer diputados en las repúblicas, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección. De lo cual resultaría en vuestros estados y señoríos haber los mejores artifices del mundo y las obras de mayor perfección, no más por juntarse el arte con la naturaleza" (*Examen de ingenios para las*

Josep de Calassanç defensa la mobilitat social i l'excel·lència basada en les aptituds personals i la dedicació sense posar en perill la necessària divisió del treball (“Déu –escriu- ha escollit molts pobres que han esdevingut insignes filòsofs, teòlegs, persones santíssimes i graduades en moltes dignitats”⁹² però d'això no “es dedueix que si els pobres es dediquen a les ciències quedin abandonats els oficis manuals”, perquè, “al contrari, el que veiem és que la major part dels que hi treballen i gràcies a l'educació rebuda a les escoles, ara són capaços de dur els comptes dels seus negocis [i que] per a alguns oficis exercits pels pobres és necessari, si més no, un cert coneixement de gramàtica”) i també la necessitat d'escoles dirigides especialment als pobres sense posar en dubte el paper de les altres institucions educatives (“Si finalment algú insistís dient que la funció d'educar ja és prou atesa amb els Seminaris, els Jesuïtes i els mestres seglars, amb això no faria més que reblar el clau, fent notar el consens tan general que hi ha sobre la necessitat de l'educació [*educatione*], que és potser l'únic mitjà per a reformar els costums”⁹³).

El debat renaixentista entre els antics i aquells que s'anomenaven a si mateixos moderns no fou pas, per tant, un debat entre el passat i el futur, sinó entre el passat i el present. “L'edat dels moderns”, diu J.A. Maravall, es refereix a “l'edat present”, a “la nostra edat”, a una època que reneix i entronca amb una Antiguitat de la qual es veuen separats per una llarga etapa intermèdia, “vella”, “de barbàrie”, “de temps foscos”, “d'època dels gots”, que fa que es construeixi una imatge de la història en les tres parts que, a partir de 1688 i gràcies a Cellarius, anomenarem Edats Antiga, Mitjana i Moderna⁹⁴. Es dibuixa així un panorama de les relacions amb l'extensió de l'escolarització que ja comença a ser el nostre i que, a grans trets, es pot resumir de la següent

ciències, Ed. Nacional, Madrid 1977, p. 61). Com se sap, el gran mèrit del sistema educatiu és que aquesta responsabilitat dels “diputats de la república” s'ha traspasat als pares i al mateix individu, que estudia o realitza l'ofici que “més li convé segons la seva naturalesa i benefici”.

⁹² Calassanç, J. (1645): “Memorial primer a la Comissió de Cardenals”, dins *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, oc. pp. 36 i 43.

⁹³ Calassanç, J. (1621): “Memorial al Cardenal Tonti”, dins *Documents...* oc. p. 31.

⁹⁴ Maravall, J.A. (1965): *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el renacimiento*, Alianza Editorial, Madrid 1998, pp. 15-16 i 290-294.

manera: la confrontació entre aquells que s’hi oposen -els defensors de l’Antic Règim- i aquells que la defensen –els que s’adonen de la nova situació sociopolítica i volen donar-hi resposta per millorar-la; la relativa indiferència educativa d’aquells que pensen en un món totalment diferent –en aquest cas, i tal com veurem, les utopies renaixentistes- i la que hem de suposar total indiferència o resistència dels camperols i pobres que treballen o vaguen pels camins. Durant l’humanisme renaixentista, el fet educatiu comença a formar part de les coordenades del poder social i econòmic de la modernitat, però encara no s’ha fet amb el tret que més bé la caracteritza: la idea de progrés, la qual cosa dificulta, tal com s’assenyalarà als capítols 8 i 9 (*La nostàlgia de futur* i *Educació per al progrés*), que el fet educatiu pugui ser percebut com un instrument de construcció d’ordres socials i econòmics diferents. La introducció de la idea de progrés en els discursos educatius és allò que diferencia les proclames educatives de Calassanç i Campanella de les dels il·lustrats i suposa la implantació del darrer paradigma constitutiu del fet educatiu. El socialista utòpic Saint-Amand Bazard (1791-1832), per posar només un exemple, compartirà amb Calassanç la necessitat de valorar les capacitats individuals enfront dels privilegis de naixement, però ell ja veurà en l’educació “una tasca que es pot considerar totalment nova”, una funció que representa “tot l’ordre social del *pervenir*, almenys pel que fa a la seva relació amb el *passat*” (la cursiva és meua), una funció amb la qual “el feudalisme morirà per sempre quan tots els privilegis de naixement, sense cap excepció, siguin destruïts i cada un ocupi el seu lloc segons la seva capacitat i sigui recompensat segons les seves obres”⁹⁵.

⁹⁵ Charlety, S. (1896): *Histoire du Saint-Simonisme (1825-1864)* (trad. cast. de M. Acheroff i E. Rincón: *Historia del sainsimonismo*, Alianza Editorial, Madrid 1975, pp. 93 i 230.

6. U i múltiple, poble versus multitud.

Hi ha una visió crítica de la història de l'educació que, a diferència d'aquella altra que es mostra sempre cofoia de l'extensió de l'escolarització, interpreta aquest fenomen com una imposició d'allò col·lectiu, representat per l'Estat, sobre la individualitat dels subjectes. Sense desmerèixer aquesta anàlisi i tenir en compte que el que fins aquí s'ha dit en molts moments s'hi ha apropiat, la reflexió s'enriqueix si es considera la dualitat públic-privat com a fruit d'un mateix desplegament, d'una controvèrsia en què l'un no es dóna sense l'altre perquè ambdós es necessiten. Públic i privat no són pas dues categories estranyes, ni sembla que hi hagi un moment històric per a la individualitat al qual el segueix un de col·lectiu que s'imposa sobre aquell, o a la inversa, sinó que hi ha prou elements per pensar que responen a un mateix disseny, que són categories interpretatives que han sorgit per diferenciar-se i que només després i des d'aquesta diferenciació podem cercar allò col·lectiu o privat en altres etapes històriques o cultures. Els temors i les reflexions sobre la multitud, el poble i l'Estat pròpies dels segles XVI i XVII ho són també de les individualitats que els formen i el nou ordre que es construeix ho fa a partir d'aquesta diferenciació, de tal manera que s'individualitza per unificar, es creen subjectes per crear col·lectius, individus que formen pobles, subjectes privats que estructuren entitats públiques. Si això fos així, les proclames educatives d'aquests segles no s'haurien de contemplar com un intent d'unificar voluntats individuals preexistents, sinó com un intent d'unificar individualitzant.

Com ja s'ha dit, l'origen del mot educació no és una simple qüestió filològica d'una època en què comença a ser usual escriure en les diferents llengües nacionals, sinó que té a veure amb la construcció d'aquests Estats nacionals i amb la possibilitat d'abastar en un sol mot els diferents termes i d'introduir noves categories de pensament i d'acció. L'educació abasta en una mateixa acció el propòsit de dirigir-se a la individualitat i al compost, a

l'individu i a això que poc a poc es va constituint com *la població*, els dos eixos que fonamenten la moderna teoria política. L'educació fa referència a un subjecte, però també al conjunt de subjectes; abraça els paràmetres que constitueixen -o que es considera que han de constituir- un individu per dirigir-los al col·lectiu, però també els paràmetres culturals que un col·lectiu estableix per dirigir-los a un individu. En el mot i en l'acció educativa conflueixen allò individual i col·lectiu, perquè individualitzant, unifica, i unificant, individualitza, amb la qual cosa s'inicia un poderós camí de gestió de la nova complexitat que s'allarga fins els nostres dies. No és estrany, per tant, que l'educació tal i com avui la coneixem aparegui en aquest procés d'adveniment de la inquietud per la suma d'individualitats que configuren els Estats moderns, de la preocupació per les singularitats i el compost, de la relació de la part amb el tot, de l'harmonia de la totalitat de la qual participen les parts, una inquietud que està exquisitament exemplificada en la monadologia de Nicolàs de Cusa (1401-1464), de Giordano Filippo Bruno (1548-1600) i, sobretot, de Gottfried W. Leibniz (1646-1716).

La diferenciació entre públic i privat, evidentment, no s'inicia en aquest període històric, ni és ara quan entra en l'escenari del llenguatge polític. Per alguns autors, per exemple Agustín García Calvo, el contrast entre públic i privat assenyalava el mateix origen del pensament i del llenguatge polític Occidental, l'inici d'una aventura que va voler deixar enrera una raó que, a partir de Plató, va ser considerada prefilosòfica o precientífica. Això queda ja magníficament expressat en els dos fragments d'Heràclit que García Calvo transcriu gairebé l'un després de l'altre i que tradueix així: “Comú és a tots el pensar” i “Per la qual cosa cal seguir allò públic: doncs comú és el que és públic. Però, essent la raó comú, viuen la majoria com tenint un pensament privat seu”⁹⁶. La raó comuna no és pas el lloc on les individualitats (els llenguatges o pensaments “de les persones”) es troben per fornir l'àmbit

⁹⁶ García Calvo, A. (1985): *Razón común...* oc. Els fragments, en l'ordenació de Diels i Kranz, corresponen als números 113 i 2 respectivament, mentre que en l'ordenació de García Calvo són el 2 i 4.

públic, ni tampoc allò públic que alimenta o a partir del qual es forneixen les individualitats o privadeses. El que aquests fragments ens assenyalen és un tipus de pensament que, tot i veure's obligat a dialogar amb la dualitat públic-privat (d'aquí, tal vegada, que els fragments ens siguin més o menys comprensibles), encara no en forma part. La interpretació del món contemporani d'Agustín García Calvo, que es vol continuador d'aquest llegat, arrenca gairebé sempre d'una raó comuna que no vol tenir res a veure amb aquest joc d'aparents contraris si no és per denunciar el seu engany. La primera trampa que es presenta com a Veritat i sobre la qual s'aguanta tota la tramoia actual és, segons García Calvo, pensar i viure en els suposats contraris de privat i públic, d'individual i col·lectiu, perquè allò que entenem per públic no és sinó una massa d'individualitats, la suma dels *uns* individuals, d'aquells que creuen tenir un nom propi i intransferible, un pensament individual i propi. La gran mentida, diu, rau en creure que tenim un Αὐτός Personal, aquest centre de la Democràcia moderna, un Αὐτός Personal que queda perfectament exemplificat en l'Auto-mòvil com a símbol d'autonomia i personalitat de l'actual opulència, sense parar esment en què els models són estàndard i que tots anem, més o menys, al mateix lloc a les mateixes hores... però cada un pel seu compte⁹⁷.

La relació entre les parts i el tot ja havia estat iniciada pel poble d'Israel, per aquells que, en tant que fills individuals i iguals de Déu, formen un sol poble; el cristianisme la continuà i a l'Edat Mitjana la trobem com a forma legitimadora del poder polític: la unitat entre el poble i el sobirà s'aconsegueix perquè uns i altre, en tant que fills d'un mateix Déu, accepten l'autoritat que prové de les alçades i que es plasma en el sobirà i en les lleis de l'Estat. La direccionalitat d'aquest tipus de fonamentació és centrífuga, és a

⁹⁷ Aquesta reflexió bàsica és present a gairebé totes les seves conferències i articles, la majoria dels quals han estat publicats a "la col·lecció blava" de Lucina. Les seves anàlisis sobre el llenguatge, publicades per Lucina "amb tapes grogues", també tracten sovint el tema del Subjecte i del Jo. Cal destacar-ne: *Actualidades* (1980); *Noticias de abajo* (1991); *Análisis de la Sociedad del Bienestar* (1993); *Que no, que no* (1998); *Avisos para el derrumbe* (1998); *Contra la Realidad (Estudios de lenguas y de cosas)* (2002).

dir, la centralitat l'ocupa el tot, que és Déu o el sobirà que el representa, i la seva autoritat s'escampa a les diferents individualitats. És per això que els tractats polítics d'aquesta època recorren sovint a les paraules de sant Pau “non est potestas nisi a Deo” (“tota autoritat ve de Déu”), a l’afirmació dels Proverbis “Per me reges regnant” (“Gràcies a mi els reis regnen”) i a la contesta de Jesús a Pilat “Non haberes potestatem adversum me ullam, nisi tibi datum esset desuper” (“No tindries cap poder sobre mi, si no l’haguessis rebut de dalt”)⁹⁸. A partir dels segles XVI i XVII, però, es produeix una inversió en la direccionalitat del procés de legitimació del poder, que passa de ser centrífuga a ser centrípeta, és a dir, allò que atorga unitat al cos polític ja no prové de l’extrem que representava la totalitat (Déu o el sobirà) sinó que són les singularitats les que forneixen una totalitat representativa. En el moviment centrípeta que Hobbes fonamenta, el poder parteix de les singularitats i es concentra en un punt que pren allò que les parts han dipositat en ell i que les hi dóna unitat. La claredat de les paraules de Foucault respecte a això i el canvi que les seves investigacions han provocat en la interpretació d’aquests període històric, justifiquen aquesta llarga cita de la seva obra:

Les disciplines marquen el moment en què s’efectua el que es podria dir inversió de l’eix polític de la individualització. En aquelles societats de les quals el règim feudal n’és només un exemple, es pot dir que la individualització és màxima del costat on s’exerceix la sobirania i en les regions superiors del poder. Quan més poder o privilegis es tenen, més marcat s’està com individu, per rituals, discursos o representacions plàstiques [...] En un règim disciplinari, en canvi, la individualització és «descendent»: a mesura que el poder es torna més anònim i més funcional, aquells sobre els quals s’exerceix tendeixen a estar més fortament individualitzats; i per vigilàncies més que per cerimònies, per observacions més que per relats commemoratius [...] En un sistema de disciplina, el nen està més individualitzat que l’adult, el malalt més que

⁹⁸ *Carta de Pau als Romans*, 13, 1; *Proverbis* 8, 15; *Evangeli segon Joan*, 19, 11. Galino Carrillo, M^a Angeles (1948): *Los tratados sobre educación de príncipes*, oc. pp. 95 i 110.

l'home sa, el boig i el delinqüent més que el normal i el no delinqüent [...] Totes les ciències, anàlisis o pràctiques d'arrel «psico-», es donen en aquesta inversió històrica dels procediments d'individualització. [És el moment] en què es passa de mecanismes històrico-rituals de formació de la individualitat a uns mecanismes científico-disciplinaris, on allò normal dóna lloc a allò ancestral i la mesura a l'estatut, substituint així la individualitat de l'home memorable per la de l'home calculable [...] L'individu és, sens dubte, l'àtom fictici d'una representació «ideològica» de la societat; però també és una realitat fabricada per aquesta tecnologia específica de poder que es diu «disciplina».⁹⁹

Tot i les similituds entre el judaisme i el cristianisme a l'hora d'atorgar unitat a les parts, per exemple a través de l'ensenyament de la *Thōra* o del *catechismus* (que no és casualitat que provingui del mot grec *katēkhéō*, que vol dir allò que prové de dalt i que ressona), hi ha una diferència important que fa que el cristianisme adobi el camí que va del moviment centrífug al centrípet, d'una totalitat que prové de la unitat de Déu a una que prové de les singularitats dels homes, i que, tal vegada, ajudi a explicar que l'educació sorgeixi en el reialme del cristianisme. La principal diferència entre l'Antic i el Nou Testament és, com és sabut, que el primer es regeix per la Llei de Déu mentre que el segon ho fa per la fe que nia al cor dels homes. L'Antic Testament queda magníficament il·lustrat amb el *Schéma*, la veu que prové de les alçades i que clama "ESCOLTA, Israel" (*Dt.* 6, 4). *Escolta* és la veu de la totalitat, la veu d'un Senyor que no es pot veure (*Ex.* 33, 20), el rostre d'una totalitat que no es mostrarà fins Jesucrist (*Jn.* 14, 8-9), la veu d'un tot que cap nom pot abraçar i que només davant la insistència de Moisès gosa dir "Jo sóc el qui sóc [...] Jahvè, el Déu dels vostres pares" (*Ex.* 3, 13-15). El cristianisme, en canvi, facilita un credo que arrenca i s'inscriu en la persona, una nova forma religiosa que trenca amb aquelles que es basen en l'observança de la llei que prové de les alçades i amb el seguiment dels ritus

⁹⁹ Foucault, M. (1975): *Surveiller et punir* (trad. cast.: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid 1982 (3^a), pp. 197 i 198.

que l'assenyalen. “Abans que arribés la fe –escriu Pau-, estàvem reclosos sota la custòdia de la Llei, esperant el moment que la fe es revelaria. Així, doncs, la Llei ens ha fet de guia vers el Crist, per tal que fóssim justs en virtut de la fe. Però ara que la fe ha arribat, ja no depenem de cap guia. Tots vosaltres, per la fe, sou fills de Déu en Jesucrist”¹⁰⁰. Les paraules de Pau anuncien una nova era en la qual la condició de fills de Déu ja no és atorgada pel seguiment de la Llei dictada per Déu a Abraham, sinó per la fe, per la imitació d'un Déu esdevingut home en la figura del seu fill. La totalitat s'encarna en la singularitat de Jesucrist, una persona que *és* Déu i que viu en pròpia carn la tensió entre la singularitat i la totalitat de la qual és portador, per exemple a Getsemaní o a la creu.

El papa Benet XVI, quan era cardenal Joseph Ratzinger i prefecte de la Congregació per a la Doctrina de la Fe, va escriure que la fe és con-versió, canvi per dins, canvi de l'ésser, perquè la característica més fonamental de la fe cristiana és el seu caràcter personal: “El seu enunciat clau no diu «crec en quelcom», sinó «crec en tu». És encontre amb l'home Jesús i en aquest encontre experimenta el sentit del món com persona”¹⁰¹. Aquesta relació entre la singularitat i la totalitat és la que possibilita el principi fonamental de la fe cristiana: “jo crec en Tu”, a on el *jo* concentra la individualitat, el *Tu* la totalitat i cap dels dos es pot donar sense l'altre. Allò que distingeix el cristianisme d'altres religions i formes de pensament, per exemple del budisme, diu Ratzinger, és que “Buda –que en això s'assembla a Sòcrates- no remet en absolut a si mateix: el de menys és la seva persona, el que realment importa és el camí que ell ha assenyalat: qui troba el camí pot oblidar-se de Buda. Però en Jesús l'important és la seva persona, és ell mateix [...] Per tant, si l'autèntic missatge que ens ve d'ell no és una doctrina, sinó la seva persona, aleshores es pot afegir, naturalment, que el Jo de Jesús ens remet purament i simple al Tu del Pare”.

¹⁰⁰ *Carta de Pau als Gàlates* 3, 23-26.

¹⁰¹ Ratzinger, J. (1968): *Einführung in das Christentum*. La traducció al castellà (*Introducción al cristianismo. Lecciones sobre el credo apostólico*, Ediciones Sígueme, Salamanca 2001, 9ª edició), inclou el Pròleg a la nova edició de l'any 2000, d'on ha estat extreta la primera cita (p. 25). Les altres dues, pp. 49 i 71 respectivament.

El cristianisme ens llega la personificació de la totalitat, una totalitat que ja no requereix la immersió en ella per a la recerca de sentit, sinó la con-versió de l'èsser individual, una con-versió que possibilita dotar de sentit a la totalitat. Aquesta relació de dependència entre el tot i l'u, en el cristianisme, es manifesta en la situació tibant de tenir en un mateix llibre una legitimació de la comunitat de caire centrífuga (Antic Testament) i una altra de centrípeta (Nou Testament); en una Església que es basa en el seguiment a l'autoritat episcopal i vaticana i, en canvi, es reclama originària precisament d'uns pares de l'església que van insistir en el nou camí que Crist assenyalava o, en fi, en la controvèrsia que fins avui mantenen els *cristians tradicionalistes*, que defensen una Església fonamentada en l'autoritat i la llei divina, i els *cristians de base*, que advoquen per una Església dels homes. Tot i aquesta relació tibant, però, uns i altres es volen d'una sense abdicar de l'altra, perquè ambdós es troben en una mateixa necessitat: la de construir una comunitat de singularitats, una Església, una comunitat o assemblea del poble (*ekklēsia*) en què el tot està configurat per les individualitats, sigui quina sigui la direccionalitat de la fonamentació.

Paolo Virno, en unes lliçons impartides a la Universitat de Calabria i transcrites sota el títol de *Grammatica della Multitudine*, reflexiona sobre l'antagonisme entre multitud i poble que, segons ell, està molt ben definit en l'obra d'Espinoza i Hobbes. En el primer capítol, intitulat *Popolo vs Multitudine: Hobbes e Spinoza*, diu que, per Espinoza, "la *multitud* representa una *pluralitat que persisteix com a tal* en l'escena pública, en l'acció col·lectiva, en l'atenció dels assumptes comuns, sense convergir en un U, sense evaporar-se en un moviment centrípet. Multitud és la forma d'existència social i política dels molts en tant que molts: forma permanent, no episòdica o intersticial", mentre que Hobbes, abomina de la multitud perquè hi veu un conjunt de pluralitats sense unitat, sense la totalitat que atorga l'idea de poble que es concreta en l'Estat. Per Hobbes, l'antagonisme polític decisiu es dona entre la multitud i el poble, perquè la multitud és l'«estat natural» que

precedeix a la institució del “cos polític”, és a dir, l'Estat, i sense Estat no hi pot haver poble, perquè “el poble és un u, perquè té una única voluntat i perquè se li pot atribuir una voluntat única”¹⁰².

Abans de l'Estat –escriu Virno– eren els molts; després de la instauració de l'Estat, va ser el poble-U, amb una única voluntat. La multitud, segon Hobbes, defuig la unitat política, s'oposa a l'obediència, no accepta pactes estables i no aconsegueix mai l'estatus de persona jurídica, perquè mai transfereix els seus drets naturals al sobirà, mentre que la multitud no pot realitzar aquest «transferiment» per la seva manera d'ésser (pel seu caràcter plural) i d'actuar. Hobbes va subratllar amb una precisió lapidària com la multitud era antiestatal i, per això, antipopular: «Els ciutadans, quan es revolten contra l'Estat, són la multitud contra el poble».¹⁰³

La història de la filosofia política destaca de Hobbes la innovació que representa la seva teoria per la legitimació dels estats moderns, perquè amb el pacte de les unitats per formar un tot s'abandonen les argumentacions del dret diví que sostenien les monarquies i es clausura l'ordre medieval per donar pas a les noves teories polítiques de les societats industrials burgeses. Una vegada més, però, el fet educatiu en el pensament de Hobbes no aconsegueix captar l'atenció de la filosofia política; i als que els tocava fer-ho, els historiadors i sociòlegs de l'educació i els pedagogs, continuen ocupats només en aquells personatges que han tractat exclusivament el tema educatiu o en aquells pensadors les teories dels quals s'ha convingut que hi han influït tant, que no és possible defugir-los, i Hobbes no acostuma a ser-hi si no és per atorgar-li una sentència antropològica que ell es va esforçar a desmentir. Però resulta que Hobbes és un autor clau per entendre l'inici de l'extensió del sistema educatiu i de la visió antropològica que el sustenta, perquè dona veu, com cap

¹⁰² Hobbes, Th. (1647): *De Cive*, XII, 8 i VI, 1 i nota a peu de plana (trad. cast.: *Tratado sobre el ciudadano*, Editorial Trotta, Madrid 1999).

¹⁰³ Virno, Paolo (2001): *Grammatica della Multitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Rubbertino Editore, Catanzaro, pp. 5-7.

altre de la seva època, a la necessitat de formar un home artificial que possibiliti separar-se de l'estat natural, que no és altra cosa que l'home exempt d'educació. Tot i que les referències a l'estat inicial de salvatge són antigues, Hobbes el situa en les noves coordenades de la seva època: la relació de dependència entre la individualitat, la multitud i el poble i el perill i les possibilitats polítiques que representen. A partir d'ell es multiplicaran els tractats sobre la individualitat constitutiva de l'home (què és innat, què adquirit, com és possible el coneixement...), sobre la naturalesa i eficàcia de les lleis que governen els pobles i sobre la relació que mantenen ambdós (contractualisme).

Quan a partir del segle XVI el tot concèntric que es construïa entorn de l'U comença a esdevenir multitud, és a dir, pluralitat d'individualitats, es planteja la qüestió de com mantenir la unitat que s'esmicola i com fonamentar allò nou que s'esdevé. Durant la llarga etapa en què va predominar l'antic model, a aquest tot concèntric li calia només conèixer la llei i la paraula que sorgia del centre, és a dir, allò que el mantenia lligat a ell. A partir de Hobbes, però, la unitat ja no pot venir d'allò que prové de dalt, que ressona i que s'imposa, sinó del pacte establert des de baix, de les unitats que s'han adonat del perill que suposa la seva constitució natural com a multitud i que decideixen tenir una voluntat única, esdevenir poble. La voluntat de tenir una única voluntat prové, per tant, d'un estat natural del qual es vol sortir, d'un estadi de multitud que amenaça l'home. Podriem entendre que el que Hobbes ens diu és que la voluntat del poble es manifesta en la figura del sobirà (monarca o assemblea) i que, per tant, la inversió del moviment de legitimació (de centrífug a centrípet) es dona en el fet que la legitimació del sobirà ja no prové del poder diví sinó del poble. Però el pensament de Hobbes va molt més enllà d'això: el poble es constitueix com a poble en tant que té una única voluntat que es manifesta, que s'exemplifica, en la figura del sobirà. Poble i sobirà, per tant, són una i la mateixa cosa, no pas dos moments d'un desplegament ni dos poders que es complementen. Així doncs cal preguntar-se: d'on prové la legitimació d'aquesta unitat, d'aquest Poble-Sobirà-Estat? La

resposta de Hobbes és, com és sabut, molt clara: dels individus. Són les individualitats les que, per por a les altres individualitats, renuncien a una part de la seva llibertat natural per tal de no viure en un permanent estat de guerra, fonamenten i donen lloc a la unitat del poble, a l'àmbit que es considera públic.

Fins al segle de Hobbes, era la totalitat, el poder de l'U, que s'imposava o planejava sobre allò que per a nosaltres ha esdevingut subjecte. D'això, els antropòlegs en diuen socialització o enculturització i nosaltres n'hem dit criança, disciplina, catequesi. A les societats en què el subjecte queda inscrit en la totalitat a la qual pertany (un mite fundacional, una religió, una casta, una cultura...), l'imaginari i les tècniques emprades per l'acolliment del subjecte en la totalitat tenen també un caràcter de totalitat. El rituals iniciàtics, ja siguin màgics, pagans o cristians, en són una bona mostra, perquè assenyalen el moment en què una persona entra en el món al que pertany per naturalesa, el pas en què el tot l'acull de forma explícita. En la nova etapa que s'endevina centrípeta, en canvi, el procés s'inverteix: la totalitat es fonamenta en les individualitats i, per tant, és ella la que s'ha d'encaminar i inscriure en el cor dels homes. Però vet aquí que, per a Hobbes, els subjectes no són altra cosa que multitud, un agregat d'individualitats desordenades capaces de matar i matar-se per aconseguir els mateixos objectes, limitats, de desig. La renúncia a aquest estat natural i la constitució d'una única voluntat a través del pacte és un acte fundacional que les individualitats realitzen per necessitat, però la qüestió rau en trobar els mecanismes que permetin el manteniment d'aquest estat assolit sense que esdevingui un permanent acte fundacional, és a dir, sense que, d'una banda, calgui tastar contínuament el desordre per tal d'adonar-se de la necessitat del pacte i, de l'altra, que el pacte inicial no s'oblidi i doni peu a un poder despòtic del sobirà. ¿Com inscriure i legitimar aquesta totalitat acceptada que suposa el pas a la civilitat si ja no prové de cap poder aliè als homes sinó d'ells mateixos? ¿Com ha d'ésser possible, en definitiva, que l'Estat, el poble que ha esdevingut una voluntat única, sigui al mateix temps voluntat i imposició, pacte acceptat i obligació establerta, suma i

fre? És aquí on l'educació passa a tenir un paper fonamental en l'obra de Hobbes i en la construcció i manteniment de la república, un paper que ha estat insuficientment pensat i que assenyala el lloc que l'educació està cridada a ocupar a les societats modernes.

És evident que el sobirà és qui garantitza la continuïtat del pacte, fins al punt que, una vegada establert, s'entra en un estat en el qual ja no hi ha possibilitat de fer-se enrera. Aquest aspecte, el més polèmic i criticat, ha estat corregit per la filosofia política posterior a Hobbes a través de la separació de poders assenyalada per Montesquieu, limitant el temps de transferència de l'autoritat a períodes temporals concrets o bé establint formes de rescissió d'aquesta transferència en casos determinats. Hobbes, que ja va viure aquesta crítica, es va veure obligat a afegir la nota 3 al capítol VI de *De Cive* en la qual apunta que aquells que la formulen, no tenen en compte que el sobirà tampoc escapa de les raons i exigències del pacte perquè, en tant que també ell cerca el seu interès particular, no hi ha cap raó per pensar que sigui possible que es dediqui a espoliar als seus ciutadans, car això no és bo per ell. La teoria de l'Estat de Hobbes i, més concretament, aquesta garantia de pervivència, s'aguanta en un principi fonamental: el poble i el sobirà coincideixen en una única voluntat (no viure en permanent estat de conflicte) i és aquesta única voluntat que fa que uns i altre esdevinguin un cos únic. La voluntat compartida és, per tant, allò que ha possibilitat el pacte i allò que el manté. Ara bé, Hobbes és conscient -i hi dedica moltes reflexions- que el pacte que resulta d'aquesta voluntat compartida és un acte de raó, quelcom fruit de la maduresa de la humanitat, allò que la diferencia de l'estat de salvatgia o d'infantesa. El contracte és una transferència mútua de drets, no pas una imposició que es manté per la força. L'obligació del serf amb el seu senyor neix d'un pacte i aquest només existeix per la fe donada. Aquells "que es veuen retinguts en garjoles, en presons o amb cadenes, no queden inclosos en la definició donada més amunt de serfs; perquè no serveixen en virtut d'un pacte sinó per evitar que els fuetegin. Per això, si s'escapen o maten al *senyor*, no fan res contra les lleis naturals. Perquè quan s'encadena algú, es dona a entendre que aquell qui

encadena no suposa a l'encadenat vinculat per cap altra obligació”¹⁰⁴. En l'obra de Hobbes són contínues les referències a aquestes dues qüestions: que les lleis civils (*cadena artificial* les anomena al capítol XXI.5 del *Leviathan*) són principalment un pacte que sorgeix de la necessitat però que han hagut d'esperar la maduresa del pensament per fer-se efectives i que les lleis civils són un pacte de raó que requereixen de la força del poder per tal d'ésser recordades i imposades a aquells que se n'apartin.

La referència amb què s'inicia la introducció del *Leviathan* a un animal artificial que l'art de l'home pot crear, es refereix, com se sap, a l'Estat, però aquest animal artificial és també l'home que sorgeix després del pacte i al qual s'ha introduït la sana doctrina de les lleis civils. Si l'Estat és un poble amb una única voluntat que deixa enrera la multitud pròpia de la natura, la república, per tant, és un estadi en què s'han deixat enrera les individualitats naturals que formaven la multitud per donar lloc a una nova individualitat. La unitat que s'aconsegueix és el resultat de la delegació al sobirà d'aquells atributs individuals que, com ara la violència, eren propis d'un estat natural i, per tant, el resultat artificial de la nova etapa afecta no només al *Leviathan*, sinó també als subjectes que el conformen. Quan Hobbes diu que “gràcies a l'art es crea aquest gran *Leviathan* que anomenem *república* o *Estat* (en llatí, *civitas*) que no és sinó un home artificial”, segurament hagués pogut continuar dient que aquest gran *Leviathan* està format també per homes artificials, perquè són homes que han renunciat i s'han separat del seu estat natural, que s'obliguen i són obligats a actuar en un nou marc, a posar límits a la seva llibertat.

Així doncs, si les lleis civils són fruit d'un pacte de raó que cal que sigui acceptat, recordat i, quan calgui, imposat; si són fruit d'un contracte entre les individualitats que conformen el tot fins aconseguir crear un *home artificial*; si del que es tracta és d'establir *cadena artificial*... l'educació s'alça com

¹⁰⁴ *De Cive*, II.9, VIII.3 i VIII.4.

l'instrument idoni per a la nova tecnologia del poder. En el capítol XIII del *Leviathan*, Hobbes ho expressa així:

[...] les opinions s'introdueixen en l'ànim dels homes no pas manant-les, sinó ensenyant-les, no per la por als càstigs, sinó per la claredat de les raons [...] amb la qual cosa el que vulgui introduir la sana doctrina ha de procedir a la inversa, començant per les escoles públiques. És allà a on s'han de posar els fonaments de la doctrina civil vertadera i demostrada, amb la qual els adolescents, després d'haver-la assimilada, puguin més endavant instruir a la plebs en públic i en privat.

Aquesta nova tecnologia de poder civil, per tant, consisteix a inscriure en el si de les persones el pacte que emana d'elles mateixes a fi de fer-les esclaves de les seves pròpies decisions i va ésser excel·lentment descrita pel jove Hegel a *L'esperit del cristianisme i el seu destí*, on diu que

Entre els shamans dels Tunguses, els prelatos europeus que governen l'Església i l'Estat i els puritans, per una banda, i l'home que obeeix el manament del seu propi deure, per l'altra, la diferència no és que els primers estiguin en la servitud i aquest darrer sigui lliure, sinó en què els primers tenen el seu Senyor fora de si mentre que el segon el porta en si mateix, essent al mateix temps llur propi esclau.¹⁰⁵

Les referències al paper de l'educació per aconseguir aquest *animal artificial* són nombroses a *De cive* i al *Leviathan*. Destaquem-ne dues. En el capítol IX de *De cive*, intitulat "Sobre el dret dels pares i de les mares sobre els seus fills. I sobre el regne patrimonial", diu que si la mare cria¹⁰⁶ al seu fill, ho fa "sota aquesta condició (car l'estat de naturalesa és un estat de guerra): que

¹⁰⁵ Hegel, GWF. (1798-1800): *Der Geist des Christentums und sein Schicksal* (trad. cast.: "El espíritu del cristianismo y su destino", dins *Escritos de juventud*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1978).

¹⁰⁶ *Educat* en l'edició llatina (Oxford University Press, Oxford 1983) i *breed* en l'edició anglesa (realitzada per Sir William Molesworth entre 1839 i 1845 i reimpressa el 1977 per Routledge / Thoemmes Press, Londres).

en fer-se home no serà el seu enemic, és a dir, l'obeirà". En el capítol XXX del *Leviathan* (*De la missió del representant sobirà*), un capítol gairebé dedicat íntegrament a la instrucció, diu que la missió del sobirà és, entre d'altres, "designar mestres, i examinar quines doctrines estan d'acord i quines són contraries a la defensa, a la pau i al bé del poble. En segon lloc, va contra el seu deure deixar el poble en la ignorància o mal informat sobre els fonaments i raons dels seus drets essencials" i que "resulta molt necessari ensenyar-los [els fonaments d'aquests drets] de forma diligent i encertada, perquè no es poden mantenir per una llei civil o pel terror d'un càstig legal". Els subjectes han generat el pacte i ara el pacte s'inscriu en ells a través de l'educació com a única forma de mantenir l'esperit inicial sense haver de recórrer-hi permanentment, i sense que la llei esdevingui quelcom forà i imposat pel sobirà. "L'enteniment de la gent vulgar –continua Hobbes en aquest mateix capítol- és com el paper blanc, apte per rebre qualsevol cosa que l'autoritat pública hi vulgui imprimir [...]. Per tant, és el seu deure induir-los a rebre aquesta instrucció [*instructed*], i no només el seu deure, sinó també la seva seguretat i profit per evitar el perill de la rebel·lió".

Se sol resumir la visió antropològica de Hobbes i la teoria política que se'n deriva dient que, per ell, l'home és dolent per naturalesa. Aquesta interpretació errònia del seu pensament es devia donar ja en vida de Hobbes, perquè en el prefaci al lector de *De Cive* s'esforça a desmentir-ho dient:

Alguns han apuntat que, si s'admet aquest principi [la mútua desconfiança dels individus], se'n deriva immediatament que tots els homes no només són dolents [...], sinó que a més a més ho són per naturalesa [...]. Però que els homes siguin dolents per naturalesa no es deriva pas del meu principi [...] Perquè, a no ser que es digui que els homes han estat fets per naturalesa dolents en tant que no tenen educació ni ús de raó per naturalesa, s'haurà de reconèixer que els homes tenen

passions, por, ira i endemés afeccions animals per naturalesa sense que, malgrat això, siguin dolents per naturalesa.¹⁰⁷

Segons Hobbes, el problema sorgeix perquè desitgem unes mateixes coses, perquè “de la igualtat respecte de la capacitat se’n deriva la igualtat d’esperança respecte a aconseguir els nostres fins. Aquesta és la causa del fet que si dos homes desitgen la mateixa cosa i no hi ha manera que la puguin gaudir tots dos, es tornen enemics, i en el camí que condueix al fi [...] intenten anihilar-se o subjugar-se un a l’altre”¹⁰⁸. Com a bon materialista i crític de l’essencialisme aristotèlic, Hobbes no pot acceptar que les virtuts d’un ésser, per exemple els atributs de bo i dolent, sorgeixin del mateix ésser, sinó de les relacions que mantenim amb ell, perquè, tal com escriu al *Leviathan*

[...] els desigs i les passions de l’home no són pecats en si mateixos; tampoc ho són els actes que les passions provoquen fins que hi ha una llei que les prohibeix [...] El que d’alguna manera és objecte de qualsevol anhel o desig humà és allò que respecte a ell s’anomena bo. I l’objecte del seu odi i aversió, dolent; i del seu menyspreu, vil i desconsiderat o indigne. Però aquestes paraules de bo, dolent i menyspreable sempre s’usen en relació a les persones que les utilitzen. No són sempre i absolutament tals, ni cap regla de bé i de mal es pot prendre de la naturalesa dels objectes mateixos, sinó de l’individu (a on no hi ha Estat) o (en un Estat) de la persona que el representa; o d’un àrbitre o jutge al qual els homes permeten establir i imposar com a sentència la seva regla del bé i del mal.

Així doncs, l’home no és –no pot ser– bo o dolent per naturalesa, perquè al néixer només té capacitat de rebre sensacions i un desig o un rebuig respecte d’elles, un afany de poder que s’expandeix cap a tot allò que veu i que s’imagina. “D’aquesta manera assenyalo, en primer lloc, com inclinació general de la humanitat sencera un perpetu i incessant afany de poder que

¹⁰⁷ Hobbes, Th. (1647): *De Cive*, oc. pp. 8 i 9.

¹⁰⁸ *Leviathan*, Introducció i Capítol XIII respectivament.

cessa només amb la mort” perquè “no tenir desigs és estar morts”¹⁰⁹, amb la qual cosa s’assenyalen alguns aspectes que retrobarem en l’obra de Marx (materialisme antropològic, protagonisme de la violència en el devenir històric...) i en la de Nietzsche (l’afany de poder i la constitució del bé i del mal).

Que s’associï Hobbes amb allò que es va esforçar a desmentir pot tenir diferents explicacions, però n’hi ha una de prou plausible: que en tant que es considera l’afany de poder negatiu en si mateix no s’aprecia la diferenciació de Hobbes entre tenir afany de poder per naturalesa i establir com a dolentes les seves concrecions una vegada vistos els resultats. Igualant allò que Hobbes s’esforçava a diferenciar, s’aconsegueix fonamentar amb llenguatge científic allò que només era penetrat pel llenguatge religiós, és a dir, que allò del que cal prevenir-nos ja no és el pecat original comès per Adam i Eva, sinó una voluntat de poder que porta a la perdició. Hobbes ha estat així utilitzat per avançar en el camí de secularització del món de la repressió: gràcies a ell l’educació es reafirma i fonamenta com una acció dirigida a dominar i conduir pel bon camí la naturalesa de l’ésser de l’home; el pacte es converteix en una acció dirigida a constrènyer i canalitzar pel camí de la pau, el progrés i la indústria, una naturalesa humana que porta al conflicte i a la destrucció; i l’educació, en tant que flama que manté i recorda la idoneïtat i necessitat del pacte, esdevé un mecanisme essencial en la construcció i manteniment de l’Estat.

La conxorxa entre públic i privat està també magníficament exposada en el famós principi de Bernard de Mandeville que diu, a *La faula de les abelles* (1723), que els vicis privats són virtuts públiques; o a la coneguda sentència d’Adam Smith a *La riquesa de les nacions* (1776), en la qual ens adverteix que el sopar no l’hem pas d’esperar de la benevolència del carnisser, del vinater o del flequer, sinó més aviat del seu interès propi; o, en fi, en les

¹⁰⁹ *Leviathan*, Capítols VI, VIII, XIII, XI i VIII respectivament.

paraules del mateix Hegel, que als *Fonaments de la filosofia del dret* (1820) diu que l'egoisme subjectiu es transforma en la contribució a la satisfacció de les necessitats de tots els altres¹¹⁰. En aquesta mateixa obra, Hegel, el filòsof que més lluny ha portat l'articulació d'allò públic i allò privat, analitza les relacions entre la família, la societat civil i l'Estat i considera que l'individu, que és el fonament del dret, es troba subordinat a la família i que aquesta, juntament amb les corporacions, és un dels “cercles” essencials de la societat civil, sense la qual l'Estat se les hauria de veure ell tot sol amb les corresponents “col·lectivitats inorgàniques”, amb les multituds propícies al despotisme. Però vet aquí que és la mateixa societat civil la que “arranca a l'individu d'aquest llaç [el de la família], allunya recíprocament als seus membres i els reconeix com a persones autònomes”, amb la qual cosa “l'individu arriba a ser fill de la *societat civil* i té sobre ell tantes pretensions com drets té ell sobre ella”. Una vegada aquesta societat civil pròpia de la modernitat ha reconegut-construït la individualitat i, per tant, ha debilitat els llaços familiars, cal una política social i de societat i una assistència que ja no es poden basar en els sentiments i l'amor propis de la família i de la caritat, sinó en la primacia de les mesures administratives:

En aquest caràcter de *família universal* la societat civil té el deure i el dret –davant l'*arbitri* i contingència dels *pares*- d'exercir control i influència sobre la instrucció, en la mesura en què aquesta fa referència a la capacitat d'arribar a ser membre de la societat [§ 239] (...) La societat civil té també l'obligació i el dret de prendre sota tutela a aquells que per despeceguesa arruïnen la seva seguretat i la subsistència de la seva família, l'obligació i el dret de prendre'ls sota tutela i de realitzar en el seu lloc la finalitat de la societat i la seva [§ 240] (...) El poder universal assumeix entre els pobres el lloc de la família, ja sigui per carència immediata, per aversió al treball, malignitat i altres vicis provinents de

¹¹⁰ Gegel, G. W. F. (1820): *Grundlinien der philosophie des rechts*, § 199 (Trad. cast. de Carlos Díaz: *Fundamentos de la filosofía del derecho*, Ensayo, Libertarias / Prodhufi, Madrid, 1993).

tal situació i del sentiment de la seva injustícia [§ 241].

Mentre Hegel moria el 14 de novembre de 1831, Alexis de Tocqueville viatjava pels Estats Units d'Amèrica i advertia que, tal com escriurà més tard, “L’*individualisme* és una expressió recent engendrada per una nova idea”: la idea d’igualtat i la democràcia. L’*individualisme*, per Tocqueville, no és només la construcció d’aquell que vol distingir-se en una democràcia que fa que “els ciutadans no es diferencien molt els uns dels altres i es troben tan naturalment pròxims que en tot moment poden arribar a confondre’s en una massa comuna”, sinó també i principalment una forma de poder que arriba i construeix cada individu “per tal de regir-lo i guiar-lo” i aconseguir així la governabilitat, és a dir, la uniformitat de la massa. L’expressió de sorpresa quan contempla el panorama dels Estats Units i diu: “Recorro amb la mirada aquesta multitud [*foule*] innumerable formada per éssers iguals, en la qual res s’eleva ni rebaixa. L’espectacle d’aquesta uniformitat (i d’aquesta mediocritat) universal m’entristeix i em glaça la sang”¹¹¹, recorda, tot i que en aquest cas sigui enormement malenconiosa, la joia galileana de la nova ciència i sembla descobrir en el camp de les humanitats d’allò que la ciència havia descobert feia ja dos-cents anys en el de la naturalesa: que la diversitat i la immensitat del món natural es pot reduir i està construïda per entitats numèriques, iguals i intercanviables s’apliquen a l’ens que sigui. Tocqueville va intuir allò que, amb Nietzsche, arribarà al punt més alt i despietat de la reflexió sobre la relació entre la igualtat, la democràcia, la individualitat, la massa, la tirania de les majories i va realitzar una descripció, en alguns apartats molt encertada, de les transformacions i repercussions que la nova era democràtica americana representava com esfondrament definitiu de l’antic món.

¹¹¹ Tocqueville, A. de (1840): *De la démocratie en Amérique*, volum II [trad. cast. de D. Sánchez de Aleu: *La democracia en América* vol. II, Alianza Editorial, Madrid 2002 (8ª) pp. 128, 276, 402 i 422].

7. Alliberar, reprimir, construir.

El fet educatiu necessita d'un principi bàsic: l'adveniment de l'ésser humà, un adveniment que, en el mateix acte de constitució, arrenca ja de la possibilitat de pensar que s'hi pot intervenir. Aquest principi ha donat lloc, fins avui, a tres maneres de relacionar-nos amb aquesta possibilitat d'intervenció, una terna d'alliberació, repressió i construcció en la qual s'han mogut tots els discursos educatius de la modernitat. La primera està ben representada per la que hem anomenat *tradició ēducere*, és a dir, per aquella que entén l'educació com una acció d'acompanyament alliberador, com un procés a través del qual l'ésser de la persona és desvetllat per tal que surti a la llum, es manifesti i creixi; la segona per la *tradició disciplīna*, que entén l'educació com una acció de domini, correcció, contenció o apaivagament de l'ésser de la persona; i la tercera per la *tradició ēducāre*, que l'entén com un procés a través del qual l'ésser de la persona és alimentat, acompanyat i construït a través del seu diàleg i descoberta del món. Fins i tot aquells que, com ara Marx i Nietzsche, van defugir la cacofonia educativa del seu temps i van voler enfrontar-se a la llarga tradició metafísica d'Occident, no poden escapar a aquesta terna, perquè sembla ser l'única clariana possible en què s'alça el fet educatiu i, per tant, l'única superfície en què pot ésser pensat. D'altra banda, sorprèn que autors tant crítics amb la història del fet educatiu, com ara Carlos Lerena o Peter Sloterdijk, redueixin aquesta llarga tradició a dos corrents, l'alliberadora i la repressiva. El mateix títol de l'obra cabdal de Lerena és per si mateix prou expressiu: *Alliberar i reprimir*, i Peter Sloterdijk, en la seva polèmica conferència *Normes pel parc humà*, diu que “en la civilització de l'alta cultura els homes es veuen permanentment reclamats a la vegada per dos grans poders formatius que, en pro de la simplificació, aquí anomenarem simplement influències inhibidores i desinhibidores”¹¹².

¹¹² Sloterdijk, P. (1999): *Normas para el parque humano*.oc. p. 32.

A partir d'Aristòtil, la filosofia, que amb Plató s'articulava al voltant de la *paideia*, comença a desentendre's i a fornir una àrea d'investigació pròpia tant potent que, molt sovint, ha considerat el fet educatiu com una branca menor del coneixement. Hi ha, però, un aspecte propi de la *paideia* que no ha pogut eludir: la relació entre allò que la persona “ja té” i allò que “conquereix o aprèn” i, per tant, el procés a través del qual el coneixement s'esdevé en la persona. Plató s'hi va encarar a partir de la teoria de l'ànima i de la reminiscència; Aristòtil, a través d'una potencialitat de l'home (sociabilitat i llenguatge-raó) que, en la seva relació amb el món, es construeix i va guarnint els universals a través dels quals el coneixement s'articula; la llarga Edat Mitjana, dialogant ara amb l'un i després amb l'altre, s'hi va encarar a través del coneixement de la paraula revelada, de la potència divina i de la discussió dels universals. El desplaçament de la centralitat ocupada per la totalitat -pròpia de l'Edat Mitjana- cap a una centralitat de la qual n'és protagonista la individualitat -pròpia de la modernitat- es manifesta en el desplaçament de les investigacions teològiques o deicentristes fins aleshores dominants cap a investigacions epistemològiques i antropològiques. Amb la radical separació cartesiana entre *res cogitans* i *res extensa*, es va obrir com mai la necessitat d'esbrinar la difícil articulació entre ànima i món, entre pensament i actuació¹¹³ i fins i tot entre civilitat i naturalesa. Hobbes, Descartes, Locke, Leibniz, Berkeley, La Mettrie, Hume, Rousseau... assenyalen l'inici de la proliferació de tractats sobre la naturalesa i l'enteniment humà que intenten esbrinar les característiques i els processos que fan possible aquesta capacitat radiadora o acollidora del subjecte. La problemàtica de l'origen o de com es fan possibles els coneixements en la persona, la relació entre l'ànima i el món, les causes de les accions, el grau de llibertat de l'home, les seves diferències respecte a la naturalesa... tot i ser problemes recurrents en la història de la filosofia, van esdevenir centrals en el debat entre racionalistes i empiristes i en

¹¹³ La solució de Descartes a la relació entre ambdues substàncies a través d'una glàndula pineal que fa de pont entre una *res cogitans* que participa de les idees innates creades per Déu, i la *res extensa*, ja va semblar barroera als mateixos cartesians o a aquells que, influïts pel cartesianisme, van donar lloc al que s'ha anomenat ocasionalisme.

el criticisme de Kant i, a través de Hegel, Marx, Nietzsche, James, Dewey... continuen, d'una manera o altra, encara avui, per exemple en les investigacions i el debat entorn de les estructures del llenguatge (Noam Chomsky) o de la bioquímica (enginyeria genètica).

La diferenciació entre Plató i Aristòtil, que es manifesta en la reacció de l'empirisme contra el racionalisme al llarg dels segles XVII i XVIII, no es pot pas entronitzar únicament com una qüestió epistemològica, perquè resulta que el principal neguit que mou a Hobbes i Locke no és, com a bons empiristes, la teoria del coneixement, sinó com les persones reals són o arriben a ser el que són, a pensar el que pensen, a conèixer el que coneixen i a relacionar-se i organitzar-se com ho fan¹¹⁴. Davant l'èxit de l'*Assaig sobre l'enteniment humà*¹¹⁵ de Locke publicat al 1690 i del debat que va generar amb els platònics de Cambridge, Leibniz va treballar durant molts anys, encara que de forma intermitent, en una rèplica que no va ser publicada fins al 1776 i que descriu el panorama de la seva època respecte del fonament del coneixement i de les conductes de la següent manera:

Les nostres diferències són sobre assumptes d'una certa importància. Es tracta de saber si l'ànima, en ella mateixa, és buida enterament com tauletes on encara no s'ha escrit res (*tabula rasa*), seguint Aristòtil i l'autor de l'*Assaig* [de Locke], i si tot el que hi és traçat ve únicament

¹¹⁴ En aquest sentit, alguns títols de les seves obres, de la dels seus contemporanis o posteriors a ells, són ben significatius de l'interès que aquesta qüestió va despertar: de Hobbes, *Sobre la naturalesa humana* (1650), *Llibertat i necessitat* (1654), *Sobre el cos* (1655), *Sobre l'home* (1658); de Locke: *Assaig sobre l'enteniment humà* (1690), *Alguns pensaments sobre educació* (1693), *La conducta de l'enteniment* (1697); de Leibniz, *Nous assaigs sobre l'enteniment humà* (1696-1707), *Meditacions sobre el coneixement, la veritat i les idees* (1684), *Sobre la naturalesa mateixa o la força immanent i les accions de les criatures* (1698); de Hume, *Tractat sobre la naturalesa humana* (1739), *Investigacions sobre el coneixement humà* (1748); de Berkeley, *Tractat sobre els principis del coneixement humà* (1710); de Rousseau, el famós *Emili o de l'educació* (1762); de La Mettrie, *L'Home màquina* (1748); d'Helvétius, *Tractat sobre l'home: les seves facultats intel·lectuals i la seva educació* (†1772)...

¹¹⁵ Locke, J. (1690): *An Essay concerning Human Understanding* (trad. cast.: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic, 1999). L'assaig de Locke va obtenir de seguida un èxit espectacular: fou reeditada i corregida els anys 1694, 1695, 1700 i, pòstumament, al 1706, i traduït i publicat en francès al 1700 i en llatí al 1701.

dels sentits i de l'experiència; o si l'ànima conté originàriament els principis de diverses nocions i doctrines que els objectes externs solament desvetllen ocasionalment, com jo crec amb Plató i fins amb l'Escola, i amb tots aquells que prenen en aquest sentit el passatge de St. Pau (*Rm.* 2, 15) on s'indica que la llei de Déu és escrita en els cors. Els estoics anomenaven aquest principi *prolepsis*, és a dir, assumpcions fonamentals, o allò que es considera acordat per endavant. Els matemàtics els anomenen *nocions comunes* (κοινὰς ἐννοίας). Els filòsofs moderns els donen altres bells noms, i Giulio Scaligero particularment els anomenava *semina aeternitatis*, o també *zopyra*, és a dir, focs vivents, trets lluminosos, amagats dins nostre, però que l'encontre amb els sentits fa aparèixer, com les espurnes que la percussió fa sortir del fusell.¹¹⁶

Si ens atenem a la diferenciació feta per Leibniz, aquells que segueixen més o menys la senda de Plató veuran en l'home un *ésser portador*, la relació amb el qual es dona en termes d'alliberar o reprimir, segons vingui al cas, mentre que aquells que segueixen la seda d'Aristòtil veuran en l'home un *ésser construïble* a través de la seva relació amb el món. Tot i això, al llarg de la història la diferència no ha estat tant nítida, perquè Aristòtil també va ser utilitzat pel pensament medieval cristià, que poca cosa tenia a veure en concebre l'home com una taula rasa lliure de l'idea innata de Déu o del pecat o la salvació inscrites al seu cor. Sant Tomàs d'Aquino, per exemple, usa freqüentment la idea aristotèlica segons la qual l'home és un animal social per tal de fonamentar l'origen diví de l'autoritat: aquesta naturalesa humana, diu, exigeix una autoritat encarregada de gestionar-la, un Estat que, a diferència del que dirà Hobbes, no és pas una conseqüència dels impulsos de l'home, sinó allò en què es concreta el mateix impuls del seu ésser; un Estat que, en

¹¹⁶ Leibniz, G.W. (1765): *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (trad. cat. de Josep Olesti Vila: *Nous assaigs sobre l'enteniment humà*, Edicions 62, textos filosòfics 77, Barcelona 1997, pp. 48 i 49. Segons Olesti, Leibniz va començar a treballar-hi al 1696 i al 1707 ja el tenia gairebé a punt, tot i que mai el va concloure del tot.

definitiva, és una obra divina, perquè tot el que és natural prové de Déu¹¹⁷. O bé el franciscà Eiximenis, que estira de la *taula rasa* aristotèlica i la combina amb els llegats innats que provenen del pecat d'Adam i amb les santes Escriptures:

[...] entre les grans plagues del món que lo primer pare nostre, Adam, nos procurà, sí fou la primera la dita ignorància, segons que posa lo mestre de les Sentències en lo segon llibre, distincione XXII. E és aquesta plaga així gran que, segons diu Aristòtil in primo De anima, quan naixem la nostra ànima és així com a taula rasa en què no ha res pintat¹¹⁸, car llavors res no sabem, res no entenem, ne res no remembram ne res no raonam. Per la qual cosa encorrem molts defalliments e, après, fort grans misèries e mals. Per raó de açò diu Jeremies, capitulo X: «Stultus factus est omnis homo a sciencia sua»; ço és, que tothom és quaix foll per defalliment de bon saber; car, com tot nostre saber se deja principalment girar a saber de Déu e nostra consciència, emperò, nós no sabem què és Déu, ne après que saber-ho poríem no ho volem saber, corromputs per la ignorància natural [...] ¹¹⁹

O Alonso Ortiz, que en el seu diàleg escrit a finals del segle XV per l'educació del príncep Joan, fill dels Reis Catòlics, i sense posar en dubte els canons de l'Església sobre el pecat original i la creació de l'home a imatge i semblança de Déu, ho combina amb la taula rasa aristotèlica dient:

El niño se tiene que formar desde quando ninguna mala enseñanza ha sido impresa en su alma, o quando todavía su alma guarda la pureza en la

¹¹⁷ Tomàs d'Aquino (1266): *De regno ad regem Cypri*, oc. També a *De partibus animalium*, IV, 10: 687 a19; III Sent., d.1, a.2, sol. 1 ad 3; C. Imp., 5; Quodl., VII, 17;2-2, q 187, a2 et ad 1.

¹¹⁸ Concretament, Aristòtil diu: “Sens dubte, ja hem distingit abans [...] que en potència la ment és en certa manera els mateixos objectes pensables, per bé que en entelèquia no és res abans d’haver pensat. Amb la ment en potència s’esdevé com amb un tauler en el qual no es troba res d’escrit en acte: així s’esdevé també pel que fa a la ment”. *De l'ànima* III, 4: 429b-430^a, oc.

¹¹⁹ Eiximenis (1384-1385): *Dotzè del Cristià*, capítol 10. Selecció de fragments i transcripció a cura de Renedo, X i Gascon, S. (1993): *Prosa...* oc. pp. 39-39.

cual ha nacido: por cierto, que su alma es tal como una tabla sobre la cual nada se ha pintado. Es preciso ante todo tener cuidado y razón de las nodrizas. Crisipo nos recomienda que si se puede se escojan nodrizas sabias y castas en sus costumbres y en sus palabras. Pues en ellas las costumbres son el primer rasgo a cuya semejanza se conforman los primeros pasos hacia el conocimiento [...] Por naturaleza estamos muy pegados a las cosas que recibimos en el alma todavía tierna, al mismo modo que dura en la boca el sabor que probamos por primera vez [...] Por esto Horacio en la Sátira dice: «El maestro enseñó que el caballo con dócil disposición sigue el camino que su dueño le enseña. [...] Ahora, el niño, con alma pura recibe las palabras y abre sus oídos a tus palabras mejores. La jarra una vez que ha sido llenada guardará para siempre el olor».¹²⁰

Les referències i el suport d'Aristòtil, en aquest cas a l'home com ésser polític-sociable (ζῶον πολιτικόν) i dotat de llenguatge-raó (ζῶον λόγον ἔχον), són també abundants a l'obra del pietós Vives, per exemple al llibre I del *De concordia et discordia in humano genere*, on assenyala com a proves de la sociabilitat de l'home el llenguatge, la memòria, la debilitat i la comunitat de sentiments expressada en el rostre, i a la part I de *De Disciplinis (De Causis corruptarum artium)*, en què considera la justícia i la paraula com els vincles de la societat (4,1), que l'home ha estat creat per a la societat i que, per aquest fi, ha estat dotat de *benevolentia* (7,1)¹²¹.

Així doncs, la diferenciació que Leibniz estableix respecte de l'innatisme entre les dues tradicions troba dificultats per mantenir una clara i

¹²⁰ Ortiz, Alonso (1492 aprox.): *Liber de educatione Johannis Serenissimi Principis et primogeniti regum potentissimorum Castelle Aragonum et Siciliae Fernandi et Helisabet inclitya prosapia coniugum clarissimorum*. Traducció castellana de Bertini, G.M.: *Diálogo sobre la educación del príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos*, José Porrúa Turanzas Ediciones, Madrid 1983, pp. 96 i 97.

¹²¹ A *Aedes legum* (1520), en canvi, arrenca amb un “com deia Plató: l'home va ésser creat en funció dels altres homes i «no hem nascut per a nosaltres sols»” [trad. cast. de Juan Francisco Alcina: “El templo de las leyes”, dins *Juan Luis Vives. Diálogos y otros escritos*, Planeta, Barcelona, 1988, p. 165

completa separació perquè, tal i com assenyala Kant, ambdues tradicions comparteixen el fet de contemplar l'home com un *automaton*, com un ésser lligat a allò que ens ve donat i que no ens pertany, la qual cosa permet que Plató i Aristòtil puguin ésser utilitzats per uns i altres. Amb Kant, les tradicions antropològiques platònica i aristotèlica es reconcilien perquè, tal i com sol passar amb els autors que obren una nova superfície pel pensament, allò que abans d'ells es concebia com antagònic, com camins diferents i únics a través dels quals es podia transitar, passen a ser contemplats com una mateixa via de la qual allò nou es vol diferenciar. L'empirisme –diu Kant– es recolza sobre una necessitat *palpada* que converteix l'home en una mena d'*automaton materiale*, mentre que el racionalisme ho fa sobre una necessitat *contemplada* que el converteix en un *automaton spirituale*, amb la qual cosa ambdues tradicions comparteixen el fet d'abocar l'home a un món de necessitats i de dependència respecte dels mecanismes de tota naturalesa, de contemplar la llibertat humana com una “graella automàtica (*Bratenmenders*) que executa el seu moviment per ella mateixa una vegada s'ha activat el seu mecanisme” i a l'ésser humà com “una marioneta o un autòmat de *Vaucanson*”¹²². A partir de Kant, hom pot parlar d'una mateixa tradició antropològica platònico-aristotèlica que comparteix la negació de l'atribut propi i essencial de l'home: la llibertat; i es fonamenta la moderna teoria antropològica, és a dir, la interpretació d'una naturalesa humana i un món que ja no es poden concebre ni exercir l'un sense l'altre, l'aparició, com diu Foucault, de *l'home* tal com avui l'entendem, d'una consciència epistemològica que ens fa posseïdors d'un domini propi i específic, un ésser la naturalesa del qual és conèixer-se a ell mateix i al món¹²³.

¹²² Kant, I. (1788): *Crítica de la raó pràctica*, A 27, 174 i 181, oc. A. von Vaucanson va exposar a París, cap al 1738, els seus cèlebres autòmats: un flautista, un clarinetista i un ànec. Aquests enginys mecànics van ésser utilitzats com a metàfores pels materialistes francesos del segle XVIII [per exemple La Mettrie (1748): *L'home màquina*] per il·lustrar les seves hipòtesis mecanicistes.

¹²³ Foucault, M. (1966): *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines* (trad. cast. d'Elsa Cecilia Frost: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo Veintiuno, Madrid 1968, especialment de la pàgina 300 a la 333).

Al final d'una vida gairebé dedicada a respondre a les tres preguntes crítiques (*Què puc saber? Què he de fer? Què m'és permès esperar?*), Kant n'hi afegí una altra que, diu, les abraça totes tres: *què és l'home?* (*Was ist der Mensch?*)¹²⁴. La qüestió *què és l'home* les abraça totes tres perquè les tres crítiques es dediquen a esbrinar els mecanismes, els límits i les possibilitats a través dels quals allò que és l'home es manifesta: un ésser de coneixement (primera crítica), de decisió i acció (segona crítica) i d'esperança (tercera crítica), un ésser, en definitiva, capaç de servir-se de la seva pròpia raó. Ara bé, una de les qüestions del seu temps era, precisament, si allò que és o que caracteritza l'home és innat o adquirit, i no deixa d'ésser significatiu que Kant, tot i moure's contínuament en aquestes aigües, defugí el terme innat, un mot clau en la confrontació entre empiristes i racionalistes. Això es pot interpretar, simplement, com un desig de defugir una terminologia que l'hagués pogut emparentar amb un o altre costat, per exemple amb el racionalisme, en tant que les formes o conceptes *a priori* o la naturalesa suprasensible d'una raó pura serien, d'alguna forma, innates. El rebuig del terme, però, apunta més aviat a les trampes epistemològiques que desplega i, sobretot, s'inscriu en el moll de l'os de la ruptura kantiana amb la tradició platònic-aristotèlica.

Kant defugí el terme innat, però no s'escapoleix pas de la problemàtica que el mot alçava. El terme *innat* fixa la mirada en el moment del part, però, com la ratlla que assenyala el nivell de l'ampolla mig buida o mig plena, hom pot veure-hi el punt en què es concentra allò pre-natal o el punt a partir del qual allò post-natal comença a manifestar-se. Fins Kant, la qüestió de l'innatisme havia apuntat a allò previ, a allò que ens determinava (idees o taula rasa); a partir de Kant, s'apuntarà cap allò posterior: allò que es manifesta i,

¹²⁴ “El camp de la filosofia, en sentit cosmopolita, es deixa concentrar en aquestes qüestions: 1) Què puc saber? 2) Què he de fer? 3) Què m'és permès esperar? 4) Què és l'home? A la primera qüestió hi respon la metafísica; a la segona, la moral; a la tercera la religió i a la quarta l'antropologia. Però, en el fons, hom les pot posar totes en el sac de l'antropologia, perquè les tres primeres qüestions fan referència a la darrera” [Kant, I. (1800): *Logik*, dins els volum IX de *Kant's Werke* editada per Walter und Grunter & Co. al 1923 i reeditada al 1972, Berlín, p. 25].

sobretot, allò que fem o podem fer amb nosaltres i amb el món. Tot i que aquest camí ja havia estat assenyalat anteriorment, per exemple per Protàgoras o Pico della Mirandola, amb Kant pren veu i fonamentació filosòfica. No es tracta pas que allò pre-natal desaparegui del seu horitzó, simplement és quelcom que no ens defineix i que no es deixa explicar. A l'*Antropologia en sentit pragmàtic*, Kant es dedica a descriure els processos i conductes derivats dels recursos i instints naturals de què disposem, no pas que *ens disposen*. Aquesta és la diferència fonamental. Allò en què queda definit el que som és la manifestació de la capacitat de conèixer, de disposar dels sentits i dels instints i posar-los al servei de l'enteniment, de decidir, d'actuar i esperar¹²⁵ i, sobretot, la llibertat que fonamenta totes les lleis morals. A aquesta llibertat, diu Kant, “no li interessa, ni poc ni molt, si la causalitat determinada segons una llei natural es necessària gràcies a fonaments de determinació que es troben dins del subjecte o fora d'ell i, en el primer cas, si aquests fonaments es deuen a l'instint o són pensats per la raó”, perquè “ha d'ésser pensada com independència de tot allò empíric i de la naturalesa en general”¹²⁶. No li interessa ni poc ni molt perquè allò que ens caracteritza, que ens interessa, que ens atorga la condició d'humans i ens diferencia de la resta d'éssers vius, és precisament la possibilitat de trencar amb les lleis condicionades empíricament a través de la capacitat suprasensible i autònoma de la raó pura. La proclama kantiana que la Il·lustració és la sortida de l'home de la seva culpable minoria d'edat, apunta cap a la superfície enorme que s'obre després del part, exhorta a fer-se càrrec i pensar l'emancipació i a deixar de rebregar-nos en les causes o característiques d'allò que ens esclavitza a una naturalesa que no ens pertany. L'home arrenca en el moment de néixer. En una imatge bellíssima, Kant diu que cap animal anuncia clamorosament la seva existència al néixer fora de l'home, com si la natura li hagués reservat el do de no témer descobrir, amb el plor del naixement, la seva vinguda al món a les espècies que l'amenacen. El

¹²⁵ És obligat citar aquí el fragment amb què s'encapçala la *Conclusió* de la *Crítica de la raó pràctica*: “Dues coses omplen sempre l'ànim d'una admiració i una veneració creixents i sempre noves com més sovint i més seguit hi reflexionem: *el cel estrellat al damunt meu i la llei moral a dintre meu*” (A 288).

¹²⁶ *Crítica de la raó pràctica*, A172 i A 173.

plor és l’afirmació del jo, d’un jo que s’alça infinitament per sobre de tots els altres éssers que habiten la terra i l’anunci del primer tret de l’espècie humana: la facultat d’atorgar-se un caràcter a través d’una llibertat independent de tot condicionament natural, d’una capacitat característica d’un ésser que es troba sotmès a lleis pràctiques pures proporcionades per la seva pròpia raó¹²⁷.

L’home arrenca *en* aquesta capacitat que es manifesta. “Ara bé, com és possible aquesta consciència de les lleis morals, o, dit d’una altra manera, la de la llibertat –diu Kant-, això ja no es pot explicar”, perquè per això faria falta una altra mirada, una intuïció intel·lectual de la qual no disposem¹²⁸ i, per tant, l’únic que podem fer és limitar-nos a estudiar l’estructura de la seva manifestació i intentar trobar-hi aplicacions. Aquesta és la funció de l’antropologia pragmàtica, a diferència de l’antropologia escolàstica que, volent-ne esbrinar les causes, s’endinsa en superfícies completament especulatives¹²⁹. Aquesta limitació de la nostra capacitat de coneixement, però, no invalida pas la nostra llibertat, és a dir, la llibertat que ens caracteritza no és pas el resultat d’una superfície ignota que folrem amb la indeterminació de la llibertat, el subterfugi per omplir allò de la qual cosa no ens és possible cap mena de coneixement, sinó la constatació que som capaços de trencar amb els requeriments de la naturalesa sensible i guiar-nos per lleis morals que emanen de la nostra raó pura.

Si ens fos possible –escriu Kant- observar a fons la manera de pensar d’una persona així com es veu ella mateixa en les seves accions internes i també les externes, de manera que poguéssim conèixer cada motiu, fins

¹²⁷ Kant, I. (1798): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (trad. cast. de José Gaos: *Antropología en sentido pragmático*, Revista de Occidente, Madrid 1935, pp. 227-228 i 13 respectivament).

¹²⁸ *Crítica de la raó pràctica*, A 79-80 i A 178.

¹²⁹ Segons els apunts presos per Christoph Coelestin Mrongovius del curs sobre Antropologia impartit per Kant durant el semestre de l’hivern de 1784-1785, Kant va dir que “En l’antropologia escolàstica s’esbrinen les causes de la naturalesa humana. En la pragmàtica em limito a estudiar l’estructura i a intentar trobar aplicacions al meu estudi. L’antropologia s’anomena pragmàtica quan no s’orienta cap a l’erudició, sinó cap a la prudència” (Manuscrit de *Mrongovius*, full 3’. Citat per R. Rodríguez Aramayo a l’estudi preliminar de *Antropología pràctica*, Tecnos, Madrid 1990, p. XVII).

i tot el més petit, i igualment totes les ocasions que hi poden influir des de fora, podríem calcular la conducta d'una persona en el futur amb la mateixa certesa que un eclipsi de sol o de lluna, i això no obstant d'altra banda també podem afirmar que la persona és lliure. (...) [Perquè] allò que correspon únicament a la llei moral depèn de l'espontaneïtat del subjecte com a cosa en si, i no es pot donar cap explicació física de la determinació d'aquesta cadena".¹³⁰

Voler conèixer allò innat com a prenatal és, d'altra banda, una aventura més del pensament per traspassar els límits de l'experiència amb la raó especulativa, endinsar-se en un terreny que només pot ésser pensat des d'allò i en allò que es manifesta en el món. Certament que la investigació sobre les formes pures dels *a priori* que Kant emprèn és un endinsar-se cap allò que precedeix l'experiència, però és una recerca que es realitza des d'aquell que se sap *en* la intuïció, en el fenomen del pensament i que, des d'ell i en ell, s'atreveix a pensar allò que precedeix l'experiència sensible. Pensar en l'innatisme, en canvi, és, d'alguna manera, pensar en allò preexistent, pensar en l'abans d'aquest *jo penso* que forneix el món sensible i suprasensible; un *sofisma* o una *inferència* que pretén expandir allò que només es dóna en i des del món i que *crea món* (formes, categories, experiències) cap a àmbits on això encara no es dóna ni manifesta; atorgar als fenòmens, al mateix acte de pensar o d'experimentar, una realitat en si que escapa d'allò que la fa i en què es fa possible. Endinsar-se en les característiques d'allò innat és, en definitiva, un ús possible però incorrecte de la raó, un exercici inútil, un pensar ja no com volàriem sense aire, sinó com volàvem abans de començar a volar.

La característica fonamental de l'home és la capacitat de servir-se i actuar d'acord amb la seva raó. És possible que les nostres inclinacions i desigs naturals ens incitin a actuar, però el realment interessant i propi és la capacitat que tenim d'imposar-nos-hi i orientar-los. En aquest sentit, l'obra de Kant entra de ple en la caracterització més profana que tenim de la llibertat, és

¹³⁰ *Crítica de la raó pràctica*, A 177-178.

a dir, “fer el que es vol”. En tant que no hi ha cap comportament humà que no estigui determinat, amb Kant aquesta determinació passa a dependre únicament i exclusiva del mateix ésser humà, d’aquest “fer allò que es vol fer”, d’aquest ésser en si i per a si mateix, que és causa i finalitat alhora, determinació d’allò que som. La determinació passa a dependre d’una naturalesa humana suprasensible que ens pertany, capaç de governar els propis actes i d’establir lleis morals a través de l’autonomia de la raó pura. El subjecte que pren consciència de si com a cosa en si mateixa, escriu Kant, “considera també la seva existència, *en la mesura que no se sotmet a condicions temporals*, només determinable a partir de lleis que es dóna a si mateix per mitjà de la raó, i en aquesta existència seva no hi ha res que precedeixi la determinació de la voluntat”¹³¹.

Tenim la capacitat d’aprendre (l’home, diu Kant, és l’única criatura que ha d’ésser educada perquè només així pot arribar a ser home¹³²) i possiblement hi hagin inclinacions i desigs naturals que la condicionin, però el realment interessant és la capacitat de què disposem per a fer-ne ús, per a imposar-nos-hi o orientar allò que volem aprendre o hem après. La qüestió realment important i possible, per tant, no és esbrinar quins són els factors que determinen el nostre aprenentatge (aquesta guerra sobre l’innatisme en què es troben embolicats el racionalisme i l’empirisme), sinó els processos a través dels quals ens imposem a aquesta indemostrable determinació o els processos a través dels quals fem ús d’una raó pura, d’una raó que es mostra independent i autònoma de qualsevol condicionament extern a ella mateixa. Aquest és el ventall enorme que es comença a obrir en l’instant de néixer, una geografia

¹³¹ *Ibidem*, A 175.

¹³² “La primera característica de l’espècie humana és la facultat d’atorgar-se, com espècie d’éssers racionals, un caràcter, ja sigui per a la pròpia persona com per a la societat en que el posa la naturalesa”. “[L’home] té un caràcter que ell mateix s’ha creat, perquè és capaç de perfeccionar-se d’acord amb els fins que ell mateix s’assenyala” (*Antropologia en sentit pragmàtic*, oc. pp. 229 i 221 respectivament). Els apunts de *Pedagogia* presos per Rink comencen amb l’enunciat “L’home és l’única criatura que ha de ser educada. [...] Únicament a través de l’educació l’home pot arribar a ser home. No és sinó allò que l’educació li fa ser” (*Pedagogia*, oc. pp. 29 i 31). A les lliçons de pedagogia, s’usa indistintament *Erziehung* i *Bildung*, adquisició de pautes de comportament i formació de l’esperit

que l'home particular ha de recórrer íntegrament, però que el gènere humà ja fa temps va iniciar. D'aquí la importància que Kant, com tots els il·lustrats, atorga a l'educació¹³³: només a través d'ella es pot arribar a ser home i només gràcies a ella podem fer-nos amb els progressos de la raó que ens ha llegat l'esforç de tantes generacions¹³⁴. L'educació, diu Kant, comprèn la disciplina i la instrucció: gràcies a la primera, que és negativa, es converteix l'animalitat en humanitat i s'impedeix que els seus instints animals l'apartin del seu destí de llibertat i humanitat; gràcies a la instrucció, que és la part positiva de l'educació, es proporciona les habilitat per assolir els fins que es proposi¹³⁵.

La possibilitat kantiana de pensar una majoria d'edat de la qual ens hem de responsabilitzar perquè és allò que ens caracteritza (un *en si* que ha d'esdevenir *per a mi*), representa un desplegament madurat del camí iniciat pels sofistes. L'home arrenca (i s'arrenca) en el moment de néixer i l'aventura pròpiament humana consisteix en deixar enrere allò que som per *physis* o per naturalesa. El pensar d'aquest arrencament, però, no aconseguix ni tant sols després de Kant desempallegar-se d'allò que l'ha fet possible i, dos-cents anys després, el diàleg entre allò que som per naturalesa i allò que podem fer de nosaltres encara continua, fins al punt que Richar Rorty ha arribat a considerar un avenç important de la nostra època el fet que, finalment, hauriem aconseguit iniciar un afebliment d'aquest debat:

¹³³ Kant fou un apòlogista de l'Institut Filantròpic fundat per Johann Bernhard Basedow i un seguidor de Rousseau, fins al punt que, segons s'explica, la lectura de l'*Emili* li va resultar tan absorbent que el va fer prescindir del seu obligat i puntual passeig quotidià [Rodríguez Aramayo, R. (1987): "El utopismo ucrónico de la reflexión kantiana sobre la historia", estudi preliminar al recull d'escrits de Kant: *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*, Tecnos, Madrid, 1987].

¹³⁴ Aquesta idea, present en tota l'obra de Kant, s'exposa explícitament, entre d'altres, a *Què és la Il·lustració?* (1784), *Replantejament sobre la qüestió de si el gènere humà es troba en continu progrés cap a millor* (1798) o en cites de les seves classes com ara aquesta: "Entre els animals, cada individu arriba al seu destí ja en aquesta vida. Entre els homes, només l'espècie pot conquerir el destí de la humanitat a través del relleu generacional, de tal manera que cada generació doni un nou pas respecte de la precedent en el camí de la il·lustració i aconsegueixi transmetre un ordre de coses un xic més perfecte" (*Antropologia pràctica*. Manuscrits de Mrongovius de les classes de Kant, 125'. Edició i traducció de R. Rodríguez Aramayo, Tecnos, Madrid 1990, p. 74).

¹³⁵ Kant, I. (1803): *Kant über Pädagogik*, oc.

Al meu entendre –escriu Richard Rorty al 1998-, un avenç important que el nostre segle ha conquerit, ha esta el progressiu afebliment de l'interès per aquesta guerra entre Plató i Nietzsche sobre com som en realitat. Hi ha una creixent disposició a oblidar-se de la pregunta «Quina és la nostra naturalesa?» i a substituir-la per la de «Què podem fer de nosaltres mateixos?». Som molt menys inclinats que els nostres pares a prendre'ns amb seriositat les «teories de la naturalesa humana», molt menys inclinats a considerar l'ontologia, la història o l'etologia, com una guia per la vida. Estem molt menys inclinats a plantejar la pregunta ontològica «Què som?» perquè hem arribat a veure que la principal lliçó que ens dicta la història i l'antropologia és la nostra extraordinària mal·leabilitat. Ara comencem a pensar en nosaltres mateixos com l'animal dúctil, prometeic, que es dóna la seva pròpia forma, i no com l'animal racional o cruel.¹³⁶

Les creences humanes, però, són joguines del *logos*, i l'esforç de Kant per unificar allò que en ell confluïa per tal de diferenciar-se'n, fou desballestat de nou per Kierkegaard, Marx i Nietzsche. Tal com assenyala Hannah Arendt¹³⁷, amb aquests tres autors es trenca amb una tradició antropològica que, des de Plató i Aristòtil i passant per Kant, es fonamenta en una concepció de l'home com *animal rationale*, com a ζῷον πολιτικόν i ζῷον λόγον ἔχον i, amb ells i a partir d'ells, és possible percebre el món com un àmbit envaït per nous problemes i incerteses que la nostra tradició de pensament era incapaç d'enfrontar. Kierkegaard, perquè va enfortir als homes concrets i turmentats; Marx, perquè va determinar que la humanitat de l'home consisteix en la seva força activa i productiva; Nietzsche, perquè va insistir en la productivitat de la vida, en la voluntat de l'home i en les seves ànsies de poder. En aquest sentit, Kant representa l'esglaó més alt de la tradició platònico-

¹³⁶ Rorty, R. (1998): *Truth and Progress* (trad. cast. d'Àngel Manuel Faerna García Bermejo: *Verdad y progreso. Escritos filosóficos*, 3, Paidós, Barcelona 2000, pp. 222 i 223).

¹³⁷ Arendt, H. (1954): *Between Past and Future*. Traducció castellana de Poljak, A. L.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona 1996. "I. La tradición y la época moderna".

aristotèlica, el graó que connecta i que permet l'accés al tram que s'alça a continuació, allà on cal començar a caminar sense cap aixopluc i la llibertat de l'home ja no es pot ni es deixa guiar per cap imperatiu extern.

El jove Marx, a la seva tesi doctoral dedicada a Demòcrit i Epicur, va copsar d'aquesta manera l'esperit del seu temps, que comparteix amb gairebé tots els autors de la modernitat i amb Nietzsche: “La professió de fe de Prometeu «En una paraula, jo odio a tots els déus!», és el judici contra totes les divinitats celestials i terrenals que no reconeixen a l'autoconsciència humana com la divinitat suprema. Res pot romandre al seu costat”¹³⁸. Hi ha, però, una dada que resumeix perfectament el traspàs d'aquest “jove Marx” que capta i continua l'esperit del seu temps, al “Marx madur” que en provoca la ruptura: el desviament del seu interès inicial per Epicur cap a Aristòtil, que arriba a esdevenir el mentor clàssic de la seva obra de maduresa. Per Epicur, com tots els filòsof hel·lenistes, fer-se càrrec de la pròpia vida és una tasca de l'autoconsciència que consisteix en un canvi de creences i desigs, en un treball “educatiu” interior que permet ser menys depenent dels béns, de les injustícies i del dolor d'aquest món, que permet “superar-los”. Per Plató i Aristòtil, en canvi, les condicions polítiques en què té lloc aquest procés d'autoconsciència humana són importantíssimes, perquè les condicions materials i organitzatives són les que “permeten a qualsevol ciutadà prosperar i portar una vida feliç” (*Política*, 1324a). El fet educatiu a l'època de Marx es movia, per tant, entre el programa hel·lenístic (aquells que el situaven en una tasca fonamentalment interior, per exemple el cristianisme), el programa platònic-aristotèlic (que el situaven en una tasca fonamentalment política, per exemple els il·lustrats) i la sàvia combinació d'ambdós. El mèrit de Marx, com veurem, és haver escapat d'aquest terreny i situar l'educació en un nou àmbit envaït per nous problemes.

¹³⁸ Marx, K. (1841): *Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie* (trad. cast.: *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*, Ayuso, Madrid 1971, p. 11).

De la relació de Marx amb l'educació ens ha interessat especialment allò que el marxisme ha anat construint a partir del poc que ell en va dir, quan, ben segur, allò més interessant és el que suposa un aclaparador silenci respecte d'una qüestió molt present en gairebé totes les proclames i anàlisis socialment transformadores de la seva època. Arendt diu que hi ha tres enunciats claus que assenyalen la rebel·lió conscient de Marx contra la tradició del pensament polític: “El treball va crear l'home”, “La violència és la llevadora de totes les societats velles que en porten una de nova en el seu si” i “Els filòsofs només han interpretat el món, mentre que del que es tracta és de transformar-lo”. Del primer enunciat en diu el següent:

«El treball va crear l'home» significa, primer, que el treball i no Déu va crear l'home; segon, significa que l'home, en la mesura que és humà, es crea a si mateix, que la seva humanitat és el resultat de la seva pròpia activitat; tercer, significa que allò que distingeix l'home de l'animal, la seva *differentia specifica*, no és la raó sinó el treball, que no és un *animal rationale* sinó un *animal laborans*; quart, significa que no és la raó, fins aleshores l'atribut màxim de l'home, sinó el treball, l'activitat humana tradicionalment més menyspreada, allò que conté la humanitat de l'home.¹³⁹

Tot i que la usurpació als déus de la capacitat de fer-nos a nosaltres mateixos, que Arendt sembla atribuir en primacia a Marx és, com hem vist, molt anterior a ell, hi ha un factor absolutament nou: que aquest acte no passa per una activitat de la raó, sinó de les relacions que els homes estableixen amb l'entorn i entre ells, principalment a través del treball. La inflexió en la tradició platònic-aristotèlica d'un *animal rationale* a un *animal laborans* implica que la sortida de la caverna (tradició en la qual Marx encara es manté), ja no és una qüestió de sortir de l'esclavatge del món de les aparences que, com el de la veritat, es dóna en l'àmbit del coneixement, sinó de sortir de l'esclavatge de les formes productives. El camí, per tant, ja no és una *paideia* que es dirigeix a

¹³⁹ Arendt, H. (1954): *Entre el pasado y el futuro...*oc. pp. 27-28.

l'enteniment, sinó una pràctica revolucionària que es dirigeix a les formes d'organització productiva per crear-ne de noves. El silenci de Marx respecte de l'educació no comença pas una vegada realitzades les seves escasses crítiques i propostes a les polítiques educatives¹⁴⁰, sinó que arrenca de molt abans: de la seva crítica a un idealisme que, d'ençà Plató, havia fet de la consciència el factor determinant de la vida dels homes i del progrés de la història, una crítica que s'ha volgut resumir en la que ha esdevingut famosa sentència de *La ideologia alemanya*: “No és la consciència que determina la vida, sinó la vida que determina la consciència”¹⁴¹. L'aferrament a aquesta sentència per part dels seus seguidors i la interpretació mecanicista del pensament de Marx en general, ha portat, però, a una visió teològica en la qual el Déu creador és substituït pel “Déu treball” o per “forces productives” que prenen, altra vegada, una substantivitat aliena a l'home. És cert que molts escrits de Marx ens aboquen a aquesta lectura, sobretot els més combatius, aquells que anaven dirigits especialment a la classe obrera, però també ho és que, per Marx, la *differentia specifica* de l'home no és tant l'*animal laborans* del que ens parla Arendt, sinó més aviat un *animal actor*¹⁴², homes que actuen i reben, que canvien i són canviats, que produeixen i són produïts, en definitiva, homes socialitzats (*vergesellschaftete Menschen*) en un procés dialèctic que està molt ben descrit en els paràgrafs anteriors i posteriors a la sentència esmentada de *La ideologia alemanya* i en les *Tesis sobre Feuerbach*. La primera d'aquestes tesis, com és sabut, assenyala la necessitat d'apropiar-se del sentit actiu de l'activitat humana que el materialisme ha deixat en mans de l'idealisme i, en la tercera, queda exposat així: “La doctrina materialista, segons la qual els homes són producte de les circumstàncies i de l'educació

¹⁴⁰ Per fer-se amb els textos de Marx i Engels que parlen sobre educació i ensenyament és útil el recull realitzat per Roger Dangeville: *Karl Marx et Friedrich Engels: Critique de l'éducation et de l'enseignement*, François Maspero, Paris 1976, i el de l'editorial Comunicació a *Marx/Engels: Textos sobre Educación y Enseñanza*, Comunicació, Madrid 1978.

¹⁴¹ Marx, K. (1845-1846): *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie* [trad. cat. de Moners, J.: *La ideologia alemanya*, Laia, Textos filosòfics 45 (2 vol.), Barcelona 1987, p. 54].

¹⁴² Si per Hegel “l'home és essencialment esperit”, pel jove Marx l'home és essencialment un ésser natural dotat de la facultat d'acció (“ein tätiges Naturwesen”).

(*Erziehung*) i que, per tant, els homes modificats són producte d'altres circumstàncies i d'una educació modificada, oblida que són precisament els homes que fan canviar les circumstàncies i que el mateix educador necessita ser educat”¹⁴³.

Marx no va escapar a la terna alliberar-reprimir-construir però en va desplaçar la mirada a través de tres camins: el primer va deixar de banda el problema d'allò que és l'home i la consciència, aquestes entitats metafísiques amb què ens relacionem gairebé com si fossin personatges, per passar a parlar d'individus reals i vivents que tenen la seva consciència, un conjunt de representacions i idees que s'han produït i adquirit en la relació amb l'entorn i, sobretot, amb les seves formes i forces productives. El segon va aguitar que allò que governa el desplegament de la història no és el λόγος, sinó la violència, la imposició d'uns homes sobre els altres i sobre les forces de la natura i, amb ell, el protagonisme de la violència (que ja havia estat assenyalat per Maquiavel i Hobbes) va adquirir una importància decisiva en el pensament polític. El tercer, i com que el desplaçament de la mirada obre nous horitzons, va albirar una nova forma de filosofia que apropava el món de les idees als assumptes humans corrents, una filosofia del sentit comú per a tots i no només per uns pocs que fan de l'exercici del pensar el seu ofici o salvació, una *filosofia pràctica* radical que poca cosa té a veure amb el vessant pragmàtic de la *philosophy* anglosaxona que Bacon, Hobbes i Locke van iniciar. En aquest desplaçament de la mirada, la magnificència del fet educatiu es dilueix, perquè les preguntes i respostes ja no es dirigeixen a l'Home per arribar, a través d'ell, als homes i a les seves formes de vida i d'organització, tal com s'havia fet d'ençà Plató i Aristòtil, sinó que es dirigeixen directament als

¹⁴³ *Les Tesis sobre Feuerbach*, escrites per Marx a la primavera de 1845, no van ser publicades fins el 1888 com un apèndix a l'obra d'Engels *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*. La traducció catalana es pot trobar dins *La ideologia alemanya*, oc. La problemàtica sobre “l'educació de l'educador” va ser apuntada també per Kant a *Antropologia en sentit pragmàtic* (II E) i a *Pedagogia* (oc. pp. 31-32).

homes i a les seves formes concretes de vida, d'organització i de transformació.

Marx no és un educador en el sentit clàssic de la paraula, perquè aquest reialme està completament ocupat per Sòcrates i Nietzsche, els dos grans representants de les dues possibilitats a les quals, fins avui, Occident pot recórrer si fixa la seva mirada en l'home com a objecte i subjecte d'intervenció educativa. La ruptura de Marx amb la tradició socràtica és, com s'ha dit, un desplaçament de la mirada cap a fora de l'home, l'obertura i la concentració en la superfície que ens embolcalla, la possibilitat de separar-nos d'allò que fins aleshores havia atret tota la nostra atenció. El cercle que pertany a l'home està ocupat per la criança i l'educació; la del cercle concèntric que Marx inaugura, per la socialització. Amb Marx, la superfície d'allò que hom entén per home continua present tot i haver perdut el seu protagonisme centrífug i, en tant que entitat acollidora que es forma a partir de les forces que conflueixen cap a ell des de l'exterior, continua essent una superfície ocupada per l'univers educatiu tradicional, és a dir, per l'univers de l'alliberació, la repressió i la construcció. La novetat que Nietzsche ens lliga, en canvi, és mantenir-se fort en el cercle que pertany a l'home, en aquest objecte d'atenció de la nostra tradició mil·lenària, sense desplaçar-ne la mirada però possibilitant-ne una nova interpretació. Nietzsche, com Sòcrates, també somnia en una tasca pel futur que consisteix en “reunir homes en un gran centre dedicat a la generació d'homes cada vegada millors”¹⁴⁴, però el seu instrument i el seu objectiu ja no és la raó, aquesta força que s'ha generat per posar-se al servei de la negació, sinó les forces afirmatives de la vida. Però tot i les diferències fonamentals entre Sòcrates i Nietzsche, hi ha un punt cabdal d'unió, una superfície que ambdós comparteixen: la necessitat d'una intervenció dirigida als homes, és a dir, la necessitat d'una nova educació.

¹⁴⁴ Nietzsche, F. (1875): Fragment pòstum 3 [75]. *Weisheit für Übermorgen. Unterstreichungen aus dem Nachlass (1869-1889)*, (trad. cast. de Diego Sánchez Meca: *Sabiduría para pasado mañana. Selección de Fragmentos póstumos (1869-1889)*, Tecnos, Madrid 2002, p. 53).

La crítica a l'educació empresa per Nietzsche es pot abordar a través de tres vessants íntimament relacionats: la qüestió de l'ésser humà, la dels instints i la funció domesticadora de l'educació. Pel que fa a la qüestió de l'ésser humà, Nietzsche també va destapar, si bé per camins ben diferents als de Marx, l'engany de la metafísica d'un ésser humà fora del discurs del llenguatge i de les manifestacions de la vida. Tot i que Kant ja havia assenyalat que “no em conec tal com sóc, sinó només tal com em manifesto a mi mateix”¹⁴⁵, mai va gosar negar l'àmbit de l'ésser, d'allò que no podem conèixer perquè se'ns manté ocult per una qüestió de limitacions en les formes de coneixement que ens han estat atorgades. Per Nietzsche, en canvi, l'àmbit de l'ésser desapareix completament. És més, per ell, ja no hi ha ni tan sols fets, només interpretacions i, per tant, allò que és l'home ens ho diuen els rastres que anem deixant en el llenguatge i en l'exercici de la vida. Per Nietzsche no es tracta de saber què és en si mateix l'home (“la cosa en si –diu- es mereix una riallada homèrica”¹⁴⁶), ni en què consisteix la *vertadera* naturalesa humana (“aquesta expressió prohibida”¹⁴⁷) o el bé i el mal, sinó qui parla, qui és aquell que, per boca de Teognis, s'anomena a si mateix ἐσθλός (noble) i ἀγαθός (bo) i aquell que era anomenat κακός (vulgar i dolent) i δειλός (poruc)¹⁴⁸, *qui* eren (no pas *què* eren) aquells que van començar a nomenar-se “nosaltres els autèntics”, aquells que se sentien a si mateixos determinadors dels valors i que només després i de forma derivada van començar a aplicar

¹⁴⁵ Kant, I. (1781): *Kritik der reinen vernunft*, B 158 (trad. cast. de Pedro Ribas: *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid 1978, p. 170).

¹⁴⁶ Nietzsche, F. (1878-1879): *Menschliches, allzumenschliches*, Volum I, 16 [trad. cast. d'Alfredo Brotons: *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*, 2 vol., Akal, Madrid 2001 (2ª), p. 52].

¹⁴⁷ En un fragment pòstum escrit la tardor de 1880 escriu: “«La verdadera naturaleza humana»: expresión prohibida”. *Weisheit für Übermorgen. Unterstreichungen aus dem Nachlass (1869-1889)*, 6 [1578] (trad. cast. de Diego Sánchez Meca: *Sabiduría para pasado mañana. Selección de Fragmentos póstumos (1869-1889)*, Tecnos, Madrid 2002, p. 93).

¹⁴⁸ Nietzsche, F. (1887): *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*, I §5 (trad. cat.: *La genealogia de la moral. Un escrit polèmic*, oc. pp. 50 i 51).

aquestes qualificacions morals a les accions¹⁴⁹. En aquest rastreig del qui parla (i en la creuada contra un igualitarisme que, a la seva època, s'alça com la força que fa trontollar les velles estructures), Nietzsche recupera els antics clams aristocràtics de Teognis contra la *paideia*: “les coses bones –escriu– són molt costoses: i sempre regeix la llei que qui les té és diferent a qui les *adquireix*. Tot el bo és herència: el que no és heretat és imperfecte, és un començament...”¹⁵⁰ Per Nietzsche hi ha una força pròpia dels *grans homes* que necessita d'una *educació aristocràtica* si no es vol veure domada i endormiscada, perquè “amb ajuda de la millor educació i de la millor cultura l'únic que s'aconsegueix és *enganyar* sobre aquesta herència [...] sobre la procedència, sobre la vulgaritat heretada en el cos i a l'ànima”¹⁵¹. Aquest recurs a l'innatisme (exaltat per la seva germana Elisabeth, pel Tercer Reich o pels que l'acusen de racista i moltes vegades silenciats per aquells que s'esforcen a atorgar a Nietzsche el lloc que es mereix), no és una simple recuperació de l'innatisme aristocràtic de Teognis, en què l'home no deixa d'ésser un *automaton* en el qual s'executen les forces i els valors que li han estat preinscrits, sinó l'obertura a una nova possibilitat interpretativa, un esforç que, per tal de diferenciar-se i criticar l'home burgès, recorre a models anteriors que disposaven d'altres formes de senyoriu que van ser silenciades.

En una primera aproximació, la relació de Nietzsche amb l'innatisme segueix la mateixa senda de Kant. Kant, com hem vist, dibuixa el panorama sobre l'innatisme dient que aquesta qüestió es troba atrapada entre, d'una banda, els que entenen l'home com un *automaton materiale*, és a dir, aquells que caracteritzen l'innatisme humà com una taula rasa sobre la que

¹⁴⁹ Nietzsche, F. (1886): *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft* § 260 (trad. cast. d'Andrés Sánchez: *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*, Alianza Editorial, 1997, pp. 236-240).

¹⁵⁰ Nietzsche (1887): *Crepúsculo de los ídolos...* § 47 de “Incursiones d'un intempestiu”, oc. p. 124.

¹⁵¹ Nietzsche (1886): *Más allá del bien y del mal* § 264, oc. p. 247. Aquest recurs a l'innatisme és present a tota l'obra de Nietzsche, per exemple a el *Crepuscle dels ídols* (§ 3 de “El problema de Sòcrates”, § 3 i § 5 de “Allò que els alemanys estan perdent” i § 44, § 45 i § 47 de “Incursiones d'un intempestiu”).

posteriorment s'imprimeixen comportaments i coneixements (tradicció constructivista aristotèlica) i, de l'altra, els que l'entenen com un *automaton spirituale*, perquè el caracteritzen com una caixa plena d'idees, comportaments i possibilitats que cal alliberar, reprimir o conduir (la tradició platònico-cristiana de l'alliberació i la repressió). Hem vist també que, per Kant, no ens és factible ni ens ha estat donada la forma de coneixement per esbrinar aquesta superfície i que, encara que ho fos o que en disposéssim, allò que caracteritza l'ésser humà és la capacitat, demostrada aquí i allà, de servir-se i imposar-se la seva pròpia raó. La sortida de Kant a la controvèrsia entre empiristes i racionalistes pel que fa a la moralitat és, en aquest sentit, pragmàtica: del que es tracta és de pensar en allò de què disposem, que es manifesta i utilitzem -o hauríem d'utilitzar- diàriament. Ara bé, per Kant, aquesta força de la qual disposem per tal d'orientar la nostra acció i establir judicis i valors és una raó pura, amb la qual cosa el recurs al pragmatisme es trasllada cap el camp de la metafísica i entra de ple en allò que està més enllà del manifestar-se de les coses, en allò previ i independent que les regeix, en allò que aquí s'ha considerat una mena d'*innatisme post-natal*. La crítica de Nietzsche també parteix d'aquest sentit pragmàtic d'aferrar-nos i pensar allò de què disposem i es manifesta, però el seu mèrit es haver-ho fet sense recórrer a la metafísica, sense refugiar-se en un "esperit pur" que, per Nietzsche, "és una pura estupidesa", una "ficció cerebral que expressa la decadència, l'esgotament darrer de les forces de la vida, la xineria königsberguense", una invenció que "va tornar idiota a Kant" i el va fer "un autòmat del deure"¹⁵².

La caiguda del món vertader ja havia estat pensada per alguns presocràtics, sofistes i escèptics. Amb Nietzsche queda constatada (és el signe

¹⁵² Nietzsche, F. (1961): *Der Antichrist, Fluch auf das Christenthum* I § 11 i § 14 (trad. cast. d'Andrés Sánchez Pascual: *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo*, Alianza Editorial, Madrid). "Xineria" és utilitzat per Nietzsche com a superlatiu de mediocritat i decadència. A l'aforisme 267 de *Més enllà del bé i del mal* diu que "Hi ha entre els xinesos un proverbi que les mares ensenyen als seus fills: *sia-sin*, «fés petit el teu cor!» Aquesta és l'autèntica tendència fonamental a les civilitzacions tardorenques" (també l'usa a l'aforisme § 377 de *La gaia ciència* i I § 16 de *La genealogia de la moral*. L'adjectiu "königsberguense" és utilitzat per Nietzsche diverses vegades en el sentit de "kantià".

d'una època) i transvalorada, perquè l'obre a una possibilitat que va més enllà de la crítica i del sentiment tràgic que necessàriament comporta, a l'assumpció de l'acte creatiu que s'hi albira i anuncia, a la geografia d'una mar inexplorada sobre la qual els esperits lliures han de navegar. “Hem eliminat el món vertader: quin món ens queda? Potser l'aparent?... No! *En eliminar el món vertader hem eliminat també l'aparent!* [...] INCIP ZARATHUSTRA [comença Zaratustra]”¹⁵³. Per Nietzsche, la diferenciació entre un món vertader i un d'aparent és fruit d'una mateixa estratègia: tot i que han sorgit de la força de la vida, han estat creats per una vida que es nega a si mateixa davant el vertigen dels propis actes creadors, per una força reactiva que ha arraconat a l'ombra dels instints allò que concep com a poder desbocat i ha necessitat un auriga, un *animal rationale*, que condueixi i domini a la parella de cavalls alats. Aquí, la transvaloració nietzscheana consisteix en què allò del qual ens havíem sentit esclaus (una naturalesa humana que es manifesta en els instints) passa a ser la força que ens atorga la llibertat dels creadors, mentre que allò que ens semblava l'àmbit de llibertat de què disposàvem (la raó pura) esdevé l'esclavatge a què ens hem sotmès i del qual ens cal despendre'ns. “L'intel·lecte –escriu Nietzsche- és l'instrument de les nostres inclinacions i res més, mai arribarà a ser lliure. S'aguditzza en la lluita de les diferents inclinacions i així refina l'activitat de cada inclinació particular”¹⁵⁴.

Aquí no es tracta pas de rescatar “el vertader” Nietzsche¹⁵⁵, ni tan sols de “salvar-lo” o “afirmar-lo” de o en interpretacions racistes (que, si es vol, són ben fàcils de trobar als seus escrits), sinó d'estirar un pensament intempestiu que obra noves vies d'interpretació. En aquest sentit, l'home

¹⁵³ Nietzsche, F. (1887): *Crepúsculo de los ídolos*, oc. p. 52 (capítol intítulat “Com el «món vertader» va acabar convertint-se en una faula”). Nietzsche havia pensat que aquesta obra es titulés *Ociositat d'un psicòleg*, però a darrera hora va canviar el títol.

¹⁵⁴ Nietzsche, F. (1869-1889): *Sabiduria para pasado mañana. Selección de fragmentos póstumos (1869-1889)*, 6 [130], oc. p. 92.

¹⁵⁵ Que, d'altra banda, ha d'ésser quelcom com ara moure's en allò que per a un pensament lineal són contradiccions; pretendre deslligar-lo de les forces que fan que recorrem a ell; esmorteir-lo en el que va ser dit i per sempre, que ja és, que ja no s'esdevé, sense continuar el perpetu exercici interpretatiu que ens va llegar.

aristocràtic del qual ens parla no és pas un clam a la necessitat de retorn a un estat animal o aristocràtic, sinó el recurs per situar-nos en el punt en què es va abandonar un camí per tal d'emprendre el de l'innatisme metafísic burgès. Nietzsche abomina del retorn a la naturalesa d'un estat salvatge, rebutja l'antiguitat i, a més a més, anuncia l'ultrahome. Pel que fa al retorn a la naturalesa, és ben coneguda la seva aversió al màxim representat modern d'aquesta proposta, és a dir, Rousseau, que no proposa altra cosa que un retorn de servatge al “valors de la naturalesa” i a la “vertadera naturalesa”. A l'aforisme 463 d'*Humà, massa humà*, intitulat *Una quimera en la doctrina de la subversió*, Nietzsche diu que

[...] en aquests somnis perillosos [la subversió de tots els ordres] encara hi ressona la superstició de Rousseau, que creu en una bondat miraculosa, originària però, per dir-ho així, *soterrada*, de la naturalesa humana, i dóna tota la culpa d'aquest soterrament a les institucions de la cultura, a l'Estat, a l'educació. Malauradament, per experiència històrica sabem que tota subversió d'aquesta mena porta de nou a la resurrecció de les energies més salvatges i dels horrors i excessos d'èpoques llunyanes ja fa molt temps enterrats; és a dir, que la subversió pot ser, sens dubte, una font d'energia en una humanitat cansada, però mai pot ser ordenadora, arquitecte, artista, perfeccionadora de la naturalesa humana.¹⁵⁶

La diferència és important: força enfront de valors; voluntat enfront d'esclavatge; creació enfront d'acceptació; ascendir en lloc de retornar. “També jo parlo d'un «retorn a la naturalesa» –escriu al *Crepuscle dels ídols*–, encara que, pròpiament, no és un tornar, sinó un *ascendir* –un ascendir a la naturalesa i a la naturalitat elevada, lliure, fins i tot terrible [...] Jo odio a Rousseau fins i tot *en la revolució*”¹⁵⁷. Nietzsche critica, per tal de diferenciar-

¹⁵⁶ Nietzsche, F. (1878-1879): *Menschliches, allzumenschliches*, Volum I, Octava part § 463 oc.

¹⁵⁷ Nietzsche, F. (1888): *Crepúsculo de los ídolos*, § 48 de “Incursions d'un intempestiu”, oc.

se'n, allò que hem fet amb la voluntat de poder, que s'ha mogut sempre en l'àmbit de la moralitat, ja sigui per condemnar-la (cristianisme) o per cantar-ne les excel·lències (Rousseau), però el que li interessa són les possibilitats d'aquesta força salvatge (“arriba un temps del salvatge i de la força rejuvenida”¹⁵⁸), perquè és i configura allò que som o podem ser (“Aquest món és voluntat de poder, i res més! I també vosaltres mateixos sou aquesta voluntat de poder, i res més que això!”¹⁵⁹). No cal insistir tampoc que, per Nietzsche, l'home, aquest àmbit pel qual ens veiem obligats a transitar, és quelcom a deixar enrera, “una corda tibant entre la bèstia i el superhome, -una corda sobre un abisme”¹⁶⁰, una àncora aferrada a un ésser o a una raó natural o divina, una afirmació que té necessitat de l'esclau, una negació que la té del senyor, una igualtat que ofega o eludeix la responsabilitat creadora. Allò que ha de venir, allò que Nietzsche ens anuncia, per tant, no ha existit mai: “Em vaig inventar els «esperits lliures» [...] d'aquests «esperits lliures» no n'hi han ni n'hi han hagut [...] No seré *jo*, però, qui dubti que algun dia *hi puguin* ser, que la nostra Europa tingui entre els seus fills de demà o demà passat camarades alegres i intrèpids de carn i os, i no només, com és el meu cas, espectres i joc d'ombres d'un solitari. Ja els veig venir, poc a poc, molt a poc a poc”¹⁶¹. L'home aristocràtic de què ens parla, doncs, és més aviat un recurs que ens permet començar a albirar allò que només se'ns anuncia com a (única) possibilitat davant la decadència i l'ocàs, l'única referència positiva que tenim per tal de poder emprendre el nou camí, l'exemple que ens possibilita pensar com vivia i s'orientava l'home abans de l'empatoll metafísic que va prendre el relleu a l'home aristocràtic. Tot i aquest referent, la dificultat d'aquesta empresa creadora de noves possibilitats es manifesta aquí i allà en l'obra de

¹⁵⁸ Nietzsche, F. (1869-1889): *Sabiduría para pasado mañana. Selección de fragmentos póstumos (1869-1889)*, 7 [111], oc. p. 97.

¹⁵⁹ *Ibidem*, 38 [12], oc. p. 170.

¹⁶⁰ Nietzsche, F. (1883-1885): *Also sprach Zarathustra*, pròleg §4 (trad. cat. de Manuel Carbonell: *Així parlà Zarathustra* Edicions 62, Barcelona 1983, p. 25). També a 25 [462] de *Sabiduría para pasado mañana. Selección de fragmentos póstumos (1869-1889)*, oc. p. 146.

¹⁶¹ Nietzsche, F. (1878-1879): *Humano, demasiado humano...* Prefaci 2, oc. Al *Anticrist* els anomena “«els hiperbòris», aquests «menys» dels que, tal vegada, encara no en viu cap” (Pròleg i §1).

Nietzsche, en el que diu i en el com ho diu, perquè, com ell mateix anuncia, és un pensament que encara fa camí, un pensament pel demà¹⁶². Les possibilitats i, alhora, les dificultats en què ens trobem per abordar la qüestió de l'home aristocràtic, de l'innatisme i dels instints és, com el mateix Nietzsche adverteix, trobar una forma no-moral de pensar-la: “Durant un mil·lenni –escriu en un dels seus fragments pòstums- els esperits lliures no han estat capaços de representar-se una forma de pensar no-religiosa; ara la tenim, però no som capaços de representar-nos una forma de pensar no-moral; els homes posteriors potser arribin a conquerir-la”¹⁶³.

Tot i el paral·lisme amb Teognis, l'innatisme de l'home aristocràtic assenyalat per Nietzsche és ja molt diferent: primer: allò que l'innatisme aporta ja no són valors als quals cal correspondre i sotmetre's, sinó voluntat afirmativa i creadora, voluntat de poder, vida¹⁶⁴; segon: això no es pot educar no pas perquè sigui quelcom del que *hom* ja *disposa*, sinó perquè és allò en què consisteix ésser, és a dir, no hi ha *l'ésser humà* per un costat (l'«hom») i, per l'altre, allò que aquest ésser té (el «disposa»), sinó una voluntat de poder, una vida a través de la qual l'*hom* i el *disposar* es manifesten unitàriament, sense l'engany de la separació; i tercer: hi ha la necessitat, gairebé l'obligació, d'educar aquesta voluntat que-ens-fa-ser, la possibilitat d'un començament i aprenentatge per tal de poder-se fer cap a mars inexplorats amb veles astutes. Certament que, per Nietzsche, no tothom disposa del mateix grau de noblesa, de voluntat de poder, de -tal com diríem avui- “força vital”, però hi ha la possibilitat d'un procés, lent i costós, d'orientar-la, d'augmentar-la, d'ennobrir-la. Això queda palès, entre d'altres, a l'aforisme intitulat *La bellesa no és un atzar del Crepuscle dels ídols*, on diu que “la bellesa d'una raça o

¹⁶² Per exemple, a l'aforisme 125 de *La gaia ciència*; al § 11 [19] dels *Fragments pòstums*; a tot el *Zarathustra* (sobretot a la p. 129 de l'oc); en el mateix títol de *Més enllà del bé i del mal. Preludi d'una filosofia del futur...*

¹⁶³ Nietzsche, F. (1869-1889): *Sabiduria para pasado mañana...* oc. p. 84.

¹⁶⁴ Als fragments pòstums, per exemple, escriu: “El valor de la vida radica en les valoracions: valoracions són coses creades, no pas rebudes, apreses, experimentades.” (*Sabiduria para pasado mañana...* § 234, oc. p. 118).

d'una família, la seva gràcia i bondat en les maneres són coses que s'adquireixen amb treball: són, igual que el geni, el resultat final del treball acumulat de generacions"¹⁶⁵; o a l'aforisme 479 d'*Humà, massa humà*, encapçalat per *La riquesa com origen d'una noblesa de sang* i que comença així: “la riquesa produeix necessàriament una aristocràcia de la raça, perquè permet elegir a les dones més maques, pagar als millors mestres; possibilita que l'home esquifit disposi de temps per a l'exercici físic i, sobretot, l'allibera del treball físic embrutidor”¹⁶⁶.

Pel que fa a la crítica de la funció domesticadora de l'educació, Nietzsche ens va obrir la possibilitat d'una nova interpretació de les estratègies del poder en la configuració dels nous estats. La funció de l'educació i de la cultura passen a ser contemplades com el principal mecanisme d'una nova economia del poder que ja no necessita esclaus o serfs, sinó ramats homogenis, individus intercanviables en l'activitat econòmica i social, recursos humans al servei de l'Estat, ciutadans iguals. Al 1872, en les cinc conferències que Nietzsche va pronunciar *Sobre el futur de les nostres escoles* quan tenia vint-i-set anys, ja apuntava que l'«Estat cultural» (*Kultur-Staat*) és un “fenomen recent [que] només en els darrers cinquanta anys ha arribat a ser quelcom «evident»”, un fenomen que utilitza l'educació com un mecanisme més de l'economia política que s'ha apoderat de l'època i parla de coneixement i cultura en la major quantitat possible de la mateixa manera que ho fa de producció i necessitats en la major quantitat possible. “L'autèntic problema del nostre temps”, continua, és “educar a quants més homes «corrents» possibles, en el sentit en què s'anomena «corrent» a una moneda.”¹⁶⁷ Poc més de deu anys després, aquesta tesi de l'home i de l'Estat

¹⁶⁵ Nietzsche, F. (1887): *Crepúsculo de los ídolos...* § 47 de “Incursions d'un intempestiu”, oc. p. 124.

¹⁶⁶ Nietzsche, F. (1878-1879): *Humano, demasiado humano...* Octava part, § 479, oc.

¹⁶⁷ Nietzsche, F. (1872): *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (recull de les cinc conferències que va pronunciar per encàrrec de la “Societat Acadèmica”, traducció castellana de Carlos Manzano: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets Marginales 54, Barcelona 1977, pp. 117, 58 i 59 respectivament). Al *Crepuscle dels ídols* diu que la cultura i l'Estat són antagonics i que “l'«Estat de cultura» no passa de ser una idea moderna” (§4 de

com a potència domesticadora i criadora es mostra en tota la seva força a *Així parlà Zaratustra*, quan Nietzsche es planya de la petitesa d'uns homes per als quals “la virtut és allò que torna resignat i manyac: així el llop, l’han tornat gos, i l’home mateix, l’han convertit en el millor animal domèstic de l’home”¹⁶⁸. Tal com assenyala Peter Sloterdijk, Nietzsche crida pel seu nom a aquells que fins aleshores havien ostentat el monopoli de la cria –els capellans i els professors que es presentaven com amics de l’home- i pretén desemmascarar la seva silenciada funció per tal d’iniciar un debat, en termes d’història universal, entre els diferents criadors i els diferents models de criança. “El conflicte bàsic postulat per Nietzsche sobre qualsevol futur és la disputa entre els criadors de l’home en direcció a allò petit i els criadors cap allò gran, entre els humanistes i els superhumanistes, entre els amics de l’home i els amics de l’ultrahome”¹⁶⁹. Nietzsche va fer esclatar, sense aconseguir sortir-ne, l’horitzó humanista de la tradició occidental, perquè, altra vegada amb paraules d’Sloterdijk, “l’humanisme no pot ni li és lícit pensar mai més enllà de la pregunta per la domesticació i l’educació: l’humanista deixa primer que li donin l’home per aplicar-li després els seus mètodes domesticadors, ensinistradors, educadors”¹⁷⁰.

El “platonisme invertit” o “transvaloració dels valors” de Nietzsche, el seu salt del regne de les idees al de la sensualitat de la vida, la seva invitació a seguir un camí que, d’ençà Plató, havia estat vedat per aquells que es volien encaminar al regne de la plenitud i la felicitat, ha possibilitat una nova mirada del poder, una crítica d’allò que, a partir de Foucault, entenem com

“Allò que els alemanys estan perdent”, oc. p. 80). Aquesta crítica, gairebé amb el mateix redactat, apareix també a *Schopenhauer als Erzieher* (1874) (trad. cast. de Jacobo Muñoz: *Schopenhauer como educador*, Biblioteca Nueva, Madrid 2000, pp. 80 i 94). En la Selecció de fragments pòstums, es pot llegir: “l’educació i els col·legis [...] són el mitjà per dominar els esperits” 23 [45], oc p. 69. A *Humà, massa humà*, que “L’entorn educatiu vol fer servil a tot home [...] l’individu és tractat pels seus educadors com si fos realment quelcom nou, però que s’ha de convertir en una *repetició* [i] sobre la base d’aquest sentiment comunitari esdevé útil al seu Estat o al seu estament” V, 228, oc. p. 154.

¹⁶⁸ Nietzsche, F. (1883-1885): *Also sprach Zarathustra* (trad. cat. de Manuel Carbonell: *Així parlà Zaratustra*, Edicions 62 i “la Caixa”, Barcelona 1983 Tercera part, “De la virtut que empetiteix”, p. 157).

¹⁶⁹ Sloterdijk, P. (1999): *Normas para el parque humano*, oc. p. 64.

¹⁷⁰ Sloterdijk, P. (1999): *Normas para el parque humano*, oc. p. 63.

biopolítica¹⁷¹. Per exemple i gràcies a Nietzsche, els capítols de la *República* de Plató i de la *Política* d'Aristòtil en els quals s'exposa la importància de la música i la gimnàstica en la *paideia*, prenen un nou valor, ens descobreixen un altre sentit: la negació de la vida, un camí d'ordre i mesura que assenyala la senda d'Apol·lo i ens allunya de Dionís. La música, diu Plató, “fa penetrar el ritme i l'harmonia en l'interior de l'ànima, i s'hi encasta fortíssimament”¹⁷² i, juntament amb la seva germana la gimnàstica, aporta senzillesa, equilibri i ponderació. Aristòtil, que amplia i en alguns casos corregeix aquests ensenyaments del mestre, fa seva la distinció “feta per alguns filòsofs” entre melodies ètiques, melodies d'acció i melodies entusiàstiques o apassionades. Les primeres, diu, són les que s'han d'emprar per a la *paideia*, perquè, en tant que dòriques, són serenes i d'un caràcter viril, mentre que les altres, en tant que frígies, tenen el mateix efecte que la flauta, la poesia, el cant i la dansa, és a dir, exciten violentament i són emocionals, i només són útils per a què les escoltin les classes vulgars¹⁷³. Al segle XVIII de la nostra era, quan les classes vulgars colpegin les portes dels palaus i amenacin també les de les cases benestants i la rauxa de Dionís infla els esperits de la multitud, l'ordre i la mesura d'Apol·lo es convertiran en un tema d'Estat i l'educació l'instrument per fer-los arribar al cor de les individualitats que han de configurar el poble. “La Il·lustració –escriu Geich- acostuma als homes al pensament racional i en conjunt els fa més lliures i francs [perquè] a on hi ha reflexió, no és possible l'apassionament i, sense aquest, el furor no és pensable [ni] és possible la rebel·lió”¹⁷⁴.

¹⁷¹ *Biopolítica* és un concepte introduït per Michael Foucault en els cursos que va impartir a la dècada de 1970 al Collège de France dedicats als canvis del concepte “població” que es van produir entre finals del segle XVIII i principis del XIX. Foucault entenia per *biopolítica* la nova manera d'abordar els problemes plantejats en la pràctica governamental, una economia del poder que pren la vida com a objecte de governament i d'administració.

¹⁷² Plató: *La República* III, 11, 402e. La funció de la poesia, la música i la gimnàstica en la *paideia* es tracta en el llibre III.

¹⁷³ Aristòtil: *Política* VIII, 1341-1342.

¹⁷⁴ Geich, J.B. (1794): “Sobre la influència de la Il·lustració en les revolucions”, oc. p. 85.

Al *Crepuscle dels ídols* escriu que “s’ha oblidat que l’educació [Erziehung], la mateixa formació [Bildung] –i no el Reich- és la finalitat”¹⁷⁵. “Que s’hagi oblidat” remet al fet que hi hagué un temps que no fou així i a la possibilitat que no sigui així. Però en el recorregut històric que en aquestes planes hem realitzat, s’ha vist que una educació d’aquesta mena no s’ha donat en cap moment, perquè la *paideia* va néixer per posar-se al servei de la *polis* democràtica (sofistes), al servei del món de les idees i de la república (Plató) i del camí que mena cap a la plenitud dels temps anunciada per Déu (patrística). L’oblit de l’educació aristocràtica de què Nietzsche ens parla és l’oblit de la *trophé* homèrica i de la criança aristocràtica medieval o bàrbara. La mirada de Nietzsche al traspàs de la *trophé* a la *paideia* o de la criança a l’educació es concentra només en el sometiment a la *res publica* que inaugura, sense tenir en compte el seu vessant afirmador, la usurpació als déus i a la natura de la capacitat de fer-nos tal i com vulguem sobre la que ja s’ha insistit. Tot i això, el pensament de Nietzsche hi apunta, perquè en tant que no ens proposa un retorn a un estat anterior, sinó un reprendre i avançar per un camí abandonat, ens situa en la cruïlla, en la superfície en la qual les forces de la *trophé* i de la *paideia* van combatre. Nietzsche ens assenyala la catàstrofe acomplerta del camí emprès i que la salvació no es dóna en continuar avançant-hi ni en criticar-lo amb actituds reactives (tal i com ja havien fet alguns esperits lliures, per exemple els escèptics¹⁷⁶ o Schopenhauer), sinó en aguaritar noves possibilitats creadores i positives. “Que s’hagi oblidat que l’educació és la finalitat”, per tant, ens remet a la possibilitat d’un temps per a formes de creació humana que no es fonamentin en la tradició platònico-aristotèlica, a la possibilitat de situar-nos altra vegada en una criança que només responia al desplegament i configuració de les pròpies forces però sabent-nos-en ja, i gràcies a la *paideia*, com els únics responsables i creadors.

¹⁷⁵ Nietzsche, F. (1887): *El crepúsculo de los ídolos*, §5 de “Allò que els alemanys estan perdent”, oc.

¹⁷⁶ Tot i això, “no ens deixem portar a un error: els grans esperits són escèptics. Zaratustra era un escèptic” (*L’Anticrist* § 54), perquè són “els únics respectables d’entre el poble dels filòsofs” (*Ecce homo* p. 42), els únics “decents en la història de la filosofia. La resta, no coneix les primeres exigències de la honestedat intel·lectual (*L’Anticrist* § 12).

Amb Marx i Nietzsche es produeix la màxima secularització que avui ens és possible concebre sobre allò que és l'home, perquè amb ells es produeix una radical apropiació dels dos extrems en què la tradició havia fixat la mirada per trobar resposta a allò que som. Com en l'al·legoria de Rafael a *L'escola d'Atenes*, uns apuntaven cap a la terra i els altres cap el cel i, fins aleshores, la mirada que havia interrogat un extrem o l'altre havia construït un mur més enllà del qual ja no era possible continuar preguntant: Déu i la naturalesa humana, talment com si el vertigen requerís un límit que tanqués la infinitud que s'albirava. Marx suposa la plena secularització del corrent que veu l'home com una criatura que pertany i es troba inscrit en un ordre superior que el crea i amb el qual dialoga, perquè a partir d'ell, les categories ésser fill de Déu creat a la seva imatge i semblança poden ésser substituïdes per l'home socialitzat creat en unes condicions històriques i materials determinades. Nietzsche, per la seva banda, suposa la secularització del corrent que s'havia quedat en un home sotmès a la seva naturalesa, a una naturalesa de la qual calia preservar-se (Hobbes), reprimir (Comte) o alliberar (Rousseau). L'apropriació per part de Nietzsche de *la naturalesa* de l'home consisteix en concebre-la lliure de qualsevol pòsit que no sigui la seva mateixa voluntat de poder i de viure que es manifesta (“a l'ésser humà –escriu– ningú li dóna les seves propietats, ni Déu, ni la societat, ni els seus pares i avantpassats, ni ell mateix”¹⁷⁷). Qualsevol interpretació que vagi més enllà d'això, suposa necessitar una àncora a què aferrar-se, la negació de la vida d'aquells homes reactius als quals cal un “fora”, un “altre” (per exemple un “altre jo” o un “home natural”¹⁷⁸) que els salvaguardi de la solitud i la grandesa de viure. Sense naturalesa humana, sense cap déu a què aferrar-se, només queda un triomfant sí dit a si mateix, l'activitat afirmativa dels creadors, dels

¹⁷⁷ *Crepuscle dels ídols*, § 8 de “Els quatre grans errors”.

¹⁷⁸ Respecte de Rousseau diu: “I quan crida: «Només la naturalesa és bona, només l'home natural és humà», es menysprea a si mateix i vol anar més enllà de si” (*Schopenhauer como educador*, oc. p. 60).

interpretadors, dels buscadors i investigadors. Carlos Lerena ha resumit així el que separa Nietzsche de tota la tradició educativa:

Alliberar-se de la culpa és l'objectiu de Sòcrates i de tot el que ha vingut després d'ell. Però *alliberar-se* és només accedir a la condició de *llibert*, que conserva encara una dependència amb els seus amos [...] Néixer lliure –ser un *ingenu*, no conèixer culpa- o intentar d'alliberar-se: vet aquí tota la diferència. No pas des-cobrir-se, sinó elegir-se i afirmar-se; no un regressiu i defensiu re-cobrar, sinó un progressiu i ofensiu conquerir; no contra, sinó a favor; no cap al passat, sinó cap al futur; no una negativa i reactiva creuada d'emancipació, sinó un positiu i actiu treball de creació i producció. O dit d'una altra manera: a un costat l'*alliberació* socràtica dels encadenats *segismunds*, i a l'altre costat –la seva crítica del socratism i de la dialèctica hegeliana- Nietzsche.¹⁷⁹

Hannah Arendt diu que per tal de pensar en contra i rebel·lar-se contra la tradició, a Kierkegaard, Marx i Nietzsche els va caldre utilitzar les mateixes eines conceptuals del passat, per exemple la història de la filosofia que, com Hegel, van continuar veient com un tot dialècticament desenvolupat¹⁸⁰. A l'exemple del desplegament de la història citat per Arendt, cal afegir-hi aquí la terna alliberar-reprimir-construir a la qual no es van poder substreure, és a dir, a la concepció de l'home com un ésser d'alliberament i construcció davant o al marge de les forces de l'Estat i de la reacció. Kierkegaard, Marx i Nietzsche, però, ens van situar en la frontera a partir de la qual es poden emprendre nous camins. L'existencialisme iniciat per Søren Kierkegaard, per exemple, ens va obrir una possibilitat per pensar el fet educatiu més enllà de la terna alliberar-reprimir-construir, perquè la mirada va traspasar l'home i el cercle concèntric que el conforma per endinsar-se en la clariana en què ambdós superfícies es

¹⁷⁹ Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar*, oc. pp. 43 i 44.

¹⁸⁰ Pel que fa a Marx, no cal insistir sobre el desenvolupament històric que s'orienta al comunisme com a única salvació possible. Respecte de Nietzsche, tota la seva obra és un deixar enrera l'acompliment de la metafísica, la mort de Déu i les etapes de la humanitat i de l'home (camell, lleó, nen; bèstia, home, ultrahome; crepuscle, migdia...).

fan possibles. Sartre, com se sap, arrenca de la crítica de Marx i Nietzsche a un concepte d'Home del qual cada individu en seria un exemplar i, més enllà d'ells, alça l'existència com allò que ens ha d'impedir caure en la metafísica de l'essència. “Què significa aquí –es pregunta Sartre- que l'existència precedeix a l'essència? Significa que, de bell antuvi, l'home existeix primerament, es troba, sorgeix en el món i que es defineix després. L'home, tal com el concep l'existencialista, si no és definible és perquè primer no és res. Només serà després i serà tal i com s'hagi fet. Així doncs, no hi ha una naturalesa humana, perquè no hi ha cap Déu per concebre-la”¹⁸¹. L'existencialisme no es va limitar a continuar l'intent, propi d'una modernitat iniciada per Pico della Mirandola, de trencar amb la tradició d'una essència humana determinada per la bondat o la maldat, la sociabilitat o el solipsisme, el pecat o la ingenuïtat, atorgant-li una grandesa i dignitat que rau en ser una excepció a l'ésser fixat de les plantes i els animals, sinó que va començar a donar veu filosòfica a allò que fins aleshores només podia ser assenyalat pel llenguatge mític o religiós, per l'acció d'un demiürg poc previsor que ens va llançar a l'existència per tal que nosaltres realitzéssim el que ell no va fer per distracció.

Però l'*ésser* llançat al món del qual Sartre ens parla és un *ens* llançat a l'existència, amb la qual cosa, i segons Heidegger, es continua en l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens propi de la metafísica, és a dir, en la impossibilitat de pensar l'ésser de l'home sense la *ob-* i la *sub-*jectivitat en què s'ha vist atrapat en tota la història de la filosofia. És per això, diu Heidegger, que “l'humanisme varia cada vegada segons la concepció de la «llibertat» i de la «natura» de l'home” i, per diferents que puguin ser els tipus d'humanisme (cristianisme, marxisme, existencialisme...) “coincideixen, tanmateix, en això: que la *humanitas* de l'*homo humanus* es determina des del punt de vista d'una interpretació ja fixada de la natura, de la història, del món, del fonament del

¹⁸¹ Sartre, P. (1946): *L'existencialisme est un humanisme* (trad. cat.: *L'existencialisme és un humanisme*, dins l'antologia a cura de Capmany, M.A: *Fenomenologia i existencialisme*, Laia, Textos filosòfics 12, Barcelona 1982, p. 46).

món, és a dir, de l'ens en la seva totalitat. Tot humanisme –conclou Heidegger- es fonamenta o en una metafísica o es fa ell mateix fonament d'una metafísica”¹⁸². La història de la metafísica i, per tant, del fet educatiu, és, tal com hem vist fins aquí, la història de la determinació d'allò que és l'home (un *lupus*, o un *animal rationale, laborans* o *actor*) i a partir d'aquesta determinació, la història d'allò que es pot arribar a ser o a fer amb ell. La crítica de Heidegger i el llenguatge de la qual es forneix ens obre la difícil possibilitat de pensar el fet educatiu situant-nos més enllà dels seus límits, és a dir, fora o en l'ombra dels límits que s'han constituït en la confusió entre ésser i ens. Situar-se més enllà dels seus límits no vol pas dir oblidar-los, menys encara superar-los (en el sentit d'allò que queda enrera i ja no ens pertany). Tampoc un exercici especulatiu de l'enteniment. Intentar situar-se més enllà o en l'ombra dels seus límits, és pensar l'acompliment de la metafísica i l'època a la qual ens hem abocat, amb les seves possibilitats i horrors, una reflexió que aquí s'ha reservat per a la tercera invocació i per a les prospeccions finals d'aquest treball.

8. La nostàlgia de futur.

Als fills de la Il·lustració ens costa no veure en la catequesi cristiana o en el projecte educatiu de l'Humanisme tardomedieval un projecte de les classes poderoses dirigit als depauperats per conformar-los en la seva misèria i controlar la seva rebel·lia. En canvi, ens és fàcil entendre el projecte educatiu de la Il·lustració com un procés de descobriment del poder de l'educació per millorar la situació dels oprimits i estimular el trencament amb l'ordre establert per l'antic règim. Ha estat Michel Foucault qui ens ha despertat

¹⁸² Heidegger, M. (1947): “Carta sobre el «humanisme»”, oc. pp. 146-148.

d'aquesta interpretació reconfortant de la història perquè, a partir d'ell, es fa més difícil defensar un ús o una etapa de l'educació dirigida a reprimir, conduir i disciplinar les forces que es manifesten o es podrien manifestar, i un altre ús o etapa en què l'educació, finalment, usurparia aquest instrument al servei del poder per convertir-lo en una eina d'alliberació. I això per tres raons principals: la primera, perquè la creació i extensió del sistema educatiu, que creiem directament hereu de la Il·lustració i de les proclames revolucionàries de llibertat, igualtat i fraternitat, entronca i aprofundeix en una tecnologia del poder que ja s'havia anat configurant abans del segle XVIII. La segona, perquè els segles que ens van llegar les llibertats -diu Foucault- també ens van trametre les disciplines, una tecnologia del poder que classifica, estudia, observa i corregeix (panoptisme) i una economia del poder que pren la vida com a objecte de governament i d'administració (biopolítica) i que configuren una societat disciplinària de la qual el sistema educatiu forma part. La tercera, perquè si hem de deixar d'entendre els efectes del poder en termes negatius, és a dir, com allò que exclou, que reprimeix, que rebutja, censura, abstreu, dissimula o amaga, i l'hem de considerar principalment com allò que produeix realitat, saber, discursos, àmbits d'objectes i rituals de veritat i de plaer¹⁸³, l'educació no se n'escapa sinó que, a partir dels segles XVII i XVIII, adquireix un protagonisme creixent en aquesta nova economia del poder. Tot i això, no deixa de sorprendre la relativa poca presència en l'obra de Foucault del paper de l'educació i del sistema educatiu en la construcció de les noves tecnologies de poder i en les anàlisis de la *biopolítica*¹⁸⁴.

¹⁸³ Les referències a aquesta concepció del poder, fonamental en el pensament de Foucault, són molt nombroses, però queden nítidament expressades a Foucault, M. (1975): *Vigilar y castigar*, oc. p. 198 i a la "Entrevista a Michel Foucault" realitzada per A. Fontana i P. Pasquino el juny de 1976 i traduïda al castellà per M. Morey dins M. Foucault: *Un diàleg sobre el poder*, Alianza Editorial, Madrid 1981, p. 137.

¹⁸⁴ Per exemple, a "Naissance de la biopolitique" (dins l'*Annuaire du Collège de France, 79^e année*, 1979, pp. 367-372), l'educació deu quedar en la indeterminació dels punts suspensius quan diu que "entenc per biopolítica la manera amb la qual, després del segle XVIII, es van intentar racionalitzar els problemes plantejats a la pràctica governamental i que eren propis d'un conjunt d'éssers vius que s'havien constituït com a població: salut, higiene, natalitat, races..." (recollit a *Foucault. Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard 2001, volum II, p. 818).

Michel Foucault situa el naixement del que anomena societat disciplinària al llarg dels segles XVII i XVIII. Tot i que, efectivament, és a partir d'aquests segles que comença a fer-se tangible la nova economia del poder, hi ha raons per considerar que el seu inici és anterior. Si la societat disciplinada es caracteritza per un tipus de poder que, en lloc d'apartar o encadenar, classifica, integra, condueix conductes i, sobretot, fabrica individus i individualitats, al segle XVI trobem ja, com hem vist, veus que ho proclamen i actuacions que s'hi encaminen. De fet, el mateix Foucault va anar tirant enrera les dates de la seva aparició: en una conferència pronunciada a Ríó de Janeiro l'any 1973 situava l'origen de la societat disciplinària a finals del segle XVIII i principis del XIX; a *Surveiller et punir*, publicada el 1975, ho fa al llarg dels segles XVII i XVIII i en una lliçó al Collège de France impartida l'any 1978 considera que la preocupació per una nova tecnologia de la governamentalitat s'inicia ja a mitjans del segle XVI¹⁸⁵.

No hi ha dubte que el gran segle de l'educació és el segle XVIII, perquè en ell conflueixen, es concentren i comencen a fer-se efectives les proclames i polítiques educatives que determinen la nostra època, fins al punt que les paraules del baró Friedrich Melchior Grimm escrites a meitat del XVIII respecte que “totes les setmanes apareixen nous escrits sobre el problema de l'educació” i que “la moda d'aquest any és escriure sobre el problema de l'educació”¹⁸⁶ són encara d'una rabiosa actualitat. Les

¹⁸⁵ Les conferències pronunciades per M. Foucault a Ríó de Janeiro l'any 1973 van ésser publicades el 1978 amb el títol *A verdade e as formas jurídicas* (trad. cast. d'Enrique Lynch: *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Mèxic 1984, p. 91). *Vigilar y castigar*, oc. p. 212. En la lliçó intitolada *La «gouvernementalité»* impartida el 1978, diu: “El fet més sorprenent és que durant tot el període que va des de la meitat del segle XVI a finals del XVIII, es perfila i floreix una notable sèrie de tractats que ja no són exactament «consells de prínceps» ni tampoc tractats de ciència política, sinó que es presenten com «art de governar». En general, el problema del govern emergeix al segle XVI d'una forma simultània i referent a qüestions molt diferents [per exemple sobre] el govern d'un mateix [...], de l'ànima i de la vida [...], el govern dels nens [...], el govern dels Estats pel Príncep [...]. Com governar-se, com ser governats, com governar als altres, de qui s'acceptarà ser governat, com fer-ho per ser el millor governant possible, etc. són, en la seva intensitat i multiplicitat, característics del segle XVI” (trad. cast. de Julia Varela “La gubernamentalidad”, dins *Espacios de poder*, La Piqueta, Genealogía del Poder nº 6, Madrid 1981, pp. 9 i 10).

¹⁸⁶ Citat per Cipolla, C. (1969): *Educación y desarrollo en Occidente*, oc. p. 75.

investigacions de sociologia i d'història de l'educació ja han descrit suficientment el lligam que l'educació manté amb la Il·lustració i amb els seus autors per tal que hi tornem a insistir més enllà d'allò que aquí ens interessa, que són dues coses: les novetats que, en l'àmbit del pensament sobre el fet educatiu, ens aporta aquest període històric i, segona, per què s'imposa la consigna il·lustrada d'educació per tothom com a instrument de progrés social i econòmic, fins al punt de convertir-se en el mite de la nostra època.

¿Què ens aporta les darreries del segle XVII i el segle XVIII pel que fa al pensament educatiu, si la possibilitat d'intervenir sobre l'ésser humà ens ve de Grècia; la d'ajudar a tota la població, del principi d'igualtat del cristianisme, i la configuració de la intervenció educativa com a nova tecnologia del poder, dels canvis socio-econòmics que es manifesten ja als segles XVI i XVII? “Només” l'aparició de pedagogies respectuoses amb el creixement de la persona, com ara les de Rousseau i Pestalozzi? Hi ha un factor que és nou i determinant pels propers segles: el fet educatiu passa d'ésser contemplat bàsicament com un instrument d'ordenament o control de la societat establerta a ésser-ho com un poderós instrument de construcció de nous ordres socials. L'optimisme de la voluntat i de la raó, fins aleshores reclus en autors aïllats i gairebé sempre de fonamentació religiosa, esclata i es secularitza i, en aquest procés, l'educació arriba a ocupar-hi un paper central, a esdevenir l'instrument que assegura el canvi, el progrés i l'assoliment d'una nova societat, sigui del color que sigui: per alguns, per exemple Comte, representarà la possibilitat de construir una societat ordenada i disciplinada; per altres, per exemple Kant o Rousseau, la possibilitat d'una societat basada en la llibertat.

La nostàlgia de futur es pot dividir, almenys a Europa i segons Henri de Lubac¹⁸⁷, en dues grans tradicions: la de progrés i la utòpica. La divisió de

¹⁸⁷ Lubac, H. de (1981): *La postérité spirituelle de Joachim de Flore* (trad. cast.: *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore. Volumen I: De Joaquín a Schelling*, Encuentro Ediciones, Madrid 1989, pp. 212 i 213)]. “Nostàlgia de futur” és una felicitat expressió de

Lubac, però, presenta una dificultat, perquè si bé és cert que la interpretació dinàmica i d'orientació cap al pervenir es troba ja reflectida a la Bíblia, en alguns autors de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana i comença a destacar a partir del segle XVI, no és fins les darreries del XVII i sobretot al XVIII que es fa amb la idea que més bé la caracteritza: el progrés. Fins i tot José Antonio Maravall, que a *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el renacimiento* es dedica a refutar les investigacions que defensen que la concepció històrica d'avenç i perfeccionament és completament estranya a l'Edat Antiga i Mitjana, admet que la idea de progrés és pròpia del segle XVIII¹⁸⁸. Així mateix i tal com assenyala Habermas, és al segle XVIII, amb Hegel, que s'inicia el camí de pensar la pròpia època des de l'horitzó de la història en el seu conjunt i des la convicció que el futur ja ha començat en tant que els seus problemes i reptes pressionen el present, un present que ja és futur. El segle XVIII –diu Habermas– és el segle en què s'inicia la modernitat, i no només perquè està oberta al futur, sinó perquè és en tant que és projecte¹⁸⁹. Si a aquesta característica fonamental de la modernitat apuntada per Habermas hi afegim la assenyalada per Weber, és a dir, que la modernitat es caracteritza per un procés de desencantament i secularització, d'assalt per part de la racionalitat al món de la imatgeria religiosa per tal d'imposar una

Reymond Ruyer [Ruyer, R. (1950): *L'utopie et les utopies*, PUF, Paris (reeditada al 1988)] Kant la va anomenar “allò que és dolç imaginar” [Kant, I. (1798): *Der Streit der Fakultäten* (trad. cast. de R. Rodríguez: *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Trotta, Madrid 1999, secció 2, 9, nota a peu de plana].

¹⁸⁸ José Antonio Maravall (1965): *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el renacimiento*, Alianza Editorial, Madrid 1998. En aquesta obra Maravall admet que la idea de progrés és pròpia del segle XVIII, la qual cosa no treu que, tot i l'absència del pervenir, la concepció històrica d'avenç i de perfeccionament i la percepció que es pertany a una època que ha deixat enrere a una altra aparegui a l'Antic Testament, en autors de la Grècia clàssica (Hesíode, Protàgoras, Plató, Aristòtil...), en nombrosos autors romans i medievals influïts per la Bíblia.

¹⁸⁹ Habermas assenyala que el terme “modern” té una llarga història que s'inicia al segle V amb la seva forma llatina *modernus* per tal de distingir el present, que s'ha tornat oficialment cristià, del passat romà i pagà, i que apareix i reapareix a Europa en tots aquells moments en què es forma una consciència de nova època a través d'una relació renovada amb els antics. Tot i els precedents del descobriment del “Nou Món”, del Renaixement i la Reforma, la modernitat tal i com avui l'entendem, diu Habermas, s'inicia al segle XVIII i Hegel és el primer filòsof que articula allò que més bé la caracteritza: la necessitat de “comprendre la seva època en idees” a través de la idea d'història com un procés unitari generador de problemes i d'una temporalitat que distingeix el món antic del modern en tant que obert al futur [Habermas, J. (1985): *El discurso filosófico de la modernidad*, oc. pp. 15-19); (1981): “La modernidad, un proyecto incompleto”, dins *La posmodernidad*, oc. pp. 19-21) i *La constelación posnacional*, oc. p. 171].

racionalitat instrumental i productiva, en resulta un dels trets més característics de la idea de progrés: el desempallegament d'aquelles referències alienes al gènere humà que ens atorgaven dinamisme històric per tal d'abraçar únicament les forces pròpies de l'home i que arreu es mostren, l'abandonament de l'antiga providència per llançar-nos al braços d'una fe secularitzada i d'una fe en la secularització caracteritzada pel domini de l'home sobre el temps... i sobre l'espai, perquè la idea de progrés no és només la secularització del devenir històric de la tradició judeocristiana, l'apropiació de la veu que prové de les alçades que clama "escolta" i ens exhorta a fer camí, sinó també la secularització del lloc cap al qual el progrés ens encamina, l'apropiació del *tópos* des del qual el futur ens reclama i cap el qual ens dirigim. El progrés arrenca de la conjunció de la tradició dinàmica d'un futur possible de fonamentació estrictament religiosa i de la tradició utòpica d'un lloc possible que pertany als homes. La primera hi posa el temps, l'altra el lloc, i de la fusió d'ambdues en resulta un *més enllà* que ja no és altra cosa que *temps del món*, temps per transformar els llocs i assolir-ne d'altres. Així doncs, més que parlar de dues grans tradicions tal i com fa Lubac (la de progrés i la utòpica), sembla més encertat fer-ho de tres: la dinàmica, la utòpica i, com a resultat de l'encontre i secularització d'ambdues, la de progrés.

La tradició dinàmica és filla de l'escatologia jueva i cristiana i fa del temps el seu aliat, perquè es construeix en i a través d'ell i veu la humanitat com un procés històric que no ens pertany i que s'encamina cap a un temps acomplert, cap a un final al qual estem cridats. Joaquim de Fiore (1155-1202) i la seva teoria de les tres edats del món (la del Pare, la del Fill i la de l'Esperit Sant que s'anuncia) n'és considerat el seu màxim representant i la seva influència s'ha fet notar, directament o indirectament, en teòlegs, profetes, filòsofs, reformadors, revolucionaris, mil·lenaristes i aventurers de tota mena¹⁹⁰. La tradició utòpica, en canvi, tot i ser un mot creat per Thomas More

¹⁹⁰ La influència de Joaquim de Fiore en el moviment mil·lenarista i en les teories revolucionaries ha estat descrit en nombroses investigacions (per exemple als capítols XIX al XXIII de l'obra d'Henri de Lubac abans esmentada). Per citar només alguns exemples de la

-que també l'anomenava *musquana* en la seva obra *De Nova Insula Utopia* del 1516-, és filla de Plató i remet a un lloc (*tópos*) que ignora tota historicitat o encaminament i que presenta una organització social vertadera de caire intemporal, començada i acabada en la seva presentació i implantació. L'una fixa el seu interès en el temps que ens encamina; l'altra, en el lloc que s'ha de construir. Aquesta separació entre una tradició dinàmica i una altra d'utòpica és, no cal dir-ho, de límits borrosos, perquè totes dues comparteixen factors transversals, com ara la capacitat d'imaginar futurs llocs possibles i, en tant que no pertanyen a èpoques i geografies diferents, és de suposar que van ésser conegudes l'una per l'altra. D'aquesta relació i de la dificultat d'establir taxonomies i fusions ajustades en són bona mostra obres com ara *L'Any 2440* de Louis-Sébastien Mercier (1771) o *L'Any 2000* de Restif de la Bretonne (1790), un gènere de literatura social que, a cavall entre la utopia i el progrés de la història ha estat anomenat, d'ençà Charles Renouvier, *ucronia*¹⁹¹.

En el camí d'apropiació del temps hi ha moltes fites, però n'hi ha dues que, aquí, es interessin especialment: la patristica i els moviments mil·lenaristes. De la primera ja se n'ha parlat i no cal tornar a insistir en l'apropiació per part de l'home de la veu que, a l'Antic Testament, provenia de les alçades i que a partir del cristianisme ressonarà en el cor dels homes; ni en l'accent de la patristica en el fet únic de l'encarnació del fill de Déu, aquest abaixament o humiliació de què ens parla Pau quan Déu que es fa home i pateix la nostra condició¹⁹²; o en la tasca d'acompanyament (pedagogia) en el temps de l'home i la humanitat que Jesucrist representa. Centrem-nos, encara que sigui breument, en els moviments mil·lenaristes i en les utopies. La importància del mil·lenarisme en el procés de secularització del devenir històric rau, al meu entendre, en què l'«escolta» que clama de les alçades es

influència de les tres edats de la humanitat de Fiore, cal fer esment a Lessing, Hegel, a la llei dels tres estats de Comte, a la terna de Marx (comunisme primitiu-societat de classes-comunisme; esclau/serv-proletari-home lliure)...

¹⁹¹ El terme *ucronia*, també del grec *oú* (no) i *khrónos* (temps), va ser creat pel francès Charles Renouvier amb a títol de la seva obra *Uchronie: l'utopie dans l'histoire: equisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être* (1901).

¹⁹² *Carta als Filipencs* 2, 6-11.

transforma en un «vine ara», amb la qual cosa el cristià ja no és l'home que escolta i espera l'arribada, sinó aquell que pren la iniciativa de sortir al seuencontre; ja no és l'home que en l'espera i l'absència del paradís, l'in-voca, sinó aquell que, encaminant-s'hi, el pro-voca. En la tradició dinàmica del temps pròpia del judeocristianisme, la decisió d'encaminar-se o no cap al paradís ja pertanyia a l'home, perquè era ell qui podia o no correspondre a la veu de Déu, però amb els moviments mil·lenaristes no hi ha només un correspondre a la veu de Déu, sinó una apropiació mundana del temps que porta a la plenitud.

Ara bé, el paradís cap el qual s'encamina aquest temps continua essent un *tópos* regit per la magnificència de Déu, un *tópos* les característiques del qual només intuïm a partir de l'enigma de Déu. En el procés cap a la idea de progrés (una mena d'embarbussament que sembla assenyalar la interpretació de la qual no podem escapar), les utopies renaixentistes aporten la tercera fita que aquí ens interessa destacar: l'apropriació per part de l'home del *tópos*, en tant que presenten un lloc definit amb tot detall, un àmbit o un estat en què són els mateixos homes els que hi instauren relacions i lleis justes i fan possible la felicitat. Ens trobem així amb què la tradició dinàmica de la nostàlgia de futur posa a mans dels homes el temps (el camí) mentre que els manlleua el lloc, mentre que l'altra s'apropia del lloc sense disposar del camí, perquè el *no*-lloc de les utopies, tot i el nom, prové de la impossibilitat de trobar una senda per arribar-hi, una senda que és *khronos*, no pas *tópos*.

En la tradició judeocristiana, tal com hem vist, el fet educatiu és un aspecte cabdal en el camí de coneixement o de descoberta de la paraula de Déu. En la utopia, en canvi, el fet educatiu és un element estàtic de manteniment del nou ordre de justícia ja establert, perquè l'absència de camí impossibilita pensar estratègies per a recorre'l i construir-lo i, per tant, ni l'educació ni qualsevol altre factor pot ésser contemplat com un instrument que guiï cap el nou ordre social. Ja en Plató, la *paideia*, tot i tenir en l'àmbit filosòfic una clara funció de descoberta que encamina cap a la veritat, en el

polític passa a ocupar un paper de conservació d'una República assolida, acabada i reclosa en ella mateixa. És més: en la majoria de les utopies renaixentistes el fet educatiu, tot i que hi sol aparèixer com un aspecte important, no deixa d'ésser una característica de manteniment de l'estat de benaurança que es presenta, una conseqüència de la igualtat que, a partir del comunitarisme, es manifesta en les diverses formes de relació i creixement de les persones. El nou ordre de felicitat que es descriu no pivota pas sobre l'educació, sinó en l'absència de propietat privada, que és considerada l'origen de tots els mals i el principal tret d'identitat i manteniment del nou ordre, allò que més la caracteritza i diferencia de l'estat d'injustícia a què es contraposa. Si tenim en compte que les utopies no són simples descripcions de llocs imaginaris sinó també una reflexió sobre la pròpia època, la literatura utopista ens assenyala tres coses: que la ignorància no era pas contemplada com la principal causa de les injustícies; que les esperances d'una societat radicalment diferent no s'abocaven encara i del tot a la llum de la raó, sinó a una comunitat de béns que responia al menyspreu cristià per la propietat i la riquesa, al testimoni de les primitives comunitats cristianes i a la creixent importància de les relacions comercials i productives de l'incipient capitalisme; i, finalment i tal com hem vist al parlar de Josep de Calassanç i Tomasso Campanella, que l'educació es concebia com un instrument de millorament i manteniment de l'ordre establert, no pas de futurs possibles.

En el procés de secularització del mil·lenarisme i de les utopies, és a dir, en el procés a través del qual la tradició dinàmica i utòpica donen lloc a la tradició de progrés, hi ha, segons Jean Delumeau, tres autors significatius: Gerrard Winstanley (1609-1660), dom Deschamps (1716-1774) i Abbé Morelly (1716-1781). En aquests autors, la clau dels mals i, per tant, l'instrument fonamental en el procés d'assoliment i conservació de l'estat de felicitat, continua sent la qüestió de la propietat però, com veurem, la raó i el coneixement ja s'hi anuncien. Per Winstanley, les reivindicacions del qual han estat considerades com el primer manifest comunista de la història (el seu nom, juntament amb el de Marx, Engels, Saint-Simon, Fourier, Proudhon...

figura en l'obelisc que al temps de l'URSS va ser alçat al parc Gorki de Moscou), una vegada la terra “hagi esdevingut un tresor comú [...] cessarà l'hostilitat en tots els països. La persona no gosarà cercar la dominació sobre altri, ni gosarà matar altri, ni reclamar cap terra que depengui d'altri”¹⁹³. Pel benedictí francès dom Deschamps, de qui s'ha dit que anticipa a Hegel i a l'extrema esquerra hegeliana¹⁹⁴, l'assoliment de la igualtat a través de la supressió de la propietat és, en tot cas, “l'única via que hi ha per atorgar-nos el nostre paradís en l'únic lloc on el podem fer, és a dir, en aquest món”¹⁹⁵ i per Morelly, tots els mals de la humanitat provenen del fet d'haver abandonat la comunitat de béns i haver abraçat la propietat¹⁹⁶. Tot i aquest protagonisme de la propietat, en aquests tres autors es manifesta la influència de l'*Edat de l'Esperit* cap a la qual, segons Joaquim de Fiore, ens encaminem i que anticipa la importància que ocuparà la raó i el coneixement en l'esperança social dels filòsofs del segle XVIII. Per Winstanley, la “llum” i la “Raó” s'identifiquen amb Déu (Jesús, diu, és el “pròvid de la Llum i de la Raó”, “la Raó que exigeix que cadascun visqui en la benaurança dels productes de la terra”¹⁹⁷), però estan també relacionades amb les lleis que governen les coses mundanes, que es manifesten clarament en contra d'aquesta llum i Raó.

És que potser la llum de la Raó –escriu Winstanley- ha fet la terra per tal que alguns homes acumulin en els seus sacs i en les seves granges mentre que altres són esclafats per la pobresa? És que potser la Raó ha fet aquesta llei segons la qual si algú no té terra l'ha de demanar i aquell que li deixa el pot empresonar i fer-li patir fam en una cel·la? És que potser la llum de la Raó ha fet la llei segons la qual una part de la humanitat pot matar i perdre a l'altra? La Raó, ben segur, no és pas el

¹⁹³ Winstanley (1649): *The New Law of Righteousness*. Citat per Delumeau, J. (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II *Une histoire du paradis*, Paris, Fayard, p. 295.

¹⁹⁴ Lubac, Henri de (1981): *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore*, oc. p. 248.

¹⁹⁵ Dom Deschamps (1762): *Le Vrai Système ou le Mot de l'énigme métaphysique et morale*. Citat per Delumeau, J. (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II *Une histoire du paradis*, Paris, Fayard, p. 305.

¹⁹⁶ Morelly, A. (1755-60): *Le Code de la nature, ou le véritable Esprit de ses loix*, citat per Delumeau, J. (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II oc. pp. 303 i 304.

¹⁹⁷ Citat per Delumeau, J. (1995): *Ibidem*, t. II oc. 294.

déu que ha fet aquesta llei per la qual una part de la creació està sempre en guerra contra l'altra per gran deshonra del nostre Creador.¹⁹⁸

Per Deschamps, que també segueix la tríade de Fiore, al començament els homes vivíem com bèsties, en un “estat de naturalesa pura” o “estat salvatge” que es caracteritzava per l'absència de pensament. El pas de la ignorància al coneixement va possibilitar que sortíssim d'aquesta confusió primitiva però també el descobriment del “vici de la propietat”, que va portar a la divisió i l'enfrontament, per a la qual cosa va caldre inventar l'idea de Déu per “fundar la moral de la desigualtat i la servitud” i establir l'“estat de llei” que, per Deschamps, és el que impera a la seva època, caracteritzat per la desigualtat i “el domini del fort sobre el feble, de l'hàbil sobre el que ho és menys”. Sota aquesta tutela opressiva, “poc a poc” madura el coneixement, els símbols de la religió es transformen en conceptes, la intel·ligència es torna enteniment o raó i l'egoisme es converteix en fraternitat, amb la qual cosa s'entra en el tercer i darrer estat, que és “l'estat dels costums”, l'únic que es mereix el nom d'“estat de naturalesa”, un estat que, pel fet que encara no hi hem entrat, és impossible de descriure però que s'aconseguirà gràcies a l'abolició de la propietat¹⁹⁹.

La relació de l'educació amb el progrés no escapa d'aquest encontre i secularització de la tradició dinàmica i de la utòpica. En la primera tradició, el fet educatiu es troba ancorat a conèixer i correspondre a la veu que prové de Déu i, en l'altra, en el *tópos* de la *polis* ideal. Aquest encreuament es manifesta ja en els pares de l'Església, que descobreixen a un Crist pedagog de la persona i de la humanitat que realitza una tasca d'acompanyament en un recorregut

¹⁹⁸ Winstanley (1649): *The New Law of Righteousness*. Citat per Delumeau, J. (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II oc. p. 294.

¹⁹⁹ Lubac, Henri de (1981): *La posteridad espiritual...* oc. p. 248. També a Delumeau, J. (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II oc. pp. 305-306. És interessant també el moviment joaquinista dels anomenats Llibertins, que anunciaven una tercera edat de l'Esperit en la que, aquell que hi accedeixi, ja no caldrà que sigui ensenyat o guiat perquè estarà inclinat per naturalesa a obrar bé; no hi haurà desordres ni mals costums, ni esperança ni coneixement perquè, en viure en l'Esperit, es viu ja en la veritat (Lubac, H., oc. pp. 183-185).

encadellat que evita la pèrdua, una història entesa com a pla pedagògic a través del qual la humanitat passa gradualment de la infància a la maduresa. Aquesta historicitat educativa de la patristica, oblidada per catòlics i protestants, és represa mil cinc-cents anys després, en ple segle XVIII, per Lessing. Lessing participa de la visió dinàmica de Joaquim de Fiore i de sant Agustí però, en tant que pertany al segle de la Raó i del progrés, incorpora la racionalitat com a darrera etapa del desplegament de les veritats i veu l'educació del gènere humà com un procés de conversió de les veritats revelades cap a veritats de raó. En aquest sentit, Lessing és un bon exemple dels ponts que a la seva època s'estableixen entre el passat i la modernitat, entre un devenir que només podia ser contemplat sota designis divins i un progrés que pertany ja al regne de la raó, entre una *ēducātio* adreçada al poble de Déu per conèixer la seva paraula i una educació dirigida a tota la població com a eina de progrés.

A *L'educació del gènere humà*, Lessing diu que Déu té un pla pedagògic per la humanitat que consisteix en un gradual lliurament de revelacions que s'avenen amb el creixement de la persona: primer ens va donar l'Antic Testament; quan vam començar a fer-nos grans, va venir “un pedagog millor per treure de les mans del nen aquest llibre elemental esgotat. I va venir Crist” i, en el moment en què Lessing escriu, diu que ja s'anuncia una nova època, “un nou cop de timó per la raça humana”, en la qual la raó ha d'anar més enllà d'aquest segon llibre elemental . “O és que el gènere humà no arribarà mai als graus més alts de la il·lustració i la puresa?” es pregunta al passatge 81, per respondre's al següent: “Mai? Lluny de mi pensar aquesta blasfèmia, Déu bondadossíssim! L'educació (*die Erziehung*) té la seva meta, tant l'educació (*dem Einzelnen*) del gènere humà com la de l'individu. El que s'educa (*erzogen*), per alguna cosa s'educa”. L'home i la humanitat s'eduquen per arribar a la tercera edat del món, a “un temps de l'acompliment [que arribarà] quan l'home, a mesura que la seva intel·ligència es vagi adonant que el futur serà cada vegada millor, no tingui ja necessitat d'esperar d'aquest futur motius per a les seves accions”. Només el fanàtic, diu Lessing, vol aquest futur

immediatament, no sap esperar ni respectar el creixement del gènere humà, vol que els seus contemporanis “tot just acabats de sortir de la infantesa, sense il·lustració ni preparació” entrin en una tercera edat pròpia d’adults, sense tenir en compte que no es poden prendre dreceres i que “la gran roda que va acostant al gènere humà a la seva perfecció [potser] només es posa en moviment gràcies a les rodetes més petites i més ràpides, cada una de les quals aporta precisament així la seva particularitat”²⁰⁰.

Aquest paral·lelisme entre les edats de la persona i les de la història exemplifica molt bé el procés de secularització en què es troben immersos el fet educatiu i la història, la qual cosa possibilitarà pensar-les en clau de progrés o desenvolupament. El desplegament del propi temps, ja sigui de l’home o de la humanitat, per tal d’arribar al lloc propi que li correspon (la maduresa), el trobem reflectit en nombrosos pensadors de la modernitat. Citem-ne aquí només quatre exemples: el primer correspon al cèlebre paràgraf de Pascal en el prefaci del seu inacabat *Tractat del buit* (1651) que diu que l’home “està en la ignorància en els seus primers anys de vida, però s’instrueix sens parar en el seu progrés, car treu profit no només de la seva pròpia experiència, sinó fins i tot de la dels seus predecessors [...]. De tal manera que tot el reguitzell d’homes al llarg de tants segles s’ha de considerar com un mateix home que es manté sempre i que aprèn contínuament”²⁰¹. El segon correspon a la conferència pronunciada per Turgot al 1750 a Sorbona, quan tenia vint-i-tres anys, sobre els progressos successius de l’esperit humà i que comença així: “Els fenòmens de la naturalesa estan tancats en un cercle de revolucions sempre iguals [...] la successió dels homes, en canvi, ofereix segle darrera segle un espectacle sempre variat [de tal manera que] el gènere humà, considerat d’ençà el seu origen, sembla als ulls d’un filòsof un tot immens,

²⁰⁰ Lessing, G.E. (1780): *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (trad. cast. d’A. Andreu: *La educació del gènere humà*, dins *Escritos filosóficos y teológicos*, Anthropos, Madrid, 1990). Agustín Andreu, en un interessant estudi introductor, assenyala que el títol de l’obra de Lessing és una idea espinoziana.

²⁰¹ Pascal, B. (1651): *Traité du vide* (trad. cast. de Dampierre, C.R. de: *Tratado sobre el vacío*, dins *Obras*, Ediciones Alfaguara, Madrid 1981, pp. 725-726).

que, com cada individu, té la seva infància i el seu progrés”²⁰²; la famosa proclama de Kant al 1784 que veu la Il·lustració com la sortida de l’home de la seva culpable minoria d’edat i, finalment, el paral·lelisme que Hegel estableix entre les etapes de la persona i les de l’esperit universal²⁰³. En la contemporaneïtat, els exemples de paral·lelisme entre el desplegament d’allò que es considera propi de les edats de la persona i d’allò que ho és de la història o de la humanitat són també, com és sabut, nombrosos. D’una banda, en són bona mostra expressions com ara “infantilisme d’esquerres”, “democràcia jove”, “democràcia madura”, “vella Europa”, “jove Amèrica”, “bressol de la civilització”... i la multitud de recursos metafòrics que, en aquesta direcció, ens permeten exemplificar situacions. De l’altra, les recerques científiques i filosòfiques també s’han endinsat en aquest paral·lelisme, per exemple les de Piaget sobre el desplegament o construcció dels estats cognitius han estat utilitzades per R. Selman, L. Kohlberg i J. Habermas per explicar la relació entre les etapes morals d’una persona i les de les civilitzacions. Habermas, a *Consciència moral i acció comunicativa*, arriba fins i tot a considerar que la teoria del desenvolupament cognitiu i moral de Piaget, Selman i Kohlberg és allò que permet defensar-se de les crítiques relativistes a l’universalisme que propugna l’ètica del discurs, perquè possibiliten (a) remetre la multiplicitat empírica de les concepcions morals preexistents a una variació de *continguts*, no pas de les *formes* a través de les quals el judici moral opera i (b) explicar les diferències estructurals que continua havent-hi com diferències en les etapes del desenvolupament del judici moral, unes etapes morals que van des de l’acció preconvençional fins a

²⁰² Turgot, A.R.J. (1750): *Tableau philosophique des progrès successifs de l’esprit humain*. (trad. cast. de Mayos, G.: “Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano” dins *Discursos sobre el progreso humano*, Tecnos, Madrid 1991, pp. 35 i 36).

²⁰³ Principalment a *Vorlesungen über die philosophie der Geschichte* [trad. cast. de Gaos, J.: *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Revista de Occidente, Madrid 1974 (4), especialment a les pàgines 131 i 132].

la postconvencional, que es caracteritza per una estructura cognitiva que es regeix pel procediment de fonamentació argumental de les normes²⁰⁴.

En aquest procés d'apropiació del temps històric, la *paideia* hi té, una vegada més, un paper cabdal, perquè el paral·lelisme entre les edats de l'home i les de la història no és pas un simple recurs explicatiu, sinó l'expansió d'un temps a la mida de l'home cap a un temps a la mida de la humanitat. Al capítol quatre de la primera invocació hem vist com a Grècia i gràcies a la *paideia*, l'home s'apropiava i construïa –amb el que això té d'alliberament i esclavatge– el *seu* temps, un temps que era a la mida dels homes perquè, a diferència de la *trophé*, li pertanyia, no depenia de forces o voluntats externes a ell. Però aquest temps a la mida dels homes que la *paideia* inaugura, en tant que no participava de la historicitat de la tradició judeocristiana, era un temps que no transcendia l'home més enllà de la seva vida, no formava part o no estava al servei d'un futur de la humanitat, d'un esdevenir o d'un progrés de la civilització. Sòcrates no és pas un màrtir del temps, algú que dona la seva vida convençut que ha vingut massa d'hora i que el seu pensament encara fa camí, ni un revolucionari que es sacrifica per la història amb l'esperança de contribuir al seu progrés, sinó l'home que correspon al *seu* temps, a les *seves* ensenyances, a la *seva polis*. Quan la *paideia* va ser incorporada al devenir de la tradició bíblica per la patristica, el temps de l'home que li escau va contribuir a l'apropiació per part de l'home d'un temps teleològic que fins aleshores pertanyia en exclusiva a Jahvè. El temps de l'home de la *paideia* grega es converteix així en el temps de la humanitat de la *paideia* patristica, perquè el pedagog ja no és només aquell que acompanya l'home en una vida que es dona en els límits de la *polis*, sinó aquell que el guia més enllà dels seus murs i convoca la humanitat en el devenir d'un temps que s'orienta vers la plenitud.

²⁰⁴ Habermas, J. (1983): *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln* (trad. cast. de R. García Cotarelo: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona 1998, pp. 138 ss.).

9. Educació per al progrés.

Fins aquí s'han esbrinat les noves possibilitats que la modernitat ens ha aportat pel que fa al pensament en el qual el fet educatiu es forneix. La segona qüestió que ens interessa d'aquest període que suposa l'inici de la nostra contemporaneïtat és, com ja s'ha dit, per què s'imposa i es fa efectiva la consigna il·lustrada d'educació per tothom com a instrument de progrés social i econòmic, fins al punt de convertir-se en el mite de la modernitat. Molts tractats d'història i de sociologia de l'educació solen contemplar l'obligatorietat de l'escolarització (que comença a regular-se per llei a partir del segle XVIII²⁰⁵), la plena escolarització a Europa (que s'aconsegueix a mitjans del segle XX) i l'expansió de la importància de l'educació (que a partir de la segona meitat del segle XX fa que es parli de societat educadora), com un desplegament uniforme, dificultós però imparabile, de les consignes il·lustrades que esclaten durant el segle XVIII i que, d'una manera o altra, ja eren latents d'ençà la Grècia clàssica. Aquesta tradició historiogràfica, en tant que filla d'un optimisme il·lustrat que veu en la raó la font de la justícia i del desenvolupament científicotècnic, disposa de dues grans línies explicatives de l'expansió educativa. Una, de caire més humanista, diu, més o menys, que l'educació és l'instrument d'extensió de la racionalitat, un factor de justícia i de progrés de la humanitat i que, per tant, una vegada descobert aquest principi emancipador només és una qüestió de temps i d'esforç per tal que s'imposi poc a poc. L'altra, de caire més científicotècnic, diu, més o menys, que el

²⁰⁵ D'entre la multitud d'iniciatives legislatives i administratives, cal destacar-ne les següents: L'any 1717, Frederic Guillem I de Prússia estableix el principi d'obligatorietat escolar; al 1793, la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà proclama, a l'article 22, que "La instrucció és una necessitat per tots. La societat ha d'afavorir amb tot el seu poder els progressos de la raó pública i posar la instrucció a l'abast de tots els ciutadans"; al 1794, la Llei Lakanal francesa crea la xarxa d'escoles primàries gratuïtes de 5 a 12 anys i al 1795 la Llei Daunot la xarxa d'escoles secundàries. A Espanya, fins al 1847 no es crea el *Ministerio de comercio, Instrucción y Obras Públicas* (al 1851, les qüestions educatives passen a dependre del Ministerio de Gracia y Justicia fins al 1900, que es crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes) i al 1857 s'estableix l'obligatorietat d'escolarització dels nens de 6 a 9 anys (lleí Moyano).

desplegament de les forces productives i els avenços científics van provocar i provoquen l'extensió de l'educació davant la necessitat de tenir treballadors cada vegada més qualificats i que, a la vegada, l'extensió de l'educació ha estat i és una de les causes del desplegament d'aquestes forces productives i científiques. Entre aquests dos marges, ens ve a dir aquesta tradició, s'ha construït i es construeix el fet educatiu de la nostra història.

Aquesta gran tradició, evidentment, no parla pas amb una veu única. Per a uns, per exemple Porter, és "gràcies a Déu" que la veritat es vagi "obrint camí en la ment dels nostres legisladors" i que es comenci "per fi a admetre el principi segons el qual tots, sense distinció de classes, han d'ésser instruïts"²⁰⁶; per altres, per exemple Kant, és gràcies al desplegament victoriós de la raó; i per a molts altres, és gràcies a la lluita i l'esforç de molta gent, especialment de la classe obrera, que poc a poc s'hagi fet extensible a tothom allò que abans era privilegi d'una minoria. Tot i les diferents veus, aquestes tres postures parteixen d'un mateix fonament: que la raó és bona en si mateixa, que l'educació és el procés per adquirir-la o desplegar-la i que el sistema educatiu és l'instrument cridat a realitzar aquesta tasca, amb la qual cosa només és una qüestió de temps i tossuderia per tal que es despleguin en un procés farcit de dificultats però imparabile, fins arribar a abastar no només a tota la població, sinó també a la totalitat de l'afer i de l'ésser humà, de la qual cosa en seria bona mostra les actuals idees-força com ara ciutat educadora, societat educadora, del coneixement o de la informació. Aquest fonament del qual s'arrenca (que l'educació-raó és bona en si mateixa) és a la vegada, i en una mena d'essencialisme platònic-aristotèlic, causa i finalitat: l'educació és el fonament de què es parteix per tal d'arribar-hi, de tal manera que els actors que fan possible el seu desplegament (Déu, la història, el progrés, les classes socials o les persones) passen a ocupar-hi un paper secundari, perquè el paper estel·lar se l'emporta la pròpia educació.

²⁰⁶ Porter, G. R. (1851): *The Progress of the Nation*. Citat per Cipolla, C. (1969): *Educación y desarrollo en Occidente*, oc. p. 85.

Com que el primer que va trencar amb aquest idealisme apropiant-se del seu caràcter actiu va ser Marx, cal que ens parem de nou en ell per esbrinar les causes a què recorre per explicar l'extensió de l'escolarització. Dels pocs paràgrafs en què en parla -i sempre d'una forma tangencial-, la primera cosa que cal tenir present és que Marx fa referència principalment a l'extensió de l'escolarització als fills dels obrers que començava a viure el seu temps, que molt poques vegades es refereix a l'extensió de l'educació en general i que, quan ho fa, i en tant que conserva la visió teleològica del desplegament de la història de la humanitat pròpia del hegelianisme, contempla la fase del seu temps com una fita més que mena cap a “l'educació del futur que unirà per a tots els al·lots a partir d'una certa edat *treball productiu amb instrucció i gimnàstica*”²⁰⁷. Hi ha una frase de *El Capital* a partir de la qual es pot construir l'explicació de Marx sobre el perquè de l'extensió de l'escolarització als fills de la classe obrera. Diu així: “L'*allargament desmesurat de la jornada de treball* que produeix la màquina a les mans del capitalista provoca [...] una *reacció* posterior de la societat que es veu amenaçada en les seves arrels”²⁰⁸. Abans d'escriure aquest enunciat, Marx s'ha dedicat a explicar els factors que amenacen a la societat: la mortalitat infantil, les malalties, el deteriorament moral, l'*esterilització* intel·lectual i la desfeta de la família tradicional. Davant d'aquesta situació, l'escolarització durant unes hores (“a temps parcial” diríem avui) dels fills dels obrers representa la possibilitat d'escapolir-se o apaivagar el deteriorament físic, moral i intel·lectual a què els infants són abocats per un nou sistema productiu que els emplaça a treballar durant catorze hores al dia en condicions d'esclavatge. Per Marx, la imatge infame de nens i nenes convertits en meres màquines de fer plus-vàlua va obligar al Parlament anglès, per les pressions dels sindicats, a imposar a totes les indústries supeditades a la *lleï de fàbriques* (de la qual Marx diu que “és la primera concessió conquerida amb penes i treballs al capital”) l'ensenyament elemental com a condició legal

²⁰⁷ Marx, K. (1867-1883): *Das Kapital*, llibre II, capítol 13.9. Traducció catalana de Moners, J.: *El capital*, Edicions 62 (4 volums), Barcelona 1984, p. 129 del volum II.

²⁰⁸ *Ibidem*, llibre II, capítol 13.3C, p. 49 de l'edició catalana esmentada.

per a l'ocupació d'infants menors de 13 anys, una iniciativa que molts pares i empresaris van intentar bandejar de totes totes²⁰⁹. La *llei de fàbriques*, però, no és per Marx únicament una reacció de caire moral per protegir als infants dels empresaris i dels pares, és a dir, per a guardar-los del procés de degradació moral a què els abocava l'haver-se d'estar catorze hores treballant, sinó també (o fonamentalment, si fem cas a Engels²¹⁰) un producte necessari de la gran indústria, una reacció conscient i planificada de la societat a la figura espontània del seu procés de producció²¹¹. D'una banda, la regulació i reducció de la jornada laboral va estimular l'enginy per tal d'incrementar la productivitat amb noves màquines i nous processos d'organització laboral, és a dir, va permetre, tot i les resistències inicials, que el capitalisme continués avançant en allò que més bé el caracteritza: l'augment de la plus-vàlua. De l'altra, la reducció de la jornada laboral als infants va permetre preservar i allargar una força de treball que era explotada i cremada als seus inicis i que, a mig termini, amenaçava l'expansió o fins i tot la continuïtat dels processos

²⁰⁹ En aquests capítols de *El Capital*, Marx fa una descripció tan precisa de la nova situació en què es troba la infància que no em puc estar de transcriure'n aquest fragment: "la força dels fets ha obligat finalment a reconèixer que la gran indústria, en dissoldre el fonament econòmic de l'antiga família i el treball familiar corresponent, també dissol les relacions familiars antigues. Calia proclamar *el dret dels infants*. Al Children'n Employment Commission del 1866, es diu: «Malauradament, del conjunt de les declaracions testimonials es desprèn amb una evidència total que els infants d'ambdós sexes tenen més necessitat de protecció contra llurs pares que contra ningú més.» El sistema de l'explotació sense límits del treball infantil en general i del treball a domicili en particular es manté pel fet «que els pares exerceixen damunt llurs plançons joves i tendres una autoritat arbitrària i funesta sense fre ni control... els pares no han de posseir el poder absolut de convertir els fills en meres màquines per tal de treure'n una setmanada... Els infants i els joves tenen dret a la protecció del legislador contra els abusos de l'autoritat paterna, que els destrueix prematurament la força física i els degrada en l'escala dels éssers morals i intel·lectuals». Però no és l'abús de l'autoritat paterna que ha creat l'explotació directa o indirecta pel capital de forces immadures, sinó a l'inrevés, el mode d'explotació capitalista és el que ha convertit l'autoritat paterna en un abús en suprimir-li la base econòmica que li corresponia" (p. 135 de l'edició citada)

²¹⁰ Al prefaci a *La misèria de la Filosofia* escrit per Engels a la primera edició alemanya (1884) diu que "Segons les lleis de l'economia burgesa, la major part del producte no pertany pas als treballadors que l'han creat. Si aleshores diem: «és injust, això no ha d'ésser així», això no té res a veure amb l'economia. L'única cosa que diem és que aquest fet econòmic està en contradicció amb el nostre sentiment moral. És per això que Marx no ha fundat mai les seves exigències comunistes sobre això, sinó en el necessari enderrocament que es consuma sota els nostres ulls, tots els dies més i més, de la forma de producció capitalista". Hi ha traducció catalana de Jordi Arquer a 7x7 edicions, Barcelona 1979, p. 9.

²¹¹ *El Capital*, primer paràgraf del capítol 13.9 del llibre II.

productius²¹². En els informes i testimonis que Marx utilitza per exemplificar aquest fenomen, hi ha paràgrafs que passen gairebé desapercebuts des de la seva interpretació centrada fonamentalment en els processos econòmics però que avui, després de l'obertura hermenèutica que Foucault ens ha possibilitat per a una economia dels cossos i de les disciplines, adquireixen un protagonisme que a Marx se li va escapar. Després de la sàvia combinació del llegat de Marx i Nietzsche realitzada per Foucault, podem interpretar que les mesures d'escolarització de la *llei de fàbriques* responien també a unes altres necessitats de la gran indústria que Marx no va arribar a veure: una escola que serveix també a la necessitat del capitalisme d'establir una economia dels cossos i de la població, d'implantar disciplines de fàbrica i ritmes que permetin concentrar la força de treball i crear processos productius estables. Per exemple un informe de la *Children's Employment Commission* citat per Marx (una comissió que s'entestava en què el Parlament fes extensible la *llei de fàbriques* a totes les indústries), diu que “si el parlament acceptés la nostra proposta en tot el seu abast” aquesta legislació imposaria uns horaris de treball regulars i moderats damunt dels joves, “els faria estalviar i acumular aquella reserva de força física que és la base tant de llur propi benestar com del país; protegiria la generació que puja de l'esforç excessiu en edat encara tendra que en mina la constitució i l'arrossega a una ruïna precoç”²¹³. O bé un altre de la mateixa comissió, que recull un testimoni d'un sabater que diu: “són uns individus estranys, els nostres amos, es pensen que no fa cap mal als joves escarrassar-se com una bèstia durant la meitat de l'any i durant l'altra meitat veure's obligats gairebé a fer el dropo”²¹⁴. O, per citar un darrer exemple del fet que Marx veu l'extensió de l'educació com “una reacció posterior de la

²¹² Que els infants dels obrers era un objecte de producció i no d'educació ho testimonia, entre molts altres exemples, el fet que, segon explica Marx, era habitual que quan una persona pobre demanava ajuda a la parròquia, se l'obligava a treure els fills de l'escola i que moltes ajudes eren denegades “perquè duïen els fill a l'escola”. Veure nota 300 de *El Capital* (p. 129 del volum II de l'edició catalana esmentada).

²¹³ *Children'n Employment Comission*, V Report, p. XXV, n. 169. Citat per Marx a *El Capital*, p. 138 del segon volum de l'edició catalana citada.

²¹⁴ *Children'n Employment Comission*, IV Report, p. CXXVII, n. 56. Citat per Marx a *El Capital*, p. 124 del segon volum de l'edició catalana citada.

societat que es veu amenaçada en les seves arrels”, la referència que fa a la llei per a les fàbriques d'*Estampats d'Indianes i d'altres*, que establia un mecanisme sobre el nombre d'hores que, cada sis mesos, s'havien de dedicar a l'escola (un sistema que, salvant les distàncies, fa pensar en els còmputos actuals de crèdits variables, de síntesi, de lliure elecció o de pràctiques), un mecanisme que possibilitava que durant els períodes de poca feina a les indústries els infants continuessin ocupats i no vaguessin pels carrers²¹⁵.

Tot i que Marx va ser el primer a veure l'estreta relació entre el sistema educatiu i la seva època, a denunciar una escola que, en tant que separada del món productiu, responia a una divisió del treball pròpia del sistema capitalista, va considerar que la ideologia de l'escola es donava únicament en els ensenyaments de caire humanístic i que, per tant, hi havia lloc per a una educació sense ideologia (aquella que imparteix només ensenyaments científicotècnics) i per a una escola vertadera (aquella que, en una societat sense classes i sense divisió del treball, combinarà l'estudi amb la producció), perquè, tal com ha assenyalat Foucault, el concepte d'ideologia emprat pel marxisme impossibilita esbrinar el processos de producció de veritat i de conductes com a formes de poder²¹⁶. Marx ens va obrir la porta per a una poderosa crítica del paper de la cultura i de l'educació en la lluita de classes, però mai s'hi va endinsar. Aquesta manca de percepció i anàlisi sobre la nova

²¹⁵ Segons les disposicions de la llei “tots els al·lots abans de treballar en una d'aquestes fàbriques d'estampats han d'haver anat a l'escola almenys 30 dies, i no menys de 150 hores, durant els 6 mesos immediatament precedents al primer dia de treball. Mentre estiguin ocupats a les fàbriques d'estampats han d'assistir igualment 30 dies i 150 hores cada 6 mesos [...] L'assistència a l'escola té lloc de les 8 del matí a les 6 de la tarda. No s'ha de comptar com a part de les 150 hores cap assistència de menys de dues hores i mitja o de més de cinc hores en un mateix dia. En circumstàncies normals els al·lots van a l'escola matí i tarda, 5 hores cada dia durant 30 dies, i quan s'han escolat els 30 dies, si s'ha assolit la suma global de 150 hores reglamentàries i si, per dir-ho en llur llenguatge, han acabat el llibre, tornen als estampats, on resten 6 mesos més fins que no torna a vèncer el termini del període escolar. Llavors tornen a l'escola fins que no han acabat una altra vegada el llibre”. Redgrave, A (1857): *Report of Inspectors of Factory for 31st Oct. 1857*, pp. 41-42 (citat per Marx a *El Capital*, capítol tretzè del llibre II, 3A, pp. 41 i 42 de l'edició citada).

²¹⁶ A la “Entrevista a Michel Foucault” realitzada per A. Fontana i P. Pasquino el juny de 1976 (traducció castellana de M. Morey dins M. Foucault: *Un diàleg sobre el poder*, Alianza Editorial, Madrid 1981, p. 136) hi ha una referència molt explícita a aquesta qüestió.

economia de poder que l'escola inaugura es fa palesa en les paraules d'Engels a *La situació de la classe treballadora a Anglaterra* on diu, referint-se a les escoles, que “la burgesia és tan despietada, tan estúpida i limitada en el seu egoisme que ni tant sols es molesta en inculcar als obrers la moral actual, ¡aquella que ha configurat la burgesia pel seu propi interès i defensa!”²¹⁷.

Fins els anys seixanta del segle XX no es va començar a obrir camí, sobretot a França, un corrent de sociòlegs que va intentar refutar el caràcter motor de la raó i del progrés científicotècnic que imperava en els tractats d'història i sociologia de l'educació i que va endinsar-se en les possibilitats que Marx i Nietzsche obrien per a la interpretació del fet educatiu. Tot i les significatives diferències entre ells, sociòlegs com ara Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Althusser, Bernstein, Collins, Bowles, Gintis o els espanyols Carlos Lerena, Fernando Alvarez-Uría i Julia Varela²¹⁸, van introduir els paradigmes de conflicte, reproducció i poder iniciats per Marx i Nietzsche, en la sociologia de l'educació. A aquelles investigacions que veien com a causa del desplegament de l'educació el descobriment per part dels homes del seu caràcter de progrés, de justícia i de cohesió social, s'hi van

²¹⁷ Engels, F. (1845): *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* (traducció castellana de Warshaver F. i Molina, V.: *La situación de la clase trabajadora en Inglaterra*, Júcar, Madrid 1980).

²¹⁸ D'aquests autors, cal citar les següents obres: Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1964): *Les Héritiers, les étudiants et la culture* (*Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona 1967); (1970): *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona 1977); Baudelot, C i Establet, R. (1971): *L'école capitaliste en France* (*La escuela capitalista en Francia*, Mèxic, Siglo XXI 1975); Althusser, L. (1970): “Idéologie et appareils idéologiques d'Etat”, dins *La Pensée*, núm. 151, pp. 3-38; Bernstein, B. (1971-1975): *Class, codes and control*, 3 volums, que porten com a subtítols: *I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, *II. Applied Studies towards a Sociology of Language* i *III. Towards a Theory of Educational Transmissions* (el primer i el tercer han estat traduïts per Feito, R.: *Clases, códigos y control*, 2 vol., Akal, Madrid 1988 i 1989); Collins, R. (1979): *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification* (*La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Akal, Madrid 1989); Bowles, S. i Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist América educational reform and the contradictions of economic life* (*La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Mèxic 1981); Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona i (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, oc. De Fernando Alvarez-Uría i Julia Varela cal destacar les traduccions, recopilacions i investigacions publicades a la col·lecció “Genealogía del poder” de *Ediciones de La Piqueta*, dirigida per ells.

encarar esbrinant què s'hi amagava al darrera o a què responia per tal que la nova societat industrial poc a poc el fes seu. A grans trets, els resultats foren que darrere d'aquest discurs s'hi amaga, amb paraules de Hegel, la classe de la cultura, és a dir, les classes mitjanes i la seva lluita per aconseguir l'hegemonia, que van fer i fan de l'educació l'instrument legitimador de la nova divisió social i l'eix vertebrador del seu projecte de transformació i d'utopia política. O, i ara amb paraules de Nietzsche, que al darrera de les institucions educatives i “a respectuosa distància i amb certa actitud anhelosa d'espectador, hi ha l'Estat, per recordar de tant en tant que ell és l'objectiu, el fi i la suma d'aquest estrany procediment que consisteix en parlar i escoltar [a les escoles]”²¹⁹. Per Carlos Lerena, amb l'adveniment del capitalisme i dels estats moderns, el sistema educatiu es va convertir en l'instrument cridat a donar la legitimació de les diferències socials que abans donava el bressol en què naixies, perquè les formes de legitimació de les diferències ja no es podien fonamentar en la casta de naixement, en una aristocràcia pròpia de l'Antic Règim, mentre que la meritocràcia, és a dir, les diferències basades en els mèrits i l'esforç personal, responien molt més adequadament a les noves formes de creació i distribució de la riquesa (a aquesta qüestió, alguns autors - per exemple Bowles i Gintis- hi han afegit la de la transformació de les dinàmiques i del paper de socialització i aprenentatge que exercia la família abans de l'adveniment de les societats fabrils²²⁰). Però, a més a més d'aquesta funció de distribució i legitimació, Lerena assenyala que l'educació va esdevenir també el refugi de les classes mitjanes per fer-se amb una teoria política. Aquestes classes, com el seu nom indica, es trobarien entre una alta burgesia industrial, que fa de l'acumulació de riquesa i de poder el seu *pathos* i que té com ideari polític l'Estat autoritari, i una classe obrera depauperada que propugna la revolució i el comunisme. Atrapats en aquesta confrontació, en aquesta lluita a mort que va ocupar bona part de la història occidental dels

²¹⁹ Nietzsche, F. (1872): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, oc. p. 165.

²²⁰ Bowles, S. i Gintis, H. (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista*, oc., pp. 207-208.

segles XIX i primera meitat del XX, les classes mitjanes crearien el seu projecte polític, la seva utopia, en una democràcia fonamentada en ciutadans educats en la llibertat i la responsabilitat.

Hi ha prou elements per defensar que el paper que van jugar les classes mitjanes en l'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització fou fonamentalment ideològic i de gestió i que aquesta es va fer possible perquè l'alta burgesia, els propietaris industrials, la van veure amb bons ulls i la van imposar. És interessant observar, una vegada més, el mite educatiu a què s'ha fet referència al parlar dels inicis de l'extensió educativa als segles XVI i XVII sobre una lluita del bé contra el mal (els que s'oposen a l'extensió de l'educació, en aquest cas les classes econòmicament i políticament poderoses). No hi ha dubte que és fàcil trobar referències de personatges i institucions de poder dels segles XVIII, XIX i fins i tot del XX contra l'extensió de l'escolarització, però tampoc ho és trobar-les a favor i, el que és més important, que la legislació sobre l'obligatorietat d'assistir a l'escola comença a ser una política efectiva dels Estats industrials. Aquest mite complaent ha trobat, certament, nombroses proclames de les classes poderoses contra l'extensió de l'escolarització. Carlo Cipolla, per exemple, en cita unes quantes a *Educació i desenvolupament a occident*, on diu que al segle XVIII no eren estranyes preguntes com ara “com podem ser feliços si estem rodejats d'un poble que llegeix?”, que va abordar Mr. Flosky al *Nightmare Abbey* de Peacock; o qüestions com si “és una cosa beneficiosa o perjudicial per l'Estat tenir camperols que sàpiguen llegir”, que va ser debatuda per l'Acadèmia de Rouen l'any 1746; o reflexions com la de De Cadedeuc de la Chalotais, que va escriure

[...] mai hi ha hagut tants estudiants com avui. Fins i tot la gent del poble vol estudiar. El germans de la religió cristiana anomenats els *Ignorantins* estan fent una política fatal. Ensenyen a llegir i escriure a gent que només hauria d'aprendre a fabricar i utilitzar instruments i que ja no ho volen fer. El bé de la societat exigeix que els coneixements de la gent no vagin més enllà del que és necessari per a la seva ocupació quotidiana.

Tot home que miri més lluny de la seva rutina diària no serà mai capaç de continuar, pacientment i atentament, aquesta rutina. Del poble baix, només cal que sàpiguen llegir i escriure aquells que tenen oficis en els quals fa falta [...]

o bé el rebuig a propostes legislatives per crear escoles elementals, com ara la que va presentar Whitbread al 1807 a la Cambra dels Lors i que el president de la *Royal Society* desestimava així:

En teoria, el projecte de donar una educació a les classes treballadores és ja força equívoc, i, a la pràctica, seria dolent per la seva moral i felicitat. Ensenyaria a la gent del poble a menystenir la seva posició a la vida en lloc de fer-ne bons treballadors de l'agricultura i dels altres oficis als quals estan destinats. En comptes d'ensenyar-los subordinació, els faria facciosos i rebels, tal com s'ha vist en alguns comtats industrialitzats. Podrien llegir pamflets sediciosos, llibres perillosos i publicacions contra la cristiandat. Els faria insolents davant dels seus superiors i, en pocs anys, el resultat seria que el govern es veuria obligat a utilitzar la força contra ells.²²¹

Al segle XIX, però, i tot i que encara és possible trobar proclames d'aquesta mena, les que més sovintegen són aquelles que fan possible que a cada poble o al costat de cada fàbrica s'hi construeixi una escola

De les meves observacions i experiència –escriu Homer Bartlett, agent de la Massachusetts Cotton Mills al 1841- em satisfà plenament el fet que els propietaris de les fàbriques tinguin un profund interès pecuniari en l'educació i la moral dels seus empleats; i penso que no és lluny el moment en què aquesta veritat esdevingui més i més clara. A mesura que augmenti la competència [...] la indústria que tingui treballadors més educats i honorables tindrà la producció més gran al cost més petit.

²²¹ Cipolla, C. (1969): *Educación y desarrollo en occidente*, oc. pp. 79 i 80.

Bowles i Gintis, a *La instrucció escolar a l'Amèrica capitalista*, han descrit amb tota mena de detall l'interès del capital industrial nord-americà en l'extensió de l'escolarització, per exemple el resum dels punts de vista dels patrons entrevistats al 1859 per George Boutwell, secretari de la Massachusetts Board of Education, on diu que

[...] els amos de les fàbriques es preocupen més que altres classes i interessos per la intel·ligència dels seus treballadors. Quan aquests darrers estiguin ben educats, i els primers estiguin disposats a treballar conjuntament, les controvèrsies i les vagues desapareixeran, ni podran perjudicar les ments de les masses els demagogs ni ésser controlades per consideracions temporals i facecioses.²²²

És fàcil, per tant, trobar proclames a favor de l'extensió de l'escolarització que provenen de les classes poderoses, però, més enllà del recull més o menys copiós d'un o altre bàndol, el realment significatiu és que l'obligatorietat d'escolarització es va materialitzar en les lleis i polítiques d'uns estats que no es caracteritzaven precisament per afavorir els interessos de la classe obrera i camperola. Tots els estats que van seguir la senda del capitalisme van proclamar l'obligatorietat escolar durant els segles XVIII i XIX i la van aconseguir del tot durant la primera meitat del XX. Espanya, un dels països més endarrerits en aquest afer, va crear el *Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas* al 1847 i deu anys després va establir l'obligatorietat d'escolarització dels infants de 6 a 9 anys, encara que al 1900 el Comte de Romanones, ministre d'Instrucció Pública, havia de reconèixer davant les Corts que “ja sé que [l'escolarització] és obligatòria d'ençà 1857, però amb això passa el mateix que moltes altres coses a Espanya: que essent obligatori l'ensenyament, no s'ha donat mai el cas que un alcalde fes complir

²²² Citat per Bowles, S. i Gintis, H. (1976): *La instrucció escolar en la Amèrica capitalista*, oc., p. 214). R. Collins, a *La societat credencialista*, també ha descrit aquest procés a nord-amèrica.

la llei imponent multes als pares de família que no envien als seus fills a l'escola, de tal manera que mentre l'obligatorietat només es reflecteixi a la llei no haurem avançat gens”²²³.

Pel que fa a l'altre factor explicatiu convencional de l'extensió de l'escolarització, és a dir, que juntament amb el desplegament natural -no exempt de dificultats i lluites- de les llums de la raó, l'extensió del sistema educatiu hauria estat provocada també pels requeriments del sector productiu, la sociologia i la història de l'educació de tradició més o menys marxiana i nietzscheana que sorgeix a partir de la dècada dels anys seixanta del segle passat considera que hi ha bones raons per determinar que les necessitats de la nova societat no van ésser tecnològiques, sinó també polítiques. Si bé és cert que ja al segle XI ens arriben veus sobre la necessitat d'una instrucció que respongui als requeriments dels oficis²²⁴, aquesta reclamació és sempre molt limitada i esporàdica, sobretot si la comparem, tal i com hem vist, amb les contínues apel·lacions a una intervenció sobre els costums i l'ànima dels infants²²⁵. Així mateix, quan els processos d'aprenentatge de les tècniques de

²²³ El 5 de novembre de 1902, el Comte de Romanones presentava a les Corts el seu famós projecte de llei de bases per a l'organització de l'ensenyament, a on es lleixeix: “L'ensenyament primari és complet, gratuït i obligatori, havent-se d'imposar correccions, multes i penes temporals fins a quinze dies d'arrest als pares que no compleixin amb el deure d'enviar als seus fills a l'escola. Aquestes penes s'imposaran a través de la denúncia feta a l'autoritat judicial per l'inspector de primera ensenyança, informat pel mestre o la mestra”. Diari de Sessions de les Corts, Congrés, Sessió del 5 de gener de 1900. Citat per Varela, J. i Alvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, pp. 179-180.

²²⁴ Per exemple, al segle XIII, l'abat de Villers-en-Brabant explica que el germà Abundus era fill d'un comerciant que el va enviar a l'abadia “per tal que aprengués a portar els comptes dels negocis i deutes del seu pare” [Abad Villers-en-Brabant (segle XIII): *Gesta Sanctorum*. Citat per Pirenne, H. (1929): “L'instruction des marchands au Moyen Âge”, dins *Annales d'Histoire économique et sociale*, 1, Paris 1927, p. 20]. Tenim notícies de gremis i municipis que, als segles XII, XIII i XIV, contractaven mestres, civils o eclesiàstics, per tal que ensenyessin a llegir als seus fills [Manacorda, G. (1913): *Storia della scuola in Italia*, Milan, 2 vol. Capítols V (*La scuola privata nel M. E. Il maestri laici*) i VI (*Dalle scuola libere alle scuole comunali*) de la primera part. Hi ha una edició de Remo Sandron Editore impresa al 1980 a Florència]. També es poden trobar referències de casos concrets a Cipolla, C (1969): *Literacy and development in the West*, oc, capítol II (*L'educació, des de l'Antiguitat fins al segle XIX*).

²²⁵ Jean-Paul de Gaudemar (1979) ha tractat aquesta qüestió al capítol 2 (“Les classes: de la socialització a la professionalització a través de l'escola”) de la seva obra *La mobilisation générale* (trad. cast. de José Saavedra: *La movilización general*, Genealogia del poder nº 7, Ediciones La Piqueta, Madrid 1981).

l'agricultura o l'artesania eren llargs i laboriosos, no hi havia sistema escolar ni veus que el reclamessin per aquesta funció, mentre que quan els processos productius són substituïts per màquines que redueixen enormement la dificultat i la destresa tècnica, augmenten els discursos de la necessitat d'escolarització dels infants i comencen a fer-se efectives les polítiques que s'hi encaminen. Aquesta contradicció ja va ésser assenyalada per Karl Marx quan va escriure que “una altra reforma molt apreciada pels burgesos és l'educació, i especialment l'educació professional universal. Nosaltres no volem pas destacar l'absurda contradicció segons la qual la indústria moderna substitueix contínuament el treball complex pel treball simple; no volem assenyalar que la indústria moderna ha posat cada vegada més nens darrera les màquines, convertint-los en font de beneficis tant per la burgesia com pels seus pares”²²⁶. És més: si entenem per requeriments tecnològics la necessitat d'una mà d'obra tècnicament qualificada, ni l'educació que es donava en els sistemes educatius dels segles XVIII, XIX i primera meitat del XX responia a ensenyar tècniques d'ofici (un debat i una insuficiència que encara avui continua i que sovint és qualificada per educadors, empresaris i ministres, com una “assignatura pendent”), ni la indústria necessitava masses d'obres tècnicament qualificats en la utilització de les màquines, perquè aquesta tasca la realitzaven, i molt bé, el mateixos centres de treball, ni obrers que sabessin llegir i escriure²²⁷. Carlos Lerena ho explica així:

²²⁶ Marx, K. (1849): Manuscrit annex a *Treball assalariat i capital (Lohnarbeit und Kapital)*, intitulat *El Salari*. Extret de la selecció de textos realitzada per Roger Dangeville: *Karl Marx et Friedrich Engels: Critique de l'éducation et de l'enseignement*, François Maspero, Paris 1976, pp. 70-71. Les referències a aquesta qüestió són nombroses a *Treball assalariat i capital*, per exemple: “en la mesura que augmenta la *divisió del treball*, aquest és *simplifica*. L'habilitat particular de l'obrer perd valor. Cada vegada més es converteix en una força productiva simple i monòtona, que no necessita posar en joc cap recurs físic i espiritual. El seu treball és un treball accessible a qualsevol [...] *La maquinaria* [...] substitueix els obrers especialitzats per obrers inexperts, als homes per dones, als adults per nens” (*Obras escogidas*, vol. I, Editorial Progreso, Moscou 1981, p. 175).

²²⁷ K. Marx, a *El Capital*, cita varis informes d'inspecció a les escoles pels fills dels treballadors del tèxtil en els quals es diu que no s'acompleix ni tan sols amb el precepte d'ensenyar a llegir i escriure perquè els mestres no en saben i signen els certificats d'escolarització amb una creu: “En una visita que vaig fer en una escola –diu un d'ells– m'impressionà tant la ignorància del mestre, que no vaig poder estar-me de dir-li: «Perdoneu, senyor, ¿sabeu llegir?» I em contestà: «Sí, una miqueta». I per justificar-se afegí: «De tota

Que entre el desenvolupament escolar i el procés d'industrialització no hi ha correlació, és una conclusió empírica de rigorosos treballs sociològics i històrico-comparatius, realitzats, per exemple, en les societats anglesa i francesa (M. Vaughan i M.S. Arche) i en la nord-americana (R. Muchele i J. Medoff). Al contrari: tots aquests autors comproven que aquesta relació, en contextos estratègics, resulta ser negativa. Vet aquí una petita mostra del cas espanyol: l'exemple de les històricament característiques altes taxes d'alfabetització i escolarització de les províncies més pobres de l'altiplà del nord de Castella, que no tenien *tecnologia* ni *economia* per posar-se però que han estat font secular de la burocràcia [...] no ha estat, i no és, a l'escola on es qualifica tècnicament als obrers, sinó a la feina [*en el tajo*] [...] l'escola fa quelcom més important que ensenyar, instruir i qualificar: imposa regles, assenyala fronteres, inculca hàbits, o sigui, disciplines, homogeneïtza, diferencia, jerarquitzza, selecciona, exclou, distingeix, legitima [...] la fàbrica i l'escola es relacionen no directament en termes de productivitat tècnica, ni de rendibilitat econòmica, sinó en termes de poder.²²⁸

manera en sé més que els meus alumnes»". *Das Kapital* (1867-1883), llibre II, capítol 13, 3ª, volum 2 de l'oc., p. 40.

²²⁸ Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar*, oc. p. 598. R. Collins, a *La societat credencialista*, es dedica també a rebatre el que anomena "el mite de la tecnocràcia" i, pel que fa als EEUU, diu que està clar que l'educació elemental de masses no fou creada com a resposta a una demanda industrial ni a un públic delitós de gaudir dels seus beneficis, sinó com una resposta a demandes polítiques (moralització, afirmació de la cultura anglo-protestant, creació d'una identitat comuna davant la multiplicitat ètnica, estratègia de pervivència dels descendents de l'elit burocràtica colonial, mobilitat competitiva...). Que del que es tractava era de construir homes màquina més que homes que entenguessin de màquines ho exemplifica la declaració d'un fabricant de seda als comissaris d'enquesta de la *Children's Employment Commission* citat per Marx i que diu així: "Estic totalment convençut que el veritable secret de la producció d'obrers competents es troba en la combinació del treball i l'ensenyament a partir de la infantesa" (K. Marx, *El Capital*, nota 299, II 13.9, p. 129 del segon volum de l'obra citada. La cursiva és meua). Els treballs i reculls de textos sobre la intencionalitat disciplinadora de l'extensió de l'educació són molt nombrosos. Valgui com a mostra aquest fragment del Dr. Pere Felip Monlau que defensa la necessitat d'obrir escoles dominicals pels obrers per tal que aprenguin "que les creences religioses, i no els sistemes filosòfics, són les que satisfan l'esperit i consolen el cor; que no hi ha felicitat possible fora del camí de la virtut; que la desigualtat en els béns de la fortuna està en la naturalesa, com ho està la desigualtat de talent, d'alçada, de valentia o de forces físiques; que sense jerarquies no és possible cap mena d'ordre ni societat; que és un absurd ridícul voler fixar un *mínimum* de jornal i un *màximum* de treball; que la fórmula essencial del progrés econòmic és produir cada dia més, cada dia més aviat i cada dia més barato; que les màquines contribueixen de forma eficaç a la solució d'aquest problema; i que en aquesta solució ningú hi té més interès que el mateix obrer; que les crisis industrials són fatalment inevitables [...]; que el capital és tant lliure i respectable com el treball[...] que les coalicions dels obrers per fer pujar el preu dels jornals són recursos

Valgui aquí una cita d'Adam Smith que, a la *Riquesa de les nacions*, diu que “com a conseqüència de la divisió del treball, la feina de la major part d'aquelles persones que en viuen, és a dir, del gran cos de la població, s'acaba reduint a unes operacions molt senzilles; molt sovint es redueix a una o dues operacions. Els coneixements de la majoria dels homes es formen, lògicament, a partir de les seves tasques ordinàries” i que encara que l'Estat no tregui cap avantatge de la instrucció de les classes inferiors de la població, val la pena que en vetlli, perquè

[...] com més instruïdes siguin, menys víctimes seran dels enganys provocats per l'entusiasme i la superstició que, entre les nacions ignorants, molt sovint provoquen els desordres més espantosos. A més a més, un poble instruït i intel·ligent sempre resulta més decent i més ordenat que un d'ignorant i estúpid [...] i és més difícil que se'ls dirigeixi equivocadament vers una oposició desenfrenada o innecessària a les mesures preses pel govern.²²⁹

Però vet aquí que hi ha raons per considerar que cap d'aquestes dues línies explicatives, que podríem anomenar “idealista” i “del conflicte”, pot donar resposta en les seves *formes pures* i per si soles als interrogants que la implantació de la societat educada planteja. Pensar l'extensió del fet educatiu únicament en clau de desplegament teleològic d'una idea per part dels homes, obliga a una interpretació molt forçada i parcial de la història i a explicacions difícilment convincents a qüestions com ara, i a més a més de les que ja s'han esmentat, el perquè la plena escolarització ha hagut d'esperar fins el segle XX per fer-se efectiva, o la qüestió de si els sistemes i reformes educatives del

ja gastats, estèrils i ridículs; que l'augment forçat del preu del jornal és insostenible [...]; que hi ha, en fi, principis eterns de moral a les conseqüències dels quals estan indefectiblement lligats tant el fabricant com l'obrer...” (Monlau, P.F. (1856): “Higiene industrial”, dins *Condiciones de vida y trabajo obrero en España a mediados del siglo XIX*, Anthropos, Barcelona 1984, pp. 103 i 104.

²²⁹ Smith, A. (1776): *Inquiry into the Nature and into the Causes of the Wealth of Nations*, llibre V, cap. 1, article II (“De les despeses de les institucions per a l'educació de la joventut”), (traducció catalana de Jordi Civís i Pol: *Indagació sobre la naturalesa i les causes de la riquesa de les nacions*, Edicions 62, Clàssics del pensament modern 50, Barcelona 1991, vol. 2, pp. 313, 317 i 318).

segle XX i XXI responen a la idea explícita de l'humanisme respecte d'una educació encaminada a una igualtat i fraternitat universals, o, en fi, l'enigma que representa que les societats educades d'Occident hagin estat les que més lluny han portat la capacitat d'horror dels humans. D'altra banda, pensar l'extensió del fet educatiu únicament en clau de lluita de classes i de poder, suposa oblidar que el moviment obrer i les classes mitges també s'han mogut impulsades per idees emancipadores com ara l'accés de tothom a l'educació i a la cultura per aconseguir un món millor, o que el camí iniciat per la *paideia* suposa l'apropiació per part dels homes de la capacitat de fer-se i de fer el món tal com es desitgi o, en fi, suposa oblidar que són els homes que fan o poden fer que canviïn les circumstàncies i que, en aquesta tasca, els imaginaris simbòlics hi tenen un paper cabdal. En aquesta línia interpretativa, Michel Foucault té el mèrit d'haver obert una via explicativa que incorpora, transformant-los, ambdós corrents: el determinisme de les condicions materials històriques, rebutjat o ignorat pel corrent "idealista", es converteix, utilitzant una metàfora kantiana, en l'aire que permet que les idees arrenquin el vol, i les idees, és a dir, els discursos de veritat i els imaginaris, en allò que ens permeten copsar l'aire per tal d'adaptar-nos-hi o transformar-lo.

L'obra de Marx possibilita interpretacions que van més enllà d'aquelles que el "Marx madur" va practicar i, sobretot, d'aquelles que va realitzar el materialisme mecanicista d'alguns dels seus seguidors. El pensament de Marx no és una simple inversió de l'idealisme alemany, perquè d'això, tal i com ell va observar, ja se n'havia ocupat el materialisme anterior, per exemple el de Feuerbach, sinó un entramat que intenta fusionar el caràcter actiu de l'idealisme amb el tocar de peus a terra del materialisme. De la dificultat d'aquesta empresa n'és bona mostra el fet que alguns dels textos de Marx que, d'una manera o altra, tracten del fet educatiu en el sentit ampli de construcció de l'home, no es deixen reduir fàcilment a la interpretació ortodoxa del marxisme i han estat bandejats per aquest o postergats sota l'etiqueta "del jove Marx" per la història de la filosofia (per exemple els *Manuscripts econòmico-*

*filosòfics*²³⁰). Fins i tot Carlos Lerena, que situa esplèndidament el pensament de Marx en la història i la sociologia de l'educació, no contempla aquells textos en els quals Marx veu l'educació en un entramat que no és una simple relació de subordinació o de dependència de les “qüestions material i històriques” i en els quals assenyala una dificultat dialèctica no resolta del tot, per exemple la tercera tesi sobre Feuerbach i un fragment de l'exposició de Marx davant del Consell General de la AIT. La tercera tesi sobre Feurbach, com és sabut, diu que

La teoria materialista que els homes són producte de les circumstàncies i de l'educació, i que, per tant, els homes modificats són producte de circumstàncies diferents i d'una educació modificada, oblida que són els homes, precisament, els que fan que les circumstàncies canviïn i que el propi educador necessita ser educat. Condueix, per tant, forçosament, a la divisió de la societat en dues parts, una de les quals està per sobre de la societat (així, per exemple, en Robert Owen). La coincidència de la modificació de les circumstàncies i de l'activitat humana només es pot concebre i entendre racionalment com pràctica revolucionària.

El fragment del Congrés de la AIT celebrat dels dies 10 al 17 d'agost de 1869, a on es va plantejar la qüestió de saber si l'ensenyament havia de ser estatal o privat, diu així: “El ciutadà Marx afirma que una dificultat d'índole peculiar està lligada a aquesta qüestió. Per un costat, és necessari canviar les condicions socials per crear un nou sistema d'ensenyament; per l'altra, fa falta un sistema d'ensenyament nou per poder canviar les condicions socials. En conseqüència, és necessari partir de la situació actual.”²³¹ Ambdós textos, com

²³⁰ O fins i tot no van ésser publicats per Marx, per exemple els *Manuscrits econòmico-filosòfics* o les *Tesis sobre Feuerbach*. Els *Manuscrits econòmico-filosòfics*, escrit al 1844, no van ser publicats fins el 1932 (hi ha una traducció catalana de G. Vilar., Edicions 62, Textos filosòfics 57, Barcelona 1991). Les *Tesis sobre Feuerbach* es troben en el *Quadern de notes* de Marx corresponent als anys 1844-1847 i porten el títol *Sobre Feuerbach*. Van ser editades, amb algunes modificacions, per Engels al 1888. El títol *Tesis sobre Feuerbach* va ésser introduït per l'Institut de Marxisme-Leninisme adjunt al Comitè Central del PCUS (trad. cast. dins el volum I de *C. Marx, F. Engels, Obras escogidas*, Editorial Progreso Moscú, 1981).

²³¹ Marx, K. (1869): Exposició davant del Consell General de la AIT del 10 i 17 d'agost de 1869. Extret de la selecció de textos de Roger Dangeville: *Karl Marx et Friedrich Engels:*

es pot observar, plantegen la dicotomia entre el materialisme i l'idealisme i assenyalen que la sortida a aquesta confrontació estèril o irresoluble és una “pràctica revolucionària” que parteixi “de la situació actual”.

La situació actual sembla donar-nos una clau per resoldre aquest mal maridatge entre l'idealisme i el materialisme, la possibilitat de no haver d'optar per un dels dos paradigmes antagònics d'interpretació de l'extensió del fet educatiu entre els quals ens ha calgut moure'ns fins avui. A l'Occident postindustrial l'educació s'ha desplegat totalment i la defensa d'aquest projecte ja no correspon a una classe concreta, sinó a la societat sencera, i la seva invocació respon a requeriments tant tecnològics com polítics. A les societats postindustrials, informacionals o, en la felicitat expressió de Guy Debord, de l'espectacle²³², l'idealisme i el materialisme coincideixen, perquè l'esperit o les idees s'han convertit en béns materials intangibles, en factors i béns de producció econòmica, amb la qual cosa s'ha desdibuixat l'antiga diferenciació entre el món de les idees i el món de la producció material i, per tant, la discussió sobre si el motor de la història és el desplegament de l'esperit o de les forces productives. Els membres de la Internacional Situacionista van ser dels primers d'adonar-se'n al considerar que una pràctica revolucionària que partís de la situació actual consistia precisament en, tal com assenyala J.L. Pardo, “reunir en un sol moviment la marxiana *transformació del món* i la consigna de Rimbaud *canviar la vida*”. L'educació, la cultura, la formació, el coneixement, les idees, la comunicació, prenen així una centralitat i un valor, una capacitat de conservació o de transformació social, que ja no és possible interpretar des de l'antic antagonisme entre idealisme i materialisme, perquè, tal com veurem a la tercera invocació, (a) els processos productius de la societat informacional capitalista depenen de la capacitat inventiva dels

Critique de l'éducation et de l'enseignement, François Maspero, Paris 1976, pp. 227-228. També es pot trobar a la selecció realitzada per Comunicació: *Marx/Engels. Textos sobre educación y enseñanza*, oc. p. 156.

²³² Debord, G. (1967): *La Société du spectacle* (trad. cast. de J.L. Pardo: *La sociedad del espectáculo*, Pre-textos, València 1999). Aquesta edició de pre-textos disposa d'un magnífic pròleg de José Luis Pardo (“Espectros del 68”) per introduir-se en l'obra dels situacionistes i de Guy Debord.

subjectes permanentment formats, del seu capital cognitiu; (b) l'exploració i alienació dels subjectes ja no se centra en el temps de treball, sinó que colonialitza el *temps total de vida*, i pretenen convertint-nos en massa de consumidors, en agregat d'*espectadors* passius i satisfets que contempen la seva pròpia alienació sense oposar-hi cap mena de resistència i (c) perquè els principals combats als països econòmicament poderosos es donen en els àmbits culturals, educatius i comunicatius (per exemple en els de la igualtat i la diversitat de les persones, en transformar la nostra relació amb els recursos naturals, amb els països explotats, amb el treball, amb el consum, amb la globalització, amb els conflictes...), de la qual cosa n'és bona mostra la importància cabdal d'aquest nou protagonista que és l'opinió pública i la comunicació.

TERCERA INVOCACIÓ

La crisi de la modernitat.

Allò important no rau a remuntar-se encara fins l'arrel de les coses, sinó, essent el món el que és, en saber-s'hi conduir i orientar.

Albert Camus (1951)¹

1. La crisi mundial de l'educació i la nova gestió de la complexitat.

És una tesi àmpliament compartida pels sociòlegs de l'educació que a partir dels anys seixanta es detecta una crisi de l'educació. Si bé és cert que el concepte *crisi*, tal com han assenyalat Baudelot i Establet, acompanya bona part de la història de l'educació, a la segona meitat del segle XX es donen una sèrie de característiques innovadores que afecten directament a allò que s'espera del sistema educatiu². Aquesta crisi ha estat abordada, de forma desigual, des de dos grans àmbits: el de la teoria social i el de la filosofia. De forma desigual perquè mentre la sociologia i la teoria de l'educació ha produït

¹ Camus, A. (1951): *L'Homme révolté* (trad. cast. de Josep Escué: *El hombre rebelde*, Alianza Editorial, Madrid 2001, p. 10).

² Baudelot, C., Establet, R. (1989): *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concertant la prétendue décadence de nos écoles* (trad. cast.: *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Morata, Madrid 1990). Lluís Duch, per al qual ens trobem en una *crisi pedagògica* que és el *final del món* –“el final del món sempre es tracta del final d'un món”- diu: “Estic plenament convençut que «crisi pedagògica» i «final del món» són dues expressions amb una extensió semàntica gairebé idèntica, perquè totes dues posen de manifest la desestructuració simbòlica que, en un temps i espai concrets, experimenta una determinada cultura. No es tracta en absolut d'un fenomen desconegut per les cultures del passat, perquè totes les cultures, en un moment o altre de la seva història, ho han experimentat” (Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc. p. 85 i 71 respectivament).

una gran quantitat d'investigacions sobre aquesta qüestió, la filosofia, una vegada més, s'ha mantingut allunyada de pensar les implicacions que la crisi de la modernitat té en la, fins avui, més poderosa planificació de construcció d'homes, la qual cosa ha provocat que quan la teoria social s'ha volgut endinsar en aquest terreny, no li ha estat possible anar gaire més enllà de pensar-lo com una crisi de les ideologies o dels valors segurs sobre els quals el fet educatiu s'havia recolzat. En aquest capítol s'aborda la crisi de l'educació pensada des de l'àmbit de la teoria social, mentre que en els següents s'intentarà pensar les repercussions que el debat filosòfic sobre la crisi de la modernitat té en el fet educatiu.

Dues obres exemplifiquen, al meu entendre, la constatació que a partir de la segona meitat del segle XX el sistema educatiu existent no respon als nous reptes socials i econòmics: *La crisi mundial de l'educació*, publicada per Philip H. Coombs al 1968³ i *La societat desescolaritzada*, publicada per Ivan Illich dos anys més tard⁴. *La crisi mundial de l'educació* recull els documents de treball elaborats per Coombs per a la Conferència Internacional sobre la Crisi Mundial de l'Educació que va convocar el aleshores president dels EEUU, Lyndon B. Johnson, i que va reunir a ministres d'educació, rectors d'universitat i investigadors d'arreu del món. En aquest obra, la crisi de l'educació es defineix com la no adaptació del sistema educatiu als canvis rapidíssims del món i és considerada com la primera d'aquest gènere. Els principals indicadors d'aquesta crisi són, segons l'informe: (a) el desajustament entre l'educació i les necessitats de desenvolupament social, entre els vells continguts de l'educació i els nous que reclama l'ocupació i, per tant, la obsolescència dels continguts; (b) el manteniment i augment de les desigualtats educatives entre els grups socials i (c) el progressiu desequilibri entre l'augment de costos i els recursos disponibles. L'informe, com era

³ Coombs, Philip H. (1968): *The world educational crisis* (trad. cast.: *La crisis mundial de la educación*, Ediciones Península, Barcelona 1971).

⁴ Illich, I. (1970): *Deschooling Society* (trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*, Barral Editores, Barcelona 1974).

d'esperar d'una conferència d'aquesta mena, se centra en el primer i tercer aspecte de la crisi i passa de puntetes pel segon, és a dir, pel manteniment i augment de les desigualtats socials que, tal vegada, hagués suposat abordar la crisi, en el sentit de no acompliment, del tret més característic del projecte educatiu de la Il·lustració⁵. De les reflexions i propostes de sortida de la crisi, algunes apuntaven ja cap allò que poc després esdevindrà dominant: la necessitat de contemplar el fet educatiu com un procés de formació i aprenentatge que ha de durar tota la vida i que traspassa l'esfera escolar en la qual tradicionalment s'havia mantingut. A l'últim terç del segle XX, les investigacions, experiències i proclames d'organitzacions governamentals i internacionals que despleguen aquest nou paradigma són, com és sabut, tan i tan nombroses que només es possible citar-ne un petitíssim botó de mostra: els famosos informes de la UNESCO *Aprendre a ésser* (1972) i *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (1996); l'informe al Club de Roma *Aprendre: un horitzó sense límits* (1979); l'actualització de l'informe de Coombs *La crisi mundial de l'educació. Perspectives actuals* (1985); el Llibre Blanc de la Comissió Europea *Ensenyar i aprendre: cap a la societat cognoscitiva* (1995); l'informe del Banc Mundial sobre el desenvolupament mundial *El coneixement al servei del desenvolupament* (1999)⁶...

⁵ Val a dir que això ja ho havia posat de manifest el controvertit *Informe Coleman*, que després d'estudiar una mostra de 570.000 estudiants, 60.000 professors i 4.000 escoles d'EE.UU va atribuir les diferències de rendiment entre els alumnes i entre les escoles a variables relacionades amb l'àmbit socioeconòmic de les famílies [Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office].

⁶ Faure, E. i altres (1972): *Apprendre à être* (trad. cast.: *Aprender a ser: la educación del futuro*, Alianza, Madrid, 1973. Les tres quartes parts d'aquest Informe de la Comissió Internacional sobre el Desenvolupament de l'Educació encarregat per la UNESCO a un grup d'experts, són: *Resultants, Porvenir* i *Cap una Ciutat Educativa*. Delors, J. (1996): *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (trad. cat. de J.Anton i M.A. Ponce: *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona 1996). Botkin, J., Malitza, M., Elmandjara, M. (1979): *Aprender: horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*, Santillana, Aula XXI, Madrid 1979. Coomb, P.H. (1985): *The World educational crisis: the view from the eighties* (trad. cast.: *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Ediciones Península, Barcelona 1985). Comissió Europea (1995): *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognoscitiva. Libro Blanco de la Comisión Europea*, Bruselas. Banc Mundial (1999): *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid 1999.

La societat desescolaritzada d'Ivan Illich ha estat considerada principalment com una proposta pedagògica: per a uns, com una teoria utòpica que té interès per la seva originalitat o radicalitat i per altres, per exemple Lerena, com una *boutade* més dels discursos *epicuris* de les classes mitjanes. *La societat desescolaritzada*, però, és també la constatació d'una crisi i la resposta a les noves exigències tecnològiques i polítiques que el mateix autor considera ja postindustrials. Illich avança alguns factors que, avui, han esdevingut usuals en la reflexió i les pràctiques educatives: la desformalització de l'educació, la construcció de xarxes d'aprenentatge de lliure elecció, la diferenciació entre ensenyament i educació i la crítica al caràcter essencialista que, sota la influència de Rousseau, impregnava el fet educatiu. Per Illich, l'ensenyament és un instrument que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements (des de les tècniques necessàries per a un ofici fins a les tècniques i processos *d'aprendre a aprendre* dels quals ens parlarà vint-i-sis anys més tard l'informe Delors), mentre que l'educació és un procés d'aprenentatge de valors i actituds, la lliure determinació dels criteris i actituds que guien la pròpia vida a partir dels processos d'aprenentatge. Si es vol donar resposta als requeriments i possibilitats d'aquesta nova etapa, diu Illich, l'escola és una institució cridada a desaparèixer, perquè va sorgir de la unió entre ensenyament i educació i no és possible que les pugui separar. D'altra banda, i si això fos possible, considera, com Coombs, que aquest desplegament en el marc escolar seria inviable econòmicament.

Les obres de Coombs i Illich, cada una a la seva manera, constaten allò que als anys seixanta és ja una realitat: que l'adveniment de les noves formes productives i socials que configuren la que s'ha anomenat societat postindustrial fa unes demandes al sistema educatiu que ja no són les que feia el període estrictament industrial. El pas de la societat industrial a la postindustrial, que alguns autors han considerat de magnituds semblants a les transformacions que va comportar la Revolució Industrial, afecta al fet educatiu en quatre gran àmbits estretament relacionats: (a) el model de persona

que l'economia reclama; (b) la concepció i les formes de gestió d'allò que hom entén per sistema educatiu; (c) la relació entre el temps i els espais emprats en la producció i adquisició de formació i aquells dedicats al seu consum i aplicació i, finalment, (d) la transformació del fet educatiu en un fet formatiu (aquest darrer punt es tractarà al capítol 3 d'aquesta invocació).

El canvi de model de persona que la nova realitat socioeconòmica reclama es pot resumir en el pas d'un home newtonià a un de quàntic. La societat industrial s'ha caracteritzat, com se sap, per un tipus d'economia en què la forma de producció dominant era una transformació de matèries que, gràcies a la mecanització, produïen grans quantitats de béns mobles, de tangibles. A aquesta societat newtoniana, feta de màquines que en la seva quotidianitat responen sempre a les mateixes lleis, li correspon l'home mecànic: la persona de l'acompliment quotidià, de la rutina, de la continuïtat, de l'ordre i de la disciplina. En aquest sentit, les investigacions que estableixen un fort lligam entre l'extensió del sistema educatiu i les exigències de tipus polític, de construcció d'una persona adaptada als nous ritmes productius i a les noves formes d'acceptació i gestió del poder, com per exemple les de Foucault i Lerena, ens possibiliten entendre no només l'aparició i extensió de l'escola, sinó també l'estructura curricular, formal i oculta, que es donava i es dóna a les institucions escolars (distribució del temps, dels hàbits i de les necessitats –fins i tot les biològiques–; acompliment d'horaris i ritmes; disciplina i esforç estrictament pautats per aconseguir resultats...). Tot això comença a entrar en crisi a partir de la segona meitat del segle XX amb l'adveniment de les societats postindustrials: d'una banda, perquè la capacitat d'innovació i aplicació de coneixement esdevé fonamental a les indústries; de l'altra, per l'aparició d'una nova economia en la qual, com advertia Alain Touraine al 1969⁷, la producció de béns culturals comença a ocupar el lloc central que tenia la producció i difusió de béns materials a les societats

⁷ Touraine, A. (1969): *La société post-industrielle*. Traducció castellana: *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona, 1969.

purament industrials. La importància de l'habilitat manual cedeix el pas a l'habilitat en el coneixement i la innovació; del saber organitzat de Taylor es passa a les xarxes d'informació; del canvi i la millora contínua i gradual, al canvi radical; d'un liderat establert a un liderat de la imaginació i la creativitat; del trasllat predominant de mercaderies, al de persones i d'informació⁸. Avui, el desplaçament de les formes de producció dominants cap a les indústries del coneixement, de la informació i de la cultura, s'ha convertit en una evidència: la centralitat econòmica ja no és a mans de la creació de béns tangibles (la indústria de l'àtom), sinó de béns intangibles (la indústria del *bit*); el símbol de riquesa i de progrés ja no és la General Motors, sinó Microsoft; Bilbao ja no és la ciutat dels Alts Forns, sinó del *Guggenheim*, ni Barcelona l'epicentre de les indústries tèxtils i mecàniques, sinó dels museus, els serveis, la comunicació i la informació. Hem passat, per tant, d'una societat newtoniana, que requereix una persona màquina, a una societat en la qual s'hi incorporen d'una forma creixent factors quàntics, és a dir, una societat que necessita una persona preparada per afrontar els salts imprevisibles de la producció i les finances (a l'espera d'una Teoria General que expliqui el funcionament del univers, no sabem si Déu juga o no als daus, però sí que a nosaltres ens toca jugar-hi).

El segon aspecte assenyalat del pas de la societat industrial a la postindustrial és el canvi en les formes de gestió de la complexitat i, per tant, d'allò que hom entén per sistema educatiu. Les anàlisis dels sistemes organitzatius de la producció capitalista⁹ solen distingir tres grans etapes en la gestió de la complexitat dels processos productius: una etapa prefordista, una de fordista i una de postfordista. Les dues primeres conformen allò que entenem per societat industrial, mentre que la tercera correspon a la postindustrial. A l'etapa prefordista, pròpia del capitalisme liberal dels segles

⁸ Barceló, M. (1998): "La nova societat del coneixement", dins VVAA: *La societat del coneixement*, Beta Editorial, Barcelona, 1998.

⁹ Moltes de les anàlisis del fordisme i del postfordisme que aquí s'assenyalen han estat extretes de Rullani, E.: "Dal fordismo realizzato al postfordismo possibile: la difficile transizione", dins Rullani, E. [et al.] (1998): *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: Etaslibri, pp. 2-80.

XVIII i XIX, la complexitat es descompon en mòduls materials (primeres matèries, màquines i productes) i productius (petites fàbriques que executen tot el procés) que són unificats i controlats principalment pel mercat. L'etapa fordista, pròpia del capitalisme sistèmic del segle XX, es caracteritza pel fet que la complexitat es descompon en mòduls organitzatius (seccions dins la gran empresa, petites fàbriques especialitzades) que el poder de la jerarquia propietària (del saber, per exemple els enginyers, i de les fàbriques) o el poder institucional de l'Estat (estat keynesià) recompon i unifica. Finalment, en l'etapa postfordista pròpia del capitalisme reticular en què ens trobem, la complexitat es descompon en mòduls virtuals (coneixement, informació, programes de simulació, realitat virtual) que troben en la interacció comunicativa el seu medi d'unificació. Si a on els estudiosos de les organitzacions productives diuen fordisme nosaltres diem escolarització, ens trobem que els processos pels quals ha passat el fet educatiu en els darrers segles coincideixen amb les tres etapes esmentades: una primera i llarguíssima etapa de pre-escolarització, en la qual la socialització de les noves generacions es descompon en mòduls materials (els diferents individus) i productius (les diferents famílies productores), la varietat dels quals és unificada i controlada directament pel mercat, és a dir, el mercat fa que no totes les famílies (el principal agent de socialització) siguin camperoles, o artesanes d'un mateix ofici, o obreres d'una mateixa indústria. Una segona etapa d'escolarització obligatòria i efectiva, en la qual la socialització de les noves generacions es descompon en mòduls organitzatius escolars, amb diferents nivell i procedències, i on l'instrument que garanteix la unitat del procés és la gran organització propietària, és a dir, l'Església o l'Estat. Finalment, una etapa de "post-escolarització", caracteritzada per la multiplicació d'espais i de temps formatius, per una proliferació dels centres de coneixement i d'informació que només pot ésser ordenada i unificada a través d'una interacció comunicativa i a la qual la ciutat educadora o la societat de la formació i de la informació vol donar resposta.

A la fàbrica fordista, màxim exponent de la societat industrial, la cadena productiva governada pels enginyers imposa una unitat del procés, una estandardització dels productes i una planificació a mig o llarg termini de la mateixa manera que ho fa l'Estat en vetllar per la pervivència de la unitat estructural i curricular d'un sistema educatiu. Com la fàbrica fordista, el sistema educatiu tradicional té un gran patró (l'Estat-nació o l'Estat-església) que, gràcies a les seves diferents unitats productives (escoles), fabrica diversos productes meritocràtics estandarditzats (obrers i tècnics de tota mena, patrons, mestresses de casa...). Les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, en canvi, es caracteritzen per una expansió governada de la complexitat i de la varietat a través d'una estructura reticular que pretén donar resposta a l'instant, la qual cosa ha provocat una transformació radical en la geometria temporal i espacial. Pel que fa al temps, a la fàbrica postfordista el treballador és útil si pot governar, determinant i decidint al moment, la fracció de la complexitat sobre la qual té responsabilitat autònoma; d'un temps rígidament seqüencial s'ha passat a un temps organitzat en mòduls reconfigurables al moment, a un temps *on line* que persegueix donar resposta a l'instant o fins i tot avançar-s'hi. Respecte a l'espai, la fàbrica ha deixat d'ésser un castell emmurallat i gairebé autònom per convertir-se en un nus en interacció amb molts altres processos, ja siguin productius, financers o estratègics; de la fàbrica-ciutat, de la qual n'és bona mostra la colònia industrial (amb la fàbrica, les vivendes, l'escola, l'economat, l'església, la moneda-val pròpia...), hem passat a la ciutat-xarxa, a una metròpoli que és la suma de multitud de nusos productius i vivencials en permanent comunicació amb l'estructura reticular regional, continental i global. En aquesta nova gestió de la complexitat, l'antic paradigma d'Estat i de sistema educatiu com estructura centralitzada i piramidal, que és responsable d'ordenar la complexitat i que té en exclusiva el poder i la formació dels ciutadans, comença a pensar-se també -en el seu vessant més amable- a través d'un criteri de xarxa de regions, de ciutats o d'individus amb dinàmiques productores i formatives pròpies que superen i determinen les polítiques governamentals i, en el seu vessant més esquerp i realista, a través d'un criteri de xarxa financera

i d'organismes econòmics no democràtics que superen i determinen les polítiques governamentals. El fet educatiu, per tant, s'interpreta sota un nou paradigma: que l'educació havia romàs tancada, gairebé segrestada, per l'Estat i l'escola i que finalment se n'allibera; que la intervenció educativa no es dona ni pot quedar-se només en un espai (l'escola), perquè travessava tots els àmbits que configuren la metròpolis, ni en un temps (una edat, un horari, un calendari escolar), perquè travessava tots els temps de la vida; que l'educació, en definitiva, és un procés de formació, d'aprenentatge i de capacitat permanent.

Tot i aquesta concordança entre la “producció de coses” i la “producció de persones”, és important destacar un significatiu endarreriment del sistema educatiu respecte de la reflexió i aplicació d'allò que, en la teoria de les organitzacions, cada època ha considerat com el principal capital d'una organització. A grans trets podem dir que, a l'etapa prefordista pròpia dels segles XVIII i, sobretot, XIX, la producció es basava principalment en la relació amb les màquines i que, per tant, aquest era el seu principal capital (capital màquina); que a l'etapa fordista ho feia en l'organització dels recursos (capital organitzatiu) i que a l'etapa postfordista en què ens trobem la producció es fonamenta en la comunicació i el coneixement (capital cognitiu). Doncs bé, tot i que a la primera meitat del segle XX la teoria de les organitzacions va deixar enrera la centralitat del capital màquina i el va substituir per l'organitzatiu (els principis de la organització científica de Frederick Winslow Taylor), el sistema educatiu tot just va començar a fer efectiva la plena escolarització i va considerar que el principal capital educatiu d'un Estat era el nombre d'escoles, de professionals, d'usuaris i de recursos de què disposava, és a dir, va prendre el paradigma de l'etapa anterior (capital màquina). Aquest endarreriment es manifesta de nou avui. Quan l'escola resulta tenir uns marges massa estrets per abastar la totalitat de les necessitats educatives i formatives que la nova societat li reclama, les respostes dels professionals de l'educació són, d'una banda, internes al propi sistema escolar (que consideren el sistema educatiu) per tal d'aconseguir transformacions en la

organització dels recursos disponibles (per exemple, l'aplicació de la teoria sistèmica o l'escola com a comunitat d'aprenentatge) i, de l'altra, externes al sistema escolar (per exemple, l'educació permanent o la ciutat educadora). Comencem per l'endarreriment que s'observa en la primera resposta. Quan la teoria de les organitzacions assenyala que el món de la producció ja fa temps que ha desplaçat el seu principal neguit de la organització i gestió dels recursos humans i materials cap a la organització i gestió del coneixement i de les xarxes de comunicació (capital cognitiu), el sistema educatiu incorpora una preocupació fonamentalment adreçada al capital organitzatiu, a la organització i gestió dels mòduls educatius i dels seus protagonistes. L'escola com a mòdul o conjunt de mòduls organitzats és, encara avui, el principal camp de reflexió pedagògica d'aquells professionals de l'educació que consideren que els processos educatius es donen principalment en el sistema educatiu formal o que el principal capital de què disposa l'educació són les institucions escolars (capital màquina) i la seva capacitat organitzativa (capital organitzatiu), oblidant que per a la teoria de les organitzacions, avui el principal capital és el cognitiu, és a dir, la manera de potenciar, comunicar i aprofitar la proliferació de centres de coneixement i de producció d'una estructura reticular global.

Aquells que s'han adonat d'això i han cercat respostes externes i complementàries al sistema escolar, han proposat com a nou paradigma una educació entesa com a acció comunicativa en xarxa, una ciutat o societat educadora que correspon molt més bé a un fet educatiu en el qual l'escola ja no pot senyorejar com ha fet fins ara, sinó només formar-ne part. Ara bé, fins i tot aquí es dóna una no adequació entre el projecte plasmat, per exemple, a la Carta de Ciutats Educadores¹⁰ (i les experiències que intenten donar-hi resposta) i les dinàmiques socials i formatives del mercat. El cas més flagrant és la incapacitat de trobar una resposta eficaç a la dinàmica mercantil i centralitzadora dels mitjans de comunicació o de formació de masses, avui

¹⁰ La Carta de Ciutats Educadores, la relació de documents i publicacions que la desenvolupen o hi dialoguen i les experiències que s'hi inspiren, es poden trobar (juny de 2005) al portal <http://www.edcities.bcn.es>.

considerats els principals factors de socialització i de creació de problemàtiques, d'opinions i de respostes. Cada època i regió ha tingut i té terrenys intocables, àmbits que, en tant que sembla que aguanten l'organització socioeconòmica imperant, no són abastables –o ho són a un preu molt alt- per aquelles forces que s'hi dirigeixen per transformar-les. A l'Edat Antiga ho fou l'esclavisme i la necessària pobresa (el final d'Espartac i Jesucrist ho corroboren); a l'Edat Mitjana, l'Església (i la Inquisició s'ocupà d'aquells que la contestaven); a l'Edat Moderna, les condicions laborals dels obrers (vet aquí el comunisme, l'espectre que rondava Europa) i, a l'Edat Potsindustrial o de l'Espectacle, aquest terreny inabastable es construeix, cada vegada més, en l'àmbit dels mitjans de comunicació i de formació de masses (d'aquí les expectatives que ha generat Internet i la soterrada lluita pel seu control). Davant d'aquests poders comunicatius i educatius omnipresents (internet, televisió, cinema, premsa, ràdio...), les iniciatives municipals i ciutadanes de la Ciutat Educadora només hi contraresten, quan ho fan, espais educatius tangibles (biblioteques, teatres, centres cívics, aules de natura, carrers i places...), en una societat en la qual la principal comunicació ja no té lloc en espais d'aquesta mena; ni la intersubjectivitat es dona entre persones, sinó entre individus i mitjans de comunicació o de formació de masses.

Abans de continuar, cal assenyalar un aspecte important: que la nova economia és també una xarxa relacional entre velles i noves formes productives, car no mengem, ni ens vestim, ni ens desplaçem físicament, a través de béns intangibles. Els serveis avançats de l'economia informacional necessiten de l'economia industrial i la organització postfordista necessita d'indústries amb fluxos mecànics, estandarditzats i reiteratius, propis del sistema fordista i que solen concentrar-se en països en vies de desenvolupament o de nou esclavatge. De la mateixa manera, a les societats informacionals conviuen les noves i les velles formes educatives. Les reflexions sobre la mort de l'escola, tot i que no podem defugir-les del tot perquè alguns signes ens assenyalen el seu afebliment, apunten una direcció que, encara, transcendeix la pròpia època.

El sistema educatiu tradicional no només responia al model d'home newtonià i a les formes d'organització de la complexitat pròpies del període estrictament industrial, sinó també a les seves relacions entre producció i consum, que és el tercer àmbit d'influència i transformació de les societats postindustrials que afecta al fet educatiu (el quart, recordem-ho, és la transformació del fet educatiu en un fet formatiu, que es tractarà al capítol 3 d'aquesta invocació). A les societats industrials hi ha una clara diferenciació entre la producció i el consum, és a dir, hi ha uns espais i temps per produir els béns (llocs i temps de treball) i uns espais i uns temps per consumir-los (llocs i temps de vida privada, de repòs i oci). Aquesta separació va acompanyada d'una relació de subordinació del consum respecte de la producció, en el sentit que aquesta estableix les condicions i les característiques d'allò que es consumeix (l'exemple més vistós seria una botiga de poble de la dècada de 1950, en la qual el consumidor s'adaptava a l'oferta existent i a les poques o úniques marques d'un producte). A les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, en canvi, sorgeix una nova relació entre aquestes dues esferes de l'activitat econòmica dels humans: la dependència s'inverteix (la producció passa a dependre de la demanda) i, sobretot, es fa difícil poder continuar parlant d'una estricta separació entre producció i consum, fins al punt que el protagonisme del consumidor fa que també participi en la producció. El *Just in time* és segurament la mostra més representativa d'una producció que depèn en tot moment de la quantitat i, sobretot, de la qualitat de la demanda. El *Just in time*, juntament amb la introducció de l'acció comunicativa en els processos productius, va possibilitar que la indústria automobilística Toyota superés a la Ford, fins arribar a furnir el concepte *toyotisme*, que alguns, per exemple Paolo Virno, empen per a designar una forma d'organització empresarial; o l'èxit espectacular de la indústria tèxtil espanyola *Zara*, sempre atent als gustos del públic (i no cal oblidar que els gustos, és a dir, el disseny, la moda, la oportunitat, és el principal valor dels teixits); o, en fi i a diferència de la botiga dels anys cinquanta, un hipermercat de la nostra dècada en el qual la única possibilitat

de supervivència que tenen els productes és que s'adaptin als gustos dels clients.

Aquesta fusió entre producció i consum provoca que allò que abans era simplement consum esdevingui també un acte productiu i que es confonguin, o necessitin nova formulació, conceptes com ara treball i oci. L'exemple més fàcil és, tal vegada, l'acte d'escarxofar-se davant la televisió, que, tot i anomenar-se “consum televisiu” o “temps d'oci”, esdevé un acte creador de valor i, per tant, productiu. Quan hom mira la televisió, augmenta el valor del programa, li atorga un valor que no es pot considerar un simple valor afegit, sinó el principal valor del producte, perquè la riquesa que produeix un programa o una cadena televisiva a través de la publicitat augmenta a mesura que ho fa la quantitat de persones que, a través d'eufemismes com ara “consum”, “oci” o “audiència”, es converteixen en productores d'aquest valor. Els exemples podrien multiplicar-se: hom augmenta el valor immobiliari dels locals dels espais que freqüenta, el valor intangible de les marques que consumeix, dels programes informàtics que utilitza, dels portals d'Internet que freqüenta, del tipus d'oci que realitza...

Aquesta transformació, tant pel que fa a la separació entre la producció i el consum i a les seves relacions, ha afectat també al fet educatiu. El sistema educatiu tradicional estableix, com la societat industrial, un temps i un espai per a l'educació, per produir o produir-se com a subjecte educat, i un temps i un espai per consumir, per utilitzar l'educació que havia estat adquirida. Avui, en canvi, hom ja no pot concebre fàcilment l'educació sota la diferenciació binària d'adquisició i consum. D'una banda, perquè l'educació travessa tots els espais i tots els temps de la nostra vida i, de l'altra, perquè l'educació i la cultura han esdevingut una força productiva i de consum alhora. Les empreses, les universitats, les ciutats, les regions, els Estats... fan de la investigació, de l'educació i de la cultura un valor de producció i de consum, un valor d'ús i de canvi que genera grans capitals. D'ençà que Homer va proclamar dels seus herois que tenien *arété*, Occident s'ha mogut en un paradigma en què

l'excel·lència, l'educació i la cultura són béns d'ús que es posseeixen i diferencien (d'aquí l'escàndol davant d'aquells que, com els sofistes, en feien un valor de canvi amb el qual era possible mercadejar). El pas d'una economia basada en la producció de béns materials a una en la qual predomina la producció de béns intangibles i relacionals, ha debilitat el valor d'ús de l'educació i ha potenciat enormement el seu valor de canvi, un valor que ja no va unit a l'ésser de l'home, sinó als camins pels quals transita, i ha situat la formació i la cultura en un primer pla de l'economia d'un país .

El capgirament que s'ha produït en la relació de subordinació entre el consum i la producció també s'ha fet notar en el sistema educatiu. Avui, a les institucions educatives, la qüestió pedagògica més important ja no és que els infants i joves (en aquest cas i en tant que usuaris, “consumidors d'escola”) s'adaptin a allò que l'escola els ofereix (a la “maquinària productiva”), sinó com adaptar aquesta maquinària a les inquietuds i problemàtiques dels seus usuaris. Així mateix, tota la teoria educativa pròpia de la Il·lustració, que veu en l'educació l'instrument de construcció de futurs possibles, s'ha caracteritzat per defensar una relació de subordinació de l'estructura socio-econòmica (la darrera “consumidora” o “usuària” dels infants que hauran esdevingut adults educats) a la producció (l'escola productora de persones), és a dir, ha concebut l'educació com la productora d'un home nou que acabaria executant (consumint) allò per a la qual cosa va ser educat (fabricat). Avui, en canvi, el principal neguit de les reformes educatives i de la majoria dels professionals de l'educació és respondre i adaptar el sistema educatiu a les necessitats socials i econòmiques del seu entorn. Curiosament, en els clams per adaptar el sistema educatiu a la realitat del món social i empresarial, assistim a una mena d'apropiació o adaptació tecnocràtica de la sociologia marxista dels anys seixanta i setanta, que va ser la primera en assenyalar la relació de subordinació del sistema educatiu productor de persones a una estructura socio-econòmica consumidora de força humana (manual i intel·lectual).

2. La crisi de la modernitat.

Què fa possible -o des d'on es fa possible- que puguem invocar la modernitat per plantejar-nos si encara ens hi trobem, si comencem a sortir-ne o si ja n'hem sortit del tot? Tot i que, com indica Habermas, pensar la pròpia època és ja un acte pròpiament modern, sobretot quan allò que ho empeny és el futur que pressiona el present, molts factors ens assenyalen la dificultat de continuar pensant i actuant en el fil d'una idea d'història com a procés unitari que s'encamina cap a un futur esperançador. Correspondre a l'època, a la nostra època, ja fa decennis que no pot consistir en un deixar-se acomodatiu al projecte emancipador de la Il·lustració. El progrés de la història i totes aquelles obres que, com ara *L'educació del gènere humà* de Lessing, *l'Esbós d'un quadre històric dels progressos de l'esperit humà* de Condorcet o el *Replantejament sobre la qüestió de si el gènere humà es troba en continu progrés cap a millor* de Kant¹¹, assenyalaven un passat de barbàrie i un futur d'autèntica civilització cap al qual ens dirigíem gràcies a l'educació i a la tecnociència, ja no poden ésser invocades sense incomoditat reflexiva. Massa autors i massa esdeveniments ens ho impedeixen.

¹¹ Lessing, G. E., (1780): *Die Erziehung des Menschengeschlechtes* (trad. cast. d'Agustín Andreu: *La educación del género humano*, dins *Escritos filosóficos y teológicos*, Anthropos, Barcelona, 1990). Condorcet (1794): *Equise d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (trad. cast.: *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Editora Nacional, Madrid, 1980). Kant, I. (1798): *Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlech im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei*, opuscle que, juntament amb altres dos, aparegué a *Der Streit der Fakultäten (El conflicte de les facultats)* (trad. cast.: "Replantejament de la pregunta: Si el gènere humà es troba en progrés constant vers el millor" dins el recull de textos de Kant traduïts per S. Turró *Història i política*, Edicions 62, Textos filosòfics 89, Barcelona 2002).

Nietzsche és el primer pensador que, amb l'anunci de la mort de Déu, de l'abolició del món vertader i del de les aparences¹², ens assenyala la crisi de la modernitat i la necessitat de preparar l'adveniment d'una nova etapa per l'home, aquella que Zaratustra albira i que s'articula al voltant de l'etern retorn i de l'*ultrahome*¹³. La mort de Déu, provocada pel mateix imperatiu de veritat que durant segles es va presentar com llei divina, arrossega els valors suprems i els principis fonamentadors i orientadors de les veritats que guien les actuacions humanes, abocant l'home, aquest ésser "que deixa el centre per desplaçar-se cap a la X", en la incertesa i l'abisme del nihilisme. Al segle XX, Heidegger reprèn aquest enfrontar-se al pensament metafísic iniciat per Nietzsche a través del que per ell és l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens: el pensament occidental, la filosofia, la metafísica, la modernitat – diu- ha oblidat l'ésser a favor de l'ens fins al punt d'objectivar el propi ésser, de concebre'l com a simple presència, com objecte de domini. La metafísica, en tant que projecte de domini de l'ens i del seu ésser, s'ha acomplert en l'organització total, en el senyoratge sobre el món que el coneixement i les pràctiques tecnocientífiques imposen. Per Heidegger, per tant, la "crisi" de la modernitat no té pas una significació de fallida, sinó de total acompliment del seu projecte. Ocupada tota la superfície en la qual al pensament metafísic li és donat moure's, l'essència de l'ésser, que ha restat impensada no pas per simple oblit sinó per impossibilitat d'ésser pensada, ens reclama de nou, i correspondre a aquest requeriment ja no és -ja no pot ésser- possible des de la metafísica, des de la modernitat. Vattimo diu que Nietzsche ja ens havia parlat

¹² "Hem abolit el món vertader: quin món ha quedat? Potser el de les aparences?... No! *Amb el món vertader hem abolit també el món de les aparences!*" [Nietzsche, F. (1887): *Crepúsculo de los ídolos*, oc. p. 52].

¹³ Tot i que és usual traduir *Ueberschensch* per "superhome", he optat per emprar "ultrahome" perquè, a part de les connotacions nacionalsocialistes i hollywoodianes que ha acabat adquirint el concepte superhome, ultrahome assenyala molt més bé el projecte nietzscheà de deixar enrera l'home. Gianni Vattimo ha explicat les raons que el porten a optar per aquesta traducció a: (1974): *Il soggetto e la mascara, Nietzsche e il problema della liberazione* [trad. cast.: *El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación*, Península, Barcelona, 1998 (2ª), nota 11 de la plana 167]; (1981): *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger i la hermenèutica* [trad. cast.: *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*, Paidós, Barcelona, 1992 (2ª), capítol 1]; (1985): *Introduzione a Nietzsche* (trad. cast.: *Introducción a Nietzsche*, Península, Barcelona, 1996, nota 5 de la plana 88).

de la voluntat de poder com la manera extrema d'amagar-se l'èsser en tant que deixa aparèixer només l'ens, i que amb Heidegger aquesta voluntat de poder és representada en el desplegament i acompliment de la metafísica en la tècnica moderna, en aquest domini total de l'ens en què el donar-se de l'èsser es realitza només com a voluntat. Nietzsche i Heidegger s'alcen així com els dos pensadors que, pensant la modernitat des d'un pensament que ja no es vol modern, inauguren aquesta nova aventura que després d'ells s'ha convingut a anomenar "postmodernitat" i que no cal entendre -o almenys alguns dels seus seguidors s'esforcen en què no s'entengui- com una nova etapa que supera la modernitat, sinó com el punt en què, desplegada totalment, l'home s'asseu i guaita-pensa el camí recorregut sabent que ja no el pot continuar i que, en aquest pensar-escollar, s'anuncien les formes per sortir-ne.

Jean-François Lyotard tira molt més enrere i considera que la postmodernitat, que es caracteritza per la pèrdua dels grans metarrelats functors, s'inicia ja amb la separació kantiana entre el saber i la moralitat, entre allò que puc saber i fer i allò que cal fer, entre el que avui anomenem enunciats denotatius i prescriptius, una pèrdua que es faria evident amb els jocs de llenguatge de què ens parla Wittgenstein. Joan Pipó ho explica així:

[...] per Lyotard, els filòsofs que més haurien impulsat aquesta «pragmàtica de les partícules lingüístiques», que comportaria l'acceptació de la heterogeneïtat i el dissens, són Kant i Wittgenstein, i, consegüentment, aquest dos grans pensadors haurien de ser vistos com els primers promotors de l'home postmodern. Aquesta retrogradació de Lyotard cap a l'experiència kantiana a fi d'identificar l'embranchida de les actituds postmodernes, així com la pròpia presentació de Wittgenstein com a promotor no d'una pragmàtica universal –tal com el veia Habermas-, sinó d'una pragmàtica de les diferències i de la invenció contínua, va provocar que el debat entre modernitat i postmodernitat quedés lligat a un conflicte hermenèutic entre els filòsofs de l'època a propòsit de la interpretació que caldria donar als diagnòstics de Kant i de Wittgenstein, sí, però també de Nietzsche i Heidegger; de fet, aquest dos

últims pensadors van ser els que van quedar més estretament associats a la qüestió postmoderna.¹⁴

Si fem cas a Lyotard, considero que podem arribar encara més enllà, fins aquell que el va despertar del seu somni dogmàtic, és a dir, al Hume que assenyalant-nos la fal·làcia naturalista, va desballestar la lògica que permetia i permet grans metarrelats functors gràcies al pas imperceptible del *és* i el *no és* al *ha de ser* o *no ha de ser*¹⁵.

Malauradament i per horror nostre, la crisi de la modernitat no ens va ésser anunciada només en el pensament que es desplega en les obres escrites, sinó en les actuacions que els homes imposen. El segle XX va despertar del tot els monstres de la raó i Auschwitz els va acollir. El somni de la modernitat que, a través de la racionalitat que orienta les nostres accions i de la tècnica que possibilita el domini de les malaurances, havia de portar la humanitat cap etapes cada vegada més lliures de qualsevol imposició, ens va mostrar la seva cara més horrible quan de les xemeneies, símbol del sistema modern d'industrialització, sortia fum acre produït per la carn humana que cremava¹⁶. Auschwitz es convertia així en el negre estandard de totes aquelles accions humanes que esclafen la vida i que, a través de la racionalitat instrumental, volen aconseguir i justificar el fi a què es veuen cridades per la història o per la raó. La publicació el 1944 de la *Dialèctica de la il·lustració* de Horkheimer i Adorno, fita d'una recerca iniciada feia dos anys, pretenia comprendre per

¹⁴ Pròleg de Joan Pipó i Comorera a la traducció catalana de *La condition postmoderne. Rapport su le savoir*, de Lyotard, J. F. (1979) (trad. cat de J. Pipó i F. Pons: *La condició postmoderna. Informe sobre el saber*, Angle Editorial i Centre d'Estudis de Temes contemporanis, Barcelona 2004).

¹⁵ Hume, D. (1739-1740): *A Treatise of Human Nature*, III, I, 1 (pàg. 469) (trad. cast. de Félix Duque: *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos).

¹⁶ Feingold, H.L. (1983): "How Unique is the Holocaust", dins Grobman, A. i Landes, D. (comps.) (1983): *Genocide: Critical Issues of the Holocaust*, The Simon Wiesenthal Centre, Los Angeles, pp. 399-400. Bauman, Z. (1989): *Modernity and the Holocaust* (trad. cast.: *Modernidad y Holocausto*, Sequitur, Toledo, 1997. Auschwitz s'empra aquí com icona d'un l'horror que al segle XX i principis del XXI s'ha manifestat i es manifesta també a Hiroshima, a Nagasaki, a l'arxipèlag Gulag, a Vietnam, a la Cambòia de Pol Pot, a Iraq, a Xexènia, a Guantánamo... i a tota la maquinària de guerra, de geopolítiques i de polítiques econòmiques que els països civilitzats despleguen arreu del món.

què la humanitat, en lloc d'entrar en l'estadi vertaderament humà que la modernitat li anunciava, va abocar-se a un nou gènere de barbàrie. Per Horkheimer i Adorno, la il·lustració no ha pogut escapar de la trampa en què cau qualsevol pensament victoriós una vegada ha sortit de la seva etapa crítica: convertir-se en un instrument al servei d'una realitat i contribuir a transformar allò positiu en quelcom negatiu i funest. "La filosofia -escriuen en el pròleg a la primera edició alemanya-, que en el segle XVIII inspirava a la infàmia un terror mortal, amb Napoleó ja havia passat al servei d'aquesta". Tot i que aquests autors declaren no tenir cap dubte respecte que la llibertat de la societat és inseparable del pensament il·lustrat, els fets en què Occident es trobava entrampat en ple horror de la Segona Guerra Mundial els fan constatar l'autodestrucció de la il·lustració i consideren haver descobert, sense cap mena de dubte, que l'origen d'aquesta regressió no és forà a la mateixa il·lustració, sinó inherent a ella. Com el seu nom indica, la il·lustració ha desentenebrit tots els racons de la realitat que fins aleshores se'ns presentaven obscurs i, a través de la raó, de l'empirisme, de la manipulació, de la quantificació, dels criteris de càlcul i utilitat, d'una abstracció que permet comparar allò que havia romàs incomparable... s'ha imposat com a criteri de veritat fins esdevenir totalitària i esclafadora. Els homes, diuen Horkheimer i Adorno, paguen el creixement d'aquest poder amb l'esclavitud a ell, perquè se'ls imposa com un mite al qual cal servir, i paguen el binomi subjecte-objecte que ha possibilitat aquest domini amb l'estranyament d'allò sobre què l'exerciten.

Habermas, continuador d'aquesta crítica esperançada de la Il·lustració, ha dit que Adorno, malgrat "el seu dubitatiu aferrar-se al procediment de certa negació, es manté lleial a la idea que contra les ferides de la Il·lustració no hi ha remei possible que no sigui la mateixa Il·lustració radicalitzada"¹⁷, i ha considerat la *Dialèctica de la Il·lustració* com una re-traducció de les tesis

¹⁷ Habermas, J. (1984): «Entrevista amb la "New Left Review"», dins *Ensayos políticos*, Ediciones Península, Barcelona, 1988, p. 190.

weberianes al llenguatge de la filosofia hegeliano-marxista de la història¹⁸. Weber, diu, va començar analitzant, igual que Hegel, la transformació i dissolució de les imatges religioses del món que, fruit de la secularització, aboquen Occident a la pèrdua del poder orientador i fundador de sentit de què disposava, però considera que, a diferència de Hegel, Weber és escèptic respecte del "carisma de la raó" en tant que nou poder cridat a substituir la imatgeria religiosa, amb la qual cosa la dialèctica de la Il·lustració va romandre, en certa manera, parada i inacabada, perquè sense el recurs d'una raó totalitzant no va veure cap sortida per superar la desintegració social i poder emprendre el camí cap a una societat menys fragmentada i més pacífica, car els conflictes entre les esferes de valor (ciència, dret i moral) ja no es podien resoldre, de forma racional, des de la perspectiva més elevada que oferien les imatges religioses o cosmològiques del món.

Amb la crítica a la metafísica de Nietzsche i Heidegger i amb els crits d'alerta a la capacitat d'horror de la racionalitat d'Adorno i Weber, semblen obrir-se les dues grans ferides que la modernitat arrossega fins als nostres dies. La primera es vol una ferida mortal: la constatació del total desenvolupament de la vida de la modernitat i l'anunci d'una llarga agonia de plenitud; la segona, tot i destapar les llagues i els perills d'aquesta gran aventura en què ens trobem embarcats, es manté lleial a la idea que contra les ferides de la il·lustració no hi ha altre remei que la mateixa il·lustració radicalitzada. En aquest panorama, i si el fet educatiu tal com avui encara se'ns presenta ens l'ha llegat la modernitat, el debat filosòfic entorn de la seva crisi esdevé cabdal per pensar el fet educatiu, un debat que encara avui es desplega entre els extrems d'un arc que va de Lyotard, que constata o propugna la total superació i abandonament

¹⁸ Habermas, J. (1996): "Concepciones de la modernidad. Una mirada retrospectiva a dos tradiciones", o.c. pp. 177-180. També a Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I. Handlungsrationaliät und gesellschaftliche Rationalisierung*. Traducció castellana: *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, Madrid, 1999 (4), pp. 222 ss. i 439 ss.

de la modernitat, a Habermas, que ho fa de la necessitat de continuar el seu projecte inacabat.

L'informe realitzat per Jean-François Lyotard per encàrrec del Consell Universitari del govern de Quebec (*Informe sobre l'estat del saber a les societats avançades*), que va donar lloc a l'obra *La condició postmoderna. Informe sobre el saber* publicada l'any 1979, s'ha convertit en un clàssic a l'hora d'exemplificar l'inici de la controvèrsia entorn de la postmodernitat. A la introducció, Lyotard diu:

Simplificant al màxim, podem identificar com a «postmoderna» la incredulitat envers els metarrelats. Sense cap mena de dubte, aquesta incredulitat és un efecte del progrés de les ciències, però val a dir també que aquest progrés necessàriament la pressuposa. Tant la crisi de la filosofia metafísica com la de la institució universitària que en depenia tenen relació directa amb aquest desús en què ha entrat el dispositiu metanarratiu de legitimació. La funció narrativa ha perdut els puntals on es recolzava: el gran heroi, els grans periples i el gran fi.

La condició postmoderna arrenca amb la hipòtesi, manllevada, tal com ell mateix adverteix, d'Alain Touraine, Daniel Bell i altres autors, que el saber canvia d'estatut al mateix temps que les societats entren en l'edat anomenada postindustrial i les cultures en l'edat anomenada postmoderna, i se centra en un d'aquests fins aleshores grans relats functors del núvol d'elements lingüístics narratius: l'educació. Per Lyotard, l'educació va representar la unificació de dos conjunts de discursos: d'una banda, l'adquisició de saber en tant que saber, és a dir, sense cap altra finalitat que no sigui la mateixa adquisició de saber i, de l'altra, la formació de l'esperit i de la persona. Aquesta unió, que ja havia estat assenyalada i criticada per Ivan Illich l'any 1970, queda exemplificada, segons Lyotard, en l'informe de Wilhelm von Humboldt que va servir per orientar la Universitat de Berlín creada a principis del segle XIX i a la majoria de les universitats occidentals quan Humboldt, a través de la *Bildung*, va resoldre la ruptura introduïda per la crítica kantiana entre conèixer i voler, el

conflicte entre un joc de llenguatge fet de denotacions que només es refereixen al criteri de veritat i un altre que es dirigeix a la pràctica ètica, social i política¹⁹. Per Lyotard, la societat postmoderna que s'inaugura a la segona meitat del segle XX, trenca i trencarà cada vegada més aquesta Idea de síntesi del metarrelat educatiu, és a dir, que la recerca de les causes vertaderes en la ciència coincideix amb l'aconseguitment de fins justos en la vida moral i política. En la nova etapa, l'adquisició de saber es desentén de la formació de l'esperit i de la persona i es converteix en un factor de l'economia productiva i, per tant, l'educació esdevé un valor de mercat i no un valor polític o administratiu, un valor de domini de la mateixa magnitud d'aquells que, com ara el territori, les matèries primeres i la mà d'obra, van determinar els conflictes de les èpoques anteriors.

A la conferència pronunciada el setembre de 1980 amb motiu de la concessió del premi Adorno de la ciutat de Frankfurt, Habermas, que més endavant va aclarir que en aquest moment no coneixia l'informe de Lyotard (tot i que aquest sí que parlava d'una manera directa i clara contra Habermas), va reaccionar amb virulència contra aquells autors que posaven en qüestió el projecte de la modernitat: els titllava de “joves conservadors antimoderns” (a aquells que es movien en una línia, desplegada a França, que anava de Bataille a Derrida passant per Foucault); “d'antics conservadors premoderns” (a L. Strauss, H. Jonas i R. Spaemann) i de “neoconservadors postmoderns” (al primer Wittgenstein, al mitjà C. Schmitt i al darrer Gottfried), iniciant així el

¹⁹ Tal com s'ha defensat a la primera invocació, hi ha prou elements per interpretar que l'educació (*Bildung*) no va haver d'esperar el segle XIX per esdevenir l'element functor entre l'adquisició de saber i l'orientació de l'acció. El mateix Kant, tot i establir els tres àmbits d'activitat del pensament (raó pura, raó pràctica i judici estètic), participa de la idea dominant al seu segle segons la qual en l'educació es dóna la possibilitat d'unitat. En la seva obra, no es diferencia en cap moment *Bildung* i *Erziehung*, és a dir, entre una *Bildung-Erziehung* dirigida a la formació-transmissió-adquisició de saber d'una *Bildung-Erziehung* dirigida a la formació-transmissió-adquisició d'un judici pràctic o estètic, sinó que aquets termes, emprats especialment a les lliçons de *Pädagogik*, o el mot *Aufklärung* (*il·lustració*), emprat especialment a *Què és la il·lustració* (1784) i en el segon opuscle del *Conflicte de les Facultats* publicat el 1798 (*Sobre si el gènere humà es troba en progrés cap a millor*), fan referència a una formació de l'esperit humà que, al no veure's en la necessitat de distincions, s'entén que són contemplats de forma unitària.

debat que l'ha convertit, tot i aquestes simplificacions inicials, en el pensador més reflexiu i influent d'oposició a la postmodernitat i de la necessitat de continuar el projecte emancipador de la Il·lustració. En aquesta conferència, de títol ja per ell mateix explícit ("La modernitat: un projecte inacabat"), reconeix que el segle XX no ha deixat molt d'aquell optimisme d'il·lustrats de la categoria d'un Condorcet que "tenien encara l'exagerada esperança que les arts i les ciències no solament aconseguirien controlar les forces de la natura, sinó també fomentar la interpretació del món i del propi jo, del progrés moral, la justícia de les institucions socials i fins i tot la felicitat dels éssers humans" i que "el problema continua plantejat i les opinions respecte de si es mantenen o es donen per perdudes les intencions de la Il·lustració estan més dividides que mai"²⁰. Per Habermas, la crítica a la racionalitat de la modernitat només es pot realitzar a través i en nom de la mateixa raó que la fa possible, un camí de cerciorament autocrític que es remunta a Descartes i a Kant i que troba en Hegel el seu alumne més avançat, però constata que aquest camí s'ha fonamentat i mogut en un concepte de raó centrada en un subjecte cognoscent portador d'una raó que es vol individual i universal a la vegada i que això l'ha abocada a dues situacions: la primera, que ja va ser advertida i criticada pel jove Hegel, per Weber i Adorno, a ocupar el lloc d'aquelles totalitats religioses i cosmològiques enderrocades que possibilitaven l'orientació de les facultats humanes, a la idolatria de la raó quan la subjectivitat és incapaç de renovar la força unificadora de la religió; la segona, a l'aporia provocada pel fet de defensar que la crítica a la raó només és possible a través i en nom

²⁰ Habermas, J. (1980): "La modernidad: un proyecto inacabado". dins *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, 1988, pp. 265-283. El 1983, a "Política conservadora, treball, socialisme i utopia avui. Conversa amb Hans-Ulrich Reck" diu que "La concepció del món de Nietzsche ha tornat a ésser virulenta a la República Federal a través d'autors com Foucault i Derrida [...] Em prenc molt seriosament aquesta recepció. Aquest és un dels motius que faran que, a Frankfurt, comenci amb una classe sobre el "Discurs de la modernitat", en la qual pretenc passar revista als molt productius col·legues francesos. En els darrers deu anys de la meua vida en un institut d'investigació no vaig poder prendre'm seriosament aquest assumpte, la qual cosa va ser un error", *Ensayos políticos*, pp. 32-33. Fruit d'aquest treball a la universitat de Frankfurt, el 1985 publica *Der Philosophische Diskurs der Moderne* (traducció castellana: *El discurso filosófico de la modernidad*, oc.), el seu diàleg més extens amb els filòsofs de la postmodernitat i en el qual els seguidors de Nietzsche continuen essent vistos com els "joves conservadors".

d'aquesta mateixa raó del subjecte, la qual cosa, diu Habermas, no van arribar a veure Adorno i Horkheimer i és el que ell es proposa resoldre a través d'una raó fonamentada en l'acció comunicativa.

Per Habermas, que d'ençà la conferència de 1980 ha anat valorant i situant l'aportació de la postmodernitat en el debat filosòfic (per exemple, en una conferència davant la Societat Coreana de Filosofia pronunciada al 1996, va dir que no dubtava de l'efecte curatiu del postmodernisme en el debat actual²¹), Heidegger i Wittgenstein tenen el mèrit d'haver-nos assenyalat una sortida a l'aporia en què havia desembocat la crítica a la raó de l'Escola de Frankfurt gràcies a la possibilitat de pensar en una raó "situada" i encarnada en el llenguatge i a un nou procediment de crítica de la raó que ja no confia en la força totalitzant de la raó hegeliana ni en la seva dialèctica. D'aquest gir lingüístic de la investigació transcendental n'han sorgit, diu, dues concepcions antagòniques: d'una banda, la "superació" postmoderna i, de l'altra, una transformació intersubjectiva de la raó que, a través de la teoria de l'acció comunicativa, el porta al que anomena una "concepció neoclàssica de la modernitat"²². Pel que fa a la primera, les teories postmodernes pateixen, segons Habermas, dues debilitats: (a) un determinat tipus d'idealisme lingüístic que les porta a sobrevalorar el significat de les gramàtiques i vocabularis en la constitució d'infraestructures socials i (b) la deficient comprensió de les conquestes universalistes de la modernitat i, per tant, la renúncia als criteris en base als quals podem distingir les conquestes universalistes dels trets colonitzadors de la modernitat, és a dir, entre discursos que s'imposen a causa de les seves evidències (discursos convincents), per exemple la tecnociència i els drets humans, i els discursos que s'imposen en el planeta a causa de les coaccions del sistema (discursos colonialistes). Per Habermas, allò que distingeix el discurs modern no és la pretensió de totalitat, car les religions universals sorgides dels antics imperis ja dirigien el seu missatge "a tots", ni el

²¹ "Concepciones de la modernidad. Una mirada retrospectiva a dos tradiciones", dins *La constel·lació posnacional*, oc. p. 186.

²² *Ibidem*, pp. 183-190.

fet que els discursos universalistes siguin utilitzats freqüentment com a mitjans per amagar la violència social, política, epistemològica i cultural, sinó que allò propi de la modernitat és la promesa d'emancipació i justícia vinculada a aquesta pràctica discursiva universalista i que aquesta pràctica ofereix paràmetres i mitjans per controlar la resolució rigorosa d'aquesta promesa²³.

Com és sabut, Habermas considera esgotat el paradigma de la filosofia de la consciència, de la raó centrada en el subjecte que ha governat la modernitat, i hi contraposa la raó intersubjectiva, el pas al paradigma de la raó comunicativa²⁴. Els agents d'aquesta raó comunicativa es mouen sempre dins l'horitzó del que Habermas nomena el seu "món de la vida", que és el context creador d'horitzons en el qual els subjectes actuen comunicativament i que està format per la tradició cultural (a través de la qual s'adquireix i renova el saber cultural), per la socialització dels individus (a través de la qual es formen les identitats personals) i pels sistemes d'integració de la societat²⁵. D'aquesta manera, l'oposició entre la subjectivitat de l'individu i la societat disciplinària denunciada per Weber, Lukács i l'Escola de Frankfurt, és substituïda per processos circulars entre el món de la vida i el poder de l'acció economico-administrativa, que entren en conflicte quan aquest darrer envaeix el primer i es produeix el que ha descrit com "colonització del món de la vida". En aquest context, no deixa de ser significatiu que Habermas defugui els conceptes *educació* i *formació* (*Bildung* i *Erziehung*), que hagués estat ben fàcil que apareguessin -i ben segur que, per alguns, necessari- en parlar d'aquest "món de la vida" o "món sòcio-cultural" (tradició cultural, socialització i sistemes d'integració de la societat), o fins i tot en les nombroses referències que fa a Piaget per tal d'establir comparacions entre les seves etapes ontogèniques i els

²³ *Ibidem*, p. 189.

²⁴ Veure, per exemple, el capítol 11 ("Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto") de Habermas, J. (1985): *El discurso filosófico de la modernidad*, oc.

²⁵ Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*, Taurus, Madrid, 1987).

estadis de l'acció comunicativa en les cultures. Possiblement l'explicació cal cercar-la en el fet que, per Habermas, *educació* sigui un concepte íntimament lligat al paradigma d'una racionalitat subjectiva, mentre que "tradició", "socialització" i "integració", els tres termes que Habermas utilitza per explicitar el món de la vida, es corresponguin més adequadament al nou paradigma de raó comunicativa que proposa com a sortida i emancipació de la filosofia de la consciència.

Entre Lyotard i Habermas sembla que s'estén doncs l'espai en què es pot moure una mirada crítica al fet educatiu tal com avui encara se'ns presenta. A un extrem, l'abandonament del gran relat emancipador de la modernitat, que va trobar en l'educació un instrument cabdal de realització i la seva conversió en una simple -tot i que importantíssima- força d'adquisició de saber, una força productiva generadora de riquesa, de poder i de conflictes; a l'altre extrem, una acció comunicativa que conserva el principi d'emancipació i de progrés propi de la modernitat, tot i abandonar el fonament d'una raó -i per tant d'una educació- centrada en el subjecte per tal d'abraçar l'encreuament de relacions intersubjectives (tradició, socialització i sistemes d'integració). D'entre la varietat d'autors que es poden situar en o al voltant d'aquest gran ventall filosòfic que ens ajuda a aprofundir en els reptes que el fet educatiu té avui plantejats, cal destacar-ne Gianni Vattimo, l'autor del que ell ha anomenat el *pensament dèbil*.

3. Vattimo, el domini de l'ésser i la fi de la història.

Gianni Vattimo utilitza els dos extrems d'aquest ventall que va de l'abandonament de la modernitat a la continuació crítica de la seva racionalitat, per diferenciar la pròpia posició, que es vol en una superfície

altra. Probablement, escriu Vattimo a l'*Ètica de la interpretació*²⁶, una de les característiques més àmpliament acceptades de la postmodernitat sigui aquella que la presenta com la fi de la història. Lyotard i Habermas comparteixen, segons Vattimo, el fet de descriure aquest procés de "fi de la història" com un anar a menys dels grans metarrelats que legitimaven la marxa històrica de la humanitat pel camí de l'emancipació i del paper de guia que hi jugaven els intel·lectuals. Per Lyotard, diu, això representa un pas per tal d'alliberar-nos del subjectivisme i l'humanisme modern, que no són sinó la ideologia del capitalisme i de l'imperialisme (i, per a la variant pragmàtica de Rorty, l'oblit gradual de certa tradició filosòfica, és a dir, de la idea d'història); mentre que per Habermas això és una calamitat, en tant que suposa l'imposar-se d'una mentalitat conservadora que renuncia al projecte d'emancipació de la il·lustració i de la modernitat. Vattimo se situa en aquest panorama afirmant que no es pot declarar "invalidada" tota forma de legitimació fent referència a la història, com fa Lyotard, car el pensament metafísic, tal com diu Heidegger, no és un vestit que hom es pot treure per posar-se'n un altre, ni podem mantenir-nos en el metarrelat de la modernitat per temor a les conseqüències nihilistes i reaccionàries d'aquestes posicions, tal com fa Habermas. Pels primers, el segle XX ens ha abocat a un final del camí; per als altres, en una cruïlla a partir de la qual cal reprendre la marxa. Vattimo diu que en ambdós casos, al pensament no li queda altre remei que abordar aquesta situació i que per a aquest fi els autors se serveixen de diferents nocions-guia a través i al voltant de les quals avancen i forneixen el seu camí: Lyotard s'aferra a la fi dels "metarrelats"; Rorty a la noció de "consens" en el sentit pragmatista del terme; Habermas a la "comunitat il·limitada de la comunicació"... i ell ens proposa servir-nos de les nocions heideggerianes, ja presents d'una o altra forma en Nietzsche, de *Ereignis* ("adveniment"), *Verwindung* ("superació") i *An-denken* ("record").

²⁶ Vattimo, G. (1989): *Ètica dell'interpretazione* (trad. cast.: *Ètica de la interpretación*, Paidós, Barcelona, 1991, pp. 15-23).

L'obra de Vattimo es construeix a partir i a través de tres grans eixos interpretatius: el de Nietzsche i la seva proclama que diu “amb la mort de Déu el món ha esdevingut faula”; el de Heidegger i la seva denúncia segons la qual “la metafísica és la història de l'oblit de l'ésser” i el del cristianisme, tot ell impregnat per l'experiència de la pietat. A partir dels dos primers llegats, Vattimo ens convoca a pensar la nostra època assumint sense pors la radicalitat de les seves conseqüències, que, tot i estar plenes de perills, també ho estan de possibilitats per una nova existència. La mort de Déu, que arrossega els valors suprems i fa del món una interpretació, assenyala la fi dels fonaments que han fornit Occident (veritat, progrés, identitat...) i ens convoca a pensar-hi, per primera vegada, radicalment; l'anunci de l'oblit de l'ésser, de la diferència ontològica entre ésser i ens, que ens porta, segons Vattimo, molt més lluny del que el propi Heidegger s'esperava, ens possibilita veure en l'organització total del món tecnocientífic la fi-acompliment de la metafísica i ens assenyala nous espais pel pensament. La unió d'ambdues referències filosòfiques, ens llega la possibilitat d'una ontologia nihilista que ultrapassa la metafísica, perquè ja no considera necessari cercar estructures estables i fonaments eterns i també la possibilitat d'una interpretació filosòfica hermenèutica, que entén que la veritat és interpretació, adveniment, i que tota verificació o falsació de proposicions només es pot donar en l'horitzó d'una obertura prèvia no transcendental sinó heretada. L'ontologia nihilista nietzscheano-heideggeriana entén que la mort de Déu és precisament i abans que res, el final de l'estructura estable de l'ésser sobre la qual s'ha alçat el coneixement i que s'ha de captar l'ésser com adveniment, com un "configurar-se la realitat" particularment lligat a la situació d'una època que és, a la vegada, provenença d'aquelles que l'han precedit. La paraula *Ereignis* (adveniment) - escriu Vattimo²⁷ - és tan fonamental i determinant a la nostra època de la història de l'ésser com ho era pels grecs el terme *logos* o pels xinesos el *Tao*.

²⁷ Vattimo, G. (1971): *Introduzione a Heidegger*. Traducció castellana: *Introducción a Heidegger*, Gedisa, Barcelona 1996, p. 100.

El món del *Ereignis* és el món de la fi de la metafísica: quan l'ésser no es pot concebre com simple presència, només pot aparèixer com adveniment.

Ara bé, la constatació de pertinença al món del *Ereignis* i de la fi de la metafísica no és, per Vattimo, l'entrada a una altra època que supera i deixa enrera, tal com diu Lyotard, la modernitat, sinó una "superació" (*Verwindung*) que és recuperació, revisió, convalescència, curar-se d'una distorsió, perquè, recordem-ho una vegada més, el pensament metafísic no és quelcom "del que es pugui prescindir com una opinió o que es pugui deixar com una doctrina en què ja no es creu"²⁸, sinó quelcom que roman en nosaltres i al qual un es remet, les úniques empremtes de què disposem de l'adveniment de l'ésser. Així doncs, la postmodernitat de què Vattimo ens parla no és una superació crítica de la modernitat, sinó aquell pensament que, portant encara les empremtes de la modernitat, s'hi manté lligat en la forma de "record" (*Andenken*), les accepta, les reprèn i les distorsiona per tal de sortir-ne, talment com una malaltia de la qual s'està convalescent i en la qual encara es continua²⁹. *An-denken* és aquest re-memorar el pensament metafísic, un tornar a considerar i pensar el passat, un pensar l'ésser com quelcom que ha estat, que ja no està present i que es diferencia i contraposa a l'oblit de l'ésser, propi del pensament metafísic. *Andenken* és un remuntar-se als orígens, no per apropiarse'n, sinó un recórrer l'errar incert en el qual, però, es dona l'única riquesa, l'únic ésser que ens és donat.

Si la *Verwindung* no és una superació que deixa enrera a la metafísica, sinó que d'alguna mesura l'accepta i s'hi manté lligada, i la postmodernitat és l'època de la metafísica aconclerta, recuperar-se (*Verwinden*) de la metafísica equival també a recuperar-se de la modernitat, la qual cosa és lluny d'aquelles actituds de crítica i allunyament radical respecte de la modernitat, com ara les de Heidegger i Lyotard. Heidegger, com és sabut, va veure la modernitat com

²⁸ Vattimo, G. (1985): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, oc. p. 152.

²⁹ Vattimo, G. (1989): *Ética de la interpretación*, oc. p. 24.

un temps de penúria i d'absència del diví, com una època respecte de la qual no és possible més que l'espera d'una vertadera superació, actitud que, segons Vattimo, l'hauria portat al seu compromís amb el nazisme. En aquest procés de lectura i continuació de l'obra de Heidegger, Vattimo diu que es pot parlar d'una interpretació de dretes i una altra d'esquerres. La interpretació de dretes seria aquella que veu en l'ésser una absència que cal lamentar i que prepara el seu retorn en alguna forma que, per ara, no ens és possible definir, una mena de teologia negativa que és present en gran part de l'obra de Heidegger. La lectura d'esquerres, en canvi, seria aquella que, deixant de banda o suprimint les implicacions teològiques, prossegueix la tasca de secularització i entén en sentit radical la diferència ontològica: si l'ésser no és l'ens, perquè l'ésser no es pot donar mai en presència, és impossible pensar en el seu possible retorn i, per tant, la nostra relació amb l'ésser només pot ser sempre re-memoració, només pot donar-se en un pensament que comprèn l'ésser ja sempre passat i sigut i, per tant, no hi ha altre ésser que aquell que es dona en la història de la metafísica, en un primer moment com presència i, al final, com allò del qual ja no en queda res.

Pietas és un altre terme que, juntament amb *An-denken* i *Verwingung*, caracteritza al *pensament dèbil* que Vattimo ens proposa. La *pietas* evoca la mortalitat, la finitud, la caducitat, l'amor al vivent i al rastre que deixa; la *pietas*, diu Vattimo, ens situa en una atenció devota cap allò que, tenint només un valor limitat, mereix ser atès precisament en virtut que és l'únic valor que tenim.

Pensar l'ésser significa escoltar els missatges que provenen de les èpoques que ens han precedit i els que provenen dels altres, dels contemporanis: les cultures «altres» amb què Occident es troba en la seva empresa de domini i unificació del planeta, les subcultures que comencen a prendre la paraula des de l'interior del mateix Occident i que

demanen ser escoltades amb *pietas*, amb l'atenció devota que mereixen totes les empremtes de vida dels similars a nosaltres.³⁰

Aquesta via es fa possible pel debilitament de la metafísica, per l'afebliment d'aquella forma de pensar a través de la qual s'ha il·legimitat la pietat per allò proper, per l'individual i efímer, per l'amor al "pròxim", en tots els sentits de la paraula³¹. Així com *Andenken* i *Verwingung* posen les bases d'una tasca principalment hermenèutica, *pietas* ho fa d'una possible ètica, d'una ètica dels "béns" abans que dels "imperatius"³², d'una ètica en què els valors suprems, aquells que actuen com valor en si i no per altres, serien les formacions simbòliques, els monuments, el rastre d'allò viu, és a dir, tot allò que s'ofereix i que estimula la interpretació. El debilitament de la metafísica ha de fer-nos mirar d'una forma nova i més amistosa tot el món de les aparences, dels processos discursius i de les formes simbòliques i veure'ls com l'àmbit d'una possible experiència de l'ésser. Aquest terreny -diu Vattimo- és molt diferent a aquell de les normes i la disciplina. La *pietas* no és cap fonament sobre el qual construir la nova existència, sinó l'única i darrera possibilitat que tenim d'experimentar i donar resposta al nihilisme que ens ha estat llegat sense aferrar-nos a un nou fonament, ja sigui un Déu, la tecnociència o el relativisme, amb la intenció de poder així escapar (o suportar) del nihilisme. La *pietas* és per Vattimo l'única possibilitat que tenim de co-respondre a l'epocacitat, a l'estar-en-el-món propi del nihilisme que ens ha estat llegat, i la dissolució de la metafísica és precisament allò que ens allibera per a la *pietas*: una vegada descobrim que tots els sistemes de valors i de coneixement no són sinó produccions humanes, massa humanes, què ens queda per fer? Abolir-los com a mentides i errors? Des quina veritat podríem executar aquest acte? Les veritats que esdevenen mentides, les mentides que esdevenen veritats, els encerts-errors que ens precedeixen i acompanyen són, per Vattimo, tot el que

³⁰ Vattimo, G. (1989): *Ética de la interpretación*, oc. p. 26.

³¹ *Ibidem*, p. 11.

³² Vattimo, G. (1983): "Dialéctica, diferencia y pensamiento débil", dins *El pensamiento débil*, oc.

tenim en el món, l'única densitat, espessor i riquesa de la nostra experiència, l'únic "ésser" del que "disposem"³³.

La relació entre el pensament dèbil i el cristianisme planeja en tota l'obra de Vattimo d'ençà el reconeixement que l'hermenèutica s'ha fet possible en una tradició que ha dialogat constantment amb la Bíblia: Occident s'ha relacionat amb allò més sagrat del que disposa, les Santes Escriptures, interpretant-les d'acord amb els signes del temps. El mateix concepte d'hermenèutica, abans de convertir-se amb la *koiné* filosòfica del segle XX³⁴, estava limitada i es referia a la interpretació bíblica en tant que ella mateixa exhortava a practicar-la, per exemple a través de la veu de sant Pau quan diu que en moltes ocasions i de moltes maneres, Déu antigament havia parlat als pares per boca dels profetes. A *Creure que es creu* aquest llegat es fa explícit i el cristianisme és considerat per Vattimo com constitutiu del pensament dèbil: el cristianisme esdevé el "text" original de l'ontologia dèbil i l'ontologia dèbil la transcripció del missatge cristià. Això, diu Vattimo, no només li ha suposat un gran esdeveniment, una mena de "descobriment" que li ha permès restablir una continuïtat entre la seva obra i el seu origen religiós personal "com si em permetés un retorn a casa", sinó també la confirmació de la validesa del discurs heideggerià sobre la metafísica i el seu final³⁵, una mena de confirmació de la llarga aventura occidental de secularització, de l'existència de l'home com un ésser llençat al món, a un *Dasein*. L'home és portador d'un llegat al qual no pot sostreure's: el llegat d'Occident; i el llegat d'Occident no

³³ Vattimo, G. (1989): *Ética de la interpretació*., oc. pp. 31-32.

³⁴ A mitjans dels anys vuitanta, Vattimo va proposar la hipòtesi que l'hermenèutica havia arribat a ésser una mena de *koiné*, d'idioma comú, de la cultura occidental [Vattimo, G. (1987): "Ermeneutica como koiné". Aquest article va ésser recollit com a capítol de *Ética dell'interpretazione* (1989). Trad. cast.: *Ética de la interpretació*, o.c. pp.55-71]. Una dècada més tard afirmava que aquesta hipòtesi no havia estat encara desmentida, que s'havia convertit quasi en una banalitat que no hi ha experiència de la veritat sinó com acte interpretatiu, fins al punt de fer-la coincidir amb la mateixa experiència del món, i que, d'una manera molt genèrica, es podien considerar pensadors hermenèutics no només Heidegger, Gadamer, Ricoeur o Pareyson, sinó també Habermas i Apel, Rorty i Charles Taylor, Jacques Derrida i Emmanuel Levinas i fins i tot Wittgenstein [Vattimo, G. (1994): *Oltre l'interpretazione*. Trad. cast.: *Más allá de la interpretación*, Paidós ICE/UAB, Barcelona 1995, pp. 37 ss.].

³⁵ Vattimo, G. (1996): *Creder di credere*. Traducció castellana: *Creer que se cree*, Paidós, Barcelona, 1996, pp. 85 i 39-40.

és altre que la tradició judeocristiana i el *logos* grec, és a dir, la secularització que es dona en la terra de l'ocàs, en la terra de l'oblit de l'ésser, tal com, segons Heidegger, el mateix terme Occident ens indica.

Quan m'esforço per analitzar -diu Vattimo- la llei heideggeriana de l'ésser que es revela i s'amaga simultàniament, em sembla que l'única manera consistent de pensar-hi de nou és imaginar-ho com una al·legoria secularitzadora de la revelació cristiana de l'encarnació de Déu [...] Em recolzo una mica en la idea bàsica de Girard, per al qual Crist hauria vingut al món per desmentir la idea del sagrat, del Déu fort, punitiu i bàrbar [...] La diferència entre els dos fonamentalismes és que l'hebraico-cristià implica una teoria del seu propi debilitament; mentre que el platònic és un fonamentalisme estructural, el debilitament del qual no sembla tan clar.³⁶

Si la secularització és el deslligament del sagrat (violent i autoritari) que, en tant que des-lligament, manté encara una relació de procedència amb el sagrat (respecte al qual es manté actiu), la història de l'ésser, és a dir, la filosofia, la metafísica, no és pas una “història altra” a l'encarnació, a l'abaixament, al debilitament del Déu fort que la *kénosis* representa. La filosofia, sobretot la filosofia moderna, i fins i tot la tecnociència, no és pas una *Überwindung* (superació) de la religió, sinó una *Verwindung* (recuperació en el sentit de recuperar-se d'una malaltia) d'una tradició a la qual ens trobem lligats i sense la qual no són pensables les conquestes de la raó moderna. La salvació, l'emancipació, té així a veure amb el deslligament i dissolució del sagrat natural-violent i passa a través de la interpretació, de la *kénosis* de Déu, del debilitament de l'ésser.

Tot el discurs sobre la superació de la metafísica -escriu Vattimo-, que em condueix a no poder parlar de l'ésser com estructura eterna, m'orienta

³⁶ Diàleg amb Vattimo a Jalón, M. i Colina, F. (1996): *Pasado y presente. Diálogos*, oc. pp. 169-170.

a pensar l'ésser com adveniment i, per tant, com quelcom que ve iniciat per una iniciativa, i per una iniciativa que no és la meua [...]. Si, com crec, l'experiència religiosa és sentiment de dependència, consciència que la meua llibertat és iniciativa iniciada, el pensament filosòfic de l'ésser com adveniment està també intrínsecament orientat en sentit religiós³⁷.

Quines són les grans empremtes del fet educatiu que la modernitat ens ha llegat i de les quals s'anuncia el seu total acompliment, la seva *Verwindung* i la necessitat d'una tasca de "rememoració" (*Andenken*)? Hi ha prou elements per defensar que són tres: el domini de l'ésser de l'home, el subjecte i la història. A partir de les aportacions de Nietzsche i Heidegger, les reflexions de Vattimo sobre aquests tres factors permeten una interpretació que ens situa en allò que caracteritza el fet educatiu de la nostra època i en el lllindar d'allò que ens amenaça i que ens possibilita l'esperança. L'actual predomini tecnocientífic com expressió del total acompliment de la metafísica, es manifesta, diu Vattimo, en la crisi de l'humanisme, una crisi que, com sabem, afecta de ple l'ideari que ha orientat durant segles a la intervenció educativa. Pel que fa al subjecte, la seva mort anuncia la dificultat de continuar interpretant el fet educatiu com una intervenció dirigida a l'alliberament-repressió-construcció del subjecte. Respecte de la història i la constatació de la seva fi, en tant que el total acompliment de la metafísica en les tecnociències ha suprimit qualsevol referència de desplegament que no sigui el desenvolupament i perfeccionament d'aquest predomini, convertint el progrés en rutina, es fa difícil, tal com hem vist, poder situar l'educació com un instrument de progrés de l'esperit humà i, avui, sembla només estar al servei d'una rutina de perfeccionament, de la qual cosa en són bona mostra les contínues reformes educatives i fins i tot les proclames d'aquelles veus que, en el món de l'educació, es consideren avui més agosarades. De moment, deixem-ho aquí, perquè al capítol següent i a les prospeccions finals ja tindrem

³⁷ Vattimo, G. (1996): *Creer que se cree*, oc. pp. 97 i 118.

ocasió de servir-nos del pensament de Vattimo per copsar les actuals transformacions en el fet educatiu i per assenyalar els perills i les possibilitats que s’hi anuncien.

4. L’escàndol Sloterdijk.

En aquest breu recorregut pels principals autors que s’han dedicat a pensar la crisi de la modernitat i per aquells aspectes del seu pensament que ens poden ser útils per copsar les transformacions, els perills i les possibilitats del fet educatiu, cal fer esment al que es coneix com “escàndol Sloterdijk”, perquè la conferència que el va originar planteja, de vegades d’una forma central i altres de passada, moltes de les qüestions que s’han anat tractant al llarg d’aquestes planes i perquè Sloterdijk és considerat per alguns com *l’enfant terrible* de la postmodernitat. A la tardor de 1999, els mitjans de comunicació d’Alemanya, i en menys mesura de França, van fer esclatar l’escàndol a partir d’una conferència que Peter Sloterdijk havia pronunciat en el marc d’un col·loqui sobre Heidegger i Levinas celebrat al castell Elmau del 16 al 20 de juliol de 1999, intitulada “Normes pel parc humà. Una resposta a la *Carta sobre el ‘humanisme’* de Heidegger”³⁸ i que, amb algunes variacions, ja havia estat dictada a Basilea el 15 de juny de 1997. La cronologia de l’escàndol³⁹ es pot resumir així: un mes i mig després de la conferència, que ja

³⁸ Sloterdijk, P. (1999): *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus* [trad. cast. de Teresa Rocha Barco: *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*, Ediciones Siruela, Madrid 2001 (2ª)]

³⁹ La cronologia de l’escàndol i els principals articles i reflexions han estat recollits a diferents planes d’Internet, de les quals cal destacar <http://www.rightleft.net>, <http://www.goethe.de/fr/bor/deislot.htm> i els *Compléments de Multitudes n° 1* (<http://multitudes.samizdat.net>). A França, la controvèrsia es va desplegar -amb molta menys virulència- sobretot a les planes de *Le Monde*, però també a *Libération*, *L’Humanité*, *Le Temps* i *Regards*, entre altres, i a Espanya va merèixer l’atenció, fins avui i que jo sàpiga, d’algunes

va suscitar malestar en alguns membres de l'audiència, el periodista Thomas Assheuer publica a *Die Zeit* un article molt punyent titulat "Project Zarathoustra" (2 de setembre de 1999) a on considera la conferència d'Sloterdijk com un projecte feixista que vol enterrar l'època moderna desenvolupant fantasies de selecció. Quatre dies després, *Der Spiegel* publica un article de Reinhard Mohr on diu que Sloterdijk propaga una "visió d'horror feixista", que proposa "el naufragi d'Occident", que "crida a la renaixença d'una humanitat amb esperit de proveta" i que, juntament amb Peter Handke (escriptor pro-serbi) i Horst Mahler (antic membre de les Brigades Roges), Sloterdijk ha trobat lloc en el "grup d'antics intel·lectuals d'esquerra que no suporten més la seva desil·lusió i fugen cap el deliri". El 9 de setembre, *Die Zeit* publica una carta d'Sloterdijk en la qual diu que Habermas està al darrera de totes aquestes crítiques, l'acusa de jugar amb una opinió pública "que sota el règim nazi estava menys sincronitzada que avui en dia" i d'haver sacrificat la seva ètica del discurs, considera l'agitació d'un feixisme d'esquerres, constata la mort de la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt i es veu com un nou Salman Rushdie a qui l'esquerra capitanejada per Habermas ha declarat una *fatwa*. El 27 de setembre, a la portada del setmanari *Der Spiegel* apareix una figura en la qual es fusionen els rostres de Nietzsche, de Hitler i de l'ovella Dolly acompanyada del text "Hitler, Nietzsche, Dolly i la nova polèmica dels filòsofs. Un projecte genètic: el superhome?". Finalment, Habermas intervé en la polèmica amb una breu resposta publicada a *Die Zeit* en la qual el vell filòsof diu que és ell el gran manipulat en aquest afer, assegurant que havia conegut per la premsa el discurs del juliol a Elmau, que Sloterdijk "sobrestima el meu interès pels seus treballs i la despesa de temps i d'esforç que he dedicat a la lectura de la seva conferència" i declara la seva aversió al text d'algú que es presenta "com un simple biomoralista inofensiu"⁴⁰.

pàgines de la *Revista de Occidente* (nº 226 i nº 228, del març i maig de 2000 respectivament), d'*Archipiélago* (nº 45, febrer/març 2001) i un article d'opinió de Fernando Savater ("¿Educar o domesticar?", *El País*, 5 d'abril de 2001).

⁴⁰ Segons sembla, poc després Sloterdijk va fer pública una carta de Habermas dirigida a Thomas Assheuer en la qual li demana que intervingui.

Les raons que s'han apuntat per explicar l'escàndol que aquesta conferència va generar apunten no només al seu contingut, sinó també al moment i al lloc en què va ser pronunciada: en una Alemanya que es veu encara culpable del terrible drama eugenèsic del III Reich; que es troba en un procés de reunificació i de trasllat de la capitalitat a Berlín que revifa vells fantasmes; que ha engendrat a Nietzsche i el seu superhome, a Heidegger i la seva invocació a un nou adveniment de l'ésser que li va semblar que el nacionalsocialisme anunciava... però també en la mateixa Alemanya que ha engendrat a Habermas, representant i aglutinador de la defensa més consolidada del projecte humanista de la modernitat. El mateix Sloterdijk es preguntava, en un article aparegut a *Le Monde* del 8 d'octubre de 1999, “quin és el sentit del conflicte en el qual el meu nom és utilitzat com el símbol de l'explosió de tensions d'ençà fa molt temps contingudes?” i es respon:

[...] es mou al voltant del control del poder ideològic amb el qual s'ha aconseguit el control moral de la societat. Es mou en el fet, durant molt temps evident però que ara es pot tocar amb el dit, que la societat alemanya, cinquanta anys després de l'acabament de la segona guerra mundial, o dues generacions i mitja després de la seva refundació, es troba aferrada a l'interior d'un bloqueig mental que ella mateixa ha instaurat, en una paràlisi auto-engendrada.⁴¹

Les idees principals de la conferència es poden resumir així: 1) l'humanisme ha perseguit sempre domesticar els éssers humans a través de la lectura d'obres il·lustres i canòniques per tal d'amansar i dominar els seus instints bestials, una tasca que va ser empresa pels filòsofs i va tenir el seu moment àlgid en el període de desenvolupament de les nacions (del 1789 al 1945); 2) l'humanisme es fonamenta en el credo segons el qual els homes són “animals sotmesos a influència” i, per tant, la seva història ho és de la lluita entre la tendència inhibidora i la desinhibidora; 3) a cap època n'hi ha hagut

⁴¹ Sloterdijk, P. (1999): “Du centrisme mou au risque de penser”, article aparegut a *Le Monde* del 8 d'octubre de 1999.

prou amb la domesticació educativa dels homes i amb l'establiment d'amistats a través de les lletres i, per tant, al darrera d'aquest poder n'hi ha hagut sempre un altre: el de la selecció (Sloterdijk reforça la complementarietat d'aquests dos poders jugant amb els mots *Lesen* i *Auslesen* -llegir i seleccionar- i *Lektionen* i *Selektionen* -llició i selecció); 4) l'era de l'humanisme modern com model escolar i educatiu ha passat, perquè ja no es pot sostenir durant més temps la il·lusió de què les macroestructures polítiques i econòmiques es podrien organitzar d'acord amb el model amable de les societats literàries, i perquè a la societat de la informació i de l'espectacle de masses la coexistència humana s'ha instaurat sobre fonaments nous, amb la qual cosa ens trobem a l'alba d'una nova era "postliterària, postepistolària i, per tant, posthumanista"⁴²; 5) la *Carta sobre el 'humanisme'* de Heidegger "posa al descobert les condicions de possibilitat de l'humanisme europeu i li formula preguntes que el sobrepassen, obrint així un nou espai de pensament trans-humanístic o post-humanístic" i 6) davant el fracàs de l'humanisme i la seva inadequació a l'època actual, s'obre una era en la qual allò que d'ençà Plató l'humanisme perseguia a través de l'educació pot ésser substituït per l'eugenèsia i les *antropotècniques* de l'*home operable*, davant la qual cosa ens veiem en el repte d'haver de formular un *codi antropotècnic*.

Per Sloterdijk, l'encert de Heidegger consisteix en cercar l'essència d'allò humà més enllà de l'humanisme, la qual cosa planteja la qüestió sobre qui domestica els éssers humans havent fracassat l'humanisme i se'ns obre la possibilitat de pensar l'home d'una forma que no concebi o situï la seva *differentia specifica* en l'àmbit de la zoologia o la biologia (per exemple com *animal* inacabat, o racional, o cultural, o com obertura biològica que permet l'aprenentatge). Com és sabut, la pregunta per l'essència de l'home que formula Heidegger el porta a un plantejament ex-sistencial, a la clariana

⁴² Sloterdijk diu que "qui tingui per massa dramàtic el prefix "post-" d'aquestes formulacions, pot substituir-lo per l'adverbi "marginalment", de tal manera que la nostra tesi seria la següent: les societats modernes només marginalment poden produir síntesis polítiques i culturals sobre la base d'instruments literaris, epistolars, humanístics" (p. 28).

(*Lichtung*) que fa possible l'èsser-en-el món (*Da-sein*) que li és propi a l'home, a allò que considera que ha estat impensat, que és anterior –i per tant essencial- a qualsevol pregunta i resposta sobre allò que és l'home. En aquest camí que obre la possibilitat d'endinsar-se en un espai de pensament trans-humanístic o post-humanístic, hi ha -diu Sloterdijk- una història ignorada per Heidegger que fa que la seva resposta no passi d'uns “jocs ontològics de pastorets”: la història social de la sortida a la llum (de l'home) en la clariana del bosc. Sloterdijk atribueix aquest oblit de Heidegger a la “seva obstinada reserva contra tota antropologia [i al] seu zel per preservar ontològicament pur el punt de partida de l'home com ésser-hi i ésser-en-el-món”. Aquesta història sobre com l'animal-sapiens va esdevenir home-sapiens, diu Sloterdijk, té dos grans relats: el d'una “història natural de la serenitat en virtut de la qual l'home va poder convertir-se en l'animal obert al món i apte pel món” i el d'una “història social dels amansiments a través dels quals els homes es descobreixen originàriament com éssers que es recullen per correspondre al tot”. El primer d'aquests relats (el de la història natural) parla de l'aventura de la hominització: al fracassar com animal, aquest ésser indeterminat que és l'home “es precipita fora del seu entorn i, d'aquesta manera, aconsegueix adquirir el món en un sentit ontològic [...] L'home és el producte d'un hiper-naixement que fa del lactant un mundant [*Weltling*] [...] En aquest sentit, la clariana del bosc és un esdeveniment fronterer entre la història natural i la cultural [entre el primer relat i el segon], i l'acte d'arribar-al-món per part de l'ésser humà adquireix des de ben aviat els trets d'una arribada-al-llenguatge”. A mesura que els homes es van instal·lant en les cases dels llenguatges – continua Sloterdijk-, conviuen entre ells i el seu entorn, de tal manera que ja no es deixen aixoplugar només pels seus llenguatges, sinó també amansar per les forces de la vida sedentària, que és allò de què ens parla el segon relat. Del relat de la història social dels amansiments, continua Sloterdijk, se n'ha destacat el procés de construcció de divinitats i de classes socials, però, menys comptades excepcions, s'ha menyspreat l'inici d'un amansiment de l'home que coincideix amb el d'aquells que han esdevingut animals domèstics, fins al

punt que la casa, l'home i l'animal van arribar a conformar un complex biopolític.

Tot i el risc, evident, de pujar al carro d'aquells que han sotmès a una anàlisi i a unes exigències desmesurades allò que va ésser dit en i per a una conferència i que, com el mateix autor assenyala, només va ser publicat després de la polèmica per tal que no fos desvirtuat, poden ajudar-nos en l'assumpte que ens convoca algunes observacions a la seva conferència. D'aquestes observacions, unes fan referència a la seva afirmació que la tasca fundadora d'amistats de la lecto-escriptura que caracteritza l'humanisme s'inicia amb la filosofia escrita; i l'altra a la defensa que l'humanisme es fonamenta en el credo segons el qual els homes són “animals sotmesos a influència” i que, per tant, la seva història ho és de la lluita entre la tendència inhibidora i la desinhibidora. Pel que fa a l'afirmació que la tasca fundadora d'amistats de la lecto-escriptura s'inicia amb la filosofia escrita, sorprèn que la conferència no faci cap referència a Homer i a tota l'obra, oral i escrita, anterior a ell. Si el factor determinant de l'humanisme fos, tal com diu Sloterdijk, una “telecomunicació fundadora d'amistats que es realitza en el mitjà del llenguatge escrit”, el seu origen seria molt anterior a l'adveniment de la filosofia i fins i tot a Grècia. Si a això hi afegíssim que la “telecomunicació fundadora d'amistats”, tal com nosaltres la concebem, no sembla pas que s'hagi realitzat únicament i exclusiva a través de la lecto-escriptura, sinó també a través de la simbologia, de les narracions orals i de les arts plàstiques i musicals, en resultaria un humanisme que abastaria la totalitat d'això que ens agrada anomenar història de la humanitat. Valguin aquí aquestes paraules d'Agustín García Calvo:

La *Iliada*, origen de la nostra literatura, se situa més aviat com final, com flor tardorenca i sens dubte sorprenent, d'una tradició mil·lenària, en part oral, de poesia èpica viva i, a la seva manera, cantada, però en part ja també literària, escrita, tot i que en altres llengües [...] aquesta Història nostra [...] és com una punta que treu el cap després de més de 500.000 anys que campa gent parlant pel món; i més encara: que, per parlar ja no

del llenguatge, sinó de l'escriptura [...] fa ja segurament 10.000 anys que se'ns va ocórrer l'invent de deixar marques de la nostra llengua al fang, a les pedres, a les escorces, i ja des de fa almenys 6.000, això vol dir més de 3.000 abans d'Homer, estaven emplenant-se a Mesopotàmia els magatzems de rajoles inscrites, i un xic més tard les parets dels palaus d'Egipte, amb cròniques de guerres.⁴³

La tasca fundadora d'amistats de la lecto-escriptura de la qual Sloterdijk ens parla té però el sentit d'inici del que anomena antropodissea (“una definició de l'home tenint en compte la seva obertura biològica i la seva ambivalència moral”⁴⁴), és a dir, d'allò que a la primera invocació d'aquestes planes s'ha caracteritzat com adveniment de la capacitat d'incidir sobre l'ésser humà, com el pas de la *trophé* a la *paideia* que, efectivament, coincideix amb l'inici de la filosofia escrita inaugurada per Plató. Ara bé, en aquest adveniment el llenguatge escrit no sembla pas que hi tingui un paper cabdal. A *Per una nova interpretació de Plató*, Giovanni Reale ha assenyalat que la crítica de Plató a la cultura de l'*oralitat* mimètico-poètica pròpia de l'època homèrica va donar lloc a una “oralitat dialèctica” que va introduir “una nova terminologia i una nova sintaxi, o sigui, una nova manera de pensar i de parlar”⁴⁵ i que aquesta nova oralitat i manera de pensar i de parlar es plasma en una escriptura que, dialogant amb ella mateixa, s'encamina pas a pas cap a la veritat. Reale destaca que el mateix Plató va advertir i practicar que les coses de més alt valor el filòsof no les posava per escrit en els rulls de paper, sinó que les escrivia (a través de l'oralitat dialèctica) a l'ànima de les persones. És més: una de les principals tesis d'aquesta obra de Reale és que Plató mai va dir que no volia que les seves doctrines fossin confiades a l'escriptura perquè per si mateixes no eren susceptibles d'ésser escrites, sinó que era millor fer-ho a través d'una oralitat dialèctica perquè escrites només eren útils per a una

⁴³ García Calvo, A. (1995): “Prolegòmens”, dins *Iliada. Versión rítmica de Agustín García Calvo*, Lucina, Madrid, pp. 10-11.

⁴⁴ Sloterdijk, P. (1999): oc. p. 35.

⁴⁵ Reale, G. (1997²⁰): “Prefacio a la edición española” dins *Por una nueva interpretación de Platón*, oc. pp. XI-XII.

minoria d'homes (per aquells, podríem dir avui, pels quals el “projecte humanista” era idoni) i, en canvi, arribarien a una majoria que no està en condicions de comprendre-les i les haurien menyspreat, o s’haurien burlat del que no entenien o, creien falsament que ho havien après, s’haurien omplert de suficiència i sobergueria⁴⁶, la qual cosa fa difícil defensar que s’inaugurés aquí una tasca fundadora d’amistats a través de la lecto-escriptura de la qual Sloterdijk ens parla.

Al llarg d’aquestes planes hem coincidit amb Sloterdijk en el fet de contemplar l’educació com un mecanisme d’ordenació social, com una estratègia biopolítica, però Sloterdijk, com tants altres, cau en el parany de situar el seu origen socio-històric a la Grècia clàssica, mentre que aquí ho hem fet en els inicis de les formes productives del capitalisme. És cert que a la *República* i a *El Polític* de Plató hi trobem el primer programa d’una intervenció “educativa” d’ordenació i configuració de l’Estat o del “ramat humà”, però la utopia meritocràtica de Plató no es reprèn ni comença a fer-se realitat fins l’aparició del capitalisme. Els textos ens assenyalen les possibilitats del pensament i, els que són capdavanters, allò que s’arrenca de l’impensable. D’aquesta possibilitat anunciada per un autor -en aquest cas Plató- al fet que es faci extensible o s’implementi, hi ha un pas molt important: el que separa la filosofia de les ciències socials. El text d’Sloterdijk ranqueja del “extremat gir lingüístic” de la filosofia contemporània, o d’un “idealisme lingüístic” que, tal com assenjala Habermas, porta als postmoderns a sobrevalorar el significat de les gramàtiques i vocabularis en la constitució d’infraestructures socials. En aquest sentit, cal dir que no tot allò que és pensat-escrit és una realitat històrica més enllà del qui ho pensa i escriu, almenys fins que no és pensat-escrit per aquells que en cada època ostenten el privilegi de construir la realitat. Que Plató “s’avancés al seu temps” i, en la seva utopia

⁴⁶ Reale, G. (1997²⁰): *Per una nuova interpretazione di Platone* oc. pp. 104-105. Tot i això, caldria preguntar-se a qui anaven dirigides les coses que escrivia Plató. Segurament no pas al ramat del parc humà, perquè a aquests cal explicar-los “enganys irreprotxables i guaridors” (la *República*, 414 c-415d).

política, ja parlés d'una *paideia* que anuncia allò que molt més tard esdevindrà educació, no vol pas dir que Grècia, Roma i l'Alta Edat Mitjana fessin de la lectura i l'educació l'instrument de domesticació del “parc humà” (vet aquí allò de què s'ocupen les ciències socials), sinó únicament –i això és molt- que els era pensable (de la qual cosa s'ocupa la filosofia). Sloterdijk arriba a dir que a l'Edat Antiga i Medieval “els humanitzats no són en principi més que la secta dels alfabetitzats” o que “es podria definir als homes d'antany com aquells animals uns dels quals saben llegir i els altres no”⁴⁷, oblidant que molts papes, reis i nobles eren analfabets. L'excés lingüístic també es fa evident en el fet que atribueix en exclusiva la tasca de domesticació a l'educació escolar i en reduir aquesta a la lecto-escriptura, quan d'ençà Marx sabem que la domesticació no es produeix únicament i principalment a l'escola; d'ençà Foucault coneixem amb detall la creuada de poders que conflueixen sobre el cos i el saber; quan el segle XX ha estat prolífer en investigacions psicològiques i sociològiques dels processos de desenvolupament cognitiu i del comportament i d'allò que els pedagogs anomenen el currículum ocult (llevar-se aviat, dirigir-se a una obligació, ésser puntual... i tota l'economia del temps i dels espais que configuren el comportament) o fins i tot quan la gent, al parlar de les disbauxes de la infància o de la joventut, no recorre a l'escola ni a la lecto-escriptura per corregir-les, sinó a la saviesa de la frase feta “la vida ja el posarà a to”.

Pel que fa a les observacions referides a l'afirmació d'Sloterdijk que diu que l'humanisme es fonamenta en el credo segons el qual els homes són “animals sotmesos a influència” i que, per tant, la seva història ho és de la lluita entre la tendència inhibidora i la desinhibidora, una vegada més allò que sembla ser una trilogia (reprimir, alliberar, construir) es redueix a una parella. En Sloterdijk això encara sorprèn més perquè, havent-hi com a música de fons de la seva conferència l'enginyeria genètica, la lletra de la inhibició i la desinhibició segueixi més aviat la música dels psicofàrmacs, és a dir, d'una

⁴⁷ Sloterdijk, P. (1999): *Normas para el parque humano...* oc. pp. 23-24 i 69.

era de la bioquímica a la qual només li era possible pensar en influir sobre allò creat per la naturalesa, estimulants-ho o aplacants-ho, mentre que, com el mateix Sloterdijk reconeix, amb el desplegament de la biotecnologia ja no és possible continuar amb la separació reconfortant pròpia de l'humanisme entre subjecte i objecte, entre organisme i màquina, entre natural i artificial, perquè es fa possible pensar en la possibilitat de creació d'un organisme que respongui a la voluntat del creador.

5. D'educació a formació: l'acompliment de la societat educada.

Al llarg d'aquestes planes hem vist com la societat educada veu en l'educació un instrument cabdal per a la seva organització i el seu progrés i, pel que s'ha dit fins aquí, podria semblar que hem realitzat un recorregut històric per tal d'arribar al que considerariem, en més o menys grau i a Occident, el seu acompliment a partir de la segona meitat del segle XX, quan totes les forces polítiques, ciutadanes i empresarials comparteixen el seu programa, quan es fa efectiva la plena escolarització, quan la universitat s'obre a sectors que fins fa ben poc n'eren exclosos i quan, atapeïts d'educació els àmbits que tradicionalment n'eren portadors, el fet educatiu s'escampa per tota la societat civil i empresarial i ressona a través de les consignes d'organitzacions internacionals d'Estats (per exemple *l'aprendre a aprendre* de la UNESCO), de municipis (per exemple la *ciutat educadora*) o d'empresaris (per exemple la *formació i la investigació permanent*), o de categories sociològiques com ara la *societat del coneixement* o de la *informació*. Ara bé, ¿quina nova superfície interpretativa ens obriria si allò que considerem la culminació d'un procés no fos, o no fos només, o no fos principalment, el resultat final d'una etapa, sinó un acompliment que, en tant que acompliment, n'assenyala una de nova? Què passaria si consideréssim la

societat educada com un projecte il·lustrat mai assolit del tot, deixat enrera? Què s'hauria perdut i realitzat en aquest acompliment? A quins perills i possibilitats ens emplaçaria?

El mateix delit de veritat que va alçar Déu com a fonament transcendent en el qual la veritat es feia possible, va derruir-lo i el va substituir per l'Home. Però només era una qüestió de temps que l'Home, aquest darrer refugi de la metafísica, fos conquerit. "La tècnica -escriu Vattimo- representa la crisi de l'humanisme, no pas perquè el triomf de la racionalització negui els valors humanistes, tal com una anàlisi superficial ens ha volgut fer creure, sinó més aviat perquè en representar la tècnica la culminació de la metafísica crida a l'humanisme a una superació, a un *Verwindung*"⁴⁸. La crisi de l'humanisme representa la culminació de la mateixa metafísica de què es reclama, el triomf de la civilització tècnica. En el camp del fet educatiu, hi ha dos factors que avui ho exemplifiquen: el traspàs a una societat de la formació i la possibilitat anunciada del control psicofarmacològic i biogenètic de les capacitats humanes. En aquest capítol ens centrarem en el primer aspecte, mentre que el segon, en tant que possibilitat anunciada, s'abordarà a les prospeccions finals.

Quan diem que "el sistema educatiu persegueix la construcció d'una societat més justa i igualitària", que "l'educació travessa tots els espais i temps de la nostra vida" o que "l'educació ha esdevingut una força productiva i de consum alhora, un valor d'ús i de canvi que genera capitals", les paraules comencen a grinyolar, perquè si hom és sensible a aquesta qüestió, no li queda altre remei que admetre que empra educació en diferents jocs de llenguatge, o en un joc de llenguatge que comença a ser diferent a aquell que era emprat per la modernitat. Hem dit que l'educació tal i com *encara* avui se'ns presenta ens l'ha llegat la modernitat i a la primera i segona invocació ens hem dedicat a rastrejar l'adveniment dels seus paradigmes constitutius: (a) una intervenció

⁴⁸ Vattimo, G. (1985): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, oc. p. 41.

sobre l'ésser humà, (b) dirigida a tota la població (c) com a instrument de conservació o progrés personal, social i/o econòmic, unes característiques que van fer de l'educació la principal indústria biopolítica de la modernitat en sentit restringit. Fins la segona meitat del segle XX, aquesta indústria biopolítica educativa es va centrar en els àmbits de les que s'entenien com institucions educatives o re-educatives (família, escola i altres organismes que treballen l'esperit), però a les societats postindustrials l'educació ja no només no és dipositaria dels discursos de la indústria biopolítica ni, per tant, disposa de la càrrega constructiva o transformadora de la Il·lustració, sinó que, al traspasar els murs de l'escola, gairebé s'ha convertit en un espectre que ho ronda tot però no abasta res. Avui, hom utilitza els mots educació i sistema educatiu per una mena d'inèrcia històrico-lingüística o de sinonímia de conceptes com ara formació, informació, aprenentatge, ensenyament, seminaris, postgraus, mestratges i tota la legió de conceptes d'aquesta mena que envaeixen les societats contemporànies.

Hi ha tres indicadors que assenyalen que allò que a l'època pròpiament moderna anomenàvem educació i sistema educatiu ha esdevingut formació i sistema formatiu: el primer i més senzill és l'augment del protagonisme i ús del terme *formació* en la literatura pedagògica i política; el segon que, si tal com aconsellava Marx l'any 1869⁴⁹, hem de partir de la situació actual, hom s'adona que als països postindustrials ja no hi ha cap embolic respecte de si el motor del procés revolucionari que ha de portar a una nova societat són les condicions socials o l'educació, que aquest debat ha estat substituït per un d'estrictament tecno-econòmic i que allò que durant molt temps va pivotar entorn de l'educació ara ho fa al voltant de la formació i la competitivitat cognitiva de les forces productives. El tercer és la relació entre la "crisi de l'educació" i el domini del coneixement científicotècnic.

⁴⁹ Veieu la nota 233 (a la pàgina 234*).

La varietat d'anàlisi i proclames que anuncien una "crisi de l'educació" fan referència, d'una o altra forma, a la inadequació de l'estructura curricular educativa respecte d'allò que es consideren les necessitats de l'època que vivim. Per a uns, aquesta inadequació és la pèrdua dels ideals humanistes, la crisi de les ideologies o dels valors que durant segles han orientat l'activitat humana i que avui, diuen, són més necessaris que mai davant el pensament científicotècnic que tot ho envaeix, fins i tot les hores de classe abans dedicades a humanitats; per a altres, la inadequació del sistema formatiu consisteix en la manca de resposta o en la resposta inadequada als requeriments professionals i tecnocientífics que l'aparell productiu reclama. Uns i altres, però, coincideixen en una cosa: en la influència del coneixement científicotècnic en allò que denuncien, la qual cosa, i si fem cas a Heidegger i a Vattimo, els situa en un mateix àmbit. Per Vattimo, és una anàlisi superficial considerar que ha estat el coneixement científicotècnic el que ha fet minvar i ha envaït el camp de les humanitats fins al punt d'arraconar els seus valors, substituir-los per aquells pròpiament tècnics (competitivitat, productivitat, eficàcia, excel·lència, triomf...) i abocar-nos a una espècie "d'absència moral". Per a aquesta "anàlisi superficial", la tècnica és un instrument adequat pel domini dels objectes però no pot pretendre endinsar-se en l'ésser de les coses i, menys encara, en el de l'home, un ésser que cal preservar en un transcendentalisme no manipulat del qual s'ocuparia la filosofia i l'educació. Per Heidegger i Vattimo, en canvi, el predomini de la tècnica sobre el subjecte i el seu humanisme no és pas la imposició de quelcom diferent o forà al mateix humanisme, ni un desenvolupament desviat de quelcom originari que cal preservar o reconduir, sinó l'acompliment del seu total desplegament. El transcendentalisme de l'ésser de l'home, per tant, hauria estat dèrruït per la imposició d'un coneixement tecnocientífic que no ha fet altra cosa que continuar, fins a complir-la del tot, la tasca filosòfica caracteritzada per l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens.

Per Heidegger-Vattimo, els sistemes metafísics del segle XIX són una forma "d'organització total" en un nivell teòric, car aquests sistemes encara

pressuposen, com tota la metafísica, cert record de la diferència ontològica entre ens i ésser en distingir, per exemple, entre una realitat "empírica" (el món de l'ens) i una realitat "vertadera" (el món de l'ésser), mentre que l'organització tècnica del segle XX dóna justament el darrer pas en el camí d'eliminació de tota diferència residual entre realitat "empírica" i realitat "vertadera", perquè l'ésser de l'ens és totalment i exclusiva l'ésser imposat per la voluntat de l'home productor i organitzador⁵⁰. La tendència intrínseca de la metafísica, des del seu origen, a oblidar l'ésser i a aparèixer en primer pla només l'ens com a tal –una tendència fundada en la connexió essencial de veritat i no veritat- es realitza, doncs, de manera perfecta en el món de la tècnica. "El que es perd -escriu Vattimo- amb l'acompliment de la metafísica com universal objectivació de l'ens en les esferes verificades per les ciències i calculades i disposades per les tècniques, és l'ésser com a *sentit* general de la realitat. L'home de la ciència-tècnica ja no té un «sentit» general de què significa realitat o ésser [...] Hem oblidat l'ésser a favor dels ens i hem oblidat també l'oblit, l'acte mateix d'oblidar". Privats de l'ésser, que ha esdevingut objecte, ens de manipulació i ara fins i tot de creació, no ens mena cap altre propòsit que la *routine* del domini del món, cada vegada més ampli i més concret.⁵¹

El traspàs de la societat educada a la societat de la formació respon també a aquest acompliment. La societat educada era una forma d'organització total en un nivell teòric, perquè encara pressuposava la diferència ontològica entre la realitat "empírica" (la organització social del seu temps, allò que calia saber, l'ensenyament) i la realitat "vertadera" (la organització social que es volia aconseguir, allò que calia fer, l'educació de l'esperit). La biopolítica tenia sentit, utopia: partia de la realitat observada i pretenia orientar-se cap a la possible. L'organització tecnològica (social i científica) de la societat de la

⁵⁰ Vattimo, G. (1971): *Introducción a Heidegger*, oc. pp. 86ss.

⁵¹ Vattimo, G. (1990): "El consumidor consumido", dins Casado, J. i Agudíez, P. (Comps.): *El sujeto europeo*, oc. pp. 37-38.

formació dona el darrer pas en el camí d'eliminació d'aquesta diferència: el “sentit general” de la “organització total” que, a la societat educada, li donava la realitat “vertadera” de l'ésser, s'ha desplegat i acomplert en el mateix acte de formació i desenvolupament científic i racional dels subjectes i de la societat. En tant que acompliment, la societat de la formació ja no disposa de cap *metà*, de cap “més enllà” que no sigui el domini, la gestió i millora d'allò de què disposa, la *routine* del seu propi aprofundiment i desplegament.

La societat educada ha estat un projecte que ha vist en la intervenció sobre les persones un instrument cabdal per a l'organització social. Aquest atribut també el comparteix la societat de la formació, ara bé, hi ha un factor importantíssim que assenyala aquest traspàs: a la societat educada, la intervenció és fonamentalment concebuda com una acció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes, a un *metà-physisca* que orientava l'acció de les persones cap a un “món vertader”. No és estrany, per tant, que a la societat educada es donés un combat entre les diferents ideologies, entre els diferents “móns vertaders” i que, per tal d'aconseguir-lo, confluïssin i volguessin fornir una educació i un sistema educatiu també “vertader”. En la societat de la formació, en canvi, la intervenció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes ha aconseguit desfer-se de la diferenciació entre “món empíric” i “món vertader”, entre l'ensenyament i l'educació, entre el saber i formació de l'esperit i de la persona, la qual cosa es mostra en l'actual rebuig a la presència “d'ideologies” en el centres formatius (es diu que per anacrònica, contraproductent, poc respectuosa i gens rigorosa) i en una mena de triomf esmorteït de l'escola moderna de Ferrer i Guardia, és a dir, d'una escola emancipada, positiva, científica i racional. En la postmodernitat no es produeix, per tant i segons aquesta línia interpretativa, una diferenciació entre ensenyament i educació, entre allò que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements i la formació de l'esperit, tal com assenyalen Ivan Illich i Jean-François Lyotard, sinó un procés de total fusió i acompliment d'allò que, tot i néixer plegat, va mantenir cert record de la diferència ontològica fins que la societat tecnològica l'ha eliminat. En l'àmbit de la biopolítica, a aquesta

organització total que manté encara cert record de la diferència ontològica entre ésser i ens aquí se l'ha anomenat *societat educada*; i *societat de la formació* al darrer pas de la societat tecnològica de la segona meitat del segle XX, que elimina tota diferència residual.

Al països postindustrialitzats el clam a l'educació com a indústria biopolítica per mantenir o transformar ordres socials ha estat deixada enrere, perquè el seu desplegament ha donat lloc a la formació, que ja no és portadora de cap confrontació entre ideologies ni té altre repte que possibilitar el bon funcionament que l'economia i l'organització social reclamen. A partir de la segona meitat del segle anterior, l'educació i el sistema educatiu es van anar desempallegant del combat que suportaven respecte d'allò que el XIX i la primera meitat del XX van concebre com ideologies. El debat i la confrontació, quan hi és, es manté fonamentalment en l'àmbit de la gestió de la complexitat a la qual cal fer front (per exemple a la convivència entre diferents cultures) o en voluntats que no es resignen però que són sordes a l'estat de la qüestió actual. La resta esdevé una amalgama de les ombres de la il·lustració, una inèrcia o confusió socio-lingüística, un oportunisme o una devaluació mediàtica de les consignes il·lustrades de llibertat, igualtat i fraternitat.

Com que la pèrdua del combat entre les diferents ideologies socials que conflueixen en l'educació es pot interpretar com el resultat del predomini d'una única ideologia, cal recórrer a la crítica de Foucault a aquest concepte, perquè ens permet desempallegar-nos-en sense necessitat de resignar-nos a les veritats de l'època. L'anàlisi de Foucault, en el seu moment blasmada i després ignorada pel marxisme, es pot resumir en aquest fragment:

La noció d'ideologia em sembla difícilment utilitzable per tres raons. La primera és que, es vulgui o no, sempre està en oposició virtual respecte a quelcom que seria la veritat. I crec que el problema no està en dividir entre allò que, en un discurs, respon a la científicitat i a la veritat i allò que respon a una altra cosa, sinó en veure històricament com es

produeixen efectes de veritat a l'interior de discursos que no són en si mateixos ni vertaders ni falsos. El segon inconvenient és que necessàriament fa referència, crec, a quelcom com el subjecte. I el tercer és que la ideologia està en posició segona respecte a quelcom que ha de funcionar per a ella com a infraestructura o determinant econòmic, material, etc. Per aquestes raons considero que és una noció que no es pot utilitzar sense precaucions.⁵²

La qüestió, per tant, rau en aprofundir en les diferències i similituds de les veritats que patia i administrava la societat educada i en aquelles que ha començat a administrar la societat del coneixement i el seu sistema formatiu.

“Però en realitzar vertaderament la seva pròpia essència de l'oblit, la metafísica conquereix també la seva fi en tant que ja no hi ha cap *meta*, cap ‘més enllà’ [...] i és precisament en aquesta situació d'extrema pobresa del pensament quan també es fa possible anar més enllà de la metafísica”, un pensament altre i, tal vegada, la possibilitat de sortir de l'oblit de l'ésser que ha caracteritzat a la metafísica⁵³. Se'ns obre, així, la possibilitat de desancorar-nos del principi de veritat i de domini al qual hem estat durant tant temps encadenats i, en aquesta imposició del món tecnocientífic respecte al qual ens sentim amenaçats, llampegueja també la possibilitat d'una nova existència. Aquesta "nova existència" és, ben segur, l'aspecte més problemàtic, controvertit o difícil del camí emprès per Nietzsche-Heidegger-Vattimo, perquè, tot i vorejar-la, o no han acabat de donar-li veu (per impossibilitat diuen els crítics; per la dificultat que tot acte fundador, diuen ells), o ha estat una veu absolutament ignominiosa (Heidegger, com se sap, li va semblar haver-la escoltat en el nacionalsocialisme).

⁵² Foucault, M. (1976): “Entrevista a Michel Foucault” realitzada per A. Fontana i P. Pasquino, dins *Un diàleg sobre el poder*, oc. p. 136.

⁵³ Vattimo, G. (1971): *Introducción a Heidegger*, oc. pp. 89-92.

6. Les emprems de l'educació per a la llibertat.

Al llarg de la primera invocació s'ha resseguit el fil a través del qual l'ésser humà es concep com subjecte d'intervenció; la segona s'ha recreat en l'establiment d'una indústria biopolítica que hem anomenat educació i aquesta tercera en els factors i característiques de la seva crisi. Els exercicis hermenèutics d'aquesta mena, d'una banda, sembla que no aconsegueixen reeixir del tot si no són capaços d'assenyalar vies de sortida a les problemàtiques que han unificat i, de l'altra i en tant que pretenen situar-se en una "superfície altra" i abraçar llargs períodes històrics, tenen la virtut –o la pretensió– de possibilitar noves mirades a les velles problemàtiques, però també el perill d'igualar allò que l'època estudiada contemplava com diferent, posant en un mateix sac aspectes que eixien discordants i esperançadors i dels quals, tal vegada, ens cal encara ser-ne continuadors. En aquest sentit, les pedagogies crítiques o alliberadores prou es mereixerien un lloc en aquestes planes, i no pas, que també, com a simple testimoni històric, sinó com a salvaguarda d'un llegat que no va poder ser tal i com pretenia però que va empènyer i empeny encara imaginaris i pràctiques emancipadores. Les pedagogies crítiques o alliberadores i les utopies o experiències no reeixides reclamen, en definitiva, respostes a la qüestió de si cal o no continuar-les, de si tenen o no possibilitats i de si cal o no transformar-les. Fer-ho pot ésser, i normalment és, molt breu. Desbrossar el camí per aquest diàleg requereix repassar dos mil cinc-cents anys de pensament i acció sobre el fet educatiu i aquest ha estat, ben segur, l'impuls i el propòsit d'aquestes planes.

Darrera l'obligatorietat de l'escolarització, de l'alfabetització, del conflicte entre l'escola pública i privada, laica o religiosa... no hi ha només una indústria biopolítica al servei d'ordres establerts, ja sigui per mantenir-los o adaptar-los, sinó també un anhel de transformació cap a la llibertat, la igualtat i la fraternitat que hom no pot ignorar. És cert que el sentit imperial de la *humanitas* que el món romà inaugura amb la incorporació de la *paideia*

grega ha pres formes horribles, però també ho és que ens ha permès voluntats i pràctiques esperançadores que mai havíem pogut imaginar. En una conferència pronunciada a la UNESCO abans que s'acomplissin sis anys de la derrota d'un Tercer Reich que havia donat lloc a funestes pretensions com ara les del Doktor Pannwitz, Claude Lévi-Strauss recordava que

[...] la noció d'humanitat, que abraça totes les formes de l'espècie humana sense distinció de raça o de civilització, és d'aparició molt tardana i d'expansió limitada [...] Per a àmplies fraccions de l'espècie humana i durant desenes de mil·lennis, aquesta noció sembla que li és totalment estranya. Per ells, la humanitat s'acaba en les fronteres de la tribu, del grup lingüístic, de vegades fins i tot del poblat, fins al punt que moltes poblacions anomenades primitives es designen a si mateixes amb un mot que significa «els homes» (o de vegades –potser amb més discreció?- els «bons», els «excel·lents», els «complets»), la qual cosa implica que les altres tribus, grups o poblats no participen de les virtuts o fins i tot de la naturalesa humana, sinó que com a molt estan formades per «dolents», «malvats», «mones» o «ous de poll». Sovint s'arriba fins i tot a manllevar al foraster d'aquest darrer grau de realitat veient-lo com un «fantasma» o una «aparició».⁵⁴

Quan entre els educadors es produeixen, de vegades i en el millor dels casos, debats apassionats sobre si l'educació és o no un (o fins i tot *el*) instrument de transformació social cap a una societat més justa i igualitària, la discussió sol tenir, si no s'hi està atent, un alt component escolàstic, gairebé com els realistes en la discussió sobre el problema dels universals a l'Edat Mitjana, perquè se sol parlar d'educació com si fos un concepte que tingués realitat en si mateixa, independentment dels àmbits en què es mostra. Per tal de no caure en aquest parany, cal un exercici que es vol primer filosòfic i

⁵⁴ Lévi-Strauss, C. (1951): La conferència va ser publicada a la col·lecció *La question raciale devant la science moderne*, Unesco, París 1952 i posteriorment, revisada i corregida, conforma el capítol XVIII de *Anthropologie structurale deux* (1973) correspon (trad. cast. de J. Almena: *Antropología estructural. Mito, sociedad, humanidades*, Siglo XXI, Madrid, 1979, p. 309).

després socio-històric. L'exercici filosòfic hauria de consistir en una mena d'*epokhé* fenomenològica, és a dir, prescindir de qualsevol exercici que parteixi i doni per suposada una educació *en si* independent del seu aparèixer i manifestar-se, amb la qual cosa hom s'adonaria que el fet educatiu es mostra de moltes i variades formes (en un cercle de lectura freirià a un poble de l'Amazònia i en una aula d'una escola de l'Opus Dei; en els consells d'uns pares al seu fill i en la actuació educativa d'un Estat respecte als seus ciutadans...). Pel que fa a l'exercici socio-històric, hauria de consistir en esbrinar quines forces i interessos s'apropien o es volen apropiat del fet educatiu (Paulo Freire ho ha resumit dient que cal preguntar-se per a qui i per a què s'educa⁵⁵), quins mecanismes s'utilitzen i quines possibilitats tenen de reeixir.

La qüestió de si l'educació és o no un instrument de transformació social cap a una societat més justa i igualitària, necessita acotar abans el precepte educació (que és el que s'ha intentat al llarg de totes aquestes planes) i abordar la confusió entre educació i sistema educatiu. La complicitat entre educació i sistema educatiu no té res d'estrany, perquè ambdós han nascut junts i s'han desplegat i alimentat plegats. Tal com hem vist a la primera invocació, l'adveniment de la possibilitat de fer-nos tal com vulguem no és pas aliena a les demandes "del sistema" de la nova *polis* democràtica o, per dir-ho amb l'al·legoria del mite de Protàgoras, de la necessitat de disposar de l'art de viure en ciutat que Hermes ens va trametre. Tot i això, tenim, certament, la possibilitat de pensar en una educació que no respongui a una *politeia*, a una indústria biopolítica, a un sistema educatiu d'Estat, però aleshores aquesta possibilitat no entronca pas amb la *paideia* de la Grècia clàssica, com de vegades es defensa, sinó que prové més aviat del cristianisme (a través de la transformació que els Pares de l'Església van sotmetre la *paideia* i del diàleg solitari de l'home amb si mateix i de la responsabilitat que contrau amb Déu

⁵⁵ Freire, P. (1995): *À sombra desta mangueira* (trad. cast. d'Agustín Requejo Osorio: *A la sombra de este árbol*, Ed. El Roure, Barcelona 1997).

de la qual sant Agustí ens parla), de l'ètica hel·lenística i de la tradició jueva. Així doncs, quan en les reflexions i els debats sobre l'educació s'usa indistintament educació i sistema educatiu és perquè ambdós neixen plegats i volen dir el mateix, però educació també té un sentit de creixement i transformació individual que no vol cap relació amb *un sistema* de la *politeia* o la República.

L'educació és la primera *indústria* biopolítica de la qual Occident pren consciència. Abans de l'educació, com hem vist, hom tenia consciència de pertànyer a una *creació* biopolítica, perquè l'ordre tenia un fonament natural o diví que estava fora del nostre abast i al qual només podíem correspondre (vet aquí el bé) o no (vet aquí el mal). D'aquí la importància que van atorgar a l'educació tots aquells pensadors que, com ara Hobbes, Locke o Rousseau, van inaugurar el nou fonament polític de la modernitat. Per tant, durant segles i amb l'única excepció de Marx, la filosofia política ha vist en l'educació (de vegades amb tanta obvietat que l'ha obviat) la principal indústria biopolítica, fins al punt que la història de l'educació dels darrers dos cents anys és, en bona part, la història de les forces i les teories que lluiten per aconseguir el control o la influència sobre el sistema educatiu, sobre aquest aparell de conservació o de transformació política dirigit a la població. Tot i el perill de les taxonomies, pot ser útil dividir aquesta indústria que també anomenem educació, en tres grans tradicions: la comunitària, la liberal i la que s'alimenta d'ambdues sense voler pertànyer-hi.

La comunitària sol partir de les problemàtiques que pateixen les persones o de les amenaces que anuncien (misèria, ignorància, explotació, manca de llibertat, instints, ganduleria, sedició, manca de cohesió...) i concep l'educació com una indústria biopolítica, com un instrument al servei d'aquells interessos superiors als individus (llibertat o autoritat, progrés o conservació, igualtat o desigualtat...) que, en darrera instància, possibilitaran que en gaudeixin les persones individuals. Aquesta tradició, quan ha parlat d'educació, s'ha referit principalment a un sistema (educatiu) comunitari al

servei de l'Estat o de la seva transformació. En aquesta tradició, la qüestió principal és quin sistema educatiu pot transformar les consciències i comportaments de la col·lectivitat i, si la resposta és positiva, si és o no possible transformar aquest sistema educatiu i com fer-ho. Però vet aquí que, aleshores, hom s'adona que el sistema educatiu, com la seguretat social o l'exèrcit, és Estat, i li és difícil imaginar-se que aquest orienti el seu sistema educatiu en una direcció diferent a la que propugna i necessita, a no ser que tingui voluntat suïcida (per posar només un exemple: és difícil imaginar que un sistema socio-econòmic que es fonamenta en la competitivitat faci efectiu un sistema educatiu que propugni la solidaritat). D'aquí que Marx, i sobretot Lenin, parlessin gens o poc del sistema educatiu i dirigissin els seus esforços en la manera de fer-se amb el govern de l'Estat.

La tradició liberal, en canvi, ha concebut l'educació com un instrument principalment al servei de la persona individual; s'ha volgut hereva, més que d'una indústria biopolítica, d'una indústria biohumana que entronca amb el cristianisme, amb el Plató més socràtic i menys polític i fins i tot amb la vella *trophé* i ha considerat que, en darrera instància, aquesta actuació possibilitarà un gaudi per a la col·lectivitat i l'Estat. Aquesta tradició, quan ha parlat d'educació, s'ha referit principalment a una *paideia* capaç de construir la persona (aquesta màscara que ens dóna rostre) i d'atorgar l'excel·lència a aquells que s'hi apliquen amb dedicació i esforç. Si hom es refereix a l'educació com a instrument de transformació personal, per tant, l'està emprant des d'aquesta tradició i, per tant, es refereix principalment a un diàleg de l'home amb si mateix i amb el món i a la responsabilitat que hi contrau, amb la qual cosa la qüestió principal ja no és si l'educació pot transformar el món, sinó si una o altra educació pot transformar la consciència i el comportament de la persona i cap a on. Si la resposta és positiva, la segona i més important qüestió a analitzar és si és o no possible que aquestes persones puguin transformar, o fins i tot habitar, l'Estat del qual formen part i com fer-ho.

La diferència entre aquestes dues grans tradicions s'ha manifestat no només en els combats legislatius, executius o revolucionaris de la història dels darrers dos-cents anys, sinó també en multitud d'experiències pedagògiques, d'entre les quals cal citar com paradigmàtiques la d'A.S. Makarenko, situada en la tradició col·lectivista, i la d'A. S. Neill en la liberal. Però com que tota taxonomia, sobretot si és dualista, obliga situar algunes propostes i experiències a cavall entre una i altra, la que podríem considerar la tercera gran tradició es relaciona amb l'educació no pas com a indústria biopolítica o biohumana, sinó com a aventura humana. Eduardo Galeano ho ha descrit així:

La natura es realitza en moviment, i també nosaltres, els seus fills, que som el que som i a la vegada som allò que fem per canviar el que som. Com deia Paulo Freire, l'educador que va morir aprenent: *som caminant* [...] Tot i que estem mal fets, no estem acabats; i és l'aventura de canviar i de canviar-nos que fa que valgui la pena aquest pampallugueig en la història de l'univers, aquesta fugissera escalforeta entre dos gels, que nosaltres som.⁵⁶

D'aquest corrent en són bona mostra aquells que, com Francesc Ferrer i Guardia o la pedagogia alliberadora de Paulo Freire, consideren que entre la persona i la col·lectivitat s'estableix una dialèctica que, si es trenca, ens aboca ineludiblement a l'autoritarisme de les particularitats o de la totalitat i a la impossibilitat de provocar canvis significatius; o els cristians pel socialisme i la teologia de l'alliberació, que han aconseguit referir-se al sistema educatiu sense caure en un comunitarisme de caire jacobista o leninista i a l'educació sense fer-ho en el liberalisme, gràcies a la fe en la justícia i la igualtat, que fa que no depenguin de cap guia ni de la custòdia de la Llei (*Ga 3, 19-27*).

En aquesta línia d'*homo viator*, però amb una metafísica radicalment diferent a la fonamentació ontològica en què s'ha mogut sempre el fet

⁵⁶ Galeano, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo XXI, Madrid 2002 (7 edició), pp. 336-337.

educatiu, Joan-Carles Mèlich, Lluís Duch Fernando Bárcena i Jorge Larrosa han obert, de la mà de Levinas, una nova possibilitat pel pensament i l'acció educativa entesa com esdeveniment ètic, com acte d'hospitalitat, d'acollida, de rebuda, de responsabilitat. Per ells, la política de l'ocupant pròpia de la tradició grega neix i es fa possible en l'ontologia (que és la història de l'educació que s'ha resseguit a aquestes planes), en éssers ontològicament separats ("Jo sóc jo. Ell és ell") que veuen en l'educació la possibilitat que el Mateix s'apoderi de l'Altre⁵⁷.

Als capítols anteriors s'han dedicat prou arguments a la qüestió segons la qual a l'Occident postindustrial l'únic debat sobre els canvis en l'educació i en el sistema educatiu apunten en la direcció d'adaptar-los a les exigències dels usuaris i de l'entorn. Que en aquestes planes es defugi esplaiar-nos sobre la qüestió de si l'educació i el sistema educatiu pot transformar la societat i com fer-ho, no és pas un correspondre acomodatiu al silenci d'un debat que avui i a l'Occident postindustrial és inexistent, sinó per no aferrar-nos a una força que, efectivament, va ser utilitzada com instrument de transformació al llarg de l'Humanisme, la Il·lustració i la industrialització, però que avui i aquí, ja només en queda l'ombra. En aquest sentit, és exemplificador que aquells que al món postindustrial encara no hi han renunciat, hagin de córrer a l'encontre de discursos i pedagogies alliberadores que només són possibles en aquells països pre-industrials o en vies de desenvolupament que, com ara els d'Amèrica llatina, s'han construït sota paradigmes occidentals i en els quals les esperances de canvi encara s'agrupen majoritàriament, tal i com es va fer aquí, en la força d'una raó conscienciadora a la qual l'educació serveix. A mena d'exemple, vet aquí les paraules del dominic socialista Frei Betto,

⁵⁷ Joan-Carles Mèlich diu que la seva manera d'entendre l'existència i l'educació potser és més propera a l'herència jueva que a la grega, ancorada, tal com diu Lluís Duch, en una mena de "fixisme ontològic" (Mèlich, J-C. (2001): *La lliçó d'Auschwitz*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, p. 29 i Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc. p. 96). A les obres de Ll. Duch, J-C Mèlich i F. Bárcena ja citades, cal afegir aquí: Mèlich, J-C (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Barcelona i Mèlich, J-C (2002): *Filosofía de la finitud*, Herder, Barcelona.

assessor de Lula Da Silva, per explicar la victòria electoral d'aquest a la presidència de la República de Brasil:

Si hi ha una persona que va contribuir a la victòria de Lula és el professor Paulo Freire. Gràcies a la seva pedagogia, molts moviments populars es van enfortir al Brasil: les comunitats eclesiàstiques de base, el sindicalisme, el Moviment dels Sense Terra, les dones, els negres, els indígenes. Lula és el resultat d'aquest procés. Per això va guanyar. No és el producte de la mercadotècnia o dels diners, sinó l'expressió d'un poder popular.⁵⁸

La qüestió, avui i a l'Occident postindustrial i opulent, rau a preguntar-se per quina és la principal indústria biopolítica, pel "sistema educatiu" del nostre temps. El mateix pensament educatiu s'ha vist obligat a trobar-hi respostes (educació permanent, formació al llarg de tota la vida, mitjans de comunicació, educació que travessa tots els espais i temps de la metròpoli...) per tal de no veure's relegat a administrar i tractar únicament un sistema formatiu sobre el qual sap que ja no hi conflueixen les esperances d'antany, aquells anhels biopolítics que s'han dissipat amb l'acompliment de la societat educada.

⁵⁸ Frai Betto (2003): entrevista realitzada pel diari *El País*, diumenge 5 d'octubre de 2003.

PROSPECCIONS FINALS

A força d'anar cercant els començaments, hom es converteix en un cranc. L'historiador mira cap enrera; al final, també creu cap enrera.

Friedrich Nietzsche (1889)¹

1. Quan Aristòtil va escriure que “n’hi ha que pensen que esdevenim bons per natura (φύσει); n’hi ha que pensen que ho esdevenim per habitud (ἔθει); i n’hi ha, encara, que pensen que ho esdevenim per ensenyament (διδάχῃ)”², va copsar la terna que ens ha permès pensar-nos. En la natura ens hi van acompanyar els déus; en l’habitud, l’*éthos*, i en l’ensenyament, la República. Però vet aquí que ja fa temps que anunciem la possibilitat d’una quarta era, que representa un renovat retorn a aquella de la qual varem partir. Com pensar-nos davant la possibilitat d’un senyoreig total sobre *physis*? Què o qui ens hi podria acompanyar?

D’aquí un temps potser diran (l’enginyeria genètica i la neuropsicologia ho anuncien): “Es van apropiat de la possibilitat de fer-los tal com volien, i en van dir *paideia*, però no aconseguen desempallegar-se del tot de l’aproximació respectuosa, gairebé temorena, de l’encara més antiga *trophé*. Durant mil·lennis es van relacionar amb un *ésser de l’home* a través de la distància que atorgava el costum i el llenguatge: pares i educadors dansaven al voltant d’aquest ésser amb mimesi i invocacions.

¹ Nietzsche, F. (1887): *Crepúsculo de los ídolos*, §24 de “Sentències i fletxes”, oc. p. 33.

² Aristòtil: *Ètica nicomaquea*, 1179b20.

Allò que no aconseguien dominar en deien llibertat i, aleshores, deixaven que la persona hi dansés solitària”.

2. Es poden malmetre els versos de Hölderlin i dir que “a on hi ha salvació, creix / també el perill”³. Cada època crea indemnitats i espectres que la rondan, i els de la societat de la formació són encara els mateixos que els *áristoi* Píndar i Cal·licles van blasmar contra la nova *paideia* salvadora d’aquells que es reclamaven del *dêmos*: que combat la singularitat i agafa els homes com si fossin cadells i els afaïçona per tal que tots posseeixin el mateix. D’ençà que J. Watson i F. Crick es van fer amb l’estructura del secret de la vida, el principal espectre que ronda la societat formada és la possibilitat del domini total de l’ésser de l’home gràcies a la neuropsicologia i la biotecnologia. La comunitat científica ha proclamat que el futur seriós de l’automanipulació de l’home ha començat, perquè considera que fins ara “els instruments dels enginyers socials i planificadors utòpics han estat extremadament barroers i poc científics” (per exemple els sistemes educatius, els camps de treball, la reeducació, el freudianisme, el condicionament precoç, el conductisme, la propaganda política, els mitjans de comunicació...), perquè “cap es fonamentava en un coneixement de l’estructura neurològica o de la base bioquímica del cervell; cap entenia les fonts genètiques de la conducta o, si les entenia, no podia fer res per modificar-les”⁴.

³ “Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch” (*Patmos*). En la traducció de Manuel Carbonell, *Patmos* comença amb aquests versos: “A prop és / i ardu d’aferrar el déu. / Però on hi ha perill, creix / també el que salva. / En la tenebra habiten / les àguiles i sense por travessen, / plançons dels Alps, l’abisme / per ponts bastits en l’aire.” (Hölderlin, F.: *Himnes*, Quaders Crema, Barcelona 1981).

⁴ Fukuyama, F. (2002): *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution* (trad. cast. de Paco Reina: *El fin del hombre. Consecuencias de la revolución biotecnológica*, Ediciones B, Barcelona 2002, p. 36). L’expressió “el futur de l’automanipulació de l’home ha començat” ha estat manlevada del teòleg jesuïta Karl Rahner que al 1966 va escriure que “l’home ha de voler ser operable, fins i tot si la dimensió i la justa mesura d’aquesta automanipulació són obscures [...] perquè el futur de l’automanipulació de l’home ha començat” [Rahner, K (1966): “Experiment Mensch. Theologisches über die Selbstmanipulation des Menschen”, dins *Die Frage nach dem Menschen. Autriß einer philosophischen Anthropologie. Festschrift für Max Müller zum 60. Geburtstag*, Freiburg/München, 1966, p. 53].

El perill que ronda l'acompliment de la societat educada amb la neuropsicologia i la biotecnologia ha pres dos rostres: el més antic prové de la indústria mecànica i ha estat assenyalat a *Frankeinstein o El modern Prometeu* (1818), a *El cas misteriós del Dr. Jekyll i Mr. Hyde* (1886), a *L'illa del Dr. Moreau* (1896), a *Un món feliç* (1932) i avui pot ésser idolatrat o temut a *Blade Runner* (1982) o fins i tot a *Matrix* (1999), però tot i que ens és pensable se'ns fa estrany, perquè menysprea les possibilitats d'un aprenentatge que encara ens fa superiors a les màquines; l'altre rostre, més afí a les noves línies d'investigació genètica, no ha parat d'anunciar les seves possibilitats i perills d'ençà que l'any 1997 fos prolíficament pensat i explotat amb la clonació de l'ovella Dolly, el *Retorn a l'Edèn*, *El nadó perfecte* i *Gattaca*. De moment, la línia del film *Gattaca*, un món-empresa en el qual la meritocràcia formativa es fonamenta en la possessió d'un ADN molt més perfecte del necessari a l'actualitat, s'imposa sobre la de *Blade Runner*, un món-empresa amb la presència d'esclaus bio-mecànics⁵. Que la línia *Gattaca* està cridada a substituir la centralitat i el debat que antany ocupava el sistema educatiu n'és bona mostra el fet que, ja només d'entrada, segueix els seus camins a través del debat entre una eugenèsia pública o privada, social o liberal: "l'eugenèsia més benèvola i moderada que s'albira a l'horitzó –escriu Fukuyama- serà una qüestió d'elecció individual per part dels pares, no quelcom que un Estat coercitiu imposi als ciutadans", perquè tots els pares desitgen que els seus fills no tinguin malalties hereditàries i estiguin ben dotats per a la salut, la intel·ligència, la memòria i la sensibilitat emocional, encara que en una primera etapa els nadons de disseny siguin una opció només disponible per a les classes adinerades⁶.

⁵ *Blade Runner* (1982), de la Warner Bros Pictures, va ser dirigida per Ridley Scott i es basa en la novel·la de Philip K. Dick *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (1968). *Gattaca* (1997), de Columbia Pictures Industries, va ser escrita i dirigida per Andrew Niccol.

⁶ Fukuyama, F. (2002): *El fin del hombre*, oc. pp. 125-148.

3. També és bona mostra del perill que creix en la salvació i de la pèrdua de centralitat de l'educació en l'art de construir els homes el significatiu desplaçament de la reflexió ètica –que neix amb i per a la *paideia*- cap a les biotecnologies, fins al punt que ètica i bioètica han acabat confonent-se. Alliberats del poder de *physis*, l'ètica va aparèixer com una resposta als perills de l'aventura humana que havien emprès els sofistes amb la *paideia*. Dos mil cinc-cents anys després, els perills de l'art de construir l'home que conforma la *polis* ja no s'anuncien en la *paideia*, sinó en el poder sobre la mateixa *physis*.
4. En el món de la *trophé*, l'àmbit d'allò que som està completament ocupat per *physis*. Amb l'adveniment de la *paideia*, a allò que som s'hi afegeix una nova superfície: la intervenció dels altres i, més tard, de l'entorn, amb la qual cosa el que som passa a ser comprès com la suma de dos àmbits: allò crescut (innat) i allò creat (après). Però vet aquí que, tal com assenyala Habermas, amb l'avenç de les biociències i el desenvolupament de les biotecnologies es desdibuixa la frontera entre la naturalesa que «som» i allò que ens «donem» i la desdiferenciació de l'habitual distinció entre allò crescut i allò fet (una línia fronterera cabdal per a la nostra moral) canvia l'autocomprensió que teníem fins ara de l'ètica de l'espècie⁷. Els darrers segles són prolífics en la disputa territorial respecte de la situació de la línia fronterera que separa allò que «som» i allò que ens «donem», el desplaçament de la qual es realitza sempre a costa de l'altre. La nova línia d'investigació genètica i psicolingüista, en canvi, vol deixar enrere aquesta contraposició entre naturalesa i educació per tal de considerar-les com dues parts d'un tot en el qual els gens són activats i desactivats en interacció amb l'entorn⁸. Matt Ridley i Steven Pinker ho han expressat així:

⁷ Habermas, J (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* (trad. cast. de R.S. Carbó: *El futuro de la naturaleza humana. Hacia una eugenesia liberal?*, Paidós, Barcelona 2002, pp. 24 i 37-38). Tot i que Habermas parla de «desdibuixar» i «desdiferenciar», insisteix en la idea, apuntada per Dworkin, de desplaçament fronterer (p. 44).

⁸ Veure, per exemple, Ridley, M. (2003): *Nature via Nurture. Genes, Experience and What Makes us Human* (trad. cast. de Teresa Carretero i Irene Cifuentes: *Qué nos hace humanos*, Taurus, Madrid, 2004). El lingüista Noam Chomsky, com se sap, va ser pioner en aquesta línia

Ha estat un gran error oposar la naturalesa a la criança, perquè tot aprenentatge depèn de les capacitats innates per aprendre i de les limitacions innates sobre allò que s'aprèn. Per exemple, és molt més fàcil ensenyar a una mona –i a un home- a tenir por de les serps que de les flors. Però tot i això cal ensenyar-lo. La por a les serps és un instint que s'ha d'aprendre.⁹

La «controvèrsia» sobre si l'herència, l'ambient o una interacció d'ambdós és la causa del comportament és senzillament incoherent, [perquè en aquest debat] l'organisme s'hi esfuma: hi ha un ambient sense ningú que el percebi, un comportament sense ningú que l'executi i un aprenentatge sense aprenent. [...] L'aprenentatge no és una alternativa a l'innatisme; l'aprenentatge no seria possible sense un mecanisme innat que aprengui.¹⁰

Però vet aquí que considerar absolutament transformador el fet que els oposats innat-après acabin fusionant-se en un diàleg mutu, oblida que ja van néixer plegats; que no han deixat mai de necessitar-se i de dialogar; que l'autocomprensió que tenim neix precisament d'aquest diàleg i que la mescla que s'invoca parla encara des d'aquesta diferenciació. L'avenç de les biociències i el desenvolupament de les biotecnologies no fa altra cosa –i això és molt- que encarar-nos definitivament, amb tota la seva cruesa i sense cap subterfugi possible, amb l'autocomprensió de domini que des de fa més de dos mil·lennis tenim de l'ètica de l'espècie. D'altra banda, no és casual que l'esgotament de la controvèrsia entre naturalesa i educació coincideixi amb què, finalment, gosem encarar-nos ja del tot amb la

d'investigació a *Syntactic structures* (1957). Una bona mostra que aquest debat és encara candent (i s'anuncia que ho continuarà essent) és que, al VI Congrés d'Ontologia que es celebra al Museu Chillida-Leku d'Hernani en el moment d'escriure aquestes ratlles i en el que hi participen Steven Pinker i Hilary Putnam, aquest darrer ha proclamat que ell es dedica a la filosofia i no a la ciència-ficció de defensar la teoria genètica del llenguatge i que aquest és “el debat filosòfic fonamental d'aquests moments a Harvard”.

⁹ Ridley, M. (1999): *Genome* (trad. cast. d'Irene Cifuentes: *Genoma. La autobiografia de una espècie en 23 capítulos*, Santillana, Madrid 2001, p. 192).

¹⁰ Pinker, S. (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language* (trad. cast. de José Manuel Igoa González: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, alianza Editorial, Madrid, 1995, p. 449)].

proclama bíblica que diu “Contempla l’obra de Déu. Qui gosarà adreçar el que Ell ha torçat?”¹¹.

5. Avui, allò que posa en perill la supervivència del nostre llinatge ja no és l’estat natural, sinó el fet d’haver convertit el món i el que en ell hi habita en un recurs que possibilita el progrés en el domini gràcies al llegat de Prometeu. La salvació que neix del perill, per tant, ja no ve d’una *polis* les muralles de la qual ens han de protegir d’un estat natural, sinó del llegat de Prometeu.

La frontera entre «Estat» (*polis*) i «Naturalesa» –diu Hans Jonas- ha estat abolida. La ciutat de l’home, que abans constituïa una clariana en el món no humà, ara s’extén sobre tota la naturalesa terrenal i li usurpa el lloc. La diferència entre allò artificial i allò natural ha desaparegut. El natural ha estat devorat per l’esfera d’allò artificial i, al mateix temps, l’artefacte total –les obres de l’home convertides en món, que actuen sobre ell i a través d’ell- està engendrant una nova classe de «naturalesa», és a dir, una necessitat dinàmica pròpia, amb la qual la llibertat humana es confronta en un sentit totalment nou.¹²

6. Quan el lliure mercat i el diner representen i quantifiquen la puixança omnipresent del capital humà, els valors prometeïcs ja no es manifesten en el domini tècnic, sinó en el diner a través del qual la tècnica es manifesta. Que hàgim preservat alguns àmbits de veritat d’aquesta puixança, assenyala que allò que avui considerem que ens possibilita sobreviure és també allò que ens amenaça i que la salvació amaga també la perdició.

¹¹ En el prefaci de *La taula rasa*, Steven Pinker escriu: “És possible que el tema de naturalesa enfront a educació *es trobi* esgotat” (Pinker, S. (2002): *The Blank Slate* (trad. cast. de Roc Filella Escolà: *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 11). Pel que fa a la proclama bíblica [*Cohèlet (Eclesiastès)* 7, 13], Andrew Niccol la utilitzada com encapçalament de la seva pel·lícula *Gattaca*.

¹² Jonas, H. (1979): *Das Prinzip Verantwortung* (trad. cast. d’Andrés Sánchez Pascual: *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona 1995, pp. 37-38).

Aquest preservar-nos del nostre capital, avui més que mai convertit en diner, potser explica el fet que ens continuï incomodant que la *paideia*, la més apassionant de les aventures humanes, hagi sorgit de la pràctica crematística dels sofistes. I vet aquí que, una vegada més, la capacitat de fer-nos tal com nosaltres vulguem s'aboca a mans dels diners i l'eugenèsia liberal s'imposa com a única forma d'allunyar el fantasma de l'eugenèsia pública.

7. Durant dos mil cinc cents anys dos mites han rivalitzat sobre a qui calia atorgar la paternitat de la *diferentia specifica* humana: si a Prometeu, que ens va lliurar la saviesa de les arts i el foc, o a Hermes, el missatger de la justícia i de la capacitat de viure en ciutat. Mentre la tècnica li era una aliada manyaga, l'humanisme es va reconèixer en el mite de Prometeu -de qui Marx va arribar a dir que hauria d'ésser el primer sant d'un santoral laic-, però a mesura que ens endinsàvem en el segle XX entre ambdós va créixer l'estranyesa i Hiroshima i Nagasaki la van fer horrorosament palpable. Aleshores, la nostra *diferentia specifica* ja no podia ésser explicada només per l'*homo technicus* prometeic sense córrer el perill que el nostre llinatge no quedés destruït del tot. Apareix aleshores, talment com en la narració de Protàgoras, Hermes, que ens porta dues noves: una, que hem d'aprendre a viure en ciutat a través de l'acció comunicativa (Habermas) i, dues, que no hi ha veritats a conquerir, sinó missatges a interpretar (hermenèutica). El moment és important, car finalment s'anuncia la solució a la rivalitat entre ambdós mites: Prometeu i Hermes es troben en la possibilitat d'operar els missatges inscrits en l'estructura de l'ADN. També en la societat de la formació, és a dir, en la ciutat tecnològica, allà on *polis* i *techné* es fusionen.
8. Al 1999, Tugendhat va participar a "l'escàndol Sloterdijk" recordant a les parts en litigi que la personalitat i la moral no vénen pas dels gens, sinó de l'aprenentatge del joc de normes culturals (no tinc notícies de si algú va recordar a Tugendhat que, d'ençà l'*Ètica nicomaquea*, la personalitat i la

moral provenen del diàleg entre *physis* i *paideia*) i que encara que poguéssim canviar la moral per mitjans genètics hauríem de tenir un patró moral al qual els gens responguessin¹³. Poc després, el filòsof Jean Christophe Merle¹⁴ va dir que E. Tugendhat, R. Dworkin i R. Spaemann tenien el mèrit d’haver fet sortir el debat de la qüestió de la clonació a què volien reduir-lo Sloterdijk i Habermas, que oblidaven el rol de l’educació en la constitució de la personalitat. A finals del 2001, Habermas publica la que es considera la resposta a “l’escàndol Sloterdijk” (*El futur de la naturalesa humana. Cap a una eugenèsia liberal?*), on aborda els reptes que l’enginyeria genètica planteja a la llibertat, a l’ètica i a l’autocomprensió que tenim com a espècie. D’aquesta obra, aquí, interessa destacar-ne dos aspectes: primer, que per Habermas, l’humà manipulat genèticament seria esclau del seu creador, car no deuria la seva personalitat a l’atzar de les combinacions del seu codi genètic, i defensa el “dret a una herència genètica no manipulada”; i, segon, que l’humà manipulat genèticament no disposaria de la possibilitat de sotmetre la seva biografia a una valoració crítica, de revisar-la retrospectivament i construir així la pròpia personalitat:

Davant del nostre destí per socialització –escriu Habermas– tenim una llibertat fonamentalment diferent a la que tindríem davant la producció prenatal del nostre genoma. Arriba un dia que el menor que creix assumeix la responsabilitat de la seva biografia i d’allò que és

¹³ Ernst Tugendhat (1999): “Es gibt keine Gene für die Moral (Sloterdijk stellt das Verhältnis von Ethik und Gentechnik schlicht auf den Kopf)” [“No hi ha gens per a la moral”, títol d’un article aparegut a *Die Zeit* el 23 de setembre de 1999. L’article, juntament amb altres publicats a *Die Zeit* entorn de l’escàndol Sloterdijk, es poden trobar a l’arxiu d’aquest diari a <http://www.zeit.de/archiv/1999/39/199939.sloterdijk.xml>. En una entrevista a Tugendhat publicada a *El País Semanal* del diumenge 29 d’abril de 2001, el filòsof deia que la conferència d’Sloterdijk “era dolentíssima i em vaig posar en aquesta discussió per defensar al meu amic i col·lega Jürgen Habermas [...] aquesta conferència era perillosa, perquè deia que en lloc d’intentar tenir una moral hem de fer canvis genètics per tal de tenir una nova moral. Això és impossible, perquè encara que poguéssim canviar la moral per mitjans genètics hauríem de tenir certes concepcions de com volem fer els canvis genètics. Sloterdijk ha estat en això la persona més confusa que mai he conegut.”

¹⁴ Merle, J. Ch. (1999): “Sloterdijk, une querelle à la française”, *Libération*, 22 novembre 1999.

ell mateix. Pot conduir-se reflexivament respecte del seu procés de formació, desenvolupar una autocomprensió *revisiónària* i fer l'intent de compensar retrospectivament la responsabilitat asimètrica que tenen els pares sobre l'educació dels seus fills.¹⁵

Soprèn el fet que un pensador de la vàlua de Habermas no s'adoni que el moment actual és una curiosa amalgama que reproduïx el combat dels antics *aristoi* contra "l'escàndol sofista": la defensa d'una herència natural (en aquests cas fruit de l'atzar de les combinacions genètiques i no pas de l'emparentament diví) que no pot ésser manipulada; la noblesa que, en aquest cas, atorga la llibertat de rebel·lar-se contra allò que ets, la qual cosa dóna un gran pòndol, car el qui té només allò que ha heretat és un home obscur. Així mateix, sorprèn que Habermas se centri i no aconsegueixi anar més enllà d'assenyalar els perills, certament evidents, d'una biotecnologia mecanicista o carnissera pròpia dels doctors Jekyll o Moreau, defugint les possibilitats del que aquí s'ha anomenat "línia *Gattaca*" de la biotecnologia, i que es mantingui en la fàcil dualitat d'un destí provinent del genoma i un altre de la socialització.

9. L'any 1970, P. Bourdieu i J.C. Passeron van publicar *La réproduction*, un estudi sociològic sobre el sistema educatiu que comença amb un poema de Robert Desnos que fa així:

El capità Jonathan,
 A l'edat de divuit anys,
 Un dia captura un pelicà
 En una illa de l'Extrem Orient,
 El pelicà de Jonathan,
 Al matí, pon un ou molt blanc
 Del qual surt un pelicà

¹⁵ Habermas, J. (2001): *El futuro de la naturaleza humana*, oc. pp. 42 i 26 respectivament.

Que s'hi assembla extraordinàriament,
 I aquest segon pelicà
 Pon a la vegada un ou molt blanc
 Del qual surt, inevitablement,
 Un altre que fa el mateix.
 Això pot durar molt temps
 Si abans no es fa una truita.¹⁶

En aquesta mateixa dècada, els infants jugàvem a un joc de cartes editat el 1965 per Heraclio Fournier que es diu *Famílies de 7 països* i que consisteix en aconseguir agrupar els sis membres (avi, àvia, pare, mare, nen i nena) de cada una de les set famílies (bantu, tirolesa, xinesa, mexicana, àrab, índia i esquimal) que formen la baralla.

No hi ha dubte que el destí que el genoma assenyala al pelicà és ésser pelicà, però també que, en el regne de la criança, el destí de la socialització d'un bantu és ésser bantu. El fet que la meua àvia *criés* el bestiar i també al meu pare, és una resta arqueològica d'un llenguatge que no concebia la possibilitat d'ésser altra cosa que allò que el devenir natural (genoma i socialització) portava. La *paideia*, com la truita del capità Jonathan, va trencar això i ens va abocar a la possibilitat de pensar l'ésser que som obrint-nos a noves disponibilitats i, per tant, d'escapar d'un món que avui considerem clos. És per això que la mateixa intervenció educativa, sigui del color que sigui, és ja un problema ètic, perquè aboca al qui s'hi sotmet a la possibilitat de pensar-se, voler-se o fer-se diferent “d'allò a què es veia abocat” (una expressió que només és possible una vegada oberta aquesta licitud). En el nostre destí per socialització (un concepte que ens és possible pensar gràcies a la *paideia* i a l'educació) s'hi esdevé una llibertat (una altra possibilitat que ens és possible pensar i exercir gràcies a la *paideia*) fonamentalment diferent a la del regne de la criança, que es regeix

¹⁶ Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1970): *La reproducción* (trad. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona 1977).

per un joc de normes tancades. La *paideia*, l'educació, la socialització, la formació... permeten pensar les regles d'aquest joc de cartes de “famílies de 7 països” i la possibilitat de canviar-les. Però tot i que, certament i cada vegada més, en el món de la *paideia* arriba un dia que menors i adults assumeixen, tal com diu Habermas, la responsabilitat de la seva biografia i disposen de la possibilitat de revisar-la i construir-la, l'amplitud d'aquest marge és limitat i, fora comptades excepcions mai reeixides del tot, no aconsegueix que un fill de mexicans decideixi i aconsegueixi lliurement convertir-se en bantu.

No deixa de sorprendre que aquells que defensen les possibilitats de l'educació per avançar en l'apropament de bantus, tirolesos, xinesos, mexicans, àrabs, indis i esquimals, o fins i tot per aniquilar singularitats culturals que es consideren perniciosos o limitades (per exemple l'ablació genital o fins i tot la incapacitat de la criança per fer que una persona es vulgui diferent al seu destí clos), defensin aferrissadament i de forma general les singularitats genètiques, moltes de les quals també es poden considerar perniciosos, limitades i segregadores.

10. De l'afirmació d'Sloterdijk respecte que l'humanisme ha perseguit sempre domesticar els éssers humans a través de la lectura d'obres il·lustres per tal d'amansir i dominar els seus instints bestials, val a dir, d'entrada, que la força de l'enunciat i de la polèmica reposa, avui, sobre el verb domesticar. La majoria dels pedagogs es reconeixien en la frase d'Sloterdijk si en comptes de *domesticar* hagués emprat *educar* (aleshores, l'enunciat quedaria més o menys així: “l'humanisme ha perseguit sempre educar els éssers humans a través de la lectura d'obres il·lustres per tal d'amansir i dominar els seus instints bestials”). Però resulta que aquest llenguatge zoològic (domesticar, amansir, ensinistrar, criar, seleccionar, parc, zoo ... referit a éssers humans), present al llarg de tota la seva conferència, no és pas una novetat en la literatura filosòfica i pedagògica, sinó que Sloterdijk la manlleva d'aquell que és considerat el primer gran pedagog, és a dir, de

Plató¹⁷. Què provoca, doncs, l'escàndol? Un motiu podria ésser que, en la literatura filosòfica i pedagògica, aquest llenguatge s'ha emprat, menys comptades excepcions, per referir-se al substrat a partir i a diferència del qual l'home es fa, allò que *també* és (un animal), però no pas a allò que *el fa* home, perquè allò que el distingeix i l'eleva de la seva animalitat és precisament allò que només pot ser dit amb el llenguatge que li és propi, amb un llenguatge que s'anomena a si mateix (*logos*) i que pertany en exclusiva al reialme de la humanitat (la racionalitat). Sloterdijk, com a bon postmetafísic, no estableix una frontera entre allò que pot ser dit del món de les coses i dels animals (per exemple la domesticació) i allò que, referit a l'home, només pot ser dit amb mots que s'enlairen més enllà de la seva fisicalitat animal, per exemple l'èsser de l'home i l'educació¹⁸. Però resulta que en això tampoc hi ha cap novetat, perquè el corrent materialista i positivista s'ha esforçat prou a recordar-nos que l'única *differentia specifica* de què disposem és la d'ésser animals inacabats amb una complexa estructura biològica oberta a l'aprenentatge. L'escàndol, per tant, cal cercar-lo més aviat en el joc de clars-obscurs que fa que allò que fins ara es movia en l'àmbit dels grisos comenci a aparèixer amb contorns clars i definits, en l'acompliment de la possibilitat ja fa molt temps anunciada de veure'ns animals inacabats que juguen a ser déus.

¹⁷ A *El Polític* (265d-276e), Plató fa ben explícita la tasca de l'educació i la política com a *criança del ramat* (ἀγελαϊστροφία) humà. El concepte *home operable* el manlleva, com el mateix Sloterdijk indica, de Karl Rahner ("Experiment Mensch. Theologisches über die Selbstmanipulation des Menschen" dins *Die Frage nach Menschen. Autriß einer philosophischen Anthropologie, Festschrift für Max Müller zum 60*, Freiburg/Munich, 1966). Al capítol XXI de *El petit príncep* hi ha una definició de domesticar (*apprivoiser*) que ha embadalit a molts mestres: domesticar, li diu la guineu al petit príncep, vol dir "crear lligams... (...) Per mi, de moment només ets un nen igual que cent mil altres nens. I no et necessito. I tu tampoc em necessites. Per tu només sóc una guineu igual entre cent mil altres guineus. Però, si em domestiques, ens necessitarem l'un a l'altre. Per mi seràs únic al món. Per tu, jo seré única al món...". La guineu d'Antoine de Saint-Exupéry utilitza domesticar com un estadi molt superior a l'altra relació entre les persones i els animals, car els homes "també crien (*élevont*) gallines".

¹⁸ Fins i tot Nietzsche, que dels filòsofs contemporanis és qui va anar més lluny en la utilització del llenguatge zoològic referit als homes, va utilitzar també el recurs de parlar d'una *vertadera educació* que es contraposava a aquella que no era altra cosa que una estratègia d'amansiment de la vitalitat de l'home per tal de convertir-lo, tal i com s'ha fet amb el llop, en el millor animal domèstic de l'home.

L'antropodissea, avui, ja no rau en ser animals inacabats respecte d'una perfecció que no ens pertany, ni en jugar a ser déus, sinó en la possibilitat que tenim a l'abast d'esdevenir-ho finalment i seriosament, d'ésser déus creadors de la perfecció. La proclama de Plató a la *República* respecte el fet que “el nostre deure de fundadors consistirà a forçar les naturaleses més bones”¹⁹ s'ha convertit definitivament, dos mil cinc-cents anys després i a resultes de les possibilitats anunciades de la biotecnologia, en un “el nostre deure de fundadors consistirà a crear les naturaleses més bones” i, per tant, en la impossibilitat de poder continuar en la indeterminació d'assumir-ho refugiant-nos en veritats, processos i paraules que volem considerar alienes a aquest acte creador (d'aquí, possiblement, que la conferència d'Sloterdijk parli de *codi d'antropotècniques* allà on l'oient espera escoltar codi moral, i d'*antropodissea* allà on s'espera antropologia).

11. Hi ha un passatge de la *Crítica de la raó pràctica* que esdevé una altra mostra que, en l'àmbit de la filosofia, les possibilitats i perills que ens anuncien els avenços de la neuropsicologia i la biotecnologia no són novedosos sinó anunciadament complidors. A l'*Examen crític de l'analítica de la raó pura pràctica* (capítol tercer del llibre primer), Kant s'encara als perills i a les inconsistències de considerar la llibertat com una facultat natural, “com una propietat *psicològica* l'explicació de la qual depèn únicament d'una investigació més precisa de la *naturalesa de l'ànima* i dels motius de la voluntat” (A168). Per Kant, si això fos així no hi hauria salvació possible al fet que l'home fos o es convertís en un *automaton materiale* o *spirituale*, del qual només podríem dir que és lliure en la mesura que ho diem d'un rellotge, “que mou les busques sense que vegem res que l'impulsi externament” (A 171-172) o “d'una graella automàtica que executa el seu moviment per ella mateixa una vegada s'ha activat el seu mecanisme” (A174). La salvació respecte d'aquest perill i la inconsistència d'aquells que, avui, l'anuncien en les possibilitats de

¹⁹ La *República*, 519e.

l'enginyeria genètica es fonamenta, per Kant, en la forma que hom atribueixi al temps: si hom considera el temps com un atribut de les coses en si (*l'Existència en el temps*) i “només es refereix a l'Existència de les coses en la mesura que aquesta sigui *determinable en el temps*”, no hi ha possibilitat per a la llibertat, car el temps se'ns imposa com una concatenació sobre la qual es fa possible i consisteix qualsevol fenomen i acció i, per tant, en tot instant estic sotmès a la necessitat d'estar determinat a actuar i a continuar una sèrie infinita d'esdeveniments que mai puc iniciar del tot, perquè “com que el temps anterior ja no es troba en el meu poder, tota acció que dugui a terme ha de ser necessària per virtut d'un fonament determinat *que no es troba en el meu poder*, és a dir, que en l'instant en què actuo no sóc mai lliure” (A169) i hom es veu abocat a una causalitat entesa com a necessitat natural que és incompatible i contradictòria amb la llibertat. Ara bé, aquest perill i les inconsistències que Kant hi veu s'esvaeixen si es considera el temps com una idealitat, com a mera forma de representació de la intuïció sensible. D'aquesta manera, la llibertat esdevé causalitat de les nostres decisions i actes, una espontaneïtat absoluta del subjecte només sotmesa a la consciència moral del seu ésser en si, fins al punt que podríem afirmar que la persona és lliure fins i tot si poguéssim calcular la seva conducta “amb la mateixa certesa que un eclipsi de sol o de lluna”, perquè ens adonaríem que “aquesta cadena de fenòmens respecte d'allò que correspon únicament a la llei moral depèn de l'espontaneïtat del subjecte com a cosa en si, i no es pot donar cap explicació física de la determinació d'aquesta cadena” (A177-178).

Superada la dificultat de combinar la llibertat amb el temps i la causalitat, a Kant i a la llibertat els en queda encara una altra “que, fins i tot admetent tot el que hem dit fins ara, amenaça d'enfonsar-la completament”: combinar la llibertat amb el mecanisme natural d'un ens que pertany al món sensible (A179), amb la qual cosa entra de ple en les esperances i perills que la neuropsicologia i la biotecnologia avui ens anuncien. Aquí,

les coses es compliquen fins i tot pel mateix Kant, que, per tal de fer front a les noves dificultats, no té cap altre argumentació que permeti “tenir esperances en una sortida airosa d’aquest perill i continuar mantenint la llibertat, i és que la dificultat esmentada encara imposa més dificultats a l’altre sistema” (A180). És cert que, almenys en filosofia de la ciència, el fet que un sistema presenti menys dificultats que l’altre és ja un factor de plausibilitat, però vet aquí que les dificultats apuntades per Kant i les argumentacions sobre les quals en surt més airós pertanyen a la teologia medieval o tardomedieval: les contradiccions teològiques en què cauen aquells que identifiquen l’Existència determinable en el temps i l’espai amb l’Existència de les coses en si creades per Déu (Déu seria el responsable de tots el nostres actes; un Déu atemporal i sense extensió que ha creat i es relaciona amb un món sensible en el temps; etcètera). Si hom no atén l’argumentació teològica de Kant, en aquest intent de sortir més airós que el contrincant en allò que amenaça d’enfonsar completament tot el que s’ha dit, només resta un aspecte pròpiament modern: l’acte de fe, del qual Kant ha partit, vers una temporalitat que salva l’home de convertir-se en un *automaton* (doncs, ¿no és la modernitat un acte de fe vers la llibertat?).

Si les accions de la persona –diu Kant–, en la mesura que pertanyen a les determinacions d’aquesta en el temps, no fossin solament determinacions seves com a fenòmens, sinó com a coses en si, aleshores sí que la llibertat no tindria salvació. La persona seria una titella o un autòmat com els de *Vaucanson*, però construït i posat a punt pel mestre suprem de tota l’obra d’art; fins i tot es podria crear una màquina pensant dotant-la d’autoconsciència, però llavors la consciència de la seva espontaneïtat en el sentit de la llibertat seria només una mera il·lusió. (A181)

Avui que tenim la possibilitat de pensar que el mestre suprem de tota l’obra d’art és l’home i no pas Déu, el combat entre les esperances i els perills que s’hi anuncien també reposa sobre les dues formes de fer-se amb

el temps de les quals Kant ens parla. Això queda ben expressat a la pel·lícula *Blade Runner*, la història de cinc “replicants” per fer-se amb el temps dels humans. Els “replicants” són esclaus (biònics) mentre consideren el temps un atribut que el creador ha introduït en la substància dels seus gens, mentre el temps se’ls imposa com una concatenació sobre la qual habiten. Però dos d’ells aconseguixen la condició humana quan es deslliuren d’aquesta càrrega i fan del temps una idealitat, una forma humana a partir de la qual els és possible aprehendre el present: Roy en el seu conegut himne al present²⁰, i Rachael quan descobreix que tots els seus records són una il·lusió concebuda pel creador i, juntament amb el policia tristament heroic, marxen ebris de futur. La temporalitat de què Kant ens parla fa possible no témer l’enginyeria genètica perquè la llibertat no s’escau pas en l’àmbit d’allò que som, sinó en el de què podem fer amb nosaltres. El perill no rau pas en fer-se amb la naturalesa humana per dominar-la (de fet, tota la història de “la humanitat” és un intent infructuós per aconseguir-ho); menys encara en deslliurar-nos de l’atzar o de les lleis naturals (això s’ha contemplat sempre com una conquesta per a la llibertat). El perill rau en no preservar o fins i tot en no augmentar l’espai que “la natura”, Epimeteu o el demiürg distret i poc previsor de Pico della Mirandola, ens ha deixat per a no dependre’n, aquest àmbit en el qual es fa possible la voluntat i el *pro-jectar-se* que hem anomenat llibertat.

12. Tot i això, i com que la llibertat és precisament allò que proporciona l’evolució humana, és possible pensar -sense necessitat d’ésser nacionalsocialista- que en algun mil·lenni s’esgotin les seves possibilitats i, talment com l’atròfia d’un òrgan, hom decideixi retirar-la de les nostres característiques com a cosa caduca. Aleshores, l’empremta de la llibertat es contemplaria com la corda fluixa i inconstant que va de l’animal a, ara sí, l’ultrahome.

²⁰ “És tota una experiència viure amb por, veritat? Això és el que significa ser esclau... Jo he vist coses que vosaltres mai creuríeu. He vist atacar naus flamejant més enllà d’Orió. Raigs C brillar en la foscor més enllà de la porta de Tanhäuser. Tots aquests moments es perdran en el temps com llàgrimes a la pluja. És hora de morir.”

13. El concepte *puixança* permet atribuir a cada persona un valor intrínsec i absolut en virtut de la seva humanitat, mentre que *sistema educatiu* li atorga un valor relatiu. En la *paideia* hi conflüen la puixança i el sistema, però l'aparellament es va decantar cap aquest darrer a través de la *doctrina*, que és l'emprimació de la voluntat divina a tot un poble i, més tard, a través de l'*educació*, que és l'administració dels desigms d'Estat a la població. Avui, puixança i sistema de nou conflueixen i s'igualen gràcies a la *formació*, que és la salvació de l'home en el paradís del capital.
14. “Quan li van preguntar quin tret comú havia trobat en els homes, el viatger, que havia vist molts pobles i països i moltes parts del món, va contestar: tenen una tendència general a la ganduleria”. Nietzsche inicia *Schopenhauer com educador* amb aquesta anècdota i tota la seva obra, com la dels seus predecessors i continuadors, és un combat contra la ganduleria. Nietzsche era tan occidental que va arribar a fer del gaudi de la vida una feina, un penós i alegre procés afirmatiu, un jovial esforç d'autodisciplina i estudi per tal d'esdevenir singular i heroic i és per això que ell i Plató són els dos grans educadors. Occident neix de l'oci²¹ i l'oci del treball i de la criminalització de la ganduleria. La creuada contra la ganduleria va començar amb l'imperatiu de Jahvé de passar fatiga tota la vida per tal de guanyar-nos el pa, però es va fer realment efectiva quan la burgesia va prendre el lloc de Déu i es va cuidar d'augmentar la defallença amb les indústries i d'administrar-la amb horaris, sirenes i setmanades²².

²¹ Aristòtil va escriure: “cal dir-ho una vegada més: el lleure és el primer principi de totes les coses” [*Política* VIII, 2 (1337b)], i Adam Smith va considerar que els dos remeis més efectius a través dels quals l'Estat pot corregir allò asocial o desagradable en la moral en bé de la societat industriosa, és l'estudi de la ciència i de la filosofia i la freqüència i la joia de les diversions públiques [*La riquesa de les nacions*. Llibre V, article III (De les despeses de les institucions per a la instrucció de persones de totes les edats), oc. p. 325].

²² L'historiador E.P. Thompson ha descrit magníficament la inculcació de l'economia del temps i el combat contra la ganduleria als inicis de la societat industrial anglesa, a “Times, Work-Discipline, and Industrial Capitalism” (1967), oc.

D'aleshores ençà, els pobles industrialsos i educats s'asseuen a la dreta del pare en la tasca diària de repartir-se el món.

Tot i que confonem educació i sistema educatiu, diem que *l'educació*, i no pas *el sistema educatiu*, és l'instrument per aconseguir un altre món possible, perquè sabem que cap Estat decideix desaparèixer canviant el seu sistema educatiu. En canvi, sí que sabem de pobles que són esborrats, i els enviem mestres per tal que puguin sobreviure o, en el millor dels casos, aproximar-se al camí dels vencedors, perquè hem après que mentre ells guardaven llargues estones el bestiar, nosaltres distribuïem disciplinadament el temps i els hàbits. I que en l'encontre infructuós, no hi ha ni tan sols possibilitat de lluita, car són esclafats per un imperi educat d'homes eficients.

15. Com ens cal contemplar l'ideal il·lustrat que encara avui es manifesta en la formació com a instrument d'emancipació i de progrés? Cal veure-ho com una "etapa *progressada*" en el seu camí de justícia per a la humanitat? Això requereix oblidar que cap civilització ha fet tan real l'horror ni ha posat el planeta vora el precipici d'extinció com l'Occident educat i civilitzat. Cal veure-ho com l'estratègia de legitimació d'una classe i del capital? Això requereix oblidar que cap civilització ha fet tan real la llibertat i el benestar i ens porta a percebre la cultura com un instrument de dominació, menyspreant els combats d'aquells moviments socials que, avui més que mai, es lliuren precisament en aquest àmbit. Ambdues línies aboquen a la deliberació sobre el grau de l'horror i de la llibertat, en els quals la il·lustració ha aconseguit ésser-ne capdavantera. El que s'anuncia és la possibilitat de fer-nos totalment amb l'art, tant de temps cobejat, de construir l'home a imatge i semblança de l'home que conforma la ciutat i, en aquesta aventura, la *paideia* i l'educació han començat a quedar-ne enrere... tot i haver-la iniciat.

16. A la primera invocació hem vist com, amb Plató, la *paideia* es converteix en una filosofia de la domesticació i emprèn el camí encadenat al futur que la tradició jueva-cristiana abraça. Ha estat un pensador jueu, Emmanuel Levinas, que a partir de la filosofia de l'habitança de Heidegger ha indagat la possibilitat d'alliberar-nos d'aquest esclavatge. Amb Levinas, tenir cura de l'ànima es converteix en l'accés a una consciència de l'exterioritat que s'oposa a la política de l'ocupant d'altres ànimes, temps i geografies. També la *pietas* de què Vattimo ens parla.

Aquest pensament, però, està lluny de bastir una teoria social que s'avingui amb el desplegament de les forces productives que encara ens guien i es troba reclòs en l'àmbit de l'acadèmia filosòfica, esperant, tal vegada, la dissolució d'un ésser de l'home i d'una subjectivitat que només podrà ser concebuda com a organisme; esperant, tal vegada, el total acompliment de l'aventura del ocupant, el moment de la seva extrema solitud.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno TW i Horkheimer, M. (1944): *Dialektik der Aufklärung* (traducció castellana de JJ. Sánchez: *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Valladolid 1994).
- Agustí d'Hipona (388/395): *De libero arbitrio*. Traducció castellana d'E. Seijas i text llatí: *El libre albedrio*, Obras de San Agustín, volum III (Obras filosóficas), Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 1982.
- (397/401): *Confessiones*. Traducció catalana de Miquel Dolç: *Confessions*, Fundació Enciclopèdia Catalana, Clàssics del cristianisme 9, Barcelona 1991.
- Alcmeón de Crotona (VI aC): *Peri physeos*, dins *Pitagorici: testimonianze e frammenti*, a cura de Maria Timpanaro Cardini, "La Nuova Italia", Biblioteca di studi superiori, 28, 41 i 45, Firenze 1969.
- Alcover, A.M^a (1968-1993): *Diccionari Català-Valencià-Balear*, Barcelona.
- Alfonso X (1256-1263): *Partida segunda de Alfonso X el Sabio. Manuscrito 12794 de la B.N.*, edició d'Aurora Juárez Blanquer i Antonio Rubio Flores, Biblioteca Universitaria de Estudios Románicos, Granada 1991.
- Althusser, L. (1970): "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", dins *La Pensée*, núm. 151, p. 3-38.
- Anònims:
- *Anònim de Jàmblic* (ca. V-IV aC). Traducció catalana d'Antoni Piqué Angordans, dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, Laia, Textos filosòfics 48, Barcelona, 1988, pp. 243-249.
 - *Dobles raonaments* (ca. 400 aC). Traducció d'Antoni Piqué Angordans "Dobles raonaments" dins *Els sofistes. Fragments i testimonis*, Laia, Textos filosòfics 48, Barcelona 1988, pp. 251-265.
- Arendt, H. (1954): *Between Past and Future* (traducció castellana de Poljak, A. L.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona 1996).
- Argullol, R. (2002): "666 años después del día que se inició la modernidad", p. 24 de *Balelia*, suplement del diari *El País* del 5 d'octubre de 2002.
- Aristòfanes (423 aC): *Els nívol·s*. Text grec i traducció catalana de Manuel Balasch a *Comèdies*, II, Fundació Bernat Metge 177, Barcelona, 1970. Alguns fragments es poden trobar també a la introducció de Carles Miralles a Plató: *Paideia: Protàgoras, De la República, De les lleis*, Aristòtil: *Ètica nicomaquea*. Traducció catalana de Josep Batalla a Fundació Bernat Metge 291 i 292 (2 volums), Barcelona, 1995.
- *Sobre les parts dels animals*. Text grec i traducció francesa de Pierre Louis: *Les parties des animaux*, Les Belles Lettres, Paris 1957).
 - *De l'ànima*. Traducció de Joan Leita, Editorial Laia, Textos filosòfics 4, Barcelona 1981.
 - *Política*. Text grec i traducció francesa d'Aubonnet, J. a Les Belles Lettres, Paris, 1989.
- Bárcena, F. i Mèlich, J-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.
- Bataillon, M. (1952): "J.L. Vives, reformateur de la bienfaisance", dins *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, XIV (traducció castellana:

- “J.L. Vives, reformador de la beneficència”, dins *Erasmus y el erasmismo*, Editorial Crítica, Barcelona 1978).
- Baudelot, C i Establet, R. (1971): *L'école capitaliste en France* (traducció castellana: *La escuela capitalista en Francia*, Mèxic, Siglo XXI 1975).
- Bernstein, B. (1971-1975): *Class, codes and control*, 3 volums, que porten com a subtítols: *I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, *II. Applied Studies towards a Sociology of Language* i *III. Towards a Theory of Educational Transmissions* (el primer i el tercer han estat traduïts per Feito, R: *Clases, códigos y control*, 2 vol., Akal, Madrid 1988 i 1989)
- Biblia*, traducció catalana interconfessional, Ed. Claret, Barcelona 1993.
- *Biblia Vulgata*, a cura d'Alberto Colunga i Laurentio Turrado, Biblioteca de autores cristianos, Madrid 1999.
 - *Septuaginta. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes edidit Alfred Rahlfs*, Deutsche Bibelgesellschaft, Stutgard, 1979.
- Bloch, O. i Wartburg, W. von (1932): *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1964): *Les Héretiers, les étudiants et la culture* (traducció castellana: *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona 1967).
- (1970): *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (traducció castellana: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona 1977).
- Bowles, S. i Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist América educational reform and the contradictions of economic life* (traducció castellana: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Mèxic 1981).
- Brown, D.E. (1991): *Human universals*, McGraw-Hill, Nova York.
- Bueno, G. (1980): “Análisis del *Protágoras* de Platón”, dins *Protágoras (edición bilingüe)*, Clásicos El Basilisco, Pentalfa Ediciones, Oviedo.
- Burnet, J. (1916): *The Socratic Doctrine of the Soul, Proceedings of the British Academy* (traducció castellana “Doctrina socrática del alma”, dins *Varia socratica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Mèxic 1990).
- Calassanç, Josep de: *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, Eumo Editorial, Vic 1998. La versió original del “Memoriale al Cardinali Tonti”, de 1645, s'ha consultat de la reproducció a cura de García-Durán, P. Adolfo (1967): *Itinerario espiritual de San José de Calasanz de 1592 a 1622*, Pontificia Universitas Gregoriana, Barcelona; el primer i segon “Memoriale alla Commissione dei Cardinali”, de 1645, ha estat reproduït per la revista *Ricerche. Rivista trimestrale degli scolopi in Itali* al document nº 13 (p. 81-88), nº 48, Abril-juny de 1996.
- Campanella, T. (1646): *Liber Apologeticus contra impugnantes Institutum Scholarum piarum* (traducció catalana d'A. García-Durán: “El llibre apologetic contra els que impugnen l'Orde de l'Escola Pia compost pel P. Tommaso Campanella, de l'Orde de Predicadors”, dins Calassanç, Josep de: *Documents fundacionals de l'Escola Pia*, Eumo Editorial, Vic 1998, pàg. 87-108.

- Cárceles Laborde, C. (1999): "En torno a la aparición de la palabra 'educación' en la lengua castellana" dins Laspalas Pérez, J (Ed.): *Historia y teoría de la educación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Casado, D. i Guillén, E. (2001): *Manual de servicios sociales*, Editorial CCS, Madrid 2001.
- Castro, A. (1991): *Glosarios latino-españoles de la Edad Media*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Cervantes, M. de (1615): *El Quijote*.
- Charlety, S. (1896): *Histoire du Saint-Simonisme (1825-1864)* (traducció castellana de M. Acheroff i E. Rincón: *Historia del sainsimonismo*, Alianza Editorial, Madrid 1975).
- Cipolla, C. (1969): *Literacy and development in the West* (traducció castellana: *Educación y desarrollo en occidente*, Ariel, Esplugues de Llobregat 1970).
- Climent d'Alexandria (II-III dC): *Clementis Alexandrini opera græce et latine quæ extant*, edició de Friderico Sylburgio, Colonia, 1688 (Biblioteca Nacional de Catalunya).
- *El Pedagóg*. Pel text grec: *Le Pédagogue* (traducció francesa de Harl, M. i introducció i notes de Marrou, H-I), Éditions du Cerf, Paris 1960. Traduccions castellanques: la de Merino, M. i Redondo, E. a Ciudad Nueva, Madrid, 1994 i la de Sariol Díaz, J. de la Biblioteca Clásica Gredos 118, Madrid, 1988. Climent d'Alexandria:
- Cohn, N. (1957): *The Pursuit of the Millenium-Revolutionary. Millenarians and Mystical Anarchists of the Middle Ages* [traducció castellana: *En pos del Milenio*, Alianza Editorial, 1989 (4)].
- Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification* (traducció castellana: *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Akal, Madrid 1989)
- Condorcet, JM. (1792): *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Traducció catalana: "Informe i Projecte de Decret sobre l'organització general de la Instrucció Pública", dins *La instrucció pública*, Eumo Editorial, Vic 1996.
- Corominas, J. (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid, 6 volums.
- (1981): *Diccionari Etimològic i complementari de la llengua Catalana*, Curial Edicions, Barcelona.
- Cortelazzo, M. i Zolli, P. (1980): *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Critics (460-403): Recull de fragments i traducció de José Barrio Gutiérrez a *Fragmentos y testimonios*, Aguilar, Buenos Aires, 1975 (2).
- Davis, N.Z. (1965): *Society and culture in Early Modern France* (traducció castellana de Bertran, J.: *Sociedad y cultura en la Francia Moderna*, Crítica, Barcelona 1993).

- Delaborde (1912): *Le texte primitif des Enseignements de Saint Louis à son fils*, "Bibl. de l'Ecole des Chartes", LXXIII.
- Delumeau, J. (1978): *La peur en Occident* [traducció castellana d'Armiño, M.: *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Taurus, Madrid 1989].
- (1995): *Mille ans de bonheur*, t. II *Une histoire du paradis*, Paris, Fayard.
- Derrida, J. (1999): *Donner la mort* (traducció castellana de Cristina de Peretti i Paco Vidarte: *Dar la muerte*, Barcelona, Paidós, 2000).
- Diògenes Laerci (s. I a x. III): *Vides dels filòsofs*, llibre II. Traducció d'Antoni Piqué Angordans, Laia, textos filosòfics, 50, Barcelona, 1988. Vol I.
- Dirlmeier, F. (1956): Estudi introductor i a la seva traducció de *Nikomachische Ethik* d'Aristòtil, Darmstadt, Berlin, 1956.
- Duch a, Ll. (1995): *Mite i cultura. Aproximació a la Logomítica I*, Abadia de Montserrat, Barcelona.
- (1996): *Mite i interpretació. Aproximació a la Logomítica II*, Abadia de Montserrat, Barcelona.
 - (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós Educador, Barcelona.
- Eiximenis, F. (1384-1385): *Dotze llibre del Crestià*. Edició en dos volums publicada pel Col·legi Universitari de Girona i la Diputació de Girona, 1986-1987 i selecció de textos realitzada per Renedo, X. i Gascon, S. (1993): *Prosa de Francesc Eiximenis*, Editorial Teide, Barcelona.
- Elias, N. (1939): *Über den Prozess der Zivilisation. Sociogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (traducció castellana: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1988).
- (1969): *Die höfische Gesellschaft* (traducció castellana: *La sociedad cortesana*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1993)..
- Engels, F. (1845): *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* (traducció castellana de Warshaver F. i Molina, V.: *La situación de la clase treballadora en Inglaterra*, Júcar, Madrid 1980).
- Erasmus (1537): *De civilitate morum puerilium* (traducció castellana d'A. Garcia Calvo: *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1985. Hi ha una edició bilingüe en català i llatí publicada al 1912: *Llibre de Civilitat Pueril. Ara per primera volta publicat en català. Traduhit et anotat per J. Pin y Soler*, Llibreria l'Avenç, Barcelona).
- Èsquil (467 aC): *Els set contra Tebes*. Text grec i traducció de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 67, Barcelona, 1933.
- Eurípides: *Tragèdies*. Traducció de Carles Riba a Clàssics Curial, 3 volums, Barcelona 1977.
- Evans-Pritchard, EE. (1940): *The Nuer*. Traducció castellana de Julio Manzano: *Los nuer*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1977.
- Fatica, M. (1992): *Il problema della mendicITÀ nell'Europa moderna (secoli XVI-XVIII)*, Liguori, Nàpols.
- Feingold, H.L. (1983): "How Unique is the Holocaust", dins Grobman, A. i Landes, D. (comps.): *Genocide: Critical Issues of the Holocaust*, The Simon Wiesenthal Centre, Los Angeles, 1983.

- Fernández Nieto, F.J., Melero, A. i Mestre, A. (Coordinadors) (1998): *Luis Vives y el humanismo europeo*, Universitat de València, València.
- Ficino Marsilio (aprox. 1480): *Divini Platonis Opera Omnia Marsilio Ficino interprete*, edició de 1570. Signatura XVI-2973 de la biblioteca de la Universitat de Barcelona.
- Finkielkraut, A. (1996): *L'Humanité perdue. Essai sur le XX^e siècle*. Traducció castellana de Thomas Kauf: *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Editorial Anagrama, Barcelona 1998.
- Foucault, M. (1966): *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines* (traducció castellana d'Elsa Cecilia Frost: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo Veintiuno, Madrid 1968).
- (1975): *Surveiller et punir* [traducció castellana: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid 1982 (3^a)].
 - (1976) “Entrevista a Michel Foucault” realitzada per A. Fontana i P. Pasquino el juny de 1976 i traduïda al castellà per M. Morey dins M. Foucault: *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, Madrid 1981.
 - *Foucault. Dits et écrits II, 1976-1988*, Gallimard 2001.
 - (1978): *A verdade e as formas jurídicas*. Recull de les conferències pronunciades per Foucault a Rio de Janeiro l'any 1973 (traducció castellana d'Enrique Lynch: *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Mèxic 1984).
 - “La «gouvernementalité»” (traducció castellana de Julia Varela: “La gubernamentalidad”, dins *Espacios de poder*, La Piqueta, Genealogía del Poder nº 6, Madrid 1981).
- Freire, P. (1995): *À sombra desta mangueira* (traducció castellana d'Agustín Requejo Osorio: *A la sombra de este árbol*, Ed. El Roure, Barcelona 1997).
- Fukuyama, F. (2002): *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution* (traducció castellana de Paco Reina: *El fin del hombre. Consecuencias de la revolución biotecnológica*, Ediciones B, Barcelona 2002).
- Gaffiot, F.: *Dictionnaire Latin-Français*, Hachette, Paris 1934.
- Galindo Carrillo, M^a Ángeles (1948): *Los tratados sobre educación de Príncipes*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía, Madrid.
- García Calvo, A (1985): *Razón común: edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito*, Lucina, Madrid 1985.
- García-Duran, A. (1967): *Itinerario espiritual de San José de Calasanz de 1592 a 1622*, Pontificia Universitas Gregoriana, Barcelona.
- Gaudemar, JP. (1979): *La mobilisation générale* (traducció castellana de José Saavedra: *La movilización general*, Genealogía del poder nº 7, Ediciones La Piqueta, Madrid 1981).
- Geich, J.B. (1794): *Pharos für Aeonen*. Una petita part d'aquesta obra es pot trobar en el recull de textos realitzat per Agapito Maestre (1988): *¿Qué es Ilustración?*, Tecnos, Colección Clásicos del Pensamiento 43,

- Madrid 1999 (4 edició revisada), pp. 81-91, amb el títol “Sobre la influència de la Il·lustració en les revolucions”.
- Geremek, B. (1986): *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i mitosierdzia w Europie* (traducció castellana de l'edició italiana *La pietà e la forca: La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*, Alianza Editorial, Madrid 1989).
- Goglin, J.L. (1976): *Les misérables dans l'Occident médiéval*, Ed. du Seuil.
- González y González, E. (1987): *Joan Lluís Vives. De la escolástica al humanismo*, Generalitat Valenciana, València.
- Guthrie, W.K.C. (1962): *A history of greek philosophy* ([raducció castellana: *Historia de la filosofía* (5 vol.), Editorial Gredos, Madrid, 1984-1990].
- Gutton, J.P. (1974): *La société et les pauvres en Europe (XVIe-XVIIIe siècles)*, PUF, Paris.
- Habermas, J. (1981): "Modernity counter postmodernity", dins Habermas (i altres): *The Anti-aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (1983) (traducció castellana: "La modernidad, un proyecto incompleto", dins *La posmodernidad*, Kairós, Barcelona 1983).
- (1983): *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln* (trad. cast. de R. García Cotarelo: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona 1998).
 - (1985): *Der Philosophische Diskurs der Moderne* (traducció castellana: *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid 1989).
 - (1996): "Coping with Contingencies - The Return of Historicism", dins Niznik, J. i Sanders, J.T. (eds): *Debating the State of Philosophy. Habermas, Rorty and Kolakowski*. Traducció castellana de Galmarini, M.A.: "El manejo de las contingencias y el retorno del historicismo" dins *Debate sobre la situación de la filosofía. Habermas, Rorty y Kolakowski*, Cátedra, Madrid 2000.
 - (1998): *Dies postnationale Konstellation* (traducció castellana: *La constelación posnacional*, Paidós, Barcelona 2000).
 - (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* (traducció castellana de R.S. Carbó: *El futuro de la naturaleza humana. Hacia una eugenesia liberal?*, Paidós, Barcelona 2002).
- Hegel, GWF. (1798-1800): *Der Geist des Christentums und sein Schicksal* (traducció castellana: "El espíritu del cristianismo y su destino", dins *Escritos de juventud*, recull d'escrits de Hegel de 1794 a 1801, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1978).
- (1820): *Grundlinien der philosophie des rechts*, § 199 (traducció castellana de Carlos Díaz: *Fundamentos de la filosofía del derecho*, Ensayo, Libertarias / Prodhufi, Madrid, 1993).
 - (1822-1830): *Vorlesungen über die philosophie der Geschichte* (traducció castellana de Gaos, J.: *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Revista de Occidente, Madrid 1974 (4)).
- Heidegger, M. (1947): *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den «Humanismus»* (La Carta sobre el 'humanisme' ha estat traduïda al català per Manuel Carbonell: "Carta sobre el 'humanisme'", dins *Fites*, Editorial Laia, Textos filosòfics 52, Barcelona 1989).

- (1954): "*Die Frage nach der Technik*" (traducció catalana de Manuel Carbonell Florenza: "*La qüestió envers la tècnica*", dins *Fites*, Editorial Laia, Textos filosòfics 52, Barcelona 1989).
- Heròdot: *Història*. Text grec i traducció catalana de Manuel Balasch, Fundació Benrat Metge 324, Barcelona 2001.
- Hobbes, Th. (1647): *De Cive*, (traducció castellana: *Tratado sobre el ciudadano*, Editorial Trotta, Madrid 1999).
- (1651): *Leviathan Or the Matter, Forme and Power of A Commonwealth Ecclesiasticall and Civil* [traducció castellana de Manuel Sánchez Sarto: *Leviatan o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic 1996 (7). A partir d'aquesta traducció, Enrique Tierno Galván en va realitzar una ontologia (*Del ciudadano y Leviatán*), publicada per Tecnos, Madrid 1982 (2^a edició)].
- Hölderlin, F.: *Himnes*. Traducció catalana de Manuel Carbonell, Quaderns Crema, Barcelona 1981.
- Homer: *Iliada*. Hi ha diverses traduccions al català. Les més recents són: Traducció de Manuel Balasch, Editorial Selecta, Barcelona, 1975; traducció de Miquel Peix, Editorial Alpha, Barcelona, 1978; traducció de Joan Alberich i Mariné, Edicions de la Magrana, Barcelona, 1999 (3).
- Odissea*. Traducció poètica de Carles Riba, Alpha, Barcelona, 1953.
- Hume, D. (1739-1740): *A Treatise of Human Nature* [traducció castellana de Félix Duque: *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 1998 (3^a)].
- Ireneu de Lió (s. I dC): *Contra les heretgies*. Traducció al francès d'Adelin Rousseau a Éditions du Cerf, Paris, 1985.
- Exposició de la predicació apostòlica*. Traducció de Josep Vives a Fundació Enciclopèdia Catalana, Clàssics del cristianisme 5, Barcelona, 1989.
- Iso Echegoyen, J. J. (1989): *Index verborum y concordancia de las Institutiones Oratoriae de Quintiliano*, Bellaterra, Instituto de Estudios Riojanos de la Universidad de Zaragoza i Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jaeger, W. (1933): *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen* [traducció castellana de Joaquin Xirau i Wenceslao Roces: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1983 (8)].
- Jonas, H. (1979): *Das Prinzip Verantwortung* (traducció castellana d'Andrés Sánchez Pascual: *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona 1995).
- Julia, D. (1988): "Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII", dins *Revista de Educación*, Número extraordinari: *La Educación en la Ilustración española*, 1988.
- Jütte, R. (1994): *Poverty and deviance in Early Modern Europe*, Cambridge University press, Cambridge.

- Kant, I. Kant, (1788): *Kritik der praktischen Vernunft*, (traducció catalana de Miquel Costa: *Crítica de la raó pràctica*, Edicions 62, Textos filosòfics 93, Barcelona 2003).
- (1790): *Kritik der Urtheilskraft*, (traducció catalana de Jèssica Jaques Pi: *Crítica de la facultat de jutjar*, Edicions 62, Textos filosòfics 95, Barcelona 2004).
 - (1798): *Der Streit der Fakultäten* (traducció castellana de R. Rodríguez: *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Trotta, Madrid 1999).
 - (1798): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (traducció castellana de José Gaos: *Antropología en sentido pragmático*, Revista de Occidente, Madrid 1935).
 - (1800): *Logik*, dins el volum IX de *Kant's Werke*, Walter und Grunter & Co. 1923 (reedició 1972), Berlin.
 - (1803): *Kant über Pädagogik*, a partir dels apunts presos per Rink de les classes de Kant i autoritzada pel filòsof (traducció castellana de Luzuriaga, L. i Pascual, J.L.: *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983).
 - *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Inclou: traduïts per Concha Roldán i Roberto Rodríguez, Tecnos, Madrid 1994 (2^a).
 - “*Història i política*”. Sota aquest títol, amb traducció i edició a cura de S. Turró, Edicions 62, Textos filosòfics 89, Barcelona 2002, s’hi agrupen: (1784): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (*Idea d’una història universal amb intenció cosmopolita*); (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (*Resposta a la pregunta: Què és la il·lustració?*); (1785): *Recensionen von I.G. Herders “Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit”* (*Recensions de l’obra de Herder “Idees per a una filosofia de la història de la humanitat”*); (1786): *Muhmaßlicher Anfang der Menschengeschichte* (*Conjetures sobre el començament de la història humana*); (1793) Segona i tercera part de *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (*Sobre el tòpic: això pot ser just en teoria, però no val per a la pràctica*) titulades “De la relació entre teoria i praxi en el dret polític (Contra Hobbes)” i “De la relació entre teoria i praxi en el dret de gents, considerada amb intenció filantròpica universal, és a dir, cosmopolita (Contra Moses Mendelssohn)”; (1794) *Das Ende aller Dinge* (*La fi de totes les coses*); (1795) *Zum ewigen Frieden* (*La pau perpètua*); (1797): *Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei* (*Replantejament de la pregunta: Si el gènere humà es troba en progrés constant vers el millor*).
 - Manuscrit de *Mrongovius* de les classes d’antropologia de Kant (selecció i traducció de R. Rodríguez Aramayo: *Antropología pràctica*, Tecnos, Madrid 1990).
- Kierkegaard, S. (1843): *Frygt og Bæven* (traducció castellana: *Temor y temblor*, Tecnos, Madrid 1987).

- Kirk, GS, Raven, JE. i Schofiels, M. (1957): *The presocratic philosophers. A critical history with a selection of texts* (traducció castellana de J. García Fernández: *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*, Gredos 1987 (2ª)].
- Kittel, G. i Friedrich, G. (1954-1959): *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament* [hi ha una edició italiana a cura de F. Montagnini, G. Scarpat i O. Soffritti (1974): *Grande lessico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia, volum IX].
- Kluge, F. (1957): *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Köhler, L. i Baumgartner, W. (1950): *Lexicon in Veteris Testamenti Libros*, Leiden, E.J. Brill, 1958.
- Lafargue, P. (1880 i 1883): *Le Droit à la paresse* (traducció catalana de Jordi-Manel Espinet: *El Dret a la peresa*, Llibres de l'index, Badalona 1990).
- Langlois, Ch. V. (1928): *La vie en France au moyen âge*, IV, París.
- Leibniz, G.W. (1765): *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (traducció catalana de Josep Olesti Vila: *Nous assaigs sobre l'enteniment humà*, Edicions 62, textos filosòfics 77, Barcelona 1997).
- Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona.
- (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid.
- Lesne, E. (1910-1943): *Histoire de la propriété ecclésiastique en France*, volum V, Facultés Catholiques, Lille.
- Lessing, G.E. (1780): *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (traducció castellana d'A. Andreu: *La educación del género humano*, dins *Escritos filosóficos y teológicos*, Anthropos, Madrid, 1990).
- Lis, C. i Soly, H. (1979): *Poverty and capitalism in pre-industrial Europe* [traducció castellana de Van den Brem, B.: *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial (1350-1850)*, Akal, Madrid 1988]
- Lledó, E. (1985): "Introducción a las éticas" dins *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia* d'Aristòtil, traduïdes per J. Pallí, Biblioteca Clásica Gredos, Madrid 1985.
- Llucià (aprox. 160 dC): *El Somni*. Text grec i traducció de José Alsina, *Obras*, Ed. Alma Mater SA, Barcelona 1962. També en la traducció de José Luis Navarro González a *Obras*, Ed. Gredos, II vol., Madrid, 1988.
- Llull, R. (1274-1283): *Llibre d'Evast e Blanquerna*, Edicions 62 i "la Caixa", col·lecció "Les millors obres de la literatura catalana" 82, Barcelona 1982.
- (aprox. 1275): *Doctrina pueril*, Barcelona, Editorial Barcino / Fundació Jaume I, 1987.
- (1275-1276): *Llibre de l'Orde de cavalleria*, Edicions 62, Barcelona, 1980.
- Locke, J. (1690): *An Essay concerning Human Understanding*. Traducció castellana: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic, 1999.

- López Alonso, C. (1986): *La pobreza en la España medieval*, Ministerio de Trabajo y Seguridad social, Madrid
- Lubac, H. de (1981): *La postérité spirituelle de Joachim de Flore* (traducció castellana: *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore. Volumen I: De Joaquín a Schelling*, Encuentro Ediciones, Madrid 1989).
- Lyotard, J. F. (1979): *La condition postmoderne. Rapport su le savoir* (traducció catalana de J. Pipó i F. Pons: *La condició postmoderna. Informe sobre el saber*, Angle Editorial i Centre d'Estudis de Temes contemporanis, Barcelona 2004).
- Manacorda, G. (1913): *Storia della scuola in Italia*, Milan, 2 vol (hi ha una edició de Remo Sandron Editore, impresa al 1980 a Florència).
- Maravall, JA. (1986): *La literatura picaresca desde la historia social: siglos XVI y XVII*, Taurus, Madrid 1986.
- (1998): *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el renacimiento*, Alianza Editorial, Madrid.
- Marrou, H-I (1960): "Introduction générale" a *Le Pédagogue* de Clément d'alexandrie, Les Éditions du Cerf, Paris, 1960, p. 33.
- Martínez Marzoa, F. (1973): *Historia de la filosofía*, 2 volums, Ediciones Istmo, Madrid. Nova edició revisada, publicada l'any 1994 a la mateixa editorial.
- Marx, K. (1841): *Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie* (traducció castellana: *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*, Ayuso, Madrid 1971).
- (1845-1846): *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie* [traducció catalana de Moners, J.: *La ideologia alemanya*, Laia, Textos filosòfics 45 (2 volums), Barcelona 1987].
 - (1849): "El salari", un manuscrit annex a *Treball assalariat i capital (Lohnarbeit und Kapital)*. Els paràgrafs que parlen d'educació es poden trobar a la selecció de textos realitzada per Roger Dangeville: *Karl Marx et Friedrich Engels: Critique de l'éducation et de l'enseignement*, François Maspero, Paris 1976.
 - (1867-1883): *Das Kapital* [traducció catalana de Moners, J.: *El capital*, Edicions 62 (4 volums), Barcelona 1984-1986].
 - *Karl Marx et Friedrich Engels: Critique de l'éducation et de l'enseignement*, François Maspero, Paris 1976. Selecció i traducció de textos que parlen d'educació realitzada per Roger Dangeville.
 - *Marx/Engels: Textos sobre Educación y Enseñanza*, Editorial Comunicación, Madrid 1978 (molt probablement una selecció i traducció del treball de Roger Dangeville).
 - *Obras escogidas*, vol. I, Editorial Progreso, Moscou 1981, 3 volums.
- Matheussen, C. (1998): "Vives et la problématique sociale de son temps: son attitude envers la mendicité et le vagabondage" dins Fernández Nieto, F.J., Melero, A. i Mestre, A. (Coordinadors): *Luis Vives y el humanismo europeo*, Universitat de València, València, 1998.
- Mèlich, J.-C (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Barcelona.
- (2001): *La lliçó d'Auschwitz*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

- (2002): *Filosofía de la finitud*, Herder, Barcelona.
- Merle, J. Ch. (1999): “Sloterdijk, une querelle à la française”, publicat a *Libération* el 22 novembre 1999.
- Mollat, M. (1988): *Les pauvres au Moyen Age*, Editions Complexe, Bruseles
- Monlau, P.F. (1856): “Higiene industrial”, dins *Condiciones de vida y trabajo obrero en España a mediados del siglo XIX*, Anthropos, Barcelona 1984.
- Monzon i Arazo, A. (1992): “Humanismo y derecho en Joan Lluís Vives”, dins Ioannis Lodovici Vivis *Opera Omnia*, volum I Introdutori, Edicions Alfons el Magnànim, València 1992.
- (1998): “Estado, derecho y pasiones en Vives. Perspectivas de antropología jurídica”, dins Fernández Nieto, F.J., Melero, A. i Mestre, A. (Coordinadors) (1998): *Luis Vives y el humanismo europeo*, Universitat de València, 1998.
- Nebrija, Elio Antonio de (1495?): *Vocabulario español-latino*, Edición faccímil de la Real Academia Española, Madrid, 1989 i *Vocabulario de romance en Latín*, transcripció crítica de Gerald J. Macdonald, Madrid, Editorial Castalia, 1981.
- (1509): *De liberis educandis libellus*. Traducció castellana de León Esteban i Laureano Robles: *La educación de los hijos*, Universitat de València, València 1981.
- Niccol, A. (1997): director i guionista del fil Gattaca, de Columbia Pictures Industries.
- Nietzsche, F. (1872): *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (recull de les cinc conferències que va pronunciar per encarrec de la “Societat Acadèmica”, traduïdes al castellà per Carlos Manzano: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets Marginales 54, Barcelona 1977).
- (1874): *Schopenhauer als Erzieher* (traducció castellana de Jacobo Muñoz: *Schopenhauer como educador*, Biblioteca Nueva, Madrid 2000).
- (1878-1879): *Menschliches, allzumenschliches* [traducció castellana d'Alfredo Brotons: *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*, 2 volums, Akal, Madrid 2001 (2ª)].
- (1883-1885): *Also sprach Zarathustra* (traducció catalana de Manuel Carbonell: *Així parlar Zarathustra* Edicions 62, Barcelona 1983).
- (1886): *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft* (traducció castellana d'Andrés Sánchez: *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*, Alianza Editorial, 1997).
- (1887): *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift* (traducció catalana de Joan Leita: *La genealogia de la moral: un escrit polèmic*, Laia, textos filosòfics-1, Barcelona 1981).
- (1887): *Götzen-Dämmerung oder wie man mit dem Hammer philosophirt* [traducció castellana d'Andrés Sánchez: *Crepúsculo de los ídolos. Cómo se filosofa con el martillo*, Alianza Editorial, Madrid 1986 (7ª)].
- (1988): *Ecce homo* (traducció castellana d'Andrés Sánchez: *Ecce homo*, Alianza Editorial, Madrid).

- (1961): *Der Antichrist, Fluch auf das Christenthum* I §11 i 14 (traducció castellana d'Andrés Sánchez Pascual: *El anticristo. Maldición sobre el cristianisme*, Alianza Editorial, Madrid). Aquesta obra, trobada entre els seus manuscrits, va ser redactada l'any 1888.
 - Fragments pòstums. *Weisheit für Übermorgen. Unterstreichungen aus dem Nachlass (1869-1889)*, (traducció castellana de Diego Sánchez Meca: *Sabiduría para pasado mañana. Selección de Fragmentos póstumos (1869-1889)*, Tecnos, Madrid 2002).
- Olmedo, FG (1938): *Juan Bonifacio (1538-1606) y la cultura literaria del Siglo de Oro*, Sociedad de Menéndez Pelayo, Madrid 1939 (2ª ed.).
- Ortiz, Alonso (1492 aprox.): *Liberde educatione Johannis Serenissimi Principis et primogeniti regum potentissimorum Castelle Aragonum et Siciliae Fernandi et Helisabet inclyta prosapia coniugum clarissimorum*. Traducció castellana de Giovanni Maria Bertini: *Diálogo sobre la educación del príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos*, Madrid, José Porrúa Turanzas Ediciones, 1983.
- Oxford Latin Dictionary*, Oxford University Press, Londres 1985.
- Pascal, B. (1651): *Traité du vide* (traducció castellana de Dampierre, C.R. de: *Tratado sobre el vacío*, dins *Obras*, Ediciones Alfaguara, Madrid 1981).
- Patočka, J. (1973): *Platon a Evropa* (traducció castellana del francès: *Platón y europa*, Ed. Península, Barcelona 1991).
- (1975): *Kacirské eseje o filozofii dejin / Glosy*; traducció castellana: *Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia*, Barcelona, Península, 1988.
- Pertz, G.H., ed (1868): *Monumenta Germanie Historica*, Stuttgart Anton Hiersemann, 1984-1993.
- Pico della Mirandola, G. (1486): *De dignitate hominis* (traducció catalana de Joan Carbonell Manils (Edicions 62, textos filosòfics 88, Barcelona 2001. També en traducció castellana de María Morrás dins *Manifiestos del humanismo*, Península, Barcelona, 2000).
- Píndar: *Olímpiques*. Text grec i traducció de Joan Triadú, Fundació Bernat Metge 124, 129 i 283, Barcelona, 1957-1993.
- *Nemees*. Text grec i traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 285, Barcelona 1994.
- Pinker, S. (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language* (traducció castellana de José Manuel Igoa González: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, alianza Editorial, Madrid, 1995).
- (2002): *The Blank Slate* (traducció castellana de Roc Filella Escolà: *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona, 2002).

- Pirenne, H. (1929): “L’instruction des marchands au Moyen Âge”, dins *Annales d’Histoire économique et sociale*, nº 1
- Plató: *Defensa de Sòcrates*, text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 6 (*Diàlegs* vol. I), Barcelona, 1931.
- *Critó, Eutífron*. Text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 6 (*Diàlegs* vol. I), Barcelona, 1931.
 - *Protàgoras*. Traducció catalana de Carles Miralles (1988): *Paideia: Protàgoras, De la República, De les lleis*, Eumo, Barcelona. També, el text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 13 (*Diàlegs* vol. II), Barcelona 1932 (2).
 - *Laques*. Text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 6 (*Diàlegs* vol. I), Barcelona, 1931.
 - *Gòrgias*, text grec i traducció catalana de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 239 (*Diàlegs* vol. VIII), Barcelona, 1986.
 - *Menó*. Text grec i traducció catalana de Jaume Olives, Fundació Bernat Metge 119 (*Diàlegs* vol. V), Barcelona 1956.
 - *Hípias Major*. Text grec i traducció de Joan Crexells, Fundació Bernat Metge 34 (*Diàlegs* vol. III), Barcelona, 1928.
 - *República*. Text grec i traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 258, 263 i 273 (*Diàlegs* vol. X, XI i XII), Barcelona 1989-1992.
 - *Fedre*. Text grec i traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 250 (*Diàlegs* vol. IX), Barcelona, 1988.
 - *Teetet*. Text grec i traducció de Manuel Belasch, Fundació Bernat Metge 290, (*Diàlegs* vol. XIV), Barcelona 1995.
 - *El Sofista*. Text grec i traducció de Manuel Belasch, Fundació Bernat Metge 300 (*Diàlegs* vol. XV), Barcelona 1995.
 - *El polític*. Text grec i traducció de Manuel Balasch, Fundació Bernat Metge 301 (*Diàlegs* vol. XVI), Barcelona 1996.
 - *Leyes*, text grec i traducció de José Manuel Pabón i Manuel Fernández-Galiano a Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 2 vol., 1983-1984 (2a edició).
 - *Carta VII*. Text grec i traducció al francès de Joseph Souilhé, Oeuvres Complètes, tome XIII, “Les Belles Lettres”, Paris 1977.
- Plutarc: *Moralia*. Traducció castellana a la Biblioteca Clásica Gredos, 78, Madrid 1985,
- Protàgoras: *Fragmentos y testimonios*. Recull i la traducció castellana de José Barrio Gutiérrez, Ed. Orbis, SA, Barcelona, 1980.
- Quintilià, M. Fabius (ca. 35-ca. 95): *De Institutione Oratoria*. Es pot trobar una edició recent, en llatí i castellà, a cura d’Alfonso Ortega Carmona, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 1999 (4 volums). El text llatí i la traducció al català dels llibres I i II es pot trobar a la Fundació Bernat Metge 142 i 151, Barcelona 1961 i 1964 respectivament.
- Rahner, K. (1966): “Experiment Mensch. Theologisches über die Selbstmanipulation des Menschen”, dins *Die Frage nach dem Menschen. Autriß einer philosophischen Anthropologie. Festschrift für Max Müller zum 60. Geburtstag*, Freiburg/München.

- Ratzinger, J. (1968): *Einführung in das Christentum* (traducció castellana: *Introducción al cristianismo. Lecciones sobre el credo apostólico*, Ediciones Sígueme, Salamanca 2001, 9ª edició. Inclou un nou pròleg.
- Reale, G. (201997): *Per una nuova interpretazione di Platone* (traducció castellana de Maria Pons Irazazábal: *Por una nueva interpretación de Platón*, Herder, Barcelona 2003). Com que gairebé totes les edicions van ésser corregides i ampliades, l'autor diu al Prefaci que el nombre de planes que ha anat adquirint "obliga a concloure'l de manera definitiva en aquesta vintena edició".
- Renedo, X. i Gascon, S. (1993): Introducció a *Prosa* de Francesc Eiximenis, Editorial Teide, Barcelona.
- Riché, P. (1981): "Les Écoles, l'Église et l'État en Occident du Ve au Xie siècle" dins *Instruction et vie religieuse dans le Haut Moyen Age*, Variorum Reprints, Londres.
- Ricoeur, P. [et al.] (1975): *Les cultures et le temps*. Traducció castellana: *Las culturas y el tiempo*, Unesco / Ediciones Sígueme, Salamanca, 1979.
- (1978): *Le temps et les philosophies*. Traducció castellana: *El tiempo y las filosofías*, Unesco / Ediciones Sígueme, Salamanca, 1979.
- Ridley, M. (1999): *Genome* (traducció castellana d'Irene Cifuentes: *Genoma. La autobiografía de una especie en 23 capítulos*, Santillana, Madrid, 2001).
- (2003): *Nature via Nurture. Genes, Experience and What Makes us Human* (traducció castellana de Teresa Carretero i Irene Cifuentes: *Qué nos hace humanos*, Taurus, Madrid, 2004).
- Riem, A. (1788): *Über Aufklärung. Ob sie dem Staate –der Religion- oder überhaupt gefährlich sei und sein könne? Ein Wort zur Beherrigung für Regenten, Staatsmänner und Priester*. Una petitíssima part d'aquesta obra es pot trobar en el recull de textos realitzat per Agapito Maestre (1988): *¿Qué es Ilustración?*, Tecnos, Colección Clásicos del Pensamiento 43, Madrid 1999 (4 edició revisada), pp. 51-59, amb el títol "La ilustración es una necesidad del entendimiento humano".
- Robles de Medina, Juan de (1545): *De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres*, dins *Deliberación en la causa de los pobres (Y réplica de Fray Juan de robles)*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1965.
- Romilly, J. de (1988): *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Editions de Fallois, Paris.
- Rorty, R. (1998): *Truth and Progress* (traducció castellana d'Àngel Manuel Faerna García Bermejo: *Verdad y progreso. Escritos filosóficos*, 3, Paidós, Barcelona 2000).
- Ruyer, R. (1950): *L'utopie et les utopies*, PUF, Paris (reeditada al 1988).
- Sartre, P. (1946): *L'existencialisme est un humanisme* (traducció catalana de Capmany, M.A. dins l'antologia: *Fenomenologia i existencialisme*, Laia, Textos filosòfics 12, Barcelona 1982).
- Scott, R. (1982): director del film *Blade Runner*, de la Warner Bros Pictures.
- Sèneca: *De beneficiis*. Traducció catalana de Carles Cardó, Fundació Bernat Metge 109, Barcelona 1954.

- Sloterdijk, P. (1999): *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus* (traducció castellana: *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*, Ediciones Siruela, Madrid 2001 (2ª).
- Smith, A. (1776): *Inquiry into the Nature and into the Causes of the Wealth of Nations* (traducció catalana de Jordi Civís i Pol: *Indagació sobre la naturalesa i les causes de la riquesa de les nacions*, Edicions 62, Clàssics del pensament modern 50, Barcelona 1991, 2 vol.).
- Sòfocles: *Antígona*. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 100, Barcelona, 1951.
- *Electra*. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 140, Barcelona 1961.
 - *Aïax*. Traducció catalana de Carles Riba, Fundació Bernat Metge 130, Barcelona 1959.
- Soto, Domingo de (1545): *Al muy alto y muy poderoso señor, el Príncipe de España don Felipe, primogénito del invictísimo César don Carlos V. Deliberación en la causa de los pobres del maestro fray Domingo de Soto catedrático de teología en Salamanca, y prior del convento del Santísimo de la orden de los predicadores*, dins *Deliberación en la causa de los pobres (Y réplica de Fray Juan de robles)*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1965.
- Steiner, G. (1983): *Antigones* (traducció castellana: *Antígonas. La travesía de un mito universal por la historia de Occidente*, Gedisa, Barcelona 2000).
- Teognis (s. V-IV aC): *Elegies*. Text grec i traducció de Francisco R. Adrados dins *Líricos griegos. Elegíacos y yambógrafos arcaicos*, Ed. Alma Mater, SA, Barcelona, 1959.
- Thesaurus linguae latinae*, Leipzig, Teubner, 1990-1994.
- Thompson, E.P. (1967-1979): *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad industrial*, Editorial Crítica, Barcelona 1979.
Recull de cinc articles i una entrevista a l'autor, traduïts per Eva Rodríguez, amb un pròleg de Josep Fontana.
- Tocqueville, A. de (1835): *De la démocratie en Amérique* (volum I) [traducció castellana de D. Sánchez de Aleu: *La democracia en América*, Alianza Editorial, Madrid 2002 (7ª)].
- (1840): *De la démocratie en Amérique* (volum II) [traducció castellana de D. Sánchez de Aleu: *La democracia en América*, Alianza Editorial, Madrid 2002 (8ª)].
- Tomas d'Aquino (1266) *De regno ad regem Cypri* (traducció castellana: *La monarquía*, Tecnos, Madrid 1989).
- Tucídides: *Història de la guerra del Peloponès*. Text grec i traducció catalana de Jaume Berenguer, Fundació Bernat Metge 107 i 113 (volums I i II, de VIII), Barcelona, 1953 i 1954 respectivament.
- Tugendhat, E. (1999): "No hi ha gens per la moral (Sloterdijk trastoca la relació entre ètica i tècnica genètica)", publicat a *Die Zeit* el 23 de setembre de 1999.

Turgot, A.R.J. (1750): *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain* (traducció castellana de Mayos, G.: "Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano" dins *Discursos sobre el progreso humano*, Tecnos, Madrid 1991).

VVAA:

- (1973): *The shorter Oxford English Dictionary*, University Press, Oxford
 - (1977): *Pour une histoire de la statistique*, INSEE, Paris, 2 volums.
 - *¿Qué es Ilustración?*, Tecnos, Colección Clásicos del Pensamiento 43, Madrid 1999 (4 edició revisada).
- Varela, J. (1985): Comentari a la traducció castellana de *De civilitate* d'Erasme realitzada per A. Garcia Calvo: *De la urbanizada en las maneras de los niños*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1985.
- Varela, J. i Alvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Vergnières, S. (1995): *Éthique et politique chez Aristote. Phýsis, êthos, nomos*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Virno, Paolo (2001): *Grammatica della Moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Rubbertino Editore, Catanzaro.
- Vives, J.L. (1520): *Aedes legum* (traducció castellana de Juan Francisco Alcina: "El templo de las leyes", dins *Juan Luis Vives. Diálogos y otros escritos*, Planeta, Barcelona, 1988, pp. 163-178).
- (1525): *De pace inter Cæsarem et Franciscum Gallorum Regem, deque optimo regni satatu*, (traducció castellana de M. Lorenzo Riber: *Carta a Enrique VIII, rey de Inglaterra sobre la paz entre el Cesar y Francisco I, rey de Francia, y sobre el mejor estado del reino*, dins *Juan Luis Vives. Obras completas*, vol. II, Aguilar Editor i Generalitat Valenciana, Madrid 1992).
 - (1526): *De subventione pauperum* (hi ha nombroses traduccions al castellà, per exemple la realitzada per Luis Fraile Delgado (1997): *El socorro de los pobres*, Tecnos, Madrid. Pel text en llatí, aquí s'ha emprat l'edició a cura de Saitta, A. publicada per "La Nuova Italia" Editrici, Firenze, 1973).
 - (1528): *De officio mariti* (traducció castellana de Carmen Bernal: *Los deberes del marido*, Col·lecció J.L. Vives, volum 4A, Ajuntament de València, 1994).
 - (1529): *De Concordia et Discordia in Humano Genere* (traducció castellana de Calero, F., Arribas, M.L. i Usábel, P.: *Sobre la concordia y la discordia en el género humo*, Ajuntament de València, Col·lecció J.L. Vives 8A, València 1997).
 - (1529): *De pacificatione* (traducció castellana de F. Calero, M.L. Arribas i P. Usábel, Col·lecció J.L. Vives, volum 8A, Ajuntament de València 1997).
 - (1531): *De Disciplinis* (traducció castellana de Coronel, M.A.: *Las disciplinas*, 3 volums, Col·lecció J.L. Vives, volum 7A, Ajuntament de València, València 1997).

- (1535): *De communione* (traducció castellana de M. Lorenzo Riber: *La comunicació de bienes*, dins *Juan Luís Vives. Obras Completas*, volum I, Aguilar Editor i Generalitat Valenciana, Madrid 1992).
 - (1539): *Linguae Latinae Exercitatio* (traducció castellana de Francisco Calero i M^a José Echarte: *Ejercicios de lengua latina*, Col·lecció J.L. Vives, volum 3A, Ajuntament de València 1994).
 - *Joannis Ludovici Vivis Valentini Opera Omnia*, 8 vols., edició de Gregori Mayans, Benet Monfort, València 1782-1790. L'Institut de Cultura Juan Gil-Albert, la Universitat de València, Edicions Alfons el Magnànim i la Generalitat Valenciana van iniciar l'any 1992, en motiu del cinc-cents aniversari del naixement de Vives, la publicació de la seva *Opera Omnia*, de la qual han sortit 4 volums.
 - *Obras Completas*, traducció de M. Lorenzo Riber, Aguilar Editor i Generalitat Valenciana, 2 vols., Madrid 1992.
 - *Opera Omnia*, Edicions Alfons el Magnànim, València 1992.
- Wahl, J. (1929): *Le Malheur de la conscience dans la philosophie de Hegel*, Paris Presses Universitaires de France, París, 1951 (2).
- Weber, M. (1920): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Aquesta introducció ha estat inclosa a la traducció en català de *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*, Edicions 62/Diputació de Barcelona, Clàssics del pensament modern-11, Barcelona 1984.
- (1904-1905): *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus*. La traducció catalana *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme* correspon a l'edició corregida pel mateix autor i publicada al 1920 en el primer volum del recull dels seus estudis de sociologia de la religió *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*.
- Woolf, S. (1986): *The poor in western Europe in the eighteenth and nineteenth centuries* (traducció castellana de Camprodón, T.: *Los pobres en la europa Moderna*, Ed. Crítica, Barcelona 1989).
- Xenofont: *Memorabilia*. Text grec i traducció de Carles Riba a Fundació Bernat Metge 3, Barcelona, 1929.
- Zambrano, M (1955): *El hombre y lo divino*, Fondo de Cultura Económica, México DF.

