

La tradició humanista, entre l'*studium i la ratio studiorum*: la via pedagògica d'Europa

Conrad VILANOU (Universitat de Barcelona)

«Quan un europeu d'avui contempla l'antiguitat no pot dir-se que faci història. És una actitud de retrobament, de retorn als orígens, un acte de l'esperit, verament ritual, necessari per a la formació»

ERNST ROBERT CURTIUS

[Paraules pronunciades al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 9 d'abril de 1932].

No hi ha dubte que la cultura europea posseeix, des d'una perspectiva històrica, dos clars progenitors: un pagà representat per la cultura clàssica grecolatina i un altre creient que prové de la tradició bíblica. A més, aquests dos elements es fusionen en el cristianisme que es converteix en clau de volta de la cultura europea que així atresora diverses memòries –hebraica, clàssica, cristiana– que, considerades en conjunt, donen sentit a l'home europeu que, per extensió, també es pot identificar amb l'*Homo occidentalis*. En realitat, Europa configura una història de sentit, una autèntica història narrada que es pot entendre com a lloc de la memòria¹.

1. Diferents autors –per exemple, George Steiner (2004)– insisteixen en la importància que la memòria exerceix en el continent europeu on domina el record, circumstància que contrasta amb el que succeeix en els Estats Units. Steiner reconeix que ciutats com París, Milà, Florència, Frankfurt, Weimar, Viena, Praga o Sant Petersburg són cròniques vives, és a dir, llocs de memòria. El fet de donar nom als carrers comporta una ullada a un passat que es fa present. També es pot veure l'entrevista que Isabelle Albaret i Olivier Mongin van fer a George Steiner «Herencias y

Així, per exemple, Octavi Fullat posa de manifest que la globalitat del que considerem «Europa» s'entén –i només es pot entendre– si es té present el cristianisme, l'aportació del qual resulta cabdal per a la història universal (Fullat, 2000 i 2004).

Amb tot, no deixa de sorprendre que Stefan Zweig –un veritable esperit europeista, nascut en una família vienesa a les darreries del segle XIX– obri el seu llibre sobre el llegat d'Europa, que, altrament, va ser un dels seus darrers treballs, amb Montaigne. Si algú pot representar l'esperit de la *Bildung* neohumanista, que compartien els jueus que eren partidaris de l'assimilació, aquest és, justament, Stefan Zweig que, a banda de reflectir-se en la figura d'Erasme, va manifestar davant de la foscor de les primeres dècades del segle XX una posició inequívocament cosmopolita. És evident que Zweig va retratar magistralment, en la seva autobiografia presentada a la manera de les memòries d'un europeu, aquell món d'ahir que es va ensorrar després de la Gran Guerra (1914-1918)². El fet de no haver de dirigir la indústria del pare –cosa que va fer el seu germà gran– va permetre que es familiaritzés amb l'ambient d'una alta cultura en què va tractar intel·lectuals de primer ordre com ara Artur Schnitzler o Sigmund Freud, dos vienesos que coneixien perfectament l'entrellat de la decadent societat austríaca³. Sigui com sigui, Zweig va intentar consolidar la pau entre els pobles eu-

presència del espíritu europeu», apareguda a *Esprit* (desembre de 2003) i reproduïda a *Revista de Occidente*, núms. 278-279, 2004, p. 5-24. A més del nom dels carrers, Steiner destaca el paper dels cafès, com a llocs de debat polític i discussió intel·lectual, que hom troba des de Lisboa fins a Sant Petersburg.

2. S. ZWEIF, *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*, Barcelona: Quaderns Crema, 2001.

3. Zweig es va cartejar amb tots dos, tal com queda reflectit en el llibre *Correspondència: con Sigmund Freud, Rainer Maria Rilke y Arthur Schnitzler*, Barcelona: Paidós, 2004.

ropeus –amb l’ajuda i col·laboració dels seus amics, sobretot del poeta belga Émile Verhaeren i de l’escriptor suís Romain Rolland– per bé que no va reeixir en el seu intent i, el que és pitjor, va perdre finalment qualsevol esperança en el futur. L’any 1932, a Roma, Zweig va pronunciar una conferència en què va proposar la desintoxicació moral d’Europa, una declaració programàtica basada en una concepció cosmopolita de la vida. Malgrat aquest desig, Zweig i la seva segona esposa –Charlotte Elisabeth Altmann– es van suïcidar a Petrópolis, a prop de Rio de Janeiro, l’any 1942, quan els averanys més pessimistes planaven sobre el món.

Talment fa la impressió que Zweig buscava l’alè espiritual d’una Europa construïda sobre un ideal filantròpic d’estimació al gènere humà que depèn de la filosofia de les llums. D’aquí el seu interès per bastir una Europa cosmopolita que, en sintonia amb els ideals d’humanitat (Comenius, Leibniz, Lessing, Goethe), no tingués fronteres. Ben mirat, els seus constants viatges palesen aquesta voluntat per assolir una ciutadania verament europea i, fins i tot, universal. Aquí no ens referirem als motius que van portar Zweig al suïcidi –cosa que la seva primera dona va intentar explicar en el seu estudi biogràfic–⁴ sinó al fet que emfasitzés la importància de l’humanisme del Renaixement i oblidés la història anterior, cosa evident des del moment que el llegat d’Europa comença amb Montaigne per qui –d’acord amb Ciceró– filosofar és aprendre a morir. «No sabem on ens espera la mort; esperem-la arreu. La meditació prèvia de la mort és la meditació prèvia de la llibertat. Qui ha après a morir; ha desaprès a servir. Saber morir ens allibera de qualsevol lligadura i constrenyiment»⁵.

4. Friderike M. ZWEIF, *Stefan Zweig*, Barcelona: Hispano Americana de Ediciones, 1947.

5. MICHEL DE MONTAIGNE, *Assaigs. Llibre primer*, Barcelona: Proa, 2008 (3 ed.), p. 152.

Poc després de la primera contesa mundial, Zweig es va referir l'any 1919 a la tragèdia de la falta de memòria en la història europea. «Qualsevol diputat europeu sap que la passada guerra fou per a Europa el que fou la guerra del Pel·loponès per a Esparta i Atenes: l'èxit momentani d'un partit i la decadència real de tota una cultura»⁶. Unes línies més endavant, Zweig ho rebla d'aquesta manera: «El nostre món s'ha entenebrit, perquè tots preferiren l'obscuritat de l'oblit, perquè decidiren no seguir suportant per més temps la veritat que havien conegut en una ocasió». Zweig –un home que va lluitar pel triomf de la llibertat i de la cultura– es va refugiar, en darrer terme, en la soledat de Montaigne, l'home reclòs en la seva torre des de la qual va mantenir un ric tracte amb els clàssics tal com posen de manifest els *Assaigs*. Malauradament, Zweig no va trobar la pau i la tranquil·litat enlloc, ni a Europa, ni a Amèrica, després de veure com la seva biblioteca i la seva casa de Salzburg –un petit palau, envoltat de naturalesa, que acollia a tots els viatgers que la visitaven fins al punt de ser considerada una mena de Casa d'Europa– eren destruïdes per la brutalitat del nazisme.

Quin va ser –si es pot dir així– l'error de Zweig? Per què va defallir en l'intent de trobar sentit a la seva vida, la vida d'un europeu que sabia que cada vivència constitueix un pas més en la formació humana que –com en el cas de Goethe– no fineix mai? Ens fa l'efecte que una de les limitacions del seu exercici de memòria, de la seva defensa de l'humanisme, estrebava en què no va anar més enllà del Renaixement, i que, per tant, va deixar de banda l'Edat Mitjana a benefici de l'humanisme del segle XVI, època que assisteix al desencadenament de les guerres de religió, preludi de les guerres napoleòniques i francoprussianes. No sabem si Zweig era

6. S. ZWEIF, *El legado de Europa*, Barcelona: Acantilado, 2003, p. 287.

prou conscient que el seu ideal de formació (*Bildung*) d'home lliure no era més que una continuació dels ideals anteriors (*Paideia, Humanitas, Studium*), tot i el canvi que significa el Renaixement. Per tant, prescindir de l'Edat Mitjana –i conseqüentment, del cristianisme– en la construcció d'Europa té els seus riscos i perills. D'aquí que nosaltres proposem un exercici d'hermenèutica per tal de resseguir el camí fressat pel vell continent a través de la via pedagògica, un llarg itinerari que va permetre mantenir viva –sobre la base de la tradició cristiana– la flama de la cultura clàssica.

1. Europa, la via de la cultura

És ben sabut que la memòria –considerada com categoria antropològica– va ser bandejada per la cosmovisió moderna, poc amant de les raons històriques. Per això, últimament s'ha procedit a la reivindicació de l'anomenada raó anamnètica (Metz, 1999), és a dir, d'una raó que reuneix el logos grec i la memòria-narració hebrea, pilars sobre els quals s'aixeca el cronograma cristià que destaca –enfront del pensament posthumanista– l'empremta de la tradició. Malgrat tot, la idea que l'educació ha de basar-se sobre una tradició humanista es fa problemàtica a partir d'una concepció que destaca el paper de les revolucions i dels canvis paradigmàtics, la qual cosa va fer que la noció del temps com *continuum* deixés de ser un element distintiu de la cultura europea sacsejada des de les guerres de religió que seguiren la reforma luterana.

La postmodernitat –després d'eliminar la tradició– ha imposat la idea d'un subjecte que no depèn del passat sinó de la seva pròpia realitat individual de manera que queda dissolt en mig d'un conjunt de forces incontrolables (Borghesi, 2005). Fet i fet, l'ésser humà habita una terra de ningú regulada per les lleis de l'economia (Marx), la voluntat de poder (Nietzsche), el regne de la libido (Freud), les rela-

cions establertes per les estructures (Lévi-Strauss) i els mecanismes de poder (Foucault), fins al punt que el subjecte apareix com una mena de titella a mans d'unes forces que el controlen i l'anihilen. Segons aquest ordre de coses que acabem d'exposar, la història es mostra com una gran impostura que la deconstrucció postmoderna denuncia a bastament, a la vegada que s'esfuma el sentit de l'experiència viscuda i, de retop, la perspectiva de futur, de manera que es fan fonedissos els lligams entre la protologia i l'escatologia (Duch, 1997).

Tot indica que la tornada de Mnemosyne –segons el mite grec, mare de les nou muses l'existència de les quals va determinar que la primera enciclopèdia del saber occidental fos el tractat de les *Nou disciplines* de Varró, l'elaboració del qual va tenir lloc no lluny de l'any 32 a. C.–⁷ no és un simple retornar sinó un constant impuls cap a la radical novetat d'integrar allò que va esdevenir amb el futur esperançador. En aquest sentit, la memòria constitueix un principi dinàmic, mentre que l'oblit –en liquidar la lògica de la tradició– és un signe de cansament i de prostració que ens precipita a un estat d'estancament i indiferència. Des d'aquí l'aportació de l'humanisme occidental –o si es vol, la mateixa història d'Europa– configura una espècie d'«a priori» pedagògic (Fullat, 2004), a manera de condició de possibilitat: no es pot educar sense referències al passat i a la tradició, això és, sense tenir present que l'humanisme ha teixit un fil

7. Aquestes nou disciplines –que després van quedar reduïdes a set– eren les següents: gramàtica, retòrica, dialèctica, geometria, aritmètica, música, astrologia, medicina i arquitectura. De fet, va ser Marcia Capella qui va organitzar en el segle v el saber al voltant de les set arts liberals, tot afaiçonant una estructura que es va mantenir durant l'Edat Mitjana i l'humanisme del Renaixement. Tot amb tot, cal recordar que va ser molt abans, durant l'època hel·lenista quan va aparèixer, sota la influència de la *enkyklopaideia*, l'interès per sintetitzar el saber antic que així assolí una dimensió enciclopèdica.

conductor –en una espècie de teler de Penèlope inacabable– que ens condiciona històricament, culturalment i pedagògicament: *ex memoria spes*.

Convé remarcar que, a través de la raó anamnètica, es constata la recuperació de Jerusalem com a *topos* de la memòria d'Occident, la qual cosa contrasta amb Atenes i, en menor mesura, amb Roma. Ja Lev Shestov va abordar l'any 1937 –poc abans de morir– les relacions entre Atenes i Jerusalem, en una obra que emfasitza la saviesa bíblica. A parer de Shestov, i dintre dels límits de la raó, hom pot crear ciència, una ètica sublim, i fins i tot una religió, però per cercar Déu hom ha d'apartar-se de les seduccions de la raó amb tots els seus frens físics i morals, i dirigir-se a una altra font: vers la fe religiosa i la confiança en el poder de la revelació bíblica.

Per aquest motiu, Shestov –que considera que Jerusalem i Atenes, religió i filosofia, sempre han conviscut pacíficament– s'allunya de Sòcrates, atès que el seu bé suprem «no ens tempta ni ens sedueix ja més», perquè la saviesa humana és niciesa als ulls de Déu. Sota la influència socràtica, l'home que ha estat il·lustrat –Spinoza, Leibniz, Kant– posa l'accent en una ètica autònoma, que és guiada per la seva raó. El que interessa al racionalisme il·lustrat és haver obtingut, en situar el coneixement per damunt de la fe, la possibilitat de contemplar una veritat eterna i immutable. D'acord amb aquesta actitud il·lustrada, la fe –que segons l'Esclitura ens allibera del pecat i ens condueix a la salvació– sofreix un procés de deterioració i desautorització. Enfront d'aquest plantejament, s'aixeca Shestov que no advoca pel coneixement entès com el bé suprem de l'home, sinó que busca i proposa el camí de la fe.

Per la seva banda, Leo Strauss també es va ocupar l'any 1967 de les relacions entre ambdues ciutats, en abordar la racionalitat grega i el relat bíblic, bo i reivindicant la força mesiànica del profeta. Segons Strauss, el nucli de la civilit-

zació occidental radica en una concepció de la vida entesa com a tensió fonamental entre codis que es pot representar per la doble herència que representen Jerusalem i Atenes. Strauss reconeix que l'home occidental és fruit de la conjunció entre la fe bíblica i el pensament grec, és a dir, entre la saviesa bíblica i la saviesa grega. Segons la Bíblia, el principi de la saviesa és el temor del Senyor; mentre que a parer dels filòsofs grecs el principi de la saviesa reposa en l'admiració. D'alguna manera, l'actitud dels profetes i dels filòsofs (exemplificada en la figura de Sòcrates) marca un punt d'inflexió en l'esdevenir de la humanitat ja que ambdós –els profetes i Sòcrates– en assumir la seva missió estan preocupats per la justícia i l'honradesa. Ara bé, la racionalitat grega i el relat bíblic aquí es mantenen com aigua i oli en el vas comú de la cultura occidental. Per últim, Steiner ha indicat que ser europeu significa «intentar conciliar, moralment, intel·lectualment i existencialment els ideals, les reivindicacions i les praxis contraposades de la ciutat de Sòcrates i de la d'Isaïes» (Steiner, 2004, 28).

2. La via romana: la secundarietat cultural

En els últims temps no només s'ha hagut de rehabilitar la memòria de Jerusalem, sinó també el paper històric de Roma que en moltes ocasions ha quedat relegat a un segon terme, en ser eclipsat per la força del món hel·lènic. Sovint els romans són representats d'una manera un xic reduccionista i simple: passen per ser un poble agricultor, d'idees curtes, i àvid per les aventures militars. I encara que no es pot deixar d'enaltir la seva capacitat tècnica –bé ho confirmen, per exemple, les restes monumentals de les termes de Caracalla, del segle III d.C.– sovint es repeteix que no han inventat res i que –al marge del dret– poc ha estat el que han aportat al conjunt cultural de la humanitat. Malgrat tot, ningú no nega el seu paper com a transmissors i difusors d'una cultura que

van rebre, sobretot, dels grecs. Tant és així que Roma –en el cas de Winckelmann o de Goethe, per exemple– només ha estat una porta per accedir a Grècia, la destinació final de qualsevol viatger europeu que en el segle XVIII desitjava endinsar-se en el món clàssic.

Dels tres pilars de la cultura occidental, Atenes sembla que ha guanyat la partida no només a Jerusalem, sinó també a Roma que, a pesar d’haver assumit l’ideal de la *paideia* –educació, cultura– a través de la noció d’*humanitas* –que és al mateix temps filantropia, ideal estètic i cultura–, no ha gaudit de grans reconeixements històrics (Rodríguez Adrados, 1995; Fontán, 2001). Són conegudes les paraules d’Horaci en els dos famosos versos del primer poema del llibre segon de les seves *Epístoles*: «La Grècia vençuda va conquerir al seu torn al vencedor i va introduir la cultura en el Laci». En qualsevol cas, i malgrat la seva tendència a l’epicureisme (*carpe diem*), Horaci proposa una vida retirada (*beatus ille*), sense oblidar el principi pedagògic d’instruir d’una manera amena (*prodesse et delectare*)⁸.

Val a dir que, en aquest context, la síntesi ciceroniana va ser el resultat de l’impacte de la cultura grega –és a dir, de la seva *paideia*– sobre una Roma dominada pels valors d’una tradició basada en principis com ara la *pietas* o sentiment religiós, la *fides* que presideix el compliment dels compromisos polítics i la conducta personal i, per últim, la *grauitas*, la virtut pròpia del senador que porta una vida honesta. Resulta així que la *humanitas* aspira a l’excel·lència moral, mitjançant un procés a través del qual l’home ha de ser més humà (*homo humanus*). Al cap i a la fi, la *humanitas* va promoure un interès per tot allò que afecta l’èsser humà, tal

8. J. BANTULÀ, «En torno al “enseñar deleitando” de Horacio», a Á. C. MOREU i E. PRATS, *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, p. 59-69.

com va proclamar Cremes –el personatge de la comèdia de Terenci *El botxí de si mateix*– quan afirma que «Home sóc: res d’humà no tinc per estrany».

En realitat, aquest ideal d’humanitas conforma un programa que Ciceró va assumir i en què conflueixen la retòrica i filosofia gregues amb la tradició i el tremp humà de l’antiga Roma. De fet, els llatins van utilitzar l’expressió *artes ad humanitatem et virtutem*, sobre la base que les arts –en el llatí de totes les èpoques– es refereixen a les «disciplines», «sabers» o «arts» que s’ensenyen i que s’aprenen. Ara bé, aquestes arts resten al servei de la *res publica*, de la preparació de l’orador (Ciceró), és a dir, del polític, que és la més bella activitat de l’home en una situació d’ordenament jurídic⁹.

Just és de mencionar que, amb el pas del temps, aquestes arts liberals que van sorgir a l’època hel·lenística a l’entorn de la idea d’enciclopèdia (*enkyklopaideia*) van constituir els *studia liberalia* o *liberalissima*, que corresponen a l’home lliure no esclau, que gràcies al seu cultiu transita de la barbàrie (*ferox, inhumanus*) a la cultura i a la virtut. Com és sabut, a la llarga, aquestes arts o disciplines –arts liberals que esdevenen veritables instàncies tècniques– es van organitzar a través del *trivium* –gramàtica, retòrica, dialèctica, és a dir, les arts del *Logos*, de la paraula i del pensament– i del *quadrivium* –aritmètica, geometria, astronomia i música, o, el que és el mateix, les arts que responen a una visió

9. Bruno SNELL es va referir a la *humanitas* en el seu llibre sobre *Las fuentes del pensamiento europeo* (Madrid: Razón y Fe, 1965), terme que va posar en relació amb Isòcrates, alhora que va posar de manifest la seva continuïtat al llarg de la història d’Europa. «Lo “humano”, es decir, la capacidad de hablar y la educación es un concepto que Cicerón tomó directamente de Isócrates y que pasó a través de Cicerón al Petrarca» (p. 357). Més endavant afegeix: «Esta *humanitas* de Cicerón, pasando por Petrarca y Erasmo, hasta el barroco, ha dejado una impronta permanente en toda la cultura europea» (p. 366).

matemàtica del món, especulativa o aplicada. Ara bé, segons Sèneca –en la seva lletra LXXXVIII a Lucili– les arts liberals «són indústries mercenàries, útils només en tant que preparen la intel·ligència, sense aqueferar-la», perquè per damunt de totes elles hi ha un art superior: el de la saviesa. Sense oblidar aquestes crítiques, el cert és que les arts liberals van ser unes tècniques que van garantir la continuïtat de la tradició i, per tant, van servir d'auxili al manteniment d'una memòria que no desitja fer *taula rasa* sinó alguna cosa molt diferent: la pervivència –si més no a força de sentències i exemples– d'una identitat cultural que, gràcies a la literatura i a la filosofia, dóna sentit a la història europea.

No obstant això, aquí no ens volem referir a les set arts liberals que configuren el saber medieval sinó a una única via, la via romana, globalment considerada. Certament que la idea i la terminologia no són noves ja que van ser emprades per Rémi Brague en el seu llibre d'ídentic nom aparegut l'any 1992, obra que posa en relleu que l'experiència romana accentua la importància de l'espai. Si el temps seria una categoria jueva, l'espai –entès com un imperi de saber, cultura i ordenament jurídic– seria la dimensió específica de la cultura llatina i, per tant, de la cultura medieval.

Segons Brague la vella Europa no és només grega ni únicament hebraica, ni tan sol grega i hebraica. És, també, plenament romana. Atenes i Jerusalem, sí, però Roma també. Efectivament, Brague defensa la tesi que Europa sorgeix de les dues Romes: la Roma antiga que va acceptar ser «segona» respecte a Grècia, i la Roma cristiana que es va fer «segona» respecte a Israel. Ben mirat, allò que Brague denomina actitud romana no és una cosa pròpia dels romans, sinó quelcom inherent també als grecs. Així, doncs, la romanitat –com bé representa el concepte d'*humanitas* respecte la idea de *paideia*– estreba en la situació de secundarietat que es manté respecte a una cultura anterior, de manera que els cristians són essencialment romans.

D'igual manera, l'Església és romana perquè repeteix en relació amb Israel l'operació duta a terme pels romans respecte a l'hel·lenisme.

Arran d'aquesta posició, Rémi Brague procedeix a una exaltació de la idea de romanitat o, si es vol, de llatinitat. Ser romà implica tenir en el passat un classicisme a imitar i en el futur una barbàrie per a sotmetre. En aquest sentit, l'actitud romana també va ser observada pels grecs. No obstant això, el poble grec no participava de la idea de romanitat en el sentit que no compartia el sentiment d'inferioritat respecte als seus antecessors. En qualsevol cas, la romanitat experimenta un doble moviment, un passat o experiència –simbolitzat per un hel·lenisme que empeny i confereix una consciència d'inferioritat en relació amb l'antiguitat clàssica– i un avenir o futur representat per una barbàrie que cal dominar. Sigui com sigui, els romans –tantes vegades criticats per falta d'originalitat– van ser uns autèntics mestres de l'adaptació. Més que traduir estrictament els textos grecs, van procedir a reescriure els textos hel·lènics adaptant-los a la seva mentalitat i a les seves pròpies circumstàncies històriques.

Naturalment un plantejament com el que presenta la via romana –alimentada i mantinguda per la via pedagògica– garanteix la continuïtat cultural, gràcies a aquesta secundarietat que fa que sempre ens sentim en desavantatge amb els nostres avantpassats. Afirmar que som romans implica reconèixer que, en el fons, no hem inventat res, però que hem sabut transmetre i adaptar, sense interrupcions, una història, una memòria o una tradició que ve de lluny. De manera que Europa no rebutja el passat, perquè té consciència de ser sempre segona, mai no és estrictament original, la qual cosa facilita la tornada a les fonts originals que marquen els diferents renaixements que són esforços per a remuntar-se cap a un passat que es converteix en un referent que ens mou i projecta vers l'esdevenidor.

3. La via medieval de l' Studium

Si Roma ha estat enfosquida per la brillantor de Grècia, una cosa similar ha succeït amb l'Edat Mitjana que –en no deixar de repetir que la filosofia era la serva de la teologia– va quedar equiparada a una època d'ombres i tenebres que contrastava amb la claredat del Renaixement i les llums de la Il·lustració. Amb tot, les tornades a l'Edat Mitjana no han estat infreqüents sobretot quan els mals de la modernitat han afectat la Humanitat. Així, en situacions de crisi, s'ha vist en l'Edat Mitjana una espècie d'edat d'or on hom pot inspirar-se per tal de trobar idees i solucions per a resoldre els problemes que han afectat la societat moderna. D'una o altra manera, durant les primeres dècades del segle passat, un seguit d'autors (Huizinga, Landsberg, Gilson, etc.) van fixar la seva atenció en l'Edat Mitjana que va servir per promoure una resurrecció de l'escolàstica (Mercier) i de la metafísica (Peter Wust). Altrament, en els ambients anglicans aquest retorn a l'Edat Mitjana no era una cosa nova des del moment que la pedagogia britànica del segle XIX, amb el seu ideari del *gentleman*, va fer reviure l'ideal del cavaller cristià. I tot això sense oblidar les grans construccions escolars de caràcter neogòtic que –amb la seves torres de defensa, esglésies i patis d'armes transformats en pistes atlètiques i camps d'esport– volien recuperar, en plena època victoriana, l'ambient dels antics castells medievals.

Però el que interessa ressaltar aquí són les contribucions d'un pensador de la talla de Ernst Robert Curtius (1886-1956) que, com a bon intel·lectual europeu, compartia dues cultures sovint enfrontades com són la francesa i la germànica. Paga la pena significar que Curtius va activar una investigació històrica i literària el mètode de la qual va il·lustrar amb una analogia de la recerca arqueològica, a partir de la combinació de les tècniques de la fotografia aèria i la cartografia militar. Per tal d'interpretar històricament un sistema

de defenses aixecat pels romans en una vasta extensió de terreny, no n'hi ha prou amb apreciar «arran de terra» les restes arqueològiques sinó que sempre cal una perspectiva més general. D'acord amb aquesta metàfora, l'especialització científica sense l'universalisme és cega, de la mateixa manera que l'universalisme sense l'especialització és una bombolla de sabó. Cal, doncs, una visió de conjunt ben àmplia, des de dalt, a fi d'apreciar panoràmicament com el món medieval desborda els límits actuals entre territoris i pobles. Per consegüent, a Curtius no li interessava tant la perspectiva temporal com l'orientació espacial que havia de regir el model llatí medieval perquè no hi ha dubte que les bases medievals també es troben en el pensament europeu.

És per això que Curtius va insistir en el paper dels *studia humanitatis* —que es van identificar durant la primera meitat del segle xv amb la gramàtica, retòrica, història, poesia i filosofia moral—¹⁰ com el mitjà indispensable per a promoure un espai històric comú que podia contribuir a dissoldre el conflicte polític que s'entreveia en una Europa ferida de mort després de la Gran Guerra. A més, en aquell moment d'ascens del nacionalsocialisme, Curtius es va distanciar de l'esperit del poble (*Volkgeist*) que donava sentit a una cultura nacional (*Kultur*) que va acabar per contaminar la *Bildung* neohumanista, de manera que a la formació entesa com a *Kultur* oposava la formació com a *Studium*, és a dir, la formació a través de la tradició humanista¹¹. Curtius va arribar

10. Una aproximació a la història del concepte *studia humanitatis* es pot trobar en el llibre col·lectiu, coordinat per Carme de la Mota i Gemma Puigvert, *La investigación en Humanidades* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009), en especial la contribució de Francisco Rico «“Humanismo”»: palabras e ideas» (p. 33-38).

11. Sobre el procés històric que va generar el triomf de la *Kultur*, es pot veure el següent llibre: R. SALA ROSE, *El misterioso caso alemán: un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona: Alba, 2007.

a dir que en cap altre lloc del món s'havia conservat l'atmosfera de l'*Studium* com en la muntanya de Santa Genoveva, en la riba esquerra del Sena, on havia ensenyat Pere Abelard i havia sorgit el barri llatí, idea que ha recuperat Marc Fumaroli (2007) al referir-se a França i a l'Europa de l'esperit. Tant és així que Curtius va publicar el 1932 –amb la intenció de defensar la cultura occidental de qualsevol manipulació política– la seva obra *Deutscher Geist in Gefahr* –això és, *L'esperit alemany en perill*–, un assaig condemnat pels nazis en què advocava a favor d'un nou humanisme que, en aquells difícils moments, havia de rectificar el rumb de la història europea.

En sintonia amb aquesta posició, Curtius –contrari als vents pangermanistes– va recuperar la figura de Carlemany que representa el nexa entre Alemanya i Roma, convertint-se en el símbol de la unitat cultural d'Europa fins al punt de proposar un pont d'enllaç amb l'Edat Mitjana. De fet, l'època medieval llatina es gesta en el crucial període que transcorre entre Teodosi i Carlemany, aquells quatre segles en els quals es va generar una dinàmica decisiva per a la configuració d'un *Studium* fundat en una escriptura que va afrontar la complexitat de transmetre una cultura clàssica difícil de conservar. És sabut que un text només es transmetia a la posterioritat quan es copiava, sistema a través del qual es decidia no només el que es conservava sinó també –per via d'exclusió– allò que s'havia d'oblidar. Així, doncs, memòria i oblit constituïen les dues vessants d'una estratègia que servia per a seleccionar quins autors i textos havien de formar part del cànon d'una tradició que, malgrat tot, no podia quedar immobilitzada en un rígid cos de doctrina perquè la lletra mata i l'esperit vivifica.

La transmissió d'aquestes tècniques només va ser possible en un *Imperium* que, malgrat les singularitats específiques, es va mantenir durant l'Edat Mitjana dintre del marc espai-temporal de la Romània –terme derivat de *romanus*–

i que subsisteix, per damunt dels límits lingüístics, com una comunitat cultural vinculada al *sacerdotium*. Així, doncs, el marc cultural forjat a partir de Carlemany va ser un espai de cultura i llengua llatina, és a dir, un saber d'escola, a manera d'*Studium*, terme que també podem posar en relació amb la idea d'*Universitas*, concepte que –al seu torn– es pot identificar amb la noció d'*Studium Generale*. Ben mirat, Curtius considera l'Edat Mitjana com una època que fomenta el treball intel·lectual gràcies a l'exercici de l'escriptura, a la qual cosa s'ha d'afegir la irrupció d'uns mètodes d'ensenyament (a la *lectio* va seguir la *disputatio*, aspectes que també es troben presents en la *Ratio*)¹² que van servir per mantenir viva la tradició filosòfica –primer platònica i agustina, més tard aristotèlica i tomista– sobre la base de l'existència d'una comunitat lingüística que utilitza el llatí –una nova *koiné*– com la llengua que va fer possible la comunicació entre els clergues, la circulació de llibres entre les biblioteques monàstiques i l'aparició de les primeres Universitats sorgides al segle XIII, a redós del creixement de les ciutats.

En última instància, el llatí –menyspreat a voltes per ser secundari respecte al grec– va ser la llengua dels tretze segles que van de Virgili a Dante i, per tant, va fer possible la persistència de la cultura humanística i la continuïtat europea a través de l'*Studium* medieval. Amb aquest enfocament

12. La metodologia medieval va ser recollida per la *Ratio* que incorpora tres moments: *praelectio*, *repetitio* i *concertatio* o *disputatio*. Sobre el particular, Adrien Demoustier va escriure: «Grâce à la reprise de la triade héritée du Moyen Âge: leçon, répétition, dispute ou concertation, le maître peut prendre la parole pour commenter le livre de telle sorte que l'élève apprenne à écrire lui-même son propre texte et prenne à son tour la parole grâce à la répétition. Il relit alors ses notes, les confronte à la correction du maître et à celle de ses compagnons; c'est la fonction de la correction mutuelle écrite et de la concertation orale» (*Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris: Belin, 1997, p. 22).

ment, l'Edat Mitjana llatina deixa de ser una època fosca i bàrbara per a convertir-se en una etapa culta i civilitzada. D'aquí la importància de les paraules d'Ernst Robert Curtius que va ser convidat pel Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona que dirigia Joaquim Xirau, on va impartir una conferència sobre el sentit de l'humanisme el 9 d'abril de 1932¹³. En la seva intervenció, Curtius va defensar la tesi de la perseverança de la cultura occidental o europea a partir d'un concepte de llatinitat que es remunta fins al món grec i que inclou la tradició cultural germànica. En altres llocs, i després de fer una crida d'urgència al restabliment de la memòria, Curtius constata que «els programes educatius i reeducatius de tota mena són potser menys importants que la tasca de veure i fer veure la funció de la continuïtat en la cultura» (Curtius, 1955, 567).

En conseqüència, Curtius surt en defensa de la tradició humanista que constitueix un tret característic de l'esperit europeu, que se singularitza per una continuïtat que es distingeix per dues notes: fidelitat a allò antic i simpatia vers allò nou. Per tant, des d'una perspectiva cultural convé tenir present que l'humanisme és una cosa vivent i més permanent del que sovint s'ensenya a les escoles d'arreu. La pedanteria llibresca subministra fets i coneixements, però no serveix per a transmetre una veritable consciència humanista. Les disciplines humanistes –el terme «disciplina» prové de Varró, tal com hem dit abans– poden ser d'utilitat, però no poden promoure aquest esperit humanista sense l'escalf espiritual necessari, perquè les pures reconstruccions del passat no poden facilitar l'autèntic amor cap a l'antiguitat i la tradició, això és, la conservació i la transmissió de la cultura.

No es tracta, doncs, d'imposar un coneixement erudit i enciclopèdic de les coses sinó d'ensenyar a estimar el sentit

13. *Educació i Història*, 9-10 (2006-2007): 336-345 [Edició d'Albert Esteruelas].

de la tradició humanista. Per tal que això fos possible en aquells anys dissortats per a la història d'Europa, Curtius va proposar enllaçar amb l'Edat Mitjana a fi de propiciar una nova espiritualitat que –lluny de contemplacions estètiques decadents– exaltés i potenciés l'amor a la tradició, considerada com un doll viu d'exemples i models imperibles. Així, doncs, Curtius va defensar la tradició humanística i la continuïtat de la civilització europea a través del nexa de la romanitat i de la llatinitat, en un procés de llarga durada que, a través de l'Edat Mitjana, arriba fins a Goethe.

4. *La Ratio Studiorum: la via humanista a la modernitat*

Fer un elogi de la pedagogia jesuítica no deixa de ser una novetat en un país en què l'anticlericalisme sovint s'ha manifestat en una actitud hostil vers els jesuïtes. Tal vegada, la pedagogia jesuítica ha estat objecte de severes crítiques que també depenen de la mala premsa de què ha gaudit la Companyia que va afegir als tres vots clàssics –pobresa, castedat i obediència– un quart pel qual quedaven sotmesos al Summe Pontífex. Tal situació va provocar que la Companyia de Jesús fos objectiu del regalisme polític il·lustrat que va decretar la seva expulsió, tal com va succeir a l'estat espanyol l'any 1767 sota el regnat de Carles III. Al seu torn, Climent XIV en data 21 de juliol de 1773 suprimia i dissolia la Companyia, si bé fou restablerta l'any 1814 per Pius VII i reinstaurada a Espanya per Ferran VII l'any següent. Amb la proclamació de la Segona República, els jesuïtes van tornar a ser expulsats l'any 1932, per un decret de 23 de gener, de manera que els novicis es van d'haver de preparar durant aquells anys a l'estranger.

Des d'una perspectiva pedagògica, el cert és que el cardenal Claudi Acquaviva va aprovar l'any 1599 la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* que comprenia, pel que fa a les classes inferiors, tres anys de gramàtica (infima,

mitjana, superior), un d'humanitats i un de retòrica. Junta-ment amb aquest pes de la tradició humanista al servei de la defensa de la fe religiosa, destaca la modernitat metodològica de la pedagogia jesuítica que insistia en què els alumnes estiguessin en constant activitat (memorització, repeticions, disputes, teatre, etc.), tot generant el mètode parisi (*modus parisiensis*) que es va distingir del mètode italià (*modus italicus*) basat en la importància de les classes magistrals. A banda de l'activisme escolar, des del punt de la devoció religiosa –de la pietat– convé destacar el paper dels *Exercicis espirituals*, un veritable tractat de pedagogia espiritual –una mistagogia espiritual que respon als esquemes de la *devotio moderna*– que com bé indica Josep M. Rambla només es comprèn si es té el compte «la tradició del monacat antic que és subjacent a tota la pedagogia dels Exercicis»¹⁴.

Amb aquests innovadors mètodes pedagògics que unien la pietat i la instrucció –aspectes ja presents en el magisteri de Tomàs d'Aquino i que, a més, responen als ideals humanistes de l'època (Erasmus, Vives, Moro, etc.)– els col·legis dels jesuïtes es van convertir en un referent per a tothom. No debades, Descartes va ser alumne del col·legi de La Flèche a començament del segle XVII, possiblement entre 1606 i 1612, tal com reflecteix en el *Discurs del mètode* (1637). Les classes nobles i burgeses de l'Europa catòlica van freqüentar els establiments pedagògics dels jesuïtes –un pont entre l'Edat Mitjana i la modernitat–¹⁵ que així es van con-

14. IGNASI DE LOIOLA, *Exercicis espirituals*, Barcelona: Proa, 1990, p. 26.

15. Aquesta dimensió de pont és inherent a la pedagogia jesuítica, tal com es desprèn de la següent afirmació de Miguel Bertrán Quera: «San Ignacio, como su pedagogía, es puente entre dos mundos, dos mentalidades, dos épocas históricas, que rítmicamente y cíclicamente se van repitiendo el decurso de la historia. En su tiempo, San Ignacio fue puente entre la Edad Media y la Edad Renacentista [...] Representa, en definitiva, una integración entre el teísmo medieval y el humanismo renacentista dentro de una fórmula cristiana de educación. Pretende una síntesis entre lo que

vertir en una organització poderosa que va influir d'una manera decisiva en la societat de l'Antic Règim. I això va succeir no només a l'Europa continental, sinó també a les illes britàniques, tal com es desprèn de la presència a Anglaterra, des de 1794, de l'internat d'Stonyhurst College on els jesuïtes han format a la minoria catòlica britànica, centre que avui encara perdura i que es disputa el renom que posseeixen les conegudes *Public schools*, encapçalades per Eton.

En qualsevol cas, i tal com hem indicat, la història dels jesuïtes –defensors de l'humanisme, en fomentar l'ús de la llengua llatina i la filosofia escolàstica– es troba envoltada per una llegenda negra que ha enterbolit la seva contribució cultural i pedagògica, vinculada en moltes ocasions a les capes socials més elevades a través dels seus col·legis de nobles. No oblidem que en el segle XVIII el col·legi dels jesuïtes a Barcelona –situat al capdamunt de les Rambles, entre l'església de Betlem i l'edifici que actualment ocupa la Reial Acadèmia de Ciències i Arts– responia al pompós títol de *Imperial y Real Seminario de Nobles*, encara que comunament era designat pel nom del seu fundador: *Col·legi de Cordelles*.

Altrament, si seguim els estudis d'Antoni Borràs Feliu i de Miquel Batllori ens trobem amb una interpretació que qüestiona un xic l'elitisme d'aquest col·legi. Segons sembla, el canonge de Barcelona Jaume Cordelles va intentar crear l'any 1571 un col·legi –en principi només residencial– per a dotze col·legials de la seva família. Així ho va disposar en el seu testament i en aquesta direcció ho va encomanar als seus marmessors, bo i originant-se una situació de plets que es va perllongar fins l'any 1662 quan la Companyia de Jesús

debe ser absoluto, inmutable, en educación, como es el fin, la cumbre, el ideal; y lo que puede ser relativo, perfectible, libre, como es el ser humano» [*Los principios de la Primera Pedagogía de los jesuitas (Un nuevo análisis y sistematización de sus fuentes desde San Ignacio hasta las primeras «Ratio Studiorum»*), Barcelona: Universitat de Barcelona, 1967, p. 9].

es va fer càrrec del col·legi i va trencar el monopoli de la família del fundador que, amb el pas del temps, havia ampliat el nombre de col·legials de 12 a 70. Amb l'entrada dels jesuïtes es van admetre alumnes externs i així es va descongestionar l'alumnat del col·legi de Betlem que es trobava al costat i que havia estat obert per la Companyia de Jesús l'any 1576.

De fet, aquest primer col·legi dels jesuïtes instal·lat en el segle XVI a tocar de l'església de Betlem va promoure l'ensenyament gratuït, d'acord amb les prescripcions de sant Ignasi, que havia disposat que tots els ministeris dels jesuïtes, espirituals i pedagògics, havien de ser gratuïts. No obstant això, el que succeïa era una cosa ben distinta ja que al mateix temps que es preconitzava la gratuïtat, segons el dret comú i canònic tots els col·legis havien d'estar fundats econòmicament, per tal que els professors poguessin viure de les rendes de la fundació, sense rebre compensació alguna dels alumnes. Sobre el paper, doncs, podien concórrer alumnes de totes les classes socials, però de fet els infants de famílies humils només acudien durant els primers cursos de lletres, atès que aviat havien d'anar a treballar, amb la qual cosa solament els fills de famílies benestants podien finalitzar en els col·legis de la Companyia de Jesús el curs complet de gramàtica, humanitats i retòrica, i amb freqüència un primer curs d'Arts o Filosofia, previ a les facultats universitàries de Dret i Medicina¹⁶.

16. En relació a la història d'aquest establiment pedagògic, es poden veure els treballs d'A. BORRÀS I FELIU: «El Col·legi de Santa Maria i Sant Jaume, dit vulgarment de Cordelles, i la Companyia de Jesús», *Analecta Sacra Tarraconensia*, XXXVII (1965), p. 399-466 i «El Col·legi de Nobles de Barcelona durant el segle XVIII», a *Contribució a la història de l'Església catalana. Homenatge a mossèn Joan Bonet i Baltà*, edició d'A. Manent, J. Massot i A.-J. Soberanas i Lleó. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, p. 51-89. El P. Batllori es va referir a la influència jesuítica a Barcelona, des del segle XVI, en unes extenses declaracions recollides per *La Vanguardia* (20 de març de 1988).

Sigui com es vulgui, ben bé es pot dir que la *Ratio Studiorum* va anticipar l'educació secundària moderna, cosa que no va passar desapercibuda als doctrinaris de la Revolució Francesa i, encara menys, a Napoleó quan va implantar la Universitat Imperial (1806) que comprenia els establiments d'educació secundària (*Lycées*) que es basaven en l'ensenyament del llatí i les matemàtiques. Si en l'organització de la Universitat –l'educació superior– Napoleó va tenir ben present el model militar, pel que fa a l'educació secundària es va inspirar en els jesuïtes, i així va retardar l'edat de matrimoni dels professors fins a què assolissin una plaça en propietat. De la mateixa manera que els jesuïtes obeïen al Papa, ara els nous docents de l'imperi havien de manifestar llur dependència respecte l'emperador, per tal d'entronitzar un ordre civil refermat per les influències dels docents que havien de suplantar el paper exercit fins llavors per l'estament religiós i, molt especialment, pels jesuïtes.

Però no oblidem el pes de la pedagogia jesuítica que sintetitza el dibuix de la cultura occidental, és a dir, la tradició teològica amb el seu fort component bíblic, el saber filosòfic i científic dels grecs, i la literatura llatina com a expressió de la *humanitas*. Si en algun lloc els *studia humanitatis* van trobar una bona acollida va ser, justament, en els col·legis dels jesuïtes que van ser permeables a tots els coneixements, fins i tot rars i curiosos ben guardats –això sí– en les seccions de llibres prohibits. En conseqüència, s'entén que els jesuïtes no bandegessin l'estudi de les ciències, per bé que seria absurd negar que han estat acusats d'oposar-se a la ciència moderna. La qüestió no és nova i des de la condemna de Galileu, esdevinguda l'any 1633, ha aixecat molta polseguera, per bé que d'aquest fet –l'actitud contrària dels jesuïtes vers Copèrnic i la teoria heliocèntrica– no es segueix necessàriament un tancament respecte la ciència en general, atès que els jesuïtes també van tenir un paper notable en el seu desenvolupament¹⁷.

Certament que l'ensenyament escolàstic dels col·legis dels jesuïtes –i aquí seguim el pare Batllori– destacava la dimensió deductiva de la lògica aristotèlica a partir del conreu dels sil·logismes, però no es pot negligir que la *Ratio Studiorum* també contemplava –si bé d'una manera un xic minsa– l'ensenyament de les matemàtiques. En aquest camp, sobresurten noms de jesuïtes il·lustres com ara Christophorus Clavius i Giuseppe Blancarus –ambdós coetanis de Galileu– que confirmen que encara que la Companyia de Jesús no va inventar la ciència moderna, sí que va contribuir a promoure el gust per l'experimentació i l'estudi de les matemàtiques amb la qual cosa va coadjuvar a la seva consolidació¹⁸. Segons la *Ratio Studiorum* es recomanava seguir els *Elements* d'Euclides, als quals s'afegia l'estudi de la física, sense oblidar dues matèries com la Geografia i l'Esfera que oferien una dimensió cosmogràfica que afavoria un coneixement científic del món. En darrer terme, la visió del món de Galileu no era metafísica i teleològica-finalista com l'aristotèlica, sinó funcional i mecanicista, de manera que va costar molt canviar les explicacions qualitatives d'Aristòtil –que s'havien imposat a Occident des del primer Renaixement

17. «D'aquesta manera, les obres de molts dels grans protagonistes de la revolució científica del segle XVII van ser prohibides, encara que, és veritat, directament o indirectament, tant els jesuïtes del Col·legi Imperial com els *novatores* valencians van conèixer els treballs bàsics de la ciència moderna –Galileu, Descartes o Kepler–, tot i que no arribaren a saber de les grans aportacions de Newton fins ben entrat el segle XVIII» (I. VILAR REY, «Ratio Studiorum. La presència d'una llibreria jesuïta a la Universitat de València», a *Ratio Studiorum. Una llibreria jesuïta a la Universitat de València*, València: Universitat de València, 2001, p. 54).

18. «Finalment, les vinculacions de les institucions docents jesuïtes amb l'avanç de les disciplines científiques i amb la formació de rellevants figures en el camp de la ciència moderna té la plasmació en l'última secció de la *llibreria* jesuïta, la dedicada a “Scientia rerum: els grans descobriments”, on hi ha moltes de les obres i autors presents en els inventaris» (I. VILAR REY, *ibid.*, p. 38).

del segle XII i que havien donat sentit a l'esclat de les Universitats en el segle XIII— per les formulacions matemàtiques (*more geometrico*) que propugnava la ciència moderna, situació que implicava un canvi radical de concepció que es va imposar gradualment¹⁹.

Després de tot, convé tenir ben present aquesta valoració positiva dels jesuïtes, si donem crèdit al que va escriure el pare Miquel Batllori en la introducció de l'edició de la *Ratio Studiorum*, en el sentit que l'ensenyament de la física aristotèlica —doctrina oficial de la Companyia de Jesús— no impedia l'explicació de les teories heliocèntriques²⁰. Segons el pare Batllori, la lamentable condemna eclesiàstica de Galileu va conduir a ensenyar l'astronomia en dues línies paral·leles: una, ortodoxa, la geocèntrica, i una altra hipotètica, segons els càlculs efectuats sobre el supòsit que les doctrines de Galileu fossin vàlides. Així, doncs, aquesta solució representava un pas endavant cap a la modernitat, i a l'ensenyament confirma també un dels aspectes de la pedagogia jesuítica que ja va ser apuntat pel pare Batllori: que la *Ratio Studiorum*—consolidada en el trànsit del segon Renaixement al Barroc— va poder adaptar-se sense gran esforç a totes les modalitats de la cultura moderna, bàsicament en allò essencial i fonamental. Amb altres paraules: sembla clar que la tradició jesuítica amb el seu tremp realista i el seu afany

19. L'extens repertori d'estudis de François de Dainville—molts d'ells dedicats a l'ensenyament de les ciències— confirmen aquest gust per la ciència, en especial per les matemàtiques, que es va donar en els col·legis dels jesuïtes. I això va succeir des de primera hora, tal com es desprèn de la següent afirmació: «A l'encontre de l'humanisme français contemporain, plus piqué de lettres que de sciences, les jésuites, sti-mulés par leurs contacts avec les universités italiennes, s'intéressaient aux sciences» (FRANÇOIS DE DAINVILLE, *L'éducation des jésuites (XVIè-XVIIIè siècles)*, Paris: Les Editions de Minuit, 1991, p. 311).

20. *Ratio Studiorum. L'ordenació dels estudis dels jesuïtes*, Vic: Eumo, 1999.

per despertar l'enginy no s'ha negat frontalment als canvis i mutacions i ha estat amatent a qualsevol tipus de novetat intel·lectual i científica, sobre la base de la tradició humanista i cristiana.

A tall de síntesi

En aquesta comunicació hem volgut palesar la presència d'una línia de continuïtat en la tradició humanista que, a través de l'*Studium* medieval i de la *Ratio Studiorum* jesuítica, connecta el món antic amb la modernitat. En aquest sentit, no es pot dubtar del paper de la pedagogia jesuítica en la història moderna d'Europa, des del moment que bona part dels col·legis de l'orde va servir per aturar el progrés de les doctrines luteranes i frenar l'avanç del protestantisme. Igualment, la pedagogia jesuítica –sistematitzada en la *Ratio Studiorum* (1599)– va servir per vincular l'esperit humanista del Renaixement amb la Modernitat, tot establint una xarxa escolar –uns nous centres dedicats a l'*Studium*– que responia a les necessitats dels temps moderns, de manera que es van amarrar d'un esperit mundà que –sense oblidar la tradició humanista– va servir per tal que els seus alumnes triomfessin en els ambients més refinats i escollits.

Comptat i debatut, la *Ratio Studiorum* significa l'eclosió de l'ensenyament secundari que, a partir del segle XIX, va ser assumit per les classes burgeses de cara a l'educació de llurs joves. Naturalment, llavors –i sota la influència del positivisme– l'ensenyament mitjà va assolir uns trets científics i tècnics que, a la llarga, van repercutir negativament en la seva dimensió humanística, tot generant-se una sèrie de discussions al voltant de la qüestió del llatí que posava de manifest l'impecable retrocés de les humanitats, això és, d'aquelles disciplines que havien mantingut viu l'esperit d'Europa que –com hem vist– s'endinsa en la cultura clàssica i perdura durant l'Edat Mitjana. Amb tot, l'enciclopèdia positivista del

coneixement, en entronitzar el saber científic i tècnic, va afeblir aquesta tradició humanista que va entrar en crisi davant de l'auge de les ciències experimentals. Àdhuc, aquesta situació es va aguditzar durant els primers compassos del segle xx quan un desencisat Stefan Zweig –sempre allunyat de l'Edat Mitjana– va recórrer a Montaigne, per tal de trobar consol i refugi en la llibertat interior que el senyor de la muntanya va circumscriure en el seu jo més íntim.

En el cas de Montaigne –que durant la seva primera infància només parlava llatí, segons un curiós experiment pedagògic dissenyat pel seu pare– l'humanisme apareix com la possibilitat de lluitar contra la soledat i, sobretot, aprendre a morir. En efecte, Montaigne –que va tenir el llatí com a llengua materna– va recórrer a la tradició humanista per tal de salvar-se ell mateix, en un actitud que recorda la dels savis de l'època hel·lenística. Es tracta –i així ho indica Zweig– d'una educació individualista que condueix, finalment, a la renúncia del món exterior, de manera que a l'edat de 37 anys es va tancar entre les parets de la seva torre. L'humanisme de Montaigne –com segles després el d'Stefan Zweig, un home consagrat a la veritat²¹ es pot vincular a la solitud humana: tenir cura de si mateix es converteix en el veritable objectiu de la seva vocació humanista que inclou –a través del conegut *Que sais-je?*– una important dosi d'escepticisme però, nogensmenys, d'epicureisme amb notes estoiques. Solament en l'aïllament de la seva torre –conclou Zweig, que sempre va aprofundir en la personalitat interior dels seus biografiats– Montaigne va arribar a ser Montaigne²².

Ens trobem, doncs, davant de dues visions de l'humanisme –la veritable doll que ha fet possible la vella Europa– ben diferents. D'una banda, el tarannà humanista que desprenen Montaigne i Zweig –que corresponen a èpoques diferents però que es caracteritzen per viure en temps de crisis ben pregones– i que no té altre objectiu que la salvaguarda

de l'individu que busca, en el seu interior, l'única possibilitat de salvació, enfront d'un món hostil i, fins i tot, inhumà. És cert que aquest sentiment humanista és procliu a una vocació cosmopolita que promou una actitud filantròpica, allunyada de qualsevol vestigi religiós que no sigui una mena de panteisme propici a l'harmonia universal, per bé que –com hem vist– no va tenir la força suficient per donar esperança a una personalitat com la de Zweig que, finalment, va sucumbir davant d'un futur incert. Això establert, no és debades dir que la seva primera esposa –Frederica– ens ha deixat un magnífic retrat dels darrers dies del que havia estat el seu marit, en què es reflecteix un estat d'ànim de tristor, desesperança i, sobretot, de soledat. Zweig –tot i l'acompanyament de la seva segona esposa Lotte– es trobava mancat de quasi tot: de llibres, d'amics i, en especial, de les il·lusions d'altra hora quan sospirava per una Europa que pogués viure en pau i tranquil·litat, en un ambient de respecte, tolerància i civilització. Justament, fou llavors quan Zweig va aprofundir en Montaigne, que va preferir a Erasme pel seu esperit consolador²³.

21. Així ho manifesta Benjamín Jarnés que assabentat, en l'exili mexicà, del suïcidi de Zweig va dedicar-li una biografia novel·lada que ha estat reeditada recentment (*Stefan Zweig, cumbre apagada*, 2010). Jarnés –lector de Zweig– recorda que l'escriptor austríac volia ser un nou Erasme, «pero un Erasmo de luz fría, sino de luz ardiente» (p. 61). Al seu torn, Jarnés destaca l'interès de Zweig per les figures de l'humanisme (Erasme, Servet, Montaigne, etc.), alhora que apunta alguns aspectes comuns a totes elles com la defensa de la dignitat humana i la lluita contra la intolerància.

22. S. ZWEIF, *Montaigne*, a *El legado de Europa*, op. cit., p. 43.

23. En una carta que Zweig, poc abans de suïcidar-se, va enviar a Frederica, va escriure el següent: «Montaigne habla con verdadera compasión de una clase de hombres que poseen la suficiente fantasía para compartir los sufrimientos de sus prójimos, y les aconseja el retiro, el alejamiento. Un porcentaje más elevado de egoísmo y un poco menos de fantasía me hubieran sido de mucho más provecho en la vida, pero ahora ya es demasiado tarde: a mi edad, el hombre ya no cambia» (Friderike M. ZWEIF, *Stefan Zweig*, op. cit., p. 410).

Tot amb tot, i al costat d'aquesta opció humanista de signe personal i individual, roman l'humanisme entès com a gran narrativa pedagògica que s'endinsa en el món sinaític i clàssic (grec i llatí) i que dóna sentit a la cultura i, per tant, a l'educació europea. Aquí el que importa no és tant una solució d'emergència de salvació individual com una continuïtat que constitueix la corretja de transmissió dels valors d'una cultura que veu perillar aquest tresor humanístic, que dóna sentit i continuïtat a la idea d'Europa. D'una manera semblant, és palès que la pedagogia jesuítica també va oferir aquestes dues instàncies, a saber, un camí espiritual i mistagògic que es reflecteix en els *Exercicis Espirituals* i una altra via humanista i pedagògica ben present en la *Ratio*. La suma d'ambdues assenyala un itinerari per a la formació humana, que atén a la introspecció psicològica –és a dir, a la cura d'un mateix– i al tracte amb l'humanisme clàssic. De ben segur que Descartes va seguir el fil de la primera línia –al cap i a la fi es pot establir un paral·lelisme entre els *Exercicis* i les *Meditacions metafísiques*–, alhora que es va desvincular de la tradició de la *Ratio* fins a l'extrem d'afaiçonar un mètode dels estudis de nova planta, tal com apareix en el *Discurs del mètode* (1637) on explica la gènesi del mètode i en les *Regles per a la direcció de l'esperit*, publicades pòstumament l'any 1701, on estableix les regles del nou mètode.

Al cap i a la fi, Descartes ha estat un dels deixebles més destacats dels jesuïtes que, a més a més, van servir d'inspiració per tal que Sant Josep de Calasanç creés –a les darreries del segle XVI– l'Escola Pia sota el lema de *Pietas et Litterae*, principis ja presents en la *Ratio*, tal com es formula en les regles dels alumnes externs de la Companyia quan es tracta de la necessitat d'unir la instrucció a la pietat. «Els qui assisteixen als col·legis de la Companyia de Jesús per instruir-se han de saber que, amb l'ajut de Déu i en la mesura de les pròpies forces, se'ls procurarà

formar en la pietat i altres virtuts no pas menys que en les arts liberals»²⁴.

Amb el pas del temps, a aquests dos principis –*Pietas et Litterae*– es va afegir el concepte de *Scientiae*, cosa que va subratllar el caràcter eclèctic de la pedagogia perenne que es caracteritza per afaïçonar, sobre les bases de la virtut (*Pietas*), una autèntica *Sapientia*, que entronca amb l’humanisme (*Litterae*) cristià del Renaixement que –tal com va resumir Vives– aspira a què l’home pensi bé, parli bé i obri bé, en una síntesi que agombola les tres grans corrents de la nostra tradició cultural: la filosofia clàssica (Sòcrates), la retòrica grega (Isòcrates) i llatina (Ciceró) i la virtut cristiana (Crist), que considerades en conjunt forneixen la gran narrativa humanista de la via pedagògica europea²⁵.

Tal vegada, aquesta és una història que posa de manifest la importància d’aquesta via pedagògica que palesa que som romans –és a dir, segons– a través d’un continu que no s’ha d’estrancar des del moment que dona sentit a Europa, al seu passat i al seu esdevenidor. En aquesta direcció, no podem oblidar que la font principal d’aquesta via pedagògica rau, justament, en l’herència humanista que sintetitza aquelles tres memòries –hebrea, clàssica, cristiana, és a dir, Jerusalem, Atenes, Roma– que hem dibuixat, tot seguint al professor Fullat, a l’inici de la nostra comunicació. Per acabar només ens resta afegir una postil·la final: insistir, d’acord amb Curtius, que l’humanisme és –per damunt de tot– un sentit espiritual que no es limita a tenir cura de nosaltres considerats indivi-

24. *Ratio Studiorum. L’ordenació dels estudis dels jesuïtes*, op. cit., p. 135.

25. «Cap límit no hem d’establir en la vida al desig de saber, que no ha de finir sinó amb la mort. Tres coses ha de meditar constantment l’home mentre visca: “de quina manera aprendrà més perfectament, de quina manera parlarà millor, de quina manera obrarà amb més rectitud”» (JOAN LLUÍS VIVES, *Introducció a la saviesa*, Barcelona: Proa, 1992, p. 64).

dualment, com pretenien Montaigne i Zweig, sinó que, des d'una perspectiva europea i occidental constitueix una veritable història de sentit que dignifica l'ésser humà i que ens ha de prevenir contra qualsevol temptació nihilista. Oblidar-ho, com fan o suggereixen alguns, és un greu error.

Bibliografia

- BERTRÁN QUERA, M. *Los principios de la Primera Pedagogía de los jesuitas (Un nuevo análisis y sistematización de sus fuentes desde San Ignacio hasta las primeras «Ratio Studiorum»)*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1967 [Resum de la tesi doctoral presentada l'any 1966, sota la direcció del professor Joaquim Carreras Artau].
- BORGHESI, M. *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid: Ediciones del Encuentro, 2005.
- BRAGUE, R. *Europa, la via romana*, Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 1992 [2ª edició 2002].
- BRAGUE, R. *El passat per endavant*, Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 2002.
- CURTIUS, E.R. *Literatura europea y Edad Media*, México: FCE, 1995 [5ª reimpressió].
- CURTIUS, E.R. *Ensayos críticos sobre la literatura europea*, Barcelona: Seix Barral, 1972 [2ª ed.].
- DE DAINVILLE, F. *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris: Les Editions de Minuit, 1991.
- DUCH, L. *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- FONTÁN, A. *Humanismo romano (Clásicos-Medievales-Modernos)*, Barcelona: Editorial Planeta, 1974.
- FONTÁN, A. «El retorno de las humanidades», *Estudios Clásicos*, 120, 2001: 7-16
- FULLAT, O. «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació*, 23, 2000: 335-393.
- FULLAT, O. *Els valors d'Occident*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001.
- FULLAT, O. «Occident, a priori educatiu», *Diàlegs. Revista d'Estudis Polítics i Socials*, 24, abril-juny 2004:87-110.

- FULLAT, O. *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.
- FUMAROLI, M. *El Estado cultural*, Barcelona: Acantilado, 2007.
- GIL, E. (ed.), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, Madrid, Comillas, 1999.
- JARNÉS, B. *Stefan Zweig, cumbre apagada*, Torrelavega: Quálea editorial, 2010.
- METZ, J.B. *Por una cultura de la memoria*, Barcelona: Anthropos, 1999.
- RATIO STUDIORUM. *Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. París: Belin, 1997.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. «Las Humanidades, del mundo clásico al mundo actual», *Estudios Clásicos*, 108, 1995: 115-133.
- SHESTOV, L. *Athènes et Jérusalem. Un essai de philosophie religieuse*, París: Aubier, 1993. (Hi ha una traducció en castellà –*Nueva Revista*, 97, 2005: 97-115– de la presentació d'aquesta obra).
- STEINER, G. *La idea d'Europa*, Barcelona: Arcàdia, 2004.
- STRAUSS, L. *Jerusalem i Atenes*, Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 1991.
- VICTORI COMPANYYS, L. *L'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana*, Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2006.



Dr. Conrad Vilanou.