

ESTUDIS

Josep Ferrater Móra i la pedagogia: recuperació d'un text oblidat

Per **Conrad Vilanou Torrano**

Universitat de Barcelona

Quan hom s'apropa als anys de formació de Josep Ferrater Móra, detecta que fou, des de ben aviat, un autodidacta que es veié obligat per la situació familiar a compaginar l'estudi amb el treball. Certament, la seva biografia, en especial en tot allò que afecta els anys d'aprenentatge, es diferencia substancialment de la d'altres companys d'aquella generació que pogueren seguir d'una manera sistemàtica l'ensenyament universitari.

Nascut el 30 d'octubre de 1912 al bell mig del barri de la Ribera de Barcelona, Ferrater Móra fou criat a la població d'Amer de manera que va cursar estudis de comerç entre 1922 i 1925 al Col·legi de Santa Maria del Co-

l·lell.¹ Poc després començà de treballar a diferents establiments comercials de Barcelona. Dotat d'una gran facilitat pels idiomes, des de 1929 i fins al començament de la Guerra Civil, actuà com a traductor independent, tal com ho confirma el fet que traduís i prologués per a la casa Labor la *Pedagogia Sistemàtica*, de Wilhelm Flitner, que Joan Roura-Parella havia importat d'Alemanya amb la consideració de «petit llibre auri».²

És sabut que Ferrater va aconseguir el títol de batxiller en una data tardana —el 26 de juny de 1934—, això és, a punt de complir els vint-i-dos anys.³ En aquell moment va sol·licitar de fer la prova d'ingrés a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Durant els dos cursos següents (1934-35 i 1935-36) seguí diferents assignatures de les matèries comunes de la llicenciatura en Lletres.⁴ En una petició cursada al president del Patronat de la Universitat, i signada el 27 de setembre de

1934, manifesta que treballa vuit hores diàries en una oficina de comerç i que demana una beca perquè els seus pares —que viuen al seu càrrec— no poden sufragar-li els estudis.

En qualsevol cas, Ferrater Móra s'examinà durant el mes de juny de 1936 —pocs dies abans de l'alçament de Franco— de la prova conjunta corresponent als estudis comuns, segons havia establert el decret de 15 de setembre de 1931. Val a dir que va ser admès per unanimitat després de superar diferents exàmens: alemany, llatí, grec i l'oportuna prova oral. Aquí s'acaben les dades del seu expedient acadèmic a la Universitat de Barcelona, la qual cosa fa pensar que Ferrater Móra no va poder cursar en aquesta institució les matèries corresponents a l'especialitat de Filosofia per causa dels esdeveniments que es van precipitar a partir del juliol de 1936.

Sigui quina sigui la valoració que es faci d'aquest fet, el cert és que Ferrater Móra manifestà —juntament

1. Josep Ferrater Móra era fill de Maximilià Ferrater, originari de Valls, i de Carme Móra, natural de Barcelona. El domicili familiar estava situat al carrer de la Princesa, 6, 4r, de Barcelona.

2. FLITNER, W. *Pedagogia Sistemàtica*. Barcelona: Labor, 1935. Les dades de l'edició original són les següents: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau: Ferdinand Hirt, 1933. Ferrater Móra demostra un excel·lent coneixement de la tradició filosòfica i pedagògica germàniques, en situar com a traductor un gran nombre de notes a peu de pàgina que complementen les de l'original alemany.

3. Ferrater Móra va seguir el pla de 1903 com a alumne lliure. Els cursos 1931-32 i 1932-33 s'examinà a l'Institut Maragall, mentre que el curs 1933-34 ho féu a l'Institut de Manresa.

4. El curs 1934-35 assistí a classes de Llatí (1r.), Grec (1r.), Geografia i Filosofia, mentre que el curs 1935-36 seguí les classes de Llatí (2n.), Grec (2n.), Història d'Espanya i Història Universal.

amb la vocació literària— un viu interès per les qüestions pedagògiques, circumstància que malauradament no es reflecteix en els reculls i repertoris que apleguen la seva bibliografia.⁵ En realitat, devia mantenir bones relacions amb el consell de redacció de la revista *Escuelas de España*, publicació que, amb periodicitat mensual, apareixia a Madrid durant els anys de la Segona República. S'ha de dir que es tractava d'una revista de tarannà progressista, amb un vessant pràctic que la diferenciava, per exemple, de la *Revista de Pedagogía* que dirigia Lorenzo Luzuriaga. Quan s'analitzen els noms dels redactors d'*Escuelas de España*, es detecta gent d'avantguarda com Herminio Almendros, Llorenç Jou, Concepció Sainz Amor, Rosa Sensat o Vicenç Valls.

Pel que sembla, les relacions entre Ferrater Móra i la revista *Escuelas de España* devien ser fluïdes. A més de la publicació, l'any 1934, de l'article «Un problema de Pedagogía», que tot seguit reproduïm, les pàgines d'aquesta revista van inserir un ampli comentari del seu llibre *Cock-tail de verdad*.⁶

Es pot afegir que l'anònim comentarista presentava Ferrater Móra com un acurat escriptor d'estil mediterrani, en la línia de d'Ors, Miró i Azorín.

En relació als interessos pedagògics de Ferrater Móra, sembla raonable vincular la seva traducció de la *Pedagogia Sistemàtica*, de Flitner i l'article «Un problema de Pedagogía». Fins i tot es poden relacionar aquestes idees amb les que expressa a l'entrada «Educación» del famós *Diccionario de Filosofía*. Per a Ferrater, la pedagogia presenta —d'acord amb els plantejaments clàssics de la disciplina— una doble perspectiva: unes qüestions teleològiques relatives als objectius de l'educació i unes altres, de caràcter mesològic, que afecten els aspectes instrumentals dels processos educatius. La tesi central de l'article que ara recuperem és ben clara: la Pedagogia no és una simple tècnica, sinó que necessita fonaments.

D'altra banda, no s'ha d'oblidar que Ferrater Móra va saludar —en la versió de la *Pedagogia Sistemàtica* de Flitner— el rigor i la fortalesa de les ciències de l'esperit que, a parer seu, s'havien in-

5. *Anthropos*, núm. 49 (1985), p. 12-24. Tot i això, s'assisteix darrerament a la recuperació de Ferrater Móra des d'una perspectiva institucionista, cosa que no ha d'estranyar si tenim en compte la predilecció del nucli universitari català —Xirau, Mira, Roura-Parella— per la figura de M. B. Cossío. En aquest sentit, es pot veure el monogràfic dedicat a Ferrater Móra a: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 11 (abril 1991), p. 8-35.

6. *Escuelas de España*, núm. 19 (juliol 1935), p. 340-341.

corporat definitivament a la gran tasca de la construcció científica europea. «Quizá —escriu Ferrater Móra— no haya existido nunca un movimiento intelectual que, como el despertado por las ciencias del espíritu, haya conmovido tanto los últimos repliegues del alma europea.» Per concloure tot seguit que «no hay duda de que los espíritus se encontrarán en la verdad que —según Zubiri— es allí donde se encuentran siempre los espíritus».

No hi ha dubte que, malgrat la seva joventut, Ferrater Móra mostra un bon coneixement de l'evolució de les ciències de l'esperit en la línia de Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, etc. De fet, Roura-Parella havia estat un bon divulgador d'aquestes idees filosòfiques després de la seva estada a Alemanya.⁷ D'altra banda, les ciències de l'esperit van influir decididament sobre l'orientació del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1930-1939), tal com es reflecteix a la *Revista de Psicología i Pedagogia* que codirigien Emili Mira i Joaquim Xirau.⁸ L'objectiu sembla clar: per tal de superar el predomini que el positivisme i l'idealisme havien exercit

a la pedagogia moderna calia recórrer a les ciències de l'esperit. En aquest context, resulta lògic que l'editorial Labor —vinculada al nucli universitari barceloní i que l'any 1936 va assumir la versió en castellà del *Diccionario de Pedagogía*— decidís la traducció de la *Pedagogia Sistemàtica*, de Flitner.

Sabem que la vida de Ferrater Móra a partir de 1936 encara fou més difícil. Acabada la Guerra, en la qual havia actuat de traductor i guia dels estrangers que visitaven el front republicà de l'Est, marxà a París i d'allà, davant el rumb dels esdeveniments, s'embarca cap a Cuba i Xile on arriba a bord del *Winnipeg* l'any 1941. A l'exili Ferrater Móra —com Joaquim Xirau o Joan Roura-Parella— abandona la seva preocupació pedagògica. La situació política internacional i les respectives històries personals incideixen en l'evolució del seu pensament. En relació a Ferrater Móra, Ortega Villalobos ha escrit que «a pesar de estar a gusto en Chile, el exilio, el sentirse desterrado, determinará su vida y sus preocupaciones intelectuales».⁹ La nostàlgia i la distància marquen una trajectòria in-

7. COLLELDEMONT, E.; VILANOÚ, C. *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

8. En relació al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, es poden veure els següents treballs: *Joaquim Xirau, filòsof i pedagog*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996; VILANOÚ, C. (coord.). *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998.

9. ORTEGA VILLALOBOS, J. «José Ferrater Mora en Chile: filosofía y exilio». *El Basilisco*, 2a època, 21 (1996), p. 86-89. També a *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 31 (octubre 1998), p. 39-49.

tel·lectual que abandonà, per sempre més, la reflexió pedagògica, tot i les dimensions antropològicosexistencials de la seva filosofia.

Ben mirat, també l'exili i la diàspora van ocasionar una maltempsada a la pedagogia catalana.¹⁰ Sense Xirau, Roura-Parella, Domènec Casanovas i Ferrater-Móra, i amb el forçat silenci interior de Maragall i Calsamiglia, la nostra pedagogia universitària va quedar, durant molts anys, ben morta. Emperò, i més enllà d'altres possibles consideracions, sempre podem pensar que el *Diccionario de Filosofía*, de Ferrater Móra, té un antecedent i una font d'inspiració molt propera en el *Diccionario de Pedagogía*, de l'editorial Labor (1936).¹¹ Pel que sembla —i encara que sigui per una sola vegada— la pedagogia s'anticipà a la filosofia.

*Un problema de Pedagogía*¹²

Un saber es como una entidad orgánica a quien hay que tratar con cierto tacho y finura. Hay partes de la ciencia que se con-

mueven y vibran tan pronto como la mente humana se dirige a ellas con pretensión cognoscitiva. Así le ocurrió a la matemática con el postulado de Euclides. Así a la física con la radiación térmica. Y así le ocurre a la Pedagogía con el problema que se considera aquí como su cuestión fundamental.

Cuando se pulsan estos rincones de los saberes parece que todos ellos se estremecen y tenemos la impresión de que se nos caen encima faltos de seguridad y fundamento. Es que estamos hurgando en su misma entraña, en el punto de donde su vitalidad misma brota y se extiende. Esto nos demuestra que una investigación semejante requiere siempre una actitud de osadía y un decidido afán de aventura. Hay aventureros de la ciencia como los hay de la vida, y un examen un poco profundo nos haría ver las sutiles analogías que les unen. Analogías que, claro está, no excluyen una aun más profunda discrepancia. Es un error, por tanto, suponer que solamente en el mundo de los hoteles y no en el mundo de los laboratorios existe la emoción aventurera. Sin ella, en verdad, la ciencia perecería. Y si tenemos

10. Pel que fa a l'exili pedagògic, es pot veure COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. «El pensamiento pedagógico de la España peregrina». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 36 (diciembre 1999), p. 85-97.

11. A hores d'ara no hem pogut confirmar en cap sentit (afirmatiu o negatiu) la possible participació de Ferrater Móra en la traducció d'aquest *Diccionario de Pedagogía* (obra extensa en dos volums), que va promoure Sánchez Sarto. En qualsevol cas, és probable que hi participés ateses les dimensions de l'obra i la seva recent traducció de la *Pedagogía Sistemática*, de Flitner, per a la mateixa editorial.

12. *Escuelas de España*, núm. 7 (juliol 1934), p. 1-4.

saberes es gracias a que de vez en cuando aparecen en el mundo unos seres magníficos a quienes el error no arredra ni la complejidad confunde.

En el caso de la Pedagogía es la emoción mucho menos profunda porque este saber no se halla en la situación de la ciencia que tiene sus raíces perpetuamente hincadas en los tres o cuatro grandes temas fundamentales que le presenta nuestro saber más aventurero: la metafísica. Esta ausencia de profundidad emotiva no tiene otro origen que el de considerar la Pedagogía como técnica específica. Y pocas cosas hay tan poco aventureras como la técnica. A pesar de ello, ninguna preocupación carece de rasgos semejantes y ni la Pedagogía constituye una excepción de esta regla. Bastará tan sólo que hurguemos en ella para encontrar la situación de su punto neurálgico, el lugar en donde se estremece y muestra su radical insuficiencia. ¿Dónde está la aventura pedagógica?

Un ligero examen de la realidad pedagógica nos muestra que intervienen en ella, por lo menos, dos factores. Uno de ellos es el objeto sobre el que la atención pedagógica se dirige: niño, adolescente, hombre. El otro es la entidad que se encarga de atender a esta faena: educador, profesor, maestro. Cualquier investigación para encontrar otro término en esta ecuación educativa fracasa inevitablemente. Si no hubiera en el mundo más que la ciencia, el problema quedaría reducido a su

expresión mínima. Bastaría que ambos elementos se sometieran a la organización interna del edificio científico. Los problemas propiamente pedagógicos consistirían tan sólo en meros detalles de enseñanza, como ocurre en los altos estudios. Pues la existencia única de la ciencia supondría un mundo en donde las mentes se volcarían espontáneamente en la dedicación científica. Pero en la práctica pedagógica no hay sólo la ciencia. Más aún: ésta se ve forzada, para entrar dentro de la Pedagogía, a cambiar su interna estructura. Pues nos hallamos precisamente ante una de las esenciales características del hecho pedagógico. Cualquier materia que entre a formar parte de éste se ve obligada a desprenderse de su lógica interna y a plegarse a las exigencias técnicas de la Pedagogía.

Ahora bien: en la Historia se han presentado sólo dos maneras generales de afrontar este problema. Claro está que nunca de una manera exclusiva. Más puede afirmarse que ha habido una época que consideró el objeto materia de la educación como carente de espontaneidad, «tabula rasa» en donde el educador podía imprimir su ciencia y su carácter. El niño, en general, no es nada. Es simplemente materia que recibe lentamente su forma exteriormente impuesta. Pero en Rousseau y en Pestalozzi las cosas ocurren de modo muy distinto. Se descubre con toda claridad, por vez primera, que el objeto más

genuino de la educación —el niño— posee una espontaneidad a la que únicamente es posible conducir pero nunca cambiar de radical manera. No es «tabula rasa» sino forma propia en la que sólo el pulimento es posible. Con lo cual el eje de la Pedagogía no es ya el educador, que impone su lógica, sino más bien el ente educable que presenta a aquél sus propias e ineludibles exigencias. Desde entonces, y ya para siempre, aprender es inventar.

Desde cualquier punto de vista, la distinción entre ambas maneras es decisiva, y cualquier método que en educación se propugne ha de tener en cuenta este tema fundamental que es supuesto ineludible. No es una casualidad, por tanto, que desde Rousseau y Pestalozzi, haya empezado no sólo una nueva concepción pedagógica sino un interminable repertorio de nuevos métodos. Estos pueden haber sido muy diferentes y aun opuestos, pero ninguno de ellos ha dejado de tener en cuenta que la dotación de espontaneidad al educando es una adquisición definitiva.

Ahora bien: en este punto preciso, toda la Pedagogía se tambalea y se nos muestra en uno de aquellos aspectos decisivos que nos hace suponer haber llegado a su misma entraña. De cómo se conciba al ente materia de educación depende todo lo demás: teorías, fines, métodos. Mas cuando se llega a una cuestión tan fundamental como es ésta: la del eje sobre el que debe girar la preocupación pedagógica, es neces-

sario poner en cuestión si una concepción semejante no es, en realidad, más que la manifestación de una realidad aun más profunda. En otras palabras: si el tema fundamental pedagógico no dependerá de un hecho exterior y previo a toda Pedagogía. Mediante el descubrimiento del cual habremos llegado a su corazón mismo.

La Psicología pedagógica se ha ocupado hasta el presente de muchos y variados temas, menos de uno que, a mi entender, es el decisivo para que cualquier investigación posterior tenga sentido. Se trata de saber si la realidad «hombre» puede escindirse en un número determinado de épocas vitales. Claro está que esto lo ha discutido hasta la saciedad la ciencia psicológica. Pero la escisión a que me refiero tiene un carácter muy distinto. No se trata de saber, simplemente, si existen «épocas» en el desarrollo psíquico del hombre sino más bien si estas épocas son en cierto modo independientes y exigen la existencia a su alrededor de unos peculiares productos culturales. La simple posibilidad de escisión en la vida psíquica del hombre no supondría, en efecto, que cada uno de estos momentos fuera de tal especie que, como aquí se sugiere, necesitara una lógica interna y propia. Mas la resolución del problema especial aludido nos pondría en el punto central mismo de la técnica pedagógica. Veremos por qué.

La Pedagogía se dirige principalmente al niño en una actitud en algún modo

expectante. Necesita saber antes si la entidad infantil es susceptible de recibir la educación íntegramente en la misma forma en que es asimilada por el hombre maduro. La resolución de este problema depende de la idea que del niño se tenga. Pero sólo en cierto modo pues que el niño sea «tabula rasa» o almacén de espontaneidades no prejuzga la imposibilidad de poder aplicarle las mismas categorías educativas que al hombre maduro. Si el niño es tan sólo una materia inerte a la que la actividad pedagógica debe prestar forma, es indudable que la misma lógica del hombre maduro es apta para él. Más si la entidad infantil tiene una espontaneidad propia, la aplicación de esta lógica madura depende ya de otra instancia previa. Depende, sencillamente, de si la época infantil es no un prólogo de la madurez sino, por así decirlo, una madurez misma, con sus propios e intransferibles problemas. Ahora bien; para que esto pueda verse con cierta evidencia, es necesario que la Psicología pedagógica ponga ante todo su esfuerzo en la resolución de este problema. Por eso decía antes que no

por el mero hecho de ser la época infantil rica en espontaneidades originarias puede dejar de ser una preparación para la madurez y, por lo tanto, una exigencia de la disposición educativa en que la madurez misma se encuentra. Si este único hecho bastara, la Pedagogía quedaría aquí, detenida, sin posibilidad de poder fundarse en otro tema previo y anterior a ella. Pero ya hemos visto que sin la aclaración del problema psicológico a que reiteradamente se ha aludido, toda la problemática pedagógica se desvanece incapaz de darse a sí misma una solución adecuada y firme.

La consecuencia de este análisis del problema fundamental pedagógico es la que no hay Pedagogía posible sin una depuración de sus llamados «fundamentos». Si la Pedagogía quiere ser algo más que un repertorio de lugares comunes, debe ahondar un poco en la busca de los problemas con cuya resolución sus realizaciones son posibles. Lo que quiere decir, a fin de cuentas, que depende de los datos que otras disciplinas le ofrezcan. Es la grandeza y la servidumbre de toda técnica.