

EL DESTÍ DE L'EDUCACIÓ CIVICOMORAL O L'ENGINYERIA PSICOSOCIOEDUCATIVA (UNA REFLEXIÓ FILOSOFICOPERSONALISTA SOBRE LA PRAXI EDUCATIVA)

Albert Llorca Arimany
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

L'article pretén desenvolupar una reflexió al voltant del protagonisme atorgat en els últims temps al tema de l'educació, la qual cosa no significa —això ja forma part de la tesi de l'article— que es tradueixi en l'obtenció de canvis positius reals. Hom aborda, de manera crítica, l'anomenada *educació en valors*, tan difosa en els medis escolars i que es presenta com una mena d'instrument per a la transformació social efectiva. Això ens condueix a endegar una anàlisi personalista sobre el paper de l'educació dins de l'ésser humà, més enllà de tractar-la com un mecanisme social adaptador. Aquest enfocament implica fer-se preguntes sobre la validesa educativa dels propòsits i estils pedagògics instaurats en el sistema educatiu vigent. La proposta oferta aquí incideix en la fórmula *educar és des-pertar la persona* que rau en tot educand, i no facilitar-li una acomodació psicologitzadora, especialment quan parlem d'educació civicomoral.

PARAULES CLAU: educació, personalització, psicopedagogia, valor, inèrcia social.

THE DESTINY OF CIVIC AND MORAL EDUCATION OR PSYCHO-SOCIO-EDUCATIONAL ENGINEERING (A PHILOSOPHICAL- PERSONALISTIC REFLECTION ON EDUCATIONAL PRACTICE)

ABSTRACT

The article seeks to provide food for thought on the prominent role afforded to education in recent times, which does not mean —and this is also part of the thesis of the article— that such exposure translates into real positive changes. The author makes a critical appraisal of the so-called *education in values*, so widespread in school settings, and which is presented as a kind of instrument for effective social transformation. This leads us to a personalistic analysis of the role of education in the human being, beyond looking treating it as an adapting social mechanism. This approach means asking questions

on the educational validity of the pedagogical purposes and styles in the current educational system. The proposal offered here emphasises the formula *educating means waking up the person*, which is to be found in all students, and not facilitate psychologising accommodation, particularly when we talk about civic and moral education.

KEY WORDS: education, personalisation, psychopedagogy, value, social inertia.

Els temps que corren són propicis als discursos sobre un tema força recurrent com l'educació, sobretot en els casos de conflictes socials de tota mena. Avui, hi ha implícit un consens elevat que creu que el problema de quasi tot el que passa és cosa de l'educació, de manera que sembla ser el *moll de l'os*, com diu la dita popular.

Però, alhora, aquests discursos són dirigits i, sovint, coimplicats amb experiències pròpies vitals, amb ideologies, amb aspiracions professionals, sindicals o empresarials, amb opinions diferents sobre civisme, culturització, aprenentatge, transmissió de prejudicis, etc.; un munt de punts de vista i interpretacions per a les quals l'educació és allò que ha de *quadrar* amb les respectives preses de posicions prèvies.

El títol d'aquest article pretén indicar que cal fer precisions sobre aquest lloc comú de l'opinió generalitzada sobre aital protagonisme atorgat a l'educació. L'objectiu més específic rau en *aterrar* en la *praxi* educativa d'avui vista des de la perspectiva d'un ensenyant —i, és clar, educador— a peu d'aula. Es tractarà d'una descripció crítica i alhora, com és palès, per construir i no per *desconstruir*.

La creixent preocupació de l'opinió pública en els últims temps per l'educació escolar en el nostre país, feta palesa al llindar de finals dels noranta i no, naturalment, percebuda de la mateixa manera pels diferents sectors, avui és innegable. No només és l'àmbit de l'ensenyament el que expressa aitals problemes del món educatiu, sinó també els mitjans de comunicació, els psicòlegs, els polítics, les famílies... Aquells que no fa més de cinc anys desqualificaven —determinats sindicats, l'Administració, alguns pedagogs i teòrics sense autèntic bagatge escolar, especialment en la secundària— tota queixa reeixida a la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), implantada amb pressa a casa nostra, avui han canviat el discurs: sembla que queda bé criticar-la, dir que cal fer canvis, que allò ja no rutilava —probablement perquè ja n'hi ha una altra de semblant, la LOE— i que hem de fer un nou camí... I ens trobem amb una situació de trànsit i de desorientació curiosa: es mantenen discursos pedagògics ben construïts que ja s'usaven en el moment de promocionar l'antiga LOGSE i que serveixen, en bona part, per justificar l'actual llei i/o l'actual Pacte Nacional per a l'Educació a Catalunya, alhora que, com dèiem, hi ha reconeixements explícits que hi hagué errors no petits en la fins ara indiscutible LOGSE.

Faré referència a dos documents,¹ a partir dels quals endegaré la meva reflexió. En contrast amb els citats documents, pretenc aprofundir en el *nucli antropològic i ètic que una educació correcta reclama*, segons em permet entendre la meua parcial —limitada, per suposat *perspectiva personalista*, tan lateral com qualsevol altra. I penso que aquest esforç, per la meua part, no se situa en simples posicions ideològiques interessades i conscients; que no dic que no n'hi pugui haver d'inconscients o condicionants, òbviament.

El plantejament que faré demana, doncs, *reflexionar i valorar l'estat de coses actual en l'horitzó del que hauria de ser la «feina ben feta»* a partir dels últims anys de vigència de la LOGSE i *què es pensa fer a partir d'ara* i amb quins supòsits i arguments.

De la densa conferència dictada per l'expresident Jordi Pujol, n'extrauré, molt sintèticament, nou observacions que resumiré amb alguns brevíssims comentaris:

1. *Que hi hagué dos grans objectius bàsics de la LOGSE: l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i la reforma de la formació professional.* El que vull afegir aquí és que només això tingué, com és sabut, una repercussió cabdal —no sempre bona i probablement poc meditada— en el altres apartats de la Llei (per exemple: baix nivell ofert en l'ESO, poca preparació per començar el batxillerat i, de retruc, baix bagatge per accedir al món universitari, indisciplina que s'ha fet endèmica en molts centres públics, fomentada també per la *judicialització* del règim disciplinari que deixà poc marge de maniobra als centres en aquest assumpte...

2. *Que el sistema escolar no ha d'anar canviant contínuament i tampoc ha de ser «municció política i electoral»*, dues observacions tan òbvies, penso, com àmpliament practicades a Catalunya i potser més a Espanya.

3. *Que la LOCE fou una llei poc dialogada, però que aportà algunes modificacions positives, ja que en la LOGSE calia fer canvis.* Cal preguntar-se, en

1. Podríem tenir-ne en compte d'altres, tant de crítics com de defensors i/o autocomplaents amb l'estat actual de coses en l'educació en el nostre país. Escollirem una conferència que el Molt Honorable expresident de la Generalitat, senyor Jordi Pujol, oferí a l'Il·lustre Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i Balears, el dia 26 d'octubre de 2004, i, d'altra banda, un document sobre l'educació, sota el títol *Desenvolupament personal i ciutadania, a Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 155-183, elaborat per un grup d'experts sota la coordinació de Josep M. Puig Rovira, document pertanyent al projecte Debat Curricular per al Pacte Nacional per a l'Educació, text aquest últim que acaba de ser promulgat pel Govern de la Generalitat. La conferència esmentada parla del que tenim a Catalunya després de deu anys d'aplicació de la reforma educativa (LOGSE), i el segon document fa referència a una proposta de formació civicoeducativa, seguint el propòsit de l'esmentat Pacte Nacional per a l'Educació, en el marc —o en ocasió— de la nova Llei d'educació (LOE).

aquest punt, quins varen ser els afortunats dialogants de la LOGSE, perquè els professors, majoritàriament, no en van ser gaire partícips.

4. *Que, a Catalunya, la «comunitat educativa» —expressió sovint usada i de no poca ambigüitat— prioritza la innovació pedagògica que suposava la LOGSE, i l'aplicació d'aquesta fou ràpida i de repercussions dures.*

5. *Que la LOGSE fou acollida amb molta il·lusió per molts mestres, els quals varen evidenciar progressivament els problemes que comportava. Tot i així, aguanten el cop com poden, i això mereix un gran reconeixement.*

6. *Que la marginació de la pedagogia de l'esforç, a banda d'altres vessants reconegudes a la tasca pedagògica, és negativa per a tothom, i que va lligada a un «espontaneïsm» poc útil i a la poca consideració vigent concedida als coneixements i a llur control.*

7. *Que molts dels problemes citats fins ara són presents, en graus diferents, en d'altres països desenvolupats. I alguns d'aquests problemes tenen origen, en part, en el paper que la família ha adoptat en la nostra societat. En paraules de Saramago, citat aquí pel senyor Pujol, «l'absentisme a les aules, el fracàs escolar i la violència a l'escola es deu a la dimissió de la família de les seves històriques obligacions». L'escola, deixada sola davant la tasca educativa, poca cosa pot fer-hi.*

8. *La responsabilitat de la família en l'educació dels infants i dels adolescents, però, s'ha de desenvolupar, bàsicament, dins de si mateixa, i és aquesta tasca la que després fa possible el caràcter decisiu del mestre dins de l'escola. No s'han de confondre els papers: el que passa fora de l'escola, aquesta no ho pot canviar. Naturalment, això condueix a un problema de notable envergadura que ultrapassa l'escola: és el relativisme social, el negativisme, sobre la base d'un pensament social feble.*

9. La reflexió que ell mateix, el senyor Jordi Pujol, ha volgut encetar condueix a reconèixer el fet que en la nostra societat som força convencionals, de manera que, molt sovint, hi ha una mena de pressió social que, en matèria d'educació, no permet dir segons què, sota el risc de ser malmirat o desqualificat. Ell mateix es presenta com a víctima. Em permeto afegir que molts ensenyants no acòlits de la totalitat de la LOGSE en el seu moment també ho hem estat en el sentit que ell expressa.

Bona part d'aquestes observacions de l'expresident de la Generalitat seran punts de referència dels continguts proposats en el present article.

1. EDUCAR EN VALORS I ALTRES PRINCIPIS

L'expressió *educar en valors* és una d'aquelles expressions que, en el llenguatge educatiu conduït dins de la LOGSE, ha fet fortuna; però hom té la sospita, des de la perspectiva de la pràctica docent diària, que aquesta expressió no

connecta gaire amb el que, de fet, es dona en la vida quotidiana i en l'escolar dels adolescents, en general, en la nostra època.

Aital expressió —*educar en valors*— vol presentar-se com a *instrument* al servei d'objectius ben diversos: integració social, socialització, autoestima de l'adolescent, democratització, civisme... Objectius que, situats en l'àmbit escolar reglat, passen a convertir-se en suposats models de transformació i progrés social i humà no discutibles. El problema rau en la dificultat assenyalada abans i plantejada amb aquesta pregunta: aquests propòsits i pràctiques —oferir valors humanistes, programar adaptacions de tota mena, facilitar l'acomodació de l'educand en les tasques programades pedagògicament, etc.— realment *es fan efectius*, és a dir, ajuden aquests *valors* a *transformar* els costums, els valors que són *poc valuosos* i els comportaments, més enllà d'una adaptació momentània parcial i, sovint, *perifèrica*?² Hi ha una inevitable ambigüitat en aquests plantejaments crítics, però una percepció acurada sobre aquest gruix axiològic i cívic que, suposadament, hem d'oferir als adolescents d'avui en el context real, social, familiar i institucional —escolar, en el nostre cas— fa aixecar dubtes que les bones intencions pedagògicoaxiològicoeducatives siguin efectives. Potser aquesta incertesa indica la conveniència d'un canvi de perspectiva en *l'educació en valors*: més que ser un *instrument* que hom té per canviar la persona, caldria parlar del *valor* de l'educació que, com a element *personalitzador essencial*, *ens té des de dins*. Cal, llavors, *comprometre*, fer canviar, *obligar* a certes respostes... i no tant *facilitar* o preparar un context còmode per *adaptar* o *acomodar*. Naturalment, el llenguatge sempre pot traïr la idea expressada i, per tant, cal curar-se de lectures extremes. Però el canvi de perspectiva educativoaxiològica resulta, si més no, aconsellable.

1.1. PRESA DE POSICIÓ

Una teoria axiològicoeducativa requereix una profunda fonamentació que ara no serà objecte d'anàlisi,³ però aquesta complexitat no ha de ser obstacle per poder afirmar que l'educació ha de ser despertada *des de dins de la persona*

2. En dos articles titulats, respectivament, «De l'educació perifèrica a la practicitat pedagògica» (*Revista Cathedra*, núm. 14 (2000), p. 9-11) i «Existència individual i psicologia educadora» (a R. ALCOBERRO, *L'individu davant del Tercer Mil·leni*, s. II., La Busca, 2002, p. 229-272) vaig abordar aquesta qüestió de l'educació com a *adaptació*.

3. Vegeu el nostre estudi presentat al Congrés de Personalisme celebrat en ocasió del centenari d'Emmanuel Mounier, el juliol de 2005, a Madrid: «La educación en valores o la utopía de los deberes», a *Actas del I Congreso Internacional de Personalismo Comunitario. Julio, 2005*, Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2005, p. 67-70.

humana, la qual cosa suposa una dialèctica de *forçositat* de l'educand —mobilitzant les seves capacitats— i *d'esforç*, que haurà de protagonitzar en la praxi del que és valuós per a la persona: saber respectar, acordar, posar-se límits, escoltar, disposar-se envers l'altre... El procés educatiu, llavors, demana el concurs d'un doble joc combinat: acceptació de propostes (*forçocitat*) i creativitat pràxica (esforç convertit en hàbit). És a dir: ser permeable al compromís i ser capaç de *transgredir* hàbits rutinaris. I aquesta doble disposició requereix desenvolupar-se mitjançant tres moviments essencialment descrits pel pensament personalista d'origen mounieria: *resituació o reconeixement de si* (encarnació), *autoeducació o esforç de si* (vocació) i *obertura a l'altri* (comunicació).

És evident que l'enfocament que resulta d'aquestes observacions trastoca la lògica habitual de *l'educació en valors*. Més aviat hi hauria un gir copernicà que batejaríem com *els valors en l'educació*, que semblaria més propera a la dimensió humanitzadora-educadora, en què els drets i els deures de la persona s'amalgamen en un procés autosuperador de si mateixa i de servei generós envers els altres, de manera que la praxi o transformació interna —*pratein*— que la persona experimenta en les seves accions i sobre la base dels seus valors ha de conduir —contribuirà— a la transformació del món —*poiein*— en l'única via acceptable: la personalització progressiva de les relacions humanes que el constitueixen.

Aquestes consideracions anteriors beuen d'un discurs complex sobre *l'exigència i la capacitat educativa de l'ésser humà com a ésser personal* que no defuig l'estadi psicològic: així, aprenem i emmagatzemem allò que encaixa amb el bagatge previ de sabers i d'hàbits de què disposem —se'n diu *preconeixements*, preparatoris de l'anomenat *aprenentatge significatiu*—, però que ultrapassa —aquesta exigència educativa— aquest nivell psíquic, atès el fet que l'ésser humà, a més de *psiqué*, és *logos* i, per tant, *anticipació del sentit, projecte i capacitat de convicció*, promesa de comunicació i sociabilitat; i aquestes esferes no són reduïbles al registre de l'acomodació, de l'estabilitat psíquica homeostàtica o al confort. La *personeïtat* de l'ésser humà ens *obliga* a una antropologia relativa, a un *jo pràctic* personal —no pas a un jo utilitarista o *poètic*— que s'ha de desenvolupar mitjançant les seves possibilitat i limitacions, començant per les corporals. La configuració del jo humà educable no pot sostrair-se a la tensió entre la seva singularitat personal i la significació que pugui assolir la seva acció en el món. I el tel que uneix ambdues parcel·les ens parlarà de la *disposició a educar-se*, definible com el desenvolupament creatiu que l'ésser humà considera adequat per conduir la seva singularitat, que *no s'allunya del món, però que no s'hi identifica*. En una paraula: la institució social, sigui la que sigui —família, escola, estat— no pot capitalitzar la complexitat del procés educatiu, tot i essent imprescindibles... L'educació, per tant, *no és subsumible als fenòmens socials*: això ens situa-

ria en l'abans esmentada versió *perifèrica*. Aquesta, com a *disseny social*, és, en la nostra opinió, vulnerable a tot *fenomen endoctrinador*, que, en llenguatge mounierà, hauríem de dir-ne *allistament*, el qual defineix *el fet educatiu en termes d'adaptació social*.

En la nostra opinió, l'última observació que hem ofert sobre la conferència del senyor Jordi Pujol lliga amb aquesta convicció darrera nostra, això és: l'educació, avui, està fortament mediatitzada pels poders socials —políticoadministratius, mitjans de comunicació, institucions prosindicals, *grups d'experts*—, que *lateralitzen* i condicionen en excés el fet educatiu, que és complex i, per això, fràgil, no permetent sinó una lectura pública força *convencional* —sota interessos sectorials—, admesa com a vàlida. La triplicitat més amunt esmentada al voltant de l'espai personalista de l'educació (construcció del jo personal, fidelitat al seu creixement i obertura a la relació interpersonal) penso que aporta criteris educatius fonamentals suficients per endegar un procés educatiu sòlid de l'ésser humà en termes de *presa de consciència* dels límits propis, de compromís amb l'entorn cultural i social i de *dimensió esforçada transfinita generadora de sentit humanitzador*. Aquesta fonamentació antropològica fa de l'educació un procés en el qual *ens hi va* el que som. I això no és reduïble a la contingència institucional i/o social, sigui la que sigui.

1.2. EL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA NOSTRA TRADICIÓ

En l'horitzó de la nostra perspectiva, ens trobem amb el document ja referit inclòs en el dossier *Pacte Nacional de l'Educació. Debat Curricular*, proposta feta en ocasió de la LOE, avui ja llei, que porta per títol *Desenvolupament personal i ciutadania*. En aquest estudi, hom abordava una *reflexió i un programa d'educació en valors*, l'índex del qual sintetitzarem així:

1. Definició i finalitat de l'educació.
2. Continguts curriculars i etapes corresponents.
3. Experiències pedagógicoeducatives per conduir els continguts curriculars.
4. Suggeriments i propostes.

El tema de la finalitat de l'educació fa referència, en l'esmentat document, tant a objectius genèrics sobre el lloc de l'educació en la condició humana com a les estratègies pedagògiques que es proposen.

Com a punt de partença, estableix aquest document que l'educació té un objectiu cabdal: «Ajudar perquè cada noi i noia aconseguixin donar el millor de si mateixos en el decurs d'una vida personal digna i compromesa amb els

altres». Aquest objectiu és vinculat a l'esmentada *educació en valors*: educació moral i cívica, educació ètica, educació emocional, educació prosocial, educació per a la ciutadania... I el desglossament que fa de totes aquestes finalitats parla de «quatre ètiques per aprendre a viure» i que concreta en: «aprendre a viure, a conviure, a participar i a habitar el món».

Tot aquest plantejament, seguint el fil del text, *confia en la praxi escolar*, és a dir, hi ha objectius de notable envergadura —per exemple, *aprendre a viure*— que afecten a la vida global de la persona, i s'especifica que l'eina escolar és el mitjà per ajustar-hi, o sigui, *fer aprendre* (mai no s'esmenta l'expressió *ensenyar*). I «aprendre a viure —s'afegeix— reclama *una educació completa, una educació que inclogui totes les facetes humanes*: les físicobiològiques, psicosocials, eticoestètiques...». I acaba aquest estudi afirmant que «una forma de vida bona ha d'impulsar la vida concreta de cada ésser humà... i defensar la vida significa transcendir allò que és la recerca d'allò que hauria de ser». I aquesta finalitat de l'educació sobre la vida es recolza en dos valors: «viure una vida feliç i viure de manera justa en una societat organitzada amb criteris de justícia».

La impregnació clàssica d'aquestes consideracions anteriors és òbvia i forma part de la nostra tradició cultural —en allò que té de filosòfica i educativa— catalana, mediterrània (grega i romana) i moderna (europea). Naturalment, hi ha aquí moltes línies de pensament involucrades, en les quals s'amalgamen noms catalans del passat i del present més recent: Llorens i Barba, Josep Pijoan, Pere Bosch i Gimpera, Joaquim Xirau, Joaquim i Tomàs Carreres i Artau, Eugeni d'Ors... i gran part dels educadors de l'Escola Nova (Joan Bardià, Rosa Sensat, Alexandre Galí, Rafael Campalans, Pere Coromines i tants d'altres), fins arribar a Alexandre Sanvisens,⁴ filòsof i pedagog en el qual hi ha un teixit filosòfic i pedagògic ben travat i que beu de l'ètica socràtica, de la idea de l'educació com a procés d'optimització, del tarannà teleològic de la pedagogia de la consciència, de la sociabilitat, de la confiança en la raó, de la praxi del *sentit comú* de l'escola escocesa, del *terme mig* aristotèlic com a criteri —virtut— humanitzador i harmonitzador de l'ésser humà amb si mateix i amb els altres. És innegable, per tant, el gran ventall d'elements filosòfics i pedagògics disponibles a l'hora de pensar què volem que sigui l'educació dels nostres infants i adolescents.

Ara bé, quan hom parla de tradició, el pensament occidental hermenèutic recent més elevat (Gadamer, Ricoeur, Eymereich) ens fa notar que les idees, els

4. Sobre el qual ha estat publicat recentment un excel·lent estudi (*Alexandre Sanvisens Marfull: Pedagog i pensador*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005), fet en col·laboració per autors diversos i sota la coordinació d'Avelina Escudero i Conrad Vilanou.

prejudicis, les mancances, els costums, els *paterns* culturals... són *formes simbòliques que formen part d'un tot complex canviant i, sovint, conflictiu*. I l'educació, com altres vessants humanes, es trasbalsa per aquesta incertesa. Incertesa!, aquesta és una paraula prou significativa en el nostre món: l'esmentat document sobre *Desenvolupament personal i ciutadania* fa referència a tres trets vinculats a la incertesa:

1. El món d'avui es caracteritza per la manca de seguretat i l'acumulació d'interrogants.

2. Aquesta situació dificulta el fet de poder establir criteris o *patrons* de conducta acabats.

3. Aprendre a viure en aquest món té a veure, sobretot, amb l'aprenentatge de procediments o estratègies per considerar situacions complexes i incertes.

Aquests i molts altres trets que configuren el nostre món actual, que és el postindustrial (terme sociològic traduïble en el llenguatge filosòfic per *postmodern*), van introduint-se en la tradició en la mesura que aquesta els *assimila*. De fet, aquests trets no són exclusius de cap societat o època, amb el benentès que sí hi ha nivells d'intensitat diferents, així com aspectes qualitius nous. Així, la *incertesa educativa d'avui té a veure amb la crisi de valors: l'autoritat paterna disminuïda, pèrdua de la cultura de l'esforç, nova significació rellevant de l'oci, hàbits de la facilitat, incapacitat en fixar els nous límits*, etc., quelcom diferent de la societat en vies d'industrialització de fa vuitanta anys.

Quines estratègies pertoqueu, llavors, avui? El text al qual fem referència en aquest apartat parla de les «quatre ètiques» ja esmentades per aprendre a viure com a proposta per afrontar la «dinàmica» incerta actual, això és:

1. *Ètica d'aprendre a ser o autoètica*: assolir una ètica autònoma i crítica.

2. *Ètica d'aprendre a conviure o alterètica*: superadora de l'individualisme i de la regla de l'interès.

3. *Ètica d'aprendre a participar o socioètica*: que ensenya a ser cívic, respectant normes i hàbits públics, i a practicar la responsabilitat, la tolerància i la professionalitat.

4. *Ètica d'aprendre a habitar el món o ecoètica*: fomentant una ètica universal de la responsabilitat pel futur de la humanitat (persones) i la Terra.

La pregunta que brolla aquí mostra un *contrast difícil de conciliar*, al nostre parer: es parla d'una articulació eticoeducativa amb notables dosis d'aportació filosòfica clàssica i trets innegables de pensament personalista, però, alhora, aquest entramat ben establert ha d'afrontar un món, el nostre, que *no només és incert per a l'ésser humà, sinó aliè*, és a dir, amb una *inèrcia* (que qualificarem succintament de globalitzada economicooaxiològicament, homogeneïtzadora culturalment i insatisfactòria humanament) que pensem que no és gens fàcil

de reconduir. Hom diria que la situació de l'educació, llavors, es troba entre unes *bones intencions d'educar en valors clàssics* —valors que compartim sense reserves— i un *món o societat poc disposat a ser permeable a aquests valors*. Què fer? Deixar-ho córrer? Evidentment, no, però cal ser conscient que aquesta actitud tan *exitosa* en els programes i en els alts càrrecs *dissenyadors* d'aquestes propostes pedagògiques no és la solució als problemes reals als quals els ensenyants-educadors —o sigui, els professors— hem de fer front. Aprendre a ser?, aprendre a viure?, aprendre a participar? Sí, és clar, però això ja ho sabem i ho tenim present des de fa anys, els professors, i els de filosofia en particular. Però la pregunta que convé fer-se és aquesta: tenim realment consciència que haurem d'incidir en aquesta *inèrcia social* —societat postindustrial o *postmoderna*—, tota plena de canvis que no controlem? La reflexió assolsegada troba dificultats per contestar amb convenciment. Usant un símil literari, hom diria que sentir afirmar per part dels dissenyadors de programes didàctics que cal *educar en valors* en la nostra societat resulta semblant a escoltar una composició musical en la qual la melodia és bonica —enaltim la persona humana—, però la lletra no s'hi harmonitza —la inèrcia social incívica és la que marca la pauta, trencant tota execució real de l'educació personalitzadora. A risc de ser qualificat de pessimista, hom pensa que aquesta discrepància s'ajusta en bona mesura al que succeeix avui en la nostra societat i en les nostres institucions educatives, des de la família, passant per l'escola i fins a l'esfera del treball o de l'oci.

En l'esfera escolar, resulta, per tant, xocant que s'insisteixi en la importància dels valors ètics clàssics i, d'altra banda, es plantegin estratègies axiològiques cíviques d'aprenentatge per a un món incert que no és permeable a aquests valors (com ara coneixement, respecte, consens racional, virtut, autonomia, justícia, responsabilitat, compromís, sociabilitat, etc.). El marc real resultant s'acosta freqüentment a l'*acceptació-adaptació* a un món i a *unes maneres de fer i viure llunyans d'allò que es predica i que queda bé*. Un món, doncs, força deshumanitzat, davant del qual es vessa la repetida lletania que cal «saber-se enfrontar a la incertesa defugint les seguretats preestablertes».⁵ Amb aquestes propostes, és evident que no es vol caure en cap relativisme, almenys teòric, però també és notori que pràcticament —*praxi*: acció real compromesa— hom voreja l'escepticisme real, perquè *la incidència educativa d'aquests valors en els nostres infants i adolescents és força minsa*.

5. *Desenvolupament personal i ciutadania, a Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 162.

El sentit comú ens diu que cal fer alguna cosa més que redactar programes ben articulats i estèticament correctes.⁶ Cal pensar, sobretot, a quina societat ens dirigim i quina és la capacitat d'incidència de l'acció educativa. La societat actual postindustrial presenta, en aquests temes, *forts obstacles* com perquè sigui fàcilment eficaç l'acció educativa en el sentit que desitgem, és a dir, *que mobilitzi l'educand des de «dins»*.

2. TÉ OBJECTIUS CLARS L'ESCOLA, AVUI?

2.1. EL PES DE LA INÈRCIA SOCIAL I ELS OBJECTIUS AXIOLÒGICS DE L'ESCOLA

El problema central dels valors en l'educació no és, doncs, quins valors diem que volem ensenyar i/o fer aprendre, sinó *quins practiquem, tant els educadors professionals com els qui no ho són*, és a dir, per on anem, en un *estira i arronsa* dialèctic amb l'esmentada inèrcia social. Ni *adaptar-se* ni *fer volar coloms*, diríem, sinó actuar —educar: proposar i testimoniar— i esperar la resposta de l'educand. De cada educand, és a dir, *la tasca educadora té com a fi primer la persona de l'educand, no pas la utilitat social que se'n derivi*. Si no s'accepta aquesta premissa, llavors caldran molts esforços per conciliar apories a les quals la societat actual ja ens té acostumats a percebre: aporia entre una societat desitjosa de rendiments econòmics com a objectiu preferent i un sistema educatiu que, en els nivells obligatoris, promou la *formació transversal* en detriment dels coneixements específics, o aporia entre la diversificació competencial i exigent en l'esfera econòmica i la relativització del valor dels títols acadèmics.

Si l'objectiu de l'educació escolar ha de dependre directament de la inèrcia social en el sentit *d'anar adaptant-se a ella*, ja sigui per treure'n profit o per canviar-la si no ens satisfà, llavors ens situem en una *lògica instrumental de l'educació* i dels valors presents dins d'ella que no respon a l'objectiu primer que penso que ha de tenir: la personalització. Exemples erràtics d'aquesta estratègia poden ser altres apories subsidiàries de les esmentades, com educació pública/educació privada de peatge, disminució del paper educatiu dels pares/queixes de la *ineficàcia* educativa de l'escola, nivells acadèmics baixos i deteriorament cívic dels infants i dels adolescents/reglamentacions burocràtiques i ineficaces, desorientació escolar/creixement d'experts dissenyadors en psicologia i pedagogia, etc.

6. Deia l'il·lustre savi Erich Fromm, en el seu llibre *Tenir o ésser*, 3a ed., Barcelona, Claret, 1984, que en la societat contemporània no necessitem noves idees humanistes; el que realment necessitem és portar a la pràctica les que ja tenim.

2.2. LA MODERNITZACIÓ EDUCATIVA I LA SEVA PRESENCIA EN EL NOUCENTISME CATALÀ DE PRIMERS DE SEGLE

En la citada conferència del senyor Jordi Pujol, l'il·lustre conferenciant fa referència als mestres de la pedagogia catalana dels anys vint i trenta del segle XX, alguns valors dels quals, com la «moral de l'esforç» o el «sentit de la jerarquia» foren i són, segons ell, de validesa llavors i avui. I a parer de Jordi Pujol, aquestes figures de la pedagogia catalana estaven «vinculades a l'esforç col·lectiu de redreçament català a través de l'acció global del país, però, sobretot, mitjançant la cultura i l'escola com a eina de formació i civisme».⁷

Com cal valorar avui aquestes aportacions pedagògiques modernitzadores? És evident que la realitat dels seus valors s'inscriu en l'horitzó d'una societat que s'anava industrialitzant, fent-se més uniforme, de masses i amb necessitats col·lectives cada cop més preemptòries. I l'educació era una d'aquestes necessitats.

El sentit del progrés material i social —positivisme— i l'utilitarisme econòmic i social propis de l'esperit burgès que, a principis del segle XX, batega a Europa es concreta a Catalunya en un esperit reformista socioeconòmic (burgès), polític (Lliga Regionalista) i cultural-educatiu (Noucentisme). En un lúcid article sobre el Noucentisme,⁸ els autors posen en relleu aquest tarannà reformista que el Noucentisme impulsà en el terreny educatiu, en els valors lloats de l'esforç, la feina ben feta, la tradició catalana i europeïsta i els ideals humanistes. Aquest tarannà reformista, però, era el terreny abonat perquè arrelés la nova pedagogia que ventava a la propera Europa, de la mà d'idees rosseauianes i montessorianes —en les quals batega un rerefons educatiu instrumental per a la democratització, el progrés social, la modernització política, etc.— sota *valors* pedagògics com l'atenció d'interessos de l'infant, l'accent en l'aprenentatge més que no en l'ensenyament, l'obertura de l'escola al medi natural i social...

Semblaria que estem fent una descripció quasi actual dels valors pedagògics i cívics esmentats freqüentment avui, però les diferències brollen immediatament:

1. La nova pedagogia no era aplicada, en el cas de Catalunya, a l'ensenyament públic primari —la majoria de centres de primària eren privats— i, per tant, cal suposar que el bagatge i la disposició educativa dels nens i nenes que

7. Vegeu nota 1.

8. C. VILANOU i J. SOLER, «El Noucentisme: construir un país a través de l'educació», a *Pedagogia a Catalunya: Dos-cents cinquanta anys de les «Instruccions per a l'ensenyança de minyons» de Baldri Reixac i cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, Barcelona, Fundació Jaume I (Nadalà any XXXIII), 1999, p. 30-43.

anaven a l'escola privada —no massificada— permetien aplicar els principis i valors rousseaunians i deweyans sense malmetre's l'autoritat del professor ni qüestionar-se els principis conservadors i positivistes (progrés material, econòmic i social) que els aires reformistes de l'època propiciaven. Serà en l'època dels anys trenta del segle XX, amb l'adveniment de la Segona República, quan ressaltarà el tarannà social, cívic i nacional de la nova pedagogia a Catalunya en pro d'una escola catalana, única, laica i democràtica. Llavors, la política i la pedagogia mantingueren una relació estreta. És notori que, en l'època actual, els criteris generals de la reforma educativa que s'han aplicat a Catalunya amb l'entrada en vigor de la ja derogada LOGSE i amb la ja vigent LOE tenen semblances amb els dels anys trenta, salvant les distàncies històriques i conjunturals. Cal afegir que, el mateix juliol de 1936, s'assolí a Catalunya l'Escola Unificada, molt semblant a l'*Eincheisschule* alemanya de la República de Weimar, en la qual, a més dels valors més amunt indicats (educació única, laica i coeducació), es defensaven, com a objectius claus de l'escola, la consecució de més justícia, igualtat, drets, solidaritat, etc., de manera que *educació* era quasi equivalent a contribució per al civisme o sentit de la ciutadania, en una societat democràtica que hauria d'anar a parar a la superació de classes, a la igualtat d'homes i dones...

2. D'altra banda, cal tenir present que l'esperit burgès present en la Mancomunitat de Catalunya, governada per la Lliga, feia que el creixement econòmic fos l'eix prioritari de la seva política en la dècada dels anys deu als vint del segle passat. En bona mesura, els personatges rellevants de la pedagogia en aquesta època (Rosa Sensat, Joan Llongueras, Rafael Campalans...) seguiran la línia que el Consell de Pedagogia (creat l'any 1916) dictava per fomentar la recerca científica i la millora de l'ensenyament tècnic professional i superior, proliferant la fundació d'escoles (bibliotecaris, infermeria, escola de treball, escola d'agricultura). Tot això sota els auspicis de la política econòmica burgesa de la Mancomunitat, que en els anys previs a la guerra civil tingué continuïtat des d'ideologies esquerranes i sota propòsits de vincular el progrés econòmic amb les conquestes socials i laborals. L'educació, per tant, *tingué un component sociopolític i econòmic que li plantejava els reptes i els fins*.

2.3. L'EDUCACIÓ PSICOPEDAGÒGICA ACTUAL I L'OMNIPRESÈNCIA DE L'OMBRA UTILITÀRIA

Deia Emmanuel Mounier, l'any 1937, referint-se al marxisme: «El humanisme marxista aparece, efectivamente, como la filosofía última de una era histórica que ha vivido bajo el signo de las ciencias filosófico-matemáticas, del

racionalismo especial y muy estricto surgido de ella, de la forma de industria, inhumana, centralizada, que en ella encarnan provisionalmente las aplicaciones técnicas»,⁹ paràgraf prou desencisador des de l'òptica del personalisme comunitari en rebre, en aquella època, informació de la maquinària inhumana en què es convertí l'anomenat *socialisme real* a la Unió Soviètica. La revolució personalista —per tant, de gran calat educatiu— que Mounier proclama i viu no és realitzable, si el motor central ha de ser el progrés material. En efecte, Mounier afegeix, sense embuts, el següent: «Nosotros no esperamos de todo progreso material más que el soporte y la condición necesaria, pero en modo alguno suficiente, de una vida más humana y no su culminación y su alimento. Una revolución por la abundancia, el confort y la seguridad, si sus móviles no son más profundos, conduce con mayor seguridad, tras las fiebres de la revuelta, a una universalización del execrable ideal pequeño burgués más que a una auténtica liberación espiritual».¹⁰ L'ideal petitburgès és, per a Mounier, un signe força negatiu de pobresa humana espiritual, l'objectiu del qual rau en el desig de la *felicitat* d'allò que promet ser plaent, del confort, de la posició avantatjosa, de la seguretat individual, de la bona posició social... Si tot això ha de conduir al progrés civilitzador, emparat en les aportacions científicotecnològiques, aquest és un viatge amb una estranya pedagogia de la transformació de la persona humana, la qual no passarà de ser un *individu* dominat per la convenció —la conveniència— i la materialitat de la societat industrial. Heus aquí la contundència de Mounier en *no cedir la persona a la temptació de la inèrcia social sota els cants de sirena del progrés material*, amb la deshumanització que burgesos i marxistes (ja no parlem dels feixistes) han practicat. *L'ombra utilitària en l'educació*, diríem, resulta esquitxada en aquesta queixa mounierana. La proposta educativa del personalisme comunitari, doncs, no és identificable de cap manera amb aquest context social i civilitzador, a banda dels supòsits polítics que hi hagi al darrere.

En les dècades dels anys cinquanta als setanta del segle XX, el pedagog Carl Rogers s'erigí en un gran defensor de la denominada Escola Activa, de notable influència en la pedagogia contemporània recent. Considerant-se deutor de figures com Ferrière, Claparède, Dewey i del mateix Rousseau, Rogers es declara proper al personalisme de Mounier, alhora que fa, dit molt sintèticament, les propostes pedagògiques següents:

1. Saviesa organísmica i paper psicoterapèutic de l'escola.

9. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. I, Barcelona, Laia, 1969, p. 592.

10. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. I, Barcelona, Laia, 1969, p. 596.

2. Regla d'or de la pedagogia: *aprendre a aprendre* com a objectiu programàtic de la tasca educadora.

3. Vessant democratitzadora de la pràctica psicopedagògica no directiva.

Pel que fa a l'educació, Rogers considerarà que la relació dialògica amb els altres constitueix el sostre sota el qual és possible un bon aprenentatge en el qual la confiança i la capacitat d'escolta són fonamentals,¹¹ la qual cosa pressuposa que no hi ha obstacles dins de l'ésser humà que ho impedeixin.¹² Heus aquí un *optimisme innocent* força allunyat de l'*optimisme tràgic* d'Emmanuel Mounier, amb qui Rogers es vol comparar sovint.

Sobre aquesta base psicoantropològica organísmica, Rogers fa la proposta de l'educació no directiva: en el seu llibre ja citat, *Libertad y creatividad en la educación*, enfocant l'escola com una «comunitat d'aprenents» i procurant evitar en l'educació el factor «pressió» que sovint suposa la pràctica escolar. Aquesta «no directivitat», llavors, sembla que *vol homologar-se amb la intervenció terapèutica del psicòleg*, que només intervé com a ajuda quan se li demana. Així, segons Rogers, el professor-educador no s'ha d'acontentar a trametre coneixements, sinó que s'ha de convertir en agent que promogui canvis que l'educand adoptarà utilitzant les tècniques de la psicologia.¹³ *L'ensenyant, llavors, s'ha de convertir en psicòleg*, fent-se capaç de crear un ambient de confiança, acollida i comprensió dels nois i les noies, en la mesura que es parteix de la hipòtesi que els alumnes desitgen aprendre, volen madurar i aspiren a crear alguna cosa.¹⁴

La pregunta que se'ns fa inevitable és aquesta: l'experiència real i quotidiana dels professors confirma aquests plantejaments? De quins alumnes parlaven Dewey i Rogers? Com es pot justificar, avui, en una societat de masses com la nostra, després de deu anys —la LOGSE— de posada en pràctica d'estratègies semblants a les proposades per aquests pedagogs, que és viable aquest model *macroterapèutic* d'escola? És difícil aquí superar una notable i prudent dosi d'escepticisme.

11. En efecte, afirma: «Para favorecer un aprendizaje válido es indispensable que exista, entre el que aprende y el que quiere facilitar su aprendizaje, una relación interpersonal que implique ciertas cualidades de actitudes». C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 91.

12. C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 175.

13. «En la medida, pues, en que los educadores se interesen por unos conocimientos operatorios, que penetren totalmente en la personalidad y en sus actos, pueden buscar en el campo de la psicoterapia unos ejemplos y unas ideas». C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 246.

14. C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 259. Idees semblants les trobem a John DEWEY, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989, del qual ens vam fer ressò en el nostre article ja citat, «De l'educació perifèrica a la practicitat pedagògica».

Respecte a la divisa *aprendre a aprendre*, com a objectiu pedagògic programàtic de la tasca educativa, cal observar que ha tingut èxit en el llenguatge peculiar que la pedagogia recent ha introduït en l'educació escolar primària i secundària¹⁵ i, actualment, va guanyant terreny en l'àmbit universitari. Com molts altres autors propers a l'Escola Activa, Rogers pensa que «l'alumne, com a ésser personal, ha d'adquirir progressivament la iniciativa de la seva formació», i això, afegeix, «en un context en el qual no se li ha preguntat si vol anar a l'escola». Llavors, el seu enfocament és que l'objectiu del desenvolupament personal és la imatge d'una persona que «aprèn a aprendre».¹⁶ Aquesta actitud positiva de l'educand considera que compromet a la persona que l'alumne porta dins en el seu aprenentatge i li és, consegüentment, profitosa per a la vida i per al seu creixement personal.

Fins aquí, tot té la seva lògica. Però no pot amagar-se que aquesta opinió optimista de les *ganes d'aprendre* que cal suposar que els professors poden estimular —per *motivar*— en l'educand és una *creença* que té un grau de veritat empírica parcial i que, naturalment, va acompanyada d'altres factors com el sentit lúdic, el principi d'autoritat, el sentit de l'esforç... tramesos per la pròpia acció modèlica i personal de l'educador, dels pares, dels *models* socials vigents, etc. Tot això repercuteix en la possibilitat d'educar o no la persona de l'educand.

L'expressió *aprendre a aprendre* podríem dir que planteja una disjuntiva com aquesta: *aprendre a ser lliure o ser lliure per aprendre*? Semblaria que Rogers i els pedagogs de l'Escola Activa opten per la segona. És clar que el terme *lliure*, aplicat a l'infant, més aviat l'hauríem d'entendre com *lliure espontaneïtat*, i no pas com a exercici de lliure albir autodeterminant, cosa que implicaria una maduresa adulta que l'educand infantil o adolescent no té per raons d'edat. I és clar també que un «adult en petit» (com descrivia Hannah Arendt aquesta figura de l'infant que «sap el que vol») pot ser idealment útil per fer dissenys pedagògics brillants, però no realment aplicables a la vida escolar diària dels professionals.

Una fenomenologia rigorosa de l'aprenentatge ens diu que *aprendre a aprendre* fa referència a la presa de consciència de l'aprenentatge propi, és a dir, a un *saber usar* uns procediments per aprendre. I com s'esdevé aquest *saber*?

15. En l'esmentat document *Desenvolupament personal i ciutadania* es fa ús d'aquesta expressió en l'àmbit de l'educació cívica i moral.

16. C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 207. Rogers reafirma la seva fe i optimisme: «El logro más importante es también el más personal. La autonomía, el aprendizaje autodeterminado y responsable, la liberación de la creatividad; una cierta tendencia a convertirse cada vez más en persona». C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 102.

Necessàriament, fent-ho davant de quelcom que cal aprendre. O sigui: cal un contingut —allò respecte a la qual cosa hom aprèn— que caldrà incorporar a l'equipatge —saber— de l'educand. En altres paraules, si tota consciència és «consciència de» (Husserl), llavors tot aprenentatge ho és primàriament de *quelcom*. L'accent del procés d'aprenentatge per damunt d'allò respecte a la qual cosa aprenem és un enfocament de segon grau adoptat pel pedagog, no una descripció bàsica de l'aprenentatge de l'educand. *Aprendre a aprendre* és un model d'interpretació pedagògica que pot ser inspirador de la tasca d'ensenyar que algú —el professor— l'ha de conduir sobre alguna cosa, però no pot ser un programa pedagogicodidàctic *objectiu* i *científic* que constitueixi un currículum escolar, perquè la paradoxa seria llavors inevitable de plantejar: voler que l'educand aprengui —actuar per promoure això—, la qual cosa consistirà en el fet que *aprengui a aprendre* per si sol, esperant que sàpiga decidir el que ha d'aprendre i com fer-ho (cosa que és pròpia d'un adult). De manera metafòrica, seria com afirmar que algú va a una escola de conducció no a aprendre a conduir, sinó a *aprendre a aprendre* a conduir, és a dir, a *decidir lliurement com aprendre a conduir*. Llavors, per què cal anar a l'escola de conducció?

Pel que fa a la no directivitat com a pràctica democràtica, o el que és el mateix, *l'educació com a instrument civilitzatori i específicament democratitzador*, ens trobem amb la nostra perspectiva crítica ja explicada sobre *l'educació en valors*: si estem convençuts que cal educar al servei de la persona —per «despertar» la persona, deia Mounier, no «fer» o «fabricar» persones—, *com es justifica llavors que aquesta tasca se sotmeti a la mecànica social, per més «democràtica» que sigui?* El mateix Mounier rebutjava que l'educació de l'infant com a persona estigués directament al servei del joc social o de la instrucció o professionalització: «La educación —afirma— no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente *hacer* unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas, o pequeños mundanos. Tiene como misión *despertar* seres capaces de vivir y comprometerse como personas».¹⁷

17. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. 1, Barcelona, Laia, 1969, p. 633. En contrast i a manera de mostra simbòlica de l'accent que es posa en la *funcionalitat social* —paper *instrumental* de l'educació— que atorga el recent Pacte Nacional per a l'Educació, heus aquí dos breus paràgrafs de to sociopolític i econòmic: «La irrupció de la societat de la informació i la comunicació està canviant radicalment els fonaments de la vida econòmica i, alhora, obre un nou escenari en les relacions socials i humanes... Una època que requereix dotar els ciutadans i ciutadanes d'uns sòlids fonaments educatius i formatius que els permetin fer front als nous reptes que tenim plantejats i poder afrontar amb èxit l'aprenentatge al llarg de la vida... Així doncs, l'educació és vista per la societat catalana com una eina fonamental per a la construcció d'una societat plenament democràtica, socialment cohesionada i econòmicament pròspera» (introducció).

Davant d'aquesta proposta de Rogers sobre la democratització, compartida per Lawrence Kolberg, Ann Higgins i altres pedagogs,¹⁸ proposaré una única observació a partir d'una interrogació alternativa: *hem d'educar per a la democràcia o educar —«despertar»— la persona que, si aconsegueix «educar-se» com li pertoca, «ja» sabrà actuar i pensar democràticament?* La disjuntiva no és banal, perquè considero que no és aconsellable convertir l'educació en un mitjà —que pot ser desvirtuat— per a un fi, encara que sigui la defensa de la democràcia, perquè l'educació no ha d'estar programàticament al servei de cap projecte polític, de manera que és l'educació de la persona —des de *dins*— la que farà possible i donarà sentit ple a la llibertat civil i política. Així, de la mateixa manera que el fi de l'educació no pot ser aconseguir la felicitat, sinó fer possible que la persona suficientment educada, quan sigui adulta, *teixeixi la seva vida «orientada» a la felicitat, a fer-se «digna de ser feliç», que diria Kant* —que no és la mateixa cosa que *educar per ser feliç*, com no ho és perseguir el bé perquè n'és mereixedor per si mateix que buscar-lo per aconseguir la felicitat o el benestar—, així tampoc podem pretendre educar en una altra finalitat que no sigui la d'ajudar a la *construcció narrativa* de la persona de cada educand, que d'adult haurà de contribuir a una societat justa i democràtica, no perquè li hagin dit que és això el que cal fer, sinó perquè ja ho descobrirà *des de dins* de la seva *consciència educada*. El respecte que ens ha de mereixer la persona de l'infant i de l'adolescent reclama dotar-los d'uns sabers, capacitats i costums —d'un *caràcter* o *èthos*— des dels quals ja sabrà decidir i fer el que lliurement consideri oportú. Dit en termes propis de l'ètica kantiana, haurem d'ensenyar als nostres educands la llei moral, o sigui, *com cal actuar*, regla que no hauran de sotmetre a cap altre fi, per bo que sigui (l'ordre social, el progrés econòmic, la democràcia, etc.), però no haurem d'ensenyar als nostres alumnes *què cal fer*, perquè la raó moral de què disposin ja la tindran ben constituïda i, per tant, *ja* serà llur responsabilitat saber què cal fer en cada situació que hagin d'afrontar.

Les anteriors observacions crítiques sobre *l'accent psicologitzador en l'educació, que avui és innegable en les propostes pedagògiques vigents, són presents també en l'esfera èticocívica que l'educació ha d'atorgar*. En aquest punt, cal retornar al document citat sobre *Desenvolupament personal i ciutadania*, atès el fet que, si bé reconeix que en un currículum d'educació en valors hi ha d'haver continguts, aquests poden ser, segons el document: disposicions personals (el llenguatge de la LOGSE en deia *valors*), temes rellevants (*fets*) i cultura civico-moral (els *conceptes*), trilogia prou divulgada fins a l'exageració en tots els currículums de les matèries de la secundària. El fet d'objectivar els *valors* —en el

18. L. KOLBERG *et al.*, *La educación moral*, Barcelona, Gedisa, 1997.

citat document es parla de «capacitats personals», «habilitats socials» i «virtuts cíviques»— posa en relleu, al meu parer, l'objecte de la nostra crítica inicial: el risc que l'educació en valors no es converteixi —jo crec que s'hi ha convertit fa temps— en una estratègia pedagògica *perifèrica*, per més que no es vulgui. Per què? Perquè el sentit d'aquests valors —i se n'enumeren alguns: conèixer-se a un mateix, copsar les raons i els sentiments dels altres, saber dialogar, saber fonamentar valoracions morals, saber autoconduir-se, etc.— són *hàbits* o *virtuts* estimables com a objectius que l'educand convindria que interioritzés, no *objectes-continguts* útils per *civilitzar-lo*, *democratitzar-lo* o el que se'n vulgui dir. En aquest sentit, aquests conceptes-valors serien *mitjans* per a uns fins *superiors* —i aliens a la pròpia formació, interiorització o convenciment de l'educand—, i això encaixa amb *l'estratègia psicologitzadora de l'educació* descrita més amunt.

En aquesta línia, *l'operativitat* o transformació que aquest *model utilitari de l'educació* aconseguirà en la persona de l'educand no exhibeix garanties en *l'aprendre a aprendre*, en saber usar la raó en la vida, en reconèixer i saber controlar les emocions, en adquirir competències socials, etc., adquirits des de *fora* de la persona.

Hom no pot deixar de pensar que aquests *valors*, que estan impregnats de la riquesa educadora de la filosofia grega —base il·lustre del nostre pensar—, no seran acceptats per l'educand si les seves *disposicions* no han estat ja perfilades en la família i en l'entorn social: hom aprèn a caminar no a partir de discursos sobre *aprendre a aprendre a caminar*, sinó essent ajudat a fer-ho no perquè ho digui un programa escolar, sinó perquè, de menut, hom n'ha anat aprenent. L'escola no pot substituir allò que no està en la seva mà: el primer *despertar* de la persona depèn de la família, no de l'escola.¹⁹

Aquestes observacions anteriors tenen llur aplicació en la qüestió dels *fets i temes rellevants* que l'esmentat document desenvolupa, afirmant que «l'escola no pot oblidar les angúnies i conflictes que viuen en primera persona els nostres alumnes, tant a fora com a dins de l'escola».²⁰ Això, que dit així sembla obvi, requereix primerament tenir present que no sempre és *tematitzable* allò que el

19. Aquesta obvietat sovint és tan repetida com oblidada o, encara pitjor, tergiversada, especialment quan la deixadesa paterna sobre l'educació dels fills —amb la coneguda permissivitat— es trastoca, paradoxalment, en queixes contra la *despreocupació* de l'escola. En el nostre article «Entorn de la diversitat i de l'autonomia dels centres» he abordat, entre d'altres, aquest punt de la responsabilitat paterna. <<http://www.acesc.net/allorca2.htm>> [consulta: 17 abril 2006].

20. *Desenvolupament personal i ciutadania*, a *Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 170.

pedagog o el professor suposi, depenent de la *disposició* de l'alumne; en segon lloc, la tematització *d'allò que ens passa* no sempre és el millor que es pot tractar, perquè, en lloc de promoure la reflexió, pot incitar a l'opinió apassionada i/o interessada per part de l'educand —i, per tant, no pot establir-se com a *regla* didàctica—, de manera que la nostra queixa sobre el risc que l'educació s'inscrigui i es faci depenent de la *inèrcia social* té actualitat (el qui ha estat en una aula sap que aquests plantejaments no donen, a vegades, el resultat esperat).²¹

En referència als *elements culturals* que són referits a qüestions com *pautes cíviques i de ciutadania*, idees i teories ètiques, culturals i religioses, entre d'altres, són presentats com a *guies* que ajuden a regular el treball de deliberació i acció civicomoral, entre les quals (guies) enumera els valors, les normes morals (com la declaració de drets humans), els models personals, les institucions socials... presentades de manera significativa. És evident que aquesta *significació* dependrà de la capacitat de *valoració* —d'atorgar valor— de l'educand des de *dins* d'ell, de manera que aquests valors i normes —les *disposicions personals* també són *valors objectivats*—, per si mateixos, difícilment seran apreciats en una societat en la qual els infants i els adolescents no sempre reben, en termes generals, aquestes disposicions, començant per la família, seguint pels atractius consumistes, pels *valors* economicistes divulgats pels mitjans de comunicació, pels models de conducta difosos en informacions, personatges, esdeveniments socials, conflictes... que els mitjans de comunicació ofereixen repetidament en imatges de televisió, en pàgines de comunicació electrònica, etc. Davant de tot això, cal preguntar-se on rau l'esclatxa en la qual l'escola pugui incidir —fer brollar des de *dins* l'esperit reflexiu i alhora autònom— i teixir la seva obra educadora?

21. En referència al document citat, hi ha algunes observacions fetes per l'Associació per a la Defensa de la Filosofia a la Secundària (ADHOC) amb les quals resulta obligat coincidir en aquesta qüestió de la tematització diversa de la formació cívica, així com en altres aspectes relacionats, com ara la presència específica filosòficoètica en l'educació en valors, sense devaluar el caràcter compartit de l'educació amb tot el professorat, així com la necessitat de «promoure la reflexió del conjunt de la societat» (la família i els *mass media* són citats explícitament), en la mesura que una reforma educativa transcendeix la reforma escolar. Probablement, caldria pensar fins a quin punt aquestes consideracions que fa el document *Desenvolupament personal i ciutadania* i d'altres que l'Administració promou —ara tenim el citat Pacte Nacional per a l'Educació— donant per assentat que la col·laboració escola-institucions socials (famílies, ampes, ajuntaments, sindicats, mitjans de comunicació, etc., encara que, curiosament i paradoxal, no associacions de professors) s'ha d'establir en el marc de l'autonomia dels centres, no és sinó una expressió de llenguatge polític de *l'aparent gestió autònoma dins dels centres* sota el marc de la *interferència d'aquestes institucions sobre la presa de decisions escolars de la direcció*, alhora que l'establiment d'una incompetència social i legal de la mateixa escola en afers d'importància cabdal, avui, com els de la convivència i la capacitat gestora de la disciplina.

3. CONSIDERACIONS FINALS

La realitat de l'educació dels infants i dels adolescents, avui, en la societat de masses, del lliure mercat, consumista, axiològicament dispersa, erosionadora de l'autoritat paterna, del sentit de l'esforç i de la responsabilitat comunitària... com pot ser reconduïda amb una pedagogia escolar que, recolzada en la *planificació objectivant psicologitzadora*, estableix la pretensió que el bagatge racional clàssic de l'antropologia i l'ètica des dels grecs arrela en els cors dels infants-adults? (H. Arendt ja en parlava, d'això, fa més de cinquanta anys).²² Les propostes didàctiques sensibles a les aportacions del pensament clàssic són, segurament —els professors de filosofia tenim més raons que ningú per afirmar-ho— les més profitoses per humanitzadores i, en la realitat del dia a dia de la formació ètica dels nostres joves, les utilitzem des de fa molt anys. Però fer creure —o creure's— que l'escola, per si sola —o sigui, els ensenyants—, amb les seves tècniques psicopedagògiques, pot fer viure els *valors* clàssics, és força agosarat. No és qüestió de derrotisme, sinó d'entrebancs reals. Si, doncs, la vivència *significativa* de l'educand s'ha d'aconseguir mitjançant la reducció psicologicopedagògica i assistencial que ha de resoldre comportaments incívics i conflictes que vénen de fora (però que els pateix l'escola) i, a més, ha d'ensenyar per a la vida, és difícil negar que la tasca educativa ha estat carregada en excés de responsabilitat, per a la qual cosa no està capacitada... ni ho ha d'estar.

En aquest horitzó de voler abastar tant i, vist el que ha passat en aquests deu anys, no amb un resultat esperançador, cal preguntar-se si no ens quedem en falsos enginys aparentment *útils per fer suportable el fracàs social a costa del fracàs escolar*. Cal anar amb compte amb el risc del que Alain Finkielkraut anomena «postmodernització de l'escola»²³ i que l'historiador Terry Eagleton anomena «psicologisme complaent» en l'ensenyament i que pot arribar, segons aquests intel·lectuals, a l'extrem de la «macdonalització de l'ensenyament universitari», en què l'estudiant es converteix en client-consumidor.²⁴ En aquests supòsits, de ben segur considerats hiperbòlics per més d'un, caldria dir que trobem avisos que *l'adaptació acrítica de l'educació escolar* —que vol ser personalista i huma-

22. En el nostre article «La reforma: ideologia o utopia» ens feiem ressò d'aquesta qüestió sobre l'*operativitat educadora* d'aquesta estratègia psicopedagògica [Revista *Cathedra*, núm. 7 (1997), p. 6-7].

23. A. FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 131.

24. T. EAGLETON, *El lugar de los intelectuales en la posmodernidad*, traducció d'Amaranta Süs, SHOW, 21 H 3c, moemiknoiepllbmc [Consulta: 23 setembre 2004]. Jo mateix vaig abordar aquest tema a casa nostra, en un article sota el títol força explícit «Ensenyar o vendre», *Revista Cathedra*, núm. 11 (1999), p. 10-11.

nista— al que he anomenat amb insistència *inèrcia social*, caient en el risc que l'escola sucumbeixi a la seva actitud excepcional i quasi heroica en la nostra societat industrialitzada (això és: «ser la última excepció al *self-service* generalitzado») ²⁵ és un risc no menyspreable que caldria aturar. Si més no, cal treballar perquè aquesta excepció heroica deixi de ser-ho definitivament i es normalitzi.

En aquest compromís, hi ha *principis genèrics* dels quals molts educadors són conscients —inclosos pedagogs i reformistes— que caldria no només compartir-los, sinó portar-los a la pràctica. En una reflexió sobre «Ensenyament *versus* educació» ²⁶ vaig abordar aquest tema, alguns punts dels quals he comprovat que són compartits per l'expresident de la Generalitat, senyor Jordi Pujol, en la conferència esmentada. ²⁷ Llàstima que aquestes reflexions no s'incorporesin a la praxi política en el seu moment o, si més no, els professionals de l'ensenyament no els vam poder percebre quan es va decidir aplicar la LOGSE a casa nostra.

25. A. FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 131.

26. «Ensenyament *versus* educació». <<http://www.acesc.net.allorca.hom>> [consulta: 18 març 2006].

27. I, en altres declaracions molt recents, l'expresident s'ha ratificat en els continguts d'aquella conferència (presentació del projecte Edu 21 al Centre d'Estudis Jordi Pujol, el 9 de març de 2006).