

El pensament dialèctic i sintètic en la filosofia de l'educació durant el segle XX

Xavier Laudo Castillo*
Conrad Vilanou Torrano**

Resum

Aquest treball vol ser una contribució a la història de la filosofia de l'educació contemporània. Es presenten dues de les principals corrents que, al nostre parer, configuren la filosofia de l'educació a Catalunya en el segle XX: dialèctics i sintètics. En un primer moment, s'aborda la línia de pensament que, representada per Eugeni d'Ors i Octavi Fullat, entén l'educació com una dialèctica entre dos pols o extrems oposats i en conflicte permanent. En una segona part, s'analiza la visió sintètica del plantejament pedagògic, en consonància amb els postulats de la pedagogia perenne actualitzada pel cardenal Mercier i representada per diversos epígons catalans de Jaume Balmes i per Joan Tusquets. La metodologia emprada ha estat l'hermenèutica de textos a través de l'anàlisi, la interpretació i el contrast de l'obra filosoficopedagògica dels autors esmentats.

Paraules clau

filosofia de l'educació, teoria de l'educació, història de l'educació, pedagogia contemporània, Eugeni d'Ors, Octavi Fullat, cardenal Mercier, Joan Tusquets

Recepció de l'original: 11 d'octubre de 2011

Acceptació de l'article: 12 de novembre de 2011

En èpoques d'incertesa, quan els temps bufen com la tramuntana, cal no deixar-se encegar per la urgència dels problemes immediats. En canvi, la mirada retrospectiva cap al passat ens pot permetre comprendre d'una manera nova el perquè de les situacions presents, alhora que ens pot ajudar a orientar les nostres decisions a través de trobar inspiració en la tradició. En aquest sentit, creiem que és un bon moment per presentar una visió sistemàtica de la filosofia de l'educació a la Catalunya del segle XX i començar a construir un mapa dels corrents filosoficopedagògics principals. Una filosofia de l'educació que entenem com un tipus de saber comprensiu i globalitzador sobre els processos educatius que proposa concepcions antropològiques, epistemològiques i axiològiques. En aquest article ens ocuparem de dues orientacions que hem estudiat a través d'alguns autors que creiem representatius de les dues tendències: dialèctics i sintètics.

Dialèctics: l'ombra d'Heraclit

Hi ha dos autors de relleu que, corresponent cadascun a una de les dues meitats del segle XX, es poden considerar significatius dins la tradició que hem anomenat dialèctica. Ens referim a Eugeni d'Ors, que a partir de 1906 va liderar el Noucentisme, i a

(*) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del GRIHPSS (Grup de Recerca i Innovació en Història del Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: xlaudo@ub.edu

(**) Catedràtic d'Història de l'Educació. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del del GRIHPSS (Grup de Recerca i Innovació en Història del Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: xlaudo@ub.edu i cvilanou@ub.edu

Octavi Fullat, deixeble de Jaume Bofill que, des de la dècada de 1960, va mostrar un clar interès per la filosofia de l'educació. No hi ha en ells invent *ex nihilo*. Darrera d'ambdós autors es pot constatar i resseguir la presència d'una dialèctica que s'enfonsa en la filosofia presocràtica, especialment en Heraclit, per a qui (si fem cas al fragment B-53) tot és lluita, guerra i confrontació: «La guerra de tot és pare, de tot rei, i els uns designa déus, els altres, homes, els uns fa esclaus, els altres lliures» (Ferrer, 2011, p. 327).

Per Fullat, com veurem, la història és un viatge i una tensió en forma d'episodis de violència entre l'un i el seu contrari que mena cap a una escatologia. Per la seva banda, Eugeni d'Ors presenta l'educació com un enfrontament d'eons. En el seu cas entre l'esperit romàntic representat per Rousseau i el desig d'ordre neoclàssic que va brotar amb el Renaixement —n'és paradigma Rabelais— i que es va accentuar amb el neoclassicisme amb Goethe al capdavant. És en aquest sentit que cal entendre el gran projecte pedagògic orsià del Noucentisme: l'intent de modernitzar Catalunya des de la perspectiva d'un classicisme que busca l'ordre per combatre la tendència modernista constituïda per una manifestació excessiva de l'esperit i la tradició barroques.

Eugeni d'Ors: temptació barroca i dialèctica 'dialògica'

En l'Europa del segle xx política i pedagogia s'identificaven perseguint una mateixa finalitat: la transformació i regeneració d'un país —bé Espanya, bé Catalunya en el cas de d'Ors, intel·lectual reconegut com a peça clau en el projecte pedagògic i polític de la Lliga Regionalista i que ostentà el càrrec de director d'Instrucció Pública de la Mancomunitat. L'escainada obra de Campalans (1933) no és més que un símptoma de l'imaginari social d'aquells temps: la transformació de les persones individuals es veia llavors, a diferència d'avui, com un procés secundari i subsidiari del projecte social i col·lectiu que es pretenia assolir. En aquest ordre de coses, per Xènius (com s'aprecia en les *Lletres a Tina*) Catalunya s'entenia com a protagonista d'una trajectòria qualitativament diferenciada de la resta de nacions europees, cap a les quals havia d'orientar-se, no només per imitar-la sinó per a aportar-li la seva idiosincràsia mediterrània (Fuentes, 2011, p. 84).

La seva voluntat de trencament amb el món del XIX, bo i justificant la seva lluita contra el barroquisme, queda biogràficament justificada en aquests termes:

Más de una vez se me ha preguntado si mis ataques doctrinales a lo barroco eran enteramente sinceros... Tratava de salvar, luchando contra el barroquismo, la tentación constante que hacía él me arrastraba: así en el vértigo se implica una ambivalente, secreta vocación de abismo. (D'Ors, 2000a, p. 17)

No obstant el seu capteniment pel classicisme, també és cert que el pensament d'Ors no es pot entendre —tampoc el dels seus anys de formació— sense el contrapunt barroc que, a voltes, emmascara la seva producció intel·lectual (Suárez, 1988, p. 28). Però siguin quines foren les seves raons existencials, el cas és que aquesta lluita per allunyar-se del pensament i la cultura barroques va adquirir en el Noucentisme i el pensament orsià la dimensió d'una categoria, d'un eó, que permet presentar una realitat de bell nou renovada, en contraposició al classicisme, la seva contrafigura. Així, el combat ideològic que arrossegava la modernitat des del primer terç del segle XIX, va acabar constituint un debat obert —una mena de diàleg— entre ambdós moviments: classicisme i romanticisme. De fet, per d'Ors (1964, p. 152) el romanti-

cisme és una de les vint-i-dues espècies (*Barocchus romanticus*) del gènere Barroc, per bé que la manifestació barroca assoleix el punt més àlgid a les darreries del XIX (*Barocchus finisaeularis*). Però el que se situava com a ideal era la perfecció clàssica amb el seu esperit d'ordre i jerarquització de coneixements: «crec que tota ciència és sistematització i per consegüent exclusió: i, sobretot, jerarquia», havia escrit en una glosa de 1911 (D'Ors, 2002, p. 39).

Pregonament, Xènius va deixar constància de la dimensió figurativa del seu pensament en mostrar-se partidari de la filosofia de l'esquema (D'Ors, 1963). Així, a tots dos costats de l'eix de simetria, va col·locar els diferents parells de conceptes (ordre i caos, clàssic i barroc, Roma i Babel, *pan* i *logos*, raó i vida, l'etern femení i l'etern viril, etc.) que donen sentit a una filosofia que agombola idees i formes i que, a més d'afaiçonar-se figurativament, es perfila dialècticament entre una potència que ataca i una resistència que aguanta i que dóna sentit a la filosofia de l'home que juga i treballa. Ens trobem davant d'una dialèctica que no degenera mai en escissió absoluta, sinó que procura una vinculació activa i creadora entre els dos pols. Per tant, el pensar d'Eugeni d'Ors es presenta a manera d'un diàleg entre dues realitats contraposades de la confrontació de les quals sorgeix la ironia, això és, una mena de dialèctica bipolar que va més enllà del monisme però que no es resol a la manera de la síntesi hegeliana. La filosofia orsiana s'allunya de l'abstracció hegeliana i nega que en la seva dialèctica es donin tres moments, ja que tot sorgeix simultàniament:

La antítesis coexiste siempre con la tesis y es la condición misma de su existencia: esta simultaneidad constituye la ironía. El pensamiento filosófico es, por definición, un pensamiento irónico. Por esto su forma natural de expresión es el diálogo, la ideación dual. (D'Ors, 2000a, p. 57)

Així, doncs, Xènius advoca per la ironia i l'idealisme socràtic, ahora que s'allunya de l'idealisme absolut, com constata a *El secreto de la filosofía*:

Y, en cuanto a títulos de nobleza, reconozcamos que, si, a la Dialéctica según síntesis, éstos le vienen de Hegel, a la Dialéctica según ironía, le vienen de Sócrates. Él fue quien, por magisterio de su doctrina, enseñó por manera definitiva a las mentes, no a dudar –que ello hubiera sido de un estéril resultado, siquiera se hiciese como, mucho más tarde, en su hora, Descartes, bajo la enseña de duda metódica–, sino a afirmar, sí; pero a afirmar *con matiz*. (D'Ors, 1947, p. 248)

Ben mirat, doncs, podem concloure que en l'obra d'Eugeni d'Ors es troba la proposta d'una pedagogia en forma de «dialèctica dialògica, significativament irònica (és a dir, sempre flexible) que pretèn superar la contradicció a través de l'harmonització dels contraris gràcies al principi de participació, en virtut del qual cada cosa participa dels dos pols que determinen una realitat» (Vilanou, 2008a, p. 38).

Semblantment, dins aquesta cosmovisió l'estructura de la personalitat humana és una comunicació entre la consciència del jo (l'ànima), el subscòntient (el cos, l'instint, el camp de la bèstia) i l'àngel (la sobreconsciència o hiperconsciència). Allò estrictament humà és la dimensió conscient, l'ànima; allò infrahumà és l'instint, l'animal que hi ha en l'home, la bèstia que és representada pel cos; finalment, allò sobrehumà i que té cura de la protecció de l'home és justament l'àngel. Per tant, l'home és sempre, i a la vegada, bèstia, ànima i àngel puix en l'ésser humà es dóna una combinació de bestialitat, humanitat i angelicitat¹. Segons aquesta concepció

(1) Aquesta visió ternària –que també s'ha caracteritzat per definir D'Ors en termes d'*homo sapiens, faber, i ludens* (Roura, 1983)– fa referència a la seva concepció antropològica i estàtica de l'ésser humà. En canvi, igual com succeirà amb l'altre dialèctic, Octavi Fullat, la concepció dinàmica, la que té a veure amb el procés educatiu, deixa de ser triàdica per passar a ser bipolar, dialèctica i conflictiva.

triàdica de la personalitat humana, la sistemàtica orsiana de la cultura també contempla tres zones —subhistòria o prehistòria, Història i Cultura en sentit suprahistòric— que són representades figurativament a manera de tres cercles concèntrics que donen compte i raó de l'articulació de la dinàmica espai-temps. Així trobem per sota de la història —aquell estadi en què es té consciència de la solidaritat en el temps— la subhistòria que s'identifica amb la subconsciència dels grups bàrbars que no tenen consciència de l'espai ni del temps. Per damunt, de la història apareix la suprahistòria o cultura pròpia dels grups cultes que sí tenen consciència de l'espai i del temps (D'Ors, 1964, p. 94-97). Tot i la paradoxa aparent, per Xènius han existit moltes civilitzacions però només hi ha hagut, i només pot donar-se, una única cultura: la post-socràtica.

Així, doncs, Xènius s'oposa a la postura, tan compartida avui, que afirma l'existència d'una multitud de cultures, entre les quals l'occidental en seria només una entre moltes. En el seu univers mental les coses són ben diferents. Només hi ha una cultura: la catòlica, que constitueix una realitat espiritual específica per la seva vocació d'universalitat perquè, segons la fórmula orsiana, Roma és sempre una. Altrament, és ben sabut que el classicisme d'Ors —que troba en la *Ben Plantada*, una figura arquetípica— es va vincular a una visió tradicional de la història i del passat. En una glossa de 1911 —moment de la publicació de la *Ben Plantada*— va escriure: «Fora de la Tradició, cap veritable originalitat. Tot lo que no és Tradició és plag». Malgrat algunes proclames puntuals motivades per les convulses circumstàncies socials i polítiques, els seus esforços per agombolar Tradició amb Il·lustració, Classicisme amb Barroc, Catolicisme amb Europeïtat, Humanisme amb Ciències exactes, i si es vol, Roma amb Babel, van ser titànics.

D'Ors mateix reconeixia que li interessava més la categoria estètica que l'anècdota històrica². Al nostre parer, els seus postulats pedagògics es basen en una educació del gust que excel·leix el procés de creació com un acte de conquesta, una mena de lent aprenentatge a través de l'esforç i del treball, fins i tot, de sacrifici i de martiri, instàncies que es perfilen a manera d'un antídote contra l'espontaneïtat vitalista derivada de la pedagogia rousseauiana. Pel pedagog català, ben diferentment del que deia el romanticisme dinovè, l'artista no neix sinó que es fa. La creació artística és mediadora en el trànsit del caos a l'ordre, i pot funcionar com un instrument moralitzador, educatiu i civilitzador.

En aquest sentit, l'ètica orsiana s'identifica amb l'estètica en una espècie de retorn al model de l'hel·lenisme que conjuminava en la *paideia* la virtut i la bellesa, segons els cànons de l'ideal del *aner kalos kai agathos* d'inequívokes ressonàncies clàssiques i que, en el seu moment, ja van ser assumides pel neoclassicisme de Winckelmann o Schiller, a qui d'Ors té molt present. Així, per exemple, diu Schiller en les seves *Cartes sobre l'educació estètica* (1795):

La brillantor de l'educació i el refinament, que amb raó oposem avui a qualsevol altra simple naturalesa, no ens serveix de res davant la naturalesa grega (...) Veiem en els grecs unides la plenitud de la forma i la integritat de la matèria, la filosofia i la plàstica, la delicadesa i l'energia. (Schiller, 1920, p. 27-28)

(2) De fet, és en el camp de l'estètica on la personalitat intel·lectual d'Eugeni d'Ors assolix cada dia major significació i on la seva producció reuneix més elogis i consideracions. L'any 1997, per exemple, va tenir lloc al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid una exposició sobre Eugeni d'Ors, comissariada per Laura Mercader, que responia al següent títol: *Eugenio d'Ors, del arte a la letra* (Mercader i altres, 1997). Més recentment, ha ocupat un lloc preferent en el catàleg de l'exposició *Caos y clasicismo: arte en Francia, Italia, Alemania y España, 1918-1936*, exhibida al Guggenheim de Bilbao el 2011.

Pocs mesos abans d'escriure *La Ben Plantada*, l'any 1910 Eugeni d'Ors va publicar una glosa dedicada a Bernard de Palissy, que després utilitzaria en la seva conferència, pronunciada a la Residencia de Estudiantes de Madrid, titulada *Aprendizaje y heroísmo* (1915). En efecte, Bernard de Palissy —el ceramista francès del segle XVI que va descobrir el secret de la composició dels esmalts— apareix com el tipus de l'heroi artesà, per haver fet del seu ofici un lloc de llibertat i d'ennobliment. L'artesà representa el paradigma de la relació Art-Vida i el prototipus de l'artista antiindividualista, és a dir, l'artista integrat en la col·lectivitat. Una visió que, a més, connecta amb la idea de l'antiindustrialisme que vol apaivagar les funestes conseqüències de la industrialització a gran escala. En resum, l'art, encara que a distància de l'individualisme romàntic, ha de fonamentar una mena d'estat ideal on ha de governar el reialme de la bellesa que exalta l'*Obra-Ben-Feta*. I retornar als clàssics és la manera de fer-ho. Altre cop ressonen les cartes de Schiller (1920, p. 44): «Educar la facultat sensible és, per tant, la més urgent necessitat del nostre temps». Alhora que es reforça un altre nucli fort de la pedagogia orsiana: la llibertat realitzada a través de l'acompliment de la vocació. Una idea de destinació personal que també es pot resseguir a Schiller (1920, p. 37) i a través de la qual s'aconsegueix la perfecció en l'obra acabada mitjançant el triomf de la llibertat.

Al mateix temps, i sense que en resulti cap contradicció, la pedagogia d'Eugeni d'Ors està fortament basada en el treball i l'esforç. Deia Jaume Ferran en el pròleg d'*Aprendizaje y heroísmo* —en l'aplec que va editar Carlos d'Ors—, que del pensament orsià en destaca la seva dimensió dialògica, d'ascendència socràtica, al seu torn presentada com un tret de la tradició catalana (Llull, Bernat Metge, Joanot Martorell, Ausiàs March) que arriba fins a la Renaixença i que incideix en Joan Maragall (D'Ors, 1981). El pedagog català invitava al diàleg el 1914 als estudiants madrilenys de la Residencia de Estudiantes, a la manera socràtica i goethiana. Hi mantenia una conversa a la llum del deixant clàssic i neoclàssic enfront del gran enemic a batre: el romanticisme de Rousseau, de qui, com un vent intempestiu, es deia que «ha bufat sobre Europa i ha desfermat un huracà sobre un llac tranquil. En tots els cors nobles hi ha un mot gravat: Natura» (Alavedra, 1928, p. 8). En el mateix sentit abundava d'Ors (1981, p. 53):

El ambiente del siglo XIX fue de sentimental cinismo. Ya lo heredaba de Rousseau. El día en que Rousseau contó a los hombres cómo había llevado a sus hijos al Hospicio, fue para la humanidad entera como la hora en que una modelo de pintor sube por primera vez, desnuda a una tarima. Después vino toda la literatura romántica. (D'Ors, 1981, p. 53)

El diàleg, doncs, té un objectiu ben clar: palesar els mals del segle XIX, rabiosament hereu del romanticisme de Rousseau que troba el seu contrapunt en la figura del segon Goethe.

Vistes així les coses, aquest camí goethià indicava a d'Ors la ruta a seguir per una Catalunya noucentista que continués l'esplendor cultural del petit ducat de Weimar. En aquest sentit, doncs, els plantejaments romàntics resulten a les antípodes de la recerca del treball i l'esforç i, per tant, de la feina ben feta. S'imposa, doncs, una lluita decidida contra un dels principis de la pedagogia romàntica: l'espontaneïtat. D'Ors no pot ser més clar en el paràgraf que citem a continuació i que és un bon indicador del seu pensament:

El arte de ayudar a guiar a los estudiantes se llama Pedagogía. Y el peligro de la Pedagogía está, como el de tantas cosas, en la ideología romántica. Desde Rousseau hasta Spencer, y aún más tarde, ella ha

impuesto, en la obra de enseñanza, con la superstición de lo espontáneo, la repugnancia a los que hemos llamado, desdeñosamente, “medios mecánicos”, o “medios librescos”, y sensiblemente, “medios fatigosos” de aprender. Se dice que esta pedagogía viene ya del Renacimiento. Pero hay aquí, me parece, algún error. Casi nada es, en el siglo XIX, continuación del Renacimiento. Rousseau abre un ciclo mental, no ya distinto, sino contrario al iniciado por Rabelais. (D’Ors, 1981, p. 66)

Xènius, en el combat particular contra el Barroc, el Romanticisme i el Modernisme que venim ressenyant, reclama el retorn al Renaixement representat ara per l’educació que planteja Rabelais al *Gargantua*.

Comparemos el espíritu heroico de la educación y del aprendizaje que estalla magníficamente en el *Gargantúa*, con las blanduras del Emilio rousseauiano, de donde ha salido la ralea infinita de las blanduras modernas: claramente podremos ver que en estas últimas hay ya un principio de retorno a la sensualidad viciosa, oprobio de los primeros maestros del Gigante y de que le redimieron sus nuevos maestros renacentistas. (D’Ors, 1981, p. 66)

A la vista de tot plegat, s’entenen les crítiques orsianes al Romanticisme i al rousseauisme, per haver estat el causant dels mals de la modernitat, entre els que destaquen l’individualisme subjectivista i l’utopisme filantròpic, sense oblidar una certa pedagogia moderna naturalista en consonància amb els dos primers corrents. La pedagogia per d’Ors, tal i com assenyalaven Kant i Herbart, ha de pivotar sobre la convicció que «l’home ha d’ésser instrument per la realització d’un fi. Aquesta serà la moral heroica, la moral de sacrifici, la de la negació de la individualitat en benefici d’una idea que es vol fer triomfar» (D’Ors, 1916, p. 27)³.

En síntesi, i d’acord amb la seva estètica de la perfecció, l’àmbit artístic fou des de bon començament un punt de convergència dels missatges orsians que, a més, va donar sentit a la seva pedagogia basada en una concepció antropològica lúdica (*homo ludens*) que enllaça i sintonitza amb els plantejaments de Schiller i de Huizinga (Jiménez Moreno, 1983; 1991). Si el treball ha de tenir alguna cosa de la gràcia —és a dir, algun tret lúdic— el joc, al seu torn, no ha de prescindir de certs elements del treball. Ben bé es pot dir que la filosofia de l’home que juga i treballa dona sentit a l’antropologia orsiana, sobre la base d’una concepció del treball entesa com segueix: l’esforç que venç la resistència. Així ho va plantejar a *Religio est libertas* (1908), text on recull la dialèctica entre la potència espiritual de l’ésser humà, pura llibertat incondicionada, que l’invita al treball i la resistència que oposa la matèria de la naturalesa. D’alguna manera es pot dir que entre la potència que ataca i la resistència que aguanta s’estableix una dualitat irreductible que, a banda de la lluita que comporta, es troba en perpetu diàleg transformador, perquè gràcies a la seva activitat l’home transforma la natura en cultura (Roura, 1981).

(3) Malgrat tot, la defensa d’aquestes idees no fou obstacle per què els seus plantejos politicopedagògics, de vegades propers —a la seva manera— a les sensibilitats i reivindicacions de la classe treballadora, o les seves propostes literàries poc estimades per l’Església —totes poc ortodoxes dins la línia de la Lliga Regionalista, quan no oposades—, fossin rebutjades i li deparessin la defenestració del seu càrrec al capdavant de la Instrucció Pública, el Consell de Pedagogia i les institucions que en depenien. El canonge de Barcelona Enric Pla i Daniel envià una carta datada al juliol de 1918 a Puig i Cadafalch queixant-se de la publicació, per part del Consell de Pedagogia de la Diputació de Barcelona, d’una tria de textos pedagògics de Rabelais aquell mateix any. El traductor va ser Lluís Faraudo (1867-1957) sota el pseudònim de Lluís Deztany, amb el títol «L’educació de Gargantua i la joventut de Pantagruel» (Prat, 1978). Ahora, tal i com també ens explica Maximiliano Fuentes (2011, 387-388), a la carpeta «Afers Ors (1920)» de l’arxiu personal d’Alexandre Galí apareixen retalls de diaris amb ressenyes de conferències de Cambó atacant amb duresa el sindicalisme i el comunisme, ressaltant, justament, la divergència amb les manifestacions de Xènius en les seves gloses sobre la gran vaga de 1919, entre d’altres assumptes sobre la qüestió obrera.

Al seu torn, el seny serà l'element coadjuvant entre la potència de la cultura i la resistència de la natura. Per Xènius la cultura és el resultat d'aquesta lluita. Sobre aquest punt, Octavi Fullat, el pensador que continua aquesta concepció dialèctica de la filosofia de l'educació, comenta el següent en el pròleg a la tria de gloses orsianes titulada justament *L'home que treballa i juga*:

La cultura, per a Xènius, no és més que el resultat de l'esforç domesticador que l'albir exerceix damunt de les forces històriques. El seny, o sagesse dels francesos, o raó viva, proporciona les pautes assenyades per a conèixer vitalment, a través de l'acció, el món natural i el món històric. L'home que treballa –segons lleis tecnocientífiques– i que juga –utilitzant forces sobreres i inservibles– constitueix la traducció antropològica-pedagògica de la concepció epistemològica del seny, concepció metafísica emparentada amb la metafísica ontològica de la Potència i de la Resistència. (D'Ors, 1988, p. XLVI)

Octavi Fullat: l'educació com a dialèctica de la domesticació

Quan hom aprofundeix en el pensament del professor Fullat observa que ha dibuixat una manera de pensar ternària. Tant és així que Fullat té ben present —i així ho va reconèixer en els primers compassos de la seva dilatada aventura intel·lectual— la persistència del número tres en la filosofia occidental. Tres són els nivells de l'home segons Plató; tres són els nivells de la Patrística grega, amb els noms de *soma*, *psyké* i *pneuma*; tres també són les potències de l'ànima (memòria, enteniment i voluntat); tres igualment són els universals medievals (*unum*, *bonum*, *verum*) que es fusionen en el *pulchrum*; tres també són els estadis de Kierkegaard (estètic, ètic, metafísic); tres també els moments de la dialèctica hegeliana, i, nogensmenys tres són els nivells de la psicologia freudiana (l'Allò, l'Ego i el Super-ego).

Al seu parer, tres també són els àmbits que apareixen en cada civilització: la cultura que interpreta el món a partir d'una concepció d'home com animal *simbòlic*; la tècnica que modifica aquest món des d'una perspectiva antropològica que presenta l'home com un animal *faber* i, finalment, les institucions que constitueixen les diferents maneres d'instal·lar-se en el món des d'una visió que configura l'home com animal *social* (Fullat, 1988a, p. 33).

L'educació podrà ser moltes coses, però n'hi ha una que l'és indefectiblement; l'educació és procés de transmissió d'*informacions* –de com pensar i de com conduir-se–, d'*actituds* –de com alterar-se emotivament enfront de la circumstància– i d'*habilitats* –de la manera de comprendre-se-les des de l'angle sensorio-motriu amb el context. Fullat (1987, p. 54)

Igualment són tres les orientacions que, en la seva opinió, ha seguit històricament la legitimació axiològica: «la dogmàtica, iniciada per Plató; la postmoderna, endegada per Nietzsche, i la socràtica, encapçalada pel Sòcrates dels primers diàlegs platònics» (Fullat, 1993, p. 23). El recurs als esquemes triàdics constitueix, doncs, un fil conductor en el seu pensament pedagògic, tal com es desprèn de l'afirmació que l'educació és una relació ternària. Des d'una concepció de l'educació que s'entén com a manipulació en funció d'un *telos* que es vol assolir s'afirma:

La educació serà, pues, en su entraña, una relación ternaria entre "lo manipulante"; "lo manipulado" y "lo finalístico", o aquello para lo cual se manipula. Educar es reprimir para... La educación nació del drama y prosigue siendo dramática. Y, no obstante, aquí reside nuestra grandeza: en ser animales dramáticos. (Fullat i Sarramona, 1982, p. 31)

Igualment, es poden detectar en la seva evolució intel·lectual tres etapes ben nítides. En efecte, Fullat va partir d'una concepció metafísica i creient —lligada a les esperances del Concili Vaticà II (1962-1965), amb el seu diàleg entre fe i cultura— per

entrar, gradualment, en un existencialisme que posava entre parèntesi, que suspenia —si més no momentàniament— la possibilitat de la transcendència. Així, doncs, a partir de la dècada dels anys vuitanta, trobem en la seva filosofia de l'educació un període de recerca orientat, de vegades, per un to crepuscular. Llavors, emperò, encara quedava la possibilitat de l'aposta de Pascal que apareix explícitament en els seus treballs. Conjuntament amb Joan Carles Mèlich, escrivia el 1989: «En tales aprietos y angosturas cobra un significado peculiar la apuesta pascaliana, la cual nos exige afrontar el riesgo de creer en Dios» (Fullat i Mèlich, 1989, p. 128). No estranya, doncs, que a *Eulàlia, la Benparlada*, apareguda poc abans, deixés constància que «som biologia i societat; però també inefabilitat, resurrecció, primavera, amor, Esperit Sant» (Fullat, 1987, p. 60).

Aquesta confiança pasqual en la resurrecció, però, anà minvant amb els anys i la qüestió de Déu ha acabat quedant circumscrita a un plantejament místic, d'ascendència romàntica. Ara ja no es fonamenta en la metafísica —per bé que sempre ha respectat el tomisme i la filosofia de l'Edat Mitjana—, ni tan sols confia en l'aposta a favor de l'existència del Déu de Pascal. Més aviat tot es concentra en el misteri que només pot ser copsat per la bellesa, en especial per la música i la poesia. Ara bé, Fullat no renuncia a la tradició cristiana, ni a la memòria, ni a l'axiologia que depèn de la història. Ans al contrari. Tot ho devem a la nostra pròpia tradició cultural que es fonamenta —ja ho endevinaran— en una articulació triàdica que es pot capir a partir dels tres vèrtexs de Jerusalem, Atenes i Roma que «forman los tres *gonon* —ángulos— del triángulo que engendra el tiempo occidental. Biblia, Odisea y Eneida; Amén. —Amén significa en hebreo ciertamente» (Fullat, 1990, p. 16). Parem esment en aquesta conjunció atès que els tres progenitors d'Occident s'uneixen en el cristianisme, bressol de la cultura occidental. A parer de Fullat (2008, p. 248) «som fills de Jerusalem, d'Atenes i de Roma. El cristianisme va subsumir la triple herència inyectant la dignitat al ventre de l'eficàcia».

Amb tot, aquesta unitat —aquest nervi de la història— no actua sense tensions, sinó que inclou —com van veure els presocràtics— una dialèctica interna, de signe polèmic, que genera conflictes. Així defineix el professor Fullat (2010, p. 192) la història: «un viatge cap a l'escatologia a través de la violència». Dins del cristianisme vàrem veure aparèixer el debat entre el catolicisme i el luteranisme, entre la raó i la fe, entre l'autoritat eclesiàstica i la praxi evangèlica, entre el poder i la senzillesa, entre l'orgull temporal i l'esperit franciscà. Però ni la figura de Crist —Déu i home, és a dir, un Déu encarnat— ha pogut salvar el hiatus entre el món terrenal i el regne del cel. Sembla com si, a parer d'Octavi Fullat, la vida de l'esperit —la història, la cultura— es mogués sempre entre dos principis, tot funcionant dialècticament, és a dir, polèmicament, en una guerra o lluita que no fineix i que —per damunt de qualsevol altra consideració— mai pot atemptar contra la dignitat humana, el veritable nucli dur de la tradició cristiana i occidental.

Natura-cultura, zoe-bios, fets-axiologia, eros-thanatos, raó-brutalitat, eròtica-violència, ideologia-utopia, absurd-sentit, etc. són pols del procés dialèctic que conforma per Fullat la història —i per tant, la vida. En el seu pensament s'hi troba la petja de la dialèctica presocràtica, sobretot d'Heraclit, que esmenta sovint. Al seu torn, a *La meva bellesa* insisteix en què tot recordant també Heidegger i Hölderlin:

El fet del desempatar originari –*pólemos*– configura la unitat d'allò real. *Pólemos* i *logos* són el mateix, segons Heidegger. Ens trobem davant del combat dels orígens; els éssers arriben a existir essent precisament ens i res més. No són ésser. Hölderlin ho havia explicat poèticament. (Fullat, 2010, p. 208)

A *La meva veritat*, conclou Fullat (2008, p. 44): «La història, o sigui, tot, es redueix a *pólemos*, a lluita, i la presència de l'un és també la del contrari».

Sota la influència intel·lectual de l'existencialisme (Heidegger, Sartre) i de la psicoanàlisi (Freud), Fullat va perfilar una anàlisi fenomenològica i existencial de la pedagogia sobre una dialèctica de la violència i de l'eròtica, que pregona la peregrinació del mal i el crepuscle del bé a les envistes d'una pedagogia de la finitud que aboca l'ésser humà al no-res. Des d'aquest punt de vista l'educació sempre es mou entre l'eròtica i la violència (l'*eros* i el *thanatos*), entre la renúncia i l'agressivitat, entre la libido i l'egoisme. Aquesta tesi travessa tota la seva obra, per bé que es formula de diverses maneres però sempre amb la intenció de posar de manifest que l'acte educatiu constitueix una relació dialèctica de naturalesa castrense: «L'educació, en el pla dels fets, és guerra, antropogènesi de la força» (Fullat, 1986, p. 58). No debades, Albert Camus (1990, p. 97) —sota la influència d'Heraclit— havia definit el sentit de la història —de la qual neix l'educació— com la «lluita entre la creació i la inquisició».

Fet i fet, aquest esquema dual també és ben present en el pensament de l'existencialista francès, sobre el qual Fullat va elaborar la seva tesi publicada l'any 1963 i per qui va ésser influït a bastament marcant la seva trajectòria futura. A *L'estiu* (1957), Camus —que en recuperar la carn en la seva literatura va obrir una porta a l'esport, del qual era un bon practicant— va recórrer a la metàfora de la boxa per donar compte i raó d'aquest esperit polèmic i bèl·lic (Camus, 1990, p. 68-69). Els boxadors representen ciutats diferents, Alger i Orà, que lluiten aferrissadament. L'oposició es repeteix en un altre combat entre un campió francès de la marina i un boxador oranès. En aquest ambient, conclou Camus, «l'empat és mal vist perquè va contra la sensibilitat maniquea del públic». El corol·lari filosòfic de tot plegat ve a continuació:

Hi ha el bé i el mal, el vencedor i el vençut... Hi ha el bé i el mal, i aquesta religió és despietada... El bé i el mal, el vencedor i el vençut. A Corint hi havia dos temples contigus: el de la Violència i el de la Necessitat. (Camus, 1990, p. 68-69)

Aquesta visió dicotòmica i polèmica, que entén el desenvolupament del fil de la història entre guerres i tensions, i que, a banda de la filosofia presocràtica, beu en les fonts del pensament de Hegel —dialèctica de l'amo i l'esclau— i en la psicoanàlisi freudiana, ha influït en el pensament pedagògic del professor Fullat. La tasca educativa recorda, doncs, un combat de boxa: «El mestre ha d'exercir el seu poder: és la seva funció social. L'alumne s'oposarà a la disciplina, al mandat: és el seu destí existencial. *Qui vencerà?*» (Fullat, 1986, p. 13). I això fins el punt que aquest plantejament dialèctic —que entén l'educació com un procés de domesticació de la violència— dona sentit a una antropologia de caire existencial, sovint angoixada i a voltes pessimista, que veu l'ésser humà com quelcom dolent i pervers que, a més, es troba abocat a l'absurd. Aquí batega, com no podia ser d'altra manera, el ressò del maniqueisme que va influir sobre Agustí i, per aquesta via, sobre el mateix Camus que el 1948, en una conferència al convent dels pares dominicans de Latour-Maubourg, manifestava:

Ens trobem davant del mal. I, quant a mi, és ben veritat que em sento un xic com Sant Agustí davant del cristianisme, quan deia: "Buscava d'on ve el mal i no ho trobava". Però també és veritat que, justament, amb alguns altres, sé el que cal fer, si no per a disminuir el mal, almenys per a no afegir-n'hi més. (Camus, 1986, p. 167)

Tot compartint una posició semblant, Fullat s'allunya de l'optimisme antropològic del naturalisme de Rousseau i de les il·lusions modernes i il·lustrades que afirmen que la història camina en línia recta, cap a un món millor, a través d'un procés continu d'ordre i progrés, segons el somni positivista. De fet, aquesta antropologia tràgica —actualitzada per l'existencialisme i la psicoanàlisi— té un llarg historial que es remunta al món bíblic de l'*Eclesiastès*, que data del segle IV-III aC. En les seves pàgines desfilen els grans temes de la maldat humana: l'experiència personal de la vanitat, les contradiccions en la vida humana, l'home i la bèstia, les injustícies en l'ordre social, l'abús d'autoritat, la decepció per la incertesa del futur. «Vanitat de vanitats, diu l'*Eclesiastès*, vanitat de vanitat. Tot és vanitat» (*Ecle* 1:2). El desig insatisfet —un dels punts clau del pensament del professor Fullat— apareix nítidament en aquest llibre de l'Antic Testament. D'acord amb aquesta tradició sapiencial Fullat també sap —com Cohèlet, el seu autor— que «tot és vanitat». El que succeeix és que Cohèlet —influint per la filosofia hel·lenista— vol posar fre a aquest estat de coses tot buscant el terme mig («Hi ha just que es perd per la seva justícia, i hi ha dolent que prospera per la seva dolenteria»; *Ecle*, 7:15) mentre que, en els nostres dies, sovint aquest desig sembla no haver tingut aturador. Tant és així que Fullat —que reconeix haver «estat un vanitos fins l'absurd» (Fullat, 2010, p. 237) — sap que l'home mai en té prou i que és capaç de fer el pitjor per assolir els seus malèfics objectius. De fet, la violència, el poder i la vanitat no són més que manifestacions d'una mateixa cara: la maldat humana. Per això, triomfa l'engany i el poder: «En la contesa educacional triomfa finalment el més poderós: aquell que representa la societat» (Fullat, 1986, p. 17). Per tot arreu hi ha lluita i guerra: «Sempre tirem endavant matant-nos. És un costum» (Fullat, 2010, p. 67).

El que ha passat en el cas del professor Fullat —com succeïa amb Camus quan aprofundia en la vida i el sentit— és que els principis de vida i ciència, existència i pensament, tenen un mal encaix. Si la vida és lluita per l'existència, què no esdevindrà entre el món de la vida i el món de la ciència, que sovint topen dialècticament? En realitat, fa l'efecte que ambdós mons no es puguin conciliar: «L'art és l'arbre de la vida, mentre que la ciència és l'art de la mort». «La pulsio artística té el seu ancoratge en la pulsio sexual» (Fullat, 2010, p. 23 i 103). Les mediacions resulten quasi bé impossibles. Art i ciència, vida i mort, són dos principis que —com *eros* i *thanatos*— es defineixen per mantenir una lluita a tot o res i que afecta a la mateixa condició humana sempre oscil·lant entre ambdós extrems. Talment com aquells eons orsians. *Eros* i *thanatos* són, doncs, dues pulsions que es mouen entre la vida i la mort.

Eugeni d'Ors interpretava la història a la llum del combat entre l'ordre (classicisme) i el caos (barroquisme), i la dialèctica pedagògica entre una potència que ataca i una resistència que aguanta. Fullat insisteix —tot i la seva estructura triàdica de pensament— en un plantejament dicotòmic, en conflicte permanent, que mai queda resolt perquè sempre trobem un desig sobreixent. De fet, ell mateix va establir una mena de lluita intel·lectual i pedagògica amb el professor Jaume Sarramona i així —a quatre mans— van escriure el conegut *Análisis bifronte* l'any 1982: «un combat que ha tenido lugar claveteado en el tiempo» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 235). Ambdós autors —Fullat i Sarramona— representaven posicions ben oposades: Fullat la filosofia de l'educació, el *logos*, la reflexió, la teleologia, l'axiologia pedagògica, el saber-pensar; mentre que Sarramona assumia la defensa de la *tekné*, del saber-fer, la mediació i la estratègia educativa.

El professor Fullat no ha refusat la disputa i la controvèrsia. Ha polemitzat amb els seus companys universitaris i alhora s'ha discutit amb ell mateix perquè pensa que l'ésser humà —a més de *sapiens*— és *demens*. L'home és, doncs, dual: capaç de les coses més sublimes i, al seu torn, de les més horribles. Tot neix, en conseqüència, de la lluita i de la polèmica: bé-mal, raó-sense raó, raó universal-raó particular (cor lliure). Ben mirat, Octavi Fullat és amic d'un *Logos* que transcorre, que circula, que polemitzava, de manera que sempre resta obert al diàleg i a la conversa. Sovint ha dialogat amb altres autors (Camus, Marx, Foucault, Lévi-Strauss, etc.) però en moltes ocasions —pensem que la majoria— dialoga amb si mateix, la qual cosa l'ha obligat a buscar interlocutors com l'Eulàlia la Benparlada que serveixen per desdoblar la seva personalitat de la mateixa manera que Goethe va trobar el seu interlocutor en Eckermann i Eugeni d'Ors va donar forma a Xènius.

Ara bé, mentre Eugeni d'Ors aspirava al triomf del classicisme damunt les vel·leïtats modernistes, Fullat es limita a acceptar la violència del poder que deriva de l'autoritat. Millor dit: de la potestat. La vida i l'educació seran un «lloc d'agonia, de lluita i d'angoixa» (Fullat, 1986, p. 23). Aquí l'educació és un procés de domesticació a través del qual l'infant —pervers per naturalesa— és incorporat al món adult en un procés que transita de la *physis* a la cultura, en una evolució —altra volta el pensar triàdic— que tindrà tres moments: «El pequeño animal será cada día más político; a medida que salte de un nivel de la Básica al siguiente quedará más encorsetado por las *hermenéuticas* ("saber") y por las *técnicas* ("saber-hacer"). Ingresará en civilización. ¿Hay que aplaudir o, por el contrario, irrumpiremos en llanto?» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 195). L'itinerari educatiu contempla tres dimensions, a saber: política, hermenèutica i tecnològica.

Posades així les coses, fa l'efecte que Fullat —com el mateix Albert Camus, una mena de germà gran— volgués tancar la ferida de l'escissió, de la lluita i de la polèmica, tot retornant a l'U originari. Val a dir que aquesta unitat inicial que s'ha esvanit, sembla que Camus la trobi en el paisatge de la Mediterrània. A *Noces* (Camus, 1990, p. 35): «la Unitat s'expressa ací en termes de sol i mar». Fullat, però, en la seva monografia sobre Marx escrivia encara el següent:

Conocer es una lucha, un desgarró, una guerra, una rotura en el ser; ahora bien, esto no es posible si no hay Totalidad. La soledad y la separación, presupuestos del acto de conocer, son datos primeros que apuntan al Uno. Cuando el hombre se afana por saber, está deseando una heterogeneidad radical; "lo otro" absoluto respecto al ser humano es El Otro; El Otro es lo que yo no soy. Si conocemos es porque hay separación, alteridad y no solamente ser. Conocer exige que haya la exterioridad, para mí, del Otro. (Fullat, 1974, p. 61).

Ultra aquesta separació i divisió, l'home anhela aquella unitat inicial —una mena de paradís original— que s'ha formulat històricament de diferents maneres. Des de l'U i tot presocràtic, al *Logos* gnòstic i estoic, a l'U de Plotí i de Nicolau de Cusa, fins arribar a l'Altre que és sinònim de Déu. El que sembla evident és que Fullat —durant la seva joventut— va voler restablir aquesta unitat inicial. «L'ideal de la veritable educació, de la cristiana, consisteix a recobrar la llibertat que vam perdre en gran part pel pecat original» (Fullat, 1965, p. 322). D'aquí va sorgir una nova manifestació —la lluita entre l'Arbre del Bé i l'Arbre del Mal— d'aquesta polèmica titànica i secular entre ambdós principis: «Adán y Eva salen buenos de las manos del Creador. El ingreso en el *Árbol del Bien y del Mal* —la cultura— les convierte en malos y pecadores. La maldad se aprende» (Fullat i Mèlich, 1989, p. 101). A *Eulàlia, la Benparlada* la qüestió s'havia tractat des d'una perspectiva similar: «Amb el naixement de la cultura —"Ar-

bre del Bé i del Mal”, “Prohibició de l’incest”, ciències i tècniques— finia el paradís natural. D’ara endavant, la naturalesa continuaria però ja no fóra paradisiàca» (Fullat, 1987, p. 40). Més endavant ho rebla de la següent manera: «Només les bèsties, els vegetals i les pedres viuen en el paradís; als humans ens en van expulsar perquè érem condemnats a esdevenir homes» (Fullat, 1987, p. 47). I llavors, després de l’expulsió, va començar l’educació: «Adam i Eva es veuen expulsats del paradís: ha nascut l’educació. Els nostres primers pares, un cop despullats, estrenen el seu procés educador» (Fullat, 1987, p. 84). A la vista d’aquestes afirmacions, queda clar que l’educació no té capacitat per aconseguir el retorn a la seguretat inicial, ni promoure un optimisme il·lús que exalti el progrés indefinit de la societat.

Ben mirat, l’existencialisme —Camus al capdavant— ja va denunciar aquest divorci, aquesta escissió, és a dir, la manca d’unitat entre el món i la vida. «Aquesta nostàlgia d’unitat, aquesta apetència d’absolut il·lustra el moviment essencial del drama humà», escriu Camus a *El mite de Sísif* (Camus, 1987, p. 31). Tot i els esforços per retornar a la pau i tranquil·litat de la unitat original, la dialèctica d’Heraclit —luita, guerra, escissió— guanya a l’Ésser de Parmènides, i, per extensió, al Déu d’Abraham i al Déu de Kierkegaard, és a dir, al Déu dels profetes i dels filòsofs. Conseqüentment, l’home és un ésser escindit i fracturat, que viu tràgicament l’experiència de la separació i la impossibilitat de la unificació. Així, ell mateix reconeix que les seves memòries són el resultat de «la biografia d’un home en el seu esquincament» (Fullat, 2010, p. 249). També Camus va saber copsar aquest trencament: «Aquest divorci entre l’home i la seva vida, entre l’actor i la seva decoració, és pròpiament el sentiment de l’absurditat» (Camus, 1987, p. 18). El corol·lari d’aquesta situació pot ser la revolta, l’home revoltat que viu, des de l’absurd, la contradicció entre vida i sentit. No obstant això, el professor Fullat, tal i com acostuma a dir sobre ell mateix, no s’adhereix a l’absurd: senzillament no s’adhereix a res. Ja no tot és resolt com abans. Roman en la perplexitat.

Ja hem dit que el pensament d’Octavi Fullat no comparteix l’optimisme antropològic rousseaunià, i també rebutja el pessimisme històric i cultural de l’autor de *l’Emili*. Segons Fullat l’home s’apropa més a un llop que no pas a un be, fins l’extrem que per domesticar la tendència al mal de l’ésser humà només hi ha un únic mitjà: la cultura. L’home, doncs, és un animal històric, cultural i, per extensió, simbòlic. Malgrat aquest rebuig i la perplexitat postmoderna que el mateix encarna, Fullat s’inscriu en una tradició filosòfica, la de les ciències de l’esperit (Dilthey, Spranger, Heidegger, Roura-Parella) i, en especial, en l’hermenèutica de Gadamer —sense oblidar l’antropologia simbòlica de Cassirer. Opta per l’obertura de les ciències de l’esperit, divergeix dels postulats de les ciències de la naturalesa, com també dels de les ciències socials. Talment com ha manifestat més d’una vegada, prefereix l’obertura de l’hermenèutica gadameriana que no pas la clausurant del pensament de Habermas. Fullat s’alinea amb la Postmodernitat en tant que aquesta significa la no acceptació de la existència de cap realitat que es presenti com a absoluta, autònoma i suficient. I aquí coincideix amb Gadamer —l’obra del qual considera una de les bases de la Postmodernitat—, especialment quan afirma que la relativitat és insalvable i que no hi ha cap principi superior al d’obrir-se permanentment al diàleg i a la reinterpretació (Laudo, 2011 p. 50). El que tot sigui relatiu és un principi que, segons Fullat, sona a poca cosa però, almenys, sona a veritat (Fullat, 2002a, p. 371).

Ara bé, la fragilitat humana fa que l'home resti obert a la novetat, encara que l'expectativa —com dirà Fullat— depèn de l'experiència, o, el que és el mateix, l'esperança —d'acord amb Agustí— prové de la memòria: *ex memoria spes*. Si no es pot retornar definitivament al paradís inicial, una Arcàdia onírica, com a mínim sí que és possible intentar il·luminar el futur amb el passat, amb la història. És així com l'obra del professor Fullat —en concret, la trilogia de les seves confessions— esdevé memòria, una memòria bastida a partir de la història que —malgrat tot el mal que reté— sap que és l'únic antídote per lluitar contra el fracàs, el desànim i el no-res. A fi de comptes, l'axiologia pedagògica depèn de la història i de la narrativa, és a dir, de la memòria dels relats que donen sentit al món occidental. No endebades, en el seu univers mental el cristianisme es perfila com la síntesi entre dos mons, el sinaític (jueu) i el clàssic (grecoromà). Vistes així les coses, la conciliació que es produeix a l'interior de la història només és factible gràcies a la mediació del cristianisme, sobre el qual Occident ha arrelat i bastit la seva cosmovisió. Educar sense tenir present aquesta herència és una niciesa que sembla haver calat en un sector —no en tot el conjunt— del món intel·lectual postmodern (Fullat, 2002b, p. 209), del qual, per cert, l'intel·lectual d'Alforja forma part.

I és que una cosa és perdre la fe, i una altra és negar el pes i la significació de l'axiologia de la cultura occidental bastida sobre el cristianisme. Camus cloïa així *L'Étranger*:

Si près de la mort, maman devait s'y sentir libérée et prête à tout revivre (...) Et moi aussi, je me suis senti prêt à tout revivre (...) vidé d'espoir, devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles, je m'ouvrais por la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, j'ai senti que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. (Camus, 2010, p. 120)

Malgrat sigui sense la promesa d'una esperança transcendent, si és possible un existencialisme conscient de la tradició, joiós i amb ganes de viure, el professor Fullat el troba.

Sintètics: tradició neoescolàstica i pedagogia perenne

Vinculem el corrent que advoca per la síntesi a la tradició neoescolàstica que va sorgir a finals del segle XIX a la Universitat Catòlica de Lovaina, sota el guiatge del cardenal Désiré Mercier. En aquesta línia sintètica pren significació la figura de Jaume Balmes, que es pot considerar un precedent atenent a la seva criteriologia. Nogensmenys, també podríem situar en aquest corrent al bisbe Josep Torras i Bages —deixeble de Francesc Llorens i Barba— que es va entusiasmar amb la restauració tomista que va promoure Lleó XIII amb l'encíclica *Aeterni Patris* (1879).

Els designem com a sintètics atès el seu desig de conciliar la fe i la raó, i d'harmonitzar, d'acord amb la filosofia perenne, el món natural i el sobrenatural en una síntesi que busca superar l'escissió de la filosofia moderna entre el que és i el que ha de ser, és a dir, entre el subjecte i l'objecte, entre la intel·ligència i la voluntat, i també entre les dades empíriques de les ciències experimentals i la dimensió transcendent. Òbviament, podem afegir que aquest plantejament coincideix amb una concepció humanista, espiritualista i personalista que s'arrela en la filosofia aristotèlica i, molt especialment, en el tomisme que va ser actualitzat per la neoescolàstica.

També en aquest apartat situem Joan Tusquets —especialista en pedagogia catequètica que va ser catedràtic de la Universitat de Barcelona entre 1956 i 1969—,

que presenta l'educació com un problema, és a dir, com una qüestió (*quaestio*) disputada, a manera d'un problema que afecta l'ésser humà que tendeix a la seva perfecció, ja sigui a través de l'autoformació o de l'heteroformació. S'ha dit —i aquí seguim Marie-Dominique Chenu (2010, p. 82) — que la qüestió és la molla o el mecanisme de l'escolàstica. D'aquí que Tusquets —influït per l'analogia aristotèlica i tomista— promogué, en sintonia amb el cardenal Mercier, el mètode comparatiu per tal de trobar solucions als problemes educatius, situant-se en una espècie de terme mig entre els diferents pols (l'oposició, per exemple, entre llibertat i autoritat) que determinen l'acte educatiu. Altrament, el pare dominicà Sertillanges, en el seu perfil ideal de la vida intel·lectual, ja havia posat de relleu la importància de la ciència comparada que diferenciava de l'enciclopedisme. Al cap i a la fi, per Sertillanges l'intel·lectual catòlic no ha de ser un especialista que perdi la visió general de les coses, fins al punt de concloure que el tomisme és una síntesi. «Toda ciencia que se cultiva por separado, no sólo no se basta, sino que presenta unos peligros reconocidos por todos los hombres sensatos» (Sertillanges, 1944, p. 81). Al nostre parer, Tusquets s'inscriu en la pedagogia perenne que assumeix, atesa la seva dimensió sintètica, els aspectes científics (empírics) del fet educatiu amb els transcendentals (metafísics i religiosos), tot entenent per educació el millorament o perfeccionament de l'ésser humà en relació a la seva realització plena, que no és altra que fer-se amable als ulls de Déu.

El magisteri de Jaume Balmes

La presència de Jaume Balmes en la cultura del segle passat es va produir d'una manera intermitent, atès que es troba marcada per dues fites cronològiques ben significatives (1910 i 1948) que corresponen, respectivament, al centenari del seu naixement i al de la seva mort. La primera d'aquestes dates —que va coincidir amb la celebració a Vic d'un Congrés Internacional d'Apologètica de gran renom— va significar la recuperació de la figura de Balmes, gràcies als esforços del bisbe Torras i Bages que van ser recollits ben aviat pel P. Ignasi Casanovas que es va dedicar a recopilar i ordenar la seva obra completa, alhora que va aprofitar l'ocasió per elaborar una biografia que ha esdevingut canònica.

De la mateixa manera que Balmes es va veure immers en les revoltes populars de 1835, i va patir en carn pròpia els aldarulls que el van obligar a fugir en un parell d'ocasions, la generació que va fer front a les seqüeles de la Setmana Tràgica (1909) va interessar-se, i molt, per rescatar de l'oblit el pensament de Balmes que així es va convertir en un veritable mestre pensador. És fàcil d'entendre, doncs, la figura de Balmes —tot i que un xic difuminada— durant les dècades dels anys vint i trenta del segle passat quan es va promoure un renaixement catòlic a imatge del *Catholic revival* que va viure Anglaterra en el segle XIX de la mà dels cardenals Wiseman, Manning i Newman. Sembla clar que Balmes va inspirar la renovació catòlica que va experimentar Catalunya entre 1910 i 1936, període que coincideix no només amb el Noucentisme sinó també amb els anys de la Segona República, proclamada el 1931. Fou llavors quan des de les rengles catòliques es va donar una resposta al laïcisme, tot defensant la tradició religiosa i, molt especialment, l'escola catòlica o confessional que Josep Sanabre va promoure a través d'una campanya incansable orquestrada des de les pàgines de *El Matí*, que es va publicar entre 1929 i 1936. A més a més, el 1933 es commemorava el centenari del Moviment d'Oxford que havia desencadenat

la conversió de Newman i que va influir decididament en la revifalla del catolicisme anglès i, per extensió, europeu.

A banda de la seva condició de filòsof, entre els diferents qualificatius que mereix la polièdrica obra de Jaume Balmes, trobem el d'educador. No endebades així es va manifestar el Pare Ignasi Casanovas en afirmar que «Balmes era un educador de primer ordre». Gràcies al P. Casanovas sabem que Balmes va ser un autodidacta que, entre els seus mètodes d'autoformació, va compaginar la lectura freqüent en la tranquil·litat de les biblioteques i la meditació en els gabinets de treball. És més que possible —així es desprèn d'un recent estudi del professor Ignasi Roviró— que Balmes optés per una solució autoformativa davant de l'ambient intel·lectual i docent que dominava en el Seminari de Vic, durant els anys que hi va passar, entre 1817 i 1825, època política certament convulsa que va enfosquir la vida d'aquell centre d'estudis per a la formació de clergues i, fins i tot, laics (Roviró, 2010). S'ha dit que Balmes va crear un mètode propi d'estudi perquè es pensava —sota la influència de Chateaubriand— que era algú especial, que gaudia d'unes condicions fora del comú i que, en conseqüència, s'apropava a la tipologia del geni. D'aquesta manera, va esdevenir un mestre pensador i va assolir la condició de model per a una societat cada vegada més secularitzada que, a més a més, volia enllaçar amb el bo i millor del segle XIX. No és difícil veure que el P. Casanovas tenia el convenciment que Balmes havia estat el més brillant pensador del seu temps, la figura més representativa de la *Renaixença* que va sorgir de la darrera generació de Cervera: «Balmes fou de tots ells el més profund i el més extens, el més antic i el més modern, el més diví i el més humà» (Roviró 2010).

En aquest punt no es pot oblidar que Balmes va viatjar per Europa i que, després de visitar París, va arribar el 1842 fins a Londres. Anglaterra l'atreïa, tot i que les qualificacions que sovint dirigeix vers el Regne Unit siguin pejoratives i negatives. No obstant això, Balmes simpatitzava amb el moviment de renovació religiosa que es vivia a l'Anglaterra del segle XIX i que era compartit, en aquells moments, per anglicans que van endegar i promoure el Moviment d'Oxford i catòlics que, sota la direcció del cardenal Wiseman, van aconseguir un lloc propi dins de l'estructura política victoriana. Després de les tímides mesures a favor dels catòlics a les darreries del segle XVIII, que van permetre obrir les primeres escoles catòliques, es van promulgar les lleis d'emancipació de 1829 que van possibilitar que, finalment, la minoria catòlica assolís un protagonisme històric desconegut fins llavors. En aquest sentit, Balmes sempre va mostrar la seva simpatia per un polític com Daniel O'Connell que va reivindicar els drets pels catòlics irlandesos que, finalment, també van ser conferits als catòlics anglesos. No estranya aquesta simpatia per O'Connell si tenim en compte l'actitud que els catòlics irlandesos van assumir davant dels anglicans. Ben mirat, la Catalunya vuitcentista —en el cas de Balmes— i la Catalunya noucentista —en la seva versió catòlica— sempre van estar amatents a l'exemple de nacions petites, pregonament catòliques, com ara Irlanda i Bèlgica, que es van caracteritzar per oposar-se a potències no catòliques, bé siguin anglicans com els britànics o protestants en el cas d'Holanda.

Queda clar, doncs, que l'endemà de la Setmana Tràgica (1909), l'Església catalana va endegar un moviment de renovació de signe espiritual, litúrgic i cultural que podem considerar, sense forçar massa les coses, com una espècie de Noucentisme catòlic. Es tractava, en darrer terme, de fer front a l'escepticisme, l'agnosticisme,

l'ateisme i l'anticlericalisme que provenien del segle XIX i que havien fet forat, a començament del segle XX, en el món de l'educació i de la cultura. Alhora s'havia de donar una resposta al programa de modernització que Eugeni d'Ors va impulsar a partir de 1906 des de les pàgines de *La Veu de Catalunya* i que va servir per bastir el cos doctrinal del projecte noucentista amb tocs clàssics i neopagans.

Situats en la cruïlla de 1910, poc després de la Setmana Tràgica, l'Església va considerar oportú recuperar la figura de Jaume Balmes, al qual ja havia acudit Désiré Mercier per a discutir i fonamentar la seva criteriologia. D'aquesta manera, Balmes —que havia combatut Guizot en el seu temps— es va convertir en el referent intel·lectual per a una Catalunya que volia fer bona l'afirmació del bisbe Torras i Bages: «Catalunya serà cristiana o no serà». Per tant, la Catalunya cristiana del començament del segle XX es va donar a un sonat combat contra les posicions modernistes, hereves del romanticisme i, al seu criteri, causants dels desordres i aldarulls socials. D'aquesta manera, la proposta d'una Catalunya culta i ordenada com pretenia el Noucentisme presenta dues visions: una secular i orsiana, i una altra catòlica i confessional. Tot i que potser podien no haver estat oposades, no són poques les ocasions en què es van enfrontar, però es poden presentar en paral·lel, com dues possibilitats que perseguien la moralització pública del país, ja fos a través de l'ordre de l'estètica orsiana o a través de la recristianització de la societat.

En aquell context, van sorgir un seguit d'iniciatives d'índole pedagògica com el Congrés Litúrgic de Montserrat (1915), que de la mateixa manera que succeïa en el camp de la filosofia neoescolàstica, també mirava a Bèlgica⁴. No debades, en la introducció a *l'Euclògi* que van redactar Frederic Clascar, Lluís Carreras i Josep Tarré van fer seu aquest sentit pedagògic de la litúrgia: «Quan a Bèlgica, capdavantera del moviment litúrgic, Dom Beauvuin, l'egregi benedictí, convertí en apostolat popular el que fins aleshores havia estat estudi científic i erudit, tot seguit posà en mans dels fidels el Missal dominical, assolint un èxit extraordinari d'eficàcia educadora» (*Euclògi*, 1925, segona edició, p. XI).

Segonament, podem dir que aquest Noucentisme catòlic —ben palès durant els primers compassos del segle XX— va mirar a l'exterior sense perdre les pròpies arrels que provenien de l'època de la Renaixença. En aquest sentit, la importància del culte a la Mare de Déu de Montserrat que el 1880 va recuperar la seva imatge marca un punt d'inflexió. Remarquem, igualment, que aquest Noucentisme va combinar la tendència per les coses autòctones —i aquí Balmes ocupa un paper de relleu— amb les novetats que procedien de l'exterior. No es pot perdre de vista que Bèlgica havia assolit la seva independència l'any 1830, per restaurar quatre anys més tard la Universitat catòlica de Lovaina. Altrament, Bèlgica és un país bilingüe amb una llengua com el flamenc, tantes vegades comparat al nostre català. Bèlgica, i especialment Flandes, amb forts lligams històrics amb la corona espanyola, es va convertir en un referent per al món catòlic. D'una banda per l'especial importància de la Universitat Catòlica de Lovaina, que va ser la primera universitat confessional que conferia, des de 1834, títols en les carreres civils, i de l'altra pel formidable guiatge que va exercir

(4) No es pot oblidar, no obstant, la influència de l'obra de Romano Guardini (*L'esplendor de la litúrgia*, 1918), que pretenia fomentar la pietat col·lectiva sense perdre de vista el sentit educador i popular de la litúrgia.

el cardenal Mercier, arquebisbe de Malines i primat de Bèlgica des de 1906 fins la seva mort esdevinguda el 1926.

Una altra de les característiques d'aquest Noucentisme catòlic rau en el fet que no es va tancar en els estaments eclesiàstics, sinó que es va obrir —tot anticipant-se a l'esperit del Concili Vaticà II (1962-1965)— a la contribució de molts laics que van participar de manera activa en aquest moviment, combinant la fe cristiana amb la cultura, per tal de recristianitzar un país que no es volia que perdés les seves arrels cristianes. En aquest punt, podem esmentar intel·lectuals de la categoria de Josep Maria Capdevila o Ramon Rucabado que, tot i haver rebut el magisteri d'Eugeni d'Ors, van coadjuvar al desenvolupament d'aquest Noucentisme catòlic. Es van fundar diverses institucions i iniciatives entre les que destaca, per exemple, la *Revista Social*, creada l'any 1921 i que l'any 1927 va passar al Foment de la Pietat. Al seu torn, l'any 1925 va aparèixer la revista *Criterion*, de clares reminiscències balmesianes, que responia a l'espiritualitat caputxina sota la direcció del pare Miquel d'Esplugues.

Els dirigents de l'Església catalana també van recórrer a Balmes, qualificat de «Doctor Humanus» per tal de distingir-lo de Ramon Llull, considerat el «Doctor Illuminatus» i, que, per tant, va romandre en un segon terme. És clar, doncs, que Balmes va servir per marcar la pauta d'aquest moviment de renovació, que conglutina religiosos i laics, i que va engegar projectes educatius com la Federació de Joves Cristians. Endemés, aquest Noucentisme catòlic —que sempre va defensar la llengua catalana— va posar de relleu la vocació catalanista del pensador vigatà. En efecte, F. de P. Maspons i Anglada, en la conferència balmesiana de l'any 1908, va reivindicar *Lo catalanisme de Balmes*, en una línia d'argumentació que recorda la que va plantejar Torras i Bages a *La tradició catalana* (1892).

El cardenal Mercier i la Universitat de Lovaina: la recerca de la síntesi

És ben sabut que a les darreries del segle XIX la pedagogia va viure una forta polèmica entre els neoescolàstics i els neokantians, és a dir, entre els defensors de la filosofia aristotèlica i tomista i aquells altres que reclamaven un retorn als orígens del kantisme per tal d'acabar amb les enconades disputes mantingudes entre idealistes i materialistes. De fet, la polèmica entre neoescolàstics i neokantians presenta, a banda d'un vessant gnoseològic entre el realisme tomista i l'idealisme neokantian, una dimensió religiosa, política i social. En efecte, el neoescolasticisme —desitjós de donar respostes al criticisme kantian— destaca l'alternativa entre sant Tomàs i Kant, cosa lògica si tenim en compte que autors com Paulsen havien presentat Kant, des de les pàgines de la revista *Kantstudien* (1899), com el filòsof del protestantisme. Mentre Kant —en la millor de les tradicions il·lustrades— va proposar situar la religió dins els límits de la raó, Natorp va assentar les bases de la seva *Pedagogia Social* (1899) en una filosofia de la religió que emfasitza la dimensió del fi moral com objectiu de la religió de la humanitat. Per aquesta via, es pot entendre la reticència del jove Joan Tusquets —nascut el 1901— quan combatia l'any 1928, poc després de retornar de Lovaina, la filosofia orteguiana. Al fi de comptes, Ortega havia estat el divulgador de la filosofia kantiana i un dels introductors de la pedagogia social a l'estat espanyol.

Lògicament, pel neoescolasticisme era perillosa qualsevol pedagogia emparentada amb el luteranisme. D'aquí els seus recels sobre Pestalozzi i Schleiermacher i, en

general, vers tota la pedagogia que procedia de la Il·lustració en la línia de Lessing, Herder, Humboldt, Kant, Krause, Natorp, etc., és a dir, una educació que destacava la importància dels ideals d'Humanitat. Tant és així que a Alemanya el veritable promotor de la pedagogia catòlica en el segle XIX va ser Otto Willmann (1839-1920) en fonamentar el seu sistema pedagògic sobre les bases del realisme gnoseològic, fins el punt que la seva Didàctica va ser traduïda molt tardanament, el 1948, com a *Teoría de la Formación Humana*. Ben mirat, va ser el tàndem Mercier-Willmann, amb les aportacions de Franz de Hovre, un dels nuclis més compactes de la pedagogia catòlica de la primera meitat del segle XX. Val a dir que Franz de Hovre va ser deixeble del cardenal Mercier, alhora que les seves obres (*Ensayo de Filosofía Pedagógica, Sistemas filosóficos y pedagógicos contemporáneos. Pedagogos y pedagogía del catolicismo, Pensadores pedagógicos contemporáneos*) van circular amb profusió.

En relació al cardenal Mercier (1851-1926), detectem en la seva trajectòria dues etapes ben diferenciades. La primera, entre 1882 i 1906, coincideix amb el seu període de professor de filosofia i director, a partir de la seva fundació el 1889, de l'Institut de Filosofia Superior de la Universitat de Lovaina, que aspirava a convertir-se en un important centre d'investigació. La segona s'inicia el 1906, quan va ser nomenat arquebisbe de Malines, i assoleix la distinció de primat de l'Església belga, enmig dels turbulents temps de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) en què va defensar la independència del seu país enfront de l'invasor germànic. Tot i el seu interès pel cultiu de la ciència, Mercier no va caure en cap exaltació desmesurada del progrés científic, per bé que sempre va ser partidari del treball científic, ja fos en laboratoris (física, química, biologia) o en seminaris o cercles d'estudi per a les humanitats. La seva vocació pedagògica va fer que es fixés en el laboratori de psicologia experimental que Wilhelm Wundt havia obert a Leipzig (1879), a on van concórrer Armand Thiéry i Albert Michotte van den Beck, dos dels seus col·laboradors més propers. Tant és així que el 1892, tres anys després de la fundació de l'Institut de Filosofia, Mercier va inaugurar un centre d'estudis en psicologia experimental que, el 1923, va donar lloc a una Facultat de Psicologia aplicada a l'educació.

No estranya, doncs, que molts professors que es van integrar a l'Institut Superior de Filosofia de Lovaina, fundat per Mercier el 1889, van completar els seus estudis amb estades en diferents universitats alemanyes per aprofundir en les tècniques del treball experimental. No en va, Armand Thiéry, professor de la Facultat de Medicina, va promoure un laboratori de psicofisiologia sobre la base que la filosofia devia servir-se de les dades i les experiències científiques. Per això la psicofisiologia de Thiéry –d'acord amb els plantejaments de Hermann von Helmholtz, mestre de Wundt– prestava atenció als fets de la percepció. S'havia de partir, per tant, de l'anàlisi per poder assolir finalment la síntesi. En la lliçó d'obertura del curs de psicofisiologia que va impartir en l'Institut Superior de Filosofia de la Universitat de Lovaina, corresponent a 1894, Thiéry va manifestar el següent:

C'est une méthode générale, en science, de commencer par l'étude des éléments analytiques et d'examiner ensuite comment les éléments peuvent se synthétiser et former des combinaisons suivant des lois; c'est aussi la méthode de la psychologie expérimentale qui, d'après cela, a deux grandes divisions. Dans une première partie, elle étudie les impressions, c'est-à-dire les éléments analytiques derniers des représentations. Dans une seconde partie, elle examine d'abord la synthèse des impressions dans la représentation ou fait concret de conscience; puis les lois de l'association entre plusieurs représentations. (Thiéry, 1895, p. 185-186)

No per atzar, els camps en què Mercier va brillar van ser en el terreny de la criteriologia i de la psicologia, en estar preocupat pel procés com l'home coneix i pot aconseguir la veritat. Per consegüent, la filosofia neotomista no pretenia ser una disciplina aïllada, al marge de les restants ciències. Ben al contrari, ja que la dimensió sintètica del saber filosòfic corregeix els possibles riscos del desenvolupament unilateral de les ciències, que poden erosionar la visió global del coneixement amb la seva tendència a l'especialització. Sobre l'especialista no debades va escriure Sertillanges:

Si quieres, pues, procurarte un espíritu abierto, neto, verdaderamente fuerte, desconfía ante todo de la especialización... El especialista, si no es un hombre, es un mero burócrata; su espléndida ignorancia hace de él un desacertado en medio de los demás hombres; es un inadaptado, anormal y necio. El intelectual católico no debe imitar de ninguna manera semejante modelo. (Sertillanges, 1944, p. 81)

Aquesta vocació per la síntesi que ve de lluny, va determinar que Mercier proclamés la conveniència que la Universitat de Lovaina cultivés —sense perdre mai de vista la dimensió filosòfica— el major nombre de ciències possibles, amb la intenció de cercar la síntesi final. En aquest sentit, es va manifestar en el *Rapport sur les Études supérieures de Philosophie*, presentat al Congrés de Malines el 9 de setembre de 1891, en clarificar la seva posició sobre el desenvolupament de les diverses ciències:

L'homme a multiplié la puissance de sa vision, il pénétre dans le monde des infiniment petits et plonge le regard dans les sphères auxquelles nos plus puissances télescopes n'entrevoient pas de limites; la physique et la chimie avancent à pas de géant dans l'étude des propriétés de la matière et de la combinaison de ses éléments; la géologie et la cosmogonie refont l'histoire de la formation de notre planète et des origines de notre globe; la biologie et les sciences naturelles étudient la structure intime des organismes vivants, leurs relations avec l'espace ou dans la succession des temps, et l'embryogénie commence à se rendre compte de leurs origines; les sciences archéologiques, philologiques et sociales remontent le passé de notre histoire et de nos civilisations: quelle mine inépuisable à exploiter, que de terrains à creuser et de matériaux à décomposer, que de pionniers en fin à mettre à l'oeuvre pour tirer parti de tous ces trésors! (Mercier, 1926, 9-10)

En la seva conferència sobre els principis de l'educació cristiana, pronunciada a Viena l'any 1912, Mercier va remarcar que l'objectiu de l'educació no és altre que la formació d'hàbits morals, a fi d'enfortir el caràcter dels joves. Com és lògic, Mercier combatia tots aquells que defensaven una moral laica, al marge de la religió, tal com feia la III República francesa, sota la influència del positivisme i del sociologisme durkheimià. Per aturar l'avançament del laïcisme, Mercier (*Œuvres Pastorales*, III, 383-384) recalca la importància de la formació de la voluntat, per la qual cosa reclama la necessitat de joves de caràcter que siguin capaços d'aconseguir una personalitat moral. De tal faisó que considera l'educació moral més urgent que la instrucció, atès que encara que la raó dirigeix, la voluntat tria i evita temptacions mundanes.

Altrament, i d'acord amb aquesta visió sintètica, el cardenal Mercier va bastir un ideari universitari que, des de la perspectiva d'una formació humanista i integral, agombola les tres grans característiques de la formació universitària: professional, intel·lectual i moral. Una de les novetats introduïdes per Mercier —per a qui la Universitat de Lovaina sempre va ser una autèntica «Alma Mater»— va ser compaginar el desenvolupament intel·lectual i el progrés científic amb la religió, sota els auspicis del pensament aristotèlic i tomista que va promoure el moviment neoescolàstic. Amb aquest enfocament, el progrés de la civilització catòlica s'anteposava a la idea de l'especialització professional, tal com va manifestar l'any 1906 poc després de ser anomenat arquebisbe de Malines. «L'enseignement universitaire, dans sa conception

élevée, a pour but de promouvoir les intérêts généraux de la civilisation, c'est-à-dire le progrès de la science, de l'art, de la philosophie» (*Œuvres Pastorales*, I, 166).

Sembla del tot innecessari insistir en el fet que Mercier va buscar la unitat, de conformitat amb els principis de la fe cristiana. D'aquí que, segons aquesta filosofia de la unitat, la seva concepció pedagògica descansi en una visió antropològica substancial i integral de l'ésser humà. Maurice de Wulf —un col·laborador proper— va remarcar, en una crònica d'urgència elaborada pocs dies després de la mort de l'insigne cardenal, el següent:

Il ne veut pas d'une philosophie qui pousse au divorce de l'âme et du corps, qui attribue les actes supérieurs de l'homme non pas à l'home, mais à une partie de l'homme, ou moi conscient. Les faits biologiques, physiologiques, linguistiques établissent l'aspect organique de toutes nos fonctions psychiques, y compris les plus élevées. (De Wulf, 1926, p. 101)

Contrari, doncs, al hiatus obert per la filosofia moderna que escindeix i divideix l'home, Mercier assenyala que per damunt de qualsevol altra consideració —professional o científica— el que interessa, des del punt de vista de la formació universitària, és l'ofici o professió d'home. Darrere d'aquest plantejament s'hi pot trobar la presència de l'arquetipus de l'home honrat (*honnête homme*) de Pascal. D'igual manera, Mercier declarava el 1906 —en el seu adéu a la Universitat de Lovaina— que el més important, abans que ser metge, advocat o enginyer, és adquirir la «professió d'home» (*OP*, I, p. 25), idea que respon a una visió integral que persegueix evitar les particularitats que, en especialitzar-se, atempten contra la unitat de l'ésser humà i, al mateix temps, contra la unitat del saber.

Aquest ideal de formar homes constitueix l'objectiu fonamental de la seva filosofia de l'educació. En efecte, tal finalitat —«formar homes»— apareix explícitament en el *Rapport sur les Études supérieures de philosophie*, presentat al Congrés de Malines de 1891. Llavors ja va anticipar el que va afirmar el 1906, quan es va acomiadar de la universitat:

«Former des hommes, en plus grand nombre, qui se vouent à la science pour elle-même, sans but professionnel, sans but apologétique, qui travaillent de première main à façonner les matériaux de l'édifice scientifique et contribuent ainsi à son élévation progressive; se créer les ressources que ce travail réclame, tel est le double but auquel doivent tendre aujourd'hui les efforts de ceux qui se préoccupent du prestige de l'Église dans le monde et de l'efficacité de son action sur les âmes... (Mercier, 1926, p. 9)

Ben mirat, Mercier aspirava a una síntesi entre allò nou i allò vell, segons la fórmula *Nova et Vetera*, que va aparèixer a la capçalera de la *Revue Néo-Scholastique* que va fundar l'any 1894 a manera de portaveu de l'Institut Supérieur de Philosophie (1889). Justament, en el primer número d'aquesta revista Mercier qüestionava el resultat de la ciència moderna que havia oblidat la dimensió unitària a benefici dels plantejaments analítics. «Faut-il donc renoncer à faire de la métaphysique, de la science synthétique ou déductive, pour se vouer exclusivement à l'observation et à l'analyse?». En allunyar-se del culte a la ciència en què va caure el positivisme, Mercier recorda les paraules que va pronunciar sobre aquest punt en la inauguració del curs de l'Institut Superior de Filosofia, l'any 1893.

La filosofía, decíamos allí, es por definición el conocimiento de la universalidad de las cosas por sus causas supremas y no es, según esto, evidente, que antes de llegar a las causas supremas debe pasarse por otras más próximas, cuyo estudio compete a las ciencias particulares? (Mercier, 1901, 387)

Per entendre aquesta reacció neoescolàstica cal tenir en compte dos importants factors. Per un cantó, el creixement espectacular de les ciències, que va promoure un coneixement analític i fragmentari que comprometia la desitjada síntesi. I d'altra banda, havia anat quallant la idea d'una consciència escindida en dos àmbits separats sense nexes ni via comunicant: la ciència fenomènica i la consciència moral. Aquest divorci va generar una sèrie d'actituds agnòstiques, quan no atees, que van ser assumides pel positivisme i el materialisme, bo i reduint el saber a un fenomenisme que nega la viabilitat del coneixement metafísic. Des d'aquests pressupòsits sembla clar que Mercier no circumscriu la seva idea d'Universitat a un simple centre d'habilitació professional, tal com havia estat la intenció inicial en el moment de la restauració de la Universitat (1834) quan es buscava formar classes dirigents que havien de posar-se al front d'un país aixecat de nova planta com Bèlgica. L'especialització intel·lectual i professional quedava relegada a un segon terme, però alhora, Mercier també s'allunyava d'una visió universitària de caràcter enciclopèdic.

En aquest sentit, en el discurs que va pronunciar el 2 de desembre de 1894, en ocasió d'una manifestació de simpatia en el seu honor, va tornar a insistir en la necessitat d'abandonar la idea d'una universitat entesa com una simple acumulació de fets científics. Més que una visió acumulativa del saber, el que interessava era un plantejament sintètic i integral, de conformitat amb la seva filosofia de la unitat oberta a la metafísica:

L'ancienne conception de l'enseignement supérieur était encyclopédique; l'université était une sorte de concentration de tout le savoir humain, "universitas omnium scientiarum". «Or la science n'est pas une accumulation de faits, c'est un système embrassant les faits et leurs mutuelles relations, ce n'est pas un agrégat d'atomes, c'est un organisme. (Mercier, 1926, p. 13, 10)

En darrera instància, es pretenia il·luminar amb el tomisme la unitat del saber. Per aconseguir aquesta síntesi que permet donar el pas metafísic, Mercier estableix una fórmula precisa: «Pas de philosophie sans synthèse. Pas de philosophie achevée, sans synthèse intégrale» (Mercier, 1913, p. 264). Com es pot apreciar, una de les idees-força del pensament de Mercier va ser remarcar la necessitat del retorn a la unitat del saber, una unitat que ja havia estat reivindicada pel cardenal Newman. Així, doncs, tot —l'ésser humà i el coneixement— devia ser contemplat des de la perspectiva de la unitat antropològica i científica. Per tant, s'imposa retornar —amb el suport del tomisme— a la unitat substancial de l'home entre cos i ànima, i a la unitat del món entre els elements naturals i sobrenaturals. En la conferència «Vers l'unité», pronunciada en la Reial Acadèmia de Bèlgica el 7 de maig de 1913 i publicada aquell mateix any a la *Revue Néo-Scholastique*, apareix reflectida amb nitidesa l'aspiració a assolir la veritat, sota el signe de la unitat: «La vérité suprême de la philosophie, c'est que la philosophie "séparée" ne réalise pas la synthèse intégrale de la vie réelle» (Mercier, 1913, 276). Una mica més endavant, i a tall de colofó, trobem una altra sentència similar: «Dans le royaume de la philosophie, l'unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu'à l'intelligence» (Mercier, 1913, 278).

Pel que fa al model universitari de Lovaina, constava de dos pilars bàsics: l'establiment de laboratoris per a l'estudi de les ciències naturals (física, química, biologia) i experimentals (psicologia), i l'ús sistemàtic del mètode comparatiu per al tractament de les ciències humanístiques que s'havien de contrastar amb la posició neoescolàstica, és a dir, amb una tradició de pensament que s'arrela en la filosofia clàssica (platònica i aristotèlica) i que ha estat vivificada pel cristianisme (el missatge

evangèlic, les fonts patrístiques i el pensament medieval, principalment). Per aquest motiu, en moltes de les seves exposicions —per exemple, en la conferència sobre *La consciència moderna*, pronunciada l'any 1908— Mercier va utilitzar similis i metàfores, a fi d'establir analogies i comparacions per tal d'abordar els grans problemes que afecten —ahir com avui— l'ésser humà. En aquesta direcció, va equiparar les diferents tendències del pensament modern a la corrent marina del *Gulf Stream*. Després de presentar la filosofia kantiana, amb el hiatus obert entre la ciència i l'ideal moral, va repassar les diverses respostes donades en el segle XIX (eclecticisme de Cousin, pragmatisme, vitalisme de Bergson, etc.) al criticisme kantianista. Finalment, Mercier —un cop plantejada la filosofia kantiana i els contrapunts sorgits en el segle XIX— es deté en la resposta neoescolàstica que, al seu parer, és la única capaç de respondre satisfactoriament al *Gulf Stream* del pensament modern. «La néo-scolastique unifie tous les effluves du courant: elle féconde et elle préserve» (*Œuvres Pastorales*, I, p. 56).

En el moment de la seva mort, l'any 1926, el cardenal Mercier va despertar elogis arreu del món i també a Catalunya, on la neoescolàstica era cultivada, entre altres, pels jesuïtes i els caputxins. Convé esmentar que Joan Tusquets va publicar a la revista *Criterion* un article elogiós, en què després de perfilar un retrat psicossomàtic de Mercier («temperament sanguini nerviós, amb ombres bilioses, sentiments abundosos i delicats, gust exquisit, insadollable curiositat, fretura assenyada d'actual, voluntat fèrria i generosa, virtuts sobrenaturals, intel·ligència potentíssima i precisa»), recorda que la seva gran intuïció metodològica va ser anteposar, d'acord amb la seva concepció científica, els fets a les formulacions teòriques. A través d'aquesta manera de treballar, Mercier —i per extensió, la ciència catòlica— es va interessar, amb el pòsit dels principis tomistes, per qüestions com el subconscient, les neurones, els pesos atòmics, les taules psicològiques i totes les aportacions modernes. Tusquets recorda la frase que Mercier repetia, en els moments d'intimitat, als seus deixebles: «Mes jeunes, ne vous dites jamais que c'est arrivé» (Tusquets, 1926, 54), a la qual cosa afegeix: «Admirable, intraduble estat d'ànim».

Joan Tusquets i la pedagogia de la problemàtica

Nascut el 1901, Joan Tusquets es va llicenciar amb «grande distinction» en Filosofia per la Universitat de Lovaina (1922), estudis que va revalidar civilment anys més tard. El retorn de Tusquets de Flandes va coincidir amb el moment més àlgid de la restauració del tomisme en la cultura catalana. Una prova d'això n'és l'aparició continuada entre 1925 i 1936 de la revista *Criterion*. Publicada sota la direcció del pare Miquel d'Esplugues, qui va prologar les seves obres de primera hora [*El teosofisme* (1927) i *Assaigs de Crítica filosòfica* (1928)], Tusquets —amb tan sols 25 anys— va actuar com secretari de redacció de l'esmentada revista, en les pàgines de la qual va publicar diversos treballs en què va exaltar els valors del pensament de Balmes i va remarcar la missió històrica del tomisme que —una vegada fracassada l'apologètica de Lammenais— apareixia com el millor recurs per enfrontar-se a l'agnosticisme de la filosofia kantiana.

Tusquets, amb el suport dels pares Miquel d'Esplugues i Ignasi Casanovas —en carregar de l'edició crítica de les Obres Completes de Balmes—, va polemitzar amb bona part de la intel·lectualitat de l'època amb la intenció de defensar l'ortodòxia catòlica davant de diversos embats, tant laics com cristians. Segons Tusquets (1928, p. 46) la figura de Balmes adquireix una extraordinària importància perquè «és el

pare de les nostres ideologies i el geni més poderós del catolicisme modern, del catolicisme que ha arrelat tan íntimament dins les nostres ànimes». A parer de Tusquets, els primers escolàstics italians, el cardenal Mercier, així com Maritain, van ser uns simples continuadors —més o menys inconscients— de Balmes, que fou qui va establir les bases d'una filosofia del sentit comú que s'allunya de l'escpticisme agnòstic i del panteisme de la filosofia moderna. Des de les pàgines de *Criterion* —nom que apel·la a una criteriologia que condueix a la veritat sota el doble signe del saber i del creure, és a dir, de la ciència i de la fe—, Tusquets (1926, p. 45-46) distingeix la figura del cardenal Mercier amb els següents qualificatius: restaurador de la litúrgia, vivificador dels valors essencials de la societat cristiana i instructor d'una gran solidesa dogmàtica. En un altre lloc afegeix que Mercier va treballar pels ideals de la neoescolàstica, i, per tant, pel reconeixement de la filosofia de Sant Tomàs. I dins d'aquesta, per la depuració i assimilació de la filosofia moderna i l'elaboració d'una síntesi tomista dels resultats obtinguts per la ciència. Com és ben sabut, durant la seva joventut Tusquets —acèrrim defensor de la tradició— va promoure una activa campanya contra l'espiritisme i la teosofia, sense oblidar la maçoneria. D'aquí també el seu rebuig de la pedagogia antropològica de Rudolf Steiner i els recels vers Spranger que va publicar l'any 1947 un llibre sobre l'educador nat. També es va oposar a la filosofia d'Ortega y Gasset i, igualment, a l'estètica paganitzant d'Eugeni d'Ors.

En plena maduresa, als cinquanta-cinc anys, va obtenir la càtedra de Pedagogia General i Social de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, restaurada segons decret de 16 de juny de 1954, quan era ministre d'Educació Joaquín Ruíz Giménez, després que fos eliminada el 1939. Mai va estalviar elogis per a Juan Zaragüeta, el més important propagador de les idees de Mercier a Espanya i autor d'una remarcable *Pedagogia fundamental* (1943) que influí en la seva pròpia pedagogia.

Dudamos que exista en la bibliografía española una Pedagogía General –o Fundamental, como se quiera– que reúna las tres cualidades que distinguen a la de Zaragüeta: completa, sistemática, original. Cuando los hombres y las obras se vean en perspectiva histórica, se reconocerá que no exageramos. (Tusquets, 1975, p. 358)

En un altre moment, i tot contraposant-la a la pedagogia culturalista d'Spranger al qual censura la seva ascendència luterana i idealista, Tusquets qualifica la pedagogia de Zaragüeta amb els següents epítets: moderadament realista, catòlica i equilibrada (Tusquets, 1964-1965). D'acord amb el pensament de Mercier, Tusquets va connectar el neoescolasticisme i la pedagogia culturalista a fi de fonamentar una pedagogia en la línia de l'escola catòlica germànica, representada per Otto Willmann, Josef Göttler, de qui va traduir la seva *Pedagogia Sistemàtica*, i Friedrich Schneider, de qui va donar la versió espanyola de la seva *La pedagogia comparada*. Ara bé, mentre la pedagogia de Zaragüeta es defineix per la seva dimensió fonamental i sistemàtica, Tusquets afegeix una vessant crítica i científica amb la qual cosa el seu concepte humanista i cristià de Pedagogia General es distingeix per aquestes tres notes: fonamental, sistemàtica i crítica.

Tusquets constata que la cultura i l'educació es troben en relació directa i així estableix entre ambdós àmbits notables vasos comunicants. Cal tenir en compte en aquest sentit que la crisi cultural que va viure Europa en l'època d'entreguerres (1919-1939) va generar una reacció pedagògica sense precedents. Alhora, i de conformitat amb la seva vocació culturalista va aprofitar les aportacions de l'escola etno-

lògica de Viena d'inspiració catòlica, el fundador de la qual —el pare Wilhelm Schmidt (1868-1954) — havia apel·lat a la utilització del mètode comparatiu per a l'estudi comparat de les religions. D'alguna manera, aquests treballs apuntaven, en rastrear la idea de Déu (*Der Ursprung der Gottesidee*, 1926-1955, 12 vol.), en la direcció de demostrar que el monoteisme constitueix el nucli central de la religiositat humana.

Segurament fou gràcies a les categories antropològiques utilitzades per l'escola vienesa, que va recórrer a la teoria dels cicles culturals, que Tusquets va configurar una fenomenologia cultural que gira al voltant dels principis del nomadisme i del sedentarisme. D'aquí que es refereixi al nomadisme i al sedentarisme pedagògic com a dues variables que han incidit en la pedagogia contemporània i, en darrer terme, han repercutit en el terreny educatiu perquè han sorgit del camp de la cultura. Sembla que Tusquets va interpretar que l'educació no roman al marge del procés constructiu de la cultura sedentària, en una línia similar a la d'Otto Willmann, que va indicar que la història de l'educació s'objectiva en diversos edificis de manera que es pot establir una correlació entre la història de l'educació i l'evolució de l'arquitectura. Al seu llibre *Tarzán contra Robot* (1986) deixa constància de la seva interpretació de la cultura: al nomadisme de l'home primitiu va seguir el sedentarisme neolític de la cultura agrícola, que es va reforçar amb el neosedentarisme de la societat industrial que, finalment, ha donat pas a un neonomadisme que dona sentit a la societat postindustrial. En aquesta darrera etapa s'haurien experimentat una sèrie de canvis (ecològics com el retorn a la naturalesa, econòmics com les migracions, psicològics com la passió pels viatges) que haurien afavorit l'aparició de corrents neonòmades, entre les que podríem situar diferents moviments juvenils europeus del segle XX, destacant-ne l'escoltisme. El gran valor del sedentarisme és que atresora i consolida, mentre que el seu pitjor enemic és l'encarcament i la momificació. Per la seva part, la millor qualitat del nomadisme és que enriqueix, si bé l'aspecte negatiu més destacat resideix en l'escepticisme. El sedentarisme provoca conviccions i el nomadisme obre nous horitzons. Un excés de nomadisme ens faria perdre les conviccions, un excés de sedentarisme, les esperances. A la vista del que diem, Tusquets adopta —tal com s'escau a algú format en la tradició neoescolàstica— una solució intermèdia i sintètica, entre l'immobilisme i el canvi continu, una solució que recorda la unió de les coses antigues (*vetera*) amb les novetats dels nous temps (*nova*). Així, doncs, Tusquets va ser partidari d'una obertura equilibrada, moderadament nòmada a partir de la qual va donar sentit a la seva obra pedagògica, ja fossin els intents de renovació catequètica o bé la seva visió comparada de l'educació que restava al servei de la solució de problemes pedagògics.

Aquest pedagog sintètic va ser també un pedagog culturalista d'estricta obediència catòlica. D'alguna manera, Tusquets i Spranger constitueixen dos esperits bessons —les seves trajectòries ofereixen fins i tot un miratge d'autèntiques vides paral·leles— perquè parteixen de concepcions culturals similars, per bé que romanen separats per les seves doctrines religioses. Mentre Tusquets milita en les rengles catòliques, Spranger opta per un historicisme que parteix de Luter i que passa pel neohumanisme alemany de Schiller i Goethe i pel culturalisme de Dilthey. Sigui com sigui, i ultra les seves divergències, Tusquets s'apropa a Spranger en definir la cultura com el «conjunt o sistema de coneixements i valors capaços de resoldre coordinadament els problemes capitals de l'existència humana» (Tusquets, 1953, p. 133). Després d'allunyar-se de l'apriorisme kantian, Tusquets insisteix en la importància de

la cultura com un conjunt de circumstàncies històriques i geogràfiques que es poden estudiar comparativament i que, en últim terme, han de despertar la consciència de l'existència d'un esperit europeu que va més enllà de la idea d'Europa perquè existeix una veritable ànima europea articulada sobre la base de l'humanisme cristià que, comptat i debatut, ha de vivificar l'educació futura.

En el seu intent de buscar la conciliació entre els diversos corrents pedagògics, Tusquets assumeix —d'acord amb la passió de Mercier per la recerca de la unitat— una actitud eclèctica de manera que la seva Pedagogia General «no serà accentuadament racional, ni experimental, ni sistemàtica, ni criticohistòrica, ni analítica, ni sintètica, sinó problemàtica» (Tusquets, 1972, p. 27). El que anomena «educació de la problemàtica» —i la seva ciència, la pedagogia de la problemàtica— es distingeix de la resta de disciplines pedagògiques en el seu objecte formal, que no és altre que l'educació general, «la que auxilia l'educand per desenvolupar-se d'acord amb la seva essencialitat i existencialitat humanes, en quant a humanes, no en quant a particularment enfocades» (p. 27). La posició de Tusquets es podria resumir en la següent afirmació: tan vells i sempre tan actuals, no fa falta descobrir nous problemes, l'única que canvia és el context, certament cada cop més plural.

Per consegüent, el que importa es reunir els problemes, sistematitzar-los i mostrar les dificultats que comporten les possibles estratègies fins que l'educand assoleixi una relativa maduresa per poder solucionar-los. Tal com indicava el professor Redondo en el pròleg a la *Teoría de la Educación* de Tusquets: «la vertebració de la pedagogia general així concebuda ve determinada per la consideració d'aquells problemes radicals de l'ésser i l'existir humans». Uns problemes que —encara que es presenten de manera totalment oberta— es redueixen a dotze que s'estructuren en quatre dimensions: problemàtica constitutiva (herència), problemàtica projeccional (espai-temps, història), problemàtica convivencial (interpersonal) i problemàtica transcendent (ètica, sobrenatural). Tusquets defensa una pedagogia teòrica i pràctica de la problemàtica que es fonamenta en una antropologia que presenta l'home com un ésser problemàtic, problematitzador i problematitzat. D'aquí que l'educació hagi de capacitar l'home per a plantejar-se i resoldre, amb encert, tots els problemes, més encara si tenim en compte que Tusquets desitja encarrilar la problemàtica i el pluralisme d'una societat cada vegada més oberta, segons es desprèn de la posició pluralista del Concili Vaticà II.

Al nostre parer, aquesta concepció problemàtica de l'home i de la pedagogia depèn, en última instància, de la problemàtica que apareix en la neoescolàstica de Lovaina i en el pensament de Zaragüeta que, en la seva obra *Filosofía y vida*, atorga una especial importància a l'abordament de la realitat en forma de problema. La pedagogia de Tusquets respon a aquest mateix esquema, planteja problemes i busca mètodes per abordar-los que, en el seu cas, es basaran en l'analogia fins el punt de promoure la pedagogia comparada. Per la seva significació, reproduïm el següent fragment que hem extret del pla d'ensenyament de la filosofia a la Universitat que va formular Zaragüeta l'any 1953:

El filósofo, ante el espectáculo de la vida humana, se hace cargo de los problemas que plantea y que el hombre de la calle resuelve a su modo, llevado de sus impulsos vitales más o menos refinados por la cultura tradicional, en la que también puede tener su parte la filosofía. Pero el filósofo tiene como misión la de pensar sobre la vida y aún, la de repensar el pensamiento de otros filósofos, ante todo para plantearse reflexivamente los problemas que la vida espontáneamente plantea e investigar los métodos adecuados para su solución. (Zaragüeta, 1953, p. 128)

De conformitat amb aquests postulats –la necessitat de plantejar problemes que sorgeixen de la vida i de la conveniència de buscar mètodes adequats per trobar solucions– Tusquets va optar per una sistemàtica pedagògica que es fonamenta en una conciliació eclèctica, segons la seva coneguda fórmula:

La Pedagogia general, y la educación por ella regulada, es sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista. (Tusquets, 1972, p. 27)

Sobre la base d'aquesta filosofia, Tusquets articula una pedagogia substantivament unitària i tradicional que assumeix aspectes plurals i moderns. Ens trobem davant d'una síntesi construïda sobre el pes de la tradició (*vetera*) aristotèlica i tomista amb aportacions (*nova*) que responen als signes dels nous temps. En aquells moments, situats després de la Segona Guerra Mundial, Tusquets s'inscriu —ben lluny de les posicions existencialistes— en la línia de la pedagogia perenne de manera que la seva l'educació essencialista té per objectiu dotar l'educand d'hàbits (formes), de capacitats intel·lectuals (ciència) i disposicions morals (virtuts) que, en tot cas, seran només intensificades per la realitat existencial. Amb aquesta actitud, Tusquets nega les posicions que rebutgen l'essència humana i proposa un esquema on l'existencialisme vetllarà «para que el esencialismo inculque hábitos auténticos, no hábitos fundados en la artificiosidad y la alienación; y el esencialismo exhortará al existencialismo a cultivar actitudes conformes a la verdad, el bien y la belleza» (Tusquets, 1966).

En el fons, Tusquets defensa una pedagogia perenne que parteix del realisme gnoseològic i que encaixa en els postulats de la tradició aristotèlica i tomista, de manera que l'educació és «l'actuació radicalment humana que auxilia l'educand per a què, dins les seves possibilitats personals i de les circumstàncies, visqui amb la major dignitat i eficiència» (Tusquets, 1972, p. 18). Altrament, en combinar la tradició i la novetat, la pedagogia que propugna assumeix els progressos de la moderna ciència psicopedagògica. Renega de la posició diltheyana segons la qual cada ètica és diferent segons l'etapa històrica de manera que la pedagogia ha d'harmonitzar l'educand segons l'època que li ha tocat viure, resultant relativa i variable (p. 25). Per ell, la pedagogia ha de procurar que, en el futur, els actes lliures de l'home «siguin els que han de ser». En tot cas, clou la qüestió així: «Mi opinión es ecléctica. La pedagogía es [...]» i aquí comença a enumerar tot un seguit de corrents i autors, dels que ell i la seva pedagogia vol siguin aglutinadors: ciència poètica, Scheler, Willmann, ciència pràctica, ciència de l'Esperit, ciència de la Naturalesa, ciència de l'esdevenir o prospectiva, ciència del pretèrit i del present (p. 25). Alhora deixa lliscar una crítica als postulats de García Hoz, qui, des de la seva càtedra a Madrid, afirma que la Pedagogia General examina analíticament els elements (o «causes», en terminologia aristotèlica-escolàstica) i són les restants branques pedagògiques les encarregades de les corresponents síntesis. En canvi, Joan Tusquets afirma: «No existeix, al meu parer, cap raó que impedeixi exposar sintèticament una Pedagogia General» (p. 26).

Segons estableix en el seu darrer llibre (*El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans*, 1999), publicat pòstumament, cada problema és susceptible de cinc solucions: dos incompatibles amb la doctrina de l'Església, el nomadisme i el sedentarisme radicals, i altres dos compatibles, el nomadisme i el sedentarisme moderats. Existeix, a més, la possibilitat que en alguns casos pugui donar-se una solució ambivalent, és a dir, que

afavoreixi en part el nomadisme i en part el sedentarisme. A partir d'aquest esquema, Tusquets elabora un test que aplica a ambdós Concilis, la qual cosa permet establir un doble paral·lelisme qualitatiu i comparatiu. El sedentarisme moderat del Concili Vaticà primer contrasta amb el nomadisme moderat del Vaticà segon que presenta així uns aspectes més favorables en la comparació: la diferència entre l'obertura d'ambdós Concilis és de 21 punts a favor del segon. Tusquets es va situar, un cop més, si més no des d'un punt de vista intel·lectual, en una posició d'equilibri que té molt de sintètica, defugint els extrems i buscant el punt de trobada entre les posicions moderades, entre allò que prové de la tradició (*vetera*) i les novetats introduïdes per la dinàmica històrica (*nova*).

Creiem que Tusquets mereix ocupar el seu lloc entre els pedagogs sintètics, car els seus plantejaments teòrics i epistemològics pel que fa a la ciència pedagògica busquen una posició d'equilibri i conciliació entre els diversos corrents o tendències. I això malgrat la seves concepcions, tant polítiques com antropològiques, pel que fa al paper dels homes en la societat i en el cosmos fossin més bel·ligerants. I és que, ben lluny de les posicions dialèctiques, de les neoclassicistes i paganitzants com les d'Ors i, especialment, de les existencialistes i postmodernes com les d'Octavi Fullat, aquí tot està explicat. Cada problema té la seva solució. O millor dit, si en té diferents, és prou clar quines són les correctes i les errònies. Només cal trobar la particular adaptació al context d'una veritat que es creu i es pensa universal. Però, ben mirat, potser això és també un tret d'una pedagogia sintètica. Potser tota síntesi deixa, per força, quelcom a fora.

Per cloure

Hem intentat presentar una visió sistemàtica —de fet, només una part— de la situació de la filosofia de l'educació contemporània a través d'alguns pedagogs catalans del segle XIX i, sobretot, del XX. De ben segur que el lector trobarà més autors susceptibles de ser vinculats a alguna d'aquestes dues grans línies, i l'animem a fer-ho. Aquesta nostra lectura es podrà anar completant en un futur i potser així podrem anar construint un plànol dels principals corrents filosoficopedagògics encarnats en pedagogs de casa nostra. Entre d'altres, creiem que hi ha una línia de vitalisme i de cibernètica que caldria posar en aquest mapa.

En qualsevol cas, demanem al públic lector la seva comprensió per les limitacions de l'hermenèutica que hem exposat fins aquí. Intentarem anar-la completant. Sigui com sigui, ens sembla que la filosofia de l'educació —a voltes marginada, d'altres silenciada— gaudeix entre nosaltres d'una llarga tradició i, si se'ns permet, d'una salut acceptable. Lluny de morir, la filosofia de l'educació constitueix un àmbit d'estudi que gaudeix d'una important tradició. Tant a l'hora de fer pedagogia com de formar pedagogs, negar-ho o no tenir-ho present és escriure en l'arena, navegar sense carta.

Referències

- Alavedra, J. (1928) «Pròleg», a Goethe, J. W. *Les desventures del jove Werther*. Barcelona, Llibreria Catalònia.
- Campalans, R. (1933) *Política vol dir pedagogia*. Barcelona, Biblioteca d'Estudis Socials.
- Camus, A. (2010) *L'Étranger*. París, Gallimard/foioplus classiques.

- (1986) *La nit de la veritat. Escrits i discursos*. Barcelona, La Llar del Llibre.
- (1987) *El mite de Sísif*. Barcelona, Edicions 62.
- (1990) *Noces. L'estiu*. Barcelona, Edicions 62.
- Chenu, M.-D. (2010) *Tomàs d'Aquino, mestre d'espiritualitat*. Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya-Editorial Pòrtic.
- D'Ors, E. (1916) «La sistematització filosòfica de la pedagogia». *Quaderns d'estudi*. Vol. 1, núm. 1, p. 25-32.
- (1947) *El secreto de la filosofía*. Barcelona, Iberia.
- (1963) «Filosofía del esquema». *Atlántida*, núm. 1, gener-febrer, p. 25-31 [Aquest article feia constar que corresponia a la lliçó 11, apartats 1, 2 i 3, del llibre *La Ciencia de la Cultura*, que l'editorial Rialp havia de publicar aviat, com va esdevenir l'any següent (1964)].
- (1964) *La Ciencia de la Cultura*. Madrid, Rialp.
- (1981) *Diálogos*. Madrid, Taurus.
- (1988) *L'home que treballa i juga*. Pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat. Vic, Eumo.
- (2000a) *Confesiones y recuerdos*. Edició d'Alicia García-Navarro. Pròleg de Carlos Pujol. València, Pre-Textos.
- (2000b) *Trilogía de la «Residencia de Estudiantes»*. Pamplona, Eunsa.
- (2002) *Lo barroco*. Pròleg d'Alfonso E. Pérez Sánchez. Edició preparada per Àngel d'Ors i Alicia García Navarro d'Ors. Madrid, Tecnos; Alianza.
- Ferrer, J. (ed.) (2011) *De Tales a Demòcrit. El pensament presocràtic. Fragments i testimonis*. Girona, Edicions de la Ela geminada.
- Fuentes, M. (2011) *Un viaje por los extremos. Eugeni D'Ors entre la Gran Guerra y el fascismo (1914-1923)*. Girona, Universitat de Girona [Tesi doctoral].
- Fullat Genís, O. (1963) *La moral atea de Albert Camus*. Barcelona, Pubul.
- (1965) *Reflexions sobre l'educació*. Barcelona, Nova Terra.
- (1966) *La sexualidad, carne y amor*. Barcelona, Nova Terra.
- (1970) *La actual peripecia del creer*. Barcelona, Nova Terra.
- (1972) *La educación soviética*. Barcelona, Nova Terra.
- (1973) *Radiografía del ateísmo*. Barcelona, Nova Terra.
- (1974) *Marx y la religión*. Barcelona, Planeta.
- (1986) *Educación: violència i eròtica*. Barcelona, Edicions 62.
- (1987) *Eulàlia, la Ben parlada*. Barcelona, Plaza & Janés.
- (1988a) *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Barcelona, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1988b) *La filosofía. Problema y concepto*. Barcelona, Vicens-Vives.
- (1990) *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*. Barcelona, Plaza & Janés.
- (1992) *Final de viaje*. Barcelona, Ceac.
- (1993) *Problemas d'axiologia antropològica*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1993-1994 de la Universitat Ramon Llull, pronunciada el 5 d'octubre de 1993. Barcelona, Romagraf.

- (2001) *Els valors d'Occident*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
 - (2002a) *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Síntesis.
 - (2002b) *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica.
 - (2005a) *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona, Pòrtic.
 - (2005b) *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
 - (2006) *La meva llibertat. Inici biogràfic, home, Catalunya, sexe, Déu*. Barcelona, Angle Editorial.
 - (2008) *La meva veritat. Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona, Angle editorial.
 - (2010) *La meva bellesa*. Barcelona, Angle editorial.
- Fullat, O.; Mèlich, J.-C. (1989) *El atardecer del bien (Una pedagogía freudo-existencialista)*. Barcelona, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fullat, O. i Sarramona, J. (1982) *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona, Ceac.
- G. Suelto de Sáenz, P. (1969) *Eugenio d'Ors. Su mundo de valores estéticos*. Madrid, Plenitud.
- Jiménez Moreno, L. (1983) «El saber estético-lúdico de Eugenio d'Ors», a *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Salamanca, 29 de setembre-1 de octubre de 1982. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, p. 371-384.
- (1991) «Acentos d'orsianos sobre el hombre y la cultura», a *Aportaciones de filósofos españoles contemporáneos*. Madrid, Fundación Fernando Rielo, p. 7-28.
- Laudó, X. (2011) «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), p. 45-68.
- Mercader, L.; Peran, M. i Bravo, N. (1997) *Eugenio d'Ors, del arte a la letra*. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Monografías de Arte Contemporáneo, 3), 1997.
- Mercier, D. (1901) *Los orígenes de la psicología contemporánea*. Madrid, Saenz de Jubero.
- (1908) *El modernismo, su posición respecto de la ciencia, su condenación por el Papa Pío X*. (Traducció i pròleg de Juan Zaragüeta). Barcelona, Luis Gili.
 - (1909) *A mis seminaristas*. Barcelona, Luis Gili.
 - (1913) «Vers l'unité». *Revue Néo-Scholastique de philosophie*, 20 année, 79, p. 253-378.
 - (1914-1918) *Oeuvres Pastorales*. Bruxelles-Paris, Albert Dewit & J. Gabalda [7 volums].
 - (1917) *Per crucem ad lucem*. Cartas pastorales, discursos, alocuciones, etc., Prefacio de Alfredo Baudrillart. París-Barcelona, Editores Bloud y Gay.
 - (1926) «In Memoriam». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, 28 année, deuxième série, núm. 9, 9-22 [Aquest article, publicat poc després de la mort de Mercier, reproduïx extractes de dos textos que corresponen als seus començaments universitaris a Lovaina. Ens referim, en concret, al *Rapport sur les études supérieures de philosophie* (1891) i al discurs que va pronunciar el 2 de desembre de 1894, en un acte organitzat en el seu honor].

- Prat, E. (1978) «Lluís Faraudo de Saint Germain i la traducció catalana de Rabelais», *Serra d'Or*, 220, p. 41-43.
- Raeymaeker, L. de (1952) *Le Cardinal Mercier et l'Institut Supérieur de Philosophie de Louvain*. Louvain, Publications Universitaire de Louvain.
- (1962) *L'oeuvre universitaire du Cardinal Mercier*. Barcelona, Universidad de Barcelona-Facultad de Filosofía y Letras.
- Roura, Jaume, (1981). «Quan la filosofia esdevé saviesa. Reflexions entorn del *Religio est libertas* d'Eugeni d'Ors», *Serra d'Or*, 266, p. 33-35.
- (1983) «Filosofia i educació a Catalunya: el pensament d'Eugeni D'Ors». *Enrahonar*, 5-6, p. 9-26.
- Roviró, I. (2010) *Balmes i el Seminari de Vic*. Vic, Institut Superior de Ciències Religioses de Vic. [Lliçó inaugural del curs 2010-2011].
- Schiller, F. (1920) *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, Calpe.
- Sertillanges, A. D. (1944) *La vida intelectual*. Barcelona, Editorial Atlántida.
- Suárez, A. (1988) *El género biográfico en la obra de Eugenio d'Ors*. Barcelona, Anthropos.
- Thiery, A. (1895) «Introduction à la Psycho-Physiologie». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, deuxième année, 6, p. 176-187.
- Tusquets, J. (1926) «El Cardenal Mercier». *Criterion*, II, p. 45-56.
- (1928) *Assaigs de crítica filosòfica*. Barcelona, Edicions de la Nova Revista.
- (1953) *La crítica de las religiones*. Barcelona, Lumen (2ª ed.).
- (1964-1965) «La pedagogía de los valores, en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta». *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, p. 174-179.
- (1966) «Hacia una Pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del Esencialismo y el Existencialismo pedagógicos». *Perspectivas Pedagógicas*, 17, p. 9-20.
- (1972) *Teoría de la Educación*. Madrid, Magisterio Español.
- (1975) «El magisterio de Juan Zaragüeta». *Perspectivas Pedagógicas*, 35-36, p. 355-358.
- (1986) *Tarzán contra Robot. El neomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau.
- (1999) *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans*. Pròleg de Jaume González-Agàpito. Barcelona, Santandreu editor.
- Vilanou, C. (2008a) «Eugenio D'Ors y la pedagogia de la Obra Bien Hecha». *Estudios sobre Educación*, 14, p. 31-44.
- (2008b) «Enllà del Noucentisme: Lectura pedagògica de l'arquitectònica d'Eugeni D'Ors», a Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917)*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, p. 107-143.
- Wulf, M. de (1926) «Le philosophe et l'initiateur». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, 28 année, deuxième série, 10, p. 99-124.
- Zaragüeta, J. (1943) *Pedagogía Fundamental*. Barcelona/Madrid, Labor.
- (1953) «Plan de enseñanza de la Filosofía en la Universidad». *Revista de Educación*, IV, p. 128-134.

El pensamiento dialéctico y sintético en la filosofía de la educación del siglo XX

Resumen: Este trabajo quiere ser una contribución a la historia de la filosofía de la educación contemporánea. Se presentan dos de las principales corrientes que, según nuestro parecer, configuran la filosofía de la educación en Cataluña en el siglo XX: dialécticos y sintéticos. En un primer momento, se aborda la línea de pensamiento que, representada por Eugeni d'Ors y Octavi Fullat, entiende la educación como una dialéctica entre dos polos o extremos opuestos y en conflicto permanente. En una segunda parte, se analiza la visión sintética del planteamiento pedagógico, en consonancia con los postulados de la pedagogía perenne actualizada por el cardenal Mercier y representada por diversos epígonos catalanes de Jaume Balmes y por Joan Tusquets. La metodología utilizada ha sido la hermenéutica de textos a través del análisis, la interpretación y el contraste de la obra filosófica pedagógica de los autores mencionados.

Palabras clave: filosofía de la educación, teoría de la educación, historia de la educación, pedagogía contemporánea, Eugeni d'Ors, Octavi Fullat, cardenal Mercier, Joan Tusquets

La pensée dialectique et synthétique dans la philosophie de l'éducation pendant le XXe siècle

Résumé : Ce travail veut être une contribution à l'histoire de la philosophie de l'éducation contemporaine. Il présente deux des principaux courants qui configurent, à notre avis, la philosophie de l'éducation en Catalogne au cours du XXe siècle : dialectiques et synthétiques. Dans un premier temps, il aborde la ligne de pensée représentée par Eugeni d'Ors et Octavi Fullat qui entend l'éducation comme une dialectique entre deux pôles ou extrêmes opposés et en conflit permanent. Dans un second temps, l'article analyse la vision synthétique de la pensée pédagogique, en consonance avec les postulats de la pédagogie pérenne actualisée par le cardinal Mercier et représentée par divers disciples catalans de Jaume Balmes et par Joan Tusquets. La méthodologie utilisée a été l'herméneutique de textes au travers de l'analyse, de l'interprétation et du contraste de l'œuvre philosophico-pédagogique des auteurs mentionnés.

Mots-clés : philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation, histoire de l'éducation, pédagogie contemporaine, Eugeni d'Ors, Octavi Fullat, cardinal Mercier, Joan Tusquets

Dialectic and synthetic thought in education philosophy in the 20th century

Abstract: This paper aims to make a contribution to the history of philosophy of contemporary education. It discusses two of the main currents which, in our opinion, configure the philosophy of education in Catalonia in the 20th century: dialectic and synthetic. At first, it follows the line of reasoning which, as represented by Eugeni d'Ors and Octavi Fullat, sees education as a dialectic between two opposing poles or extremes in perpetual conflict. In the second part, the synthetic approach to pedagogic practice is examined in accordance with the perennial pedagogy updated by Cardinal Mercier and represented by several Catalan followers of Jaume Balmes and by Joan Tusquets. The method employed has been textual hermeneutics using analysis, interpretation and contrast of the pedagogic and philosophical works of the writers mentioned.

Key words: philosophy of education, theory of education, history of education, contemporary pedagogy, Eugeni d'Ors, Octavi Fullat, Cardinal Mercier, Joan Tusquets