

Proposta d'una pedagogia humanista¹

Josep M. Quintana Cabanas*

La base humanista que va constituir el fons sobre el qual s'edificava la formació intel·lectual de la població culta i professional dels països occidentals s'està esfondrant per moments. En efecte, els plans d'estudi d'ensenyament mitjà es van despellant de continguts humanistes i les nostres facultats de filosofia i de llengües clàssiques es van quedant sense alumnes. Això és un fet, sembla, irreversible, ja que està provocat pel desenvolupament material de la nostra societat; però, des de la reflexió pedagògica, podem fer-ne una consideració crítica i analitzar si potser es tracta d'un retrocés en el progrés cultural de la humanitat i si, per consegüent, cal reprovar-ho i proposar unes mesures de correcció. D'aquest assumpte tractem en les pàgines següents.

Tendències antihumanistes en l'educació actual

Aquestes tendències antihumanistes s'han originat fa unes dècades i cada vegada són més intenses i extenses, especialment en l'ensenyament superior. Això s'ha concretat i manifestat en els documents de la Unió Europea, sobretot en la Declaració de Bolonya (1999), considerat el document de consolidació d'aquest moviment. A partir d'aquí, es crea la Convergència Europea, o l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que imposa unes noves orientacions per a l'ensenyament universitari, que afecten no només les titulacions i la seva ordenació acadèmica, sinó també les maneres d'ensenyar i d'aprendre, és a dir, el mateix procés de la formació. Ja en el *Llibre blanc sobre l'educació i la formació*, elaborat per la Comissió Europea (1996), s'indica que l'objecte de l'ensenyament ha de ser «ensenyar a aprendre per un mateix»,

1. Aquest text correspon a la conferència pronunciada per l'autor en el «Seminari Barcelona-Madrid: 100 Anys de Pedagogia Universitària (1904-2004); 75 Anys del Seminari de Pedagogia (1930-2005)», el dia 2 de desembre de 2005.

(*) Catedràtic emèrit de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Ha publicat un gran nombre de llibres i estudis monogràfics sobre diversos aspectes de la pedagogia general. En els darrers anys s'ha dedicat a la traducció de les obres pedagògiques de Pestalozzi. Adreça postal: Universitat Nacional de Educació a Distància (UNED). Facultat d'Educació. Senda del Rey, 7. 28040 Madrid.

amb la qual cosa, en la formació universitària es fa prevaler el paper de l'alumnat sobre el del professorat. A més, es vol que l'estudiant es formi en habilitats, actituds i competències, i no només en coneixements. Això suposa un passar de «saber» a «saber fer» i, per consegüent, una reducció de les classes teòriques en profit de més activitats pràctiques, seminaris i treballs d'esbrinament, fets individualment o en grup.

Però, en realitat, hi ha més que tot això: es tracta de la mort de la universitat humboldtiana, que és la universitat del coneixement i de la ciència, per donar pas a una universitat de les ciències aplicades i de la formació professional adaptada a les necessitats de la societat postindustrial. I si això passa amb la ciència, que ha de cedir davant la tecnologia, imaginem-nos el que passarà amb les humanitats, que no es consideren relacionades directament amb la capacitat professional. En l'Espai Europeu d'Educació Superior no hi tenen espai.

Davant d'aquest reduccionisme del coneixement i de la formació humanes, no és estrany que s'hagin aixecat veus de denúncia i de protesta. I així, en el «Manifest de professors i investigadors universitaris» (2005) contra les propostes de l'EEES es diu el següent:

«Ens preocupa que, amb l'argument que la universitat ha d'atendre les demandes socials, fent una interpretació clarament reduccionista d'allò que sigui la societat, es posi realment la universitat a l'exclusiu servei de les empreses i hom atengui únicament la formació dels professionals reclamats per aquestes. Ens preocupa que, ofegats en la que alguns anomenen *cultura de la qualitat*, s'acabi gestionant la universitat com una empresa, cosa que, de fet, implica concebre-la com un negoci del sector de serveis, alhora que el coneixement es converteix en una mercaderia i els alumnes, en clients».

El text anterior assenyala l'origen d'aquesta degradació científica de la universitat: el fet que deixi de ser un temple del saber per convertir-se en una peça del sistema econòmic i productiu, en un element dinamitzador del mercat. Des d'aquell moment, seran les multinacionals les que fixaran els objectius i, per consegüent, els mètodes i el funcionament de la universitat, així com els projectes d'investigació, etc., per allò de «qui paga, mana». És per aquest motiu que, com a principi de la nova educació, la Declaració de Bolonya no diu que el sistema educatiu sigui «competent», sinó «competitiu». I també estableix com a principi la promoció de la «mobilitat», és a dir, de la dispersió, en lloc de la «concentració», que és el gran principi de la formació.

No és estrany que molts vegin aquest canvi com una tergiversació de la veritable funció que ha de tenir l'ensenyament superior, i que no els sembli bé el que proposa l'EEES. Aquest és el cas del col·lectiu anomenat «Professors per al coneixement», que el dia 26 d'abril de 2005 va protagonitzar una tanca-da reivindicativa a la Universitat Complutense de Madrid. En representació seva, César Ruiz (2005) va redactar el document *Rebelión*, en què afirmen

que la convergència europea porta cap «a la colonització de la universitat pública per part de l'empresa privada, i cap a la subordinació completa de l'educació universitària al mercat, tot renunciant definitivament a un model del saber de profundes arrels històriques a Europa». Es tracta de «l'intent de mercantilització de la universitat pública, de subordinació d'aquesta als interessos del món empresarial». En aquesta situació, la funció suprema de la universitat és «la formació d'una força de treball competitiva. El saber desapareix per tal de deixar lloc a la competitivitat, i la universitat s'autoimmola per a major glòria del mercat».

En els documents de la Convergència Europea es diu tot sovint que la universitat ha d'estar al servei de la societat; però notem que, en aquests documents, la paraula «societat» significa «mercat».

A aquesta situació se li podrien aplicar les paraules següents escrites per W. Jaeger (1967: 16) ja fa molts anys, que no només assenyalen la malaltia, sinó que també n'indiquen el remei: «En el moment actual, quan tota la nostra cultura, commoguda per una experiència històrica exorbitant, es veu constreta a un nou examen dels seus propis fonaments, a la investigació de l'antiguitat se li planteja novament el problema, últim i decisiu per al nostre propi destí, de la forma i el valor de l'educació clàssica». Aquesta solució de Jaeger, amb què reivindica el retorn a l'educació clàssica, avui dia ens sembla excessiva i fins i tot inapropiada; però si —rebaixant l'objecte— proposem una «aproximació» a l'humanisme, a formes d'humanisme en els continguts de l'educació i la formació, la consigna ens sembla tan interessant com, a més, encertada. Això és el que ara veurem.

L'humanisme i el seu sentit cultural

Abans de parlar d'humanisme convé aclarir-ne el concepte, que resulta complex, atesa la diversitat de formes que engloba. Vegem-ne les principals.

1. L'humanisme clàssic o grecoromà. L'humanisme grec es va fundar a Atenes en el segle v a. C., quan Sòcrates orientà la filosofia a ocupar-se dels temes propis de la persona (l'ètica i la doctrina del coneixement). En el segle iv, Isòcrates fundà la seva escola de retòrica, alhora que Plató ensenyà la dialèctica a la seva Acadèmia. Plató criticava la retòrica perquè se servia d'arguments febles que reforçava amb l'art de la paraula i de la persuasió; Isòcrates defensava aquest procediment al·legant que la seva legitimitat depenia del fi amb què s'utilitzés. Isòcrates preconitzava una educació que fos útil per a la vida, tot i que la basava en criteris de moralitat. Fou el gran educador de Grècia, difusor de la *paideia*.

La *paideia* era la manera nacional de l'educació grega clàssica a les escoles i a la polis. Tenia un caràcter alhora intel·lectual, moral i cívic. Els seus ideals eren els següents:

1. La moralitat (*areté*, virtut).
2. La bellesa (*tò kalón*), a través de les arts.
3. La *phrónesis* (saviesa) o reflexió sobre el veritable camí.
4. La formació de l'individu «formós i bo» (*kalós kagathós*).
5. La formació completa i harmònica (virtuts morals i educació «música»).

Diu Concepción Naval (1992: 47) que «la *paideia* transforma l'home fent-lo ser allò que ha de ser, alhora que el neteja de l'ésser que no ha de ser». Sigui com vulgui, encunya l'ideal de formació humana que després s'ha projectat en tota la cultura occidental. I, tal com escriu W. Jaeger (1967: 8), «la importància universal dels grecs com a educadors deriva de la seva nova concepció de l'individu en la societat». Així doncs, contra la massificació humana i el despotisme que hi havia als pobles orientals, a Grècia va sorgir l'individualisme com a consciència humana i la democràcia com la seva corresponent força política. I, diu Jaeger (*ibíd.*), «des del moment en què els grecs situen el problema de la individualitat al capdamunt de llur desenvolupament filosòfic, comença la història de la personalitat europea. Roma i el cristianisme actuen damunt d'aquesta. I de la intersecció d'aquests factors sorgeix el fenomen del jo individualitzat», tal com ara l'entenem nosaltres. És l'humanisme.

L'humanisme romà es calca sobre la *paideia* grega, paraula que, a Roma, Ciceró va traduir per *humanitas*, i de la qual s'han format els termes «humanisme» i «humanitats». Segons M. del Pilar Quicios (2002: 258-61), l'ideal de formació de la *humanitas* incloïa el saber viure conforme a la raó, el domini de les passions, l'aspiració a la saviesa com a clau de la vida, l'elegància en la manera de pensar, de dir i d'actuar i un compromís de vida honesta, moral i virtuosa. Així doncs, ja des dels temps de Varró, a Roma l'educació humanista significa l'educació de la persona com a tal, i segons el seu autèntic ésser, que és el corresponent a l'ideal de persona.

2. L'humanisme renaixentista comença a Itàlia en la segona meitat del segle XIV i es propaga per Europa en els segles XV i XVI. Constitueix un retorn a la literatura i al pensament clàssics, que concedeix a la natura un valor positiu (i s'aparta de l'espiritualisme medieval), i a l'individu, una posició central al món, plena autonomia i una consciència crítica. L'humanisme és un aspecte fonamental del Renaixement, que reconeix el valor de la persona en la seva plenitud i entén que viu al seu món, el qual ha de dominar; afirma la superioritat de la vida activa sobre la contemplativa, així com l'excel·lència del plaer i d'allò estètic; exalta la llibertat i la dignitat de l'individu: Pico de la Mirandola escriu una *Oratio de hominis dignitate* i Montaigne propugna «el coneixement de si mateix».

3. L'humanisme il·lustrat, del segle de les llums, que promou la llibertat de pensament i de consciència enfront dels dogmatismes imposats tradicionalment: Voltaire no fa res més que reivindicar un home assenyat (cf. Quintana 2002: 29-33), i Kant proclama que l'home és un fi en si mateix, que no ha de

tenir cap altre fi últim que el mateix home, posseïdor de la seva autonomia intel·lectual i moral.

4. L'humanisme del neoclassicisme alemany, també del segle XVIII, representat per Humboldt, Herder, Wieland, Goethe, Lessing i Schiller. És el període clàssic de la cultura nacional alemanya, que implica els elements següents:

- a) Humanístics: es considera allò que és grec com l'expressió de l'«essència humana».
- b) Estètics: la bellesa és una peça bàsica en la formació humana.
- c) Pedagògics: preocupa la formació harmònica de la persona; és la *Bildung*, o la formació profunda de l'home segons els ideals de l'humanisme, de l'ètica i de l'estètica, que configura un tipus humà il·lustrat, complet i harmònic. La *Bildung* vol unir allò que és grec amb allò que és alemany i formar alhora els coneixements de la persona, la voluntat d'aquesta i els seus sentiments, tot posant l'home en contacte amb les arts i les ciències (cf. Quintana 1995a: 33-45).

5. Els humanismes contemporanis. En el segle XIX, amb Nietzsche, mor l'home i sorgeixen els homes. Després, amb el positivisme i les «ciències socials», allò humà és avaluat i interpretat per la via de l'estadística: allò humà natural s'expressa per allò que és l'home mitjà, o l'home «normal».

Poden haver-hi tants humanismes com maneres d'entendre els fins de l'individu hi hagi, sempre i quan en busqui la prevalença. Els humanismes contemporanis recullen les idees i actituds que tendeixen a fer els individus més «humans», tot accentuant:

- a) Els valors humans fonamentals: democràcia, drets humans, tolerància.
- b) El sentit universal d'humanitat, sobre el sentit de nació i de grup; una conseqüència n'és l'interculturalisme.
- c) L'eliminació de les formes humanes d'explotació, de tabús i de dependències.
- d) L'eliminació de les conseqüències negatives del desenvolupament industrial (massificació, consumisme, globalisme).

Com a espècies de l'humanisme contemporani poden indicar-se les següents:

- 1. Humanisme científic (en la concepció d'Echarri, la natura, com a espai físic, és un fenomen per a l'home, per a allò que aquest és, fa i ha de fer).
- 2. Humanisme marxista (Adam Schaff).
- 3. Humanisme existencialista (Sartre).
- 4. Humanisme integral (Maritain, Mounier; personalisme).
- 5. Humanisme alliberacionista (Marcuse).
- 6. Humanisme postindustrial (Fromm).

Constantment apareixen noves formes d'humanisme, entès com a qual-sevol direcció filosòfica que tingui en compte les possibilitats i els límits de l'home; i així, Choza (2003: 173-181) distingeix entre un humanisme públic, o de l'individu en societat, i un humanisme de la interioritat, que és la manera que hom té d'entendre's amb si mateix: com assumir la pròpia vida, amb responsabilitat, tot donant-li un contingut. Podem citar també el recent «Moviment Humanista Evolucionari Cubà» (2005), amb un document que comença així:

«L'humanisme és com un saló, les portes del qual obrim rara vegada, en el vell palau de les filosofies. Quan arribem a veure'l, ens quedem tan meravellats de la solidesa, funcionalitat i bellesa del seu mobiliari, de la seva il·luminació natural i del seu aire fresc, que de seguida el tanquem, astorats. Després, tan sols fem alguna referència ocasional al poc que hem vist».

La crisi de l'humanisme a la modernitat

Pel que veiem, de formes d'humanisme n'hi ha i n'hi haurà sempre, tot i que no totes tindran el mateix sentit. Quan parlem de crisi o fallida de l'humanisme, ens referim a l'humanisme clàssic, el qual, per a molts, ha perdut la seva raó de ser i no té lloc en el món contemporani.

Aquest fet sembla insòlit, ja que si l'humanisme pretenia expressar «l'essència humana universal», allò que és i ha de ser l'individu com a tal, es diria que aquest ideal és permanent i ha d'acompanyar la humanitat mentre i onse vulga que existeixi. Què ha passat, doncs?

L'explicació és senzilla, tot i que decebedora. Clàssicament s'entén i es defineix la persona com un ésser racional dotat de *logos*. Aquest tret especifica l'anomenada naturalesa humana, que expressa l'essència mateixa de l'home, amb els seus atributs i els seus fins. Aquesta concepció apareix amb l'humanisme grec, i perdura mentre aquest roman vigent en el pensament occidental.

Però arriba un dia en què el concepte de raó entra en crisi. La raó entesa aquí com aquell aspecte de l'enteniment pel qual aquest entén les coses, intueix la seva essència, capta el seu valor i descobreix en aquestes relacions transcendents. Aquesta raó opera per dessota (o per damunt) de l'àmbit empíric o físic del món: es mou en l'àmbit *metafísic*. Tota consideració de causes, de principis, de substàncies o d'accidents, de necessitat o contingència, d'infinitud o limitació, d'allò absolut o relatiu, de jerarquia de valors, d'imperatiu ètic o de criteri de veritat pertany a aquesta dimensió intel·lectual. Des dels presocràtics grecs es pensava que aquestes categories mentals corresponien a la realitat objectiva del món, i per aquestes es procurava entendre aquesta realitat en la seva complexitat. Era la filosofia tradicional, de factura un xic idealista (intel·lectualista, hom diu pròpiament; per exemple, la filosofia aristotèli-

ca). Amb aquesta filosofia es parlava de la «naturalesa» de les coses i, amb això, de la «naturalesa humana». D'aquesta manera, l'home es feia intel·ligible com a ésser especial, i es podia parlar de la moral natural i del dret natural. I es podia concebre i construir tot un humanisme, tal com féu ja, per exemple, Ciceró.

Però heus aquí que arriba el segle XVII, i amb Locke, Berkeley i Hume apareix l'empirisme radical. Es nega l'existència i objectivitat de les idees i, amb aquestes, dels conceptes metafísics —inclosos els de natura i naturalesa humana. La raó desapareix. Com que no es pot fonamentar la moral ni la religió en la raó, a aquestes se les fa basar en el sentiment, en la inclinació. I aquest fet s'accentua en el segle XVIII amb la filosofia de Kant, que igualment nega la possibilitat del coneixement racional i, per consegüent, de la metafísica.

Aquesta obra enderrocadora de les bases del coneixement humà té uns efectes devastadors en el pensament posterior i actual: són molts els escèptics o agnòstics en la raó, i els qui hi segueixen creient ho fan a títol personal i d'escola, però no amb pretensions d'una veritat universal que ha de ser vàlida per a tothom. Aquesta situació s'ha reafirmat en el segle XIX amb l'aparició del positivisme (Comte) i del materialisme (Vogt, Haeckel), i en el segle XX, amb el neopositivisme (Russell, Carnap). El pensament postmodern és una seqüela de totes aquestes tendències. En conseqüència, avui dia amb prou feines es parla de raó i de naturalesa humana, ni d'aquestes com la base ferma per a una concepció de l'individu, de les seves prerrogatives i de les seves obligacions.

És la crisi de l'humanisme clàssic, que es veu substituït per altres formes —generalment precàries— d'humanisme, com és el cas de Heidegger (2001: 23 i següents), segons el qual «tot humanisme es basa en una metafísica, excepte quan ell mateix es converteix en el fonament de tal metafísica». Això és el que succeeix en aquest autor, doncs, després d'haver afirmat en la seva *Carta sobre l'humanisme* (p. 272) que l'home depèn de l'ésser i ha d'atenir-se a allò que l'ésser és (l'existència humana —diu— consisteix a «estar a la clariana de l'ésser», de manera que allò propi de l'home és ser «el pastor de l'ésser», el seu curador, i en això consisteix la raó humana); en una altra obra seva, *Els camins del bosc*, inverteix la perspectiva i diu que la mesura de l'ésser és l'home. És l'existencialisme. Però ja a la seva *Carta sobre l'humanisme*, Heidegger havia dit que «l'essència del *Dasein* —és a dir, de l'home— rau en la seva existència» (p. 29).

També Sartre, per a qui «l'existencialisme és un humanisme», proposa un humanisme de factura existencialista, en dir que «no hi ha naturalesa humana, ja que no hi ha un déu per concebre-la. L'home és no només tal com es concep i com es vol (...), l'home no és altra cosa que allò que es fa. Tal és el primer principi de l'existencialisme. És també allò que se'n diu la “subjectivitat».

tat"» (Sartre, 1960: 22 i següents). L'home comença per existir i es converteix en projecte; «l'existència precedeix l'essència» (p. 24).

La supervivència i necessitat de l'humanisme

Ja ho hem dit: hi haurà humanismes fins a la fi del món. Així doncs, si aquí reivindicuem la supervivència i necessitat de l'humanisme, no és d'un humanisme qualsevol, sinó d'un de molt concret: l'humanisme clàssic o, més ben dit, tradicional: el dels antics i els renaixentistes, matisat i enriquit per l'humanisme il·lustrat, el neoclassicisme alemany i totes les formes d'humanisme contemporani que, d'alguna manera, completen una concepció de la persona integral, digna i enaltidora de l'ésser humà.

Tanmateix, cal començar per afirmar i establir en el coneixement humà el primat intel·lectual de la raó, ja que sense aquesta no hi pot haver ni essència humana ni humanisme consistent. No ens embrancarem aquí en una discussió epistemològica sobre la viabilitat del coneixement racional, sinó que ens limitarem a afirmar-la, basant-nos en l'experiència immediata i quotidiana que tots en tenim i en el fet que, fins i tot per negar-lo, hem de fer-ne ús. Ja s'ha dit, i és ben cert, que la persona és un «animal metafísic»: som persones perquè, a diferència de la resta d'animals, el nostre pensament es mou en àmbits que transcendeixen les meres aparences de les coses i que tenen un caràcter absolut. Això és el que Sòcrates afirmà contra els sofistes del seu temps, i és igualment el que nosaltres hem d'afirmar contra els sofistes del nostre. Aquell gest seu, que donà lloc al gran pensament occidental, és el mateix que avui dia ha de provocar una renaixença d'aquest mateix pensament, asfixiat per tants prejudicis gnoseològics moderns i contemporanis.

Paul Natorp (1915: 7), en referir-se al principi per a la deducció de la idea de la formació (*Bildung*), afirma que l'home «pot anar amb el pensament més enllà de tota preocupació de com una cosa és, tot concebint-la com *ha de ser*».

I cal advertir que —quan propugnem i defensem la raó— no ens referim pas a aquella raó desencarnada i abstracta dels racionalistes del segle XVII i dels il·lustrats del segle XVIII, sinó a una raó que està al servei de la vida humana i es mou pel sentiment, formant-hi un tot funcional. En tal cas, aquesta raó consisteix més en la facultat cognitiva que anomenem *saviesa*, que és l'intel·lecte humà en la seva funció d'orientar l'home en la seva vida, en les seves decisions, en les seves idees, en els seus valors, en els seus fins, en el seu destí i en el seu comportament (cf. Quintana 2001: 36-39). És amb aquesta saviesa que hem de forjar-nos el nostre concepte d'humanisme, un humanisme que afirma en l'home la seva voluntat de transcendència, la seva convicció de trobar-se per damunt de tot allò merament fenomènic i insubstancial.

Molts pensadors se situen en aquesta línia agustiniana que la veritat última (o primera) no es demostra, sinó que es mostra en la nostra intuïció animada

per l'afectivitat. Com deia Goethe (1990: 445), «pensar és més interessant que saber, però no pas que intuir». I, abans, Erasme (1956: 167): «Parlar bé requereix dues condicions: primera, conèixer a fons la matèria de la qual s'ha de tractar; segona, que el raonament es faci al dictat del cor i de l'afecte». I així mateix s'expressa un pensador molt proper a nosaltres, Xirau (1998: 90): «La percepció del valor de les coses o de les coses en tant que tenen un valor, es dona en la consciència amorosa i només és possible en un àmbit d'amor».

Segons afirma Pascal (1952: 123) en un dels seus *Pensaments*, qui fa un bon ús de la raó ha de tenir aquestes tres qualitats: ser pirrònic, geòmetra i cristià. Val a dir que davant d'allò dubtós, ha de dubtar; davant d'allò evident, ha d'assegurar, i davant d'allò transcendent, ha d'acceptar. I «qui no ho fa així no entén la força de la raó», atès que «l'últim graó de la raó rau a reconèixer que hi ha una infinitat de coses que la sobrepassen; si no coneix això, és que es tracta d'una raó feble» (p. 126).

Els éssers humans hem de ser racionals i, millor encara, raonables, però no racionalistes. El model racionalista de persona ha portat, en la modernitat, a notables desfiguracions antropològiques. Millor és seguir Herder (1989), que, anant per una altra línia, sosté que el gènere humà, a cada època, viu condicionat per circumstàncies culturals diverses, però «allò que constitueix el seu bé permanent es funda únicament i essencialment en la seva raó i en la seva equitat» (p. 647), i és seguint les lleis d'aquesta naturalesa humana interior com la humanitat progressarà (p. 656), ja que «en el destí dels homes regeix una bondat sàvia, de manera que la millor dignitat humana i la més genuïna i permanent felicitat humana s'aconsegueixen només atenint-se a allò que aquesta demana» (p. 664). És aquest tipus d'humanisme el que nosaltres postulem i desitgem recuperar.

L'humanisme cultural occidental

En aquesta concepció de Herder es reflecteix molt bé l'essència de l'humanisme tradicional. És un humanisme de fons clàssic, atès que —com diu Jaeger (1967: 6)— «sense la idea grega de la cultura no hauria existit l'*antiguitat* com a unitat històrica, ni el món de la cultura occidental». I és un humanisme molt expressiu de la naturalesa humana, concepte aquest últim que Gennari (2001: 713-736) descriu en allò que anomena «l'home fonamental», o essencial, diferent de l'home «antròpic», o home concret existent en unes certes circumstàncies. Defineix l'home fonamental com «el subjecte que es funda en l'esforç de sobreure's a la cosificació, al destí d'una objectivació que el redueix a ser un home-cosa, privat de tot fonament» (p. 717).

En aquest esforç d'autosuperació, d'autotranscendència, l'home conquereix i forja la seva dignitat personal, per la qual es distingeix en excel·lència per damunt dels altres éssers. I aquí veiem com l'humanisme és la base d'una formulació de l'ètica, atès que —segons Arroyabe (2003: 94)— «l'elaboració d'una ètica universalment admesa suposarà una reflexió antropològica referent

a allò que som, a allò que se'ns deu (i devem) inalienablement, per raó del que som». També, Arroyabe assenyala que el tema central de la futura reflexió ètica ha de ser el tema de si hi ha o no solució i remei a l'egoisme humà.

Precisament per les conseqüències ètiques que té, l'humanisme només es justifica si està ben orientat ideològicament. Per això Ciceró (1997: 86 i següents) es pregunta, i amb raó, «si la facilitat de paraula i l'eloqüència no han causat majors mals que béns a homes i a ciutats». I —afegeix— «després de llargues reflexions, l'anàlisi m'ha portat a concloure que la saviesa sense eloqüència és poc útil per als estats, però que l'eloqüència sense saviesa és quasi sempre perjudicial i mai no resulta útil».

Una bona manera de definir un concepte és confrontar-lo amb el seu oposat. Seguint aquest camí, veiem que «humanisme» es contraposa a «naturalisme». El naturalisme és la postura de considerar com a bo i paradigmàtic allò que ve espontàniament donat, i així, segons ja hem exposat en un altre lloc (cf. Quintana 1995: 62-65), hi ha un naturalisme «romàntic» (la idea de Rousseau que la natura és bona i perfecta) i un naturalisme «científic» (que nega allò transnatural —allò ideal— i allò sobrenatural en el món i en l'home). El naturalisme romàntic condemna com a dolentes la societat, la civilització i la cultura, i el naturalisme científic fomenta l'hedonisme i refusa tot allò que sigui ideal o espiritual. Amb això, se'ns ofereixen dues dimensions de l'humanisme: una dimensió cultural, que entén la cultura com un valor humà positiu, i una dimensió ideal, que considera excel·lents els valors ideals i espirituals. De manera significativa, aquests dos aspectes, que considerem com molt vàlids, ens serviran després per dissenyar els principals objectius d'una pedagogia humanista.

I ara mateix, el segon d'aquests ens servirà per resoldre una interessant antinòmia molt vinculada a l'humanisme, que és la de si en la vida humana cal considerar com un valor positiu el lleure o, més aviat, el treball (per a un tractament d'aquesta antinòmia, cf. Quintana 2005: 155-174).

Ja des del temps dels grecs, se sap que la gran cultura humana és fruit d'una activitat d'oci. Per això Aristòtil assenyala com a fi últim de l'home, i factor de la seva felicitat, la vida contemplativa, i posteriorment tots els humanistes han dit alguna cosa semblant. I així, escriu Sèneca (1999: 269) en un diàleg *Sobre l'oci*: «Solem dir que el major dels béns és viure d'acord amb la natura; la natura ens engendrà per a ambdues coses: la contemplació i l'acció». L'acció és interessada, i la contemplació, desinteressada. Quina importància té, doncs, la contemplació? I Sèneca dóna una gran resposta: «Qui contempla les coses, què ofereix a Déu? Que una obra seva tan gran no romangui sense testimonis». I, més proper a nosaltres, segons Manuel Bartolomé Cossío, interpretat per Joaquim Xirau (1999: 446), «en la capacitat per a l'ocirau la més alta dignitat humana. Només aquells que poden alliberar el seu esperit del tràfec apressat de les coses són aptes per a la contemplació i la reflexió».

Però heus aquí que el treball constitueix un valor humà, emparentat amb l'autovenciment i la virtut, tan ponderats pels estoics, i Trelles (1992) recorda que els individus han de saber que «tot allò que cada persona té i sap és fruit del *treball*, propi i —en gran mesura— aliè. Que res no ve a la vida per casualitat ni màgia. Que tot s'ha de generar amb el treball humà. Que estem obligats a tornar en treball propi l'equivalent del cúmul de treball aliè que genera cada possessió que usem o de què gaudim. Que la riquesa obtinguda mitjançant ardis o abusos és il·legítima i degradant».

L'humanisme resol aquesta antinòmia amb molt bon criteri: tot situant-se en un punt mig entre ambdós pols, per una banda lloa l'oci que permet estar lliure i procurar-se béns culturals i, per una altra, anima a conquerir-los *cum studio et amore*, és a dir, mitjançant un treball intel·lectual esforçat i metòdic.

En el moment present, Lorite (2003) parla de l'humanisme com d'una «adquisició irreversible». I ho explica així. Allò que anomenem la naturalesa humana no és una realitat donada genèticament, sinó que s'ha construït amb la persistent voluntat humana de donar un sentit a la seva existència, cosa que ha quedat plasmada en la cultura. Ara bé, amb això —diu— «s'ha creat un romanent de la humanitat que ja no podem anul·lar sense renunciar a la viabilitat de la nostra espècie. Hi ha una acumulació històrica del nostre voler-ésser que és inalienable. Aquest és el nostre suport més sòlid: el residu de nosaltres mateixos en la història; són les representacions que formen, diguem-ne, l'ADN cultural de la nostra espècie» (p. 59).

I Estrada (2003: 67), en el seu estudi *L'humanisme en el segle XXI*, després de constatar que en aquest segle l'home ha entrat en unes noves societats, caracteritzades pel multiculturalisme, l'internacionalisme i la globalització, considera que «el gran repte de l'humanisme serà preparar-nos per viure en aquest nou model de societats».

Una dimensió humanista per a l'educació actual

Començàvem el present escrit tot constatant que els sistemes educatius dels països actuals, tant en l'ensenyament mitjà com en el superior, van perdent humanisme, no només quant als continguts, sinó també pel que fa al sentit i el valor de la formació que ofereixen. Això sembla un fet paradoxal, ja que en la cultura occidental és inconcebible una autèntica formació cultural i humana sense un fons d'humanisme. En conseqüència, considerem que l'educació actual ha de rectificar en aquest aspecte, i posar una base humanista en la formació que ofereix. Això és el que ara mirarem d'argumentar.

Podríem començar recordant aquella dita d'Eduard Spranger (1954: 393) segons la qual «sense llevat clàssic no hi ha educació». Per l'autoritat de qui parla així, fariem bé de tenir-ho molt en compte, i especialment la universitat,

ja que aquesta —com diu Joaquim Xirau (1999: 495)— «pot arribar a ser, si ho desitja realment, una alta potència espiritual que contribueixi a donar, a cada poble i a la comunitat humana, una digna possessió i una clara consciència de si mateixos». I això ho fa la universitat —continua dient el mateix autor— per tal com és una agència de la «cultura» humana. Ja sabem que la formació en humanitats facilita una comprensió global, interdisciplinària i crítica de la realitat social.

Jaeger (1967: 3 i 6), en explicar-nos la posició que han tingut els grecs en la història de l'educació humana, indica que en aquesta educació «actua la mateixa força vital, creadora i plàstica que impulsa espontàniament tota espècie vital al manteniment o propagació del seu tipus. Però hi adquireix el més alt grau d'intensitat mitjançant l'esforç conscient del coneixement i de la voluntat dirigida a la consecució d'un fi». I Jaeger mateix assenyala quin era aquest fi a la *paideia* grega: «la formació d'un elevat tipus d'home».

Aquest home elevat constitueix l'ideal de qualsevol educació. Tal com diu Gennari (2001: 685-712), hi tindrem mitjançant una pedagogia humanista que proporcioni una formació (*Bildung*) basada en una «filosofia d'allò humà», la qual, per tant, propiciï una vinculació, una fonamentació, una trobada i una transformació, i que tingui com a dimensions la llibertat, la natura, el món, la vida, el sentiment i el misteri. En un altre lloc (Gennari 2000: 22) afegeix l'*eudomonia*, o felicitat, com «un procés constant d'harmonització equilibrada de la interioritat personal amb el món extern».

L'humanisme ensenya a ser crític davant els coneixements erronis. És per això que Plató (1991: 163, a *Protàgores*) ens posa en guàrdia contra els ensenyaments dels sofistes: comprar saviesa no és comprar qualsevol cosa; «quan adquirim la ciència no ens la podem endur dins d'una bossa; una vegada l'hem pagat, ens l'enduem dins nostre, dins la pròpia ànima, i en marxar, el bé o el mal ja estan fets».

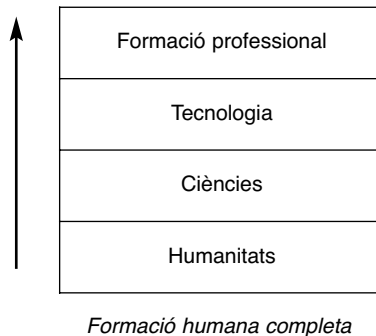
En això rau precisament una educació de «base humanista», no pas un ensenyament carregat d'«humanitats». I en un context semblant, el mateix Plató (1991: 383s), a *Gorgias*, fa dir a Calicles que és bo filosofar una mica quan s'és jove, però que continuar fent-ho tota la vida de manera excessiva és ridícul i servil; qui ho faci «mai més no podrà considerar-se digne de res formós ni gran» i, fins i tot «es mereix que l'apallissin». I és que, per Plató, en la vida cal fer coses més importants que merament teoritzar: actuar per al bé d'un mateix i dels altres.

Només es tracta d'anar al fons de l'humanisme, tal com es feia, per exemple, en la cultura grega, en què:

«Allò universal, el *logos*, és —segons la pregona intuïció d'Heràclit— allò comú a l'essència de l'esperit, com la llei ho és per a la ciutat. Pel que fa al problema de l'educació, la consciència clara dels principis naturals de la vida humana i de les lleis immanents que regeixen les seves forces corporals i espirituals van adquirir forçosament la

més alta importància. Posar aquests coneixements, com a força formadora, al servei de l'educació i formar veritables homes (igual com el terrissaire contorneja la seva argila, i l'escultor les seves pedres) és una idea atrevida i creadora que només podia madurar a l'esperit d'aquell poble artista i pensador» (Jaeger, 1967: 10s).

És cert que el món actual, pel que fa al desenvolupament material, funciona sobre unes bases científiques i tecnològiques que configuren la formació professional en moltes de les seves especialitats. En aquest sentit, ens sembla encertada la proposta que va formular Faure fa 35 anys, segons la qual en la societat actual fa falta un «humanisme científic». Per tant, tenint en compte tot el que hem dit, un bon model de formació humana completa seria el que s'expressa en la figura següent:



La formació ha de ser profunda, unitària i total; l'ensenyament superior actual es veu exposat al perill d'una especialització prematura, possibilitada per l'excessiva optativitat en els currículums. Xirau (1999: 488) adverteix que «la tritració mecànica de les activitats tendeix, avui dia, a dissoldre en l'home la seva qualitat de persona humana i a convertir-lo en una peça ajustada d'un mecanisme anònim. El cos de la universitat esdevé, així, un organisme esquarterat. Fins i tot sense sortir del si de les activitats intel·lectuals, ja el desenvolupament de les ciències es ressent d'aquesta dislocació radical».

I en parlar de l'educació general, un pedagog humanista actual, López Quintás (2003: 318), proposa el que anomena «la descoberta decisiva» com a objecte de l'educació personal, és a dir, l'assoliment de l'«ideal humà»; aquest ideal inclou les principals facetes de la vida personal i suposa arribar a conèixer aquests set elements:

1. En què consisteix la nostra veritable llibertat, la llibertat interior o creativa.
2. Com podem donar un sentit ple a la nostra vida.
3. De quina manera podem ser eminentment creatius i adquirir l'autoestima necessària.

4. La importància de les relacions i del pensament relacional.
5. La funció del llenguatge i el silenci com a mitjans per a la relació amb els altres.
6. El caràcter destructiu del vertigen i la condició constructiva de l'èxtasi.
7. La funció positiva de l'afectivitat en la nostra vida.

Aquesta pedagogia humanista té bastants representants, i així podríem citar Ferreira Patrício (amb el seu moviment de l'escola cultural) a Portugal, Brezinka i Böhm a Alemanya, Gennari a Itàlia, i Reboul i Soëtard a França. Alguns pedagogs proposen un humanisme matisat, com ara Willmann (1923), amb el seu humanisme socialitzant; segons aquest autor la veritable formació (o *Bildung*) ha de fer-se al si i al servei de la comunitat. En el segle XIX, Newman (1996) reivindicava i justificava el caràcter humanista de la universitat, en considerar que li pertoca promoure un «saber lliberal», entès com un coneixement que és un fi en si mateix, que és digne pel que és, i no pas per les possibles aplicacions tècniques i professionals que presenta.

La tradició humanista a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

A la Universitat de Barcelona, l'humanisme es troba ben arrelat, ja des de l'època de Rubió i Ors, Milà i Fontanals i Rubió i Lluch. La secció de Filosofia secundava aquesta tendència (ensem, per exemple, en Tomàs Carreras Artau), com també la secció de Pedagogia.

Des del punt de vista de la pedagogia general, la història d'aquesta segona secció (creada dins de la primera) està marcada per tres grans noms: Joaquim Xirau, Joan Tusquets i Alexandre Sanvisens. Tots tres van fer honor a l'humanisme, del qual estaven amarats, i van encunyar les respectives formes de pedagogia humanista.

1. Xirau va beure un humanisme pedagògic directament de la font que fou la Institución Libre de Enseñanza. Allí es conreava un «humanisme hispànic» (Xirau 1999: 551): «L'humanisme hispànic no és una ressonància de veus estrangeritzants tal com ho pensen, possiblement, esperits exempts de profunditat. Tenim pares, pares vells i il·lustres, i cal que els hi fem honor. Només així aconseguirem el nostre destí i contribuïrem a la salvació del món». Aquests pares els trobem a l'Espanya romana (Sèneca i Quintilià), visigòtica (Isidor de Sevilla), musulmana (Averroes, Avicena i d'altres), medieval (Ramon Llull) i renaixentista (Lluís Vives). En el segle XIX, l'humanisme de l'Estat espanyol s'entén, més que com una filosofia, com una forma de vida, i «aquesta posició espiritual-vitalista, moralista i activa, respon a inclinacions profundes de l'ànima hispànica» (p. 444); ho veiem en el krausisme espanyol (Julián Sanz del Río) i en els institucionistes Francisco Giner i Manuel B. Cossío. Xirau (1999: 11) afirma que «per tal que [aquesta tendència] assoleixi tot el

seu relleu, s'ha de projectar sobre el fons d'una llarga tradició. No es tracta d'un moviment esporàdic, d'una aspiració passatgera i fugaç. És l'inici d'un renaixement que s'infiltra gradualment en tota l'ànima peninsular i acaba per estructurar-la».

2. Joan Tusquets mereix ser recordat per dos mèrits especials: la introducció, a l'Estat espanyol, de la pedagogia comparada, amb contribucions sobre un humanisme inspirat en els pedagogs alemanys de la Filosofia de la Cultura: destaca, sobretot, el seu llibre *Teoria de l'educació* (1972: 41-172), en què exposa la seva pedagogia de la problemàtica. Es tracta d'una teoria de l'educació molt original, de tipus existencialista (l'existencialisme era la filosofia d'aquella època); concep la vida humana com una feina àrdua per afrontar dotze problemes existencials (de tipus constitutiu, projeccional, convivencial i transcendent), per als quals l'educació pot ser útil.
3. Alexandre Sanvisens, el pare de l'actual Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, era, tant per la seva formació personal com per les seves afeccions intel·lectuals, un humanista en cos i d'ànima, com molt bé sabem tots aquells que el vam conèixer, i ens hem delestat amb les seves dissertacions sobre les matèries més diverses. També era un amant i un coneixedor de les ciències, fet que li permeté crear la teoria de la pedagogia cibernètica com una teoria de l'educació. Així, preocupat per la vigència d'un humanisme adaptat als temps presents, va proposar un *humanisme científic*, ja que «la nostra època torna de bell nou a preguntar-se per l'home i tal vegada aquesta preocupació, de fondària humanística, sigui el signe més característic del món que ens toca viure» (Sanvisens, 2005: 255).

Sanvisens ens ha deixat la seva concepció de l'humanisme, i de l'humanisme pedagògic, plasmada en el seu escrit «Les dimensions de l'home» (Sanvisens, 2005). Hi entén l'individu com un ésser obert al món i als altres, que també posseeix una dimensió transcendent. Afirmar que «potser podríem reduir els seus grans trets distintius a dues capacitats fonamentals: la capacitat conscient (la *consciència* personal) i la capacitat d'autodeterminar-se (la percaça d'alliberament, de *llibertat*)» (p. 272). Convé que «l'home orienti el seu futur com si ja estigués en aquest futur, no de manera passiva, sinó d'una manera *activa i projectiva*» (p. 274), i per tal d'ajudar-lo en aquest procés hi ha l'educació.

Les tres grans tesis de la pedagogia humanista

Com hem dit, l'humanisme (o «cultiu» humà, cultura) s'oposa al naturalisme (allò «nascut», *natus*, espontàniament), tant pel que fa al naturalisme «romàntic» com al «científic». Per tant, entenem la pedagogia humanista com una pedagogia oposada a la naturalista, ja sigui la pedagogia roussoniana com la pedagogia positivista i materialista.

<i>Espècies</i>	<i>Tesis pedagògiques</i>
a) Romàntic (Rousseau)	1. En educació: <i>laissez faire</i> 2. En ensenyament: activisme i globalisme
b) Científic (positivisme, materialisme)	3. En ensenyament: ètica mínima, relativisme dels valors, hedonisme

El naturalisme pedagògic

La pedagogia naturalista roussoniana es funda en dues grans tesis: 1) el *laissez faire* pedagògic, concretat en l'espontaneïtat infantil com a norma d'educació i en l'autogestió escolar; 2) una didàctica basada en l'activisme i el globalisme, amb exclusió de l'estudi sistemàtic i del principi pedagògic de l'esforç. En canvi, la pedagogia naturalista de signe positivista i materialista descarta qualsevol principi ideal de la formació humana (superior o transcendent), i li reconeix la mera funció de donar a l'individu unes pautes d'adaptació social, que serveixen per gaudir dels plaers de la vida.

Davant d'aquestes tesis naturalistes, la pedagogia humanista proposa les següents (Quintana 2005: 231-237, «Fites per a una pedagogia humanista»):

—Ajuda l'educand, tot guiant-lo, estimuland-lo i corregint-lo. Les normes d'educació es formulen a partir d'una determinada concepció de l'home:

- a) Concepció antropològica negativa: l'educand és vist com un ésser dotat d'unes males inclinacions amb les quals s'haurà d'enfrontar en una lluita moral constant; i així, per Pascal (1952: 98) «el cor de l'home és buit i està ple de porqueria». Segons Lluís Vives (1987: 202), «mai no arribaràs a creure que pugui haver-hi algú pitjor que tu, ja que si la seva malícia surt a la superfície, és perquè tu saps dissimular la teva amb més cautela». Aquesta concepció veu l'educació com una coacció a l'educand.
- b) Concepció antropològica positiva (el naturalisme roussonià): l'educació no intervé en el desenvolupament espontani de l'infant i en deixa la formació a la seva iniciativa personal.
- c) Una concepció antropològica que és el terme mitjà entre les dues anteriors, i que anomenem realista, per la qual es concep l'educand com un ésser ambivalent, amb unes tendències negatives que cal corregir, i unes de positives que cal deixar i estimular. Aquesta tercera concepció antropològica i pedagògica és la pròpia d'una pedagogia humanista: l'educació assisteix l'educand amb la doble norma d'una permissivitat i una coacció oportunes i controlades, per tal que emergeixi allò que és bo de la seva personalitat i en desaparegui el que és dolent.

La primera d'aquestes tres concepcions és pròpia de la pedagogia autoritària i coactiva, molt poc defensada i proposada avui dia; el seu darrer gran reducte podria ser la pedagogia comunista. En canvi, el segon model, la pedagogia naturalista, està de moda arreu del món i en totes les formes d'educació, com constituint una pedagogia progressista. Tanmateix, segons la nostra opinió, es tracta realment d'una immensa «paranoia pedagògica» (Quintana 2004: 88-92), és a dir, d'una il·lusió enganyosa que considera bona una educació que és dolenta, amb la qual cosa està compromentent l'autèntica educació de la humanitat. És aquest tipus d'educació aparent, que critica i a la qual s'oposa la pedagogia humanista: en denuncia els errors de base i proposa un pla efectiu d'educació basat en les veritables característiques, possibilitats i necessitats de l'ésser humà, sense caure en utopies boniques. Suposa l'exercici de l'autoritat educativa i d'una coacció estimuladora. Les frustracions que això pugui ocasionar en l'infant es consideren psicològicament inofensives i pedagògicament necessàries per tal que l'educand es pugui adaptar al fluir de la vida.

—La progressiva introducció d'un treball intel·lectual sistemàtic i complet.

La pedagogia actual incorre en l'error de mitificar els mètodes didàctics actius i globals, i en proclama el valor pedagògic absolut. El valor d'aquests mètodes només és relatiu, ja que únicament valen per als infants. La llei psicològica dels infants és el joc, i la dels adults, el treball. L'activisme i el globalisme didàctics tenen una relació amb el joc; el coneixement que proporcionen és ocasional i, per consegüent, incomplet, superficial i desordenat. Un coneixement de qualitat ha de ser, al contrari, complet, profund i ordenat. I això únicament pot ser resultat d'un ensenyament sistemàtic, un estudi sostingut i una atenció concentrada. Tot plegat ja no és fruit d'una pedagogia lúdica, sinó del «treball» intel·lectual; i en aquest treball o estudi s'han d'introduir progressivament els infants, a mesura que creixen i esdevenen adults. L'humanisme ha comptat sempre amb la base d'aquesta actitud intel·lectual, com posa en evidència el següent *Diàleg* de Lluís Vives (1987: 45s), intitulat «La lliçó»:

«*Mestre*. —Agafa l'abecedari amb la mà esquerra i aquest punter amb la dreta, així podràs assenyalar cadascuna de les lletres. Estigues dret i guarda la teva gorra sota l'aixella. Escolta amb molta atenció el nom de les lletres i fixa't en el gest de la meua boca en pronunciar-les. Has de pronunciar-les, quan jo et pregunti, com ho faci jo (...)

Alumne. —No juguem, avui?

Mestre. —No; avui és dia feiner; o et penses que has vingut aquí per jugar? Aquí no es juga; s'estudia».

La creença contemporània de la superioritat de l'aprenentatge sobre l'ensenyament, del treball en grup sobre l'estudi de manuals, de l'optativitat curricular sobre un pla d'estudis obligatori i de la llibertat de l'alumne sobre l'autoritat docent i educativa del mestre són tantes altres facetes d'aquella paranoia pedagògica roussoniana ja indicada més amunt, i que està soscavant els fonaments de l'educació actual. El remei davant aquest panorama és la peda-

gogia humanista; en didàctica pot tornar a indicar el bon mètode d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, Michel de Montaigne (1992: 146, Llibre I) critica els somnieigs de coneixement de «l'home que, en la seva infància, de les ciències només ha tastat l'escorça externa i n'ha retingut el rostre general i informe: un xic de cada cosa i res del seu conjunt, a la francesa».

Ars longa, vita brevis: allò que cal aprendre és molt, la infància i la joventut són el moment adient per fer-ho, i no s'ha de perdre el temps. No tinguem por d'exigir als alumnes tot el treball intel·lectual que poden fer i han de fer: diu Erasme (1956: 451) que si no s'exercita l'enteniment es floreix, igual que el ferro es rovella.

—La superació del relativisme en el coneixement, en l'ètica i en els valors.

L'humanisme afirma la raó humana amb totes les seves possibilitats de coneixement transcendent (o metafísic). Conseqüentment, s'il·luminen tota una sèrie de principis ideals, tant de tipus cognitiu (possibilitat de la «veritat») com ètic i axiològic. Lògicament tot això es projecta, després, en el terreny de l'educació: els seus fins adquireixen un caràcter especial que s'ha perdut en l'actual educació postmoderna, i que la pedagogia humanista s'afanya a recuperar; és el caràcter essencial d'una bona educació humana. L'especifiquem a continuació.

a) La cultura postmoderna fonamenta l'ètica en el simple consens humà, i li atorga l'únic paper d'assegurar la bona convivència social. És una ètica «mínima», que només té en compte la justícia i que, en el fons, únicament es basa en l'egoisme humà. Considerem que aquest no és un fonament adient per a una ètica de qualitat. És l'ètica democràtica i res més. Però, si considerem que l'ètica emana de la raó humana pràctica (cf. Quintana 1995b: 57-63), aleshores comporta uns principis absoluts que garanteixen la pràctica del bé. Segons això, l'educació moral serà alguna cosa més que un aprenentatge de consensuar les normes que han de regular el comportament social: tal com diu Plató (1991: 179, a *Protàgores*), «una part important de l'educació consisteix a saber distingir el que és bo del que és dolent basant-se en raons», és a dir, en els principis racionals pràctics. Amb això, les normes morals adquireixen un caràcter d'obligació objectiva (és a dir, universal i necessària) i s'entén allò que afirma Goethe (1990: 420, diferent d'allò que diu el positivisme jurídic): «Totes les lleis són intents d'aproximar-se, en el curs del món i de la vida, als dissenys del règim moral de l'univers».

Així, amb la pedagogia humanista l'educació moral adquireix solidesa o, més encara, carta de necessitat (que justifica l'autoritat pròpia de l'ensenyament moral i la «docilitat» —pensem en la significativa etimologia d'aquesta paraula— que correspon a l'educand). A més, més enllà d'una moral mínima, sorgeix una moral més elevada, que ja no és la moral de l'egoisme, sinó la de

l'altruisme, de la generositat i de l'amor, i potser també la moral del sacrifici, de la virtut, del perfeccionament personal i dels ideals espirituals. Aquest és igualment un possible i valuós objectiu de l'educació moral.

- b) El que hem dit sobre l'ètica hem de dir-ho també sobre els *valors*. L'humanisme no considera que tots els valors siguin objectius i absoluts; si que ho són els valors ideals. L'educació en valors no pot ser la proposta per a mètodes (tan seguits avui dia com el de la «clarificació de valors») que es limiten a aprovar, propiciar i reforçar els valors *subjectius* de cada educand, siguin quins vulguin. Ben al contrari, s'han de reconèixer i promoure els valors objectius i universalment vàlids; en això rau una bona *educació en valors*.

Els valors fonamentals proposats per la pedagogia humanista. La pedagogia humanista es basa:

- a) En els valors de l'*humanisme clàssic*: cultura, estudi, formació, bellesa, crítica, noblesa d'ànima, equilibri, personalisme i esforç.
- b) En els valors que fan els individus més «humans»: la justícia, la virtut, la llibertat, l'adaptació, la creativitat, la bondat, l'amor, l'autosuperació, l'obertura, el diàleg, l'activitat, la comprensió, l'energia, l'esperança, la tolerància i la col·laboració.

L'humanisme és un ideal humà molt seriós i difícil, però val la pena de perseguir-lo, ja que és una garantia de la qualitat humana. La pedagogia humanista convida a entrar en aquest joc i recomana practicar-lo, tot seguint aquella dita de Lluís Vives (1987: 207): «L'home ociós és una pedra; el mal ocupat, una bèstia; el ben ocupat, un home autèntic. Els homes que no fan res aprenen a fer el mal».

Bibliografia

- ARROYABE, E. «Desafíos éticos con los que se enfrenta el humanismo». AMIGO, M. L. (ed.) A: AMIGO, M.L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, pp. 85-94.
- CHOZA, J. «Heidegger y el humanismo del siglo XXI». A: AMIGO, M.L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universitat de Deusto, 2003, pp. 173-181.
- CICERÓN. *La invención retórica*. Madrid: Gredos.
- ERASME (1956): *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1997.
- ESTRADA, J. A. «El humanismo en el siglo XXI». AMIGO, M.L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universitat de Deusto, 2003, pp. 61-67.
- GENNARI, M.; KAISER, A. *Prolegomini alla Pedagogia Generale*. Milà: Studi Bompiani, 2000.
- GENNARI, M.. *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milà: Studi Bompiani, 2001.
- GOETHE, J. W. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1990, vol. I.

- HEIDEGGER, M.. *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- HERDER, J. G. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Frankfurt a. M: Deutscher Klassiker Verlag, 1989.
- HERNANDO SANZ, M. Á. (Coord.) *Bases para una Pedagogía Humanista. «Liber amicorum» en honor del Prof. José María Quintana Cabanas*. Barcelona: PPU, 2005.
- JAEGER, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. «El gran reto de la educación actual: descubrir el ideal de la vida». A: AMIGO, M.L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universitat de Deusto, 2003, pp. 315-319.
- LORITE MENA, J. «El humanismo como adquisición irreversible». A: AMIGO, M. L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, pp. 49-59.
- Manifiesto de los Profesores e Investigadores Universitarios* (2005). Disponible a: <http://147.96.40.211/formulario.cmf> (consulta 08.01.2006).
- MONTAIGNE. *Les Essais*. París: Quadrige / PUF, 1992, 2a ed., 3 vols.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Seix Barral, Barcelona, 2000.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Movimiento Humanista Evolucionario Cubano* (2005). Disponible a: <http://our-world.compuserve.com/homepages/mhec/> (consulta 08.01.2006).
- NATORP, P. *Curso de Pedagogía*. Madrid: La Lectura, 1915.
- NAVAL, C. *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Euns, 1992.
- NEWMAN, J. H. *Discurso sobre el fin de la educación universitaria*. Pamplona: Euns, 1996.
- PASCAL, B. *Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets*. París: Éditions du Luxemburg, 1952.
- PLATÓN. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1991, 2a. ed.
- QUICIOS GARCÍA, M. DEL P. *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana*. Madrid: UNED, 2002.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1995a.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *Pedagogía Moral. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson, 1995b.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *Las creencias y la educación. Pedagogía Cosmovisional*. Barcelona: Herder, 2001.
- QUINTANA CABANAS, J. M., et al. *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002.
- QUINTANA CABANAS, J. M. «Hitos para una Pedagogía Humanista». A: AMIGO, M.L. (ed.) *Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, pp. 261-267.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*. València: Nau Llibres, 2004.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *Pacifismo, cultura social e interculturalidad. Perspectivas desde la educación*. Barcelona: PPU, 2005.

- RUIZ, C. *Rebelión* (2005). Disponible a: www.rebelion.org/noticia.php?id=14419 (consulta 08.01.2006).
- SANVISENS MARFULL, A. «Las dimensiones del hombre». A: *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull. Pedagog i pensador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005, pp. 253-279.
- SARTRE, J. P. *L'existencialisme est un humanisme*. París: Nagel, 1960.
- SÉNECA, L. A. *Diálogos*. Madrid: Tecnos, 1999.
- SPRANGER, E. *Formas de vida. Psicología y Ética de la personalidad*. Madrid. Revista de Occidente, 1954, 4a ed.
- TRELLES, R. E. (1992). Disponible a: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/MHEC/docu14.htm> (consulta 08.01.2006)
- TUSQUETS, J. *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español, 1972.
- VIVES, L. *Diálogos sobre la educación*. Madrid: Alianza Ed., 1987.
- WILLMANN, O. *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Braunschweig: Fr. Vieweg & Sohn, 1923, 5a ed.
- XIRAU, J. *Obras completas*. Madrid: Fundación Caja Madrid; Rubí: Anthropos Edit., 1998, vol. I-vol. II.

Paraules clau

filosofia de l'educació, història de l'educació, teoria de l'educació, pedagogia, humanisme

Abstracts

Después de denunciar las tendencias antihumanistas en la educación actual, el autor analiza el valor del humanismo desde su sentido cultural. Asimismo se revisa la crisis del humanismo en la modernidad, a la vez que se insiste en la necesidad de su supervivencia. A modo de alternativa, se defiende una dimensión humanista para la educación actual que debería recoger las aportaciones de la tradición humanista de la Universidad de Barcelona. Finalmente, se presentan las tres grandes tesis de la pedagogía humanista, articulándose en conjunto una pedagogía humanista basada en los valores del humanismo clásico encaminada a formar personas más humanas.

Après avoir dénoncé les tendances antihumanistes dans l'enseignement actuel, l'auteur analyse la valeur de l'humanisme dans son sens culturel. Ainsi, il revisite la crise de l'humanisme dans la modernité, en même temps qu'il insiste sur la nécessité de sa survie. En guise d'alternative, il défend une dimension humaniste pour l'enseignement qui devrait reprendre les contributions de la tradition humaniste de l'Université de Barcelone. Enfin, il présente les trois grandes thèses de la pédagogie humaniste, en articulant dans l'ensemble une pédagogie basée sur les valeurs de l'humanisme classique visant la formation de personnes plus humaines.

After denouncing the anti-humanist tendencies in present-day education, the author analyses the value of humanism from a cultural sense. Moreover, it revises the crisis of humanism in modernity, at the same time it insists in the necessity of its survival. By way of an alternative, it defends a humanist dimension for present day education that should harvest the contributions of the humanist tradition of the University of Barcelona. Finally, it presents the three big theses of humanist pedagogy, putting together a humanist pedagogy based on the values of classic humanism leading us towards the idea of creating people that are more human.