



DEL BON ÚS DE LA SEVERITAT EN L'EDUCACIÓ

XAVIER IBÀÑEZ

1. INTRODUCCIÓ

Parlar de l'ensenyament com d'un «servei social», tal com avui dia es fa tan sovint, és sens dubte una font inexhaurible d'equívocs. Perquè, si bé és cert que el mot no fa la cosa, no ho és menys que ens pot fer creure que la cosa és el que en veritat no és.

El beneficiari d'un servei té, respecte d'allò en què consisteix el servei en qüestió, un paper passiu, de mer receptor; i si, com es diu també de l'ensenyament, resulta que «hi té dret», espera no res menys que ésser ben servit. La qualitat del servei d'un restaurant, posem per cas, no depèn en absolut del client, sinó que descansa tot ell en la competència de la cuina i dels cambrers. Portada aquesta mentalitat al camp de l'ensenyament, els pares haurien de voler, simplement, de ser ben servits; cosa que en aquest cas significa que els seus fills rebin la millor instrucció en el mínim temps socialment previst. Des d'aquesta mentalitat, qualsevol circumstància que és viscuda com a traumàtica per les famílies, com ara la repetició d'un curs, ve a demostrar la ineficàcia del sistema educatiu i, per tant, la incompetència d'un servei públic. No és difícil d'entendre que aquesta mentalitat de client de restaurant fa que qui la pateix descarregui tota responsabilitat dels seus fills i faci responsable l'escola de tot possible fracàs. Malauradament, si educar té a veure amb fer dels nois i de les noies persones responsables, això no pot anar bé de cap manera.

La confusió ve del fet que, quan parlem de l'ensenyament com d'un «servei», oblidem una cosa molt bàsica: que, com que la formació ho és de la llibertat, l'educació només pot reeixir des d'una actitud activa per part de l'aprenent. L'aprenent no és —no pot ser de cap manera— el receptor passiu d'un servei (com aquell que s'asseu tranquil·lament en una cadira de la Rambla mentre un mosso li neteja les sabates), sinó que és —ha de ser necessàriament— el protagonista compromès en la seva pròpia formació —en la seva pròpia història. Que quan parlem d'ensenyament topem amb la llibertat de cada individu és el que fa que aquí no pugui parlar-se d'una pura tècnica, l'aplicació correcta de la qual garantis resultats òptims. El problema és aquest: almenys a partir dels 12 anys, ja no pots esperar l'obediència constant de l'alumne, sinó que has de comptar amb la seva llibertat que és, primer de tot, la llibertat de dir no a allò que li demanes.

Així doncs, és en tot cas cada alumne, amb l'assistència dels docents, que ha de servir-se de si mateix per servir la seva pròpia formació. No hi ha instrucció possible si no hi ha, primer de tot, una formació adequada de la llibertat. Però, com s'educa la llibertat?

És fins a cert punt enutjós veure com sobre aquest punt tothom s'atreveix a opinar i com, doncs, totes les opinions apareixen aquí com a igualment legítimes. Un polític, o un sociòleg, no gosaria donar opinions tècniques referides al camp de la medicina o de la construcció i, en

canvi, és habitual que tothom es vegi amb cor de fer afirmacions tècniques sobre el camp de l'ensenyament i de l'educació. ¿És que en aquest camp no hi ha un discurs autoritzat per sobre de les opinions comunes?

No creiem gens que la veu autoritzada pugui ser en aquest cas la de cap ciència, simplement perquè la llibertat humana, precisament perquè és allò que escapa a la racionalitat matemàtica, no és susceptible de ser reduïda a pes i mesura. Però tampoc no pensem que tothom estigui igualment qualificat per opinar o, si es vol, que una opinió qualsevol sigui igual de legítima que qualsevol altra. La nostra convicció és que els mestres i professors que tractem amb nois i noies cada dia, sobretot si ho fem des de fa una pila d'anys, som els experts en el camp de l'ensenyament, de manera que és la nostra veu la que ha de ser reconeguda com a autoritat en aquest camp.

Per fer-me entendre, serà útil recordar l'etimologia de la paraula «expert». És una paraula que deriva de la partícula indoeuropea *per*, que significa: la multiplicitat de dificultats que el viatger troba al llarg del camí. Un expert és aquell que, en el camí que va fent, té prou *perícia i experiència* (dos termes igualment emparentats amb la partícula indoeuropea esmentada) per resoldre totes les dificultats amb què es va trobant. Com que els nois i les noies amb què treballem no són màquines sinó éssers lliures, els experts en ensenyament no som pas científics; però la nostra experiència, el fet d'haver tractat durant molt de temps amb nens i adolescents de característiques molt diferents, i el fet d'haver hagut de fer front més d'una vegada a problemes d'una varietat molt ampla de tipus que es repeteixen, ens han fet experts en la tasca d'assistir els joves a créixer en la seva instrucció i en la seva formació com a persones. De la problemàtica dels infants i dels adolescents en general en tenim una visió de conjunt que ens ve donada pel nostre propi ofici, de tant tractar-los. Per això goso dir sense vergonya, en començar el meu escrit, que ens mereixem, com a col·lectiu, el

reconeixement públic com a veu autoritzada per parlar de la formació dels nostres joves.

És, per tant, com a expert en ensenyament, amb l'orgull humil de l'ofici, que passo ja a parlar de la formació de la voluntat en el moment crucial del creixement d'una persona que és l'adolescència.

2. INDIVIDU I PERSONA

2.1. QUÈ ÉS EDUCAR? APRENTATGE, INSTRUCCIÓ I EDUCACIÓ

La formació d'una persona demana, òbviament, l'adquisició de tota una sèrie d'habilitats pràctiques que garanteixin l'eficàcia en tota mena d'activitats. Cordar-se les sabates o tallar la carn amb ganivet i forquilla, posem per cas, són coses que seria un pèl trist que una persona adulta no sabés fer tota sola. L'adquisició de les regles i de les habilitats pràctiques que permeten dur a bon terme activitats com aquestes, i d'altres de més complicades, és el que s'anomena *aprenentatge* i té l'eficàcia, doncs, com a valor suprem.

Però no només de les habilitats pràctiques viu l'home. L'home adult ha de moure's i prendre decisions en el món en què viu i, per tant, l'ha de conèixer. El món, però, és molt gran i, per tant, costa tota una vida tenir-ne un coneixement una mica global. En els anys de la formació no hi ha prou temps per donar a conèixer el món d'una forma completa. Caldrà, doncs, que, a més de coneixements, el jove adquireixi hàbits de reflexió, uns coneixements bàsics i uns instruments que li permetin avançar pel seu propi compte, de manera responsable i autònoma, en la conquesta d'una comprensió cada cop més ampla del món en què hem de viure. Aquesta transmissió d'un saber teòric, que és al mateix temps transmissió de la capacitat de raciocini, de mètode i d'argumentació, és el que s'anomena *instrucció*, i allò que pretén aportar en darrer terme és alguna llum sobre la veritat del nostre món.

Si tinguéssim aprenentatge i instrucció però res més, encara no podríem parlar d'un home format de forma íntegra. Un home molt hàbil en totes les activitats pràctiques que es proposa, i coneixedor profund d'un ventall important de coneixements teòrics, encara pot ser un perfecte cretí. Més enllà de les habilitats i el coneixement hi ha el capteniment de l'home, la manera de ser i de fer, que no es deriva simplement ni de les habilitats ni dels coneixements. Aquest capteniment que distingeix l'home ben fet dels altres és el que ha de procurar l'educació. Aquí l'atenció del jove ja no es dirigeix ni a l'eficàcia d'una activitat pràctica, ni a la veritat d'un coneixement, sinó a la bondat d'una vida. I, com que això no és reductible a cap recepta, la història en què el nen es fa home orientat cap a una vida digna passa, tot simplement, per la relació humana: els homes, per fer-nos homes, necessitem els altres homes i, sobretot, homes que ho siguin de debò, és a dir, models de vida adulta que siguin exemple d'abnegació i de bona educació.

Per això qualsevol mestre o professor, més enllà de la matèria que imparteix, i tant si n'és conscient com si no, transmet sempre al mateix temps una cosa informulada que és allà mateix, a l'aula, exhibint-se davant els alumnes i convidant-los a imitar-la; a saber: la mateixa humanitat de la persona que està fent la classe. Tot mestre i professor és per als alumnes un model d'adult, i ens sembla que va dir una veritat molt profunda Chesterton quan va escriure que «*un va a escola, abans que res, a estudiar el caràcter dels professors*».

L'educació és, simplement, la formació de la humanitat de l'home, i és a pensar això que dediquem l'article que tot just comença. La tesi que volem explicar, i que manllevem en la seva formulació al professor francès Nicolas Grimaldi, és aquesta: *la meta de l'educació és substituir sempre més l'individu per la persona*. Expliquem-ho.

2.2. DE L'INDIVIDU A LA PERSONA

En una de les cartes que Screwtape, el dimoni experimentat, escriu al seu nebot Wormwood, el dimoni inexpert que té al seu càrrec un home a qui li ha de manllevar l'ànima, li fa una observació assenyada sobre com som els homes:

«*Els humans són amfibis, mig esperit i mig animal. L'entestament de l'Enemic [i.e. Déu] a produir aquesta mena d'híbrids revoltants fou una de les coses que determinà el nostre Pare a no prestar-li més el suport. Com a esperits, pertanyen al món de l'eternitat, però com a animals viuen en el temps. Això vol dir que, mentre llur esperit pot ésser dirigit a un objecte etern, els cossos, les passions i les imaginacions estan subjectes a un canvi continu, perquè viure en el temps vol dir canviar*».¹

No cal creure en els dimonis per reconèixer aquesta veritat sobre la vida humana: que en nosaltres hi ha com dues dimensions contraposades que ens fan, per dir-ho amb la ironia de Screwtape, «animals amfibis». D'una banda, el meu cos, els meus impulsos, les meves passions, la meva intel·ligència, la meva mandra, etc. són coses que constato en mi, coses que em pertanyen però que jo no he triat. Així com no he triat tenir el nas més gros o més petit, tampoc no he triat ser més o menys mandrós, més o menys intel·ligent, més o menys enèrgic, etc. Tot això conforma el que és meu, i a tots aquests trets que em pertanyen i que em distingeixen en la meva individualitat és el que anomenem «individu». L'individu és, doncs, el jo sempre ja constituït: *el que és meu*.

Ara bé, més enllà dels trets individuals tal com me'ls trobo, hi ha la possibilitat de fer créixer en mi una cosa que ja no és només meva, sinó que defineix qualsevol individu en allò que té de comú

1. Vegeu la carta VIII del llibre: Lewis, C.S. *L'estratègia del dimoni*, trad. de Miquel M. Estradé, Barcelona: Edicions 62, 1964, Col. Blanquerna, 7, p. 43.

amb la resta d'homes. Precisament perquè això és allò comú a tots els homes, allò que fa que tots plegats, més enllà de les diferències individuals, siguem precisament homes, aquesta dimensió de mi que ha de formar-se i arribar a ser constitueix la meva humanitat, allò que pròpiament sóc. Això, *el que jo vull ser*, que no és altra cosa que *el que jo sóc* en realitat, és el que anomenem «persona».

Podem aleshores reformular l'afirmació de Screwtape segons la qual som éssers amfibis en els termes següents. Els homes som al mateix temps individus i persones. O, per ser més precisos, som individus que podem arribar a ser persones. Els nostres trets individuals, com ara la mandra o l'ambició, ens condueixen a la realització de finalitats particulars, i és precisament la particularitat d'aquestes finalitats el que fa ben variable aquesta dimensió de la vida humana. La nostra humanitat comuna, en canvi, ens orienta cap a allò que sobreviu a cadascun dels individus i, en aquest sentit, fa que ens transcendim o que ens superem a nosaltres mateixos —l'individu!— en la consecució d'una vida pròpiament humana —la persona! Podem, aleshores, distingir amb una sèrie de comparacions aquesta realitat doblada que som.

1. Com a individu tinc *trets distintius*; com a persona, sóc un ésser humà i això *ho tinc de comú amb tots els homes*: la persona no és el que tinc de fet ara i aquí, sinó que és *el jo que espero, és el jo que jo espero de mi mateix*.

2. Formen part de l'individu el patrimoni genètic, les determinacions històriques i socials, la identitat física, la identitat social, el temperament, el caràcter, les aptituds innates, els impulsos, les simpaties i les antipaties, etc., de manera que, en suma, l'individu és *tot el que els altres veuen de mi* (tot allò que forma part de com sóc vist). El propi de la persona, en canvi, és invisible, inobservable, secret. D'això n'hauríem de prendre bona nota pares i professors perquè, quan els pares posen etiquetes als seus fills, o quan els professors posen etiquetes als alumnes, el que estem fent és considerar-los només com a individus: ens oblidem que

allò que hem de preservar és la persona que hi ha en el fons de cada individu. Quan etiquetem, doncs, pares i professors som mals educadors: com diu Saint-Exupéry, i malgrat allò que veiem de cada noi o noia (o sigui els trets particulars de l'individu), «mai no se sap fins on pot arribar un home», perquè en l'individu hi ha un fons secret d'humanitat, la persona, que, quan creix, pot canviar del tot aquell individu.

3. Així mateix, forma part de l'individu tot el que tenim abans de prendre'n cura, i això és *temporal* (exposat sempre al canvi) i lligat a la *solitud* (ningú no pateix allò que a mi em fa mal). En canvi, la persona és allò de què prenem cura i s'obre amb la consciència. La consciència, en efecte, ens fa considerar la nostra vida des d'una perspectiva que s'eleva per damunt de la immediata de l'«ara i aquí» i és, per tant, en cert sentit, *intemporal*. La consciència eleva la nostra mirada cap a un model d'humanitat desitjable i ens presenta, doncs, el que jo espero de mi mateix. Aquí ja no es tracta de mi mateix tal com em rebo, sinó del jo que espero arribar a ser. I és per això que, com a persona, em descobreixo com a membre de l'universal, és a dir, com a testimoni de la humanitat, perquè el més personal és el menys individual i quan m'hi obro sento, doncs, que tots combreguen amb mi.

4. Una conseqüència del que hem dit és que, com a individu, sóc irresponsable del que és meu, perquè el que és meu és involuntari (les meves antipaties i les meves mandres, posem per cas, són individuals i no personals): encara que els trets individuals siguin meus, *pertanyo més a la meva individualitat que no pas ella em pertany a mi*. Com a persona, en canvi, sóc responsable del que vull, em busco i em reconec en el que vull.

Educar és, aleshores, *impulsar a créixer, impulsar a fer-se home, impulsar a viure*; i l'individu experimenta aquest impuls quan reconeix el que vol ser i reconeix que encara no és això que vol ser. De manera que educar és obrir la perspectiva de la humanitat comuna per tal que la seva bondat

i la seva bellesa despertin la vocació en cadascú de fer-se homes i dones. L'educació resulta ser, en suma, fer sortir la persona que hi ha en cada individu. I això vol dir, primer de tot, despertar la voluntat.

3. LA VOLUNTAT

Acabem de veure que educar és activar la voluntat per tal que, més enllà de l'individu que sóc, despertin la persona. En aquesta tasca, la Primària i la Secundària tenen missions diferenciades. Els nens i nenes són inquietos, moguts, impulsius, espontanis: l'individu els pot. Coses com seure bé a taula, o treballar en silenci, o mantenir un ordre i una higiene personals, en una paraula els hàbits, són aquí la peça clau de l'educació. Si ara els nens i les nenes no aprenen a dominar el seu cos, a disciplinar-lo per tal que s'estigui quiet quan volen, després, de grans, ja serà massa tard. Així doncs, la funció principal de Primària és, per dir-ho així, la domesticació de l'individu, perquè la primera tasca de l'educació és precisament ensinistrar tot el que és individual per tal que no resisteixi la voluntat de la persona.

Notem que, d'aquesta manera, els hàbits que inculquem als nens des de ben petits ja treballen en la preparació del treball intel·lectual que hauran de realitzar de més grans. Un noi adolescent que, assegut a la taula de la classe, és incapaç de dominar el seu cos, difícilment tindrà la seva ment en el repòs necessari per concentrar-se en el punt sobre el qual la lliçó o el treball del dia l'ha de fer fixar l'atenció. Obviament, amb el domini del cos no n'hi ha prou, perquè encara cal una activació positiva de la ment, i això passa per la formació de la voluntat, tasca a realitzar eminentment a la Secundària.

Del que es tracta ara és de portar el noi o la noia a fer el que *vol* fer. Notem que aquest *voler* no té res a veure amb els seus impulsos espontanis. Hi ha nois o noies que, vençuts per la por al fracàs o per la mandra, treballen poc i malament,

i la seva espontaneïtat els porta, doncs, a fer allò que pot dur-los a no passar de curs. Que un noi o una noia, posem per cas, de 4t d'ESO actuï així no vol dir, és clar, que *vulgui* actuar així. És la seva mandra —un tret individual—, no pas ell o ella com a persona, que el fa o la fa actuar així. Quan, a classe, veig un alumne d'aquests allà, assegut en la seva taula, em sembla evident que, malgrat el que fa, en veritat *no vol* continuar-hi assegut el curs següent. No hi ha cap alumne d'una classe qualsevol que vulgui quedar-se assegut allà on és indefinidament, sinó que, més aviat al contrari, tots volen marxar d'aquella classe tan aviat com es pugui. La paradoxa humana —el fenomen que es deriva, per dir-ho amb Lewis, de la nostra condició d'amfibis— és que tot sovint no fem allò que volem fer. L'alumne que vol passar de curs però no estudia no fa el que vol fer, sinó que fa *com si volgués* tot el contrari del que vol. A l'interior d'aquest alumne hi ha, doncs, un conflicte entre l'individu i la persona: l'individu que l'alumne és fa que es deixi portar per les ganes de fer això o allò (com veure la televisió o jugar a l'ordinador en lloc d'estudiar); la persona que l'alumne vol ser el porta en canvi, quan venç els impulsos individuals, a sobreposar-se sobre les ganes de cada moment per realitzar amb ferma *voluntat* allò que el pot fer créixer personalment.

Del que acabem de dir se segueix que no hem de confondre de cap manera *el que vull* amb *el que em dóna la gana*.² D'entrada cal notar clarament que *no tota espontaneïtat és llibertat* i que *no tota submissió és servitud*. Ans al contrari, com passem tot seguit a explicar, *fer el que em dóna la gana és una espontaneïtat servil mentre que fer el que vull és una lliure submissió*.

Les ganes, fer *el que em dóna la gana*, és cedir als impulsos que em dominen. En efecte, (1) la

2. En la formulació i en l'explicació d'aquesta distinció, així com en bona part de tot l'article, seguim de molt a prop el professor Nicolas Grimaldi, que vam tenir l'oportunitat d'escoltar en una lliçó impartida a Barcelona el juliol passat.

gana és una cosa que em domina, que no trio pas jo i, doncs, que no es pot resistir. (2) El plaer que proporciona consisteix només en començar perquè, posem per cas, un cop he fet un mos el menjar ja m'atipa, ja no em causa plaer: aquí no acumulem béns sinó que alliberem energia, relaxem la tensió, i d'aquest relaxament obtenim un benestar ben efímer. (3) Quan fem el que ens dóna la gana ens mou, per tant, la recerca d'un benestar individual passatger: en fer el que li dóna la gana, l'individu es fa el centre a què tot ha de sotmetre's; i, com que el plaer obtingut dura poc, un home que actua d'aquesta manera, sempre mogut per les seves ganes, és un home inquiet, insatisfet, mogut constantment pel neguit de tornar a tenir aquest plaer que ha tingut per un moment i que, tanmateix, ja sempre ha perdut irremeiablement. Un home o un noi així, doncs, (4) viu en la *tiranía del caprici*.

La *voluntat*, en canvi, *fer el que vull*, evidentment no són les ganes. Si l'espontaneïtat em fa viure —a mi i als qui m'envolten, com ara els meus pares— en la tirania del caprici, la voluntat constitueix el lloc de la llibertat responsable.

En efecte, (1) per tal d'assolir el que es persegueix, i enfront les ganes individuals en què els impulsos se m'imposen, cal més aviat negar-se un mateix i resistir totes les coses; així, per exemple, per tancar-me a l'habitació a estudiar cal que em sobreposi al meu impuls de distreure'm jugant a l'ordinador o mirant la televisió. (2) Quan ho aconseguim, el plaer que obtenim no es troba, com amb les ganes, al començament sinó al final: aquí el plaer consisteix a assolir o accomplir, i els patiments que hem de suportar, posem per cas, en la resolució d'un exercici de matemàtiques difícil es veuen compensats només al final de tot, quan per fi te'n surts. L'èxit en la realització del que tens entre mans, però, constitueix pròpiament una acumulació d'energia: en sortir-te'n t'omplés de vida, i el plaer obtingut no és un benestar efímer que es consumeix amb el primer mos, sinó un benestar persistent que t'acompanya com a guany per proposar-te noves

fites. Evidentment, (3) això passa quan abandono el narcisisme de nen mimat que em fa estar pendent només de mi mateix i m'ajusto a allò que reclamen de mi les coses que tinc entre mans: per assolir el que es vol, la persona primer ha de sotmetre's a l'ordre de les coses, a les regles, al mètode. Res no s'aconsegueix si no és en virtut d'aquest *domini de la voluntat sobre la voluntat* (=autodomini), si no és a través d'aquesta perseverança en virtut de la qual ens sotmetem a allò que hem volgut. Com diu Alexandre Galí en algun lloc, la llibertat humana és la «llibertat de posar límits a la pròpia llibertat». De manera que aquí (4) *la persona es fa senyora (mestra) de les coses en fer-se senyora (mestra) de si mateixa*. I això és la llibertat.

Podem concloure que la llibertat no és exactament el contrari de l'obediència. Més aviat hem de parlar de dos tipus d'obediència: quan obeeixo, l'espontaneïtat dels impulsos que m'individualitzen, actua de forma servil i esdevé un tirà governat al seu torn per la tirania del caprici; quan, en canvi, obeeixo la naturalesa de les coses, allò que les coses reclamen de mi per poder realitzar la meua voluntat (com ara estudiar si vull aprovar un examen), aleshores estem en l'àmbit de la lliure submissió que constitueix, pròpiament, la llibertat de què és capaç l'home. Un individu incapaç de sotmetre's a la realitat en la consecució del que és la seva voluntat és un home feble, capriciós i desvalgut davant les dificultats amb les quals haurà d'enfrontar-se al llarg de la seva vida. No hi ha educació, no hi ha formació de la persona i de la llibertat, si no hi ha, doncs, educació de la voluntat. I perquè, com acabem de veure, això suposa una certa disciplina, cal, doncs, que els educadors sàpiguen fer un bon ús de la severitat.

4. LA SEVERITAT EN L'EDUCACIÓ

Tot sovint, els pares de fills adolescents, en les entrevistes amb els tutors dels seus fills, diuen coses com aquesta: «*el meu fill no té voluntat*».

Encara que s'entén bé què volen dir, amb el que portem explicat ja es veu prou clar que, entesa en el seu sentit literal, aquesta afirmació és absurda: tan absurda com si diguéssim que el seu fill no té fetge o sistema nerviós central. Tothom té voluntat, com tothom té musculatura. Però així com no tothom està dotat d'una bona musculatura, així mateix no tothom té la mateixa voluntat.

Més i tot. Una persona de constitució atlètica que es passés tot el dia ajagut o assegut davant la televisió, al cap d'uns anys tindria un cos més flonjo que una persona menys dotada físicament que va al gimnàs cada dia. Hi ha el dons naturals però hi ha també el que en fem, d'aquests dons naturals. Des d'aquest punt de vista, la voluntat no es distingeix gaire, posem per cas, dels bíceps.

Així doncs, quan els pares diuen del seu fill que no té voluntat, més aviat el que volen dir és que la té fluixa, com algú amb un to muscular baix, o bé atrofiada, com algú que seu malament i que per aquest motiu té constantment mal d'esquena. Què cal fer, aleshores? Primer, entendre on és el problema, i segon, esmenar-lo de la forma més convenient. Una persona amb un to muscular baix l'ha de corregir fent exercici. Una persona que pateix dolors a causa de les males postures amb què s'asseu ha d'aprendre a seure bé. Semblantment, una voluntat tova o atrofiada ha de rebre les cures pertinents: hem de tonificar-la (perquè adquireixi un bon «to muscular») i ensenyar-li a «seure bé». I això, advertim-ho de seguida, no és pas el mateix que «motivar»: si jo motivo un noi o noia, sóc jo que moc la seva voluntat; però el que cal és que sigui ella que es mogui de forma autònoma! La voluntat no es desperta ni amb la por ni amb la seducció: així sotmets per un moment l'individu, però no actives adequadament la voluntat.

El que interessa, doncs, és que sigui el mateix noi o noia que entengui el plaer de tenir una voluntat tonificada i ben col·locada, igual com pot entendre la bondat de tenir un cos flexible i sa. I en això juga un paper crucial l'exemple dels

adults que l'envolten. De manera que cal, en suma, una combinació intel·ligent d'exhortació a través de l'exemple i de severitat.

4.1. LA INDULGÈNCIA COM A FORMA DE MENYSPREU

Per veure-ho, comencem tot considerant quins són els efectes (perversos) de la indulgència en educació. El mestre indulgent és aquell que pretén evitar patiments i dificultats als seus alumnes. Fent això, però, treu als seus alumnes la inquietud d'esbrinar qui són i fins on poden arribar. Davant del fracàs momentani d'un alumne, li ve a dir: «*No t'amoïnis, tot va bé*». Malgrat que pugui sonar com un comentari reconfortant, el que en el fons està dient a l'alumne negligent és, ni més ni menys, que ja el dóna per perdut. Algú que no dóna de si a qui se li diu que no s'amoïni, el que se li està dient és que no té cap sentit que provi de millorar. Que convé que es posi tranquil vol dir: que tot el que pot fer ja ho ha fet, que és inútil voler el que no es pot fer, i que, per tant, no hi ha res desesperant, no hi ha cap motiu de desesperació, pel simple fet que no hi ha res a esperar.

D'aquesta manera, en considerar-lo com una cosa que no dóna més de si, que és el que és i prou, al mateix temps que li manlleva tota llibertat com a possibilitat de creixement, li ofereix una coartada tranquil·litzadora a la seva inèrcia, a la seva tendència a mantenir-se com és ara si res no el força al canvi. Perquè la mandra, certament, pot venir d'una paràlisi a causa de la por o de l'angoixa de no encertar-la, de no ser prou, de no realitzar les coses a la perfecció i, per tant, en suma, per excés d'ambició; però també pot venir per la causa contrària, això és, per la manca d'ambició. Un mestre que desactiva l'ambició humana per falsa compassió és tan perjudicial com un que la col·lapsa en posar fites tan altes que no són a l'abast del seu alumne. Prendre cura del crei-

xement personal dels teus alumnes és trobar la justa mesura d'exigència: ser sempre exigent, en la confiança que tot alumne pot créixer; però mirar-te sempre els teus alumnes, en la comprensió que el creixement té també moments de defallença en què convé animar els nois i les noies a recuperar l'autoestima i l'autoexigència.

La indulgència dels mals mestres resulta ser, en suma, una forma de menyspreu. Contra aquest menyspreu, el respecte per l'home i per la dona que hi ha en cada nen i en cada nena demana, aleshores, un bon ús de la severitat.

4.2. DEL BON ÚS DE LA SEVERITAT

La severitat exigeix del present que compleixi les promeses del futur i comunica a l'alumne que *els altres esperen d'ell* el que ell no s'atreveix a esperar de si mateix. Un mestre sever no consent que l'alumne dimiteixi d'ell mateix, sinó que li recorda tothora que es deu a si mateix, que el petit esforç de cada moment que desatén serà precisament el que li faltará en les grans coses que hagi de realitzar més endavant. El mestre sever fa respecte de la inèrcia de l'alumne allò que l'impuls vital fa en la matèria: *l'impulsa a viure*, és a dir, a esforçar-se per tal de fer-se a ell mateix una altra cosa, una cosa més alta.

La severitat, però, té també els seus perills. La severitat no pot ser en cap cas ressentida, no pot ser mai per reprimir l'individu o per rebaixar-lo sinó que, tot al contrari, ha de ser precisament per elevar-lo com a persona. Per expressar això, Grimaldi fa notar que «*només l'entusiasme té l'autoritat necessària per exercir aquesta severitat*».

Per què «entusiasme»? El diccionari ens diu que «entusiasme» significa «exaltació de l'ànima». Què vol dir, doncs, que la severitat només té autoritat si s'exerceix des de l'entusiasme? Exactament això: que la severitat del mestre té com a única finalitat portar l'alumne a créixer com a persona i, doncs, que la severitat del mestre només és justificable si el mes-

tre manté tothora la convicció que *tots* els alumnes poden progressar, que tots sense excepció tenen al seu abast els recursos per fer-se ells mateixos millor del que són. Aquesta és la fe fonamental del mestre: la fe en la perfectibilitat de tots i cadascun dels seus alumnes, siguin quines siguin les seves capacitats i siguin quines siguin les seves circumstàncies. Aquesta fe és el que Grimaldi anomena «entusiasme».

El mestre o professor, així doncs, ha de ser un entusiasta: ha de mostrar als seus alumnes que allò que ensenya, la seva matèria, el millora a ell mateix com a ésser humà, i això es fa sense dir-ho sinó vivint-ho. Qui no s'entusiasma per allò que ensenya transmet la lògica del que ensenya però no la seva bondat. En contrapartida, el mestre que estima i expressa la seva passió per allò que ha estudiat, potser no ho farà més divertit als ulls dels alumnes (no els «motivarà»), però ell mateix serà un exemple vivent que allò és estimable i, d'aquesta manera, potser despertarà en els seus alumnes el desig de tenir-ho i, amb aquest desig, la seva voluntat. Perquè la instrucció sigui també educació calen, doncs, professors apassionats de la seva matèria i també de la humanitat comuna a ells mateixos i els seus alumnes.

Posada en el seu lloc, la severitat resulta ser l'actitud adequada del mestre i dels pares en la seva tasca educadora. Si, en paraules de Grimaldi, «la indulgència et ve a dir que ets excusable perquè *ets fill dels teus avantpassats*» (et perdona la vida però, per això mateix, no té cap esperança en la teva millora i et diu, doncs, que ets com ets i prou), la severitat, en canvi, et ve a dir «tu ets l'únic responsable del que seràs, perquè *ets fill de la teva voluntat*». Només la severitat que es viu des de la tendresa de l'entusiasme constitueix, en suma, la base d'una educació de i en la llibertat.

5. CONCLUSIÓ

Hem establert que la principal tasca de l'educació és despertar i cultivar la persona a desgrat de l'egoisme propi de cada individu. Això, és clar,

demana assumir el conflicte entre individu i persona en l'interior de cadascú i fer violència a la inèrcia de l'individu que ens fa flonjos i obtura el pas a la persona. És per això que estalviar la frustració als alumnes o als fills és un error fatal: l'experiència del fracàs forma part essencial de la vida, perquè per viure cal travessar precisament aquesta experiència, situar-se esportivament en el conflicte i treballar per fer créixer la humanitat que hi ha en cadascú en oposició a allò que ens idiotitza.

«*L'home —diu Kant— és l'única criatura que ha de ser educada*»: en tant que individu, l'home és com qualsevol altre animal, la seva naturalesa camina de forma natural cap a la seva realització, de la mateixa manera que tota larva ve a ser un insecte perfecte. Però l'home segurament és alguna cosa més que un insecte. Què és, doncs, allò que ha de realitzar l'home per esdevenir precisament això, home i no insecte?

Tot el problema de la voluntat és el problema de la coherència entre allò que vull i allò que faig. Per tal que els nois i noies puguin veure què *volen* en realitat, cal que els portem a veure els més diversos tipus d'home i els exemples més alts d'humanitat; que es reconeguin en uns i que descobreixin el que els fa sentir repugnància. Això és, sobretot, una qüestió de sensibilitat, de manera que una lliçó addicional que aprenem de la nostra meditació és que la formació moral necessita, com a condició de la seva possibilitat, la formació estètica com a formació de la sensibilitat. Però no n'hi ha prou de veure què volem. Cal, a més, complir això que volem i que hem fet objecte de la nostra elecció.

Si cal, en suma, ser sever i entusiastes amb els nostres joves és perquè ells mateixos ens prenguin de models i esdevinguin al seu torn sever i entusiastes amb ells mateixos. Perquè, almenys per als qui no som ni déus ni bèsties, l'educació dura tota la vida, la nostra voluntat de transmetre aquest model d'humanitat és, aleshores, la voluntat d'ensenyar-los a ser, tot simplement, no pas insectes, sinó homes.

XAVIER IBÁÑEZ (Barcelona, 1966) és doctor en Filosofia amb la tesi titulada *El Teetet de Plató. Saviesa i prudència en el tribunal del saber* (2004). Professor de Filosofia a l'Escola Sant Gregori de Barcelona i codirector del Batxillerat. Secretari de la Secció de Filosofia Antiga de la Societat Catalana de Filosofia i president del Centre d'Estudis Carles Cardó. Entre les seves publicacions destaquen *Hermenèutica i Platonisme* (2002), *Lectures de Filosofia* (2004) i la traducció de l'obra del filòsof americà Stanley Rosen *Hermenèutica com a política* (1992), a més de nombrosos articles i ressenyes en revistes especialitzades.