

La "Paideia", l'escola i els savis orientals. La filosofia de l'educació i la crisi de la modernitat.

Albert Ferrer



LA "PAIDEIA", L'ESCOLA I ELS SAVIS ORIENTALS.
LA FILOSOFIA DE L'EDUCACIO I LA CRISI DE LA MODERNITAT

Albert Ferrer

Doctor en Filosofia per la Universitat de Paris-Sorbonne.

Docència i recerca a les universitats de Cambridge,
Barcelona i Lleida.

Docència a escoles de la India.

Membre de Vivarium Academicum, dirigit per Raimon Panikkar.

La feina que ha portat a l'elaboració d'aquest llibre ha rebut el suport financer de la Fundació Jaume Bofill de Barcelona.

SUMARI.

- I. Filosofies de l'educació a Occident i la crisi del model escolar modern. P 4

- A. El valor pedagògic de la història. P 5
- B. La Grècia antiga. La "paideia". P 7
- C. Els sofistes versus Sòcrates. P 16
- D. Plató. P 21
- E. Grècia i Orient. P 29
- F. La Cristiandat medieval. P 31
- G. El Renaixement. P 36
- H. L'escola moderna. P 40
- I. Filosofies de l'educació en la modernitat. P 46
- J. Crisi i crítica de l'educació moderna. P 49

- II. Educació i diàleg intercultural. P 57

- A. Educació i civilització.
Una transformació necessària. P 58
- B. L'educació com "e-ducere". P 61
- C. Els estadis d'evolució i formació de la persona. P 64
- D. La iniciació. P 67
- E. Diàleg intercultural i educació.
L'experiència d'Orient. P 69

- III. Filosofies de l'educació i experiències educatives a Orient. 74

- A. La tradició índia i l'educació. El "gurukula". P 75
- B. Les escoles i albergs de la Missió Ramakrishna. P 78
- C. La innovació pedagògica d'Aurobindo i La Mare. P 81
- D. La revolució pedagògica de Krishnamurti. P 83
- E. L'educació en valors humans en l'India contemporània. P 86
- F. "Tu ets el món": la transformació de la persona i la transformació del món. P 88

- Bibliografia. P 90

- A. Obres d'assaig i estudi. P 91
- B. Filosofies de l'educació. P 102

I.

FILOSOFIES DE L'EDUCACIO A OCCIDENT
I LA CRISI DEL MODEL ESCOLAR MODERN

A. El valor pedagògic de la història

La història ens permet aprendre. Donat que aquí parlarem d'educació, val la pena recordar el valor pedagògic de la història. Si això és cert en general, també ho és amb relació a l'educació.

La història de l'educació pot ser reveladora i profitosa en un sentit encara més ampli; car, essent la història de les diverses formes que ha adoptat la formació de la persona com a membre de la societat, constitueix en el fons una veritable història de la humanitat, o més bé, de la idea que hom se n'ha fet a través de la història.

L'educació és com un mirall on es reflecteix la imatge de tota una civilització. En paraules del cèlebre pensador alemany W. Dilthey:

"(...) l'educació és primerament en el seu ethos un producte de l'esperit total d'un poble".¹

Les estructures i les idees en matèria d'educació són, però, particularment rígides; es tracta d'una matèria molt sensible, i en el fons, d'un pilar de la societat. El sistema escolar contemporani presenta molts problemes, però no sembla que les societats occidentals hagin estat disposades fins ara a abordar en profunditat aquestes qüestions, car és molt el que està en joc; de fet, està en joc el model de civilització en el seu conjunt.

Els problemes de l'educació no es poden separar dels problemes de la civilització. Vivim justament en una cultura particularment dualista que instal·la la separació i la fragmentació allí on no n'hi ha. Si volem comprendre els problemes que pateix el nostre sistema escolar, hem d'estar disposats a afrontar els problemes del conjunt de la civilització moderna.

I si volem ser capaços d'afrontar aquests problemes, no ens queda més remei que dialogar, i a través del diàleg, escoltar als altres i aprendre d'ells. L'autosuficiència porta a l'autoasfíxia. La funció pedagògica de la història i el diàleg intercultural poden obrir la finestra per que entri llum en una habitació que està encara a les fosques.

Això vol dir dialogar amb la nostra pròpia història i amb les altres cultures fora del nostre entorn occidental.

No pretenem oferir aquí una història detallada de l'educació a Occident. Ara bé, sí que ens interessa subratllar algunes grans línies d'aquesta història, així com algunes de les filosofies de

¹W. Dilthey, "Historia de la pedagogía", p 22.

l'educació que ha conegut la nostra civilització.¹

En aquesta selecció, remarcarem les concepcions de l'educació entesa com "e-ducere", però també indicarem les tendències en direcció oposada, i que han acabat esdevenint hegemòniques en termes d'estructures socials. Amb relació a l'"e-ducere", ens fixarem en aquell ideal de la "paideia" grega coronat per un Sòcrates o un Plató, i que retrobem amb altres formes en la tradició del "gurukula" de l'Índia clàssica.

¹Vegeu la succinta "Histoire de l'éducation" de R. Gal, o la més voluminosa "Histoire mondiale de l'éducation" de Mialaret i Vial, així com la "Historia de la educación occidental" de J. Bowen. El "Traité des sciences pédagogiques", dirigit per Debessé i Mialaret, ofereix una visió de conjunt que presta especial atenció a la dimensió històrica.

Vegeu també, entre d'altres obres, Kazamias, Massialas, "Tradition and Change in Education. A Comparative Study", E.J. Power, "Main Currents in the History of Education", M. Alighiero Manacorda, "Historia de la educación", A. Santoni Rugiu, "Historia social de la educación", A.E. Meyer, "An Educational History of the Western World", i R. Ulich, "La educación en la cultura occidental. Su historia, presente y perspectivas".

També pot resultar útil la consulta de P. Caspard, "Guide international de la recherche en histoire de l'éducation", i W.W. Brickman, "Bibliographical Essays on the History and Philosophy of Education".

B. La Grècia antiga. La "paideia"

Sabem relativament poc sobre l'educació en l'Antiguetat "bàrbara" -cèltica o germànica-; sabem força més sobre l'educació en l'antiguetat "clàssica" -grega i romana-.²

En abordar l'educació a la Grècia antiga, la famosa "paideia", veiem de seguida que es tracta d'un altre món. Però no sols l'educació grega és completament diferent de la nostra; el conjunt de la civilització grega és diferent, per més que retòricament ens considerem tant sovint els hereus de Grècia o diguem que Grècia és l'albada d'Occident. En l'ideal de la cultura grega, hi ha un equilibri interior i una energia vital que l'Occident modern ha perdut.

Sri Aurobindo, el gran místic de Pondicherry, subratllà la distància considerable que hi ha entre la cultura grega i la moderna.³ Segons ell, un filòsof grec transportat a la nostra època es meravellaria dels avenços científics i tecnològics; però s'esgarriaria de la vulgaritat, l'utilitarisme, l'individualisme, i molts altres aspectes de la nostra civilització. Segons Aurobindo, un filòsof grec veuria el món modern com "la supervivència del bàrbar triomfant".

Així doncs, enlloc d'una retòrica fàcil que pot portar a distorsions de la història de la cultura, és més profitós veure les diferències entre l'educació i la cosmovisió gregues i les nostres, per aprendre de la diferència i del diàleg. El diàleg intercultural no té res a veure amb el folklore al qual se'l redueix tantes vegades; reconeixent la diferència, esberla el caràcter monolític del "jo" en obrir-lo cap a un "tu" que està en peu d'igualtat i té un altre testimoni a aportar.

L'educació grega en singular tampoc existeix. Més enllà de l'evolució històrica, val la pena recordar la rivalitat política i l'abisme cultural entre Atenes i Esparta. I a dins de la mateixa Atenes, el panorama educatiu és d'una gran complexitat.

A Esparta, la formació del noi entre els 8 i els 20 anys és

²Cf P. Riché, "Education et culture dans l'Occident barbare", H.-I. Marrou, "Histoire de l'éducation dans l'Antiquité", M.A. Galino, "Historia de la educación. Edades antigua y media", F.P. Graves, "A History of Education before the Middle Ages", i B. Sergent, "L'homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne".

Centrant-nos en Grècia, vegeu K. Robb, "Literacy and Paideia in Ancient Greece", J. Gregory, "Euripides and the Instruction of the Athenians", G.S. Karayannis, "L'amour pédagogique dans la Grèce antique", i F. Buffière, "Eros adolescent. La pédérastie dans la Grèce antique".

³Cf Sri Aurobindo, "The Foundations of Indian Culture".

essencialment una formació militar. Un règim de vida sobri i un tracte dur, entrenament a la caça i exercicis militars, una disciplina de ferro amb càstigs corporals, una important educació física al costat d'una pobra educació intel·lectual i artística, heus aquí les característiques d'una educació que correspon a una societat guerrera, estructurada entorn de la dominació d'altres poblacions i de la dominació interna per part d'una aristocràcia militar.

Són prou coneguts alguns elements de la formació del noi espartà, tals com haver de procurar-se el menjar mitjançant el robatori, o la pràctica de la "Kruptia", consistent en perseguir i matar "hilots" -esclaus-. Hi havia certes formes de vincle iniciàtic en l'educació espartana, però en termes de camaraderia militar. Plutarc descriu aquests vincles a "La vida de Licurg". En quant a l'educació de les nòies, era pràcticament tan dura com la dels nois.

A Esparta, la persona humana no té valor per sí mateixa; tant sols existeix en funció de l'estat. Recordem que un consell tenia la potestat de decidir sobre la vida o la mort dels infants recent nascuts en funció de la seva fortalesa o feblesa físiques.

I a Esparta, l'estat tant sols existeix en funció de la dominació militar -tant interna com externa-. Esparta va aconseguir rivalitzar políticament amb Atenes tot i tenint menys ciutadans, i va aconseguir dominar durant molt de temps la península del Peloponès. Però no va aportar pràcticament res a la història del pensament, les lletres, les arts i l'espiritualitat.⁴

L'educació atenenca del període clàssic contrasta fortament amb l'educació espartana. Però és de fet tota la visió de l'home i de la "polis" que canvia. No es pot comprendre la grandesa de la cultura atenenca independentment de la seva concepció de l'educació, la "paideia". I ambdues són indissociables de la construcció de la "polis", així com de la conflictiva transició de l'aristocràcia cap al que els atenencs entenen per "democràcia" -que és quelcom força diferent del que els europeus entenen per "democràcia" des de l'adveniment del liberalisme-.

Per un costat, tenim l'educació de qualitat que rebien els fills de les capes altes de la societat atenenca; al mateix temps, hi havia esclaus en la ciutat. I els fills dels ciutadans humils rebien una educació força limitada. No podem oblidar que l'educació "humanista" grega va atènyer una petita part de la població, en una societat amb conflictes i estructures de dominació.

Tot i així, no deixa de sorprendre que una ciutat petita en

⁴A més de les obres generals citades més amunt, vegeu N.M. Kennell, "The Gymnasium of Virtue. Education and Culture in Ancient Sparta".

comparació a les ciutats actuals hagi produït una cultura tan elevada i tan important en la història de la humanitat. I aquest "miracle grec" és indissociable de la seva educació, la "paideia", que ben poc té a veure amb el sistema escolar al qual nosaltres estem acostumats.

Fins als 7 anys, el nen reb a Atenes una primera educació en el marc de la família -una família que no significa ben bé el mateix que en l'Occident modern tampoc-. A partir dels 8 anys, el noi va a l'escola o té un preceptor particular. El "pedagog" - "paidagogos"- és aquell que acompanya i vigila al noi fora de la casa paterna.

En un nivell més elemental, el noi apren la lectura i l'escriptura, la religió i la mitologia, així com rudiments de càlcul. Els joves grecs aprenen sovint a llegir amb els llibres d'Homer; estudiar de memòria els versos dels grans poetes és una pràctica habitual. Més tard, s'afegeixen nous elements en la formació del noi que va creixent: a més de la gramàtica, s'inclouen la geometria i el dibuix. Un altre mestre li pot ensenyar música, i en particular l'art de la flauta i de la lira. Cap als 12 anys, el noi adolescent comença a anar a la palestra, on fa gimnàstica en nuditat juntament amb altres nois. El treball del cos -d'una manera harmoniosa- hauria d'ésser per a molts tan important com la formació intel·lectual i artística. Aquesta educació atenenca inclou un sistema d'exàmens per tal de controlar el procés d'aprenentatge.

Al final de l'adolescència, entre els 18-19 i els vint i poc anys, el noi -"efeb"- passa per una instrucció militar prèvia a l'entrada en la vida adulta com a ciutadà. A Atenes, l'educació física i després la instrucció militar són indissociables d'una formació ètica i cívica.

Recordem un cop més que l'educació era variable segons la posició social -àdhuc entre els ciutadans-; els fills dels ciutadans pobres rebien una formació més curta i limitada, i aprenien sovint un ofici. D'altra banda, la formació de les nòies era en principi més limitada que la dels nois, encara que també variava segons la posició social; a més, existiren algunes institucions remarcables com l'escola de Lesbos.

I tal com hem dit més amunt, hi havia esclaus, alguns dels quals podien ser ben tractats i dedicar-se a feines d'artesanía per exemple, mentre d'altres feïen les feines més pesades en condicions molt dures.

En la història de l'educació atenenca, resulta interessant la tensió entre la relació educativa particular, personalitzada, i l'educació col·lectiva, la institució escolar. El procés conflictiu de democratització de la "polis" va tenir conseqüències en l'àmbit de l'educació. Davant la figura tradicional del preceptor particular o de l'amant amb vocació pedagògica, la democratització de l'antiga educació aristocràtica va pressionar cap a l'establiment d'un espai col·lectiu que pogués acollir a més nois al mateix temps. D'aquí va néixer l'escola -en uns termes diferents als que coneixem actualment-.

Durant molt de temps, però, van romandre la tensió i el debat -segurament fecunds- entre ambdós sistemes: una educació particular, més personalitzada, a través d'una relació afectiva tot sovint, i una educació col·lectiva, més despersonalitzada, però abastant a més nois al mateix temps. També van sorgir solucions intermèdies.

Sòcrates representa sens dubte l'educació personalitzada a través de la figura de l'educador-amant. Plató seguí en això les passes del seu mestre. Però l'obertura de l'Acadèmia sembla ser alhora una d'aquestes solucions intermèdies on es poden combinar una certa institució col·lectiva i unes relacions personalitzades que són, per descomptat, relacions afectives.

En qualsevol cas, la figura de Sòcrates, condemnat per l'estat atenenc -i més exactament per la democràcia atenenca-, ens hauria de recordar la complexitat d'Atenes i de totes les societats en el passat. Una cosa és la figura intel·lectual i humana de Sòcrates -o de qualsevol altre gran personatge-, i una altra cosa és l'estat atenenc o la societat atenenca, amb la seva complexitat i els seus conflictes. De manera paral·lela, una cosa és l'educació tal com l'entenia i practicava Sòcrates -o Plató-, i una altra cosa és el sistema educatiu d'Atenes en el seu conjunt.

Sòcrates era un savi; és segurament un dels homes més remarcables en la història de la humanitat. Però Atenes no era una ciutat de savis, sinó una societat amb molts conflictes i amb diverses formes de dominació -malgrat el seu esplendor cultural i el contrast amb Esparta-.

Al costat de Sòcrates, hom cita sovint a Plató i a Isòcrates entre els grans mestres de l'educació grega. Els primers sofistes també van fer una aportació innovadora en el seu moment. La polèmica entre aquests i Sòcrates és sens dubte il·lustrativa dels debats en la història de l'educació atenenca.

Alguns historiadors remarquen que l'educació "clàssica" no va atènyer la plena maduresa de les seves formes fins al període hel·lenístic, després de l'època de màxim esplendor cultural. Alhora, aquestes formes educatives es van ossificar, tot i mantenint-se durant segles en el món bizantí. Amb algunes modificacions, el model educatiu hel·lenístic va ser transposat en el món romà. L'educació romana conegué doncs una profunda transformació des de les seves formes originals fins a la forta hel·lenització de l'època d'apogeu de l'imperi.⁵

L'educació atenenca evolucionà d'una certa primacia de la formació física en els temps antics, dominats per l'aristocràcia guerrera, cap a la situació més complexa de l'època clàssica, on es donava sovint una relació conflictiva entre el conreu del cos i el conreu de l'esperit, entre la formació esportiva i la

⁵Sobre el món hel·lenístic, vegeu M.P. Nilsson, "Die hellenistische Schule".

intel·lectual, entre la bellesa física i la moral.

Plató esbossa sens dubte l'ideal d'un esperit realitzat desclòs en un cos bell; pensem en alguns dels protagonistes dels seus diàlegs, unint a la bellesa física, amb l'aura eròtica que l'acompanya, l'excel·lència intel·lectual i espiritual. Però en la pràctica, l'Atenes de Plató coneix una relació més problemàtica entre la cultura del cos i la de l'esperit, entre la formació física i l'espiritual. "Els núvols" d'Aristòfanes reflecteixen aquestes contradiccions.

A l'Índia moderna, retrobarem aquest ideal d'un esperit despert en un cos sa; Sri Aurobindo i la Mare intentaran novament conjugar la formació intel·lectual i espiritual amb la formació física en l'educació dels joves de l'Ashram de Pondicherry.

L'educació atenenca que podem anomenar "clàssica", corresponent al període de Pericles i dels grans filòsofs, proposa doncs un ideal d'harmonia que no era pas fàcil d'assolir en la pràctica: harmonia entre el cos, l'intel·lecte i l'ànima, paral·lela a l'harmonia que per al pensament grec és constitutiva del cosmos. La bellesa és un altre atribut essencial del cosmos. Així doncs, l'educació estètica esdevé sovint una part important de l'educació atenenca. I el culte a la bellesa física esdevé una part fonamental de la cultura.

Donat que la cultura moderna ha tendit a un abús del concepte d'infància o de nen, produint una confusió terminològica i conceptual, val la pena remarcar aquest punt: quan parlem d'un noi, estem parlant sovint d'un adolescent en la segona desena, entre els 11 i els 19 anys aproximadament; de vegades, també podem fer referència a un jove en l'inici de la vintena. El noi en la institució grega de l'"efebia" o molts joves de l'Acadèmia de Plató pertanyen al segon cas. En canvi, en la relació entre l'"eromenos" i l'"erastes", amb la seva dimensió iniciàtica i pedagògica, el primer és un noi adolescent entre els 11-12 i els 18-19 anys; el segon és un home adult preferentment jove.

Es el noi d'aquestes edats qui és el centre de la "paideia" grega, i doncs de la cultura iniciàtica. Això queda ben pal·lès en diverses imatges de la pintura grega; per exemple, en l'home i el noi d'un vas del segle VI AC (Museum of Fine Arts, Boston). També queda pal·lès en els mateixos diàlegs platònics, o en la poesia amorosa; recordem els poemes de la "Mousa Paidikè" -"La Musa dels nois"- del cèlebre Estrató de Sardes, o bé els poemes d'autors com Teognis o Píndar.

En altres cultures antigues com l'àrab, la persa, l'Índia, la xinesa o la japonesa, el vincle iniciàtic implica també un noi en la segona desena, i de vegades un jove en l'inici de la vintena. El món dels samurais japonesos seria particularment exemplificatiu.

Tot i així, els antropòlegs han observat que en els pobles indígenes i arcaics, l'edat per començar els rites iniciàtics es situa sovint una mica abans, cap als 8 anys aproximadament; no per casualitat, aquesta és l'edat de l'ús de raó. I àdhuc en cultures clàssiques com l'Índia, els primers rites de naturalesa

iniciàtica es situen de vegades en un període indeterminat entre els 8 i els 12 anys -abans o després segons les castes-. En qualsevol cas, a partir dels 11-12 anys -com a molt tard-, la persona ja no és considerada com un nen sinó com un noi -és a dir, com un home jove que s'està formant-.

Abans de la infantilització del creixement pròpia de la societat moderna -producte de la cultura burgesa òbviament, no de les classes humils-, les societats premodernes estructuraven a través de formes culturals diferents la següent periodització del creixement: una infància pròpiament dita fins als 7-8 anys, una etapa de transició a partir de l'ús de raó, quan la persona ja comença a ser autònoma, entre els 8 i els 10 anys, i una etapa "adolescent", profundament iniciàtica, entre els 11 i els 19 anys aproximadament; els primers anys de la vintena donaven lloc en certes cultures a una etapa ulterior amb característiques pròpies: l'"efebia" grega per exemple.

Es interessant observar que en la tradició educativa índia, el noi -"brahmacharya"- pot seguir una formació que és òbviament iniciàtica en el mateix espai i amb el mateix mestre des dels 8 fins als 21 anys. El límit inferior marcaria clarament la clausura de la infància -i doncs de l'etapa de dependència-, així com l'adveniment de l'ús de raó; el límit superior marcaria l'entrada en l'edat plenament adulta. En les tradicions budistes, el novici -"samanera" en pali- també pot rebre una formació que no deixa de ser iniciàtica en un mateix monestir i amb un o uns mateixos monjos des dels 8 fins als 21 anys.

Està clar que hi hauria psicòlegs contemporanis que reconeixrien perfectament el sentit antropològic d'aquesta periodització, tan visible en els pobles indígenes i antics; però aquests psicòlegs haurien de reconèixer que el conjunt de la cultura no segueix necessàriament el seu criteri en moltes coses, i que la tendència a la infantilització és característica de la burgesia i de la classe mitja modernes.

També cal anar amb compte amb les paraules, sobretot amb la paraula "adolescent" -d'ús relativament recent-; el concepte que en fa la cultura de classe mitja contemporània no és de cap manera universal, i de fet, en la seva minorització i infantilització del jove, està molt lluny de la visió iniciàtica dels pobles indígenes i antics -que presenten a la seva vegada una gran diversitat de formes culturals-.

La relació afectiva i el vincle iniciàtic esdevenen sovint una part fonamental de l'educació atenenca. Ara bé, el risc de simplificació hauria de ser evitat; tant a Atenes com en el conjunt de Grècia, la cultura i la societat eren complexes amb relació a aquestes qüestions. El "Banquet" de Plató, tot i no presentar-nos un panorama global de la qüestió, en seria ja un exemple. S'escriviren altres obres similars, com ara El "Banquet" de Xenofon o bé, posteriorment, "Els Amors" de Llucià de Samosata

-o més aviat del Pseudo-Llucià-.⁶

En la iniciació grega, els valors culturals podien canviar al llarg del temps i segons els llocs. A Esparta, el vincle intergeneracional anava lligat a la camaraderia militar; a l'Atenes clàssica anava unit a la formació humanística i ètica del jove, a l'esperit cívic i a la creació cultural, i finalment a la vida espiritual. Mitjançant la força del vincle iniciàtic, l'home podia guiar al noi pel camí del coneixement i de la virtut cívica, i, en el cas dels esperits més elevats, de la saviesa.

Tal com ha mostrat l'historiador B. Sergent, el vincle iniciàtic no és exclusiu dels grecs, sinó que és comú a tots els pobles indoeuropeus de l'Antiguetat -grecs, llatins, celtes, germànics, perses, indoaris, etc-; també el trobem en molts altres pobles antics no indoeuropeus, com els àrabs, els xinesos o els japonesos.⁷ Es ben coneguda, per exemple, la cultura iniciàtica dels samurais japonesos.⁸

Tal com han mostrat diversos antropòlegs com ara G.H. Herdt, el vincle iniciàtic també és comú, encara que de manera diferent, entre els pobles indígenes i arcaics -i en aquests, les formes culturals canvien igualment d'un lloc a l'altre-. R. Roheim, per exemple, identifica les arrels de la iniciació australiana en el mite de Malpunga; d'aquí provindrien els rites iniciàtics relacionats amb la caça. Entre els grans-namba de l'illa de Malekula (Noves Hèbrides), els pares es preocupen de buscar un tutor -"dubut" o "nembtaremb"- per als seus fills quan aquests s'acosten a la pubertat. A partir del pacte entre pare i tutor, el segon comença a cuidar-se del novici -"bau" o "mugh vel"-.⁹

⁶Per copsar amb una mica de profunditat aquesta complexitat, alhora que la importància de la qüestió, vegeu D.M. Halperin, "One Hundred Years of Homosexuality and Other Essays on Greek Love", B. Sergent, "L'homosexualité dans la mythologie grecque", G.S. Karayannis, "L'amour pédagogique dans la Grèce antique", F. Buffière, "Eros adolescent. La pédérastie dans la Grèce antique", K.J. Dover, "Greek Homosexuality", i E. Cantarella, "Bisexuality in the Ancient World".

Vegeu també M. Foucault, "Histoire de la sexualité".

⁷Cf B. Sergent, "L'homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne", i "L'homosexualité dans la mythologie grecque".

⁸Vegeu, entre nombrosos altres estudis, Iwata, Watanabe, "La voie des éphèbes. Histoire et histoires des homosexualités au Japon", i M. Childs, "Ihara Saikaku. Historias de amor entre samurais".

⁹Cf G.H. Herdt, "Guardians of the Flutes", "Rituals of Manhood. Male Initiation in Papua New Guinea", i "Homosexualidad ritual en Melanesia".

En la mateixa línia, vegeu també S.O. Murray, "Oceanic Homosexualities", G. Roheim, "Héros phalliques et symboles

Els historiadors i antropòlegs han conclòs que el vincle iniciàtic durant el creixement és un fet universal; però les seves formes culturals canvien segons les èpoques i segons els llocs. De manera molt general, els estudiosos estableixen la distinció entre una iniciació pedagògica i espiritual, que sembla haver-se donat per tot arreu -amb una diversitat de matisos òbviament-, i una iniciació guerrera que sembla ser més limitada geogràficament i històrica.

Antropològicament, hi ha diversos tipus de rites iniciàtics; aquí fem referència als rites de creixement. Aquesta iniciació significa la col.laboració i ajut per part d'un adult diferent del pare biològic, que dóna a l'"adolescent", a aquest noi que ja no és un nen però que encara no és plenament adult, una obertura per tal de viure una vida més plena. La iniciació és un acompanyament en el camí per viure amb més plenitud. I aquesta obertura i plenitud tenen una dimensió antropològica i alhora espiritual.

Es pot constatar que els rites iniciàtics de pas de la infància a l'edat adulta presenten sempre unes característiques comunes: en primer lloc, l'apartament del jove del seu espai social habitual i del rol social que havia exercit fins aleshores; en segon lloc, la catarsi, és a dir, la purificació, el tancament d'un cicle anterior i l'obertura cap a una nova etapa, per tal de viure amb més plenitud; finalment, la reintegració en la comunitat, però amb un rol nou, i doncs amb drets i deures diferents. A través de la mort simbòlica -del nen-, el noi reneix a una vida nova i més plena, adquirint un ésser nou: l'ésser d'home en el sentit ple de la paraula -biològic, psicològic, social i àdhuc espiritual-.

En totes les cultures iniciàtiques de la humanitat, es té clar que de cara a la construcció de la pròpia identitat cal que la iniciació es faci en termes intragenèrics; llavors es pot afrontar convenientment la relació amb l'altre gènere. Això també permet atenuar les tensions entre els membres del mateix gènere -quelcom especialment important en el gènere masculí-, i fomentar vincles afectius enlloc de conflictes.¹⁰

maternels dans la mythologie australienne", A.B. Deacon, "Malekula, a Vanishing People in the New Hebrides", i en una perspectiva més general, E. Aguilar, "Eros i els seus rostres enigmàtics".

¹⁰Sobre els rites iniciàtics podriem citar, entre molts altres, els treballs dels antropòlegs o estudiosos següents: E. Aguilar, E. Badinter, H. Baumann, G. Bleibtreu-Ehrenberg, A. Cardín, A. Daniélou, G. Devereux, A. van Gennep, D.D. Gilmore, G.H. Herdt, S. Moscovici, Murray i Roscoe, G. Roheim, B. Sergent, D.F. Thomson, V.W.F. Turner, i J. Vansina.

En la seva dimensió espiritual, vegeu R. Guénon, "Apreciaciones sobre la iniciación", i M. Eliade, "Iniciaciones místicas" i "Nacimiento y renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana".

Tot i que el vincle intergeneracional, amb una dimensió iniciàtica i educativa, sigui culturalment i històrica més visible en la masculinitat, també ha existit en la feminitat -de manera relativament diferent-. Hom també ha estudiat les arrels de les fraternitats i iniciacions femenines en els pobles indígenes i arcaics.

C. Els sofistes versus Sòcrates

Els sofistes es donaren a conèixer durant la segona meitat del segle V AC. Entre els més coneguts podriem citar a Protagoras i Gorgias. Els sofistes no eren ben bé filòsofs, sinó més aviat pedagogs. El mateix Protagoras defineix el seu art amb el següent lema: "educar els homes". Més enllà de l'ofici de professor, no hi ha gaire més coses que comparteixin els sofistes; de fet, les seves idees canviaven força d'un autor a l'altre.

Es ben sabut que Sòcrates i els seus deixebles van mostrar una actitud crítica envers els sofistes; alguns fins i tot un cert menyspreu. Malgrat la grandesa de Sòcrates i de Plató, llur poca simpatia envers els sofistes no ens hauria de portar a una desvaloració precipitada d'aquests homes, que van fer també la seva aportació a la història de l'educació grega.

Per als sofistes, l'educació era una qüestió eminentment professional. I l'èxit comercial era una prova de la competència professional. Es justament aquest caire d'ofici, mercantil, el que no agradava gens a Sòcrates o a Plató. Per a aquests darrers, la vertadera educació no podia ser un simple ofici com els altres, o un negoci, o la recerca de l'èxit social; per a ells, l'educació era una vocació, una tasca massa important com per ser objecte de mercantilisme, una tasca àdhuc sagrada. Aquesta educació vocacional implicava una relació humana i afectiva entre educador i educant, enlloc d'una relació professional o mercantil com per als sofistes.

Val la pena concretar com es realitzava en la pràctica aquesta educació sofista. L'ensenyament no descansava en una base institucional pròpiament dita. Els sofistes no van obrir escoles en el sentit estricte del terme. La seva educació consistia més bé en una mena de preceptorat col·lectiu: un mestre ensenyant a un grup relativament reduït de nois que li eren confiats; el mestre assegurava la formació completa dels nois durant alguns anys. Aquesta formació significava principalment la potenciació de la ment a través de diversos instruments.

També val la pena recordar que els sofistes van desenvolupar tota mena de tècniques "publicitàries" per tal d'obtenir clientela. Alguns, com Protagoras, eren cars; d'altres van baixar els preus, i no van faltar algunes picabaralles entorn dels preus que calia cobrar.

Davant d'aquest panorama, Sòcrates s'indignà, defensant i practicant una educació completament diferent.

En Sòcrates, l'utilitarisme sofista cedeix el pas a la revelació de la Veritat. Sòcrates és hereu i continuador dels grans filòsofs jònics i itàlics. Per a ell, l'educació no és la simple potenciació de la ment de l'alumne, com per als sofistes. A través del desvetllament de la Veritat, Sòcrates preten formar

al jove en la perfecció ètica i espiritual.

I això no es pot fer a través del negoci, o d'una relació professional. Tant sols es pot fer a través d'una relació humana genuïna; i aquesta relació humana, per a Sòcrates, és d'amor. Aquest és l'amor pedagògic socràtic, màxim exponent de la "paideia" grega, quelcom que ens recorda, alhora, el vincle que unia a "guru" i "brahmacharya" a la Índia clàssica; sense negar les diferències, hi ha un paral·lelisme entre els diàlegs platònics i els upanisàdics, no sols amb relació a la recerca filosòfica i espiritual, sinó també a la dimensió profundament humana en la relació educativa. Tant la "paideia" grega com el "gurukula" indi impliquen la comunió i el diàleg, i al cor mateix de l'educació i del coneixement, l'amor de la saviesa o la saviesa de l'amor.

En cultures com la grega o l'índia, l'amor presenta tres dimensions inseparables l'una de l'altra: amor cap al cos, cap a la personalitat i cap a l'ànima. En la filosofia i la pedagogia de Sòcrates, aquestes tres dimensions de l'amor apareixen en la seva plenitud, i en la plenitud de la seva unitat. En aquestes cultures, també es dona un vincle íntim entre amor i coneixement. L'amor pedagògic socràtic representa la màxima expressió d'aquesta unitat entre coneixement i amor, d'aquesta saviesa de l'amor o amor de la saviesa.

L'hel·lenista E. Chambry ens presenta al savi en el diàleg anomenat "Lysis" amb els següents termes:

"Plató ens pinta d'entrada el lloc on transcorre l'escena, un quadre encisador amb un gimnàs bronzint d'adolescents que es diverteixen, engalanats amb vestits de festa. L'adolescència sempre ha inspirat a Plató, i la retrata amb una frescor exquisida. Lysis, l'heroi d'aquesta bonica comèdia filosòfica, és un dels adolescents més atractius d'aquesta galeria juvenil.

(...)

Entre aquestes joves figures, esbossades amb uns pocs traços, la de Sòcrates destaca amb el mateix relleu que en els grans diàlegs. Es com sempre el filòsof que s'interessa per la joventut, perquè és en ella que cal plantar les llavors de la saviesa i la virtut. Estima els nois, i als nois els agrada sentir-lo, el retenen quan passa, i s'afanyen per escoltar-lo. Entra en els seus assumptes i en els seus sentiments, es presta complaent als seus desitjos; però persegueix per tot arreu i sempre el seu objectiu, que és instruir-los en la filosofia. Per mitjà de preguntes escollides hàbilment, d'exemples trets de la vida familiar, els força a reflexionar i a descobrir per ells mateixos la veritat, (...)”¹¹

Sòcrates era mogut per una vocació; tenia la convicció

¹¹E. Chambry, introducció a "Lysis", (a Platon, "Premiers dialogues", p 310-311).

profunda de realitzar una missió divina. En aquest sentit la seva figura s'assembla a la del profeta. Però es diferencia de la majoria de profetes en un altre sentit: a diferència d'ells, Sòcrates no té cap missatge particular a anunciar. La seva missió consisteix en cercar juntament amb els seus semblants. En aquesta tasca, l'educació dels joves esdevé fonamental.

En l'educació, l'ésser humà es troba a sí mateix a través de la relació amb altres persones, i la Veritat se li apareix progressivament. Davant el coneixement de tipus enciclopèdic dels sofistes, Sòcrates intenta arribar a un coneixement interior. Així doncs, fa seva la inscripció inscrita al temple de Delphos: "Coneix-te a tu mateix". L'educador és un guia en aquest procés.

Val la pena subratllar la diferència entre l'oracle de Delphos i la mentalitat moderna. Aquesta ho redueix tot a objectes de coneixement -inclòs l'home-. En la visió grega, en canvi, no es tracta d'observar-se com un objecte, sinó de descobrir-se com un subjecte, en la dimensió més profunda i més real d'un mateix. Es tracta d'arribar a ésser un mateix.

Més endavant retrobarem en els místics i savis orientals interessats en l'educació alguns plantejaments que ens recordaran els ensenyaments de Sòcrates. De fet, podríem dir que la cultura grega presenta afinitats notables amb la cultura índia. La cultura occidental moderna està certament molt lluny d'una cultura com la índia -o d'una cultura budista-. Però la cultura grega ho està molt menys. A més, hi hagué contactes entre la Grècia clàssica i la Índia d'aquella època; la relació es va intensificar amb la presència d'Alexandre el Gran a la vall de l'Indus. No podem ignorar el pas del temps ni la distància; les formes culturals són diferents. Alhora, hi ha una proximitat entre la filosofia de l'educació de Sòcrates i la de grans mestres indis del nostre temps com Aurobindo o Krishnamurti. En canvi, l'escola moderna tal com l'entenem habitualment és un altre món.

Aquest "Coneix-te a tu mateix" de Delphos resulta familiar a qualsevol indi conscient de la tradició mística del seu país. Per a Sòcrates, cal descobrir el camí interior, i aquest camí ens porta pas rera pas de retorn cap a l'Ésser, més enllà de les aparences que ens han estat enganyant des del naixement. La Veritat es troba en nosaltres, i cal retrobar aquesta Veritat en el nostre interior. Anteriorment havíem contemplat la Veritat; però ho hem oblidat. El camí de retorn, el redescobriment, constitueixen l'essència de la vertadera educació. Aquesta no té res a veure amb l'ensenyament merament intel·lectual i utilitarista dels sofistes, ni amb l'escola moderna, que està sens dubte més a prop de l'educació sofista que de la socràtica.

En canvi, el que diu Sòcrates sobre el camí interior cap a l'Ésser no pot sinó resultar familiar a aquell qui conegui al gran místic de Tiruvannamalai, Ramana Maharshi -per posar un cas; podríem citar altres místics, no sols orientals sinó també occidentals-. Alhora, no cal negar tampoc les diferències entre aquests homes. Sòcrates i Ramana Maharshi parlen del mateix misteri; però tampoc diuen exactament el mateix.

Ramana Maharshi ens ha deixat unes paraules bellíssimes sobre el camí interior:

"Al fons de les profunditats del cor
està brahman, sol en la seva pau,
l'únic jo, l'únic sí mateix.
Entra, oh home,
en aquesta fondària que hi ha en tu,
amb el pensament cap a l'interior,
la ment anant al fons de tu mateix,
en pau,
centrat en tu mateix,
essent finalment tu mateix!
OM"¹²

Hi ha milers de quilòmetres entre Atenes i Tiruvannamalai, la petita ciutat del País Tàmil, dominada per les torres del gran temple de Shiva, al peu de la muntanya sagrada d'Arunachala. I hi ha més de dos mil anys entre Sòcrates i Ramana Maharshi. Però ambdós estan parlant d'un mateix misteri; i ambdós conviden als seus semblants a descobrir aquest misteri en ells.

La referència a l'Índia també pot fer venir el record d'un altre gran místic de la nostra època, Ramakrishna, considerat sovint en l'hinduisme com un "avatara". Al igual que Sòcrates -o que Leonardo da Vinci-, Ramakrishna sentia un amor profund cap als seus deixebles, i a través d'aquesta relació d'amor, amarada d'una profunda tendresa, ajudava a despertar en els joves aquella llum que ja portaven en el seu si.¹³

Val la pena apuntar de passada quelcom que no és gaire conegut. A l'Índia, es diu tot sovint que aquests grans homes d'Occident com Sòcrates o Leonardo da Vinci van assolir la dimensió d'un "avatara"; en quant a Jesucrist, és respectat i estimat com un Krishna o un Buddha. Molts occidentals no saben que Nadal és una diada assenyalada a l'Índia -al costat de les principals festes hindús com la nit de Shiva o la festa de la llum (Diwali)-.

Tornant a Grècia, Sòcrates comparava el seu art educatiu amb la feina de la llevadora: la maièutica. L'educació consisteix en ajudar al noi a donar llum a la Veritat que porta en ell, però que ignora degut al vel de sensacions, opinions i condicionaments

¹²Podeu trobar la versió anglesa d'aquest poema de Ramana Maharshi a "Prayer" d'Abhishiktananda.

¹³Amb relació a l'amor pedagògic i místic de Ramakrishna, vegeu J.J. Kripal, "Kali's Child. The Mystical and the Erotic in the Life and Teachings of Ramakrishna", R. Rolland, "The Life of Ramakrishna", Nikhilananda, "Ramakrishna. A Biography", i Narasingha P. Sil, "Ramakrishna Revisited. A New Biography".

culturals. Aprendre no és més que recordar de nou. I educar és "e-ducere", ajudar a treure de dins cap enfora el que el jove ja té en ell, el que és ell mateix.

En Sòcrates, hi ha doncs una confiança en l'educació i el coneixement -tal com ell els entén-. Es a dir, hi ha una via de salvació a través de l'educació i el coneixement. Cap home no és dolent voluntàriament, deia Sòcrates. Es la ignorància la que porta al mal.

El filòsof danès Kierkegaard, admirador de Sòcrates, serà però una mica més escèptic amb relació a la humanitat. Kierkegaard no deixarà de reflexionar sobre un fet tràgic: com pot ser que aquest savi, convençut que el dolent tant sols ho és per ignorància del Bé, no pogués ensenyar als seus jutges allò que els hauria impedit de cometre llur crim -condemnar a mort a Sòcrates-?

En qualsevol cas, Kierkegaard estaria d'acord amb el pensador alemany W. Dilthey, quan digué:

"Sòcrates fou un geni pedagògic que no ha tornat a tenir igual en l'antiguetat. (...) Amb ell s'introdueix un element completament nou en la història de l'educació: la penetració en el més íntim de la joventut. En ell es trobava indissolublement unit l'eros platònic, l'amor pedagògic, la intenció d'alliberar mitjançant la conversa els conceptes que es trobaven en l'esperit, i la tendència a fer del saber i de les veritats en ells el poder directiu de l'obrar."¹⁴

¹⁴W. Dilthey, "Historia de la pedagogía", p 41.

D. Plató

En l'època que anomenem "clàssica", a principis del segle IV AC, rivalitzen dues concepcions de l'educació a Atenes: una més filosòfica, representada per Plató, i una més oratòria, representada per Isòcrates. El panorama de l'educació i de la cultura gregues continuà essent complex.

Plató obre la seva escola, l'Acadèmia, al 387 AC; Isòcrates la seva una mica abans, al 393 AC. Plató és òbviament deixeble de Sòcrates. Però no es pot dir que Isòcrates sigui un simple continuador dels sofistes, i que entre Plató i Isòcrates es reproduïxi el debat entre Sòcrates i els sofistes. Cal evitar el risc d'una simplificació excessiva.

En tot cas, val la pena deturar-se en la figura de Plató. Sòcrates representa sens dubte la saviesa i l'"e-ducere" grecs en el seu esplendor. Però Plató segueix les passes del seu mestre, encara que també se'n diferenciï; si això és cert en general, des del punt de vista de la filosofia, no deixa de ser-ho amb relació a l'educació. Plató no sols posà per escrit i desenvolupà l'"e-ducere" d'inspiració socràtica, sinó que també el portà a la pràctica com ja ho féu el seu mestre.

L'atenció cap a la figura de Plató requereix no obstant unes precisions. El Plató de la "República" i "Les Lleis" ha estat en la nostra època objecte de condemnes, tant des de la tradició liberal com la marxista, però sempre des de tradicions atees o agnòstiques; s'ha arribat fins i tot a denunciar un cert caràcter "totalitari" en les utopies platòniques. Pensem, però, que cal anar amb una mica de compte. Plató és segurament un dels més grans filòsofs de la història d'Occident i de la humanitat.

El problema és que en la nostra època molts han llegit a Plató amb els conceptes moderns al cap, i des dels debats polítics moderns; potser és més útil llegir a Plató des de les tradicions de la mística i la saviesa, i des del seu entorn cultural. Llavors, potser es poden comprendre algunes coses que altrament quedarien distorsionades. Plató visqué interiorment, i no sols en un pla merament intel·lectual, aquesta dimensió mística de la realitat. Alhora -i tot i el risc d'equivocar-nos-, ens atrevirem a suggerir que la realització espiritual de Plató no assolí la plenitud d'un Sòcrates. Això pot comportar certs límits -tothom en té-; i Sòcrates encara en tenia també -això el fa més humà-. Potser sí que Plató conegué al llarg de la seva vida una tendència progressiva cap a un cert tancament; això es podria traduir en certs aspectes de la "República" i de "Les Lleis".

Hi pot haver doncs algunes coses en les "utopies" platòniques que no ens interessin; però també hi podem trobar intuïcions profundes que sí ens interessin, i molt -ara bé, si ho mirem des de la perspectiva de la mística, que és la de Plató, i no des dels conceptes i les controvèrsies típics del segle XX.

En presentar la seva filosofia, ens centrarem òbviament en les qüestions educatives. Davant l'ideal guerrer de l'educació espartana, Plató subratlla la virtut cívica. Davant el pragmatisme i el caire mercantil dels sofistes, Plató construeix el seu sistema educatiu sobre la noció de Veritat. En aquest sentit, fou un digne deixeble del seu mestre, Sòcrates.

El famós diàleg "La República" i després "Les Lleis" esbossen l'educació d'un home d'estat ideal, aquest rei-filòsof que es distingeix justament per l'aspiració a la Veritat. Durant uns quaranta anys, Plató intentarà realitzar aquest tipus d'educació en la seva Acadèmia, situada als afores d'Atenes. Ara bé, la tasca educativa de Plató no es redueix a l'Acadèmia; d'entrada, no va començar amb ella. I la seva filosofia de l'educació no es redueix a la formació d'aquest rei-filòsof; Plató defensà una educació bàsica per a tothom, de caire universal.

De manera coherent amb el seu esperit elevat, l'Acadèmia no era una empresa comercial, com l'escola d'Isòcrates -o l'educació sofista-. Era més bé una mena de confraria religiosa, on els membres estaven fortament units per vincles afectius, àdhuc passionals de vegades. Retrobem un cop més l'element afectiu com a part inherent de la relació educativa, de la vida comunitària i de la creació cultural. Quelcom similar a la fraternitat masculina de l'Acadèmia platònica succeí en la confraria femenina de Lesbos, fundada per Sapho. Aquest caire de confraria religiosa amb un fort element afectiu tenia antecedents a Grècia: la comunitat pitagòrica per exemple. Posteriorment renaixerà sota diverses formes a Occident, entre elles el monestir medieval.

L'Acadèmia fou sens dubte una escola de filosofia, però no únicament això. També fou un centre de formació política. Plutarc ens ha deixat un catàleg dels homes d'estat i consellers polítics que van sortir de l'Acadèmia. Recordem la vocació política de Plató, tot i els problemes que al llarg de la seva vida tingué en aquest àmbit. L'Acadèmia era doncs una institució d'ensenyament "superior" més que no pas no "secundari"; s'hi formaven nois al final de l'adolescència i sobretot joves adults. En els diàlegs platònics, en canvi, Sòcrates apareix envoltat tot sovint d'adolescents en l'edat de l'"eromenos".

Val la pena remarcar el paral·lelisme entre la comunitat educativa grega fundada per un Plató -l'Acadèmia- o un Aristòtil -el Liceu-, i l'"Ashrama" indi fundat per un mestre -estem parlant de l'"Ashrama" tradicional, abans de les influències modernes-. Sense que calgui negar les diferències, hi ha alhora similituds profundes entre ambdós tipus d'institució; en canvi, ambdós estan molt lluny de l'escola o la facultat modernes.

Més enllà de la pràctica educativa a l'Acadèmia, de la qual no sabem gran cosa malgrat alguns testimonis com el d'Aristòtil, tenim les dues grans "utopies" de Plató: "La República" i les "Lleis" -aquesta darrera essent una obra inacabada-. Ara bé, el tractament de l'educació en Plató no s'esgota en aquests dos grans diàlegs; en trobem elements en altres diàlegs també. L'actitud de Sòcrates envers els nois en tants diàlegs més curts, desplegant la maièutica a través de l'amor pedagògic, també ens està parlant d'educació -i de manera més vital que les "Lleis"-.

De fet, dels primers diàlegs a les "Lleis" la filosofia i l'actitud de Plató coneixen una evolució.

En qualsevol cas, és raonable pensar que Plató no va aplicar de manera sistemàtica en la vida diària de l'Acadèmia el que elabora en aquests dos grans diàlegs. D'altra banda, Plató era conscient que l'aplicació del seu ideal pedagògic a tota la "polis" requeria una reformulació radical de la societat i de l'estat. Queda pal·lesa la importància del vincle entre educació i ordre social.

A la "República" i a les "Lleis" Plató defensa dos principis de política educativa que podem considerar "avançats" en la seva època. En primer lloc, l'educació ha d'ésser pública i obligatòria. Davant la proliferació de mestres i col·legis privats, amb el mercantilisme consegüent, Plató concep l'educació com una cosa pública.¹⁵ En segon lloc, Plató defensa la igualtat entre els nois i les nòies en quant a l'educació; hem vist més amunt que la situació no sempre era així a l'Atenes de la seva època.

Ara bé, cal precisar que aquesta igualtat fa referència al dret a l'educació i a la qualitat de la mateixa.¹⁶ Però la igualtat es posa en pràctica a través de la diferència. Plató no pensa en una fórmula de coeducació per realitzar aquesta igualtat, sinó en una fórmula d'educació diferenciada i paral·lela per a nois i nòies.¹⁷ A partir dels 7 anys aproximadament, tant les nòies com els nois han de rebre una bona educació, però en espais diferents, definits -en termes antropològics moderns- per la solidaritat intragenèrica i la construcció de la identitat dins del propi gènere.

Recordem que els 7-8 anys, en ésser l'edat de l'ús de raó, és alhora l'edat en que poden començar els rites iniciàtics -amb llur component homosocial- en les cultures premodernes. Des d'un punt de vista antropològic, la idea platònica segons la qual l'educació pròpiament dita -"e-ducere"- no comença fins als 7 anys, i que a partir d'aquest edat hauria de realitzar-se a través de la solidaritat intragenèrica, no és completament gratuïta.

Per a Plató doncs, la vertadera educació no té lloc durant la infància -en el sentit estricte del terme-, sinó que comença a partir de l'edat de l'ús de raó. Durant la infància, els nens i les nenes haurien d'estar ocupats amb jocs educatius,

¹⁵Cf les "Lleis", llibre VII, 804 i 806-807.

¹⁶Cf "La República", llibre V, 451-457, i les "Lleis", llibre VII, 804-806.

¹⁷Cf les "Lleis", llibre VII, 794-796.

realitzats conjuntament en situació de mixitat.¹⁸

Plató distingeix tres grans etapes en la formació de la persona que venen a correspondre amb el material antropològic que hem estat veient més amunt: una etapa lúdico-didàctica durant la infància, és a dir, fins als 6 anys; una etapa de transició de la infància pròpiament dita a l'adolescència, és a dir, entre els 7 i els 10 anys aproximadament, quan la persona ja té ús de raó - concret-; i una etapa de plenitud de l'"e-ducere" durant els anys d'adolescència, dels 11 als 19 anys aproximadament, quan la persona ja té totes les capacitats psicològiques i intel·lectuals i pot ser àdhuc creativa.

Després, diu Plató, el jove adult podrà continuar una educació "superior" durant la dècada dels 20. La formació filosòfica més profunda no vindrà però fins als 30. De fet, durant tota l'edat adulta la formació no deixa de continuar; malgrat la importància de la joventut, Plató concep l'educació com un procés continu al llarg de tota la vida.¹⁹

Segons Plató, cal combinar en l'educació del noi i de la noia la gimnàstica, és a dir, el conreu del cos, amb la música, la cultura espiritual que permetrà a l'ànima d'obrir-se i expressar-se. Aquesta harmoniosa conjugació de gimnàstica i de música reb uns matisos interessants a "La República" i a les "Lleis".

Pel que fa a l'exercici físic, Plató no pensa de cap manera en un esport competitiu com el que s'imposa a la seva època -i per cert, també a la nostra-. Per a ell, l'esport ha de ser una mena de formació pre-militar que prepari no sols als nois sinó també a les noies per tal que siguin capaços de defensar la "polis" quan sigui necessari.²⁰ Aquesta formació de tipus militar adquireix especial rellevància durant l'edat de "l'efebia" -18-21 anys-. Recordem l'estat de guerra permanent a les ciutats gregues: guerres externes, amb l'amenaça constant de Pèrsia, i guerres internes, amb la rivalitat tradicional d'Esparta.

Ara bé, l'esport és molt més que això: Plató té en compte la dimensió ètica de l'educació física, i doncs la seva incidència en la formació del caràcter i la personalitat.²¹

¹⁸Cf les "Lleis", llibre VII, 793-794.

¹⁹Cf les "Lleis", llibre VII, 788-808.

²⁰Aquestes qüestions apareixen detallades en els llibres VII i VIII de les "Lleis".

²¹Cf "La República", llibre III, 410-412, i les "Lleis", llibre VII, 813-817.

A mig camí entre la gimnàstica i la música, Plató també atorga una gran importància a la dansa, no sols per a les nòies sinó també per als nois.²² Amb relació a la dansa dels nois, recordem les famoses inscripcions gregues de Thera, que associen la bellesa d'un noi amb la seva excel·lència com a ballarí.

I en el "Banquet" de Xenofon se'ns explica:

"Llavors es posà a ballar el noi, i Sòcrates va dir: "No us heu adonat que, tot i essent tan formós el sagal, encara sembla ser més bell amb les figures de la dansa que quan estava quiet?"²³

Hom retroba clarament aquesta associació en la cultura índia tradicional -abans de que arribessin els britànics, és clar-. Malgrat això, encara perdura en el Kathakali la tradició de nois ballarins; recordem també l'escola creada pel gran poeta Vallathol.

Plató considera que la gimnàstica, tot i essent important, ha de girar entorn de la música. El jove aprendrà a cantar i també a tocar un instrument, preferentment la lira.²⁴ De la música pròpiament dita passem a les lletres i a l'estudi dels autors "clàssics".²⁵ No entrarem aquí en la polèmica de Plató amb certs autors grecs, dels quals, al capdavant, n'era ell mateix hereu.

D'altra banda, no podem oblidar el paper cabdal que Plató atorga a les matemàtiques en l'educació, i doncs a l'esperit racional.²⁶ Recordem que Plató entén les matemàtiques d'una manera que no resultaria gaire familiar a la majoria d'occidentals del segle XX. Per a ell, les matemàtiques no sols ajuden al desvetllament de l'esperit racional i de la ment, sinó també de l'ànima. A través de l'estudi de les matemàtiques, l'esperit s'eleva per damunt del món sensible i arriba a albirar el món intel·ligible, la Realitat absoluta, la única veritable Realitat.

De les matemàtiques passem doncs a la filosofia. Aquesta corona tot l'edifici educatiu imaginat per Plató. El conjunt de l'educació s'orienta finalment cap a la filosofia, cap aquesta

²²Cf les "Lleis", llibre VII, 796-800, i 813-817.

²³Xenofon, "Banquet", II, 15.

²⁴Cf "La República", llibre III, 398-403, i les "Lleis", llibre II, 653-664, i llibre VII, 796-802, i 812-813.

²⁵Cf les "Lleis", llibre VII, 809-812.

²⁶Cf "La República", llibre VII, 522 i 525, i les "Lleis", llibre VII, 817-822.

saviesa de l'amor o amor de la saviesa que ben poc té a veure amb la "filosofia" moderna -reduïda a una especialitat més, merament intel·lectual, en la fragmentació del coneixement i els interessos gremials dels acadèmics-.

El llarg procés educatiu pensat per Plató, iniciat amb els jocs educatius infantils i coronat per la profunda formació filosòfica en la trentena, conté un acurat procés de selecció paulatina per etapes segons les capacitats de la persona. Cadascú arriba fins al nivell que pot assolir segons les seves pròpies capacitats.²⁷

També val la pena remarcar el caràcter integral de l'educació platònica -en la totalitat del seu currículum-: una educació que integra harmoniosament l'exercici físic, la formació artística i humanística, l'ensenyament matemàtic i científic, coronat tot plegat per la filosofia, és a dir, per l'amor de la saviesa o la saviesa de l'amor, l'elevació de l'ànima vers la suprema Realitat.²⁸

Aquesta educació platònica està força lluny de l'escola moderna, especialment pel que fa al seu caràcter integral i al seu fonament místic. En canvi, no està tant lluny de les filosofies de l'educació de mestres orientals del segle XX com Sri Aurobindo o Krishnamurti. Hi ha algunes diferències en els plantejaments, és clar -afortunadament fins i tot; les persones interessants no es repeteixen simplement-. Però hi ha alhora una orientació de fons que és similar.

Parlar del que en la tradició cristiana anomenem "Déu" presenta sens dubte problemes. Els límits del llenguatge es fan en aquest àmbit particularment aguts. I més enllà dels límits del llenguatge, topem finalment amb els límits de la present condició humana.

D'entrada, els límits de la ment o de la raó semblen ser en aquestes coses insuperables. El mite i l'experiència mística es situen més enllà de la raó, i cospen quelcom que s'escapa a la ment i a les seves facultats. Cadascun dels tres ulls del coneixement té els seus drets: els sentits, la raó, i el que tantes tradicions anomenen el "tercer ull", i que a Grècia s'anomenava "ta mystika". Però la cultura moderna ha escindit els tres ulls del coneixement, i ha erigit una nova religió: la fe excloent en la raó -una raó molt instrumental i utilitària d'altra banda-.

Des del tercer ull dels místics o des dels mites -tant d'Orient com d'Occident-, s'han dit moltes coses sobre aquest "Deú" que podria semblar tan inefable -i que no deixa de ser-ho

²⁷Cf les "Lleis", llibre VII, 818.

²⁸Cf les "Lleis", llibre VII, 808-822, i llibre I, 627-631.

en un cert sentit-. La visió del Diví que ens sembla més suggerent és la trinitària. En el fons, la trinitat seria constitutiva de tota la realitat. Diverses grans tradicions apunten cap a una visió trinitària del Diví que podríem precisar amb els següents termes: Consciència, Potència i Absolut -podríem utilitzar, i s'han utilitzat al llarg de la història, altres termes que vindrien a suggerir el mateix-. Potser val la pena remarcar la distinció en l'hinduisme entre "Ishvara" -el Déu personal, el Senyor- i "Brahman" -el Diví impersonal, l'Absolut-. Ara bé, la distinció no implica separació. I el menys important són els termes o les paraules.

Alguns místics hindús han viscut una experiència que ens parla de "Brahman" més que no pas d'"Ishvara"; Ramana Maharshi seria un exemple. L'experiència de l'Absolut impersonal és particularment important en el budisme -tant Theravada com Mahayana-. D'altres místics indis, en canvi, ens han deixat el testimoni d'una experiència en la dimensió personal del Diví. Ramakrishna, per exemple, tingué tot sovint la visió de la Mare Divina. Cal recordar que el Diví, en el seu vessant personal, seria alhora el Déu Pare i la Divina Mare. Alhora, no seria ni Mare ni Pare, sinó Absolut o Abisme. Els místics sufís i els cristians han tingut experiències en la dimensió personal del Diví; però això no vol dir que l'altra dimensió no pugui estar present també.

De la unió de la Consciència i la Potència divines sortiria, segons diversos mites, la manifestació còsmica.

En aquest àmbit, podem parlar del Ritme de l'Esser, un Ritme que penetra el Diví mateix, el Cosmos i l'Home. L'Esser és Esdevenir; no està petrificat. Tota una sèrie de mites i d'experiències místiques ens parlen d'aquest Ritme de l'Esser, quelcom que no nega una altra dimensió de la Realitat: un Abisme, una Quietud, un Buit, que ho és alhora Tot i Plenitud, un Absolut inefable que se'ns escapa i que és alhora la màxima Realitat; recordem la fondària en les profunditats del cor que ens convida a retrobar Ramana Maharshi.²⁹

Davant la visió mecanicista de l'univers i de l'home imperant en el món modern, la cultura grega del període clàssic prestava atenció a aquest Ritme de l'Esser -igual que les cultures orientals-.

Per al deixeble privilegiat de Sòcrates, Plató, l'educació del jove en la "polis" gira entorn d'aquest Ritme: el ritme del

²⁹Sobre aquestes qüestions, vegeu E. Aguilar, "Apunts de metafísica de l'èxtasi", B. Griffiths, "A New Vision of Reality", Th. Merton, "Reflexiones sobre Oriente. La filosofía oriental a la luz del misticismo occidental", i F. Schuon, "Tras las huellas de la religión perenne".

De R. Panikkar, val la pena consultar "La trinidad y la experiencia religiosa", "Les icones del misteri. L'experiència de Déu", "The Cosmotheandric Experience", "El Cristo desconocido del hinduismo", i "El silencio del Buddha. Una introducción al ateísmo religioso".

cos, a través de la gimnàstica, i el ritme de l'ànima, a través de la música. Tant la gimnàstica com la música són ritme. Per a Plató, l'educació consisteix en guiar al jove cap a la consciència i experiència en ell del Ritme.

El diàleg conegut com "La República" ens presenta aquesta visió de l'educació.³⁰ Segons Plató:

"l'educació musical és sobirana perquè el ritme i l'harmonia tenen al màxim nivell el poder de penetrar en l'ànima i de colpir-la amb força"³¹

"la música ha de portar a l'amor de la bellesa.

(...)

Després de la música, és per mitjà de la gimnàstica que cal formar els joves."³²

Plató conclou per boca de Sòcrates que "la millor gimnàstica és la germana de la música".³³

L'educació musical és sobirana, i després ve la gimnàstica, car el cos ha d'obeir a l'ànima. Per aquí hauria d'orientar-se el camí de l'educació.

"donar als infants i als adolescents una educació i una cultura apropiades a la seva joventut; prendre molta cura del seu cos en l'època en que creix i es forma, per tal de preparar-los a servir la filosofia"³⁴

Recordem que per als grecs la filosofia no era una disciplina merament intel·lectual -en un sentit estret-, i menys encara una disciplina acadèmica o una especialització. En grec, la filosofia significa l'amor de la saviesa o la saviesa de l'amor. Plató ens està dient que l'educació consisteix en preparar al nen i després al noi adolescent per desvetllar en ell la saviesa, i a través de la saviesa, servir als seus semblants.

Estem força lluny de l'escola moderna. En canvi, estem força a prop dels mestres espirituals indis del segle XX que han parlat d'educació.

³⁰Vegeu, per exemple, el llibre II, 376-377, i el llibre III, 400-404.

³¹Llibre III, 402.

³²Llibre III, 403.

³³Llibre III, 403-404.

³⁴Llibre VI, 498.

E. Grècia i Orient

Valdria la pena advertir sobre els problemes que pot plantejar el paral·lelisme suggerit entre Sòcrates o Plató -o la cultura grega en general- i els savis o místics indis -i per extensió la cultura índia en general-. El paral·lelisme, que no nega les diferències existents, fa especialment referència a certes dimensions de la cultura grega: dionisiaca, òrfica, pitagòrica, socràtica, platònica, neo-platònica, o mística. No oblidem la complexitat de la cultura grega. Però aquesta cultura considerada globalment, sobretot pel que fa a alguns dels seus corrents fonamentals, no deixa de presentar afinitats importants amb Orient.

Un estudiós europeu com Alain Daniélou ha indagat en aquesta línia en una obra fascinant titulada "Shiva i Dionisi. La religió de la natura i de l'eros". Raimon Panikkar també ha mostrat en diverses obres aquest paral·lelisme. De fet, el pont entre Occident i Orient a través de Grècia ja havia estat esbossat en alguns dels estudis del corrent de la "Sophia Perennis", que recorre l'Occident del segle XX a l'ombra de la cultura hegemònica. I a Orient, el místic Sri Aurobindo sentà les bases del diàleg entre Grècia i la Índia al llarg de la seva extensa obra.³⁵ Però aquest paral·lelisme pot xocar als occidentals que s'han acostumat a la "modernització" de la cultura grega produïda pel pensament occidental modern.

Moltes cultures al llarg de la història s'han legitimat anant a buscar les seves arrels en un passat llunyà i prestigiós, tot i forçant la història segons les seves conveniències. L'Occident modern ha fet això de manera sistemàtica amb el passat del continent europeu, i en particular amb Grècia i el Renaixement. Recordem que el Renaixement és vist habitualment com l'inici dels temps moderns. En canvi, podríem recordar que la filosofia i l'art renaixentistes, sobretot a Itàlia, contenen unes dimensions místiques i hel·lenitzants que no tenen res a veure amb els valors de la modernitat. El romanticisme també ha estat ostentósament deformat i caricaturitzat. Reprenent el fil del Renaixement, el primer romanticisme va constituir una autèntica revolta contra el món burgès ascendent, i va esbossar tota una alternativa a la modernitat en expansió. Però aquest fou un intent titànic i tràgic.

La civilització moderna ha mostrat una tendència particularment aguda a tancar-se dintre de sí mateixa; des del "búnker" cultural edificat, la seva incapacitat de diàleg l'ha portat o bé a ignorar o bé a distorsionar les altres cultures - tot i modernitzant-les-. Llavors, l'altre, en peu de igualtat amb nosaltres, en diàleg amb nosaltres, cessa d'existir. L'altre, en

³⁵Cf Amal Kiran, "Sri Aurobindo and Greece".

Vegeu també S. Radhakrishnan, "Eastern Religions and Western Thought", especialment els capítols IV i V.

les seves diferències, és reduït als nostres paràmetres, als valors de la cultura vigent.

Al llarg del segle XX, el corrent de la "Sophia Perennis" ha intentat retrobar la "Tradició" perduda d'Occident, sepultada sota el triomf del paradigma modern. En aquest retrobament de les tradicions místiques i de la saviesa d'Occident, Grècia ocupa un lloc preeminent. Alhora, els autors de la "Sophia Perennis" han intentat dialogar amb Orient des d'aquest retrobament de la pròpia Tradició.

Donat que la cultura moderna ha provocat força embolics amb relació al concepte de tradició, i fins i tot reaccions virulentes contra qualsevol idea o forma de tradició, val la pena fer algunes remarques. No hem de caure en la confusió entre la "Tradició" dels profetes, místics o savis, oberta al diàleg i a la fecundació entre diversos testimonis i cultures, i les tradicions -en minúscula- construïdes pels seguidors o devots, que enlloc de mirar cap al futur miren cap al passat. Els grans mestres, tant a Orient com a Occident, estan oberts al futur. Però un cop han marxat -i àdhuc mentre encara estan presents-, la majoria de seguidors retallen i petrifiquen els seus ensenyaments, convertint-los en sistemes de creences i en esglésies -de qualsevol tipus-.

A Occident, la modernització imparable ha provocat actituds reaccionàries que no han retornat a la paraula alliberadora del místic o el savi, sinó a l'ossificació d'aquesta paraula en institucions i creences anclades en el passat. Ara bé, la petrificació dels ensenyaments del mestre també s'ha donat a Orient -sota diverses formes-; i la imposició de la modernitat d'origen occidental als països orientals ha produït reaccions tradicionalistes que han substituït l'obertura pel tancament. A més, la "tradició" al·legada està ja alterada per la influència occidental i la modernització.

El futur no pot ser ni aquesta modernitat occidental que s'imposa, ni aquesta reacció tradicionalista que ja no és l'Orient d'abans de l'era colonial. El futur, com no es va cansar de repetir Krishnamurti, ha de ser completament nou.

F. La Cristiandat medieval

Reprenent el fil de la història del nostre continent, hauriem de veure què succeeix en matèria d'educació durant aquest llarg període històric que anomenem "Edat Mitjana".³⁶

Durant els segles posteriors a la caiguda de l'Imperi Romà d'Occident, la cultura va sofrir una davallada a tota Europa. Tot i així, la cultura antiga es mantingué a les escoles dels monestirs. Irlanda jugà un paper de primer ordre en aquesta conservació de les lletres i el pensament clàssics. Als monestirs es preservaren i continuaren copiant manuscrits antics; esdevingueren doncs els refugis de la cultura escrita en un panorama general més aviat desolador. Algunes abadies esdevindrien cèlebres: Armagh a Irlanda, Canterbury a Anglaterra, Cluny a França, Monte-Cassino a Itàlia, Sankt Gallen a Suïssa, etc. Durant força temps, els monestirs foren el principal far de cultura escrita en l'Alta Edat Mitjana.

Les escoles monacals no foren, però, l'única institució educativa en el si de l'església; sorgiren també les escoles episcopals. Segons diversos historiadors, aquestes escoles episcopals serviren de pont entre les escoles de gramàtica romanes i les institucions pròpiament medievals. En algunes d'elles, s'introduí l'estudi de la filosofia i la ciència àrabs - en esplendor creixent al sud de la península ibèrica-. També es crearen escoles parroquials.

L'Edat Mitjana presenta doncs un panorama radicalment diferent de la Grècia antiga. El cristianisme domina el panorama educatiu i cultural; les relativament febles estructures educatives existents estan inserides dins del món de l'Església - escoles monacals, episcopals o parroquials-. Aquestes diverses escoles tenien evidentment com objectiu la formació dels homes de l'Església -monjos o clergues-. Tot i així, acolliren cada vegada

³⁶A més de les obres generals sobre la història de l'educació anteriorment citades, vegeu la part dedicada a l'Edat Mitjana a E. Durkheim, "L'évolution pédagogique en France", L.-H. Parias, "Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France", i A. Léon, "Histoire de l'enseignement en France".

Pel que fa a les obres centrades en l'Edat Mitjana, vegeu, entre d'altres, A. Giallongo, "Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel medioevo", M.A. Galino, "Historia de la educación. Edades antigua y media", J.N. Miner, "The Grammar Schools of Medieval England", F. Watson, "The English Grammar Schools" to 1660, i F.P. Graves, "A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times".

a més nois que no estaven destinats a la vida eclesial.³⁷

A partir del segle XIII, i paral·lelament a canvis importants a nivell socio-econòmic, tindrà lloc una renovació profunda del panorama educatiu de la Cristiandat: la creació de les universitats.³⁸

Aquesta creació està lligada a l'augment progressiu del nombre de joves buscant una formació, i al desig creixent d'autonomia no sols amb relació al poder eclesiàstic sinó també laic. La universitat construirà aquest espai d'autonomia. Tot i així, hi haurà sempre tensions entre les universitats i els dos poders -eclesiàstic i laic, en competència entre ells mateixos-. Les primeres universitats foren Bolonya, París (Sorbona) i Oxford, creades entre finals del segle XII i principis del XIII. Durant el segle XIII es multiplicaren les universitats: Pàdua, Siena, Roma, Nàpols, Montpeller, Tolosa de Llenguadoc, Cambridge, Coimbra, Salamanca, Lleida, etc. A Alemanya, no aparegueren les primeres universitats fins al segle XIV.

La universitat ha de ser entesa dins de l'esperit corporatiu que havia anat agafant força des del segle XII. Així doncs, la universitat és una corporació que agrupa el conjunt -"universitas"- de mestres i estudiants.

Teòricament, la universitat estava estretament vinculada a la seva ciutat. En la pràctica, però, les principals universitats reberen estudiants de tot el continent, amb la qual cosa adquiriren un caire molt més cosmopolita que no pas local -dins la Cristiandat-. Tot i així, els estudiants acostumaven a agrupar-se en funció del seu origen geogràfic. Aquests agrupaments geogràfics rebien el nom de "nació"; cada "nació" de la universitat estava dirigida per un procurador. Obviament, aquestes "nacions" no es corresponien amb les nacions que els europeus poden tenir en ment avui dia.

Hi havia de vegades conflictes seriosos entre la universitat i el seu entorn. Al 1229, per exemple, es produïren unes baralles a París que acabaren amb alguns estudiants morts. Tota la universitat en bloc abandonà la ciutat. Gràcies a la Bula "Parens scientiarum" del 1231 els universitaris tornaren i s'obrí de nou la universitat. Per tal de preservar la seva autonomia, les universitats aconseguiren privilegis especials atorgats tant pel

³⁷Cf P. Riché, "Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle".

³⁸Sobre les universitats medievals, vegeu M. Bayen, "Histoire des universités", J. Verger, "Les universités au Moyen Age", H. Rashdall, "The Universities of Europe in the Middle Ages", i J. Le Goff, "Los intelectuales en la Edad Media".

Vegeu també la "Bibliographie internationale de l'histoire des universités".

papat com pels reis.

Es donava de vegades una certa rivalitat entre els mestres, que competien per obtenir estudiants. Aquests, a la seva vegada, podien escollir lliurament al seu mestre. Com les universitats acostumaven a tenir problemes d'espai, els mestres se les havien d'arreglar pel seu compte per obtenir un local on donar classe; sovint, els estudiants estaven apinyats en un espai insuficient. No hi havia massa organització, i no existien horaris rígids com en les facultats actuals. Tot era una mica més espontani i lliure, menys estructurat que avui dia.

Hi havia "col.legis" per als estudiants d'origen humil, on hi trobaven allotjament i manutenció. Els estudiants de família benestant vivien habitualment a la ciutat, amb criats i àdhuc preceptors. Cada vegada vingueren més estudiants -i també professors- a viure en comunitat en aquests col.legis; tot sovint, podien tenir un caire de confraria religiosa. Els famosos "Colleges" d'Oxford i de Cambridge serien els millors exemples. Però també a París, un tal Robert, originari d'un poble anomenat Sorbon, fundà un col.legi al 1253; aquest col.legi esdevingué la igualment famosa Sorbona de París.

Val la pena subratllar que la universitat medieval tenia ben poc a veure amb el que entenem avui dia per "universitat". Més enllà de l'esperit corporatiu, la universitat medieval seria per a nosaltres alhora escola secundària i facultat, puix que els nois hi entraven cap als 14 anys, i seguien un primer cicle de formació fins als 20 anys a la Facultat de les Arts. Després, hom passava a una de les Facultats superiors. Abans dels 14 anys i doncs de l'entrada a la Facultat de les Arts, el noi havia rebut una formació bàsica en una escola eclesiàstica o bé amb un preceptor -en el cas de les famílies més riques-.

A les Facultats superiors de Dret i Medicina, l'ensenyament durava dels 20 als 25 anys. Però a la Facultat superior de Teologia, calien 15 anys d'estudis. Aquest esquema tripartita seria el bàsic -correspon exactament al de la Universitat de París-; hi podia haver variacions secundàries segons els llocs.

El sistema educatiu universitari creà la seva pròpia estructura de graus i diplomes: batxiller, llicenciat i doctor. Tal com podem comprovar, hem heretat de les universitats medievals aquesta estructura.

L'ensenyament medieval constava de tres parts diferents: la lliçó -"lectio"-, la discussió -"disputatio"-, i les preguntes -"questiones"-. Són ben coneguts els dos grups amb que es subdividia l'ensenyament general a l'Edat Mitjana: el "trivium" -que s'ensenyava sobretot a les escoles episcopals- i el "quadrivium" -que seguien molts menys joves-. El "trivium" comprenia la gramàtica, la retòrica i la lògica; després, el "quadrivium" incorporava l'aritmètica, la geometria, l'astronomia i la música. La llengua amb la qual es feia la docència era el llatí.

L'educació en general, i la universitària en particular, es caracteritzaven per un marcat enciclopedisme. D'aquí ve potser la

nostra concepció de la cultura general en el pla intel·lectual. Alhora, hi havia un fons religiós que donava a aquesta educació enciclopedista una clara unitat. Tot estava subordinat a la teologia -cristiana-. En la terminologia de l'època, totes les disciplines eren "serventes de la teologia". A partir del Renaixement, hi haurà una reacció contra aquesta servitud, i tant les ciències com les humanitats reclamaran una autonomia davant la teologia -i més encara davant l'Església-.

A més, la universitat havia sucumbit a una certa ossificació. La rigidesa de l'organització corporativa i la impotència de l'esperit escolàstic d'aventurar-se per vies inexplorades, contribuïren a deixar el cos universitari al marge dels grans moviments literaris i científics dels temps moderns. Així doncs, la renovació pedagògica del segle XVI s'efectuà sobretot als col·legis que, fins a finals del segle XVIII, escaparan al control de la Universitat.

En qualsevol cas, no hauriem d'oblidar que la Cristiandat medieval no sols conegué l'eclosió d'una teologia pròpiament dita, sinó també de quelcom força diferent: la mística. El mestre Eckhart sobresurt entre els místics cristians. Val la pena remarcar que a partir del Renaixement i fins al segle XX, molts dels qui s'han cansat d'una teologia merament intel·lectual, o que s'han àdhuc revoltat contra l'autoritat de l'Església, han continuat admirant als grans místics medievals, sovint incompresos o fins i tot perseguits. De vegades, però, l'anticlericalisme modern, reaccionant contra l'hegemonia de l'Església, ho ha confòs tot. Així doncs, val la pena fer la distinció entre l'Església -com institució-, la teologia -com discurs intel·lectual-, i la mística -com experiència pura del diví en un mateix-.

En l'època de decadència del món romà hel·lenitzat, el vincle entre l'educació i la religió s'anà afeblint. En la Cristiandat medieval, aquest vincle es reforçà de nou. En canvi, la importància que la cultura grega donà al conreu del cos minvà en el món cristià, arribant-se de vegades a un menyspreu, o al menys a un oblit, del cos i de la cultura física.

Ja en els primers temps del cristianisme, es produí un conflicte entre l'herència de la cultura greco-romana i els nous valors cristians. Els Pares de l'Església s'enfrontaren a aquest dilema, i sovint, la millor solució consistí en no renegar completament de l'herència pagana, tot i adaptant-la a la nova visió cristiana. La filosofia i la universitat medievals no deixaran de patir les tensions d'aquest conflicte. Malgrat certes condemnes, la cultura "clàssica" no desaparegué d'Europa; ans al contrari, l'Edat Mitjana es caracteritzà justament per aquesta relació no sempre fàcil, conflictiva i fecunda alhora, entre l'herència greco-romana i el cristianisme. Això no sols succeí a nivell de la universitat i de la cultura escrita; també succeí a nivell de la cultura popular. Aparentment, el cristianisme substituï a les antigues religions paganes. En realitat, subsistiren nombrosos elements de les anteriors religions agràries, profundament vinculades a la Natura. Les festes de Nadal serien el millor exemple d'aquesta simbiosi entre el vell paganisme i el nou cristianisme.

El panorama de l'educació medieval era d'una gran complexitat. Hem parlat d'escoles monàstiques, episcopals i parroquials, i ens hem centrat sobretot en les universitats. Però val la pena recordar que hi havia d'altres espais educatius.

Una forma d'educació particularment important i completament diferent era la del noi adolescent en l'àmbit de la cavalleria. La tendència cap al menyspreu del cos en l'educació cristiana no es donava òbviament en aquest àmbit. La formació del futur cavaller es centrava en l'entrenament militar, l'ús de les armes, l'equitació, la caça i l'exercici físic. En alguns casos, però això ja era més variable, el noi també rebia una formació intel·lectual i artística. Alguns cavallers escrivien poemes en occità; d'altres eren molt més toscos. No tots havien rebut la mateixa educació intel·lectual.³⁹

Tampoc hauriem d'oblidar la formació de tipus professional organitzada en el si de les diverses corporacions i gremis. Encara que es tractés d'una formació específica, adquirí una gran importància en la Baixa Edat Mitjana. Poc a poc, el creixement del comerç i de la indústria, i doncs de les ciutats, permeté el sorgiment de l'escola comunal.

D'altra banda, cal remarcar que a la Cristiandat medieval les nòies estaven menys afavorides que els nois pel que fa a l'educació. Això en termes generals; Sant Jeroni, per exemple, obrí una porta per l'educació de les nòies. En aquest aspecte, retrobem una situació similar a la Grècia antiga. I com a la Grècia antiga, tots els nois tampoc estaven igualment afavorits, donat que molts, en les capes baixes de la població, no rebien cap tipus d'educació pròpiament dita. Alguns rebien una educació bàsica, i molts menys rebien una educació més avançada.

La universalització de l'educació serà un moviment característic dels temps moderns. Però al costat dels aspectes òbviament positius d'aquest fet tan important, hi haurà aspectes més dubtosos en aquesta generalització de l'educació acceptada i aplicada pel poder polític. Grans pensadors com Marx i Engels al segle XIX, o com Foucault, Pasolini o Chomsky al XX, denunciaren la universalització de l'educació al servei del poder i l'ordre establert. Savis orientals com Krishnamurti, des d'una òptica ben diferent, també reconeixeren que l'escola moderna, tot i la seva pretensió d'abastar a tothom, no ha estat al servei de la persona humana sinó d'un ordre social radicalment deshumanitzat. Tornarem sobre aquestes qüestions en abordar l'escola moderna.

³⁹Sobre l'educació del noi en la cavalleria, vegeu Ph. du Puy de Clinchamps, "La chevalerie", i P. Riché, "De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque".

G. El Renaixement

El Renaixement és sovint considerat com el portal de la modernitat. Però tal com hem advertit més amunt, cal anar amb compte amb aquest tipus d'asseveració.

En el Renaixement es comencen a consolidar certament unes tendències que portaran al món modern. Però en la cultura del Renaixement també hi ha d'altres tendències que no tenen res a veure amb la modernitat, i que aquesta de fet sepultarà fins als nostres dies. Entre d'altres, val la pena remarcar l'impuls místic de la cultura renaixentista, perfectament exemplificat en figures com Bruno, Ficino, Pico della Mirandola, etc; la mateixa pintura de Leonardo da Vinci conté un profund significat místic. E. Kretzulesco-Quaranta ha escrit un llibre bellíssim sobre aquests aspectes d'una època tan important: "Els jardins del somni. Polifili i la mística del Renaixement".

La recuperació de valors culturals de la Grècia clàssica també allunya el Renaixement de la cultura moderna. El retorn a Grècia ja es produí en part durant la Baixa Edat Mitjana. Però la Grècia que redescobreix el Renaixement és diferent de la que estudiaren els medievals. D'entrada, la Grècia renaixentista no és tan limitada i conforme a l'ideal cristià. Es també una Grècia molt platònica; i és una Grècia més vitalista i alhora profundament mística. Tot això no sols distancia el Renaixement de l'Edat Mitjana; encara el distancia més de la cultura moderna.

Els romàntics van veure justament el caràcter ambigu del Renaixement; i no fou precisament el seu caire "modern" el que els va atreure. R. Argullol ha estudiat molt bé tot això en l'assaig titulat "L'heroi i l'Unic. L'esperit tràgic del romanticisme".

En l'àmbit de l'educació, el taller renaixentista té ben poc a veure amb l'escola moderna. Es quelcom que està més a prop del món antic que no pas del modern. Recordem que el taller d'un artista podia ser alhora com una escola on es formaven nois que avui dia estarien a l'ensenyament secundari.

Per exemple, el taller del prestigiós Verrocchio acollí a un adolescent anomenat Leonardo, nascut a Vinci, que unia un geni precoç ben visible al seu atractiu -fou el model per al famós David de Verrocchio-. Aquest noi no anà a "l'escola" -secundària- tal com ho entenem nosaltres; fou educat en la seva adolescència en un espai completament diferent: el taller d'un mestre. I el mestre, un dels més grans d'Itàlia i d'Europa, fascinat alhora per la seva gràcia i pel seu geni, li consentia tot.

El mateix Leonardo, quan fou adult, tingué sempre a uns quants nois a casa seva, ocupant-se de la seva formació i prenent-ne cura amb amor. A més dels alumnes, Leonardo tingué a casa a un xicot més aviat difícil, el llegendari Salai, que entrà a la casa del pintor quan tenia 11 anys, i sent un pinta com era,

no deixà d'abusar de la seva bondat.⁴⁰

L'educació renaixentista presenta la mateixa complexitat i ambigüetat que la seva època. Per un costat, és una educació encara antiga; per una altre costat, es comencen a dibuixar les línies de l'educació moderna. Alhora, es mantenen institucions que venen de l'Edat Mitjana. Però també es produeix un qüestionament profund del passat, i s'apunta un inici de trencament.

Així doncs, té lloc la reacció de l'humanisme davant l'escolàstica. El que anomenem "humanisme" fou un moviment força especial, més una actitud que no pas una doctrina. S'inicià ja a finals del segle XIV, encara que arrelà amb força al segle XV fins al XVI.

L'esclerosi de l'ensenyament medieval fou durament caricaturitzada per Rabelais en el retrat que ens presenta de Gargantua, educat en el mètode escolàstic que va fer d'ell un "boig, babau, sempre en els núvols". Montaigne també adreçà la seva crítica a aquesta ossificació del mètode escolàstic que encara persistia en la seva època. Més enllà de l'aspecte humorístic, la sàtira de Rabelais desvela una realitat profunda: el món havia canviat radicalment amb les Croades, els "descobriments" i els viatges a d'altres continents, els avenços científics i tecnològics, la invenció de la impremta, el creixement del comerç i les ciutats, l'auge de la burgesia amb la seva ideologia individualista, la consolidació i concentració del poder en mans del rei, el sorgiment de l'estat modern, etc. Si el món estava canviant, l'educació també havia de canviar.⁴¹

Alguns homes del Renaixement encara atorgaven un paper preeminent al llibre i a l'art d'escriure i de parlar; Erasme de Rotterdam en seria un exemple. Però Rabelais insistí ja en l'estudi de totes les ciències i en la importància de l'experiència directa de la vida. L'anglès Bacon remarcà igualment la conveniència de l'estudi de la natura, i doncs de les ciències. En quant a Montaigne, veia l'educació com la

⁴⁰Sobre Leonardo da Vinci, i per extensió sobre el Renaixement italià en general, vegeu S. Freud, "Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci", L.A. de Villena, "Leonardo da Vinci", L. Racionero, "La sonrisa de la Gioconda", L.A. de Villena, "Yo, Miguel Angel Buonarroti", i J.M. Saslow, "Ganímedes en el Renacimiento".

⁴¹Sobre l'educació al Renaixement, vegeu F.P. Graves, "A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times", F. Watson, "The English Grammar Schools to 1660", A. Grafton, "From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in 15th and 16th-century Europe", P.F. Grendler, "Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning. 1300-1600", i D. Cressy, "Education in Tudor and Stuart England".

formació del caràcter i l'aprenentatge de l'art de viure.

La Reforma protestant accelerà els canvis en matèria d'educació. Per a Luther, Zwingli i Calví, aquesta era una qüestió cabdal. Luther criticà, com els humanistes, la pervivència de l'educació escolàstica, i insistí que calia donar una bona instrucció a tots. Juntament amb Melanchton, organitzà les escoles de Saxònia i Turíngia. Amb la Reforma, la idea d'una educació d'abast universal, per a tothom, va agafar més força.

Un altre fenomen important durant la segona meitat del segle XVI i els dos segles posteriors fou la creació dels col·legis jesuïtes en els països catòlics.⁴²

L'Ordre dels Jesuïtes, fundada al 1534, comprengué que el món havia canviat, i que no es podia continuar mantenint inalterat l'ensenyament del passat. Ignasi de Loyola fou el capdavanter d'aquest moviment. L'Ordre fou concebuda com una congregació amb vocació essencialment educativa. El nombre de col·legis fundats va créixer ràpidament; al cap d'uns cent anys, a mitjans del segle XVII, ja n'hi havia més de 300.

En la seva intenció innovadora, l'Ordre reaccionava clarament contra les tendències neopaganes del Renaixement i l'extensió de la Reforma protestant, tot i defensant la fe catòlica i la fidelitat al Papat. L'èxit dels col·legis jesuïtes depengué d'una hàbil combinació entre la formació espiritual que els hi era cara i la resposta a les exigències de formació intel·lectual que la classe ascendent reclamava. Els col·legis oferien tant un ensenyament secundari com superior, amb una àmplia cultura general que conciliava la formació literària i humanística amb la filosòfica i teològica; l'ensenyament era en llatí -llengua encara important en l'època-.

La influència de l'educació jesuïta fou notable. D'aquests col·legis sortiren molts dels grans homes de la cultura europea d'aquells segles; Descartes o Voltaire en serien dos exemples. Ara bé, l'educació jesuïta, que en el seu moment volgué ser innovadora, també acabà empedreint-se en un món que continuava canviant. L'avenç de la modernitat posarà de manifest les seves limitacions, fent-la sentir més i més com una formació estreta, massa exclusivament literària i antiga, basada en un ideal de dependència intel·lectual, de submissió als conceptes adults, que no afavoreix l'eclosió de l'ésser.

Un antic alumne dels col·legis jesuïtes, René Descartes, no se n'estarà de fer la crítica de l'ensenyament rebut, i en particular del mètode pedagògic utilitzat.⁴³ Recordem la famosa

⁴²Cf F. de Dainville, "L'éducation des Jésuites. XVIe-XVIIIe siècles".

⁴³Vegeu la primera part del "Discours de la méthode".

sentència de Descartes davant els sistemes de coneixement heredats:

"No rebre mai cap cosa com a veritable que no la reconegui evidentment que és tal".

Descartes torna al criteri interior davant l'autoritat exterior. Però aquest camí interior té poc a veure amb el socràtic o el dels savis orientals; a diferència d'aquests altres, és merament mental o intel·lectual, ignorant el tercer ull del coneixement de que parlen els místics. El "cogito" cartesià és una experiència intel·lectual, no una experiència mística. El "cogito ergo sum" és ben diferent del "so ham" sànscrit. En la metafísica cartesiana, no podem comprendre a Déu perquè no som Déu; hi ha una distància insalvable entre Déu i nosaltres. En canvi, el "so ham" hindú està dient: "jo sóc Déu".

En aquest sentit com en d'altres, Descartes inaugura el pensament modern, tallat ja de les tradicions místiques i de la saviesa.

En quant a l'Ordre dels Jesuïtes, fou dissolta pel Papa al 1773; però aparegué novament al 1814.

Al segle XIX, l'Ordre reaccionarà i intentarà adaptar-se als temps moderns. Durant els segles XIX i XX tornarà a ser un important moviment educatiu, amb nombrosos col·legis i facultats de qualitat no sols a Occident sinó també en altres continents.

H. L'escola moderna⁴⁴

Durant l'Antic Règim, l'educació era encara molt elitista, reservada en bona part a l'aristocràcia i a la burgesia. Tot i així, es desenvoluparen escoles de caritat per a les classes humils, especialment en el si de l'Església. El pietista alemany Francke seria un exemple d'aquest esforç. Comenius també defensà una educació elemental per a tots, rics i pobres; alhora, defensà l'ús de la llengua vernacle enfront de la preeminència del llatí -una preeminència associada al caràcter elitista de l'educació-.

Una obra particularment important d'ensenyament popular fou la que impulsaren els Germans de la Doctrina Cristiana, institució creada al 1648 per Jean-Baptiste de La Salle. Però l'educació per a tothom, i doncs per als més desfavorits, era encara concebuda com una caritat, no com un dret. En quant a l'educació de les nòies, conegué un cert impuls en la mateixa època. Fénelon ajudà a obrir camins en aquesta direcció.

La Revolució Francesa i l'imperi napoleònic constituïren un potent factor d'acceleració històrica. Si això és cert en general, també ho és en el terreny de l'educació. Al 1815, un cop acabada l'aventura napoleònica, les grans potències intentaren restablir en la mesura del possible el vell ordre que la Revolució havia sacsejat. Però el segle XIX no conegué sinó l'empenta imparable de la modernitat. I l'educació moderna, de la qual encara som hereus, s'acabà de consolidar i definir.

En els "Cahiers" de 1789 es recollien greuges i aspiracions que havien anat madurant al llarg del segle. Entre moltes altres qüestions, s'hi parla d'una educació pública, per a tothom, que sigui competència de l'estat. A partir d'aquí, l'educació per a tots ja no és una caritat; és un deure per part de l'estat, i un dret per part de l'individu. La Constitució de 1793 és prou clara en aquest sentit. Durant aquest període, es multipliquen els projectes: citem, entre els més significatius, els de Talleyrand, Lakanal i Condorcet. També s'aproven importants decrets i lleis en matèria d'educació; val la pena esmentar el decret de 15 de setembre de 1793, la llei Lakanal de novembre de 1794, el decret de 25 de febrer de 1795, i la llei de Napoleó de 1802. Entre les realitzacions concretes del període revolucionari, recordem la tasca de la Convenció amb les escoles primàries, l'obra de les

⁴⁴Cf J. Ruiz Berrio, "La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos", M. Bouillé, "L'école. Histoire d'une utopie? XVIIe-début XXe siècles", F.P. Graves, "A History of Education in Modern Times", M.T. Nava Rodríguez, "La educación en la Europa moderna", C. Lelièvre, "Histoire des institutions scolaires. 1789-1989", C. Lozano Seijas, "La educación en los siglos XIX y XX", M.-M. Compère, "Du collège au lycée. 1550-1850", Fell, Guereña, "Ecole et société en Espagne et en Amérique Latine. XVIIIe-XXe siècles", i J. Ipland García, "El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán".

"Ecoles centrales", substituïdes amb Napoleó pels "Lycées", i la renovació de l'ensenyament superior amb la creació d'institucions que han arribat fins als nostres dies -entre elles, la prestigiosa "Ecole Polytechnique"-.

En aquesta època, l'extensió de l'educació es pensa en una doble direcció: extensió a totes les capes de la població, i extensió a tots els àmbits del coneixement -humanitats, ciències socials, matemàtiques i ciències físiques i naturals-. La preeminència de les llengües antigues, les lletres i l'esperit formalista en l'educació tradicional, dona pas a la incorporació de les ciències experimentals. Tal com va dir Fourcroy en un dictamen sobre la situació de l'ensenyament, l'educació no es pot limitar a l'estudi dels mots i de les frases; l'esperit s'ha de nodrir dels fets i de les coses.

En l'obra educativa de la Revolució hi ha un intent d'equilibri entre les diverses branques del coneixement -a dins d'un paradigma materialista que oblida la dimensió espiritual de l'home-. Però la modernitat, en ésser una civilització essencialment tecnocràtica, no trigarà en invertir els termes de l'educació tradicional anterior; l'ensenyament modern entronitzarà la preeminència de la formació científica i tècnica. L'escola francesa serà en aquest sentit paradigmàtica, amb la gradació decreixent de prestigi entre els tres "Baccalauréats" -batxillerats-: el científic, el de ciències socials, i l'humanístic.

En quant a la dimensió profunda de l'Ésser de que ens parla un Sòcrates o un Ramana Maharshi, esdevé simplement inimaginable; aquestes coses queden fora de la visió del món de la cultura moderna.

Amb la Revolució Francesa canvia la concepció mateixa de l'home, i conseqüentment de l'educació. Aquesta ja no pretén formar el cristià -com l'Edat Mitjana-, o l'"honnête homme" -com el segle XVII-; ara, es tracta de formar el "ciudadà". Però aquest nou ciudadà, que és vist en termes emancipatoris amb relació a l'Antic Règim, no pot ser, als ulls de la saviesa grega o oriental, sinó un home fragmentat, inconscient de la seva mutilació, com els habitants de la caverna en el mite platònic.

El segle XIX coneix una extensió progressiva de l'educació a capes cada vegada més àmplies de la població. La Revolució Francesa marcà una fita important en aquest procés -que venia d'abans, i en particular de la Reforma-. Però en la mateixa França, caldrà esperar fins a la III República per que aquest principi d'educació universal vagi prenent forma realment; recordem aquí el paper de Jules Ferry i de Paul Bert.

Anglaterra segueix un calendari força similar; les diverses lleis de 1870, 1872, 1880 i 1899 van estructurant aquesta extensió progressiva de l'educació.

La universalització de l'ensenyament es fa en dues direccions complementàries: cap als nois de medis socials més humils, tradicionalment oblidats, i cap a les nòies en general,

tradicionalment més desfavorides. Ara bé, l'estat no juga un paper neutre ni innocent en aquest procés. L'educació universal és també un mecanisme de control social universal. En quant a l'Església, el seu interès en difondre l'educació tampoc és independent d'un interès en difondre la seva influència. En aquesta lluita pel jove, no es tracta doncs de la llibertat de l'educant sinó del poder sobre l'educació -sigui per part de l'estat o de l'Església-.

Els segles XIX i XX, a través d'aquesta universalització de l'ensenyament, es caracteritzen per una pugna entre el poder polític i les institucions eclesials pel control de l'educació; la qual cosa vol dir, en ambdós casos, el control del noi o de la noia, i doncs de la persona humana. L'educació moderna, sigui en la seva versió laica o eclesial, està molt lluny de l'educació en el seu sentit etimològic -"educare"/"e-ducere"- . Per això justament es barallen els poders estatal i eclesial; perquè es tracta d'una qüestió de poder.

S'ha fet famosa una sentència d'Engels de 1840:

"Ens tanquen en presons anomenades escoles, i quan finalment ens alliberen de les cadenes d'aquesta disciplina, queiem en braços de la policia, aquesta deessa del nostre segle".⁴⁵

Un autor contemporani, J. Vial, subratlla la importància del "pedocentrisme" en l'evolució més recent de l'educació moderna -pedocentrisme: centrament en el noi, "paidos"-.⁴⁶ Però cal anar amb compte davant d'aquest suposat centrament en el noi o el nen.

Davant del pedocentrisme modern, Sòcrates respondria segurament amb un ampli somriure filosòfic. El pedocentrisme de la psico-pedagogia moderna té ben poc a veure amb la maièutica socràtica, amb l'esperit de l'"e-ducere". D'entrada, el jove que està creixent no és un subjecte, en peu d'igualtat, que l'adult es limita a guiar amb respecte per que sigui ell mateix; el jove és reduït a un objecte d'estudi, i finalment a un objecte "tout court". A les antípodes de l'"e-ducere" o de la maièutica socràtica, el pedocentrisme modern, en reificar el jove, li imposa tota una construcció mental adulta sobre ell mateix enlloc de deixar-lo ésser ell mateix.

A més, no hi ha igualtat de condicions. N'hi ha uns, els adults, autors del pedocentrisme, que es consideren a sí mateixos com a "majors", tot i rebaixant els altres a la categoria de

⁴⁵Cf Marx, Engels, "Critique de l'éducation et de l'enseignement".

⁴⁶Cf J. Vial, "L'époque contemporaine" (a Debessé, Mialaret, "Histoire de la pédagogie", "Traité des sciences pédagogiques", 2n vol).

"menors". Des d'aquesta desigualtat radical com a punt de partida, els "majors" construeixen un discurs sobre els "menors": el pedocentrisme. El centre està en el noi? No estarà més aviat en l'adult? Des del seu punt de vista adult -condicionat culturalment-, el discurs pedocèntric mira cap al noi reduint-lo a un objecte, i finalment minoritzant-lo. El "pedocentrisme" amaga un adultocentrisme totalment inconscient. En canvi, Krishnamurti va advertir sempre que la vertadera relació educativa tant sols pot ser de tu a tu, i tant sols pot ser una relació d'amor en un esperit de comunió.

I aquest pedocentrisme modern no sempre aguanta el diàleg intercultural -amb altres cultures en la història d'Occident, o amb altres cultures fora d'Occident fins a l'actualitat-. La psicopedagogia moderna ha fet sens dubte aportacions interessants. Però de vegades, el pedocentrisme de que parla J. Vial es desmorona davant d'un veritable diàleg intercultural. Aquest pedocentrisme pretendria -científicament- que la realitat humana és de tal manera; però altres cultures ens mostren altres realitats humanes. I el que és més important, podem aprendre d'aquestes altres experiències per resoldre els nostres propis problemes -igual que els altres també poden aprendre de nosaltres-. L'autosuficiència no aguanta gaire temps; porta tard o d'hora a l'autoasfíxia.

Existeix un paral·lelisme profund entre aquest adultocentrisme i l'eurocentrisme que ha dominat el món en els darrers segles. La cultura moderna occidental, hegemònica a nivell mundial, també ha mirat cap a les altres cultures com a mers objectes, de cap manera com a subjectes en peu d'igualtat. El nostre imperialisme cultural ha considerat les altres cultures com a "menors"; la "majoria d'edat" històrica seria òbviament el model de desenvolupament occidental. Els altres són "sub-desenvolupats" -és a dir, "menors"-.

El dia que Occident consideri les altres cultures com a veritables cultures, en peu d'igualtat, de cara a una fecundació mútua, aquell dia hi haurà diàleg intercultural. El dia que els adults considerin als joves que estan creixent -sobretot a partir de l'ús de raó- com a persones, com a subjectes, que cal guiar i dels quals es pot aprendre alhora, aquell dia hi haurà educació. I quan hi hagi educació, hi haurà diàleg -entre els adults i els joves-. I aquest diàleg podrà respondre millor a les múltiples formes d'alienació i violència dels joves.

Voldriem fer encara una altra reflexió sobre la concepció moderna de l'educació. Tal com ha advertit diverses vegades Raimon Panikkar, quan fa falta en una societat proclamar amb tant d'insistència els drets humans i la llibertat, això és un mal senyal sobre la situació real de la dignitat humana en aquesta societat. I tal com deien els savis orientals, quan es comença a parlar massa de la virtut, és que en la pràctica està fent aigües per tot arreu.

Similarment, la proliferació de discursos psicopedagògics sobre la infància i l'adolescència, aquest pedocentrisme modern tan important de que parla J. Vial, quina falta fan en una societat que realment sab què és un infant o un adolescent, i sab llavors com educar-los? Un caçador indígena, un "guru" indi, un

monjo budista, un mestre renaixentista, saben com educar al noi que en el fons estaran iniciant. Quan ens calen milers de publicacions "científiques", congressos i especialistes, i quan ens cal que la policia acabi entrant als col·legis, és que no sabem què hem de fer i estem completament perduts. La civilització moderna és capaç de posar satèl·lits en òrbita; però, antropològicament, està completament perduda. Aquesta proliferació discursiva "pedocèntrica" és inimaginable en una societat indígena o antiga; és del tot característica de la societat moderna. I és tot un símbol d'una civilització tecnocràtica, tan profundament deshumanitzada, que ha acabat perdent el sentit de les coses més bàsiques; una civilització que és capaç d'enviar naus a l'espai exterior, però que ha oblidat les coses més fonamentals de la vida.

El filòsof francès Michel Foucault va mostrar com l'eclosió discursiva sobre la sexualitat no és de cap manera neutra; ans al contrari, estructura un formidable aparell per disciplinar els cossos i les consciències. Paral·lelament, l'eclosió discursiva pedocèntrica tampoc és neutra; construeix un aparell poderós per disciplinar els joves que estan creixent i amotllar-los a un ordre perfectament definit i mantingut pels adults.

Un món en el qual l'educació sigui el que significa aquest terme en llatí és encara un món per construir.

Certament, els ministeris d'educació poden aprovar de vegades uns textos que estan força bé -malgrat algunes limitacions-. Alhora, els governs estan gestionant dia a dia unes societats que van per altres camins. La dissociació entre els discursos i les realitats s'ha fet particularment aguda.

Tot i així, al marge del model educatiu hegemònic, no s'ha deixat mai d'apuntar en la direcció de l'"e-ducere". Veurem tot seguit algunes filosofies educatives dels temps moderns que han tornat a aquest esperit. Però també en el terreny de la praxis, el segle XX coneixerà experiments educatius que exploraran en aquesta direcció; malgrat els límits d'aquests experiments, perfectament comprensibles d'altra banda i gairebé inevitables, el més interessant és l'exploració en sí mateixa. Rudolf Steiner, entre d'altres, treballà força en aquesta línia, i des d'un punt de vista profundament espiritual.⁴⁷

I avui dia, tampoc manquen pedagogs que continuen experimentant al marge del model escolar tradicional. I es nota sens dubte un interès creixent per la innovació pedagògica que esbossi una superació dels mals endèmics de l'escola moderna. A més, sempre hi ha hagut educadors amb vocació, promovent

⁴⁷Cf R. Steiner, "The Roots of Education".

Vegeu igualment, en una altra línia, Montessori International Association, "Education of Man for a Peaceful World Community".

l'autonomia i l'esperit crític dels alumnes, convençuts realment del valor de l'educació i del seu potencial transformador. Però la civilització en el seu conjunt no ha anat per aquí; de fet, aquests educadors no han cessat de remar contra corrent. I no tots els professionals de l'educació han estat així tampoc.

En qualsevol cas, tot i l'interès d'aquestes exploracions tan necessàries, els experiments pedagògics de signe innovador s'han mantingut generalment a dins del paradigma civilitzatori imperant, que és justament el que cal transformar. Krishnamurti no es cansava de repetir: cal que el mestre estigui més enllà dels límits de la societat, per tal de crear una nova cultura. La majoria d'experiments pedagògics, tot i el seu interès, s'han quedat encara a dins d'aquests límits; aquesta nova cultura encara està per crear-se. Krishnamurti també insistia que les reformes parcials ja no són suficients. L'exploració pedagògica, tot i ser tan necessària, no ens ha portat sinó de reforma en reforma.

Raimon Panikkar tampoc s'ha cansat de repetir: cal un canvi radical de civilització, més encara antropològic. Però encara estem en un món vell que es resisteix a morir per donar pas a quelcom completament nou.

Vegem ara què han dit sobre l'educació alguns filòsofs i pedagogs de l'Occident modern, en dissonància amb la tendència dominant en termes d'estructures socials.

I. Filosofies de l'educació en la modernitat⁴⁸

La Il·lustració no podia no interessar-se per l'educació. El mateix títol d'un llibre de Lessing -"L'educació del gènere humà"- és prou significatiu.

En l'opuscle "Resposta a la qüestió: què és la Il·lustració?", Kant planteja el vincle entre saber i llibertat. Per mitjà del coneixement i el discerniment, l'home pot alliberar-se dels seus "tutors" i "sortir de la seva minoria". Això pressuposa un acte de llibertat. Donat que l'home és responsable de la seva minoria, pot i ha d'alliberar-se d'aquesta condició i assolir la seva majoria. D'aquí sorgeix la noció d'educació emancipadora; educació i llibertat esdevenen indissociables. Esser lliure vol dir ésser responsable d'un mateix.

Les "Reflexions sobre l'educació" recullen les notes de Kant en aquesta matèria. Val la pena recordar que a més de professor d'universitat, Kant també fou preceptor particular, amb la qual cosa hagué d'ocupar-se d'adolescents -de famílies benestants, per suposat-; en aquesta tasca, no deixà de tenir algunes dificultats pràctiques. Degut a la imatge que ens n'hem fet, costa imaginar-se a un Kant jove tenint problemes amb un noi de 12 anys que no li fa cap cas.

Per al filòsof de Königsberg, el sistema educatiu de la seva època, àmpliament insatisfactori, havia de ser transformat en profunditat. Però l'educació planteja una dificultat lògica de fons: l'home necessita un mestre; i el mestre és a la seva vegada un home que també necessita un mestre. Per tal d'educar convenientment, caldria que un mateix hagués estat educat convenientment abans.

Davant de totes aquestes dificultats, tant pràctiques com teòriques, Kant atorga especial importància a l'experiència -la qual cosa implica tenir en compte les experiències de les generacions que ens han precedit-. En les seves "Reflexions", Kant és el primer en donar exemple: té en compte a Plató, i també

⁴⁸Sobre les filosofies de l'educació i la història de la pedagogia, podeu consultar les obres clàssiques de Dilthey, "Historia de la pedagogía", i Durkheim, "L'évolution pédagogique en France".

Vegeu també A. Agazzi, "Historia de la filosofía y de la pedagogía", B. Suchodolski, "La pédagogie et les grands courants philosophiques", J. Assa i d'altres, "Histoire de la pédagogie", Belenguer Calpe, González Luis, "Breve atlas del pensamiento pedagógico occidental", G. Avanzini, "Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours", J. Ruiz Berrio, "La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos", Mayordomo Pérez, Lázaro Lorente, "Escritos pedagógicos de la Ilustración", i L. Vincenti, "Education et liberté. Kant et Fichte".

a pensadors moderns tan diferents com Locke i Rousseau; també presta atenció a l'alemany Basedow, seguidor de la filosofia educativa rousseauniana. Amb Kant, l'educació constitueix l'experiència mateixa de tota la humanitat.

L'educació, per a Kant, també és indissociable de la política -entesa en un sentit més proper al grec que no pas al modern-. El problema fonamental de la història, a saber, la construcció d'una societat fundada en la llibertat, no es pot dissociar de la qüestió de l'educació, és a dir, la formació de l'home. Llavors, l'educació de l'individu és inseparable del progrés general de la humanitat.

Fichte reprendrà el projecte educatiu il·lustrat, i continuarà cercant en la línia oberta per Kant. Les idees fichteanes sobre l'educació es veuran coronades pels "Discursos a la Nació Alemanya" de 1807-1808. En la mateixa època, Fichte escriu el "Pla deductiu d'un establiment d'ensenyament superior a fundar a Berlin". Abans d'això, trobem en les "Consideracions sobre la Revolució Francesa" de 1793 una preocupació per l'educació hereva del projecte kantià.

Un altre autor del "Segle de les Llums" mereix especial atenció: Rousseau. En el famós "Emile", proposa una visió de l'educació centrada en l'educant -i no en els adults o la societat-. En aquest sentit, com en molts altres, Rousseau fou un precursor directe dels romàntics.

Val la pena comparar, en la transició del segle XVIII al XIX, l'actitud envers l'infant o l'adolescent dels romàntics, rebels i "enfants terribles" del seu temps, i l'actitud de la gent "raonable" com els burgesos o els aristòcrates -fossin liberals o conservadors-. Els segons imposen sense adonar-se'n el seu punt de vista adult al jove; aquest s'ha d'amotllar a un patró exterior conformat ja pels seus predecessors, que pretenen saber el que és bo per a ell, la qual cosa vol dir que li imposen el món tal com ells l'entenen i l'estan mantenint.

Els romàntics, igual que Rousseau, són més socràtics. Tots ells estan més pendents de com és el jove -de com és cada jove-. El centre passa a ser el nen o el noi, no el món adult -amb tots els seus judicis i condicionaments previs-. I el nen o el noi és un potencial natural que cal deixar manifestar-se, a través d'un guiatge atent que no té res a veure amb constrenyiments. A més, i això és ben clar en l'obra de Wordsworth o de Hölderlin, de Coleridge o de Goethe, l'infant i encara l'adolescent estan més a prop de la Natura i de Déu que els adults; aquests darrers han construït un món totalment tallat de l'ordre còsmic i diví. Tampoc cal esperar fins als romàntics per sentir això; Jesucrist no va dir coses massa diferents. Evidentment, els romàntics se sentien més a prop de Jesucrist que no pas de l'home de negocis capitalista que feia fortuna en la seva època.

Per a Rousseau, l'educació té tant una dimensió personal com comunitària. Cal ajudar a desvetllar el màxim potencial de cada jove, i cada ésser és diferent i ha d'ésser ell mateix; alhora,

l'home és un ésser polític, com dèien els grecs, i Rousseau, en la seva visió d'una religió social inspirada en l'amor i la fraternitat, no descuida els vincles comunitaris de la persona amb els seus semblants.

En qualsevol cas, cal reconèixer que Rousseau romangué bàsicament un teòric de l'educació -un teòric genial, això sí-; però la seva vida manifestà contradiccions entre la seva filosofia educativa i l'actitud d'abandó envers la seva progenitura.

Un altre home sí que passà de la teoria a l'acció, fent en la pràctica el que Rousseau no va fer, tot i divent-li molt a la seva filosofia educativa: el suís Pestalozzi. Aquest pedagog també centrà l'educació en el jove, prestant atenció a la seva pròpia naturalesa i guiant-lo amb amor. Amb Pestalozzi, igual que amb Rousseau i els romàntics, l'educació torna a presentar unes característiques que recorden la visió de l'"e-ducere". Per al gran pedagog suís, l'educació no pot consistir en un moviment de fora cap a dins, sinó de dins cap a fora -"e-ducere"-; és a dir, no pot consistir sinó en el desvetllament de l'ésser.

Per a Pestalozzi, a més, l'educació elemental hauria de ser universal. No en va, dedicà els seus esforços a l'educació de nois de les classes més humils, ocupant-se especialment dels orfes i de joves mendicants.

J. Crisi i crítica de l'educació moderna⁴⁹

Les estructures educatives del món modern han invertit els ideals educatius d'un Sòcrates o d'un Plató, d'un Rousseau o d'un Pestalozzi. L'educació moderna convencional està força lluny de l'"e-ducere"; l'ha capgirat. Molts pensadors i pedagogs han denunciat al llarg dels segles XIX i XX que l'educació implantada per l'estat no està al servei de la persona sinó de l'ordre establert. A aquesta inversió de l'"e-ducere" s'afegeix la deshumanització de la relació educativa, que, com les restants relacions socials en la modernitat, esdevé impersonal i abstracta.

Krishnamurti va dir sobre la nostra època:

"Es obvi que l'educació impartida per l'estat és una calamitat. Amb això no estaran d'acord els governs. Ells no volen que la gent pensi; volen que tots siguin autòmats, perquè llavors els pots dir què és el que han de fer. De tal manera que la nostra educació, sobretot en mans dels governs, es converteix cada cop més en un medi d'ensenyar el que s'ha de pensar i no com pensar: perquè, si anessiu a pensar independentment del sistema,

⁴⁹Sobre el qüestionament del model educatiu hegemònic en el món contemporani, vegeu algunes obres de M.W. Apple: "Educación y poder", "Política, cultura y educación", i "Ideología y currículo".

Vegeu igualment M. Carnoy, "La educación como imperialismo cultural", P. Freire, "La naturaleza política de la educación", J. Spring, "Introducción a la educación radical", A. Alberti, "El autoritarismo en la escuela", R. Schérer, "La pedagogía pervetida", S.J. Ball, "Foucault y la educación", i R.E. Young, "A Critical Theory of Education. Habermas and our Children's Future".

Vegeu, a més, les obres clàssiques de Stirner, "El falso principio de nuestra educación", Marx i Engels, "Critique de l'éducation et de l'enseignement", Bakunin, "La instrucción integral", Freud, "Sexualidad infantil y neurosis", i "Tres ensayos sobre teoría sexual", Einstein, "Mi visión del mundo", Russell, "La educación y el orden social", Benjamin, "Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes", Bettelheim, "Educación y vida moderna", Pasolini, "Cartas luteranas", "El caos. Contra el terror", i "Ecrits corsaires", Foucault, "Vigilar y castigar", i "Histoire de la sexualité", Chomsky, Dieterich, "La aldea global", i Chomsky, "La sociedad global. Educación, mercado y democracia", i "Conocimiento y libertad".

En aquest qüestionament del model educatiu hegemònic, ens semblen particularment interessants les obres de Krishnamurti; el savi indi atorgà sempre una especial atenció a l'educació.

seriu un perill. (...)

I, què els interessa als governs -siguin d'esquerres o de dretes-, sinó altra cosa que siguin perfectes màquines per produir mercaderies i bales? Hi ha unes poques escoles privades a Anglaterra i en altres llocs, però a totes elles se les vigila de prop, se les investiga, se les controla, perquè el govern no desitja que hi hagi instituts lliures que puguin produir pacifistes, gent que pensi d'un mode contrari al règim, al sistema. La veritable educació és evidentment un perill per al govern."⁵⁰

Aquesta situació descrita per Krishnamurti està a les antípodes de la filosofia educativa de Sòcrates o de Plató, de Rousseau o de Pestalozzi -o dels savis i místics orientals-; i constitueix en el fons un carreró sense sortida. En aquesta inversió dels ideals educatius grecs, romàntics o orientals, la modernitat ha tocat fons:

"Senyors, cal un nou punt de partida, i no hi pot haver reforma parcial; perquè l'edifici s'ensorra, els murs cedeixen i el foc el destrueix. Heu d'abandonar l'edifici i començar en un altre lloc, amb valors diferents, amb uns altres fonaments."⁵¹

Alguns potser no acabaran de copsar el que està dient el savi indi sobre el nostre món. Els convidem a reflexionar sobre el que està passant als centres escolars, no sols als Estats Units d'Amèrica sinó també a Europa, i al nostre país; els convidem a recordar els col·legis controlats per brigades de policia. De tant en tant es llencen crits d'alerta, la cultura mediàtica provoca una mica d'histèria col·lectiva, quelcom que sab fer molt bé, però tot això no porta mai enlloc.

I convidem també a reflexionar sobre les múltiples formes d'agressivitat, violència i alienació no sols d'adolescents sinó àdhuc de preadolescents -i evidentment d'adults-. I convidem finalment a reflexionar sobre el que és la vida en un món basat en la competitivitat, els bens materials, la tecnologia, i un consum desenfrenat que esdevé gairebé compulsiu -mentre la majoria de la humanitat a penes sobreviu-.

Si volem, és clar, podem continuar pensant que el gran savi indi desvaria.

D'entrada, el principi d'educació universal mostra en la seva aplicació real límits importants a finals del segle XX. Alberti, Bini, Del Cornò i Giannantoni denuncien el caràcter encara "classista" del sistema educatiu italià en la segona meitat del segle XX. Obviament, el mateix es podria aplicar a qualsevol

⁵⁰Krishnamurti, "Educando al educador", p 35-36.

⁵¹Krishnamurti, "Educando al educador", p 55.

altre país europeu o occidental.⁵² Segons L. Del Cornò:

"L'escola dels amos pot modernitzar-se, però no pot canviar de caràcter. La institució escolar podrà assumir un pes creixent en l'economia d'una nació, desenvolupar en ella un paper fonamental en el complex dels processos productius, adquirir una consideració cada vegada més alta en l'opinió social, però la seva funció essencial segueix essent la mateixa: modelar als ciutadans-treballadors segons els canons (exigències, papers, valors) de la societat dividida en classes."⁵³

Més enllà d'aquest caràcter encara "classista", s'han dit altres coses prou interessants sobre el model educatiu i la societat contemporanis. Destacariem dos grans pensadors del segle XX en particular: Pasolini i Foucault.

Pier Paolo Pasolini fou com un home del Renaixement: pensador i assagista, novel·lista, dramaturg i poeta, artista; participà en la vida política i dedicà també la seva atenció a l'educació. Això queda ben pal·lès en el "Gennariello", un petit tractat pedagògic que és, segurament, un dels textos més bells de la història de la pedagogia occidental.

Com en Pestalozzi, l'interès pedagògic de Pasolini va acompanyat d'una profunda simpatia cap a les capes més desfavorides de la població i els marginats. Ell mateix no deixà de ser un marginat en una societat que, malgrat el reconeixement del seu geni artístic i intel·lectual, no podia acceptar-lo. Pasolini encarna l'intel·lectual lliure afirmant el seu testimoni davant un món hostil que, sovint, ni l'entén ni tant sols el vol escoltar. No en va, Pasolini sentí una apassionada admiració cap a la figura de Jesucrist, expressant-ho com ningú en la seva pel·lícula "L'Evangelí segons Mateu". L'orientació mística de l'obra de Pasolini ha quedat de vegades eclipsada pel seu vessant crític i per la seva denúncia de la hipocresia de la societat italiana -o de les societats occidentals en general-.

Tot i adreçant-se a aquest adolescent imaginari - Gennariello-, Pasolini es veu a sí mateix com a pedagog en els següents termes:

"Per aquestes raons has de saber que en els ensenyaments que t'impartiré, sense cap mena de dubte, t'empenyaré a totes les dessacralitzacions possibles, a mancar completament el respecte a qualsevol sentiment establert. No obstant, el fons del meu ensenyament consistirà en poder-te convèncer que no tinguis por al sagrat i als sentiments, dels quals el laïcisme consumista ha privat als homes transformant-los en bruts i estúpids autòmats

⁵²Cf A. Alberti i altres, "El autoritarismo en la escuela".

⁵³"El autoritarismo en la escuela", p 221.

adoradors de fetitxes."⁵⁴

La pedagogia passoliniana, que produí en la pràctica èxits educatius remarcables, no és sinó una recuperació de l'"educere".

Alhora, Pasolini atorga una especial importància a les "l·liçons de coses", la pedagogia dels objectes, i les experiències en la vida. També atorga una gran importància al "llenguatge pedagògic dels coetanis", que inclou les relacions més tendres amb amics, les vivències més dures davant l'agressió d'altres nois, i l'aprenentatge del conformisme.

Als ulls de Pasolini, l'entorn social és desolador. Parlant a Gennariello, defineix l'escola com "aquest conjunt organitzatiu i cultural que t'ha deseducat completament". En quant a la tendència general de la seva època, Pasolini escriu:

"L'escola obligatòria és una escola d'iniciació a la qualitat de vida petit burgesa (...)

En quant a la televisió, no vull afegir més: el que acabo de dir sobre l'escola obligatòria es multiplica infinitament amb la televisió (...)

l'escola i la televisió són autoritàries perquè són estatals, i l'Estat és la nova producció (producció d'humanitat)."⁵⁵

"(...) la lluita progressista per la democratització expressiva i per l'alliberament sexual ha estat brutalment superada i trivialitzada per la decisió del poder consumista d'imposar en aquest punt una tolerància tan àmplia com falsa."⁵⁶

"Ha canviat el "mode de producció" (quantitats enormes, bens superflus, funció hedonista). (...) El "nou mode de producció" ha produït doncs una nova humanitat, o sigui, una "nova cultura"; ha modificat antropològicament a l'home".⁵⁷

Un altre gran pensador del segle XX, el francès Michel Foucault, ha aprofundit aquesta lectura crítica de la nostra societat.

En matèria d'educació, Foucault distingeix dues classes de

⁵⁴"Gennariello", "Cartas luteranas", p 24.

⁵⁵"Cartas luteranas", p 131-133.

⁵⁶"Cartas luteranas", p 62.

⁵⁷"Cartas luteranas", p 142.

temps: el temps iniciàtic de la formació tradicional, un "temps global, controlat únicament pel mestre, sancionat per una prova única"; i el temps disciplinari de l'escola moderna, "especialitzant el temps de formació i separant-lo del temps adult", "disposant diferents estadis separats els uns dels altres per proves graduals", "qualificant als individus segons la manera en que han recorregut aquestes sèries".⁵⁸

Aquest temps disciplinari crea una educació i una societat en les quals l'adult i el jove estan tallats l'un de l'altre. En els pobles indígenes i antics, en canvi, estan estretament vinculats l'un amb l'altre a través dels rites iniciàtics, arribant-se en les cultures més refinades a la maièutica socràtica, o a formes equivalents en cultures com l'àrab, la persa, l'índia, la xinesa o la japonesa. Val la pena remarcar que l'escola vèdica índia -"patasala"- o la comunitat budista -"sangha"- impliquen la pervivència del temps iniciàtic de la formació tradicional en plena època moderna.

Davant d'això, la fragmentació moderna crea una pedagogia nova que no és, en termes de Foucault, sinó "una màquina d'aprendre, però també de vigilar, de jerarquitzar, de recompensar".⁵⁹

I tot plegat construeix, segons Foucault, una societat moderna essencialment disciplinària; les institucions disciplinàries van envahint dominis cada vegada més amplis durant els segles moderns, fins a cobrir el cos social sencer: presons, exèrcits, fàbriques, escoles, hospitals, etc. Per al filòsof francès, la modernitat posa en marxa una nova tecnologia del poder, que divideix, mesura, controla, conformant els individus i fent-ne ciutadans "dòcils i útils". La disciplina s'estén per tot arreu a través de tota mena de procediments: classificacions, rangs, qualificacions, exàmens, registres, disciplinant les consciències i els cossos, forçant la diversitat i el fluir de la vida en una quadrícula on tot està conceptualitzat, normativitzat, calculat.

Raimon Panikkar ha recordat diverses vegades que la civilització moderna es caracteritza per una obsessió endèmica per la seguretat i l'ordre. No és casual que aquesta civilització disciplinària, com diu Foucault, de l'ordre i la seguretat, com diu Panikkar, hagi acabat engendrant dues guerres mundials en vint anys, el III Reich, i múltiples i serioses formes de delinqüència, violència i alienació. Segons Panikkar, la vida no viscuda, la vida reprimida, acaba engendrant formes d'alienació i de violència que poden arribar fins a la mort.⁶⁰

⁵⁸Cf M. Foucault, "Vigilar y castigar"; capítol "Disciplina", secció "Los cuerpos dóciles".

⁵⁹"Vigilar y castigar", p 151.

⁶⁰Cf R. Panikkar, "Invitació a la saviesa".

El caràcter disciplinari de la societat moderna s'aplica en particular a l'àmbit de la sexualitat. Això és el que estudia el filòsof francès en la seva "Història de la sexualitat". En aquesta matèria, Foucault no nega les "hipòtesis repressives", segons les quals la modernitat ha instal·lat una cultura repressora de la sexualitat humana; però suggereix que el règim disciplinari de la sexualitat no s'esgota en aquests elements clarament negatius -prohibició, rebuig, censura, etc-. Tot això sens dubte existeix; però hi ha molt més -per exemple, silencis, errors o desconeixements sistemàtics, etc-. Es aquest conjunt més ampli, aquesta tècnica de poder amb les seves diverses instàncies i transformacions, el que Foucault tempta d'esbrinar.⁶¹

Tot això s'aplica per descomptat als joves, i doncs a l'educació.

"I en totes aquestes mesures preses, el jove no sols havia de ser l'objecte mut i inconscient de la cura concertada entre ells pels adults tots sols; se li imposava un cert discurs raonable, limitat, canònic i veritable sobre el sexe -una mena d'ortopèdia discursiva. (...)

Seria inexacte dir que la institució pedagògica ha imposat massivament el silenci al sexe dels nens i dels adolescents. Al contrari, des del segle XVIII ha desmultiplicat sobre aquest tema les formes de discurs; n'ha establert punts d'implantació diferents; ha codificat els continguts i qualificat els locutors. (...) El sexe dels nens i dels adolescents ha esdevingut, des del segle XVIII, un objecte important al voltant del qual innumbrables dispositius institucionals i estratègies discursives han estat arranjats. (...) discursos, múltiples, entrecreuats, subtilment jerarquitzats, i tots fortament articulats al voltant d'un feix de relacions de poder."⁶²

D'altra banda, Foucault no oblida el nexa entre l'expressió eròtica i l'afectivitat. El més pregon en la societat moderna, segons Foucault, no ha estat la repressió de la sexualitat, sinó això juntament amb la inhibició de l'afecte, el sentiment, la tendresa, l'amor en definitiva.

"Si hi ha quelcom que m'interessi avui dia és el problema de l'amistat. En el transcurs dels segles que següen a l'Antiguetat, l'amistat va constituir una relació social molt important: una relació social en el si de la qual els individus disposaven d'alguna llibertat, de cert tipus d'elecció (limitada, és clar) i que també els permetia viure relacions afectives molt intenses. L'amistat tenia a més implicacions econòmiques i socials -l'individu estava obligat a ajudar als seus amics, etc-. Penso que, en els segles XVI i XVII desapareix aquest gènere d'amistat, al menys en la societat masculina. (...)

L'exèrcit, la burocràcia, l'administració, les universitats,

⁶¹Cf "Histoire de la sexualité", volum I, capítol I.

⁶²"Histoire de la sexualité", volum I, p 40-42.

les escoles, etc -en el sentit que avui tenen aquestes paraules- no poden funcionar amb amistats tan intenses. Considero que en totes aquestes institucions s'aprecia un esforç considerable per disminuir o minimitzar les relacions afectives. Aquest és el cas, en particular, de les escoles. Quan es van inaugurar els centres de secundària, que acollien a centenars de joves nois, un dels problemes fou saber com es podien impedir, no sols, per suposat, les relacions sexuals, sinó també el que es formaren amistats."⁶³

Així doncs, el tractament de la sexualitat i de l'afecte en la societat moderna exemplifica el seu caràcter profundament disciplinari -darrera una retòrica de llibertat-. I aquest caràcter disciplinari s'aplicaria d'una manera molt més complexa i subtil que un simple conjunt d'elements negatius de prohibició, censura o tabú. En aquesta tècnica disciplinària implacable, l'educació jugaria un paper fonamental -juntament amb la presó, la policia i l'exèrcit, la fàbrica, etc-. Pasolini insistí també en la formidable capacitat de manipulació de les consciències per part dels medis de comunicació de masses.

Foucault reconeix òbviament que la modernitat ha "inventat" els drets humans i les llibertats fonamentals. Però a sota d'aquesta proclamació formal, hi ha un subsòl ben sòlid: la societat disciplinària que ens conforma sense que en siguem ni tant sols conscients. En aquest sentit, Pasolini parlava de la "mutació antropològica" que el capitalisme consumista ha aconseguit imposar, creant una cultura més alienant que mai.

Voldriem acabar aquest breu repàs d'algunes crítiques a l'educació i la societat modernes amb una reflexió que les transcendeixi. Es poden entendre les crítiques d'un Pasolini o d'un Foucault; fins i tot, es pot reconèixer la funció que han complert. Però, des del nostre punt de vista, no ens podem quedar aquí.

Raimon Panikkar ens convida a participar en la "tasca més important de la nostra època": un canvi civilitzatori i àdhuc antropològic -i doncs, una transformació de la consciència-. Aquest salt quàntic, del qual som actors i que alhora ens transcendeix, no es pot fer sinó a través d'un diàleg intercultural veritable, i, tal com va advertir Krishnamurti, d'una transformació total de l'educació.

"Sols el nou pot transformar; no el vell. Si seguim el model del vell, qualsevol canvi és una continuïtat modificada del vell; res de nou, res de creador pot haver-hi."⁶⁴

Fins ara, gairebé tots els experiments i innovacions

⁶³M. Foucault, "Sexo, poder y política de la identidad" (a "Estética, ética y hermenéutica", p 426).

⁶⁴Krishnamurti, "La libertad primera y última", p 147.

pedagògics no han estat sinó "una continuïtat modificada del vell". Perque el punt de partida, el fonament, continuava sent el "model del vell" de que ens parla Krishnamurti.

Potser no es pot canviar tot de la nit al dia. O potser no s'ha sabut fer d'una altra manera fins ara.

Però la urgència de la situació actual del nostre món, i l'acceleració de les coses que sembla caracteritzar la nostra època, requereixen uns canvis més profunds i radicals, un salt quàntic que esberli des de dintre aquest model del vell i el faci esclatar en una llum nova, fent-nos veure altre coses, quelcom realment nou.

Això és alhora una obertura cap a l'amor, cap a la calidesa de l'afecte que tant s'ha perdut, cap a la tendresa i la sensibilitat que tant poc espai tenen en el model del vell. Mentrestant, aquest model encara cimenta les estructures socials perque encara estructura les ments dels éssers humans -i entre ells, de molts dels qui parlen d'espiritualitat i de canviar el món-.

Aquest bell testimoni espiritual del segle XX conegut com els "Diàlegs amb l'Angel" proclama:

"Construïu-Li una nova casa, tots vosaltres!
Un nou vas per la Beguda.
Car la beguda s'aboca
I no hi ha res per recollir-la.
El nou Temple no té murs
Perque no para de créixer.
(...)
Anuncia el Món Nou
Amb els medis que et són donats!"⁶⁵

⁶⁵"Dialogues avec l'Ange", recollit per G. Mallasz, conversa 26 amb Gitta, p 154.

II.

EDUCACIO I DIALEG INTERCULTURAL

A. Educació i civilització. Una transformació necessària

La problemàtica intercultural en l'educació inclou sens dubte la qüestió dels infants i adolescents provinents de cultures no occidentals en el nostre marc escolar i social. Però hom no pot reduir la perspectiva intercultural a aquesta faceta.

A més de la dimensió "ad intra", existeix una altra dimensió "ad extra" en la perspectiva intercultural: la relació que des de la nostra civilització occidental -moderna- establim amb les altres civilitzacions -més o menys modernitzades-. Reduir la problemàtica intercultural a la primera dimensió equival a buidar-la de contingut; la peça clau en matèria intercultural consisteix en el diàleg -o la manca de diàleg- entre les cultures del món. I des del nostre punt de vista occidental, això planteja quina és la nostra actitud envers les altres civilitzacions.

El món occidental, bressol del paradigma modern, té prou problemes i prou seriosos com per continuar negant-se a aprendre dels altres. Totes les societats tenen problemes, i cap d'elles pot tancar-se sobre sí mateixa; totes poden aprendre les unes de les altres. Si això és cert en general, també ho és amb relació a l'educació.

Occident ha desenvolupat en els darrers segles un model educatiu, l'escola moderna, que sempre ha tingut inconvenients, però que sembla plantejar problemes particularment aguts avui dia. I no cal anar als Estats Units d'Amèrica, on nois d'onze o dotze anys entren disparant en un col·legi, on moltes escoles col·loquen detectors de metalls a les seves portes, o són inspeccionades per brigades de policia, on els autobusos escolars arriben a portar càmeres de seguretat, etc. No cal anar tant lluny. A Europa continental també, són molts els professors, pares i mares i autoritats, que es lamenten o àdhuc s'esgarriren del que passa als nostres col·legis. En més d'un lloc, la policia ha hagut d'entrar a l'escola per "posar ordre". Podem veure a les nostres ciutats col·legis que tenen reixats de filferro amb punxes als murs exteriors -com les presons-. Tant fa quin sigui l'argument que s'aporti per justificar-ho -per que no surtin uns o perquè no entrin uns altres-; l'aspecte físic és el d'una presó. Una part important del professorat està en situació de depressió; però l'augment de la depressió adolescent -i àdhuc preadolescent- constitueix un fenomen preocupant. I a la universitat, són molts els professors que es lamenten del baixíssim nivell acadèmic d'un gran nombre d'alumnes, i de tenir fins i tot estudiants que són analfabets funcionals.

Què ha passat? Potser caldrà acceptar algun dia que cal anar a les arrels del problema, i encarar el que fins ara no s'ha volgut plantejar.

Krishnamurti va advertir fa uns anys:

"L'educació no és la simple adquisició de coneixements, ni col·leccionar i correlacionar dades, sinó veure el significat de la vida com un tot. Però el tot no es pot entendre des d'un sol

punt de vista (...)"¹

El que anomenem "educació" a Occident està en una crisi profunda. Segons el savi indi:

"L'educació actual és un fracàs complet perquè dóna massa importància a la tècnica. En subratllar la tècnica, destruïm a l'home."²

En una altra ocasió, Krishnamurti va dir amb uns termes encara més contundents:

"Prou bé sabeu que en el món l'educació ha fracassat (...) Perquè és obvi que aquesta civilització té probabilitats de ser completament destruïda."³

Algú que no vulgui qüestionar massa l'ordre establert potser es posarà un xic nerviós amb aquestes paraules de Krishnamurti. Li podem recordar unes dades especialment escaients donat que aquí parlarem d'educació: en el sistema internacional actual, es gasten com a promig anual 30 000 dòlars per soldat i 500 per estudiant.⁴ Essent aquest el món en que vivim, continuarem pensant que Krishnamurti exagera?

Les petites reformes ja no són suficients. El que cal és un plantejament de fons. Això vol dir que hem de començar a pensar i a fer una educació diferent del que s'havia fet fins ara. Segons Krishnamurti:

"Cal doncs que el mestre estigui més enllà dels límits de la societat i de les seves exigències, per tal que li sigui possible crear una nova cultura, una nova estructura, una nova civilització".⁵

Diversos mestres espirituals de l'Índia contemporània no s'han cansat de repetir que aquesta nova educació, transformadora de la condició humana i de la civilització, indispensable per a un canvi antropològic i de la consciència, constitueix una de les tasques més fonamentals de la nostra època.

¹Krishnamurti, "La educación y el significado de la vida", p 11.

²Krishnamurti, "La educación y el significado de la vida", p 16.

³Krishnamurti, "Educando al educador", p 14.

⁴Cf R. Panikkar, "Paz y desarme cultural", p 162.

⁵Krishnamurti, "Educando al educador", p 16-17.

Podem dir que no sols el model educatiu tradicional està en crisi, sinó que tot un model de civilització tecnocràtica està en crisi. Si no inserim el problema de l'educació en una reflexió més global i profunda sobre la civilització, potser no podrem entendre gran cosa.

Segons Raimon Panikkar:

"El que aquí s'exigeix és una inversió radical de l'orientació de la nostra civilització. O bé s'orienta cap a la producció d'objectes (tecnocràcia) o bé a la perfecció dels subjectes (humanisme). Ambdues orientacions són decisions fonamentals que s'exclouen mútuament en llurs fins. En la nostra època, la tecnocràcia domina per damunt de l'humanisme."⁶

Panikkar puntualitza que la inversió radical no sols afecta a la civilització moderna, sinó als 7 000 o 8 000 anys d'història. La nostra perspectiva ha d'abastar la totalitat de l'experiència de l'home històric. Durant aquests 7 000 anys, hi ha hagut milers de tractats de pau; però cada vegada hi ha hagut més guerres.

Després dels 7 000 anys, Albert Einstein digué: "Amb l'escissió de l'àtom, tot ha canviat, llevat del nostre mode de pensar".

Per tal de canviar el mode de pensar i invertir radicalment l'orientació de la civilització, el que s'exigeix és quelcom que fins ara no s'ha fet gaire: dialogar amb l'altre.

Krishnamurti ho adverteix prou clarament: la totalitat del problema de l'educació, la totalitat del problema de la civilització, no ho podrem copsar mai si ens quedem en els límits que ens han escapat fins ara, si no ens obrim als altres, si no ens obrim al diàleg. Un sol punt de vista, tancat sobre sí mateix i autosuficient, no porta enlloc.

⁶Panikkar R., "Invitació a la saviesa", p 67.

B. L'educació com "e-ducere"

Com tant bé i tantes vegades ha remarcat Raimon Panikkar, els universals culturals no existeixen; ara bé, sí hi ha invariants humanes, expressades a través de la diversitat cultural -tant històrica com geogràfica-.

Una de les més belles invariants humanes és el somriure, quelcom que no coneixen els animals, i que és en canvi característic dels éssers humans. L'art budista a Orient representa la bellesa del somriure del Buddha. El bellíssim somriure de les dones, els nens i els adolescents dels quadres de Leonardo da Vinci és diferent, i alhora és també el mateix. Estem davant d'una expressió artística, d'una forma cultural, diferent. Alhora, tant el Buddha com Leonardo ens parlen del mateix misteri, i somriuen davant aquest misteri, que és un misteri d'amor, de jòia, i de llum.

Segons Krishnamurti:

"L'educació, doncs, en el seu sentit veritable, és la comprensió d'un mateix, perquè és a dins de cadascun de nosaltres que es concentra la totalitat de l'existència."⁷

El que va dir Krishnamurti sobre l'educació és el que han intentat fer diversos mestres espirituals indis en els col·legis que han fundat: orientar tot el procés educatiu cap a l'infant o adolescent, cap a la seva realització humana i espiritual, cap a la realització de la seva humanitat i de la seva naturalesa espiritual. Hom pot utilitzar potser uns termes diferents, cada col·legi i cada persona ho intentarà fer a la seva manera. De camins n'hi ha molts. Els camins de fet són infinits. Però l'aspiració a la realització de la persona humana, i l'educació com a guiatge per la realització humana i espiritual de cada persona, són potser una invariant tan important i bella com el somriure, aquest somriure del Buddha o de Leonardo que ens parla d'amor, de jòia i de llum.

I tot el que estem dient no ens faria pensar de seguida en Sòcrates? No retrobem en els diàlegs platònics aquesta mateixa aspiració humana? Hem passat d'Orient a Occident -a l'Occident antic-. Però continuem retrobant la mateixa aspiració humana, vella i tan actual alhora.

A "L'educació i el significat de la vida" i a les "Cartes a les escoles", Krishnamurti insisteix que l'educació, en el seu sentit veritable, no és sinó una relació humana, la interacció entre éssers lliures, en condicions d'igualtat. I la relació humana més profunda, més autèntica, és l'amor. Els mestres espirituals indis han insistit sempre en els valors humans en la

⁷Krishnamurti, "La educación y el significado de la vida", p 15.

relació educativa, així com en la importància de l'amor. Sense la dimensió humana, l'educació no pot ésser aquest guiatge per a la realització personal i espiritual d'un mateix.

El místic de Pondicherry, Sri Aurobindo, també ha subratllat la dimensió humana de l'educació. El mestre no és un instructor, sinó un guia, un ajut; ha de suggerir, no imposar. No imparteix coneixement a l'alumne, sinó que l'ajuda a adquirir coneixement per sí mateix, i de sí mateix. L'objectiu primer de l'educació és ajudar "l'ànima en creixement" a treure el millor que hi ha en ella mateixa.⁸

Novament, ens pot venir el record de Sòcrates a l'Occident antic.

Tot això està implicat en l'etimologia mateixa de la paraula "educació" en llatí: "educare"/"e-ducere"; és a dir, treure de dins cap enfora, i llavors, ajudar al jove a manifestar cap a l'exterior el que porta en el seu interior.

Hem vist com la maièutica socràtica, aplicada a nois atenencs, ha estat una de les més grans expressions històriques d'aquesta concepció de l'"e-ducere". Dos mil·lenis més tard, els "Diàlegs amb l'Àngel" recollits durant la segona guerra mundial, i un dels testimonis espirituals més bells de la història, ens donen una altra visió d'aquesta manera tan antiga i tan nova d'entendre l'educació:

"Joguines ja fetes, saber ja fet,
aliment ja fet, experiència ja feta,
és això el que l'infant reb, i n'està tip.
La seva sed de coneixement, el seu desig de crear,
tot el que en fa un home, s'afebleix.
El seu desig d'experimentar, massa consells el maten.
Tot això és covardia i manca de fe.
Quan l'infant esdevé adult,
tot és mort en ell.

(...)
No completis mai, no aconsellis mai,
no masteguis per endavant l'aliment!
Tu, dóna d'una altra manera
i tot es renovarà en les teves mans!"⁹

L'educació entesa d'aquesta manera no és un universal cultural; seria més bé una invariant humana, expressada de moltes maneres a través de la diversitat cultural -històrica i geogràfica-. I aquesta invariant humana seria més una aspiració que una realitat ja acabada, ja feta, una aspiració que en la seva realització concreta no sols ha trobat expressions i formes culturals molt diverses sinó també molts límits de tota mena i

⁸Cf Sri Aurobindo and the Mother, "On Education".

⁹G. Mallasz, "Dialogues avec l'Ànge", conversa 31 amb Lili, p 192.

tota mena d'imperfeccions.

Tal com hem dit més amunt, els camins per realitzar aquesta aspiració, els camins cap a aquesta realització humana i espiritual a través de l'educació, són molts; potser infinits. I aquests camins estan plens d'obstacles i dificultats.

C. Els estadis d'evolució i formació de la persona

Donada la inèrcia de la infantilització del creixement en la cultura moderna, seria convenient recordar els principals estadis de l'evolució i formació de l'ésser humà.¹⁰

La infància pròpiament dita passa per diverses etapes de desenvolupament cognitiu i emocional fins als 7 anys. Entre el naixement i els 2 anys, es dona un primer estadi sensorial-motriu. A partir de l'assentament de la parla, dels 2 als 7 anys, l'infant passa per diverses fases en un estadi ulterior que s'acostuma a qualificar en la psicologia occidental com intuitiu o pre-operacional. El que caracteritza essencialment a la infància, des del naixement fins als 7 anys, és en primer lloc la dependència -amb relació a unes persones més grans-, i, al mateix temps, l'absència encara del que s'anomena tot sovint "ús de raó".

Pel que fa a la primera característica, recordem que l'infant no és capaç de sobreviure tot sol; en canvi, els éssers humans a partir dels 8 anys sí que poden sobreviure sols, car ja comencen a ser autònoms -i això no és quelcom merament teòric, sinó ben real; n'hi ha prou en passejar-se pels carrers de la Índia o de tants altres països-. La segona característica ens permet entendre per què un infant pot creure en els Reis o el Papa Noël, quelcom que a partir dels 8 anys ja no és possible.

En l'etapa de transició de la infància a l'adolescència, entre els 8 i els 10 anys aproximadament, la persona, dotada d'ús de raó -concret- i de capacitat de judici moral, ja no és

¹⁰Entre les innombrables obres que es podrien citar, "L'expérience adolescente" de M. Claes constitueix un útil repàs de la perspectiva psicològica convencional; en l'àmbit de la psicologia transpersonal, vegeu "El proyecto Atman. Una visión transpersonal del desarrollo humano" de K. Wilber. Des d'Orient, vegeu "Educational Psychology" de S. Narayan Rao.

Es interessant complementar els estudis psicològics clàssics d'un Piaget, un Inhelder o un Erikson, amb estudis de la psicologia transpersonal més recent -les obres d'un K. Wilber per exemple-. I també val la pena complementar la psicologia occidental amb altres visions com la hindú, la budista o la taoista, i més en general, amb perspectives antropològiques i interculturals que obrin la reflexió sobre la condició humana.

Aquest darrer tipus de perspectiva és especialment important en la nostra època, quan la visió tan esbiaixada de la condició humana produïda per la civilització moderna, i formalitzada per la psicologia més convencional, sembla estar fent aigües per tot arreu -quelcom que es manifesta prou clarament a través de la diversitat, extensió i profunditat dels problemes antropològics que assolen les nostres societats.

dependent com ho és -cada vegada menys- l'infant, i necessita doncs viure el seu potencial d'autonomia. En termes de desenvolupament cognitiu, la psicologia occidental acostuma a anomenar aquesta fase "estadi operacional concret" -corresponent a l'ús de raó concret-. No és casual que aquesta sigui l'edat de la primera comunió en el cristianisme, i també dels rites iniciàtics de clausura de l'etapa infantil i d'entrada en una nova etapa en tantes cultures indígenes i antigues.

Aquestes edats són, finalment, l'època d'un intens despertar espiritual en persones que posteriorment seran reconegudes com a mestres espirituals, místics o grans poetes i artistes. Recordem les experiències místiques de tants poetes romàntics preadolescents o joves adolescents -com Wordsworth i Blake-; o recordem, segons ens diuen certes tradicions budistes, les experiències místiques del príncep Siddhartha en aquestes mateixes edats -abans de que, en plena edat adulta, esdevingués el Buddha-. O pensem també en el Jesús de 12 anys de l'Evangeli de Lluc, plenament conscient, en el Temple de Jerusalem, d'ésser el Fill.

Amb la pubertat, a partir dels 11 anys aproximadament, ja no es pot parlar de "nens" -o de qualsevol dels seus equivalents-; cal parlar de nois, adolescents, joves, o el que es vulgui. Però és important marcar la diferència amb la infància anterior; a més, el noi que ja no és un nen necessita el reconeixement d'aquesta diferència per afirmar-se. Això no sols respon al creixement accelerat dels òrgans sexuals i la pubertat, sinó també a raons psicològiques.

Entre els 10-11 i els 13-14 anys, el procés de la pubertat desencadena la maduració sexual; durant aquests 3 o 4 anys, el cos del qui havia estat fins aleshores un infant passa per unes transformacions profundes que conformen les característiques sexuals adultes. Paral·lelament, l'adolescent passa per una fase aprofundida de construcció de la identitat i per nous processos de socialització. A més, el desenvolupament cognitiu adolescent produeix un tipus de pensament ben diferent del pensament infantil, i ja clarament adult. A l'estadi operacional concret preadolescent, segueix l'estadi operacional formal que es consolida durant la primera etapa adolescent, corresponent a la pubertat; això implica l'establiment de les bases del pensament hipotètic-deductiu, que es continua desenvolupant durant la segona etapa adolescent, a partir dels 14 anys. No és casual que al voltant dels 11 anys es dongui a tot arreu el pas de l'escola primària a la secundària, i que àdhuc Plató parlés ja a la "República" del significat d'aquesta transició.

A partir dels 11 anys, l'adolescent ja té ús de raó abstracte, i és capaç de realitzar operacions formals: pot raonar sobre proposicions abstractes, comprendre i utilitzar formulacions hipotètiques i deductives, i enfrontar-se amb problemes de raonament complexos. Els adolescents, a partir dels 11 anys, poden pensar sobre el seu pensament, construir idees i ser creatius. De fet, poden superar intel·lectualment als adults. I no cal pensar únicament en un Mozart o un Leonardo da Vinci adolescents; també podem recordar tants adolescents avui dia que superen als adults en informàtica. O podem recordar al Dalai Lama adolescent dirigint amb mestratge les converses amb els més grans

teòlegs del budisme tibetà.

A més, l'adolescent, a partir dels 11 anys, és ja completament autònom, quelcom que molts pares i mares de classe mitja avui dia semblen ignorar; en canvi, això és ben visible als carrers de l'India actual, i era ben real en els medis rurals aquí no fa encara masses anys. De fet, l'"adolescent", que en tantes societats és considerat ja com una persona en el ple sentit de la paraula, necessita més que mai afirmar la seva identitat i autonomia.

El que caracteritza a l'infant és el fet de ser dependent - cada vegada menys a mesura que va creixent-. En infantilitzar els adolescents, en limitar la seva autonomia i allargar la seva dependència, el que fa la societat moderna és mencabar antropològicament a les persones enlloc d'ajudar-les a realitzar-se. Això produeix finalment uns adults "infantils" i plens de pors, obsessionats per la seguretat i els valors materials. Ara bé, aquests són potser els "ciutadans" que necessiten l'estat modern i el capitalisme.

D. La iniciació

En les cultures de la iniciació i en les filosofies de l'"educere", la manera d'entendre el creixement és ben diferent. Aquest "adolescent", que ja no és un nen però que encara no és plenament adult, necessita un guiatge, una iniciació -especialment amb persones del mateix gènere-, per tal d'entrar gradualment en la societat dels adults i assolir una vida més plena. Això és vàlid tant per al noi com per a la noia, encara que en un cas i en l'altre es visqui de manera diferent; en aquesta diferència, hom ha observat que el procés és més delicat i complex per al noi que per a la noia. Antropològicament, és més fàcil fer una dona que un home; la construcció de la masculinitat és més problemàtica. Això és ben visible en tota mena de situacions de la vida quotidiana actual: els nens o els nois tenen més accidents, més trastorns psíquics, són més rebels, fan més gamberrades, perpetren més violència física, etc.

Tot això ho tenien prou clar les cultures més antigues de la humanitat, i ho tenien present a l'hora d'aconduir el creixement, conscients que estaven en joc tant l'equilibri personal com el de tota la comunitat. La modernitat ha prescindit completament de l'antropologia. L'extensió extrema de la violència generada per la masculinitat en el nostre món hauria de fer-nos reflexionar algun dia. Però la humanitat no s'ha volgut plantejar fins ara aquestes qüestions.

En qualsevol cas, aquest és el sentit de les iniciacions en les cultures premodernes, més enllà de les formes concretes que varien d'un lloc a un altre -i més enllà dels límits que s'han donat a tot arreu-. Justament per això, cal anar amb compte amb aquestes qüestions; en la història de la humanitat la iniciació ha adoptat formes molt diverses: algunes especialment dures -com en les tribus guerreres de Nova Guinea-, d'altres molt més refinades i espirituals -com l'amor pedagògic i les iniciacions místiques en cultures com la grega o la índia-. Tot depèn en el fons del tipus d'home que volem construir, del model d'humanitat que una societat es planteja. Tot això també depèn de condicionaments materials i culturals que òbviament varien segons els llocs.

D'entrada hauriem de matisar les coses: les iniciacions arcaiques de cap manera es redueixen a aquests rites més durs; també es donen elements de cohesió interpersonal i grupal i sentiments d'unió a través dels vincles intragenèrics. El que succeeix és que moltes obres acadèmiques subratllen tant sols la duresa d'alguns rites, prescindint d'altres aspectes fonamentals com l'apaivagament de tensions i la creació de vincles d'unió. I àdhuc aquests rites "cruels" des del nostre punt de vista tenen un significat antropològic que alguns estudiosos no han ignorat. Alhora, i per més que no jutjem les iniciacions arcaiques i matisem les coses, podem preferir la iniciació afectiva i espiritual de la "paideia" socràtica o platònica, del "gurukula" indi o de la cultura upanisàdica, de la germandat budista -el "sangha"- o de la germandat sufí.

La cultura moderna, però, ha destruït el procés iniciàtic, i l'ha substituït per la dicotomia entre minoria i majoria d'edat, la qual implica, a la seva vegada, la infantilització i sobreprotecció del jove que s'està formant.

Des d'un punt de vista educatiu, el més important és la identitat i autonomia del jove amb vista a la realització de la persona. Necessitem una transformació profunda de l'educació, tal com han suggerit els mestres espirituals de l'Índia contemporània. No podem continuar amb la infantilització i la sobreprotecció de la classe mitja del món "desenvolupat". Però el camí tampoc és una autonomia aportada per la necessitat de sobreviure. L'educació ha de perseguir aquesta autonomia, certament, però l'ha de perseguir per que la persona es pugui realitzar com a tal. L'"e-ducere", aquest guiatge amb vista a la realització humana i espiritual, està més enllà de la dicotomia actual entre infantilització -dels "rics"- i autonomia per necessitat -dels "pobres"-. Es en aquest sentit que Krishnamurti insistí en la urgència de construir una educació nova i un món nou.

Per concloure aquestes ratlles sobre el creixement, valdria la pena apuntar quelcom sobre el límit superior d'aquest període de la vida que ha estat objecte de l'"e-ducere".

En la psicologia occidental s'ha discutit força sobre el final de l'adolescència. L'inici sembla ser prou clar: el principi de la pubertat, coincidint amb l'adveniment de l'ús de raó abstracte, és a dir, cap als 10-11 anys; però no hi ha hagut un acord tan fàcil sobre el final d'aquest període. En termes antropològics i interculturals, també es dona una certa oscil·lació entre els 17 i els 21 anys. Tot i així, no deixa de ser interessant que la institució grega de l'"efebia", prèvia a l'entrada en la vida adulta, abarqui dels 18 als 21 anys. Alhora, el novici passa a ser monjo cap als 21 anys en les tradicions budistes. El mateix succeeix en la tradició índia; el període de formació del "brahmacharya" s'acaba en general cap als 21 anys. Segons moltes tradicions culturals i espirituals, aquesta sembla ser l'edat en que la persona esdevé plenament adulta. Està clar que aquestes tradicions han tingut en compte una visió global de l'ésser humà a l'hora d'establir les pautes del creixement i la formació, des del naixement fins a l'adulthood.

E. Diàleg intercultural i educació. L'experiència d'Orient

Voldriem retrobar a Orient la diversitat de camins que aspiren a l'"e-ducere", així com els seus límits, per dues raons. En primer lloc, per aprendre. Podem aprendre molt dels altres - dels seus èxits i també de les seves febleses-. Després ja farem la nostra. Cadascú té el seu propi camí a seguir. Però necessitem el diàleg amb els altres. Podem aprendre molt d'altres experiències educatives que s'estan portant a terme a Orient, tot i perseguint amb límits aquesta vella aspiració humana.

Estem parlant d'experiències educatives al marge del sistema estatal d'ensenyament -que és una còpia del model occidental modern-, i amb àmplia autonomia amb relació a l'estat. L'avantatge que ofereix Orient és que, donades les seves característiques sociològiques, conserva o crea molt més fàcilment que Occident espais educatius al marge del model estatal. Això inclou tant la preservació de tradicions educatives i culturals mil·lenàries que constitueixen un tresor per la humanitat, com la innovació a partir de la pròpia tradició cultural, creant experiències educatives i valors culturals nous. En el segon cas, intervenen sovint els místics o savis que Orient ha tingut al llarg del segle XX.

El diàleg amb Orient és especialment important quan aquestes experiències educatives, prou interessants, són ben poc conegudes a Occident -en un Occident que no s'en surt tot sol tampoc-. Així doncs, voldriem retrobar aquesta diversitat de camins en altres llocs, en aquest Orient tan ric i fascinant culturalment, per acabar de trencar l'aïllament mental en que ha viscut l'Occident colonitzador. El pitjor imperialisme és el cultural, perquè és el que més profundament pot desestructurar, i el que és viscut de manera més inconscient. Cal acabar de trencar el monolitisme d'una cultura hegemònica tancada al diàleg intercultural, o al diàleg "tout court" -caldrà superar igualment el caire monolític de tants tradicionalismes oposats a la modernització propulsada per Occident.

En parlar avui dia d'una cultura hegemònica moderna, cal anar amb compte per això; fem referència a un paradigma que va néixer a Occident, i més concretament a Europa, però que s'ha estès al llarg dels dos darrers segles per tot el món. Moltes persones a l'Àsia o l'Àfrica contemporànies, especialment en les capes més altes de la població, tenen una manera de veure les coses profundament moderna. I aquesta visió moderna dels qui no són occidentals és de vegades més tancada que la dels mateixos occidentals.

En qualsevol cas, el monolitisme del paradigma modern, hegemònic a nivell mundial, s'està ofegant tot sol. La vida no és monolítica; la vida és dialogal, el diàleg li és essencial. Cal doncs un desarmament cultural; i això és un imperatiu vital. Segons Raimon Panikkar:

"Per "desarmament cultural" entenc l'abandonament de les

trinxeres en les que s'ha parapetat la cultura "moderna" d'origen occidental (...)"¹¹

I afegeix encara en un altre lloc:

"Es una invitació a la tasca més important, i que ja s'està convertint en la més urgent de la nostra època: un canvi radical de civilització, més encara antropològic -com no m'he cansat de repetir-. El període històric de l'home toca la seva fi -i ens toca a nosaltres procurar que no sigui tan traumàtic com s'anuncia. I aquesta és una incumbència pròpiament filosòfica. L'època de les reformes ha passat ja. El que es requereix ara és una transformació, una metamorfosi."¹²

Però tot això no es pot fer en el monòleg, en el monolitisme, en l'autosuficiència. Els camins seran múltiples, fins i tot són infinits. Però tots podem aprendre els uns dels altres. Aquest canvi civilitzatori i antropològic, aquesta transformació de la consciència i alhora de l'educació, tant sols es podran fer a través del diàleg -el diàleg intercultural amb altres civilitzacions, i també amb altres valors culturals a dins del mateix Occident-.

Abans de veure què es fa a Orient, cal, però, haver vist què s'ha fet a Occident. No podem dialogar amb Orient si hem perdut les nostres pròpies arrels. No podem dialogar amb l'altre si estem alienats de nosaltres mateixos. Es per això que necessitem una història de l'educació a Occident abans de parlar d'experiències educatives a Orient. A més, Occident ha conegut al llarg de la seva història filosofies de l'educació força properes a les filosofies de l'educació orientals -malgrat diferències que tampoc cal negar-. El paral·lelisme entre la Grècia i la Índia clàssiques és particularment interessant.

El que ens fa més falta que mai és una filosofia de l'educació que pugui ajudar en aquesta transformació o metamorfosi de que parla Panikkar. No es tracta, però, de presentar meres teories -tal com s'entén tant sovint a Occident aquest terme-.

Ens cal, en primer lloc, recordar el que han dit algunes persones rellevants de la història sobre l'educació. Quan parlem de persones rellevants, fem referència en particular a savis o místics, a filòsofs en el sentit grec més que no pas modern del terme "filosofia" -és a dir, la filosofia entesa com amor de la saviesa o saviesa de l'amor-. I això vol dir filòsofs o savis

¹¹R. Panikkar, "Paz y desarme cultural", p 61.

¹²R. Panikkar, "La experiencia filosófica de la India", p 22.

tant d'Occident com d'Orient, en el passat i en la nostra època.

Això no vol dir que menyspreem el treball fet per teòrics de la pedagogia, especialment en les darreres dècades. Però no es pot parlar de tot al mateix temps. I fa falta que es parli de quelcom que ens sembla important, sobretot per al futur del nostre món, i que a Occident ha quedat soterrat fins fa poc: la mística. Encara que la dimensió espiritual interior hagi sortit poc a poc a la llum durant el segle XX, la visió de l'educació des de la mística o la saviesa és menys coneguda que la visió mística en termes generals.

La teoria pedagògica ha dit coses interessants; però també ha parlat, habitualment, des de l'interior dels condicionaments culturals de la nostra època. El que ens cal de cara al segle XXI és justament una obertura. A més, aquest tipus de teoria constitueix quelcom merament mental, i finalment anclat en la dualitat i en la fragmentació. Hi ha d'altres coses, altres dimensions de la realitat i de la consciència. La dualitat i la separació són il·lusòries. Els savis i místics ens parlen d'estadis superiors de la consciència, d'aquestes altres dimensions que no neguen la ment o la raó, sinó que les complementen i aprofundeixen. La realitat és "advaita", no-dual.

També caldria veure com s'han intentat portar a la pràctica les filosofies de l'educació dels savis i místics de la nostra època. L'experiència, la vivència, és doncs fonamental. La relació entre teoria i praxi és cabdal; i és, essencialment, de naturalesa vital. Més que basar-se l'una en l'altre, constitueixen ambdues els components indestruïbles del mateix factor humà. Teoria i praxi, reflexió i experiència, són dimensions interdependents d'un mateix cercle vital.

Necessitem doncs una filosofia de l'educació que sigui alhora una experiència de l'educació, una filosofia que no estigui tallada de la vida. Es a dir, necessitem una filosofia en el sentit original de la paraula.

Tant pel que fa als savis o místics estudiats com pel que fa a les experiències educatives viscudes, la perspectiva hauria de ser intercultural. Això no vol dir abandonar la pròpia cultura occidental, sinó anar a dialogar amb altres cultures des de la pròpia. Llavors, les altres cultures estan en peu d'igualtat amb la nostra; sinó no hi pot haver diàleg.

Això implica en primer lloc l'autocrítica, la crítica de la pròpia cultura occidental d'origen; aquí adquireix un relleu important la confrontació de la cultura predominant amb altres valors culturals a dins del mateix món occidental. En segon lloc, cal la crítica de les altres cultures també. El diàleg implica la fecundació mútua. Però això fa trontollar les coses tal com estan estructurades a dins dels sistemes de creences, a dins de les cultures monolítiques, tancades a l'altre i al diàleg.

Tal com diu R. Panikkar:

"(...) cada cultura no posseeix altre instrumentari que el propi per acostar-se a les altres. Seria ingenu pensar que la transculturalitat pot existir. No podem saltar per sobre de la nostra ombra. (...)

Si no portessim l'escafandra de la nostra pròpia cultura ens ofegariem quan ens capbussem en altres aigües. (...) Hi ha invariants humanes, he explicat en un altre lloc, però no hi ha universals culturals de vigència absoluta.

En canvi, el que podem i hem de conrear afanyosament és la interculturalitat. Es aquesta la que ampliarà, reformarà, profunditzarà i farà fins i tot esclatar la nostra percepció del món i de les coses establint una simbiosi positiva que ens permetrà créixer i no asfixiar-nos."¹³

Panikkar subratlla que el diàleg intercultural implica l'encontre existencial. No es tracta de mera teoria; més bé, la teoria i la praxi es troben. Les persones que per alguna raó travessen existencialment els límits de dues cultures, tot i sentint-se a casa en ambdues, estan en situació primer de comprendre i llavors de traduir. Es a dir, poden portar un llenguatge i una cultura a un altre espai geogràfic, fent-los comprensibles. Alhora, ajuden a prendre consciència del propi mite mitjançant la introducció en un altre. A partir del moment que descobrim el nostre mite com a tal, el transformem.¹⁴

Una vegada, estava parlant amb un noi indi quan quèia la tarda, i el sol tropical era una gran bola de foc sobre la silueta negra de Rishi Konda -el Pic dels Savis-.

Li vaig comentar algunes coses sobre l'humanitarisme en auge a Occident. Quan vaig esmentar la paraula "Tercer Món" -expressament-, el noi em mirà fixament amb aquells ulls tan negres i lluminosos. Amb una gran dignitat en el rostre i en la veu, respongué:

-Nosaltres no som el "Tercer Món". Nosaltres som l'India.

Molts professors o gestors d'organitzacions humanitàries podrien aprendre quelcom d'aquest estudiant indi. Aquí està el repte del diàleg intercultural. D'entrada, quants adults accepten realment que poden i haurien d'aprendre dels joves? En canvi, Krishnamurti va advertir clarament que l'educador que no apren de l'educant no educa, sinó imposa.

D'altra banda, podem enviar ajut humanitari al "Tercer Món"; però podem dialogar amb el "Tercer Món"? Per dialogar, potser hem de tenir davant nostre a l'India i no al "Tercer Món".

El "Tercer Món" no escriu poesia. El "Tercer Món" és tant sols "subdesenvolupament", desastres i calamitats a les notícies, misèria, etc.

En canvi, l'India sí que escriu poesia. L'India és la terra

¹³R. Panikkar, "La experiencia filosófica de la India", p 13-14.

¹⁴Cf R. Panikkar, "Sobre el diálogo intercultural", p 90-93.

on s'ha escrit:

"La flauta de l'Infinit
Es tocada sense parar,
I el seu so sempre és l'Amor."

(Kabir)

Més endavant tornarem a parlar de Rishi Valley -La Vall dels Savis-, un col·legi fundat per Krishnamurti a les muntanyes del sud de l'Índia. Val la pena remarcar ja una contradicció que el centre no pot acabar de resoldre: per un costat, alguns professors intenten portar a la pràctica la filosofia educativa del savi; per un altre costat, el col·legi, compost per fills de classe mitja-alta, no pot escapar a la pressió de l'entorn social, amb la seva competitivitat creixent. Els ideals del savi han de cedir davant els imperatius d'una societat capitalista.

Mentre no canviï l'entorn civilitzatori en que vivim, toparem sempre amb aquest tipus de limitacions. Podrem explorar, intentar innovar, però sempre dins d'uns límits. No podem escapar del marc social en que ens trobem; no estem separats. Tant sols es podrà aplicar realment l'"e-ducere" proposat pels savis o místics, quan entri en crisi l'actual model civilitzatori i es reorienti el rumb de la civilització. Tant sols la metamorfosi de que ens parlen un Panikkar, un Krishnamurti o un Aurobindo, permetrà la plenitud de l'"e-ducere".

I això implica una comunitat que, enlloc de basar-se en la competitivitat -i doncs en la guerra-, es basi en el compartir, i on els mínims vitals estiguin assegurats per a tots els éssers humans des del naixement, pel simple fet de ser persones humanes.

Mentrestant, com es pot "educar en valors humans" -per utilitzar una expressió de moda- a nois que tant sols pensen en sobreviure? En un cert sentit, aquest tipus d'educació és un luxe per a la classe mitja o alta; els altres, que són la majoria de la humanitat, dirigeixen les seves energies cap a la supervivència. Alhora, quanta humanitat en els centres educatius per als més "humils" en un país com l'Índia!

I per a la classe mitja o alta, "l'educació en valors humans" pot estar molt bé, però la crua realitat és que la seva societat funciona sobre unes bases completament diferents i àdhuc incompatibles: la competitivitat i tots els corol·laris d'una civilització capitalista. Tornem a les contradiccions de Rishi Valley.

Educació i societat són indissociables. Tindrem una educació completament nova quan tinguem un món nou -i viceversa-.

Alhora, -tu ets el món -advertia Krishnamurti; la transformació de la persona i la transformació del món són també indissociables.

III.

FILOSOFIES DE L'EDUCACIO I EXPERIENCIES EDUCATIVES
A ORIENT.

A. La tradició índia i l'educació. El "gurukula"

Caldria recordar quelcom que pot semblar força obvi, però que tot sovint no es té prou en compte: l'escola, tal com l'entendem habitualment, no és quelcom universal -ni en el temps ni en l'espai-. A l'Índia antiga no existia. I encara avui dia, hi ha nois en el món hindú-budista que reben educació però que no van a l'escola; són educats, per exemple, com a joves "brahmans" -sacerdots- en els "patasala" -escoles vèdiques-, o com a "samanera" -novicis- en monestirs budistes. Aquests "patasala" o aquests monestirs impliquen una relativa supervivència de les antigues tradicions educatives d'Orient.¹

Malgrat aquests vestigis d'un altre món, les tradicions educatives orientals han cedit en països com la Índia, Sri Lanka o Tailàndia davant l'empenta del model escolar modern aportat per la colonització. Un exemple d'aquest procés seria la "Hindu Higher Secondary School", un dels col·legis més prestigiosos de Madràs, ubicat en un impressionant edifici de maó, d'estil colonial, en els carrers estrets de Triplicane, a prop del gran temple de Vishnu. Aquest famós col·legi, finançat pel govern de Tamil Nadu, va ser fundat a principis del segle XIX pels britànics; és doncs una de les escoles més antigues de l'Índia. Quan es va fundar, no hi havia pràcticament escoles -tal com les entenem en la cultura moderna- en aquest país; però això no vol

¹Sobre la història de l'educació al subcontinent indi, vegeu, entre d'altres, Keay, Karve, "A History of Education in India and Pakistan", Sharma, Vashist, "History of Education in India", P.L. Rawat, "History of Indian Education", K.G. Saiyidain, "The Humanist Tradition in Indian Educational Thought", Santosh Kumar Das, "The Educational System of the Ancient Hindus", F.E. Keay, "Ancient Education in India", S.M. Rakhe, "Education in Ancient India", S.C. Sarkar, "Educational Ideas and Institutions in Ancient India", R.K. Mookerji, "Ancient Indian Education. Brahmanical and Buddhist", A. i S.P. Chaube, "Education in Ancient and Medieval India", i S. Gurumurthy, "Education in South India. Ancient and Medieval Periods".

Sobre l'educació a la Índia durant el període de govern islàmic, podeu consultar S.M. Jaffar, "Education in Muslim India", i Narendra Nath Law, "Promotion of Learning in India during Muhammadan Rule".

En una perspectiva cultural més general, també poden ser d'interès dos llibres d'A. Daniélou: "Les quatre sens de la vie" i "Shiva et Dionysos. La religion de la nature et de l'éros", així com Narendra Nath Bhattacharyya, "Indian Puberty Rites".

Finalment, vegeu l'apartat dedicat a la Índia en llibres que tracten d'una diversitat de cultures: Le Thanh Khoi, "Education et civilisations. Sociétés d'hier", i M.A. Galino, "Historia de la educación. Edades antigua y media".

dir que no hi hagués educació a l'Índia.²

En la història del subcontinent, val la pena subratllar la tradició educativa per excel·lència de la cultura clàssica: la formació del "brahmacharya" pel "guru", el "gurukula".³

"Brahmacharya" és un terme de difícil traducció, i ha estat deformat per l'impacte de la cultura puritana occidental durant els segles de colonització. Aquesta cultura, tot i revigoritzant certes tradicions ascètiques autòctones, ha estat assimilada i integrada a l'Índia moderna -especialment en la cultura de les èlites sociopolítiques i religioses més que no pas en la cultura popular-; com a resultat, la mentalitat índia moderna no deixa de presentar diferències notables amb relació a la "tradició" a la qual tant sovint es fa referència. Avui dia, es diu encara que "brahmacharya" significa cast; això ha estat recusat per insignes historiadors com Alain Daniélou.⁴

"Brahmacharya" no tenia aquestes connotacions puritanes en la civilització índia clàssica, d'entrada perquè aquesta civilització, com la grega, era profundament vitalista i sensual -això és ben visible en l'escultura dels temples hindús i en la literatura, àdhuc en els llibres sagrats-.

"Brahmacharya" significaria més bé quelcom com "el que erra o explora per l'Absolut" -o també, pel Coneixement-. El "brahmacharya" és l'adolescent després dels rites iniciàtics -"upanayana"-, explorant entre la infància i l'edat adulta pels camins del coneixement i de la vida. En aquesta exploració, el noi és guiat per un home més gran que li fa de professor -"acharya"-, o millor encara, per un autèntic mestre, un "guru", aquell que irradia la força de la seva pròpia llum i ajuda al jove a dissipar l'obscuritat en ell. "Guru" significa literalment, en sànscrit, "el que dissipa l'obscuritat".

Aquesta tradició educativa de la cultura índia clàssica,

²Vegeu Naik, Nurullah, "A Student's History of Education in India. 1800-1973", M. Carnoy, "La educación como imperialismo cultural", Vedic Academy and Mission, "For Reviving our Indigenous System of Education and Ethical Culture", H.N. Wanchoo, "Studies in Indian Education", i Swami Chidbhavananda, "The Indian National Education".

³Cf Pujyasri Chandrasekharendra Sarasvati Svami, "The Guru Tradition", Jogeswar Sarmah, "Philosophy of Education in the Upanisads", i Vimala Thakar, "Glimpses of Ishavasya".

⁴Cf A. Daniélou, "Les quatre sens de la vie", "Shiva et Dionysos. La religion de la nature et de l'éros", "La sculpture érotique hindoue", "Kama Sutra", i "Le chemin du labyrinthe. Souvenirs d'Orient et d'Occident".

semblant a la maièutica socràtica dels diàlegs platònics, està bellament recollida en els diàlegs de les Upanisad -un dels monuments de l'espiritualitat índia juntament amb els Veda i el Bhagavad Gita-. Com en els diàlegs platònics, l'educació en les Upanisad es fonamenta en una relació personal entre mestre i alumne, una relació d'amor a través de la qual el primer ajuda al segon a despertar la llum que ja porta en ell.

En paraules de la mestre espiritual de la Índia contemporània, Vimala Thakar:

"L'era dels Veda i les Upanisad fou una era de completa i incondicional llibertat de pensament. (...)

aquesta fou l'era de la paraula viva: la comunió entre mestre i alumne. Adhuc la relació entre mestre i alumne no estava institucionalitzada, no estava organitzada. Cap codi de conducta li era imposat a l'alumne, i no hi havia sentit d'autoritat per part del mestre. (...)

El que és fascinant en aquesta era és l'ambient d'absoluta llibertat entre mestre i alumne, la cordialitat, el respecte, l'amor, l'afecte entre ells."⁵

⁵Vimala Thakar, "Glimpses of Ishavasya", p 7-8.

B. Les escoles i albergs de la Missió Ramakrishna

Ramakrishna és un dels grans místics de l'Índia moderna; Vivekananda fou un dels seus deixebles, sens dubte el més conegut.⁶

Vivekananda va pretendre recuperar la "tradició" educativa índia en un país sotmès encara pel poder colonial, on el que s'estava estenent era l'escola moderna aportada pels europeus. En particular, Vivekananda va pretendre recuperar la tradició del "guru" i el "brahmacharya": el "gurukula". Però la interpretació puritana que Vivekananda dóna a la idea de "brahmacharya" -en el sentit de castedat- té ben poc a veure amb l'Índia clàssica -que era una cultura profundament vitalista i sensual, com la grega-. Acabem de citar un bell passatge de la mestre espiritual Vimala Thakar sobre la relació entre "guru" i "brahmacharya" a l'Índia clàssica. Es difícil que el que aquí es suggereix es dongui realment, en tota la seva profunditat, en els centres de la Missió Ramakrishna; les estructures modernes, tant materials com mentals, pesen més que la "tradició".

L'obra educativa i social impulsada a partir de Ramakrishna i Vivekananda al llarg de tot el segle no deixa de ser espectacular: tant sols a la ciutat de Chennai (Madràs), 20 000 infants i joves des de l'escola primària fins a la universitat i escoles professionals; en tota l'Índia, cents de mils d'infants i joves d'origen humil o de classe mitja reben educació en centres de la Missió Ramakrishna, la seu central de la qual es troba a la ciutat de Kolkatta (Calcutta). L'obra educativa i social de la Missió inclou col·legis-orfanat on nens en situació d'abandó troben acollida.

La seva filosofia educativa segueix dues direccions paral·leles:

⁶Sobre l'amor pedagògic del místic, vegeu R. Rolland, "The Life of Ramakrishna", Nikhilananda, "Ramakrishna. A Biography", Ch. Isherwood, "Ramakrishna and his Disciples", Narasingha P. Sil, "Ramakrishna Revisited", i J.J. Kripal, "Kali's Child. The Mystical and the Erotic in the Life and Teachings of Ramakrishna".

Pel que fa al seu missatge, podeu consultar "The Gospel of Sri Ramakrishna", 2 volums.

Sobre el seu deixeble més conegut, vegeu Nikhilananda, "Vivekananda. A Biography", i T.S. Avinashilingam, "Educational Philosophy of Swami Vivekananda".

En quant als textos del mateix Vivekananda, podeu consultar "Selections from the Complete Works of Swami Vivekananda", i "Education".

- educació per als que tenen menys recursos, estenent-la doncs a totes les capes de la societat índia;
- i un fonament humanístic i espiritual en l'educació des de la llibertat interior, en un esperit d'obertura cap als altres i de germanor de tota la humanitat.

Vivekananda fou un dels pares del diàleg intercultural i interreligió al nostre món, i aquest esperit està present en els centres de la Missió: encara que la majoria d'alumnes siguin hindús, la vida de Jesucrist o del Buddha és posada com exemple dels homes sants o divins al costat de Krishna. A més de la seva pròpia cultura, els alumnes reben coneixements de cultura occidental; els nostres alumnes, aquí, reben coneixements de cultura oriental? A les catequesis de les parròquies es parla de Krishna?

La filosofia educativa de la Missió Ramakrishna aspira a la realització de la persona en quatre dimensions complementàries: física, mental, moral i espiritual, guiant al jove en la seva formació acadèmica, en el seu creixement com a persona, i en el seu procés de despertar espiritual, afavorint el contacte de la personalitat amb l'"Atman" -ànima i Absolut-, sempre des de la llibertat interior.

La vida en comunitat és valorada justament per la seva funció pedagògica, i s'intenta fomentar el respecte i l'amor en totes les relacions humanes, i àdhuc en les relacions amb els animals i les coses. Els alumnes acostumen a realitzar diverses tasques pràctiques i accions de servei -"seva"-, apropiades a cada edat; amb això, es vol dignificar la feina més manual i rutinària i fomentar el sentit de responsabilitat. També s'intenta desenvolupar l'ajuda mútua, així com el sentit d'amistat i germanor entre els alumnes, despertant la tendresa en les relacions enlloc de la fredor o l'agressivitat -quelcom que és especialment important entre els nois-. Al mateix temps, la dimensió afectiva hauria de ser el fonament de la relació entre alumne i professor; llavors, sorgeixen espontàniament el respecte i la confiança mutus.

En conclusió, l'educació és molt més que una mera formació intel·lectual; consisteix, a més, en ajudar l'ésser humà a prendre consciència de sí mateix i de la seva naturalesa divina, així com de la germanor que l'uneix als seus semblants i a tots els éssers, al cosmos sencer. Això significa també ajudar-lo a trobar el seu lloc en aquest món.¹

La Missió Ramakrishna ofereix una gran diversitat de centres. En les escoles més massificades, on es junten la falta de recursos i la política de no deixar ningú a fora, és més difícil aplicar la filosofia educativa que acabem d'exposar; en els centres més afortunats, on no hi ha aquesta massificació, és més fàcil. Però tot depèn sempre de la persona, del que fa cada educador.

¹Vegeu Sri Ramakrishna Mission, "Enlightened Citizenship", i Sri Ramakrishna Math, "Education. New Dimensions".

En la pràctica, es dóna doncs una gran diversitat d'experiències, la qual cosa no és problema per a la mentalitat índia, relativament reàcia encara a la mania centralitzadora i uniformitzadora que tant ha pesat en l'Europa moderna. De fet, a dins de la India existeix molta més diversitat pedagògica que en un país europeu.

C. La innovació pedagògica d'Aurobindo i La Mare

Aurobindo és un altre dels grans místics de la Índia moderna; la Mare, d'origen francès, fou la seva companya espiritual.⁸

Segons Aurobindo i La Mare, l'home és en essència una ànima i una realitat divina, capaç d'apartar els vels de la ignorància i adquirir consciència del seu jo veritable. Llavors, pot transformar progressivament la seva naturalesa humana limitada en una naturalesa divina infinita. La consciència implica doncs diferents nivells: inconscient, conscient i superconscient. Aquesta visió integral de la condició humana requereix una educació igualment integral.

Donat que l'ésser humà és, segons Aurobindo i La Mare, una ànima en evolució, l'educació hauria d'ajudar al jove a educar-se per sí mateix, a desenvolupar les seves pròpies capacitats -de tipus pràctic, intel·lectual, estètic i moral-. Enlloc de pressionar el noi per tal d'inserir-lo en motlles socials i culturals preestablerts, l'educació hauria d'ajudar-lo a créixer lliurement com un ésser orgànic cap a la seva pròpia realització humana i divina.

Al 1943, a la colònia francesa de Pondichéry -o Pondicherry-, una petita ciutat del país Tàmil a la costa del Golf de Bengala, Aurobindo i La Mare van obrir una escola per als fills dels "sadhaka" -deixebles-. Inicialment hi havia 5 alumnes; a finals de segle més de 400. Al 1952 es va obrir un centre universitari.

⁸Sobre Aurobindo, vegeu A.B. Purani, "The Life of Sri Aurobindo", Satprem, "Sri Aurobindo o la aventura de la consciència", V. Merlo, "Experiencia yóguica y antropología filosófica. Invitación a la lectura de Sri Aurobindo", i "Sri Aurobindo", i S.P. Singh, "The Educational Doctrines of Plato and Sri Aurobindo. A Comparative Study".

Sobre La Mare, vegeu G. Ranjit Sharma, "The Mother's Philosophy of Education".

Pel que fa a llur missatge, especialment en matèria d'educació, podeu consultar Aurobindo and the Mother, "On Education", Aurobindo and the Mother, "A Divine Life Manifesto", Aurobindo, "A System of National Education", i La Mère, "Education".

Vegeu també N.C. Dowsett, sota la direcció de, "A New Approach to Education", "Education and the Growing Child", "The True Teacher", i "Dimensions of Spiritual Education".

El complex educatiu de Pondicherry, impulsat pels dos místics, subratlla el sentit d'unitat de la humanitat. Segons Aurobindo i La Mare, les condicions en les que viu el gènere humà són fruit del seu estat de consciència. Es per això que necessitem un canvi de consciència més que no pas un canvi d'estructures socials. L'educació pot ajudar justament a impulsar aquest canvi; la transformació individual i la transformació social són indissociables.

El sistema educatiu dissenyat intenta promoure de manera integrada:

- el creixement harmoniós del cos;
- el desenvolupament de la personalitat;
- l'entrenament de les facultats mentals en els diversos camps de les ciències i les humanitats;
- i el despertar de l'ànima per tal que arribi a governar tot l'ésser.

El sistema educatiu subratlla especialment la unitat del coneixement, aproximant les ciències i les humanitats. A més, atorga una important funció pedagògica a les arts plàstiques, treballs manuals, música -tant índia com occidental-, teatre, i fins i tot jardineria.

El centre educatiu de Pondicherry és bilingüe -anglès i francès-, al costat de les llengües índies i del sànscrit -i també d'altres llengües europees optatives com l'espanyol-. No prepara els alumnes per exàmens o titulacions, i ni tant sols incorpora un sistema d'exàmens intern; això no vol dir que els estudiants no realitzin un treball oral i escrit regularment. A mesura que l'alumne va creixent, la responsabilitat sobre la seva educació va recaient cada vegada més sobre sí mateix, i cada vegada menys sobre els professors.⁹

Obviament, des de la seva inauguració al 1943, el complex educatiu de Pondicherry ha passat per diferents fases, presentant una gran diversitat de situacions i experiències.

⁹Vegeu Raghunath Pani, "Integral Education. Thought and Practice".

D. La revolució pedagògica de Krishnamurti

Krishnamurti fou un vertader savi en ple món modern. D'origen indi, visqué al seu propi país, a Europa i a Amèrica del Nord, essent al llarg de tota la vida un pont entre Orient i Occident. El famós escriptor Aldous Huxley digué sobre ell:

"Fou el més impressionant que hagi escoltat mai. Fou com haver escoltat un discurs del propi Buddha".¹⁰

Segons Krishnamurti, no hi hauria d'haver en la relació educativa cap tipus de superioritat o inferioritat; alumne i professor haurien d'estar en una relació d'igualtat. Tant sols aquesta igualtat permet una educació digna d'aquest nom. A més, la vertadera educació tant sols fonamentar-se en el respecte mutu i en l'afecte; és llavors quan es dona una relació lliure i natural, així com la mútua comprensió. Altrament, diu Krishnamurti, es donen la incomprensió, la por, i fins i tot la violència -sota múltiples formes-.

Segons el savi del segle XX:

"L'amor del mestre pel seu alumne, protegint-lo i guiant-lo, despertarà a la seva vegada amor en l'alumne.

L'amor del noi cap al seu mestre farà que sigui dòcil i fàcil de guiar, de tal manera que la qüestió del càstig ni tant

¹⁰Sobre Krishnamurti, vegeu, entre d'altres, M. Lutyens, "Vida y muerte de Krishnamurti", "Krishnamurti. The Years of Awakening", i "Krishnamurti. The Years of Fulfilment", P. Jayakar, "Krishnamurti. Biografía", S. Field, "Krishnamurti. The Reluctant Messiah", P. Michel, "Krishnamurti. Love and Freedom", i S.H. Vyas, "A Critical Study of J. Krishnamurti's Educational Thoughts".

En quant al missatge de Krishnamurti, especialment en l'àmbit de l'educació, podeu consultar: "El arte de vivir", "The Mirror of Relationship. Love, Sex, and Chastity", "Sobre el aprendizaje y la sabiduría", "Cartas a las escuelas", 2 volums, "Krishnamurti y la educación. Conversaciones con los estudiantes. Conversaciones con los maestros", "Principios del aprender", "Conversaciones con estudiantes", "Pedagogía de la libertad", "Talks to the Students, Rajghat School, Banaras", "La educación y el significado de la vida", "Educando al educador", "La urgencia de una nueva educación", "Inward Flowering", "A Dialogue with Oneself", i "Freedom, Responsibility and Discipline".

Vegeu també "Krishnamurti at Rishi Valley", i "Krishnamurti at Rajghat".

Vegeu, finalment, Theosophical Society India, "Theosophy and Education".

sols es plantejarà".¹¹

Llavors, l'educació pot ser una ajuda per a la comprensió d'un mateix. Segons Krishnamurti, l'educació no és la simple adquisició de coneixements, ni col·leccionar o correlacionar dades, sinó veure el significat de la vida en la nostra pròpia existència. L'"educació" actual és un fracàs, perquè dóna massa importància a la tècnica; enlloc d'ensenyar a pensar, és un medi per ensenyar el que s'ha de pensar.

Als anys 20, Krishnamurti va fundar dos col·legis en parts oposades del seu país: Rishi Valley -la Vall dels Savis-, a les muntanyes estepàries d'Andhra Pradesh, en el sud, i Rajghat, a la vora del Ganges, als afores de la ciutat de Varanasi -Benarès-. Posteriorment s'han creat 5 centres educatius més per tot el país, des del Tamil Nadu fins als Himalayas. També s'han obert dues escoles a Occident, Brockwood a Anglaterra i Ojai a Califòrnia.

Els col·legis de la Fundació Krishnamurti a l'Índia presenten diferències notables; i existeix àdhuc una diversitat interna en cada centre, donat que els professors disposen d'una certa autonomia de cara a realitzar llur tasca educativa.¹²

Rishi Valley, potser l'escola més prestigiosa de la Fundació, seria especialment paradigmàtica.

En aquest col·legi residencial, situat en un paratge de gran bellesa natural, al peu dels Monts Horsley, es donen situacions que no deixen de sorprendre. És habitual que els joves adolescents d'11 a 14 anys -escola mitja- llegeixin entre 20 i 30 llibres a l'any, incloent els grans clàssics de la literatura juvenil i obres mestres de les literatures índia i occidental. És possible parlar de temes pròpiament filosòfics amb bastants alumnes d'aquestes edats. No sols devoren llibres; tenen ganes d'aprendre, i conserven la capacitat de meravellar-se. No hi ha "catequesi", però hi ha en canvi una espiritualitat inefable en aquest lloc; a més de la pràctica del yoga, es dóna un interès espontani per la música sacra, la meditació i les arts. Això no és incompatible amb un alt nivell acadèmic, i un alt nivell de matemàtiques i ciències en particular. Existeix també una especial sensibilitat cap a l'entorn i la Natura.

Al mateix temps, això no és encara el que Krishnamurti albirà i convidà a explorar. La pressió acadèmica és creixent a partir del 7è curs -12-13 anys-, i més encara a partir del 9è -14-15-; d'aquesta edat en endavant, els exàmens, tant interns com

¹¹Theosophical Society India, "Theosophy and Education", p 38-39.

¹²Vegeu Krishnamurti Foundation India, "About the Krishnamurti Schools in India".

externs, centren l'atenció dels alumnes. Segons el mateix Krishnamurti, Rishi Valley i les altres escoles que porten el seu nom no són sinó escoles com les altres, encara que més amables; no són encara una nova educació, indissociable d'una nova consciència.

Segons paraules del savi, el sentit de l'educació és que ens ajudi a crear un món nou.

"Altrament, aquest lloc (l'escola Krishnamurti) no té cap valor; serà com qualsevol altra escola lamentable, potser una mica millor perquè es troba en un lloc bonic, la gent és una mica més amable, no es pega als alumnes, encara que s'exerceixi coacció sobre ells per d'altres vies."¹³

¹³"The Collected Works of J. Krishnamurti", vol VIII, p 59.

E. L'educació en valors humans en l'Índia contemporània

Sathya Sai Baba és un mestre espiritual molt conegut de l'Índia contemporània. Desenes i desenes de milions de persones el reconeixen com un "avatara" -és a dir, un descens de la consciència divina en una forma humana-. Té doncs nombrosos devots al seu propi país, i, en nombre creixent, també a Occident i en molts altres països del món, des d'Àfrica fins a Japó passant per Tailàndia o Malàsia. Al mateix temps, el seu estil com a mestre espiritual no ha deixat de desconcertar a algunes persones; però aquesta és justament la seva pedagogia.

En quant a l'educació, Sathya Sai Baba ha posat en marxa un sistema d'"educació en valors humans" al seu propi país i en altres països -Tailàndia en particular-.¹⁴

El sistema d'educació en valors humans Sathya Sai es fonamenta en 5 valors:

- veritat
- amor
- pau
- no-violència
- i rectitud.¹⁵

En la pràctica pedagògica, les escoles Sathya Sai intenten introduir els valors humans de diverses maneres:

- directament, a través de classes específiques;

¹⁴Sobre la vida i els ensenyaments de Sathya Sai Baba, vegeu, entre d'altres, N. Kasturi, "La vida de Sai Baba", Naresh Bhatia, "Sueños y realidades. Cara a cara con Dios", J.S. Hislop, "Conversaciones con Bhagavan Sri Sathya Sai Baba", H. Murphet, "Sai Baba. El hombre milagroso", S.H. Sandweiss, "Sai Baba y el psiquiatra", M. Mazzoleni, "El árbol de los deseos. Reflexiones acerca de las enseñanzas de Sai Baba", i G. Busto, "Swami, un camino de Amor", "Sai Baba, el Señor", i "Cuando el Maestro llama".

Entre les nombroses publicacions de Sathya Sai Baba, podeu consultar, especialment amb relació a l'educació, "Love is My Message", "Vidya Vahini. Flow of Spiritual Knowledge which Illuminates", "Lluvias de Verano", "Cultura y espiritualidad", i "Rosas de Verano".

¹⁵Vegeu S.P. Ruhela, "The emerging Concept of Education in Human Values", K.M. Patel, "A Study of the Value Orientation in the Educational Institutions run by Sathya Sai Organization", i D. Coifman, "Programa Sathya Sai de educación en valores humanos".

- indirectament, en qualsevol espai docent;
- i de manera integrada en la vida comunitària i en el mateix estil de vida.

L'educació fonamentada en els valors humans cerca una triple excel·lència:

- en el cos i en l'acció ("karma yoga");
- en la ment ("jnana yoga");
- i en el cor ("bhakti yoga").

Això implica el creixement de la persona a nivell físic, intel·lectual, estètic, emocional i espiritual.

Mata Amritanandamayi és una altra mestre espiritual força coneguda de l'Índia contemporània. Segons els seus devots, és una encarnació de la Mare Divina -la dimensió femenina del Diví, al costat de la seva manifestació com a Déu Pare-.¹⁶

Respectant el que cada devot digui del seu mestre, deixem al lector la llibertat d'indagar per sí mateix sobre aquestes qüestions.

L'educació en valors humans a les escoles de Mata Amritanandamayi no parteix d'una definició prèvia dels valors. S'intenta simplement introduir la dimensió humana i espiritual en l'educació a través de diferents instruments complementaris:

- classes regulars de yoga;
- sessions regulars de meditació -respectant la llibertat de l'alumne-;
- cant de "bhajan" -música sacra-;
- cant de grans textos sagrats com el Bhagavad Gita;
- classes sobre les vides d'homes i dones sants -tant d'Orient com d'Occident-.

També s'intenta introduir, de la manera més natural possible, la dimensió humana i espiritual de l'educació en les assignatures acadèmiques.

¹⁶Vegeu "Paroles d'Amma. Enseignements spirituels", i "¡Despertad hijos!" (en diversos volums).

F. "Tu ets el món":

La transformació de la persona i la transformació del món

La violència és com un mirall on es reflecteix l'amor negat; la violència és el negatiu de l'amor. El que caracteritza en última instància el món en que vivim és la por, una por que alimenta a la seva vegada la dominació i la violència. El nostre món ha girat l'esquena a l'amor i al goig, a l'alegria, a la tendresa; i s'obstina en ignorar aquesta realitat fonamental: l'amor i el goig no sols constitueixen l'experiència humana més profunda, tal com recorden els místics d'Orient i d'Occident; constitueixen també la dimensió última de la realitat i del cosmos.

El Rig Veda, el llibre sagrat més antic de l'Índia, ja diu:

"En el principi sorgí l'amor,
el primer germen de la ment."¹⁷

Ni Sòcrates a la Grècia clàssica ni el gran filòsof indi Shankara tingueren problemes de rebel·lia o de violència per part dels nois que estaven educant; ambdós savis basaren l'educació en el respecte mutu i en l'amor. Fins i tot Krishnamurti no es va cansar de repetir, en plena època moderna, que l'educació fonamentada en l'amor és l'única que pot evitar la por, la dominació i la violència; és l'única que mereix aquest nom.

La civilització moderna es basa justament en l'oblit del que han dit i mostrat els savis d'Orient i d'Occident. En aquest oblit, la civilització moderna ja no sap què fer amb l'espiral de violència creixent que ella mateixa engendra, i que sacseja fins als seus fonaments el món de l'"educació".

Voldria recordar unes paraules de Krishnamurti:

"La dominació existeix per causa de la pobresa interior.

Sens dubte, és el sentit de l'afecte, aquesta escalfor de l'amor, l'únic que pot portar un nou estat, una nova cultura."

"Hi ha tant a fer en el món, erradicar la pobresa, viure alegres, viure amb goig enlloc d'agonia i por, construir un tipus de societat completament diferent, una moralitat que estigui per sobre de tota moralitat. Però això sols es podrà donar quan tota la moralitat de la societat actual sigui completament denegada."¹⁸

¹⁷Rig Veda, X, 129, 4 ab.

¹⁸Krishnamurti, "The Mirror of Relationship: Love, Sex, and Chastity", p 91 i 131.

La colonització i posterior modernització han alterat sens dubte les cultures orientals. L'escola moderna, amb tots els seus problemes, també existeix a Orient. Però en països com l'Índia es donen altres realitats culturals i antropològiques, suficientment diferents i interessants com per que se'n pugui aprendre quelcom des d'Occident. En molts contextos, l'Índia ofereix formes de violència tant tradicionals com específicament modernes. Al mateix temps, a l'Índia es dona encara una qualitat afectiva i mística en l'educació que a Occident resultaria sovint inimaginable. Tant la dimensió del respecte i de l'afecte en la relació educativa, com el seu fonament humanístic i espiritual des de la llibertat interior, sorprenen justament per contrast amb Occident.

Malgrat això, no deixa d'haver-hi límits i contradiccions en els espais educatius fundats pels místics o savis a l'Índia. Per molt interessants que puguin ser en alguns aspectes aquests espais, també manifesten incoherències amb relació a la paraula del místic o savi. Però aquests límits no deixen de ser interessants també, puix que podem aprendre quelcom d'ells. Des d'Occident, ens pot resultar enriquidor aprendre de l'exploració cap a una nova educació a l'Índia tant per les realitzacions d'aquesta exploració com per les seves carències.

Tot depèn doncs del que volguem. Podem veure l'Índia com un país "subdesenvolupat" i "endarrerit" -del qual òbviament no hi ha res a aprendre-. Podem idealitzar l'Índia -perque en el fons volem escapar del nostre propi món-. O podem estimar aquest país, aprendre d'ell i al mateix temps aportar-li quelcom nostre, coneixent tant els seus problemes com les seves riqueses.

BIBLIOGRAFIA

A. OBRES D'ASSAIG I ESTUDI

- AGAZZI A., "Historia de la filosofía y de la pedagogía", 3 vols, Marfil, Alcoy, 1971
- ALBERTI A., i altres, "El autoritarismo en la escuela", Fontanella, Barcelona, 1975
- ALIGHIERO MANACORDA M., "Historia de la educación", Siglo XXI, México, 1987
- APPLE M.W., "Ideología y currículo", Akal, Madrid, 1986
- APPLE M.W., "Educación y poder", Paidós, Barcelona, 1994
- APPLE M.W., "Política, cultura y educación", Morata, Madrid, 1996
- ARIES Ph., "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime", Seuil, Paris, 1973
- ASSA J., i altres, "Histoire de la pédagogie", a Debesse, Mialaret, "Traité des sciences pédagogiques", 2n vol, Presses Universitaires de France, Paris, 1971
- AVANZINI G., sota la direcció de, "Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours", Privat, Toulouse, 1981
- AVINASHILINGAM T.S., "Educational Philosophy of Swami Vivekananda", Sri Ramakrishna Mission, Coimbatore (Tamil Nadu), 1983
- BADINTER E., "XY. La identidad masculina", Alianza Editorial, Madrid, 1993
- BALL S.J., sota la direcció de, "Foucault y la educación", Morata, Madrid, 1993
- BAYEN M., "Histoire des universités", Presses Universitaires de France, Paris, 1973
- BECK R.H., "Historia social de la educación", Uteha, México, 1965
- BELENGUER CALPE, GONZALEZ LUIS, "Breve atlas del pensamiento pedagógico occidental", Universidad de La Laguna, 1998
- BENDER Th., sota la direcció de, "The University and the City from Medieval Origins to the Present", Oxford University Press, 1988
- "Bibliographie internationale de l'histoire des universités", 2 vols, Droz, Genève, 1973

- BISHOP, WILKINSON, "Winchester and the Public School Elite", Faber and Faber, London, 1967
- BOTTANI N., "Quelques considérations pratiques à propos de l'éducation multiculturelle", "Interculture", nº 88, julio 1985
- BOUCHE H., i altres, "Antropología de la educación", Dykinson, Madrid, 1998
- BOUCHE H., "Antropología pedagógica. Introducción", U.N.E.D., Madrid, 1993
- BOUILLE M., "L'école. Histoire d'une utopie? XVIIe-début XXe siècles", Rivages, Marseille, 1988
- BOURDIEU P., "Homo academicus", Les éditions de minuit, Paris, 1984
- BOWEN J., "Historia de la educación occidental", 3 vols, Herder, Barcelona, 1992
- BRAUNER, BURNS, sota la direcció de, "Philosophy of Education. Essays and Commentaries", The Ronald Press Company, New York, 1962
- BRICKMAN W.W., "Bibliographical Essays on the History and Philosophy of Education", Arden Library, Norwood, 1979
- BUFFIERE F., "Eros adolescent. La pédérastie dans la Grèce antique", Les Belles Lettres, Paris, 1980
- BUTLER J.D., "Idealism in Education", Harper and Row, New York, 1966
- CAPELLA J.R., "El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida. Una introducción al estudio del Derecho", Trotta, Madrid, 1995
- CARNOY M., "La educación como imperialismo cultural", Siglo XXI, México, 1988
- CASPARD P., sota la direcció de, "Guide international de la recherche en histoire de l'éducation", Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, 1995
- CHAUBE A. i S.P., "Education in Ancient and Medieval India", Vikas Publishing House, New Delhi, 1999
- CHERKAoui M., "Sociologie de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1989
- CLAES M., "L'expérience adolescente", Pierre Mardaga, Bruxelles, 1983
- VAN CLEVE M., "Existentialism in Education", Harper and Row, New York, 1966

- COHEN B., "Means and Ends in Education", Allen and Unwin, London, 1983
- COIFMAN D., sota la direcció de, "Programa Sathya Sai de educació en valors humans", Errepar, Buenos Aires, 1998
- COMPERE M.-M., "Histoire de l'éducation en Europe", I.N.R.P., Paris, 1995
- COMPERE M.-M., "Du collège au lycée. 1500-1850. Généalogie de l'enseignement secondaire français", Gallimard, Paris, 1985
- COOK J., "Romantic Literature and Childhood", a Aers, Cook, Punter, sota la direcció de, "Romanticism and Ideology. Studies in English Writing. 1765-1830", Routledge and Kegan Paul, London, 1981
- COOMBS Ph.H., "La crise mondiale de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1968
- CRESSY D., "Education in Tudor and Stuart England", St Martin's Press, New York, 1975
- DE DAINVILLE F., "L'éducation des Jésuites. XVIIe-XVIIIe siècles", Minuit, Paris, 1978
- DANIELOU A., "Shiva et Dionysos. La religion de la nature et de l'éros", Fayard, Paris, 1999
- DANIELOU A., "Les quatre sens de la vie", Editions du Rocher, Monaco, 1992
- DAVIDSON Th., "A History of Education", Franklin, New York, 1971
- DEBESSE, MIALARET, sota la direcció de, "Traité des sciences pédagogiques", Presses Universitaires de France, Paris
- DEBESSE M., "Les étapes de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1972
- DELVAL J., "Los fines de la educación", Siglo XXI, México, 1990
- DIENELT K., "Antropología pedagógica", Aguilar, Madrid, 1980
- DOVER K.J., "Greek Homosexuality", Duckworth, London, 1979
- DUNN, TATZ, sota la direcció de, "Aborigines and Education", Sun Books, Melbourne, 1969
- DUVEAU G., "La pensée ouvrière sur l'éducation", Domat-Montchrestien, Paris, 1947
- ELIADE M., "Nacimiento y renacimiento. El sentido de la iniciación en la cultura humana", Kairós, Barcelona, 2000

- ELIADE M., "Initiation, rites, sociétés secrètes", Gallimard, Paris, 1999
- FELL, GUEREÑA, "Ecole et société en Espagne et en Amérique Latine. XVIIIe-XXe siècles", Université de Tours, 1985
- FERNANDEZ D., "La rose des Tudor", Julliard, Paris, 1989
- FERRY, PERSON, RENAUT, "Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université", Payot, Paris, 1979
- FOLCH R., "Que lo hermoso sea poderoso. Sobre ecología, educación y desarrollo", Alta Fulla, Barcelona, 1990
- FREIRE P., "Pedagogy of the Oppressed", Penguin, Harmondsworth (Middlesex), 1983
- FREIRE P., "La naturaleza política de la educación", Paidós, Barcelona, 1990
- FREUD A., "Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente", Paidós, Barcelona, 1992
- FULLAT O., "Antropología filosófica de la educación", Ariel, Barcelona, 1997
- FURET F., i altres, "Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry", 2 vols, Minuit, 1977
- GAL R., "Histoire de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1987
- GALINO M.A., "Historia de la educación. Edades antigua y media", Gredos, Madrid, 1973
- GARDNER B., "The Public Schools. An Historical Survey", Hamish Hamilton, London, 1973
- GARFORTH F.W., "Aims, values and Education", Christygate Press, Hull, 1985
- GATHORNE-HARDY J., "The Public School Phenomenon. 597-1977", Hodder and Stoughton, London, 1977
- VAN GENNEP A., "The Rites of Passage", The University of Chicago Press, 1975
- GIALLONGO A., "Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel medioevo", Dedalo, Bari, 1997
- GILLIS J.R., "Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations", Academic Press, London, 1981
- LE GOFF J., "Los intelectuales en la Edad Media", Gedisa, Barcelona, 1986

- GOUT A., "Histoire des Maîtrises en Occident", Editions Universitaires, Begedis, 1987
- GRAFTON A., "From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in 15th and 16th-century Europe", Harvard University Press, 1986
- GRAVES F.P., "A History of Education before the Middle Ages", Gordon, New York, 1974
- GRAVES F.P., "A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times", Greenwood, Westport, 1990
- GRAVES F.P., "A History of Education in Modern Times", Gordon, New York, 1974
- GREGORY J., "Euripides and the Instruction of the Athenians", University of Michigan Press, 1991
- GRENDLER P.F., "Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning. 1300-1600", Johns Hopkins University Press, 1995
- GURUMURTHY S., "Education in South India. Ancient and Medieval Periods", New Era, Chennai (Madràs), 1979
- HALPERIN D.M., "One Hundred Years of Homosexuality and Other Essays on Greek Love", Routledge, London, 1990
- HERDT G.H., sota la direcció de, "Rituals of Manhood. Male Initiation in Papua New Guinea", University of California Press, 1982
- HERDT G.H., sota la direcció de, "Homosexualidad ritual en Melanesia", Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1992
- HERDT G.H., "Guardians of the Flutes", Columbia University Press, 1987
- DE HONEY J.R., "Tom Brown's Universe. The Development of the Victorian Public School", Milington Books, London, 1977
- INHELDER, PIAGET, "Psicología del niño", Morata, Madrid, 1984
- IPLAND GARCIA J., "El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán", tesi doctoral, Universitat de Barcelona, 1994
- ISHERWOOD Ch., "Ramakrishna and his Disciples", Advaita Ashrama, Kolkatta (Calcutta), 1998
- IWATA, WATANABE, "La voie des éphèbes. Histoire et histoires des homosexualités au Japon", Trismégiste, Paris, 1987
- JAFFAR S.M., "Education in Muslim India", Idarah-I, Delhi, 1973
- JARMAN T.L., "Landmarks in the History of Education", John Murray, London, 1963

- JOGESWAR SARMAH, "Philosophy of Education in the Upanisads", Oriental Publishers, New Delhi, 1978
- KARAYANNIS G.S., "L'amour pédagogique dans la Grèce antique", tèse, Université de Paris V, 1976
- KAZAMIAS, MASSIALAS, "Tradition and Change in Education. A Comparative Study", Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New Jersey), 1965
- KEAY, KARVE, "A History of Education in India and Pakistan", Oxford University Press, 1973
- KEAY F.E., "Ancient Education in India", Cosmo, New Delhi, 1992
- KENNEL N.M., "The Gymnasium of Virtue. Education and Culture in Ancient Sparta", University of North Carolina Press
- KNELLER G., "Introduction to the Philosophy of Education", John Wiley and Sons, London, 1971
- KNELLER G., "Introducción a la antropología educacional", Paidós, Barcelona, 1974
- KRIPAL J.J., "Kali's Child. The Mystical and the Erotic in the Life and Teachings of Ramakrishna", The University of Chicago Press, 1995
- LANGFORD G., "Philosophy and Education. An Introduction", Macmillan, London, 1968
- LAWSON J., "A Social History of Education in England", Methuen, London, 1973
- LEGRAND L., "Les politiques de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1990
- LELIEVRE C., "Histoire des institutions scolaires. 1789-1989", Nathan, Paris, 1990
- LEON A., "Introduction à l'histoire des faits éducatifs", Presses Universitaires de France, Paris, 1980
- LEON A., "Histoire de l'enseignement en France", Presses Universitaires de France, Paris, 1982
- LE THANH KHOI, "L'éducation. Cultures et sociétés", Publications de la Sorbonne, Paris, 1991
- LE THANH KHOI, "Education et civilisations. Sociétés d'hier", Nathan, Paris, 1995
- LEVI, SCHMITT, sota la direcció de, "Historia de los jóvenes", 2 volums, Taurus, Madrid, 1996
- LOZANO SEIJAS C., "La educación en los siglos XIX y XX",

Síntesis, Madrid, 1994

- LUTYENS M., "Vida y muerte de Krishnamurti", Kier, Buenos Aires, 1993

- LUTYENS M., "Krishnamurti. The Years of Awakening", Shambhala, Boston, 1997

- MAHDI L.C., sota la direcció de, "Betwixt and Between. Patterns of Masculine and Feminine Initiation", Open Court, La Salle (Illinois), 1987

- MARROU H.-I., "Histoire de l'éducation dans l'Antiquité", 2 volums, Seuil, Paris, 1981

- DE MAUSE L., sota la direcció de, "The History of Childhood", The Psychohistory Press, London, 1974

- MEYER A.E., "An Educational History of the Western World", McGraw-Hill, New York, 1965

- MIALARET, VIAL, sota la direcció de, "Histoire mondiale de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris

- MIALARET G., "Les sciences de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1988

- MICHEL P., "Krishnamurti. Love and Freedom", Motilal Banarsidass, Delhi, 1996

- MINER J.N., "The Grammar Schools of Medieval England", McGill-Queen's University Press, 1990

- MONLIN CHIANG, "Study in Chinese Principles of Education", Commercial Press, Shangai, 1925

- MOOKERJI R.K., "Ancient Indian Education. Brahmanical and Buddhist", Motilal Banarsidass, Delhi, 1989

- MOSSE G.L., "La cultura europea del siglo XX", Ariel, Barcelona, 1997

- MÜHR A., "Los hijos rebeldes. 2000 años de rebelión juvenil", Luis de Caralt, Barcelona, 1973

- MUKHERJEE S., "Krishnamurti on Education", Krishnamurti Foundation India, Chennai (Madràs), 1974

- MUSGRAVE P.W., sota la direcció de, "Sociology, History and Education", Methuen, London, 1970

- NARANJO C., "La Unica Búsqueda. Hacia una metodología comparada de los caminos de la conciencia", Sirio, Málaga, 1994

- NARASINGHA P. SIL, "Ramakrishna Revisited. A New Biography", University Press of America, New York, 1998

- NARAYAN RAO S., "Educational Psychology", Wiley Eastern, New Delhi, 1990
- NARENDRA NATH BHATTACHARYYA, "Indian Puberty Rites", Munshiram Manoharlal, New Delhi, 1980
- NARENDRA NATH LAW, "Promotion of Learning in India during Muhammadan Rule", Idarah-I, Delhi, 1973
- NAVA RODRIGUEZ M.T., "La educación en la Europa moderna", Síntesis, Madrid, 1992
- NETTLESHIP R.L., "The Theory of Education in Plato's Republic", Clarendon Press, Oxford, 1935
- NIKHILANANDA, "Ramakrishna. A Biography", Sri Ramakrishna Math, Chennai (Madràs), 1953
- NIKHILANANDA, "Vivekananda. A Biography", Advaita Ashrama, Kolkatta (Calcutta), 1998
- NILSSON M.P., "Die hellenistische Schule", Beck, München, 1955
- NOHL H., "Antropología pedagógica", Fondo de Cultura Económica, México, 1965
- OURY, VASQUEZ, "De la pédagogie coopérative à la pédagogie institutionnelle", Maspero, Paris, 1972
- OXENHAM J., sota la direcció de, "Education versus Qualifications?", George Allen and Unwin, London, 1984
- PARIAS L.-H., sota la direcció de, "Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France", 4 vols, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981
- PASSIN H., "Society and Education in Japan", Teachers College, New York
- PATEL K.M., "A Study of the Value Orientation in the Educational Institutions Run by Sathya Sai Organization", tesi doctoral, Sardar Patel University (India), 1981
- PAULIN R., "Goethe, the Brothers Grimm and Academic Freedom", Cambridge University Press, 1990
- PINGUET F., "Les écoles de la musique divine", La Revue Musicale, Paris, 1979
- POWER E.J., "Main Currents in the History of Education", McGraw-Hill, New York, 1970
- PUJYASRI CHANDRASEKHARENDRA SARASVATI SVAMI, "The Guru Tradition", Bharatiya Vidya Bhavan, Mumbai (Bombay), 1991
- PURANI A.B., "The Life of Sri Aurobindo", Sri Aurobindo Ashram

Press, Pondicherry, 1995

- DU PUY DE CLINCHAMPS Ph., "La chevalerie", Presses Universitaires de France, Paris, 1982

- RAGHUNATH PANI, "Integral Education. Thought and Practice", Ashish Publishing House, New Delhi, 1987

- RAKHE S.M., "Education in Ancient India", Indian Books Centre, Delhi, 1992

- RANJIT SHARMA G., "The Mother's Philosophy of Education", Atlantic Publishers, New Delhi, 1992

- RASHDALL H., "The Universities of Europe in the Middle Ages", Clarendon, Oxford, 1987

- RAWAT P.L., "History of Indian Education", Ram Prasad, Agra, 1973

- REBOUL O., "La philosophie de l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1990

- RICHE P., "Education et culture dans l'Occident barbare", Seuil, Paris, 1962

- RICHE P., "Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle", Aubier, Paris, 1979

- RICHE P., "De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque", Flammarion, Paris, 1968

- ROBB K., "Literacy and Paideia in Ancient Greece", Oxford University Press, 1994

- ROHEIM G., "Héros phalliques et symboles maternels dans la mythologie australienne", Gallimard, Paris, 1970

- ROLLAND R., "The Life of Ramakrishna", Advaita Ashrama, Kolkatta (Calcutta), 1997

- ROLLAND R., "The Life of Vivekananda and the Universal Gospel", Advaita Ashrama, Kolkatta (Calcutta), 1995

- RUHELA S.P., sota la direcció de, "The Emerging Concept of Education in Human Values", Regency, New Delhi, 1996

- RUSK R.R., "The Doctrines of the Great Educators", Macmillan, London, 1918

- RUSSELL D.A., "Greek Declamation", Cambridge University Press, 1983

- SAIYIDAIN K.G., "The Humanist Tradition in Indian Educational Thought", Asia Publishing House, New Delhi, 1966

- SANTONI RUGIU A., "Historia social de la educación", Reforma de la Escuela, Barcelona, 1981
- SANTOSH KUMAR DAS, "The Educational System of the Ancient Hindus", Giam, Delhi, 1986
- SARKAR B.K., "The Pedagogy of the Hindus", Chuckervertty Chatterjee, Kolkatta (Calcutta), 1912
- SARKAR S.C., "Educational Ideas and Institutions in Ancient India", Janaki Prakashan, Ashok Rapath (Patna), 1979
- SAVATER F., "El valor de educar", Ariel, Barcelona, 1997
- SCHATZMAN M., "El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria", Siglo XXI, Madrid, 1977
- SCHEFFLER I., sota la direcció de, "Philosophy and Education. Modern Readings", Allyn and Bacon, Boston, 1966
- SCHLEUERL H., "Antropología pedagógica. Introducción histórica", Herder, Barcelona, 1985
- SEETHARAMU A.S., "Philosophies of Education", Ashish Publishing House, New Delhi, 1989
- SEIJAS C.L., "La escolarización. Historia de la enseñanza", Montesinos, Barcelona, 1982
- SERGENT B., "L'homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne", Payot, Paris, 1986
- SERGENT B., "L'homosexualité dans la mythologie grecque", Payot, Paris, 1984
- SHARMA, VASHIST, sota la direcció de, "History of Education in India", Radha, New Delhi, 1997
- SINGH S.P., "The Educational Doctrines of Plato and Sri Aurobindo. A Comparative Study", Seema Sahitya Bhawan, Delhi, 1992
- SMITH R.A., sota la direcció de, "Aesthetics and Problems of Education", University of Illinois Press, 1971
- SNYDERS G., "Pédagogie progressiste", Presses Universitaires de France, Paris, 1975
- SPRING J., "Introducción a la educación radical", Akal, Madrid, 1978
- SUCHODOLSKI B., "La pédagogie et les grands courants philosophiques", Editions du Scarabée, Paris, 1960
- ULICH R., "La educación en la cultura occidental. Su historia, presente y perspectivas", Paidós, Barcelona, 1970

- VERGER J., "Les universités au Moyen Age", Presses Universitaires de France, Paris, 1973
- VIAL J., "Vers une pédagogie de la personne", Presses Universitaires de France, Paris, 1975
- VINCENTI L., "Education et liberté. Kant et Fichte", Presses Universitaires de France, Paris, 1992
- VYAS S.H., "A Critical Study of J. Krishnamurti's Educational Thoughts", publicat per l'autor, Ahmedabad, 1989
- WATSON F., "The English Grammar Schools to 1660", Frank Cass, London, 1968
- WILBER K., "El proyecto Atman. Una visión transpersonal del desarrollo humano", Kairós, Barcelona, 1996
- WILBER K., "Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma", Kairós, Barcelona, 1999
- WILSON C., "Rudolf Steiner. El hombre y su visión", Urano, Barcelona, 1986
- WILSON C., "G.I. Gurdjieff. La guerra contra el sueño", Urano, Barcelona, 1986
- YOUNG R.E., "A Critical Theory of Education. Habermas and our Children's Future", Harvester Wheatsheaf, London, 1989

B. FILOSOFIES DE L'EDUCACIO

- ESTEBAN MATEO, MAYORDOMO PEREZ, "Textos para la historia de la educación", Nau Llibres, València, 1990
- RUIZ BERRIO J., sota la direcció de, "La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos", Actas, Madrid, 1996
- MAYORDOMO PEREZ, LAZARO LORENTE, sota la direcció de, "Escritos pedagógicos de la Ilustración", 2 vols, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- FICHTE, HEGEL, HUMBOLDT, SCHELLING, SCHLEIERMACHER, edició a càrreg de Ferry, Person, Renaut, "Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université", Payot, Paris, 1979

- SRI RAMAKRISHNA MISSION, "Enlightened Citizenship", Ramakrishna Mission, New Delhi, 1985
- SRI RAMAKRISHNA MATH, "Education. New Dimensions", Ramakrishna Math, Bangalore, 1996
- DOWSETT N.C., sota la direcció de, "A New Approach to Education", Sri Aurobindo Society, Pondicherry, 1996
- DOWSETT N.C., sota la direcció de, "Education and the Growing Child", Sri Aurobindo Society, Pondicherry, 1996
- DOWSETT N.C., sota la direcció de, "The True Teacher", Sri Aurobindo Society, Pondicherry, 1996
- DOWSETT N.C., sota la direcció de, "Dimensions of Spiritual Education", Sri Aurobindo Society, Pondicherry, 1996

- ALAIN, "Propos sur l'éducation", Presses Universitaires de France, Paris, 1948
- ARISTOTELES, "Política", Gredos, Madrid, 1994
- ARISTOTE, "Ethique à Nicomaque", Vrin, Paris, 1979
- SRI AUROBINDO AND THE MOTHER, "On Education", Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, 1997
- SRI AUROBINDO AND THE MOTHER, "A Divine Life Manifesto", Sri Aurobindo Society, Pondicherry, 1998
- SRI AUROBINDO, "A System of National Education", Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, 1970

- AZ-ZARNUJI, "Instrucción del estudiante. El método de aprender", Hiperión, Madrid, 1991
- BAKUNIN M., "La instrucción integral", J.J. de Olañeta, Barcelona, 1979
- BENJAMIN W., "Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes", Nueva Visión, Buenos Aires, 1989
- BESANT A., "Principles of Education", Theosophical Publishing House, Adyar, Chennai (Madràs), 1932
- BETTELHEIM B., "Educación y vida moderna", Crítica (Grijalbo), Barcelona, 1989
- BLAVATSKY H.P., "Theosophy and Education", Theosophy Company, Mumbai (Bombay)
- CHOMSKY N., "La sociedad global. Educación, mercado y democracia", Universidad de Buenos Aires, 1996
- CLEMENT D'ALEXANDRIE, "Le pédagogue", edición a càrrec de H.-I. Marrou, Cerf, Paris, 1960
- CONDORCET, "Réflexions et notes sur l'éducation", Bibliopolis, Napoli, 1983
- DESCARTES, "Discours de la méthode", Larousse, Paris, 1972
- DILTHEY, "Historia de la pedagogía", Losada, Buenos Aires, 1960
- DURKHEIM, "Educación y sociología", recopilat per Fauconnet P., Península, Barcelona, 1990
- DURKHEIM, "L'évolution pédagogique en France", Presses Universitaires de France, Paris, 1968
- EINSTEIN A., "Mi visión del mundo", Tusquets, Barcelona, 1997
- ELIOT T.S., "Notas para la definición de la cultura", Emecé, Buenos Aires, 1952
- ENGELS, "Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande", Editions sociales, Paris, 1979
- ERASMO DE ROTTERDAM, "Educación del príncipe cristiano", Tecnos, Madrid, 1996
- FICHTE, "Considérations sur la Révolution Française", Payot, Paris, 1974
- FICHTE, "Discours à la Nation Allemande", Aubier, Paris, 1981
- FOUCAULT M., "Vigilar y castigar", Siglo XXI, Madrid, 1996
- FOUCAULT M., "Histoire de la sexualité", 3 vols, Gallimard,

Paris, 1994-95

- FOUCAULT M., "Estética, ética y hermenéutica", Paidós, Barcelona, 1999
- FREUD S., "Sexualidad infantil y neurosis", Alianza Editorial, Madrid, 1987
- FREUD S., "Tres ensayos sobre teoría sexual", Alianza Editorial, Madrid, 1995
- GRAMSCI A., "La formación de los intelectuales", Grijalbo, Barcelona, 1974
- GURDJIEFF, "Perspectivas desde el mundo real", Ganesha, Caracas, 1995
- HEGEL, "Escritos pedagógicos", recopilats per Ginzo A., Fondo de Cultura Económica, México, 1991
- JEAN PAUL, "Levana. Ou traité d'éducation", L'Age d'Homme, Lausanne, 1983
- JENOFONTE, "Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates", Gredos, Madrid, 1993
- JUNG, "The Development of Personality", Routledge, London, 1991
- KANT, "Réflexions sur l'éducation", Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1989
- KRISHNAMURTI, "Sobre el aprendizaje y la sabiduría", Kairós, Barcelona, 1997
- KRISHNAMURTI, "Cartas a las escuelas", 2 vols, Kier, Buenos Aires, 1996
- KRISHNAMURTI, "Krishnamurti y la educación. (Conversaciones con los estudiantes/Conversaciones con los maestros)", EDHASA, Barcelona, 1991
- KRISHNAMURTI, "Pedagogía de la libertad", Integral, Barcelona, 1996
- KRISHNAMURTI, "Principios del aprender", Edhasa, Barcelona, 1988
- KRISHNAMURTI, "Conversaciones con estudiantes", Kier, Buenos Aires, 1994
- KRISHNAMURTI, "Talks to the Students, Rajghat School, Banaras, 1954", a "The Collected Works of J. Krishnamurti", vol VIII, Krishnamurti Foundation America, Ojai (California), 1991
- KRISHNAMURTI, "La educación y el significado de la vida", Orion, México, 1993

- KRISHNAMURTI, "Educando al educador", Fundación Krishnamurti Hispanoamericana, Barcelona, 1992
- KRISHNAMURTI, "La urgencia de una nueva educación", Orion, México, 1983
- "Krishnamurti at Rishi Valley", 2 vols, Krishnamurti Foundation Trust
- "Krishnamurti at Rajghat", Krishnamurti Foundation Trust, 1993
- KRISHNAMURTI, "Inward Flowering", Krishnamurti Foundation India, Chennai (Madràs), 1977
- KRISHNAMURTI, "A Dialogue with Oneself", Krishnamurti Foundation India, Chennai (Madràs), 1977
- KRISHNAMURTI, "Freedom, Responsibility and Discipline", Krishnamurti Foundation India, Chennai (Madràs), 1980
- KRISHNAMURTI FOUNDATION INDIA, "About the Krishnamurti Schools in India", Krishnamurti Foundation India, Chennai (Madràs)
- LOCKE, "Pensaments sobre l'educació", Eumo, Vic - Diputació de Barcelona, 1991
- MALLASZ G., "Dialogues avec l'ange", Aubier, Paris, 1990
- MARX, ENGELS, "Critique de l'éducation et de l'enseignement", Maspero, Paris, 1976
- LA MERE, "Education", Sri Aurobindo Ashram Press, Pondicherry, 1994
- JAMES MILL, "On Education", Cambridge University Press, 1969
- MONTESSORI INTERNATIONAL ASSOCIATION, "Education of Man for a Peaceful World Community", Montessori International Association, 1964
- OAKESHOTT M., "On Education", recopilat per Fuller T, Yale University Press, 1989
- ORTEGA Y GASSET J., "Misión de la universidad", Revista de Occidente, Madrid, 1976
- PANIKKAR R., "El sentit de la Universitat", Universitat de les Illes Balears, 1997
- PANIKKAR R., "Les cultures contemporaines et l'éducation universitaire", "Interculture", nQ 88, julio 1985
- PASOLINI, "Cartas luteranas", Trotta, Madrid, 1997
- PESTALOZZI, "Comment Gertrude instruit ses enfants", Castella, Albeuve, 1985

- PLATON, "Diálogos", diversos volums, Gredos, Madrid (incloent "La República" i "Leyes")
- RABINDRANAZ TAGORE, "Escuela", a "Obra escojida", Aguilar, Madrid, 1979
- RADHAKRISHNAN S., "True Knowledge", Orient Paperbacks, Delhi, 1984
- RAMAKRISHNA, "The Gospel of Sri Ramakrishna", 2 vols, Sri Ramakrishna Math, Chennai (Madràs), 1996
- ROUSSEAU, "Emile. Ou de l'éducation", Garnier-Flammarion, Paris, 1993
- RUSSELL B., "La educación y el orden social", Edhasa, Barcelona, 1988
- SAADI, "Le jardin de roses", Albin Michel, Paris, 1991
- SATHYA SAI BABA, "Vidya Vahini. Flow of Spiritual Knowledge which Illuminates", Sri Sathya Sai Books, Anantapur (Andhra Pradesh), 1984
- SATHYA SAI BABA, "Lluvias de verano", diversos volums, Sathya, Buenos Aires, 1994
- SATHYA SAI BABA, "Cultura y espiritualidad", Sai Ram, México, 1994
- SATHYA SAI BABA, "Rosas de verano", Yug, México, 1992
- SCHILLER, "Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme", Aubier, Paris, 1992
- STEINER R., "The Roots of Education", Rudolf Steiner Press, London, 1968
- STIRNER, "El falso principio de nuestra educación", J.J. de Olañeta, Palma de Mallorca
- TAISEN DESHIMARU, "Zen et arts martiaux", Albin Michel, Paris, 1983
- THEOSOPHICAL SOCIETY, INDIA, "Theosophy and Education", edició a càrrec de Shubhada Telang, Theosophical Society, Varanasi (Benarès)
- VIMALA THAKAR, "Glimpses of Ishavasya", Vimal Prakashan Trust, 1991
- VIVEKANANDA, "Selections from the Complete Works", Advaita Ashrama, Kolkatta (Calcutta), 1998
- VIVEKANANDA, "Education", Sri Ramakrishna Math, Chennai (Madràs), 1999