

Discurs, sentiment i llibertat en l'educació

Octavi Fullat

1. Introducció

L'educació és un *factum o positum* que cau al damunt de la vista, de la memòria, de la fantasia i de la intel·ligència. És aquí, impressiona o fa pressió sobre la nostra capacitat receptiva, que no és res més que un esquema de receptivitat. El procés educatiu no és un concepte ni un enunciat; és una activitat mitjançant la qual uns humans modifiquen la conducta d'uns altres. Acompanyen en aquesta activitat, idees, proposicions i raonaments, i també sentiments, emocions i passions dels agents. Tots aquests agombolen l'acte educand; tanmateix, el *quid*, el cabdal i seriós, és l'acte, el gest, la frase, l'excursió amb bicicleta o la representació teatral.

El procés educatiu és, sobretot, una acció, un fer. Però la tasca necessita, per arribar a bon port, la raó, el dir. A més, ¿no hi cal l'afecte i la decisió? ¿Hi pot haver acte educatiu sense decidir els fins i els valors? I encara més, ¿podrà tenir èxit sense una complicitat afectiva entre l'educador i l'educand?

Tres enunciats fonamentals articulen aquest treball:

- L'educació és un *fer*
- L'educació esdevé raonable a través del *dir*
- L'educació es fa congruent a partir del *decidir*

L'educació és, si fem la terminologia de la *Metafísica* d'Aristòtil: *empeiria* o acció que sorgeix de l'experiència, *tékhnè* o habilitat de qui coneix el perquè, i, per últim, *phrónesis* o seny en el fer. L'educador, de vegades, actua com a educador perquè sap que aquell mètode, per exemple, té eficàcia. Aquest és el nivell del curander, l'estrat de l'*empeiria*, l'actuació del mestre amb experiència i res més. Altres vegades l'educador intervé sobre el comportament de l'educand com una feina que respon al coneixement del «perquè» de l'èxit. Aleshores és *tekhnè*. En aquest cas, en el del *tekhnites*, ja es tracta d'un «saber fer» i no només d'un fer, hi ha un saber vàlid per a tothom i no només per «aquest», el qui sigui. Passa de vegades que l'educador es fa problema de la seva intervenció sobre la conducta d'aquell que s'educa, i no sap del cert quina és la intervenció més adient envers el bé de l'educand, tot i que l'acció pugui ser un èxit tècnic. En aquest cas ens situem en la *phrónesis*, en quina decisió cal prendre amb vista al bé.

Així doncs, tenim tres modalitats d'acció educadora: l'experiència, la tècnica i el seny. Aquesta activitat tridimensional es porta a terme gràcies al discurs i a la

decisió; el primer garanteix l'eficàcia, la segona la bondat ètica. Però, pel que fa a la comunicació entre l'educador i l'educand, no n'hi ha prou amb l'eficàcia tècnica i amb la decisió bona; a més a més, són indispensables els afectes, que permeten la comunió entre els agents educatius.

En aquests pensaments que presento, no m'interessa la racionalitat de la mateixa acció educand —el seu funcionament racional. Ni tampoc el que pertoca a la decisió i al sentiment. Ara i aquí, preval només allò que exigeix l'acte d'educar, i no pas la feina de l'analista. Caldrà doncs, un esforç *d'epokhé* a fi que el fenomen educador es faci palès eidèticament a la consciència.

2. L'acció educadora

¿Què és l'educació, així, ras i curt? Un esdeveniment o un parell d'estats successius de racionalitat pràctico-tecnològica. A més, i per això mateix, descobrim que l'educació va necessàriament connectada amb la racionalitat teòrico-científica i amb la racionalitat pràctico-legitimadora. Una educació és un sistema d'intervencions, mitjançant actes, sobre propietats, situacions i processos humans a fi d'aconseguir-hi modificacions. Tant les intervencions que s'hi exerceixen, com les modificacions que s'intenten, es porten a terme des d'ideologies i d'utopies ben concretes. Les intervencions esmentades configuren un procés que cal definir com a relació ternària entre: elements modificands en la conducta, elements modificadors de la conducta i elements per esguard dels quals la conducta es modifica.

Aquestes intencions s'objectiven en tres modalitats:

- Objectius pedagògics
- Projectes polític-econòmics de l'educació
- Finalitats metafísiques de l'educació

Les modificacions del comportament tenen lloc en tres grans àmbits:

- Àmbit de les informacions
- Àmbit de les actituds
- Àmbit de les habilitats

Quan s'ensenya el nom dels colors, o bé geografia física, es va modificant la conducta, ja que es canvien els coneixements d'aquell que n'assoleix de nous. Les informacions s'emmagatzemen en una memòria, sigui en un paper per apunts, sigui en un ordinador, sigui en el cervell: memòria mecànica, electrònica i neurofisiològica. Rebre informació —sobre senyals de trànsit o sobre la composició de l'àtom— és modificar-se, i, per tant, educar-se. Els pares, els professors, els periodistes, els polítics, els sacerdots, els locutors de ràdio i de televisió, proporcionen informació a bell doll, futil i seriosa —això no fa al cas.

A més, en educar, es modifica, no solament el grau i la qualitat de la informació que hom té, sinó també la vida afectiva: s'alteren les actituds de l'educand. Quan la mare acarona l'infant, quan el pare avisa la noia, quan el sacerdot anima un jove trist, quan el polític abranda uns militants, quan el militar arenga uns re-

clutes, quan el noi d'una pel·lícula entusiasma l'espectador..., es modifica la vida afectiva dels receptors, és a dir, s'està educant. Aquest modelatge dels ressorts sentimentals, aquesta vertebració afectiva dels educadors, és més important, si això és possible, que la modificació informativa. Els humans quedem existencialment més articulats pels sentiments que no pas pel saber; sentir-se segur o optimista, per exemple, fa més gruix que conèixer una fórmula de química orgànica. Els pares són els primers formadors de l'afectivitat i de les actituds, i també els més decisius.

Quan s'educa es modifica també la conducta a base d'aprendre habilitats. Destresa a parlar, a menjar, a explicar, a anar amb bicicleta, a tocar el piano, a conduir un automòbil, a convèncer la gent, a nedar, a vendre productes comercials... Els éssers humans sabem coses, sentim coses i fem coses: heus ací les tres línies fonamentals d'intervenció en qualsevol procés educatiu. Tot i que les he presentades per separat, és clar que *saber, sentir i fer* conformen un tot funcional que s'anomena conducta humana. L'educació n'és una modificació. Acabem de descobrir el nucli que mai no pot mancar en un acte educador sigui el que sigui i passi quan passi: *educar és modificar les conductes*, tant si ho fan individus tradicionalistes com si ho fan progressistes de la *gauche divine*.

Segons la terminologia aristotèlica, l'acte educatiu és *enèrgeia* d'una *dynamis*, *enèrgeia* que presenta dos respectes: la *poiësis* o producció i la *praxis* o acció; per una banda l'*empeiria* i la *tékne*, i per altra banda la *praxis* que implica el *telos* de l'acció. La *poiësis* és habilitat; la *praxis*, en canvi, suposa tenir decisió moral. En el camp de l'educació es fan coses, i això exigeix *dir* coses i també *decidir* coses.

L'acció educativa en ella mateixa és una acció que domina, com a referències ineluctables, la consciència i la volició. No en té prou amb el concepte de dir, a més exigeix el decidir. Dir i decidir són inversament proporcionals. Quan el dir tecnocientífic no ho expressa tot de manera aclaparadora, l'acció exigeix que hi concorri el decidir. L'educació és una activitat *poiètica* que produeix un *ergon*, una obra, una modificació de la conducta, tot servint-se de l'*empeiria* i de la *tekhne*. És un saber modificar la *circum-stància* —bé des de l'experiència, bé des de l'*episteme*— de la ciència. Però no n'hi ha prou, ja que cal conèixer el «Bé de l'ésser humà», el seu *telos*, a fi de dirigir la *poiësis* educadora. Al cap i a la fi, el *telos* de l'educació no s'amaga en el ventre de la pròpia activitat *poiètica*; aquesta és polivalent. Ni amb tota la ciència i la tècnica hom es pot fer càrrec de l'acte docent. Saber veure, saber fer i saber decidir, tots tres intervenen en l'acció educativa.

És ben cert que eduquem des de la nostra condició d'existents, però aquesta condició de l'acte educand no elimina el fenomen tal com l'acabo de descriure. A les *Tesis sobre Feuerbach*, Marx subratlla el fet que l'ésser humà demostra la veritat amb la pràctica; ara bé, en una relació educand, la pràctica no esdevé la fita màxima de la bondat, tot i que sí que ho és de la veritat, de la veritat de l'eficàcia. El món sensible i el món racional es troben en l'acció educadora; però tant l'un com l'altre són insuficients per fer que l'acció sigui bona. El *factum* educatiu no es detecta, sinó que es construeix. Aquest «haver-de-fer» el fet educatiu íntegrament, fa referència al *telos*, i així doncs, no n'hi ha prou amb el *saber fer* o tecnologia.

3. La raó educacional

No hi ha cap raó que hagi aferrat la Raó des del seu exterior. Quan una raó empírica pensa la Raó, és aquesta mateixa la que s'autopensa. La raó raonant, sigui aquí o allà, sempre és presència d'ella mateixa, és adherència al seu propi recorregut. La resta, pel que fa a la raó, és desraó; és a dir, alienació de la raó en el disbarat —error— o bé en la follia —deliri.

Però, ¿quina força amollona la línia divisòria entre «allò racional» i «allò irracional»? ¿No serà pas la mateixa Raó? ¿No és del tot incorrecte que hom sigui, alhora, jutge i part interessada en el mateix afer? L'aporia es resol normalment si es descriuen les condicions del discurs racional, i s'hi remarca tot seguit que aquells discursos que no les compleixen són discursos «i-rationals». No obstant això, si hom actua així escamoteja allò que de fet instaura la racionalitat en cada societat històrica, que no és res més que el reconeixement social d'un valor determinat. La frontera entre «allò racional» i «allò irracional», la indiquen els valors, i no pas la Raó. Aquesta té molta història en la seva semàntica: la història dels valors reconeguts socialment. És ben senzill, per exemple, confegir la llista de característiques de la *raó científica*, però no és tan fàcil captar el valor que fonamenta la racionalitat científica.

Wissen en alemany significa «saber». L'arrel indogermànica de *Wissen* és «*veid*» —veure. «*Idea*» ve del grec *eidon* «jo vaig veure o he vist»—, parent del verb llatí *videre* —veure. Sembla com si el saber —originàriament— hagués estat visió, presència indiscutible d'alguna cosa. Al llarg de la història de la filosofia s'han introduït distincions en aquest saber —o «veure-originari». Es va diferenciar *nous* —intuïció superior— de *phantasma* —imatge sensible. Es va distingir entre *nous* i *diànoia* —successió ordenada de pensaments. Els medievals, a més, van separar *intellectus* —capacitat d'intuïció— de *ratio* —capacitat de discórrer.

Les formes de racionalitat han variat en el transcurs de la història. Fins i tot avui dia hi ha diferències importants entre els epistemòlegs. Pensem, per exemple, en les diferències de perspectiva entre Karl Popper —«el veritable en lògica és veritable... en el mètode científic»— i Feyerabend —«la ciència només progressa quan transgredeix les regles que imposen els lògics». Un bon canvi, doncs, en la manera d'entendre la racionalitat i en la forma d'anomenar-la. I també se n'han modificat les justificacions —l'ésser i el *pensar* es corresponen; la raó domina la naturalesa perquè en permet la previsió... No obstant això, en alguna cosa hi ha acord, o gairebé: la Raó és una capacitat de conèixer diferent del conèixer animal: i a més és una capacitat delimitada per la voluntat i pel sentiment. Hi ha realitats que la Raó no pot haver —així ho pensen molts—, per exemple no pot capir Déu. Déu no és objecte de cap pensar racional. I la raó tampoc no pot abastar el desig, la passió, l'inconscient. ¿Hi ha coses que la Raó no pot dir? ¿Com podem garantir que l'inefable no coincideix precisament amb allò que «simplement» no s'ha dit?

La paraula és mediació. ¿Quin és el pont que uneix el *factum* educacional amb la Raó Educativa? O, dit d'altra manera, ¿com aconsegueix la Raó la positivitats de la cosa educativa?: mitjançant la *paraula*. Qualsevol educació s'esdevé a través del llenguatge. En aquest punt just es fa present la racionalitat a fi d'apro-

fundir en l'educació. En els pobles sense escriptura —d'ara o de la prehistòria— la gramàtica de la llengua parlada permet la identitat del grup, la seva educació general bàsica. L'ordre establert en una societat sense documents escrits, el serveix més les lleis sintàctiques que el cap de la tribu o el bruixot de la comunitat. Una cultura primitiva romandrà si guarda el lèxic i la sintaxi. Així doncs, se salvarà mitjançant l'educació.

L'ésser humà és parlant, és a dir, es comunica amb els seus semblants. Els animals també es comuniquen entre ells, i fins i tot amb l'ésser humà —en el cas d'animals de casa i del zoològic, especialment. De tota manera, el llenguatge dels humans, com remarcaven els grecs, és *logos*— paraula i raó alhora. El llenguatge humà és més que un estímul de les nostres reaccions: és signe o bé símbol, quelcom que no s'acaba en la materialitat fonètica, sinó que s'adreça a un sentit o a més d'un significat. En el cas del *símbol* es transcendeix la materialitat del signe mateix. La *Grammaire générale* de Port-Royal encara té el seu interès avui dia, com ha fet veure Chomsky. Amb la paraula, els humans aprenem el món i ens el fem nostre. «Aleshores el Senyor Déu modelà amb argila tots els animals salvatges i tots els ocells del cel, i els presentà a l'home per veure quin nom els posava. I cada ésser viu portaria el nom que li posés l'home.»—*Gènesi*, II, 19.

La paraula, mes enllà del que diu Bloomfield en el seu llibre antimentalista *Language*, té el suport del «jo ho entenc». Quan llegim, sigui l'obra de Wittgenstein —«entenc com es continua una sèrie de nombres»—, sigui l'obra de Ryle —«entenc com es desfà un bloc de pissarra»— ens convencem que aquesta habilitat no es connecta amb la realització constant de les dues operacions esmentades. El «jo ho entenc» pressuposa una disposició concreta que també implica referència al context, virtualitat pura de cara a la seqüència numèrica o a la preparació del bloc de pissarra.

Hi ha paraules perquè «entenc», és a dir, perquè en la seva radicalitat l'ésser humà no sap, enfront de l'animal, que sempre sap. L'especificitat de l'ésser humà és saber que no sap, com clamava Sòcrates. Aquest «savi no-saber» fou anomenat, tant per Agustí de Tagaste com per Nicolau de Cusa, docta ignorància. Si no fos per això no hi hauria la pregunta. La ignorància sapiencial permet ultrapassar constantment els límits actuals del saber, explora horitzons ulteriors. Com deia Scheler, la pregunta fa evident que l'ésser humà no està «lligat a l'ésser». Vés a saber, que dic jo. Potser l'ésser humà en la seva especificitat no està fet per a la immediatesa, i això fa que preguntem i preguntem.

L'ésser humà s'estructura entorn de la *paraula*. La Raó és també Raó Educativa. Llenguatge pedagògic.

¿En tindrà prou la Raó de cercar allò *necessari*? Aristòtil va escriure que «el llenguatge és necessàriament, si és» —*De interpretatione*; 9, 19, a. Aquest enunciat es pot llegir tant des de la lògica com des de l'ontologia; en ambdós casos la Raó hi té joc. És clar que hi ha dues maneres d'entendre el que és necessari: hi ha una «necessitat que és present si, o mentre, hi ha quelcom —altre—», i hi ha també una «necessitat absoluta». La Raó es preocupa per totes dues necessitats, i per això té neguit fins que assoleix els *arkhai*, els fonaments del que sigui. Aristòtil els va descobrir en les causes —material, formal, eficient i final—, que també s'anomenen «principis» o «raons».

La Raó mira de trobar el fonament del discurs; per això discurseja en dues direccions: cap endavant i cap als orígens; discurs progressiu i discurs regressiu. Agustí de Tagaste qualificà com a *sapientia* el coneixement fonamentat que l'ànima assoleix quan s'ha girat d'esquena al sensible i endinsa la mirada cap al seu fons; així es coneix la Veritat Eterna, la veritat-fonament. Leibniz va establir la fonamentació absoluta en el *principi de raó suficient*; si cada judici s'ha de fonamentar en un altre d'anterior, o tots queden desfonamentats —per més a l'infinit que es vagi—, o cal arribar a uns principis suprems que fonamentin, però que no siguin fonamentats per altres. Husserl descobreix el «principi de tots els principis» en la formulació següent: «Qualsevol intuïció originària és font de legitimitació del coneixement». El que fonamentarà el discurs racional, ¿serà sempre quelcom transcendent al mateix discurs? ¿Hi pot haver racionalitat sense referència a l'absolut? El que té de greu la resposta que afirma «l'absolut» —per altra banda és l'única resposta que fonamenta la racionalitat— és que «l'absolut» no esdevé realitat absurda, si no és que no hi hagi res fora d'ell. I això és greu.

A l'empara del significat «Raó» i dels seus fluctuants significats es porten a terme activitats—presumptament racionals— ben diferents. Aquestes activitats tan diverses són cadascuna un camí per on avança la Raó en la història humana. Cal esbossar les principals línies de força d'aquesta praxi semàntica que orienta el meu discurs sobre el discurs de la Raó Educacional.

Tant Plató com Aristòtil van separar, per una banda *theoria*, per altra banda *poïesis i praxis*. Els escolàstics van continuar amb aquesta distinció, i van diferenciar *vita contemplativa* de *vita activa*. Es perfilen dos camins de la Raó ben diferents. La Raó treballa a fi de legitimar aquests camins. En el cas de la vida teòrica la justificació comença preguntant-se: ¿per què? En canvi, quan s'ha de legitimar la vida pràctica, la Raó es pregunta: ¿per a què? Quan les «imatges-demon» i les «formes-d'acció» que es reben, no es poden acceptar sense crítica sorgeixen les preguntes esmentades. Són ben diferents els exercicis racionals següents: ¿per què?, ¿per a què? La racionalitat educativa se'ns bifurca en *racionalitat teòrica i racionalitat pràctica*. A més a més, hi ha la *racionalitat crítica* o racionalitat que no proporciona continguts al discurs heurístic, ni serveix per orientar la conducta o l'activitat, i es limita a fuetejar qualsevol pensament que es cregui segur d'ell mateix.

En començar el *Discours de la Méthode*, Descartes fa referència a la Raó teòrica amb les paraules següents: «*La puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux*, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes». Però passa, fa veure Descartes, que no emprem sempre correctament la *Raison*. Així doncs, es necessita el mètode, que en part pertany a la Raó pràctica.

Kant també parla de la «Raó teòrica» a la *Crítica de la raó pura*, i la considera com el conjunt de principis que presideixen el coneixement, la veritat del qual no depèn de l'experiència. De tota manera aquests principis son inherents al subjecte. També al·ludeix a la «Raó pràctica» quan, en haver respost a la pregunta «¿què puc saber?», es pregunta sobre el que cal fer. I, tot i que no fa servir la mateixa expressió, també fa una anàlisi que permet referir-nos a la «Raó crítica». Reconeix que «David Hume em va interrompre... el somni dogmàtic». En el prefaci a la *Crí-*

tica de la raó pura, hi escriu: «La indiferència és una invitació que es fa a la raó per tal que iniciï la més difícil de les seves feines, la de conèixer-se a si mateixa, instituint un tribunal que li doni garanties en les seves pretensions legítimes... Aquest tribunal no es cap altra cosa que la crítica de la mateixa Raó pura».

El marxisme, i concretament Mao Tse-tung, va mirar de trobar que la deu de qualsevol racionalitat és la praxi. Però, tot i admetent aquest supòsit, només es veuen tres direccions principals del funcionament racional: la teòrica, la pràctica i la crítica.

L'acte educador no és ni embriac ni foll; és eficaç, i, a més, vol ser bo. Eficax vol dir segons la raó —raó teòrica i raó pràctica. L'acció exigeix la paraula assenyada si no és l'acció d'un dement o d'un ebri. Quan se cerca la validesa de l'activitat educadora, se'n percaça la racionalitat, la justificació, la que sigui. Percebre l'acte educand no és el mateix que conèixer aquest acte, com no són la mateixa cosa el saber directe i el saber mediat. Viure l'acte d'educació és viure'n l'ostentació, però se'n perd la racionalitat. Aquesta es dona en la repetició, en el «re-coneixement».

Quan l'educador «sap que», dintre del procés de percepció, sap al mateix temps que allò sabut és només un moment, un ara i aquí d'un saber universal i necessari que es realitza en el subjecte cognoscent. Es pot comparar una dada educativa amb una altra a base d'acceptar com a cosa prèvia la norma de comparació. La raó educacional no s'acaba en la presentació dels fets; resta oberta a la ciència, a la tècnica i a la legitimació. Entre conèixer i coneixement hi ha el dualisme platònic de multiplicitat i unitat. L'acció educadora és racionalment polivalent.

La raó de l'acte educand es manifesta en el llenguatge en un *Koinos logos*, en una paraula comuna, acceptada per una comunitat, científica, tecnològica i col·loquial. Al cap i a la fi, com diu Plató en el *Sofista* —263d—, el pensament és un diàleg sense so de l'ànima amb ella mateixa. Una raó, una paraula, un sol *logos*. L'educador s'ha d'assegurar que les paraules li coincideixin amb les de tots els altres; per estar tranquil necessita la *mathesis universalis* de Leibniz. No n'hi ha prou amb l'*empeiria*, són necessàries la *tekhne* i l'*episteme*, és a dir, la tecnociència, que creu que té una última *ratio* per a tothom. La competència pragmàtica universal del llenguatge garanteix la comunicació. La paraula és *fatum* —allò de què s'ha parlat abans—, és *fundamentum* de la comunitat, i és també *interpretatio* de l'articulació del món. En les tres dimensions de l'acte educador es fa present la paraula, i així aquest acte esdevé raonable. La multiplicitat del fet educatiu assoleix una síntesi en el si de la consciència, gràcies al llenguatge.

4. Passió educadora

No es discuteix si en l'acte educand comptem o no comptem amb elements no racionals; la qüestió que afrontem es pregunta per l'essencialitat d'allò no-racional en l'activitat educadora. Abans d'anar endavant cal precisar el significat de «racionalitat» i d'«i-racionalitat». El racionalisme dels segles XVII i XVIII va confrontar *raó i experiència*. Aquí adoptem el significat *racionalisme* en el sentit que l'emprava la Il·lustració, el positivisme i fins i tot la Maçoneria. En aquest tre-

ball, la racionalitat abasta tant la raó com l'experiència, ambdues utilitzades metòdicament. Allò *i-racional* fa referència a la intuïció, a l'afectivitat i a la voluntat.

<i>an-episteme</i>	{	<i>nous</i> <i>pathos</i> (afectes) <i>phrónesis</i> (decisió)	}	<i>eros</i> (aspiració) <i>philia</i> (benevolència) <i>pistis</i> (fidelitat)
--------------------	---	--	---	--

L'activitat educativa ha d'arrencar d'una intuïció, que obre tres classes cardinals d'afectivitat: l'aspiració cap al que és millor, cap al benvoler i cap a la fidelitat a la memòria. Finalment, només cal decidir l'axiologia adient.

Plató va ben entendre el *noein*, en considerar —o en veure— l'essencial de tota cosa —el seu *eidós*. El *nous* és la intel·ligència o sagacitat, que s'esmuny de la *hyle* o matèria. La *nóesis* és, diu Aristòtil, plenitud de visió i no pas recerca o discurs. El *nous* ve al moment. En la feina educadora, s'hi presuposa sempre una intuïció del fenomen humà. Aquesta intuïció no queda posada, però sí que roman «pre-sub-posada», col·locada abans i amagada. L'actuació educadora mancaria de significat si no fes referència a allò definitivament intuït de l'ésser humà. Porta molta feina la recerca històrica; tanmateix, assoleix l'èxit si i només si, comptem amb l'*eidós* del fet humà.

Però, a més, l'educació sols es pot pensar si hi incloem el *pathos*, l'àmbit de l'afectivitat. L'*apàtheia* deixa exànime l'educació. *Pàthema* o *pathos* és allò que hom experimenta, sent o prova. Per exemple, *Pàthema* de Crist, Passió de Crist. Sense afecte, l'acció educativa es mor. Educador i educand són eidèticament «patètics», perquè la seva tasca seria impensable si no hi hagués plaer, dolor, tristesa, odi, ràbia, aflicció, pena, amor, alegria... És a dir, sense experiència, degustació o tast. L'educació, per ella mateixa, fa que educador i educand s'afectin. Els sentiments o manera de sentir-se els actors de l'educació, són inconstants, incalculables i fins i tot contradictoris. Per tant, no es pot pensar en cap teoria ben exacta sobre el sentiment. Però els sentiments no són mai absents; ja ho va ben dir Descartes: preguntar-se sobre les passions és preguntar-se per l'ésser humà mateix. Amb els afectes, l'ésser humà es realitza. El significat del jo s'obre cap al sentiment. De vegades el jo té sentiments; altres vegades àdhuc són tan potents que el jo i el tu s'hi perden. Educador i educand se senten com a tals, ara i aquí, a través de la immediatesa del sentiment, abans de qualsevol judici o desig. En la feina educativa, s'hi troben sentiments sensitius, com placidesa i cansament; sentiments psíquics, com alegria, tristesa i preocupació; i per últim, sentiments espirituals, com felicitat, i també desesperació i esperança. Pascal, a les *Pensées*, assenyalava l'àmbit de l'afecte amb aquesta expressió tan coneguda: «Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point» —fragment 277. El sentiment també té funcions cognoscitives; el mestre i l'alumne també es coneixen l'un a l'altre mitjançant l'afectivitat.

Remarco tres afectes precipus de l'activitat educadora:

- eros
- philia
- pistis

En *El banquet* -207, a- Plató descriu *Eros* com «aspiració a posseir eternament el Bé». *Eros* és la força que lliga l'acte educand, i mou els actors de l'educació a aconseguir la bondat, la veritat i la bellesa, i a no conformar-se amb les dades -posita. L'*eros* és com una *mania* —Fedre, 249 d-e— que condueix pàticament l'educador i els educands més enllà d'ells mateixos. Empeny una transcendència inacabable. Una educació acabada no és cap mena d'educació. El concret és el trampolí que llença cap a la novetat i cap a la totalitat. L'acte educador concret s'entén a partir d'allò que el transcendeix i el supera. Els déus no poden educar ni es poden educar perquè ja gaudeixen de plenitud, i doncs, han deixat d'estimar.

Philós en grec volia dir «que pertany a». L'educador ha de sentir que pertany a l'educand, que l'ànima se li fon en ell. *Philia* era benevolença, afecte, amor amistat. El verb *phileo* significava «estimo amb efecte d'amistat». Sense aquest sentiment, la relació educadora acaba sent manipulació i menyspreu objectual.

Pistis a Grècia significava fidelitat, confiança, crèdit, garantia, compromís, pacte. L'acte educand recolza en la fidelitat a la memòria, individual i col·lectiva. L'educació viu en el si del «re-coneixement», aquí rau el que la fa possible. Deslligada de la memòria antropològica, l'educació és només una tècnica sense fita ni direcció. Cal, doncs, fidelitat -*pistis*. Sant Agustí deia que «ex memoria spes». Comptem amb l'esperança si vivim de la memòria i li som fidels. El *Menó* de Plató i les *Confessions* de sant Agustí. ¿Com es pot educar sense memòria del fet humà, inclòs el fet humà temporal? La memòria és un nexa mitjancer entre la raó i la història pràctica de la llibertat en un món tecnocientífic que ha esdevingut ahistòric. No hi hauria fe cristiana sense la «memoria passionis, mortis et resurrectionis Jesu Christi». Tampoc no hi ha antropogènesi de l'educació sense la «memoria passionis, mortis et resurrectionis hominis». L'educació viu inexorablement de la fidelitat a una tradició humana.

Cal anar cap a una tercera categoria anepistèmica de l'educació, i deixar l'àmbit del pàtic. En el camp de l'educació s'ha de decidir, ja que no n'hi ha prou amb el discurs per actuar educadorament. *Phrónesis*: seny, sensatesa, senderi, judici, captinença, presència d'esperit, tremp, ànims. *Phrónesis*: saber decidir, saber com actuar vitalment a la vida d'acord amb el bé i el mal. La decisió obre l'educació «cap on». Decisió pressuposa llibertat, àmbit d'allò que no s'explica causalment. La tasca educand reposa sobre la força de la decisió. Aquesta, concreta l'existència. La decisió és la font que possibilita l'existència humana. El tecnòleg de l'educació cerca respostes en la conducta de l'educand; el filòsof de l'educació, en canvi, percaça «ec-sistència», decisió en aquell que s'educa. Es foragita la causalitat per obrir les portes de bat a bat a la decidibilitat. L'educació decideix, però no un pas o un altre, sinó, a més, la mateixa existència entesa com un tot. La decisió serà desvelar la història humana. No hi ha decisió si no ens veiem amb cor de decidir. En el fet de decidir, a l'educació li va el destí, se la juga. Es decideix, però no es tanca el futur. La *Weltanschauung* és l'objecte de decisió fonamental; la resta de decisions en el camp de l'educació dependran de la cosmovisió decidida que les fa possibles. A part, hi ha les petites sortides de cada mal pas de l'educació quotidiana, cosa de tecnocientífics. L'acte de decidir el *telos* es decanta de l'abstracció científico-natural i se situa en la perspectiva de l'autor. Ricoeur es-

criu sobre això a *Le volontaire et l'involontaire*: «Le motif ne fonde la decision que si la volenté se fonde sur lui»

L'acció educadora no solament «es fa» —dimensió tecnocientífica—, a més a més, «es vol» —dimensió metafísica. En voler-la, es vol la llibertat de l'altre, llibertat tant de l'educand com de l'educador. Un ésser humà sol, no pot ser lliure, no pot voler. La llibertat que pren decisions es fonamenta en una altra llibertat, i no pas en l'objectiu pedagògic ni tampoc en un projecte polític-econòmic d'educació.