

LA DILIGÈNCIA DEL MESTRE, UN VALOR PERSONALISTA. ACTUALITAT DEL DOCUMENT *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*

ANNA PAGÈS

Universitat Ramon Llull

RESUM: En aquest article analitzem el document sobre educació del Concili Vaticà II publicat l'any 1965. Aquest text presenta la idea de la diligència del mestre com una virtut a desenvolupar en la seva formació. Com podem aplicar aquesta noció al moment actual de "crisi" de la formació de mestres? Com podem actualitzar-la? Fins a quin punt es tracta d'una perspectiva personalista i quins serien els arguments per defensar-ho?

PARAULES CLAU: Filosofia de l'Educació, Personalisme, Persona i Educació, Concili Vaticà II.

Teacher Diligence, a Personalistic Value.

Current Impact of the Document *Gravissimum Educationis*

ABSTRACT: In this article we analyze the document on education published by the II Vatican Concile in 1965. In this document we can find the idea of "diligence" as a virtue to be developed in teacher's education. How can we use this notion as an *aggiornamento* for the present, taking into account the questioning of teacher's education today? Can we identify a personalist perspective in the document? What would be the main arguments for defending such a perspective?

KEYWORDS: Philosophy of Education, Personalism, Person and education, Second Vatican Council.

354

1. El mestre com a problema o el problema del mestre

El *Llibre blanc sobre la professió docent i l'entorn escolar* (2015)¹ elaborat pel filòsof José Antonio Marina per encàrrec del ministre d'Educació del Partit Popular és un informe de tipus tècnic que pretén fer un diagnòstic de la situació actual de la formació de mestres a l'Estat espanyol, així com proporcionar algunes indicacions per tal de superar els obstacles que troba la política en el camí de l'avaluació de la tasca docent, naturalment sota la premissa de la

¹ MARINA, José Antonio; PELLICER, C; MANSO, J. (2015) *Libro blanco de la profesión docente y el entorno escolar*. Disponible a: <http://www.mecd.gob.es/mecd/gl/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf> (consultat en data 6 de gener de 2016)

necessària innovació que exigeix una societat globalitzada en canvi constant.

Aquest document planteja, entre altres coses, partint d'un recorregut exhaustiu per altres informes nacionals i internacionals, així com també de diversos testimonis d'experts en educació, que el problema fonamental del sistema educatiu és l'escassa i inadequada formació dels docents. Diu així:

“La nueva misión para las escuelas es alcanzar un 90 ó 95% de éxito. Eso es lo que necesitan las sociedades para progresar en el complejo mundo del siglo XXI. Y la meta no son solo los niveles de alfabetización o de conocimientos aritméticos. Se trata de aprender a aprender, de llegar a ser pensadores y aprendices autónomos, de resolver problemas, trabajar en equipo, conocer la realidad, se trata de adaptabilidad en un mundo global de tecnologías, conflicto y complejidad. Se trata de la alegría de aprender y del placer de usar lo aprendido en todos los aspectos de la vida. (9) Para alcanzar esas metas, los docentes vamos a tener que reformular nuestra profesión como una ‘profesión de élite’. Este *Libro blanco*, que al insistir en la necesidad de cambiar parece que está poniendo en tela de juicio la capacidad de los docentes actuales, en realidad está confiando en su talento para evolucionar, para aprender y reinventar sus competencias. La escuela tiene que mejorar desde la escuela. Tiene que convertirse en una organización que aprende. Los docentes debemos emprender el cambio educativo, elaborar nuestras propias propuestas teóricas y prácticas, para hacer que la sociedad sienta que la educación de nuestros niños y adolescentes está en buenas manos”².

355

“La necessitat de canviar i d’adaptar-se als canvis” ha esdevingut una premissa essencial en el discurs contemporani sobre l’educació. La idea de l’educació com una activitat eficaç apunta a un entorn social –l’escola– on és més important l’encaix amb el món exterior que no pas altres dimensions igualment presents en l’experiència escolar: per exemple, la relació amb les persones o els valors implícits en l’acció (*phrònesi*) més enllà de l’activitat productiva (*praxis*). Del document del Llibre blanc es dedueix una sospita general, una des-

² *Ibíd.*, p. 7

confiança, sobre què fan i com ho fan els mestres dins del sistema escolar: “*hacer que la sociedad sienta que la educación de nuestros niños y adolescentes está en buenas manos.*” La sospita és enemiga de la confiança. No n’hi ha prou de saber que els nostres infants estan en bones mans –en les dels mestres!– també ho han de “sentir”. Una escola sense confiança, quina mena d’experiència educativa podria oferir? ¿És possible substituir la confiança pel control sense que això tingui conseqüències en la qualitat humana de l’experiència escolar, és a dir, en la inefable relació, en el vincle personal entre un mestre i un alumne o un grup d’alumnes? Aquestes preguntes no obtenen resposta en documents tècnics de l’estil del *Llibre blanc*, encara que ho pretenguin. Al contrari, en lloc de trobar-hi respostes, descobrim que aquestes preguntes despunten amb més intensitat encara. La fal·lera de l’avaluació i l’eficàcia, sota la premissa del canvi constant, topa amb la veritat d’una absència: una idea transcendent de l’acció educativa que vagi sempre més enllà del visible, del concret, del rendiment a curt termini. Ser mestre no és només una professió, sinó quelcom més. ¿Com definir allò que transcendeix la tasca del mestre, tot inspirant-la i a la vegada expandint-la espiritualment?

 356

L’any 2015, any de la publicació del *Llibre blanc de la professió docent*, commemorem els 50 anys de la declaració *Gravissimum Educationis* del Concili Vaticà II, publicada el 1965. El context històric i social, la naturalesa i sobretot l’enfocament del text sobre educació del Concili són força diferents dels del *Llibre blanc* de 2015. Tanmateix, i amb la perspectiva històrica dels anys, l’actualitat del *Gravissimum Educationis* pot servir de punt de partença per a qüestionar alguns aspectes essencials del problema del mestre tal com és proposat avui per tal de no únicament qüestionar-ne el diagnòstic, sinó també eixamplar-ne l’horitzó. Per això, en aquest article ens proposem realitzar un *aggiornamento* del document del Concili, desenvolupant una reflexió aprofundida sobre quins són els aspectes clau del personalisme com a model pedagògic en aquest document, des de la noció de “diligència” present en el document del Vaticà II com un valor fonamentador i inspirador de l’acció educativa del mestre del nostre temps.

2. L’extrema importància de l’educació i el personalisme

El text *Gravissimum Educationis*, sobre “l’extrema importància” de l’educació, contraposa la idea de persona a les tendències actuals de convertir l’educació en un mer procés de gestió pedagògica excloent la relació que s’hi esdevé. La relació educativa es defineix com una

circumstància on l'altre ens interpel·la de manera sobtada i no ens deixa indiferents. Es tracta d'una circumstància d'impacte que mobilitza existencialment. John Dewey anomenà aquesta especial circumstància "una experiència compartida"; Emanuel Mounier parlarà de la persona com d'un "principi d'imprevisibilitat". Una persona humana és aquest "anar més enllà" de la imperfecció de les circumstàncies per retrobar l'altre. No existeix una personalització individual ni exclusiva. Les capacitats, l'autonomia, les competències es troben en relació amb un principi d'alteritat, sempre en el context d'una experiència memorable en educació: entre mestre i alumne; entre educador i educand.

En el seu clàssic *Filosofies de l'educació*³, Octavi Fullat defineix l'antropologia pedagògica com un substrat metafísic que s'inscriu en l'arrel de tota pràctica educativa, amb la intenció de perfilar un horitzó per a la condició humana, horitzó a assolir gràcies a cadascuna de les experiències històriques de l'educació com a fet. És possible de respondre la pregunta sobre què és educar des d'un doble vessant: com a estructura o com a contingut. Així doncs, en aproximar-nos al document del Concili Vaticà II, és metodològicament convenient fer esment d'una antropologia pedagògica que l'inspira i que podem identificar com a Personalisme. Tanmateix, ¿què queda del personalisme al nostre temps i, sobretot, com podríem definir aquest moviment nascut de les reivindicacions socials en pro d'una societat més justa després de les terribles condicions totalitàries viscudes per Europa a la primera meitat del segle vint? Aquesta pregunta mereix un recordatori sobre alguns dels principis bàsics del personalisme.

Per a Fullat, el personalisme se sosté des de la idea de la llibertat d'esperit; això significa que hi ha, en tot ésser humà, una persona com a possibilitat creadora d'una singularitat subjectiva irreductible a qualsevol vel·leïtat de tipus científic i/o tecnològic. El vocabulari de la pedagogia de l'eficàcia fa servir els mots "competències", "capacitats", "qualitat", per referir-se a una intenció implícita de menysteniment de la persona. La persona és una promesa de futur no coneguda d'antuvi. Cap programa, cap planificació, cap avaluació de competències pot descobrir-la i molt menys definir-la. La persona no se situa en el plànol de l'objectivitat, sinó en el de la subjectivitat. L'antropòleg Lluís Duch (2016) parlaria de "ruptura de nivell"

³ FULLAT, O. *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC, 1983.

per explicar aquest traspàs de l'estructura a la biografia. Zubiri⁴ parlarà de “el meu què” i “el meu qui”, vida orgànica, naturalesa, “zoé” i vida biogràfica, història, “bios”. Com diu Fullat⁵:

“Persona es un modo singularísimo de tener naturaleza. Lo sido por mí difiere, en el límite cuando menos, de mi yo que es el que tiene la naturaleza. Lo que brota de la ‘physis’ se distingue de aquello que surge de mi unidad personal en que lo primero se da en la naturaleza mientras que lo segundo resulta que es *mío*. Mis actos naturales –recordar, digerir, amar, respirar...– son míos y son naturales, pero no se identifican las razones merced a las cuales dichos actos son míos y son naturales. Porque mi naturaleza es personal, los actos naturales que brotan de mí pasan a ser *míos*”.

La persona escriu la seva propia història, té un estil i una direcció, sap què significa prendre un risc ineludible, el de no saber del cert si les seves accions al capdavall tindran un sentit. La persona no “organitza” les seves activitats sinó que “actua”. L’acció equival a un procés de constitució subjectiva, es tracta d’una configuració única i particular de caràcter relacional. No hi ha persona sense relació amb els altres. Aquesta relació és una acció no reductible a “fer activitats junts”. Actualment se’ns fa entendre la importància de gestionar el nostre temps, també el temps educatiu s’ha d’organitzar d’una manera que el faci rendible i eficaç. Tanmateix, la persona actua en sentit contrari: el temps es viu en obertura als altres, en la incertesa que suposa l’amor o l’amistat. Per als antics (Fullat esmenta Porfiri, Boeci, Sant Agustí), la persona s’expressa des de la intimitat més pregona, des d’una irrepetibilitat incomunicable. Per als autors contemporanis del personalisme, com Mounier, aquesta dimensió interior es tradueix en una obertura als altres per mitjà d’un compromís actiu, així com la possibilitat de transcendir la intimitat per a comunicar-se amb els altres. Anar envers els altres és un tret indiscutible de la noció de persona: es tracta de depassar el concepte grec per dir l’amor (*eros*) com un desig cap enfora per una manca que busquem en els altres i, en canvi, adreçar-se més aviat a l’amor

⁴ ZUBIRI, Xavier (1995) *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editorial Nacional, p. 212 (citat a Fullat, O. *Filosofía de la Educación*, p. 417).

⁵ FULLAT, Octavi (1983) *Ibíd.*, p. 417.

que vessa, per excés (*agapé* en grec). Fullat ho defineix en els termes següents:

“Por ser espíritu, el hombre es amor personal –‘agapé’– creándose así el ámbito de los prójimos entre los cuales tienen lugar la difusión y la efusión desde mí. Mediante el amor de ‘agapé’ resulta posible que el otro se me dé como ‘otro’ y no como simple cosa. El zoé no abre el ámbito del posible amor entre personas; esto último incumbe al ‘pneuma’ personal”⁶.

El concepte “pneuma” correspon a la noció en hebreu *ruah*, esperit. El personalisme inclou en la perspectiva del món un alè d’esperit que no es pot definir sense “l’anar devers” els altres. La llibertat és així una expressió de transcendència del més íntim que ens dóna vida i vivifica el món. No hi ha autèntica relació que no pressuposi les persones en relació, més enllà de qualsevol determinisme. Ara bé, el determinisme contemporani (de la ciència i la biotecnologia) parteix de la hipòtesi d’un coneixement previ que no hem de confondre amb un saber. Per “saber” entenem una veritat que sorgeix del diàleg i la comunicació amb els altres. Vivim un món on el coneixement ens ofega per encobrir un saber que només podem descobrir parlant amb qui, de fet, desconeixem en el més pregon, precisament perquè “és una persona”. La persona trenca radicalment tota immanència per tal d’introduir en l’experiència de relació la Transcendència: “*la persona humana se reconoce en aquel instante eikon, o imagen de Dios, el cual es pura gratuidad y no resultado de discurso o de deseo*”⁷. També pel que fa a la imatge de Déu, Fullat manifesta: “*Ser imagen de Dios consiste en no depender totalmente de las cosas del mundo. Disfrutamos de las cosas mundanales y también las padecemos (...) Pero ser persona, sujeto, es quedar a distancia de nuestros goces y de nuestros dolores. No podemos existir sin los objetos del mundo, pero al propio tiempo éstos no consiguen devorarnos del todo. A la vez estamos incrustados en el mundo y libres de él*”⁸. Aquesta “distància” de la persona respecte dels objectes del món situa el personalisme a l’altre extrem del mercantilisme de la societat de consum, com una antiideologia del present.

⁶ FULLAT, O. *Ibíd.*, p. 418.

⁷ FULLAT, O. *Ibíd.*, p. 419.

⁸ FULLAT, Octavi (2005) *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions UB, p. 508.

Jean Lacroix definí el personalisme com una antiideologia⁹: consisteix en una actitud (ni filosofia ni ideologia) per donar sentit a l'experiència humana amb els altres, més enllà de qualsevol limitació o parcel·la reclosa, transcendent la limitació i la contigència dels nostres supòsits o preconcepcions. Per això no podem afirmar, en un sentit marxista, que la persona sigui una ideologia, perquè no sorgeix d'un *a priori* determinat, sinó del reconeixement de la possibilitat que tots i cadascun de nosaltres hem de "transcendir" la nostra humanitat, des d'una actitud crítica que desmunti l'intent "ideològic" (en el sentit d'encobridor o justificador d'un poder establert) contemporani de fer-nos creure que el món compartit acaba amb la tecnociència. Jean Lacroix subratlla la "fe del personalisme", és a dir, la idea del personalisme com una disposició humana contrària a qualsevol individualisme, que ateny l'absolut de la condició humana fonamentalment com una relació. La pobresa d'esperit es fa necessària al personalisme: demana "aprendre a oblidar, a oblidar-se. L'oblit és un aspecte essencial de la pobresa. La memòria efectivament és la facultat de posseir: els records constitueixen un capital, s'acumulen. (...) El perill és de replegar-nos en les nostres riqueses interiors, en nosaltres mateixos, convertint els nostres records en idees fixes. Quan les utilitzem de manera contrària a la finalitat que ens proposem, deixem de saber que són records. La veritable memòria és una atenció en acte, presència d'esperit. La seva finalitat última és restar atenta a Déu. La seva virtut és, doncs, l'esperança (...) deixar de ser possessió per esdevenir do"¹⁰. També Lluís Duch remarcarà el problema de la memòria en el món present i l'associarà amb el replegament narcisista en un mateix: "Hom acostuma a donar-se per satisfet amb un present que és una simple i fugaç instantaneïtat desvinculada de tota referència al passat que cal recrear en el present i al futur que cal anticipar –els famosos "somnia desperts" de què parla Ernst Bloch– en el present. Aquesta desvinculació, oblit i enfosquiment respecte al passat i al futur constitueixen, de fet, el símptoma més evident del replegament narcisista del subjecte humà sobre si mateix respecte a qualsevol forma de comunitat, de convivència, de coresponsabilitat tant amb els qui ens han precedit com amb els qui vindran"¹¹. El personalisme es

⁹ LACROIX, Jean (1972) *Le personalisme comme anti-idéologie*, PUF: Paris, on la ideologia és definida com "le fait pour une pensée d'être située" (Ibíd., p. 26).

¹⁰ LACROIX, J. Ibíd., p. 51-52 (la traducció és meva)

¹¹ DUCH, Lluís (1998) "Epíleg: Pedagogia i esperança", a FEIXAS, Valentí ed altri, *Vers una pedagogia amb rostres*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat, p.112.

configura com una lluita contra aquest replegament contemporani en un mateix, l'individualisme que somou tota llibertat.

En l'arrel del personalisme trobem el Cristianisme: Jesucrist assenyala aquest deseixir-se de tot poder i de tota possessió o propietat que impliqui una satisfacció o un gaudi de si mateix. Aquesta actitud de deseiximent revela la condició d'una llibertat per a superar la misèria de qui s'aferra a les coses sense veure-hi més enllà. L'actual mercantilització de les consciències, en un món globalitzat que tot ho converteix en objecte de consum –inclosos els naixements i la vida, que es poden “encarregar”– revela la profunda solitud de qui no té un altre a qui adreçar-se, però sí objectes per acumular. Tal com defineix l'antropòleg Lluís Duch: “(...) el consum és sobretot amuntegament, sobredeterminació i pèrdua del sentit de la sobrietat, és (...) el gran ídol dels temps moderns, és a dir, la contrapartida més visible i més real del buidament. En aquest sentit, em sembla que caldria tenir en compte que l'Altre (Déu i el proïsme) és buidor perquè cap atribut no pot omplir-lo o designar-lo amb propietat si no que se'n faci un ídol, és a dir, un això o un allò fàcilment disponible per als nostres capricis i ruptures psicològiques”¹².

Des del punt de vista del personalisme, l'ésser humà no és pas un ésser de necessitat, sinó de desig. El desig d'infinnit i d'universalitat, no pas de generalitat, en una fe arrelada en les coses que ens fan a tots “universalment humans”. Lluís Duch parla de la importància de replantejar una pedagogia del desig: “Potser un dels senyals distintius del temps present és la deseducació –a voltes, pot parlar-se, senzillament, de la perversió– del desig. (...) la veritable educació del desig ha de tenir molt a veure amb el discerniment dels esperits com a praxi alhora *científica* i *sapiencial*, és a dir, amb l'art de la crítica en el sentit grec”¹³. Duch emfasitza la importància d'una “actitud pre-sistemàtica” en el mestre, que faciliti la relació d'obertura amb l'altre: “Només hi ha esperança on entra en joc l'altre, quan el subjecte ha optat per allò que alguns místics anomenen *el descentrament*”¹⁴.

¿Com s'expressa el desig, la importància no tant de què desitjar sinó *per a qui* desitjar? Lacroix apunta a *la joia* com l'afecte que expressa un desig viu de relació i diàleg amb els altres: ni el dolor –que

¹² DUCH, Lluís (2014) “El buit: Ambigüitat d'un mot”, a *Del cel i de la terra*. Barcelona: Edicions de l'Abadia de Montserrat, p. 18

¹³ DUCH, Lluís (2012) “Epíleg: Pedagogia i esperança”, a FEIXAS, Valentí ed altri, *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 113.

¹⁴ DUCH (2012) *Ibíd.*

amenança el nostre ésser empíric– ni tampoc la felicitat –que amenaça el nostre ésser més pregon–. L'observació de Lacroix sobre la felicitat és del tot oportuna en un món d'autoajuda que ens reclama que siguem “feliços” i que sentim amb la màxima intensitat una sensació emotiva que és una trampa que ens enxampa en la més sinistra solitud existencial. Acceptar-nos tal com som, amb les nostres febleses i les nostres dificultats, amb les nostres limitacions: aquesta és la idea de la persona, no pas un ideal impossible d'assolir del qual hem de fer un dol quotidià, del qual sentir-nos culpables en tot moment per la impossibilitat d'aconseguir arribar al llistó que ens demanen. No ser prou joves, no ser prou simpàtics i eixerits, no ser prou populars, no ser prou eficaços... El personalisme com a antiideologia s'oposa al “prêt-à-porter” del món de la imatge, que és una invenció, una ficció i un autoengany. La persona no s'enganya a si mateixa, es deixa estar i s'autoritza a una vida “perfectible” amb els altres, sense exigències, en la joia que proporciona la tranquil·litat d'aprovar el que som i l'acte de fe del que podrem esdevenir. “Atreueix-te a ser persona” seria la principal divisa del personalisme de Jean Lacroix, que recorre al Zaratrustra de Nietzsche per a reafirmar el sentit de la vida “que diu sí”: “La vida és l'acte fonamental de l'existència en tant que consent sense aturar-se al desplegament i la superabundància”¹⁵.

362

Lacroix oposa angoixa existencial a inquietud personalista. Mentre l'angoixa paralitza, la inquietud mobilitza: “La inquietud és la fe personalista en ella mateixa”¹⁶. La diferència entre l'angoixa i la inquietud és que, per la inquietud, rectifiquem i avancem, sense retret. No mirem endarrere: la sinceritat ens propulsa cap endavant des d'una posició subjectiva que accepta qui som i també què podríem ser. Perquè sentim inquietud acabem essent “un altre” per a nosaltres, en una reformulació constant del nostre ésser. Anem cap endavant però no defugim la responsabilitat del passat, sense que ens barri el pas. Hi ha una cita de Ciceró al llibre primer de l'*Emili* de Rousseau que té molta relació amb aquesta idea de J. Lacroix sobre la inquietud personalista: “T'he passat al davant, Oh Fortuna i t'he barrat el pas perquè el teu alè no pugui arribar fins a mi”¹⁷. Rousseau parlava de l'educació com d'una acció per la qual trenquem els falsos determinismes, tot allò que “estava previst” per a un infant,

¹⁵ LACROIX, J. *Ibíd.*, p. 83.

¹⁶ LACROIX, J. *Ibíd.*, p. 122.

¹⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques (1986) *Emili*. Eumo, Vic, p.15.

el conjunt de coses que li han dit que serà sense preguntar-li si li interessa, a qui s'assembla de la família i com és, abans de deixar-lo ser. L'educació és qui salva l'infant dels mals presagis que l'envolten i sovint no el deixen viure, que els adults li han conferit de manera apedaçada i artificial. Gràcies al mestre i a l'educació, l'infant va descobrint què vol fer, quines coses del món vol saber i quin serà el seu compromís amb els altres. Per damunt de tot, dirà Rousseau, s'ha de respectar l'infant. Perquè l'infant és un altre i com a "persona" no està sotmès a una predestinació. Per al personalisme no hi ha determinismes, sí limitacions, sempre en el context del que "podria ser altrament" com a disposició existencial. La persona no accepta les prediccions de futur –encara que siguin basades en el discurs científic–: hi ha sempre quelcom més que interromp o desvia el curs previst dels esdeveniments.

"(...) és legítim afirmar que en la persona hi ha quelcom desconegut, metafísic, misteriós, que podríem anomenar la identitat personal, però aquesta identitat esdevé identitat en el sentit més propi de la paraula en el tracte intersubjectiu, en la relació jo-tu (M. Buber) o també quan es deixa il·luminar pel rostre de l'altre (E. Levinas)"¹⁸.

El personalisme tipifica una forma de llibertat a la vegada que apunta una modalitat de ferm compromís amb els altres. Aquest punt de confluència entre jo i els altres s'entrellaça en la relació educativa considerada com una pràctica entre persones i, per tant, mai totalment determinada ni anticipada per una pedagogia tecnoinstrumental orientada a resultats. L'actual hegemonia del model d'avaluació *per* competències, i de fet el predomini de la noció mateixa de competència o capacitat, es revelen com el principal obstacle a una educació per a la llibertat, que depassi la prova competencial per anar a trobar la persona que s'hi presenta.

Aquest fou, veritablement, el motiu inspirador del moviment de l'Escola Nova Catalana al tombant del segle XX. A tall d'exemple podem esmentar la conferència impartida per Pere Vergés, el director de l'Escola del Mar (1921), al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, l'any 1932¹⁹. En aquesta conferència, Pere Vergés posa èmfasi en la pedagogia de la sensibilitat, és a dir, reclama per

¹⁸ FEIXAS, Valentí; MARIN, Francesc-Xavier; MELICH, Joan-Carles; TORRALBA, Francesc (1998) *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat, 1, p. 26.

¹⁹ Extractes d'aquesta conferència han estat publicats al volum d'Eumo Editorial sota el títol "La nostra posició pedagògica", a *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*, 1992, p. 157-163.

al mestre una especial disponibilitat personal envers l'alumne sota la forma de l'atenció acurada: "És qüestió, companys, de passar el paper de vidre de la sensibilitat per les puntes de l'esperit. I sensibilitat vol dir detall. Penseu que les coses que en diuen grans són generalment buides. (...) I sensibilitat vol dir, encara, culte al detall, i sense aquest culte no és possible la cultura"²⁰. Pel temps de Pere Vergés, i en connexió amb els ideals del Noucentisme, la civilització significava sobretot una manera d'estar amb els altres, de conviure-hi sense negociació ni intercanvi interessat. La gratuïtat i la disposició esdevingueren condicions fonamentals per imaginar aquest ideal de cultura definit com un nou Humanisme. En aquest sentit, l'espai escolar –*skholé* en grec– com un espai de temps "alliberat"²¹, on la curiositat per les coses i pel món pogués desplegar-se d'una manera airosa i creativa, constitueix el pol oposat de l'anomenada "institució escolar" enmig d'un "sistema educatiu" més o menys organitzat:

"Hauríem de fer com deia el mestre Costal dels seus alumnes: que se'ls havia de deixar temps per festejar. I és que hem de festejar tots, solters i casats, mestres i deixebles, dirigents i dirigits. I dir festejar, vull dir fer festa d'aquelles coses que quotidianament ens salven del pes de la fatalitat i ens porten una flor de l'optimisme que tant de bé ha de fer a la feina de l'endemà"²².

La finor dels arguments de Vergés ens fa pensar en l'expressió personalista de la joia esmentada per Jean Lacroix, en aquest "festejar" que pressuposa una lloança del que és inútil en el sentit de gratuït. Evidentment, la gratuïtat no abunda en el nostre món, i l'educació –el mestre com el principal agent responsable de l'educació dels més joves– ha de retre comptes a una societat que dubta del seu valor i, sobretot, dubta de si la inversió econòmica realitzada, en el context d'uns pressupostos de l'Estat, per exemple, ha resultat finalment rendible. Quina és la rendibilitat de l'educació? Com mesurar-la sense esclafar aquest festeig del temps amb els altres que tantes vegades hauria de tenir lloc a l'escola? Malauradament, els moviments actuals en l'anàlisi de les polítiques públiques –com el

²⁰ VERGÉS, P. "La nostra posició pedagògica", *Ibid.*, p.161.

²¹ En aquest sentit, són del tot recomanables les aportacions de MAASCHELEIN, Jan i WERTENS, Simons (2013) a *In defence of the school. A public issue*. Disponible a Internet a: <https://ppw.kuleuven.be/home/english/research/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html> (consultat en data 23 de desembre de 2015).

²² VERGÉS, P. *Ibid.*, p. 162.

“*What works in Education?*”²³– procedent dels Estats Units presenten l’educació com un entorn encara poc transparent i, per tant, pendent de “colonitzar” per mitjà de la racionalitat econòmica, o la lògica de “*evidence-based practice*”. ¿És incompatible aquesta lògica amb l’aproximació de la sensibilitat i l’apologia de l’inútil de la pedagogia de prohoms de la talla de Pere Vergés? Aquesta és una pregunta difícil i, sobretot, políticament delicada. D’antuvi, però, sembla que vetllar pel detall i oferir resultats no hauria de ser incompatible. El problema no és tant que hi hagi resultats en una escola amb una vida de convivència i respecte entre mestres i alumnes, sinó com es mesura, en quina mesura i quin lloc ocupa aquesta mena de discurs en la visibilitat pública de l’educació com a experiència. Aquest sembla ser el gruix de l’afer tal com es presenta al *Libro Blanco de la profesión docente y el entorno escolar* de J. A. Marina a què hem fet referència anteriorment.

3. La diligència del mestre a *Gravissimum Educationis*

El document del Concili Vaticà II és força revelador i té un cert punt profètic si considerem el gir dels esdeveniments en el món des de la dècada dels seixanta. Publicat l’any 1965, uns anys abans de l’explosió del fets del maig del 68 a París i en un moment de forta reivindicació social, *Gravissimum Educationis* expressa la seva dimensió personalista a través d’un concepte central que adquireix avui una especial significació. Creiem que aquest concepte dóna una mica de llum al moment actual i ofereix nous camins per a un diagnòstic de l’educació més precís i també per a una valoració més humana de la professió del mestre, excessivament orientada al paradigma tecnoinstrumental. Aquesta noció central és el concepte de diligència: la diligència del mestre.

La diligència apareix en aquest document com un valor específic dels mestres, unit al sorgiment d’una vocació. Hi apareix com un valor personalista en la mesura que n’indica la presència: no hi pot haver diligència en un sistema competencial o en una arquitectura tecnològica, on l’únic que compta és la presa de decisions. Més enllà de la robòtica, hi ha la biografia, aquest “esclatar devers” un món on la presència dels altres fa possible una dimensió de Transcendència. En termes de Jean Lacroix, podríem afirmar que trobem “un

²³ Vegeu l’informe de l’Institut Català de Polítiques Públiques “*What works in education?*”, de juliol de 2015. Disponible a: http://www.ivalua.cat/documents/1/07_07_2015_15_54_14_Que_funciona_educacio.pdf

personalisme de la diligència del mestre” en el document del Vaticà II. Analitzem en què consisteix.

Diligència, en llenguatge col·loquial, ens fa pensar en l’oposat a la peresa o la mandra, però, en el context de la vida desenfrenada i impulsiva del nostre temps, ens podria fer pensar en una mena de fugida cap endavant, en un *acting out* o en una urgència. Des d’aquesta perspectiva, podríem pensar que ja sabem què significa “ser diligent”: ser assertiu, ser proactiu, ser creatiu, ser innovador, per esmentar alguns dels mots de comandament de l’estil de vida actual.

En realitat ignorem què vol dir diligent, i la lectura del document sobre educació del Vaticà II ens recorda la nostra profunda ignorància i també ens recorda que som una mica deixats, escadusserament precaris en les nostres atribucions inicials del que volen dir les paraules. Perquè, en les paraules, gairebé que ja no hi pensem. I les paraules, com l’educació, tenen una “extrema importància”: poden ferir i poden salvar. El pes de les paraules condiona la nostra historicitat i configura la nostra posició sensible en el món. Les paraules ens afecten.

En el context del document que ens ocupa, el mot “diligència” apareix en l’apartat dedicat a la vocació del mestre. El text original diu així:

“*quae vocatio peculiare mentis et cordis dotes, diligentissimam preparationem, continuam renovationis et adaptationis promptitudinem expostulat*”.

“la vocació del qual (del mestre) requereix dotes especials d’ànima i de cor, una preparació diligentíssima i una facilitat permanent per a renovar-se i adaptar-se”.

Diligència ve del llatí *diligens*, el participi del verb *diligere*, compost pel prefix *di-* (separar, destriar) i *ligere* (agombolar, recollir, unir, estimar amb passió). Els llatins deien “*diligentia in omnibus*” –la diligència importa molt en totes coses–. El diligent mostra una activitat perseverant en l’acompliment d’una empresa, fa les tasques, els encàrrecs, etc., amb activitat i rapidesa. El diligent també és algú que realitza una tasca amb zel, de manera escrupolosa i atenta. És la diligència de la sensibilitat, del detall, a què al·ludia Pere Vergés en la seva conferència.

Ligere en llatí donà en català “llegir” i també “llestar” o “fer llesta, fer tria”. Un llistat és, en termes forestals, un arbre dret i llis. En la diligència trobem la disponibilitat i en la negligència, el descuit o la culpa. El valor de la diligència té un rerefons ètic: s’orienta envers

una manera de fer el Bé, o de preguntar-nos si hi ha Bé en el que fem. La diligència no és autosuficient ni es complau en un narcisisme interior sense contacte amb el món.

El diligent s'ocupa i es preocupa del que correspon, no únicament del que toca. No és un buròcrata instal·lat en la rutina dels procediments ni un tecnòcrata fascinat amb els *gadgets* que li ocupen el temps. Tampoc és un bala perduda que de sobte s'interessa sense continuïtat, o que actua en flaixos segons vagi la moda o el màrqueting. El diligent no té pressa per sortir als mitjans ni per sortir a córrer per cremar l'excés de calories. No es deixa envair pel discurs dominant sobre què cal fer o com s'ha de ser. Tampoc té pressa per connectar-se al Facebook ni per contractar un vol *low cost*. El diligent no fuig cap endavant ni té fòbia d'impulsió: no li calen les minúcies d'un instant quotidià sense mesura. No li van les empentes a l'escala mecànica ni al *tapis roulant* per embarcar. El diligent no embarca: s'embarca. Hi ha, en la diligència, aquest compromís personal amb la persona de l'altre de qui coneixem el nom o el rostre. És concret, és de l'aquí i l'ara, és de l'ordre de la vida de cada dia, de la naturalitat amb què ens saludem al matí quan comencem la jornada. Hi trobem el detall que només copsa qui "és prest".

En el context trasbalsat del temps present, la diligència assenyala una persona que assumeix la seva pròpia acció, que se'n fa responsable per l'amor i l'atenció que li professa. Tot allò que fa, li importa. La diligència és un valor que fa visible el "qui" més enllà del "què". A l'escola, el mestre diligent no s'escau ni s'enfila ni tampoc se satisfà: senzillament, s'hi posa sense fer soroll ni demanar que el citin encara que sigui a peu de pàgina. Hi és diligentment: en la seva peculiar i discreta disponibilitat. Pere Vergés, en el seu text "Llibre d'evocacions"²⁴, refereix aquesta discreció disponible dient: "En l'ànima d'uns mestres d'una escola, hi ha un llibre de records diaris, de l'emoció que deixa el joc, el treball, la lectura, el comentari, la música, la flor, el parlar íntim amb el nen, el silenci. (...) per a ells només hi ha una actitud lleial per una acció viva i generosa".

El valor de la diligència restitueix, doncs, la persona del mestre en la pràctica relacional de tota educació escolar. La relació no és mai una interacció, perquè no es fa entre iguals, perquè no és innòcua, perquè sempre comporta un risc: la renúncia de fer-ho tot, de tenir-ho tot o de saber-ho tot. Tal com digué Rousseau a *l'Emili*: "Puix que

²⁴ VERGÉS, Pere (1992) "Llibre d'evocacions", a *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*, *Ibíd.*, p. 153.

l'educació és un art, reeixir-hi és gairebé impossible". La diligència assenyalava l'impossible de l'èxit total. Per això és un valor personalista: ens recorda que, per formar mestres, ens cal personalitzar la nostra pràctica, fer-la existencialment més humana considerant els límits del que podem fer. La personalització és un fer sense retorn, existencialment carregat de connotacions ètiques, on el temps que s'obre no és una cronologia: com diria Levinas, el temps és l'altre. Justament en l'esquerda minúscula d'un temps que s'obre per transcórrer en l'altre, trobem aquesta reflexió del Concili Vaticà.

4. Notes per a la formació de mestres

¿Com podríem emplaçar aquesta noció des de la proposta del Concili al temps present, tan preocupat per la "mala formació" dels mestres? Potser la dificultat essencial que percebem en l'actual manera de definir aquest problema tingui relació amb un incorrecte plantejament inicial i en l'ús d'arguments inadequats per explicar-lo. Sense cap dubte, podem afirmar que cal formar bé els mestres, de la millor manera. Tanmateix, si tenim en compte que tota pràctica educativa respon a una antropologia pedagògica, és necessari precisar prèviament de quina antropologia pedagògica parlem abans de decidir la naturalesa del que està més o menys bé. El món contemporani entén per "bé" un funcionament de tipus pràctic orientat a rendiment. Aquesta idea és força arriscada: històricament, una majoria de totalitarismes han utilitzat el pragmatisme al servei d'abusos a persones. El Concili Vaticà II ens recorda que el personalisme de fa cinquanta anys, la idea de persona com quelcom "inútil" de gran valor existencial que fa possible una vida més humana, és una antropologia pedagògica perfectament recuperable pel món d'avui i, per tant, un valor pel qual formar els mestres. El problema no seria que optimitzem la formació dels mestres des d'una perspectiva tecnoinstrumental: es pot ser eficaç i al mateix temps ignorant o individualista. En canvi, la perspectiva del *Gravissimum Educationis* ens permet considerar la possibilitat de recuperar "amb diligència" la idea d'una educació com a relació, compromesa amb el món que oferim als altres i conscient que "hi ha altres" no reductibles a una simple substància empírica visible. Els mestres han de ser els primers a conèixer en primera instància aquest horitzó alternatiu al món ja conegut: l'experiència de formació els ha de permetre un contacte amb la virtut de la diligència, la dels qui acompanyen els mestres en el procés de convertir-se en mestres, posant menys èmfasi (sense suprimir-la) en la planificació d'activitats i més èmfasi en l'acció

responsable i atenta. La diligència constitueix, així, el pal de paller per a un programa de pedagogia de la sensibilitat, com diria Pere Vergés, o de pedagogia del desig, parafrasejant Lluís Duch.

En un assaig pedagògic sobre les històries del Talmud, Susan Handelman²⁵ descriu de quina manera les “històries” antigues de mestres i deixebles faciliten una major comprensió en perspectiva sobre com treballar a l’aula avui. La tradició oral proporciona pistes acurades sobre el significat d’ensenyar i aprendre més enllà de les tècniques de programació.

Sense cap dubte, el document del *Gravissimum Educations* constitueix, per a la tradició d’inspiració cristiana, però també per a qual-sevol model pedagògic de tipus humanista, i sobretot per al temps d’avui, farcit d’evidències, un referent cabdal per entendre que educar és, al capdavant, com les persones, un misteri.

Anna Pagès Santacana
Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport Blanquerna
Universitat Ramon Lull
annaps@blanquerna.edu

[Article aprovat per a la seva publicació el febrer de 2016]

²⁵ HANDELMAN, S. *Make yourself a teacher* (2011) Washington: The University Washington Press.