



Notes per a una pedagogia humanística

Ángel Martín Arroyo

Documento del grupo de investigación PROSOPON¹

Barcelona, Abril 2010

“... La nostra època, que infanta i forma l'especialista d'una sola faceta, i amb una mica de sort prepara un home de saber profund, per oposició al que disposa d'un coneixement mitjà, però ampli.”²

Llegint els mots d'aquest gran observador que fou Joseph Roth percebem un dels debats fonamentals i indefugibles que s'han plantejat tot al llarg del segle passat. La qüestió té plena vigència als nostres dies: és l'especialització una necessitat social o una imposició que contravé els principis bàsics de l'humanisme educatiu? Humanisme i educació, dos grans conceptes prenys de significació que han evolucionat paral·lelament des de molt abans que esdevinguessin el que ara ens evoquen: en ells es conjunten antics filons d'història i de pensament, des de l'articulada *paideia* hel·lènica fins a l'èmula *humanitas* llatina. Aquest humanisme entès *latu senso* com una tradició pedagògica que restaura i actualitza els valors i principis educatius de l'antiguitat clàssica ha estat constituït per diversos moments o episodis que podrien ser igualment titllats de renaixement. Tal volta, i no pas casualment, el més eximí renaixement comprèn la gran florida dels segles XV i XVI, però cal no oblidar els notables precursors itàlics i retre el degut homenatge als tan sovint menystinguts renaixements gòtic, bizantí i fins i tot carolingi.

Probablement el nom de Henri-Irénée Marrou (1904-1977) no és conegut als nostres dies més que en l'estret camp dels versats en l'àmbit del món clàssic i de la historiografia, i, tanmateix, a mitjan segle XX s'erigí com un dels majors especialistes en múltiples camps: educació antiga, orígens del cristianisme, Agustí d'Hipona i la civilització del món tardoantic, amb un llarg etcètera on la música i la filosofia de la història ocupen un lloc preminent. Podríem dir que en Marrou l'especialització fou una necessitat d'endreçar en diferents rams un coneixement superior, un sentit humà complex que amalgamava en una bella síntesi els ideals de la formació clàssica i els valors d'un cristianisme obert i amatent. Pensador compromès, des dels anys trenta col·laborà activament amb el cercle d'*Esprit*. De fet, de la mateixa manera que Mounier fou considerat per Ricœur l'educador de tota una generació,³ també Marrou esdevingué el referent d'un bon nombre de pensadors, filòlegs i ciutadans a partir del seu mestratge a la Sorbona i, per damunt de tota altra cosa, del model de perfecte *ciues* que propugnava amb l'actitud vital i la ploma. Fóra sobrer de resumir una biografia tan rica d'interessos i episodis remarcables, però basta espigolar una

¹ Comunicació en el Congreso Internacional “¿Una Sociedad Despersonalizada? Propuestas Educativas”, de la Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, 13-15 de abril de 2010).

² “... Dieser Zeit, die den einseitigen Fachmenschen gebiert und bildet und hoffentlich den Menschen der Tiefe vorbereitet, im Gegensatz zu dem des breiten und halben Wissens.” Roth, J. (1923). “Philosophie des Panoptikums” en *Berliner Börsen-Courier* (25.2.1923). Hackert, F., Westermann, K. (1989). p. 939.

³ “J'oserais dire qu'Emmanuel Mounier a été le pédagogue, l'éducateur d'une génération.” Ricœur, P. (1955). p. 137.



sola pàgina de la seva obra cabdal, la *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, per fer-se el càrrec de la profunditat humanística en l'anàlisi històrica, que retrobem arreu de la seva producció. Aquest estudi de l'educació antiga veié la llum en acabar la Segona Guerra i en ell s'hi reflecteix no només la voluntat de superar la deshumanització encara palpable, sinó també una precaució admonitòria del vitalisme i dels models clàssics usurpats per l'ideari feixista, i que Marrou coneixia de primera mà dels seus anys de formació a Itàlia (1930-37).⁴

La investigació que duu a terme sobre l'evolució i els principis pedagògics de l'antiguitat en tot moment posa les miras en l'actualitat, en l'estat de l'educació occidental, particularment la francesa, hereva dels clàssics. Aquest deute és formulat com un pressupòsit, una justificació, no pas com un argument que cal demostrar; resta, tanmateix, per aclarir quin és l'abast d'aquest heretatge.⁵ Amb tot, és gràcies a una llarga i gairebé incessant tradició que passa per innumbrables vicissituds i interpretacions que l'home occidental es pot proclamar hereu tant dels clàssics com dels fidels del Llibre, del *lógos*, de *hašem*.⁶

En quina mesura l'home occidental contemporani és hereu de la tradició clàssica? Hom resta temptat de formular aquesta pregunta en un incessant sondatge que l'actualitzi en la conjuntura present i ens mantingui en la consciència dels orígens.⁷ Ara més que mai sembla vàlida l'oposició que Marrou maldà per establir entre el *Même* i l'*Autre*, una distinció que convida a la reflexió pedagògica, ja no a propòsit d'una antiguitat remota, sinó de les generacions més recents.⁸

Tot retornant a la citació inicial, la idea que la tècnica i l'especialització en el camp del saber atempten contra els principis de l'humanisme és una concepció inveterada en el pensament pedagògic i en l'imaginari intel·lectual de clara orientació literària, més que no pas científica. Marrou n'és un advocat preclar: com a colofó, per exemple, de la part de la *Histoire* consagrada a l'estudi de l'educació hel·lènica trobem una suggestiva i succinta dissertació entorn de l'humanisme clàssic. "La pedagogia clàssica", ens diu, "s'interessa en

⁴ Vegeu, p.ex., Marrou, H.-I. (1978). p. 117-134, spec. 127-134 ("L'école au service de l'ideal nationaliste et totalitaire"); sobre la usurpació del model espartà, vegeu (1965). p. 55-60; Paradiso, A. (2004). p. 87-93.

⁵ "L'histoire de l'éducation dans l'antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne, elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. Nous sommes des Gréco-Latins, tout l'essentiel de notre civilisation est issu de la leur; c'est vrai, à un degré éminent, de notre système d'éducation" (Marrou, H.-I. (1965). p. 18). No menys significatius semblen els mots conclusius de l'obra (*ibidem* 499), "Ainsi s'est nouée, par-delà la coupure barbare, une certaine continuité, dans la matière sinon dans la forme, qui fait de l'homme occidental un héritier des Classiques."

⁶ Marrou no s'està d'anomenar cristians i jueus "gens du livre", d'acord amb la denominació corànica (1965, 21). D'entre les seves nombroses publicacions entorn dels fonaments d'una cultura cristiana, vegeu, e.g., Marrou, H.-I. (1978). p. 41-53 ("Une civilisation d'inspiration chrétienne"); 1934: *passim*. Per a les relacions, no pas sempre d'entesa, amb els jueus del seu temps, vegeu Riché, P. (2003). p. 302-306.

⁷ "Une telle prise de conscience est le moyen d'échapper au déterminisme historique [...], en nous libérant de notre dépendance à l'égard de la tradition qui nous porte et nous a faits ce que nous sommes." (Marrou, H.-I. (1965). p. 18)

⁸ "Nous sommes devenus assez différent de nos pères pour que l'éducation qui fut la leur nous apparaisse dans une large mesure sous la catégorie de l'Autre, bien des choses en elle peuvent utilement nous surprendre, qui s'opposent soit à notre pratique, soit à nos aspirations." (*ibidem* 19).



l'home en si mateix, no pas en el tècnic equipat per a una tasca particular".⁹ Les formulacions són belles i contundents, d'una convicció infrangible que dimana d'un vast coneixement de l'antiguitat i de la llarga tradició que se'n va seguir. En els seus mots apareix l'ideal del pensament clàssic, l'objectiu d'una educació general i completa, l'*enkyklios paideia*, capaç de desenvolupar totes les potencialitats de l'ésser humà; gràcies a la completesa que una educació d'antuvi orientada a l'especialització exclouria, l'home pot acomplir "la tasca, sigui quina sigui, que la vida, les exigències socials o la seva lliure vocació exigiran més tard d'ell".¹⁰

Al món antic, la *paideia* postclàssica, regida per la retòrica, va constituir un model cultural unitari que es mantenia estable i perseverant com a factor de cohesió malgrat l'esfondrament cada cop més palès de la civilització que el fomentava.¹¹ A la societat occidental contemporània, però, la retòrica, que duu associada una noció pejorativa, pateix un desprestigi coherent al de la paraula. La meua experiència com a traductor em fa considerar la paradoxal situació del qui tradueix determinades obres de l'antiguitat, el qual ha d'interrogar-se sobre la vigència de la seva empresa i alhora ha de desatendre les tendències del gust majoritari per tal d'oferir versions de textos imbuïts de retòrica, d'una perfecció d'estil modèlica i d'un sentit que sovint resta llunyà i fugisser. Aquesta disjuntiva tal volta insalvable és ben notòria en nombrosos casos, com ara la comèdia aristofànica o la tragèdia sofòclia, per esmentar-ne els més insignes. Per bé que la historiografia, la poètica, la filosofia i fins i tot la retòrica poden despertar actualment un interès comprensible, en principi no resulta tan evident la utilitat dels textos essencials del que hom podria denominar reflexió pedagògica. Malgrat no ser els primers que abordaren el tòpic educatiu –amb l'il·lustre precedent platònic i una sofística sempre desconeguda i menystinguda– el rètor Quintilià de Calahorra en l'àmbit llatí i el polígraf Plutarc de Queronea, en el grec, es guanyaren la màxima estimació pel seu mestratge entre els teòrics i pedagogs del Renaixement. La *Institutio Oratoria* de Quintilià, el *De pueris educandis* i el *De audiendis poetis* de Plutarc i encara la *Lletra als joves* de Basili de Cesarea sobre la utilitat de la literatura hel·lènica constitueixen el fonament de la pedagogia humanística europea dels segles XV i XVI.¹²

⁹ "L'homme tout entier, mais l'homme en tant que tel, et non sous l'une de ses formes ou l'un de ses rôles particuliers [...] C'est ici, peut-être, qu'elle [la pédagogie classique] s'oppose le plus nettement à l'éducation de notre temps, contrainte de former avant tout les spécialistes que réclame une civilisation prodigieusement différenciée et à la technique envahissante." (*ibidem* 329-330).

¹⁰ *Ibidem* 331.

¹¹ "Culture générale, mais aussi culture commune: précisément parce qu'elle mène à tout, elle convient à tous et constitue par suite un puissant facteur d'unité parmi les hommes", afirmació que ve seguida d'una nova apreciació del *Logos*, de la Paraula com a mitjà essencial d'enriquiment i d'obertura (*ibidem* 331).

¹² Sobre Plutarc i Basili, vegeu Saïd, S. (2004). Per a Quintilià i Plutarc, vegeu Jones, W. H. S. (1907). Deixant de banda els tractats d'instrucció per a prínceps i monarques, les obres renaixentistes sobre pedagogia on es pot percebre l'influx de Plutarc i Quintilià són nombroses. A tall d'exemple poden citar-se, M. Vegio (1445-48, publ. 1491). *De educatione liberorum et eorum claris moribus*; A. S. Piccolomini (1450). *Tractatus de liberorum educatione*; P. P. Vergerio (1472). *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis*; J. L. Vives (1524), *Introductio ad sapientiam*; (1531). *De disciplinis libri XX*; D. Erasme (1529). *De pueris statim ac liberaliter instituendis*; (1530). *De civitate morum puerilium libellus*; P. Melanchthon (1533). *De miseris paedagogorum oratio*; J. Sadoletto (1533). *De liberis recte instituendis*; C. S. Curione (1555). *De liberis honeste pieque educandis*; G. B. Gualandi (1561). *De liberali institutione dialogus*.



Aquest corrent de tradició clàssica i de lectura humanística es manté inestroncable a Europa fins ben avançat el segle XX.¹³ Ara bé, el coneixement directe de les fonts clàssiques restava limitat a l'expert, mentre que el lector, el pedagog o el mestre "que disposa d'un coneixement mitjà, però ampli" n'estava exclòs. A Catalunya, per exemple, gràcies a la tasca editorial de la Fundació Bernat Metge es pot llegir en traducció l'obra de sant Basili el Gran i, parcialment, el tractat de Quintilià. Pel que fa als *Moralia* de Plutarc, és prevista l'aparició dels tractats educatius, els únics conservats, cal recordar-ho, de l'antiguitat hel·lènica. Al tractat *Sobre com els joves han d'escoltar la poesia* Plutarc teoritza entorn dels avantatges i dels perills que suposen els poetes antics per al jove que es troba en l'edat de ser introduït en la poesia, "l'instrument meravellós que encisa la vida dels homes i, per vies secretes, introdueix en llurs cors una certa coneixença intuïtiva del ver, del bell i del bé", tal com la defineix Marrou.¹⁴ Però per a Plutarc és també un mitjà d'engany i de fal·làcia: "procurem, doncs, que repercuteixi en els joves la idea que la poètica no se'n cura gaire, de la veritat, i que, d'altra banda, la veritat en el domini poètic fa de molt mal percaçar i aprehendre, fins i tot per a aquells que no estalvien cap esforç en el coneixement i en l'aprenentatge de la realitat".¹⁵ La poètica, a parer de Plutarc, és un art d'imitació i actua com a contrapunt de la pintura, *ut pictura poesis*; com a moralista, no s'està de remarcar que l'argument poètic pot ser fals en termes morals i, per tant, rebutjable, mentre que la mimesi, en canvi, només pot ser encertada o mal executada, escaient o inapropiada d'acord amb la seva exactitud i adequació. A partir d'aquest resum de la idea bàsica de l'escrit, es pot copsar el noble intent, per part de Plutarc, de salvar el nucli essencial de l'educació hel·lènica, la poesia i, en especial, la poesia èpica homèrica, que va ser recitada, memoritzada i transformada en les més refinades produccions literàries des de l'arcaisme fins a les darreries de l'època bizantina. Amb l'admonició del moralista, es preserva la tradició, buidant-la dels continguts perniciosos, perquè, al capdavall, l'educació antiga actua com un element de cohesió social, un tresor comú que uneix harmoniosament els membres de la comunitat pel fet de compartir uns mateixos referents.¹⁶

Deixant de banda ara el quòdlibet de l'autenticitat de l'escrit, és destacable el *Sobre l'educació dels joves* pel fet que Plutarc hi aborda els punts cabdals de la instrucció clàssica i basteix un model educatiu que els renaixentistes entengueren com a deu de l'humanisme, en la mesura que es propugna una formació íntegra i general de l'home: l'home troba la seva plenitud en el que és racional i espiritual, però no ha de descurar el seu component físic ni les obligacions morals i ciutadanes. D'aquí ve l'irrenunciable component polític que ha d'assumir tot home lliure, un deure que, tanmateix, en l'època imperial havia perdut en bona mesura la virtualitat del *polites* prehel·lenístic. Un dels capítols més interessants de l'obra defineix l'essència de l'educació general (l'*enkyklios paideia*), un model l'influx del qual pot rastrejar-se a Europa durant segles:

¹³ A Catalunya trobem bona mostra d'aquest interès, per exemple, en les traduccions que feren Josep Pin i Soler del *Llibre de civilitat pueril* d'Erasme (L'Avenç, 1912) i Mn. Joan Avinyó de la *Introducció a la Saviesa* de Lluís Vives (Barcino, 1929).

¹⁴ Marrou, H.-I. (1965). p. 332.

¹⁵ Plut. *De aud. poet.* 17d (cap. 2).

¹⁶ "Les tentatives pour faire de lui [Homère] soit un maître de morale, soit un maître d'éloquence sont pitoyables, mais l'expérience poétique se passait de leurs obligeantes explications. Elles sont risibles peut-être, mais il est essentiel qu'on ait maintenu intacte la continuité de la tradition." (Marrou, H.-I. *Ibidem* 333).



“Convé doncs no deixar d’explicar i de mostrar a l’infant de lliure naixença ni una de sola de les disciplines dites generals, però ensenyar-les-hi de passada, com per tast, car no és possible la perfecció en tot, i conrear amb reverència la filosofia. [...] És per això que convé fer de la filosofia el coronament de la resta de l’educació. [...] Considero complerts els homes que saben mesclar i confondre llur capacitat política amb la filosòfica, i que s’han fet posseïdors, entenc, dels dos més grans béns, d’una vida de pública utilitat en l’exercici de la política, i d’una existència serena i encalmada per la dedicació a la filosofia. [...] Sobre l’educació, no veig que calgui esmerçar-hi més temps i raons, però a banda del que queda dit, és d’utilitat, més encara, de necessitat no descuidar tampoc d’adquirir els escrits antics i fer-ne una collita a la manera del camperol. Així mateix, l’ús dels llibres és un instrument de l’educació i resulta del tot escaient preservar el coneixement pouant-lo de la font.”¹⁷

L’humanisme reposa sobre aquests mateixos principis que assenyala Plutarc: el valor indiscutible d’una tradició que és assumida i és transmesa per la seva riquesa, com un bé que cal recollir de l’origen i alhora conrear per tal de llegar-lo, al seu torn. S’entén, doncs, que aquesta comesa vegi l’avanç de l’especialització tècnica i del coneixement parcial i particular com una amenaça en el moment que la tècnica esdevé un fi en si mateixa. La tècnica, per a l’humanista, és l’*ancilla* al servei de l’home, una fita secundària i sempre subordinada al valor suprem, que és l’humà, pressupòsit que es pot aplicar en tots els rams del coneixement i de l’ésser.¹⁸ A l’hora de traslladar aquest ideal a l’educació resulta imprescindible el coneixement dels models precedents, eminentment el paradigma clàssic d’educació, és a dir, l’*Autre* que ha de ser assimilat per a comprendre plenament el *Même*, dit en els termes d’anàlisi històrica que emprà Marrou. Sense tals referents, tant l’acceptació com el rebuig demostren les mancances d’un judici esbiaixat. Amb tot, Marrou sabé veure els perills implícits en una concepció estreta de l’humanisme, en una actitud superba i egocèntrica que es tanca en si mateixa, incapaç de trobar la seva màxima realització en el lliurament generós i complet. Potser per aquest motiu cal concloure amb la humilitat que caracteritza els mots sapiencials d’aquest gran classicista i historiador que fou, per damunt de tot, un exemple vivent dels ideals que defensava:

“La sympathie nécessaire à l’historien va m’entraîner à me faire l’avocat du système antique d’éducation (il faut le comprendre avant de le juger), mais il doit être bien entendu que je ne l’offre au lecteur que comme un exemple proposé à sa réflexion, non comme un modèle dont l’imitation servile s’imposerait.”¹⁹

Bibliografia

- Garin, E. (1976) (1957). *L’educazione in Europa, 1400-1600*. Roma-Bari: Laterza.
- Grafton, A., Jardine, L. (1986). *From humanism to the humanities: education and the liberal arts in fifteenth- and sixteenth-century Europe*. Londres: Duckworth.

¹⁷ Plut. *De lib. educ.* 7c-8b (cap. 10).

¹⁸ “L’éducation classique cherche à former l’homme en tant qu’homme et non en tant qu’élément au service d’un appareil politique, en tant qu’abeille dans la ruche.” (Marrou, H.-I. *Ibidem* 335).

¹⁹ *Ibidem* 19.



Hackert, F., Westermann, K (eds.) (1989). *Joseph Roth, Das journalistische Werk, 1915 - 1923*. Colònia: Kiepenheuer & Witsch.

Jaeger, W. (1934-1947). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlín: W. de Gruyter.

Johnson, V. L. (1970). "The Humanism of Plutarch". *CJ* 66, 26-37.

Jones, W. H. S. (1907). "Quintilian, Plutarch, and the Early Humanists". *CR* 21, 33-43.

Koller, H. (1955). "Εγκύκλιος παιδεία". *Glotta*, 174-189.

Kühnert, F. (1961). *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. Berlín: Akademie-Verlag.

Marrou, H.-I. (1934). *Fondements d'une culture chrétienne*. París: Bloud & Gay.

(1965) (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. París: Éditions du Seuil.

(1978). *Crise de notre temps et réflexion chrétienne*. París: Éditions Beauchesne.

Morgan, T. (1998). *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pailler, J.-M., Payen, P. (eds.) (2004). *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire «le Marrou», Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Tolosa: Presses Universitaires du Mirail.

Paradiso, A. "Sparte dans l'*Histoire de l'éducation dans l'antiquité*". Pailler, J.-M., Payen, P. (eds.) (2004). *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire «le Marrou», Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, 87-93. Tolosa: Presses Universitaires du Mirail.

Riché, P. (2003). *Henri-Irénée Marrou, historien engagé*. París: Éditions du Cerf.

Ricœur, P. (1955). "Emmanuel Mounier: une philosophie personaliste". *Histoire et Vérité*, 135-163. París: Éditions du Seuil.

Saïd, S. (2004). "Permanence et transformation des «classiques». Les conversions de la poésie de Plutarque à Basile le Grand". Pailler, J.-M., Payen, P. (eds.) *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire «le Marrou», Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, 227-239. Tolosa: Presses Universitaires du Mirail.