

LA TRAGÈDIA DEL CAMINAR EDUCATIU

Octavi FULLAT

Ès impossible educar sense tenir al davant unes finalitats que dinamitzin la tasca. L'any dos mil és a la vista. Però ens hem quedat sense *fins universals* respectables. Això no obstant, no sembla aconsellable deixar a cada educand i a cada educador la decisió individual —en el significat d'individualista— en aquesta matèria. Atès que no és possible edificar sense l'esforç de tots, i que els resultats d'aquesta edificació ens afectaran a la totalitat, ho vulguem o no, el més prudent és que busquem unes finalitats educatives en les quals ens posem d'acord, encara que ja no siguin *universals*; tant més que em refereixo a l'educació, i no a la instrucció o a l'escola, amb la qual cosa és la nostra vida social sencera, i en conseqüència personal, la que acusarà els efectes.

L'esperverament del caminar educatiu agafa de ple tota manifestació educadora, inclosa —és clar— l'educació escolta. La intel·lecció del concepte més ampli —educar— farà possible la comprensió del concepte més retallat —educar segons l'estil escolta. Encetem la meditació. Les accions educatives apunten ineludiblement a finalitats. No és pertinent parlar d'una educació concreta sense definir-ne les finalitats. Educar és anar, o conduir, vers alguna meta. Cal prefixar-la. En cas d'oblidar-ho, malgrat tot, la naturalesa dels actes educatius, *de per si*, ja apunta a algun objectiu, que donada l'essència fràgil de l'educació hagués pogut ser sempre un *altre*. Tràgic.

Ni les ciències formals, ni les empírico-naturals, ni tan sols les empírico-humanes o socials, proporcionen les finalitats de l'educació. Sempre és possible escollir-ne d'*altres*, malgrat totes les dades científiques. Les ciències es limiten a definir les *condicions* de la realització educadora. Els actuals estudis taxonòmics no serveixen de res per a l'empresa teleològica. La taxonomia educativa ajuda a precisar el vocabulari de les metes apuntades, però ens quedem *sols* en el moment de l'elecció. Aquí es tracta de valorar, i els valors no són dades que puguin estudiar-se científicament —entengui's pel que fa a *valors*, i no a factuais creences socials.

L'home es passa la vida fent-se la vida. El nostre estatge és en l'acció, la qual ens biografia. Ja no és possible separar *teleologia educativa* i *moral*, separar *home* i *valors*. A mesura que ens eduquem, quedem fets, i la gent parla llavors de *ben* i *mal* fets, de *ben* i *mal* educats.

Arribem al món amb un codi genètic —la nostra *primera naturalesa*— i l'educació ens proporciona la nostra *segona naturalesa*, allò que arribem a ser a còpia d'actes educadors —auto o heteroeducadors, ara no ens ho plantegem. ¿Què permet a un presumpte jutge sentenciar, d'algú, que està *ben* o *mal* educat?; ni més ni menys que la finalitat prèviament assignada a la tasca educativa. Educar *correctament* serà ajustar la realitat present de l'educand a la seva realitat futura, a la realitat que —es diu— *li correspon*.

Descartes fa notar que «tota mena de causes que acostumen a derivar de la finalitat són inutilitzables en l'explicació de la naturalesa». El concepte de fi no ens serveix per a explicar allò necessari, allò que ja funciona sol; és indispensable, en canvi, per posar ordre —en el sentit actiu d'ordenar— en el que poguessin ser diverses coses diferents en lloc d'una de sola. L'ordre no és una propietat de les coses. L'ordre és la condició de possibilitat per intel·ligir qualsevol cosa. Col·locar finalitats és ordenar allò que és caòtic de l'experiència. Em sembla que l'*ordre* és una funció epistemològica i no pas ontològica.

Ordenar les dades educacionals que ofereixen historiadors, sociòlegs, psicòlegs, pedagogs i educadors és sotmetre-les a la categoria mental de *fi*. Així els donem *sentit* en lloc d'abandonar-les a la seva absurda positivitat. Els fenòmens educatius reben el seu *sentit* de la coordinació entre les estructures del pensament i els elements de la percepció.

L'enfocament biològic de l'estructura educanda de l'home ens podria dur a creure que el comportament humà pot explicar-se segons un model mecànic, tal com Descartes comprenia la conducta del simple animal. Podria semblar que l'*educanditat* de l'home es resol en mecanismes biològics, configurats per mecanismes socioculturals. Alguns ho creuen així, però les meves creences són unes altres. Els grecs clàssics ja sospitaven que l'ésser humà també era «noús», és a dir, *exigència de projectes*. Gràcies al «noús», l'home assumeix la seva pròpia situació mundanal, essent presència en el món, el qual món es redueix a ser l'àmbit de l'existència humana. Conèixer el món és precisament arrencar-se'n, separar-se de la quotidianitat immediata. Tenir consciència de la mundanitat és ser-ne distint i

haver forçosament d'elegir-se a través del seu tracte amb aquella. Aquí apunto un nova concepció de la tasca educativa: l'educació com a *responsabilitat* de l'educand i de l'educador.

Els *objectes* són ordres de determinacions, proviguin, aquestes, de la necessitat lògica o de la causalitat natural. La mundanitat és comprensible precisament perquè està determinada. Ara bé, l'home, a més de ser objecte, també és *subjecte* —llibertat—, i en això resulta *incomprensible* perquè no està determinat. Per consegüent, la llibertat de l'home no pot provar-se; sols pot ser postulada. No pertany a la natura, a la necessitat, al món dels objectes. I, això no obstant, aquí rau l'*educanditat* de l'home quan hom la vol entendre més enllà de la robotització.

L'anàlisi del fenomen educacional ens remet a la teleologia, al *per a*. Queda patent alhora que aquest *per a* no té res a veure amb els *objectius* de l'educació, tal com els estudia l'escola behaviorista.

L'educació té lloc indefectiblement en el temps i aquí arrela la seva tràgica grandesa. La temporalitat ofereix dues possibles cares: el temps com a «ésser», com a necessitat, objecte d'estudi científic, i el temps com a «cal-ésser», com a llibertat, com a in-objecte i, per tant, quelcom a-científic. Enfront al *temps científic* —el que «és»— se situa el *temps ètic* —el que «cal-ésser». A l'educador el preocupa principalment aquest segon.

Manca de sentit referir-se a l'educació si no s'estableix una distinció clara entre «ésser» i «deure». Ni Spinoza ni Hegel poden parlar pròpiament d'educació, car ni l'un ni l'altre distingeixen l'«ésser» del «deure».

El problema educatiu així plantejat consisteix a saber si l'home *té* història, o bé si l'home *és* història. En aquest segon cas, em nego a platicar d'educació, perquè ja no hi ha ningú *a qui* educar. Tant la historicitat com el conductisme manquen d'educands, de *subjectes* de l'educació.

Pot, en canvi, intel·ligir-se la temporalitat com a estructura del *subjecte* humà, mitjançant la qual se'ns converteix, aquest, en «homo viator», en caminant i no en banal transeünt.

El pensament religiós, en general, ha donat sentit a la història, dirigint-la vers alguna meta final. La reflexió filosòfica ha reprès més tard per compte propi aquest tipus de discurs, enorme-

ment interessant per al tema de la teleologia educativa. La història —inclosa la de l'educació—, *¿és necessària?*, *¿és lliure?*; si és necessària, *¿on va?*; en cas d'ésser lliure, *¿vers on volem dirigir-la?* Encara és més complex l'interrogatori. Podem imaginar que la història és lliure —en el significat que pot encaminar-se tant se val cap on sigui— sense que hi hagi forma de valorar les direccions empreses —concepció absurda; fóra lliure *per a no res*—, i podem imaginar-la lliure en el significat que hauria d'anar vers una meta que li confereix major sentit (?), ni que fàcticament pugui apartar-se'n. Considero que el discurs humà no està capacitat per a respondre encertadament l'anterior interrogatori, amb la qual cosa la pregunta sobre les finalitats educatives rebrà sempre respostes precàries i múltiples.

La qüestió discutida és el *sentit de la història*. El marxisme la margina. Jo distingeixo la *història com a «ésser»* i la *història com a «cal-ésser»*. Aquesta segona no existeix si el subjecte ve fabricat per la *història com a «ésser»*. Cert; la història fa l'home. Contra això, precisament, protestem els educadors. També l'home ha de produir història. Esquil notificava que la «Casa de la llum» era la meta dels homes. Ens encaminem fràgilment vers aquesta *casa*. Si protestem no és des de la infraestructura social, sinó des de la nostra irracional llibertat que busca la «Casa de la llum». Si solament comptem amb el temps científic, som tots irremeiablement cretins, i l'educació és una bagatel·la tecnificada. El temps ètic, en canvi, en escapar a la lògica, defineix i funda l'home. Vida moral és la que posseeix *sentit*; no un sentit prefabricat pels científics, sinó un sentit a engendrar. La moral no és un fet, sinó una meta, quelcom que encara no existeix i vers el qual es dirigeix una existència. El temps ètic és un succés, un esdeveniment, una tasca educativa.

Respectabilíssima cosa és la *ciència* —quan ho és de debò i no una hipòcrita cobertora de tant se val quina ideologia reaccionària o progressista—, però amb la sola ciència ens quedem amb la carn viva respecte a tirar endavant amb la nostra existència. La vida de cada u no en té prou amb les dades científiques; tenim fam, endemés, del *sentit de la vida*, del *per què* dirigir-nos cap aquí i no cap allà. No tan sols ingereix *naturalesa* —«Physis»—, l'home, car també s'alimenta de *valors*. Un ésser humà que quedés perfectament

saciat amb la sola *ciència*, en la seva total biografia, fóra una formosíssim i molt evolucionat animal, però deixaria de ser home. Ni al lleó ni al poltre salvatge no els abelleix el més mínim la *significació* de les seves vides; més s'estimen carn o herba.

En l'inici de l'ésser humà no s'hi troba el *Logos* —això és posterior encara que important—, sinó el *Desig*, el *Pathos*, la *Fam*.

És impossible de definir aquesta *primordialitat* de l'Home. Uns han anomenat aquesta raresa especificadora: Esperit, Llibertat, Persona, Consciència, Jo, Ànima...; altres l'han designat: Eros, Desig, Allò, Principi de plaer, Inconscient, Fons vital, Concupiscència... L'home, *Eros* i *Esperit* en el seu nucli —i ara no estableixo fronteres entre ambdós— és la insatisfacció corrent sense treva a l'encalç d'allò que pot saciar d'una vegada per totes. La utopia és una categoria humana, quelcom que ens constitueix i que no podem defugir com no sigui negant-nos.

L'home està construït de tal faigó que no pot estar-se d'anar darrera *La Utopia*. I la irracionalitat de la Utopia fa possible el procés educatiu.

A Sao Paulo —1980—, Joan Pau II clamava: «us heu reunit ací per trobar en l'Evangelí de Jesucrist llum i energia que us permeti abastar el vostre objectiu: fer de Sao Paulo una ciutat realment humana». ¿Per què Sao Paulo és una urbs inhumana? El mateix Papa respon: «perquè tant en la producció de béns com en la seva distribució, es valoren exclusivament les lleis econòmiques del creixement i del màxim guany». Cal tornar a la moral i a una moral independent, acceptada per cada u.

Les nostres societats han atraconat Antígona; l'han amagada a la cambra dels mals endreços ni que la mostrin fugaçment quan els convé. Ja parlen de moral, en ocasions, però es tracta d'una moral exànime, morta, de saló rococó. Allò substancial a les nostres societats és sortir-se cadascú amb la seva; allò de pes és ser feliç, fruit de seguretat, no complicar-se la vida, o bé somiar la possessió de la lluna. Sòfocles, en canvi, li fa exclamar a Antígona: «no he nascut per compartir l'odi; he vingut al món per compartir l'amor». L'odi casa amb el materialisme; l'amor injecta vida a la moral. L'odi casa també amb la «moral absoluta»; l'amor sols s'enamora del senzill tarannà moral.

El «materialisme metafísic» tant dona raó al

polític cínic —Creó— com al brètol poca-pena que descarrega l'odi a tort i a dret, per més que vesteixi decorosament aquest odi, en determinades ocasions, col·locant-li una ideologia a sobre.

La moral no es nodreix de la *matèria*, sinó de *l'amor* —l'amor, és clar, no estudiat pels psicòlegs. Cal comptar amb la matèria, certament, en les nostres relacions socials i en la nostra història; però la matèria no ens basta; ens cal la moral. Ens sobren *creons*, *justiciers* i *psicòpates*; tenim necessitat d'Antígones. Em temo, no obstant, que Antígona es troba tremendament sola.

Els nostres educands haurien de quedar presos pel *tarannà moral*. ¿Quina moral?; allà ells. Jo no veig més enllà que sostenir que les seves biografies ha de vertebrar-les l'actitud ètica.

Els jònics s'havien ocupat de la *Natura* i els físics de Sicília en descobrien els elements ocults. Els pitagòrics destacaven, de la *Natura*, els seus *objectes matemàtics*. Els sofistes ingressaren ja a l'esfera vital dels homes, però sols tingueren present la *política*. Sòcrates, en canvi, va considerar de la *virtut* que anava dirigida al bé i no a l'eficàcia i a l'èxit. «Jo —deia Sòcrates— de jove cobejava aquesta mena de saviesa que és la ciència natural... Però el savi naturalista es limita a explicar-me que estic aquí assegut perquè tinc un cos, el qual està format d'ossos i nervis... Però jo sento que hi ha una altra cosa, mercès a la qual he decidit estar aquí assegut amb els meus ossos i els meus nervis, en lloc de traslladar uns i altres a Mègara o a Beòcia, que és el que em vindria si no em retingués la consideració d'allò que és just». El Sòcrates a punt de beure la cicuta descriu com el fet de preocupar-se per *allò just*, en lloc d'anar ocupat en *allò natural*, l'ha forçat a no fer-se escàpol de la presó, en contra del que li proposaven els amics. «Allò just» pot conduir fins a la mort, malgrat poder-la evitar tan *naturalment*, tan científicament.

El tarannà moral converteix fatalment, a hom, en dissident soviètic o en protestatari nord-americà. L'home de capteniment ètic acabarà sempre acusat de *corruptor*, tal com va succeir-li a Sòcrates. Quan no permetis que els conciutadans es conformin amb el que circula per la *ciutat*; és a dir, des de l'instant en què et transformes en educador, passes a corrompre la societat, davant dels que manen.

Les afliccions col·lectives són una munió. Dues en sobresurten enèrgicament: *ser explotats*

en la relació laboral i ser explotats en la relació cívica. En el primer cas, el guany injust de certs magnes propietaris és la causa de l'aflicció; en el segon cas, la set desmesurada de domini sobre l'home, de determinats polítics, és la causa immediata de la tribulació. Donat que habito a Europa, em produeix major sobresalt el *poder total* d'alguns polítics que no pas la *producció social*, cosa que em sorprendria si habités a l'Amèrica Llatina. Per aquest motiu, el símbol de les afliccions col·lectives rau per a mi en la *dictadura política*, de dretes o d'esquerres.

Els totalitarismes —recents o encara actuals— constitueixen, a Europa —inclosa, no cal dir, la de l'Est—, la imatge de l'aflicció col·lectiva de l'home. Mort contra la vida i totalitarisme contra la llibertat. Aquestes dades han marcat la present meditació sobre la teleologia educativa.

La situació aflictiva de l'home aviva la pregunta entorn al *sentit* i, en conseqüència, al voltant dels fins educacionals. Aquests són impensables sense referència a la interrogació pel *sentit* de «el que hi ha» i de «el que ens passa».

Quan ens referim a l'*experiència* educacional, apuntem inqüestionablement a la seva significació. No hi ha experiència educativa sense relació al *sentit*. L'anticipació del *sentit*, gràcies a l'enteniment i principalment a la voluntat, possibiliten el fet de l'*experiència* educacional. Cap experiència no s'instaura per si mateixa; pressuposa sempre l'activitat de la raó i de la llibertat. Allò experimentat en educació *parla* perquè, prèviament, raó i llibertat li han injectat significació. Les finalitats educatives són modes d'intel·ligir i de voler les dades que l'educació ofereix.

Els fets se'm donen com a *significatius*; després puc forçar la brutalitat del fet des del voler significat *coses noves*.

Afrontats amb l'actual desconcert col·lectiu, una vegada més faig notar la *sortida moral*; no d'aquesta o de l'altra moral —continguts—, sinó del *tarannà ètic*, de l'actitud descontenta davant de les presències sensorials i davant de les solucions científiques, actitud que apunta a valors inverificables i a utopies irrealitzables. Aquesta fluixedat pot sostenir l'ésser humà, deslliurant-lo de la robotització psicològica i socialitzadora, en la qual estan tan enganxades les instàncies del poder.

Allò típic de la vida de l'home no és la digestió o la funció respiratòria; el seu viure és precisament conduir-se, *comportar-se*. Aquesta praxi, individualment i socialment considerada, sempre es troba imbricada amb concepcions morals. El que té relleu, no obstant això, és viure des del tarannà moral; allò secundari serà sempre la concreta concepció moral, que necessitarà una constant revisió.

La «paideia» haurà de servir per a desvetllar el *sentit de la vida*. No es tracta que el *sentit de la vida* constitueixi el fi de la «paideia», sinó que la finalitat de l'educació és *buscar-li* *sentit* a la vida. I afegeixo: sense instal·lar-se mai en cap *sentit* ja fabricat. El que resulta inqüestionable és que el fi de l'educació deixa de ser la transmissió d'informacions i d'habilitats —aquestes són eïnes o mitjans—, per mudar-se en indagació entorn del *sentit*, i això fins a la mort i no tan sols per espai del temps escolar. Tal escorcollament del *sentit* té conseqüències pràxiques, constantment, i pot conduir a beure la cicuta. L'home, en conseqüència, és constitutivament «paideia»; és a dir, *recerca perillosa* en el doble significat de no trobar jamai allò buscat i de patir persecució a causa del tarannà perquisidor. La «paideia» és tot allò que portem dins: formació cultural, formació física i, per sobre tot, intransigència espiritual, vida interior, protesta en nom de *qualcom* que no posseïm i hem decidit abastar. La «paideia» es transforma en amenaça per als poders constituïts i per als que aspiren a constituir-se.

Siguin quines siguin les finalitats que se li proposin a l'educació, hauran de ser indefectiblement humils i precàries. L'educador no deixarà de ser un simple «paidagogos», un acompanyant.

Tota la meua concepció educativa reposa sobre la idea que tinc de l'«anthropos». Aquest és *comportament*. La seva conducta total, no obstant això, no me l'explico únicament a base del factor biològic —herència, endocrinologia, neurologia, psicologia...— i del factor sociològic —producció social, poder polític, fet nacional, dimensió geogràfica...—, que són factors que operen *necessàriament*, sinó que introdueixo un tercer factor —propri de necis—, que anomeno *esperit* i que intervé *lliurement*; és a dir, al marge de la racionalitat científica i de la previsió. Aquesta capacitat no rau en la col·lectivitat, sinó

en cada u, i permet protestar de les *dades* en nom d'*allò-encara-no-donat*. En l'esperit se sosté el tarannà moral. La a-racionalitat de l'esperit, amb tot, força a la humilitat del seu treball. Els fins als quals apunta són sempre provisionals; és a dir, *liberals*.

Acarats amb el nostre disbarat col·lectiu, jo em converteixo a l'*individu*, desconfiant obertament de les solucions col·lectives que s'ofereixen. Rera la màscara d'un messies polític s'hi amaga sempre la cara d'un dictador. Quan aquest s'ha fet amb el poder, llença l'antifaç i es manifesta allò que estava amagat. Sempre s'educa algú *per a* quelcom. D'acord. La perplexitat, no obstant això, no brolla de la qüestió així plantejada; sí que sorgeix, en canvi, quan ens interroguen sobre si hi ha fins educatius que no depenguin de l'apreciació o preferència dels educadors i dels educands. És a dir, si hi ha fins de la tasca educativa que valguin *objectivament* al marge de la voluntat o del desig dels individus de carn i ossos.

El més greu s'encimbellava quan inquirim per la fontanada de la finalitat. ¿Descansa sols en la praxi de la vida històrica?; en tal supòsit és quelcom inconsistent. És possible que el concepte de «finalitat» sigui, per a d'altres, inseparable del concepte de *voluntat d'imposició*; si és així, només una Voluntat Absoluta pot garantir les finalitats objectives de l'educació. Les altres voluntats relativitzaran sempre tota teleologia. Ser mitjà o fi dependrà, en tal ús, del punt de mira de la voluntat històricament dominadora.

L'observació de la quotidianitat històrica ens evidencia que els mitjans devoren els fins educatius, en el sentit que quelcom considerat com a fi passa, de cop i volta, a mitjà. Les finalitats es desplacen cada vegada més lluny fins al punt de fugir de la història, incrustant-se en un ideal suprem, metafísic.

Quan els educadors busquen finalitats educatives, pressuposen en última instància, que l'*home definitivament educat* serà l'*home total* —per exemple, l'«home comunista» o l'«home de la *beatitudo*»—; més enllà d'això ja no hi ha cap altra cosa humana en què pensar. Aquesta finalitat antropològica absoluta posseeix diverses inflexions històriques. En la conjuntura actual sobresurten vuit termes per a designar diversos

angles de la pretesa totalitat humana. Els esmentats vocables són: *felicitat, pau, llibertat, democràcia, justícia, creativitat, participació i fraternitat*. Gairebé tots els educadors apunten a aquests pretesos referents —que de moment sols són *significats*— quan intenten respondre a «¿per què eduquem, en última instància?».

Crida, certament, l'atenció que fins des de cosmovisions oposades, els pedagogs coincideixin a assenyalar com a metes educatives *consistents* els vuit vocables indicats. ¿Per què tanta coincidència en això quan en els altres àmbits es dóna una disparitat d'embalum? Sospito que en la present circumstància, aquestes vuit finalitats juguen un paper epistemològic: serveixen per a ordenar i, d'aquesta faïçó, intel·ligir la multiplicitat de fenòmens educatius que se'ns tiren a sobre en el desordre més bàrbar. Felicitat, justícia, fraternitat, democràcia, llibertat, pau, participació i creativitat, probablement no són res vàlid *de per si*, jugant tan sols el paper, quant a fins educatius, de «a priori» de la ment humana. Es tracta d'estipulacions que fan possible comprendre, descriure, interpretar i valorar la matisada educació que historiadors, sociòlegs i experiències personals ens ofereixen constantment. És a dir, no ens serveixen massa com a finalitats. ¿He reduït l'ètica educativa a epistemologia?, probablement. Els fins educatius «són» perquè «cal-que-siguin». Aquest «cal-ser» el posa la raó per fer intel·ligible allò que d'altra forma es convertiria en tasca educativa absurda. Els fins fan raonable l'educació arrencant-la de la pastosa quantitat aditiva. Amb tot, sempre queda l'*esperança* que al «cal-ser», cognoscitivament apriorístic, correspon alhora un «cal-ser» moral. Visquem de l'esperança. Es tracta d'un «ethos» valent.

L'ésser humà és, en la seva especificació, *consciència educanda*, consciència desgraciada, i, consegüentment, *consciència teleològica*. El punt al qual ens ha conduït aquesta última investigació —la teleologia és simple *apriorisme*— mostra al viu el defici i l'angoixa de l'animal humà. ¿No és possible albirar alguna sortida?: assagem-ho.

En aquesta recerca topem amb una dificultat clàssica. És aquesta: en assenyalar fins, que no són en el meu cas evidentment prescriptius —camino buit de tota mena de poder polític—, ¿hem d'atendre amb preferència l'*individu* o la *comunitat social*? No ens diguin que podem fer-los confluïr; això sempre acaba amb l'asserviment de

l'individu, el qual és el més feble. La dificultat queda constantment plantejada. No intento resoldre-la.

De fet, en les circumstàncies presents m'inclino a favor de l'*individu* i de les seves relacions socials i existencials més immediates. Sé que escandalitzo a molts, però també sé que sota l'excusa de lliurament a la societat en general, acabem sempre atrapats pel poder de la *cosa política*.

Els fins que ara insinuo són *fins estilitzats*; pel cas, sinònims de *fins impotents* o quasi.

Heus ací, temàticament, les finalitats educatives a què finalment apunto de cara a un futur immediat: *plaer sensorial*, *progrés utòpic*, *acceptació dels límits*, *comunicació* entre pròxims, *fugida artística*, *esperança* en l'Absolut, *dubte* creador, *ironia* socràtica, *ignorància* sapiencial i *tarrannà ètic* personal. Deu finalitats que ara no explico. No són per abraçar-les totes de cop.

Són francament fràgils aquestes deu finalitats assenyalades. No cal astorar-se'n. Quan cap dictador imposa fites, l'home, tot nu, se les proposa

tremolosament, sempre disposat a revisar-les colze a colze amb els altres.

Resumint: no he parlat de l'educació que ens caurà al damunt; he cridat a favor d'una educació d'emergència, que he vertebrat al voltant del *tarrannà personal ètic i clarivent*.

L'actual malaltia de l'educació no radica en cap dificultat tècnica; per tant, no es resoldrà tècnicament. No són els pedagogs i menys encara els polítics els qui la poden guarir. El malestar seguirà. La malaltia educativa és una malaltia de finalitats, i la seva teràpia teòrica no incumbeix ni el científic ni el tècnic, sinó el filòsof. El que és tràgic del cas és que el filòsof pot fabricar discursos pertinents sobre teleologia educativa, però com que es tracta d'un terreny fiac per a la raó, sempre aprofitarà al polític la perplexitat del discórrer filosòfic, la qual cosa significa que no guairem la malaltia. A l'escolta del filòsof únicament s'hi col·loquen els francitadors. Tinguem esperança almenys en ells.