

Educació per a la felicitat i felicitat per a l'educació

Jaume Trilla Bernet*

Preàmbul¹

No fa gaire, en el lapse de pocs anys, en el mercat editorial espanyol hi va haver una petita eclosió d'obres dedicades al tema de la felicitat.² Això fou, més o menys, durant la segona meitat dels vuitanta, i potser aquesta moda va tenir alguna cosa a veure amb el fet que aquells foren uns anys d'una certa eufòria econòmica i de grans projectes. (És probable que alguns, per acompanyar l'enriquiment ràpid, també busquessin la fórmula d'un «enfelicitement» ràpid). La major part de les obres tractaven la felicitat des de la filosofia, però algunes també ho feien des de la psiquiatria, la biologia o la narrativa.

La pedagogia estigué absent de la moda. Però això no és gaire estrany per dues raons. En primer lloc, perquè la pedagogia, per sort o per desgràcia, acostuma a seguir les modes intel·lectuals, però, en general, ho

* Jaume Trilla és catedràtic del departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha estat Vicepresident de la Divisió de Ciències de l'Educació i director d'aquesta mateixa revista. Autor, entre d'altres, dels llibres següents: *La educación fuera de la escuela*, *Ensayos sobre la escuela*, *La educación informal*, *Pedagogia de l'oci* (amb Josep M. Puig), *Llibres escolars fantàstics*, *Otras educaciones*, *El profesor y los valores controvertidos*, *Aprender, lo que se dice aprender ... (Una teoría alfabética de la educación)*, i *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch* (en procés d'edició).

Adreça professional de l'autor: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

- (1) Aquest article és la traducció del castellà d'una conferència donada pel seu autor a la Universitat de Deusto a principis de 1997.
- (2) A. García Calvo, *De la felicidad*. Madrid, Ed. Lucina, 1986; F. Savater, *El contenido de la felicidad*, Madrid, Ediciones El País, 1986; E. Rojas, *Una teoría de la felicidad*, Madrid, El Dossat, 1986; F. de Azúa, *Historia de un idiota contada por él mismo o El contenido de la felicidad*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1986; J. Marías, *La felicidad humana*, Madrid, Alianza Ed., 1987; J.M. Rodríguez Delgado, *La felicidad*, Madrid, Ed. Temas de Hoy, 1988; J. L. L. Aranguren, *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Madrid, Ed. Tecnos, 1989 (els textos d'aquest llibre són molt anteriors, però també és significatiu que fossin recuperats aleshores i amb aquest títol); E. Guisán, *Manifiesto hedonista*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1990.

fa desacompassadament. En segon lloc, perquè sembla que la pedagogia (com a mínim la «teòrica») mai no s'ha interessat gaire pel tema de la felicitat. I això sí que pot resultar sorprenent, ja que és indubtable que els pares es preocupen de la felicitat dels seus fills, que els mestres ho han de fer de la dels seus alumnes, i, en general, que els educadors, directament o indirectament com veurem, eduquen amb vista a la felicitat dels seus educands. No obstant això, el cert és que, llevat d'algunes excepcions que confirmen la norma,³ la felicitat s'ha tematitzat molt poc des de la reflexió pedagògica.⁴ (Al llarg d'aquest treball ja sortiran, potser, algunes possibles explicacions d'aquesta absència).

Seria petulant (i fals) dir ara que amb aquest petit treball l'autor intenta pal·liar aquesta absència. En realitat, el propòsit inicial d'aquest treball era tractar sobre la felicitat però en un marc pedagògic molt reduït: el de l'educació en el temps lliure, ja que aquest és un dels àmbits als quals l'autor s'ha dedicat més. No obstant això, en començar a reflexionar sobre la felicitat com a objecte pedagògic, ens vam adonar que, si bé és clar que l'oci té a veure amb la felicitat, mal aniríem si la felicitat només tingués a veure amb l'oci. Localitzar i reduir els estats de felicitat exclusivament als moments d'oci constituiria un projecte educatiu (i existencial) bastant pobre. Això ens va portar a la decisió de no reduir l'objecte d'aquest treball a examinar la relació entre pedagogia de l'oci i felicitat, sinó a assajar un plantejament molt més general.

Un plantejament en tres parts. La primera, per reflectir la complexitat immensa que conté el mateix concepte de felicitat. Es diu, amb raó, que el treball intel·lectual rigorós exigeix acotar prèviament el significat en què s'utilitzaran els termes bàsics del discurs. Calia estipular, doncs, què és el que l'autor entén per felicitat. Caldria fer-ho, però l'autor no es veia amb forces per intentar-ho. Hom sap algunes coses que l'acostumen a fer feliç, però d'aquí a intentar definir «què és ser feliç» hi ha un abisme que no ens atrevim a superar. D'altra banda, dir que ens apuntem a un concepte o a una

(3) D'entre les excepcions cal destacar, en el marc de la pedagogia espanyola, la monografia de F. Altarejos, *Educación y felicidad*. Pamplona: Ed. Eunsa, 1983. Després ja sortiran altres referències de pedagogs estrangers.

(4) Un altre cas és quan la paraula felicitat s'utilitza en determinada literatura pedagògica de consum. Donant un cop d'ull a la base de dades ERIC trobem un llibre titulat *Teach Them To Be Happy* (Chapel Hill, New View Publications, 1993), l'abstract del qual prometia el següent: «This book is for professional educators, parents, and other adults who wish to teach young children (three years old through third grade) ways to enjoy greater happiness.» La promesa és tan ambiciosa que ens treu les ganes de conèixer aquest llibre. I una altra curiositat, en aquest cas per avalar el que diem sobre el poc interès pedagògic que hi ha hagut sobre el tema de la felicitat. En la base de dades esmentada, des de l'any 1966 fins al setembre de 1996, només hi ha sis treballs els títols dels quals contenen les paraules *educació i feliç* o *felicitat* (*happy* o *happiness*). No obstant això, hi ha 590 títols amb les paraules *moral* o *moralitat* (*moral* o *morality*) i *educació*. Decididament, la pedagogia és més kantiana que hedonista.

concepció determinada de felicitat (la d'Aristòtil o la dels hedonistes, la dels estoics o la dels utilitaristes, o la de qui sigui) podria ser una argúcia metodològica per sortir del pas, però que contindria, en el nostre cas, una bona dosi de deshonestat intel·lectual, atès que tampoc sabríem dir a quina d'elles ens apuntem. Per tant, ens acontentarem amb un primer apartat per divagar sobre la complexitat de la mateixa idea de felicitat. A més, fent de la necessitat virtut, malgrat que no definim o estipulem el que entenem per felicitat, confiem que el que direm després sobre els seus vincles amb l'educació també podrà ser intel·ligible i no excessivament contradictori.

Després d'aquests anunciats balbuzeigs inicials sobre la felicitat vindran les dues parts en què estructurarem l'objecte propi del treball. Aquestes dues parts seran el resultat de relacionar les paraules *educació* i *felicitat* mitjançant la preposició *per a*, però invertint l'ordre de les paraules: *educació per a la felicitat* i *felicitat per a l'educació*. (La llista de preposicions ens donaria moltes més possibilitats heurístiques -*educació davant, sota, tocant a, amb, contra, segons, després de* la felicitat, i viceversa-, però això ja seria anar massa lluny.).

Divagacions introductòries sobre la felicitat

Felicitat és una paraula major, gran, fins i tot grandiloqüent i una mica solemne. De la xarxa de sinònims i de conceptes propers a felicitat (ventura, benaurança, benestar, satisfacció, gust, plaer, contentació, alegria, diversió, gaudi, grat, joia...), sembla que felicitat representa l'estat més alt, exigent i sublim. («El plaer no és més que la felicitat d'un punt del cos», va escriure Jouvert.)⁵ Podem dir amb naturalitat «m'ho he passat bé», «m'he divertit», «estic alegre» o «content», «va ser plaent» o «agradable». Però dir «sóc feliç» o «allò em va donar la felicitat» sembla que obligui a fer una veu ampul·losa i a donar més explicacions; són frases que tenen o bé una mica de petulància o bé de candidesa. Fins i tot pot produir rubor expressar massa felicitat: «... només se suporta quan es recorda —escriu A. Trapiello—. Mentre s'està vivint, quasi és millor mirar cap a una altra banda, com si li passés a un altre.»⁶

Preguntar-li a algú si s'ho està passant bé és normal, però preguntar-li si és feliç pot resultar una interpel·lació fins i tot impertinent. És com voler

(5) J. Jouvert, *Pensamientos*. Barcelona, Edhasa, 1995, pàg. 88.

(6) A. Trapiello, *Los caballeros del punto fijo*. Valencia, Ed. Pre-textos, 1996, pàg. 331.

saber massa de l'altre, interrogar-lo perquè, en realitat, t'expliqui, en comptes de les seves felicitats, les seves misèries i desgràcies. I en el cas que l'interpel·lat respongui que sí, que efectivament és molt feliç, l'interpel·lador aleshores sol reaccionar d'una d'aquestes tres maneres: o sentint enveja, o pensant que aquell que ha declarat que és feliç és un presumptuós que està dient una fanfarronada, o que és un pusil·lànim que es conforma amb poc. Tal com escriu Vattimo: «Si algú em pregunta si sóc feliç, la meua primera impressió és que s'està burlant de mi; llevat que sigui formulada en casos excepcionals d'absoluta intimitat... (per exemple, en una relació eròtica), una pregunta d'aquest tipus em sembla que amaga alguna cosa injuriosa. Quan algú em pregunta si sóc feliç tinc la sensació que m'està observant de cap a peus o que, en qualsevol cas, estableix amb mi una relació de domini i d'objectivació: deu ser un terapeuta (per exemple, un psicòleg) o bé un confessor (molt poques vegades), o potser un incondicional del màrqueting.»⁷

«Felicitat» és, doncs, una paraula molt exigent. Amb aquesta paraula exigim molt; en realitat, exigim *el màxim*, malgrat que tampoc no sabem gaire bé quin és el contingut d'aquesta exigència. Perquè l'observació ensenya que hi ha moltes maneres de ser feliç, i la filosofia il·lustra com hi ha i hi ha hagut diferents concepcions sobre què és la felicitat, sobre quin és el seu contingut i sobre quin pot ser el camí per arribar-hi.⁸ Només cal que donem un cop d'ull al nostre voltant per veure que el que fa més feliç la gent són coses no solament diverses, sinó fins i tot contraposades. Només hem d'anar al refranyer popular per veure que de la felicitat s'ha dit això i exactament el contrari. La felicitat, per a molts filòsofs, és l'exercici de la virtut, però alguns mortals pretenen trobar-la en el vici; és la plenitud, però diuen que per aconseguir-la cal renunciar a algunes coses; per a alguns cal esforçar-se, però per a altres saber resignar-se ajuda molt a ser feliç. L'oci proporciona felicitat, però hi ha qui, en deixar de treballar, es converteix en l'ésser més infeliç del món. Per a alguns és el coneixement el que porta a la felicitat, i per a altres una condició de la felicitat és precisament la ignorància. Bertrand Russell creia que «totes les condicions necessàries per a la felicitat es realitzen en l'home de ciència»⁹, però un personatge de Jardiel Poncela afir-

(7) G. Vattimo, «La dicha de la felicidad», *El País*, 20 de desembre de 1986, pàg. VIII.

(8) Aranguren va escriure que «felicitat» és, potser, «el término más confudente de toda la ética. [...] La pura 'formalidad' del concepto de felicidad, su vacuidad, permite que se llene con los más variados contenidos, ¿qué otro concepto puede compararse a éste en cuanto a comodidad de manejo, para poner dentro de él lo que cada filósofo quiera? El bien (supremo) consiste en la felicidad y ésta, a su vez, en: a) la unión con Dios, por contemplación, por fruición o de ambos; b) la vida recta o el cumplimiento del deber; c) el ejercicio de la virtud; d) el desarrollo de la personalidad o la formación de sí mismo; e) la perfección o la autorrealización; f) el servicio a la comunidad, el amor al prójimo, etc.; g) la satisfacción de todos los deseos y el goce de todos los placeres, etc.» (J.L.L. Aranguren, *Propuestas morales*. Madrid, Ed. Tecnos, 1994, pàg. 43 i 45).

(9) B. Russell, op. cit., pàg. 142.

mava que «hi ha dues maneres d'aconseguir la felicitat: una fer-se l'idiota; una altra ser-ho.» Uns pensen que la felicitat cal buscar-la i altres creuen que només es troba quan no es busca. La felicitat és el desig (Bataille, parafrasejant Nietzsche, va escriure que no hi ha plaer més gran que el desig de plaer mateix)¹⁰, però per als estoics, la felicitat consistia precisament a abolir el desig. La felicitat -ja veurem després que Aristòtil ho creia així- no és una potència sinó un acte; però quan actua la felicitat quasi mai no està en el lloc apropiat: «Felicitat -diu Savater- és allò que brilla on no sóc jo, o encara no hi sóc o ja no hi sóc. Per ser feliç hauria de *treure'm jo*.»¹¹ Per a alguns és activitat i per a altres una mena d'ataràxia: hi ha qui reconeix que, durant la dura quotidianitat, quan són més feliços és quan dormen¹². «Felicitat» és, doncs, una cosa complexíssima. És un concepte tan difícil com senzilles són les realitats a les quals, a vegades, està vinculat: «De quines coses tan petites depèn la felicitat!», va escriure Oscar Wilde¹³.

A més, a la vida, la felicitat tampoc no està gaire lluny de la desgràcia. La mateixa situació, persona o activitat que un dia ens proporcionen felicitat, un altre ens poden fer extremament desgraciats: a vegades, entre l'amor i el desamor hi ha només unes quantes tonteries. Fa temps vam idear una mena de joc de llenguatge que pot il·lustrar aquesta versatilitat de la vida respecte a la felicitat. El joc consisteix a arribar a l'antònim d'una paraula mitjançant la recerca successiva de sinònims. Amb una mica de paciència quasi sempre s'acaba aconseguint, ja que en virtut de la polisèmia de les paraules es produeix una mena de deriva semàntica que pot portar, per exemple, de blanc a negre, d'alt a baix, de llibertat a esclavatge, de llest a tonto, de bo a dolent, de buit a ple. Ho hem intentat amb la paraula que ens ocupa i, efectivament, al cap d'uns quants sinònims de sinònims s'arriba de «felicitat» a «infelicitat»: FELICITAT - *benestar* - *confort* - *comoditat* - *repòs* - *tranquil·litat* - *confiança* - *amistat* - *aliança* - *acord* - *compromís* - *obligació* - *necessitat* - *misèria* - *desgràcia* - INFELICITAT. És un simple joc de (i del) llenguatge, però que potser expressa, d'alguna manera, com la vida també juga amb la felicitat.¹⁴

Però potser ja hem donat prou voltes sobre què és la felicitat i haguem de concloure aquestes divagacions amb alguna cosa més concreta. Al-

(10) G. Bataille, *El culpable*, Madrid, Ed. Taurus, 1974, pàg. 174.

(11) F. Savater, op. cit., pàg. 10.

(12) Alguns anys, a la classe de l'assignatura de Pedagogia de l'Oci, passem als estudiants una mena d'enquesta en la qual, anònimament, han d'annotar en seqüències de 15 minuts què fan durant un dia sencer. A aquesta mena de qüestionari de «pressupost-temps» afegim una escala de valoració sobre el grau de fruïció que els produeix cada una de les activitats que esmenten. Doncs bé, dormir està sempre, amb diferència, entre les activitats que, segons diuen, els produeix més plaer.

(13) O. Wilde, *Paradoja y genio*. Barcelona, Edhasa, 1993, pàg. 50.

(14) J. Trilla, «Del sinònim a l'antònim. Un joc de (i del) llenguatge», *Guix*, núm. 103, 1986, pàg. 75-76.

menys per no quedar-nos només amb el que diu E. Guisán que: «de la 'felicitat', certament, només en sabem el nom.»¹⁵ I com que els éssers més concrets són els nens, un dia que treballava preparant aquests papers se'm va ocórrer preguntar-li a la meva filla, que acabava de fer vuit anys, què li semblava a ella que és la felicitat. Fent cara de perplexitat, com dient-me que a què venia aquesta pregunta, però sense pensar-s'ho ni tres segons, em va contestar alguna cosa així com: «Home, doncs la felicitat és estar bé». Jo pensava que encara seria més concreta i que contestaria amb algun exemple (jugar amb els amics, o coses així). Implícitament desitjava també alguna d'aquestes respostes genialoides i poètiques que, fruit de la seva ignorància, a vegades donen els nens (la felicitat és la carícia d'una flor, un ocell lliure, etc.). Però no: la meva filla va donar com a resposta el primer sinònim de felicitat (benestar); és a dir, la definició més senzilla però potser també la més precisa: felicitat és estar bé; afegiríem que és *estar bé amb un mateix i amb el món*, que una cosa ajuda a l'altra.

I ja és hora d'entrar en el tema educatiu, ja que això és del que es tractava.

1. Educació per a la felicitat (o la felicitat com a finalitat de l'educació)

Iniciaré el desenvolupament d'aquest epígraf sobre la felicitat en tant que finalitat educativa, explicant una petita experiència docent que vaig realitzar fa poc a la classe de Teoria de l'Educació.

La qüestió de les finalitats de l'educació és, sens dubte, una de les més àrdues de la teoria educativa. Deu ser per això que, en els meus ja bastants anys d'impartir aquella assignatura, mai no m'he sentit còmode en el moment d'explicar aquest tema inevitable del programa de la matèria. Aquesta incomoditat o insatisfacció em va portar aquest curs a assajar a classe una nova manera d'introduir els alumnes (i d'introduir-me jo mateix) en el problema de les finalitats de l'educació. Es tractava d'un procés -diguem- inductiu; és a dir, un procés invers al que se sol utilitzar quan s'aborda aquest tema. El procediment convencional consisteix a plantejar la qüestió en termes molt abstractes: s'estudien les finalitats que proposen autors diversos, s'analitzen definicions d'educació ja que sempre contenen enunciats sobre les finalitats educatives, es recorre al que estipulen les

(15) Encara que una pàgina després rectifica per dir que de la felicitat en sabem alguna cosa més que el nom: també «n'entreveiem les formes». E. Guisán, op. cit., pàg. 135-136.

lleis educatives i altres documents semblants. I, en un àmbit encara més formal, s'intenta aclarir el mateix concepte de finalitat educativa, es proposen distincions entre finalitats, metes, objectius, propòsits, intencions..., s'expliquen classificacions i jerarquitzacions de finalitats, etc. La discussió en aquests termes pot ser fins i tot apassionant: ¿qui determina les finalitats de l'educació?, ¿com es legitimen?, ¿l'educació ha de ser un mitjà de conservació o de transformació social?... Tanmateix, amb tot això, el discurs sempre es mou a uns nivells d'abstracció molt alts i l'estudiant (i el mateix professor) quasi mai no aconsegueix arribar a referenciar aquest discurs en la realitat dels fets educatius concrets, amb la qual cosa serveixen de ben poc per orientar les accions pedagògiques, que és, al cap i a la fi, per al que ha de servir la reflexió sobre les finalitats educatives. La (o una) finalitat de l'educació, es diu, és el desenvolupament harmònic i integral de les facultats humanes. Però això, a la pràctica, ¿què vol dir?: ¿que els nens han de fer una mica de tot?, ¿que l'especialització és pedagògicament indesitjable?, ¿que arribar a ser un virtuós del piano al mateix temps que un negat per al futbol (o al revés) constitueix un fracàs educatiu?

El procés que vam assajar fou invers. Es tractava d'arribar a les formulacions abstractes de finalitats de l'educació a partir del concret. El procediment fou el següent: vam facilitar a cada alumne una llista d'accions suposadament educatives com més concretes millor. Per exemple: la mestra de primer ensenya a sumar; els monitors de menjador de l'escola ensenya a fer servir correctament el ganivet i la forquilla; uns pares porten els seus fills a visitar un museu de pintura; en l'assemblea de classe es discuteix sobre un problema de disciplina; una mare renya el seu fill de vuit anys perquè té l'habitació desordenada; una mare ensenya a anar amb bicicleta el seu fill; un pare explica un conte a la seva filla abans que s'adormi; un professor de batxillerat organitza un debat sobre el racisme; una mare té una conversa sobre sexualitat amb la seva filla adolescent; etc. A partir d'aquesta llista, els estudiants (primer individualment i després en petits grups) s'havien de plantejar hipotèticament les intencions o propòsits que perseguien els respectius agents amb cada una d'aquelles accions concretes. Naturalment, insistíem que es tractava de les intencions *educatives*, és a dir, els aprenentatges, canvis d'actituds, adquisició d'hàbits, de valors... que els agents educatius pretenien induir en els educands amb cada acció: no valia dir que, per exemple, el mestre ensenya a sumar perquè aquesta és la seva manera de guanyar-se la vida. Això és perfectament verossímil i legítim, però no és el que tractem d'aclarir en el tema de les finalitats de l'educació: la finalitat de l'escola no pot ser (o no pot ser només ni principalment) donar feina als professors. Una altra condició que posàvem als estudiants era que el (o els) «per a què» educatius de cada acció s'havien de poder inferir de la manera més immediata possible i que, per descomptat, havien de ser coherents. No valia, per exemple, dir que la mare que renya el seu fill pel desordre de la seva habitació ho fa amb la

finalitat de desenvolupar el seu esperit crític o aconseguir el desenvolupament integral de les seves capacitats. A aquest tipus d'enunciats, si de cas, s'hi haurà d'arribar després. Un cop formulats els «per a què» immediats, els estudiants s'havien de plantejar successivament el «per a què» de cada «per a què». I així fins a arribar a un «per a què» al qual ja no trobessin un altre «per a què»; és a dir, a alguna cosa que es justifiqués per si mateixa; per dir-ho d'alguna manera, un «per a què» últim o una finalitat final.

El resultat fou que després de passar per un conjunt de successives i desordenades formulacions sobre aprenentatges determinats, adquisicions d'hàbits, desenvolupament de capacitats, etc., el «per a què» últim de les variades accions educatives concretes al qual bastants alumnes van arribar va ser, com era d'esperar, ni més ni menys que la felicitat de l'educand. Ens podem preguntar per què és convenient adquirir determinats béns culturals, per què en la nostra societat és necessari saber llegir i escriure o, fins i tot, per què és desitjable formar persones tolerants i dialogants, però la pregunta sobre el perquè, el sentit, les raons o les finalitats de la felicitat sembla que no es pot contestar i, per tant, ja no és ni pertinent. Al cap i a la fi, Aristòtil ja pensava que la felicitat autotèlica, quelcom que s'elegeix per si mateix i mai per una altra cosa.

Això ens porta, naturalment, a una mena de teleologia educativa eudaimonista: la felicitat com a finalitat summa de l'educació; la màxima aspiració de l'educador és aconseguir la felicitat dels educands. La resta d'objectius (generals i operatius o els que siguin) només serien propedèutics en funció d'aquella finalitat última.¹⁶

Naturalment, també hi ha qui no està totalment d'acord amb la preeminència teleologicoeducativa de la felicitat. Per exemple, R.F. Dearden, després de pensar molt en aquest tema, diu el següent: «L'educació es relaciona amb altres valors a més de amb la felicitat, i no és gens clar que es puguin harmonitzar alguna vegada, ara o més tard. En l'educació, podem, per consegüent, no estar fent l'impossible en el camí de la felicitat, sinó més aviat estar semblant la llavor d'inevitables descontentaments. [...] En l'educació, com en la vida, hi ha un cert nombre d'objectius finals que constitueixen el bé de l'home, i a vegades podem jutjar que alguns d'ells predominen apropiadament i amb raó sobre la felicitat personal, fins i tot si per algun temps el resultat és que estem menys contents amb nosaltres mateixos i amb les nostres vides.»¹⁷

(16) Tal com va escriure O. Fullat, «Ara com ara i malgrat tot, no podem pensar en l'educació com no sigui encaminada cap a la felicitat dels educands.» (*Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona, Ed. Hogar del Libro, 1984, pàg. 170).

(17) R.F. Dearden, «Felicidad y educación», a Diversos Autors, *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid, Ed. Narcea, 1982, pàg. 113 i 116.

En realitat, creiem que l'oposició de Dearden a la felicitat com a objectiu suprem consisteix només a assenyalar matisos a determinades concepcions reduccionistes de la felicitat, que altres concepcions segurament podrien subsumir. I és que —tret que recorrem a Kant, per a qui la felicitat ha d'estar supeditada a la moralitat, malgrat que totes dues formin part del bé suprem—¹⁸ és realment molt difícil oposar-se a la idea general que la felicitat ha de ser el fi últim que vol assolir l'educació. Fins i tot les pedagogies que propugnen la bondat de mortificar-se a la terra, ho fan adduint que cal fer-ho per aconseguir la felicitat celestial.

Quedem, doncs, almenys de moment, que eduquem per a la felicitat. Ara bé, en relació amb això es plantegen diversos problemes. Vegem-ne només dos.

a) *L'educació s'ha d'orientar cap a la felicitat, però ¿es pot considerar que la felicitat és pròpiament una finalitat educativa?*

Una cosa és parlar d'educació per a la felicitat, afirmar que l'educació ha d'estar orientada a la felicitat, però potser una cosa una mica diferent és afirmar que la felicitat es pot donar *pròpiament* com una finalitat educativa. Per entrar en aquest matís —important amb relació a aquest tema— hem de detenir una mica en el concepte «finalitat de l'educació».

La xarxa terminològica que s'utilitza en la teleologia pedagògica és certament complexa, prolixa i difusa, per no dir confusa. Es parla, com ja hem avançat abans, de finalitats, metes, intencions i objectius (generals i operatius, terminals...). Alguns autors estipulen oportunament distincions semàntiques més o menys clares entre aquests termes i altres, però la realitat és que el gremi pedagògic encara és lluny d'haver arribat a fixar i assumir, de manera generalitzada, unes determinades convencions en aquest sentit. Com a molt, i encara amb algunes incerteses, només acostumen a funcionar algunes estipulacions en el marc de certs aparells discursius concrets (per exemple, la LOGSE, etc.). Per descomptat que aquest no és el lloc per desenvolupar extensament el problema conceptual

(18) «En cuanto la virtud y la felicidad conjuntamente constituyen la posesión del supremo bien en una persona, y en cuanto además, estando la felicidad repartida exactamente en proporción a la moralidad (como valor de la persona y de su dignidad para ser feliz), constituyen ambas el supremo bien de un mundo posible, significa esto el completo, el acabado bien; en éste, sin embargo, es la virtud siempre, como condición, el bien más elevado, porque no tiene ninguna condición sobre sí, y la felicidad es siempre algo que para el que la posee es agradable, pero sin ser por sí sola absolutamente buena en todos los respectos, sino presuponiendo siempre, como condición, la conducta moral conforme a la ley.» (E. Kant, *Crítica de la razón práctica*. Libro segundo, cap. II, trad. de E. Miñana i M. García Morente, Madrid, Círculo de Lectores, 1995, pàg. 175-176.)

amb relació a la teleologia pedagògica.¹⁹ Ens acontentarem només amb una distinció que ens sembla rellevant amb relació al problema de la felicitat com a possible finalitat de l'educació.

Ja hem vist com, en tant que finalitats o objectius de l'educació, es formulen coses d'abast i naturalesa molt dispar: desenvolupar hàbits, adquirir determinats continguts (ja siguin conceptuals, procedimentals o actitudinals), preparar per al treball, desenvolupar la creativitat i el sentit crític, formar per a la democràcia, aconseguir graus acadèmics, adquirir les disposicions de tot ordre que permeten la vida en societat, formar per a la llibertat, aconseguir éssers conscients de si mateixos i de la seva realitat, preparar per a la vida adulta, facilitar el desenvolupament intel·lectual, però també l'estètic, el físic, l'afectiu i el moral, introjectar valors, obtenir la vida eterna, perpetuar un determinat sistema social o contribuir al seu desenvolupament o a la seva transformació, formar persones responsables, benèfiques, virtuoses i felices, etc. La llista és, sens dubte, caòtica i a ningú no se li escapa que la podríem incrementar indefinidament amb altres enunciats, semblants o diferents, que solen aparèixer en la literatura pedagògica. De totes maneres, crec que es pot establir una primera distinció que ens ajudarà a clarificar mínimament el panorama.

Observeu que en la llista que acabem d'exemplificar hi ha, com a mínim, dos tipus d'enunciats. Uns que es formulen en termes d'adquisició o desenvolupament de determinades disposicions *psicològiques* més o menys consistents (és a dir, en termes d'aprenentatge, en el sentit més ampli de la paraula), i uns altres que es formulen en termes de conseqüències o assoliments que es faciliten pel fet d'haver adquirit aquelles disposicions *psíquiques*. Del primer tipus seria, per exemple, «aprendre un ofici», i de la segona classe, «aconseguir una feina». Per a això últim cal no solament haver-se format professionalment, sinó que es donin unes condicions extrapsicològiques o extrapersonals (socials, econòmiques...) determinades. És pedagògicament possible que algú aprengui l'ofici de constructor de caravel·les, però, per poder exercir com a tal, aquesta persona segurament haurà d'esperar que es compleixin uns altres cinc-cents anys del descobriment d'Amèrica i alguna institució pública decideixi reproduir de nou la Santa Maria.²⁰ D'altra banda, les estadístiques de professionals en atur són la prova que per guanyar-se la vida amb un ofici après no és suficient haver-lo après.

Per part nostra, creiem, amb Brezinka, que en parlar de finalitats o objectius pròpiament educatius ens hauríem de limitar a aquells enunciats

(19) En un altre lloc hem tractat amb una certa minuciositat el concepte d'«intenció educativa»: *La educación informal*. Barcelona, PPU, 1986, pàg. 107-195.

(20) Esperem que amb més èxit que en els fasts del 92 sobre el Descobrimnt: cal recordar la decepció que es va produir quan la nau que reproduïa una de les de Colom va naufragar just en el moment de ser avarada.

que es formulen exactament en termes d'adquisició de «disposicions psíquiques de l'educand».²¹ Així, es podria donar com a finalitat educativa el desenvolupament de la capacitat crítica o, en el seu cas, la formació d'individus conformistes, però no reproduir o, en el seu cas, transformar el sistema social. En altres paraules, serien específicament finalitats educatives aquelles que necessàriament i exclusivament es poden aconseguir mitjançant processos educacionals; i per tals entendriem aquells que s'orienten a l'adquisició de disposicions psíquiques més o menys consistents per part dels subjectes. Aquesta formulació pot tenir algun punt de tautologia, però en qualsevol cas és pertinent ja que sovint es formulen finalitats que, ni són assequibles directament mitjançant l'educació, ni s'anuncien en termes d'aprenentatge.

Ara bé, si en la tradició pedagògica també es parla tan sovint d'aquesta altra classe de finalitats, per alguna cosa deu ser. Probablement és que aquestes finalitats no específicament educatives també deuen ser necessàries al discurs pedagògic i fins i tot a la pràctica educativa. Si és així, algun nom hauran de rebre. La nostra proposta és anomenar-les *metafinalitats de l'educació*. És a dir, finalitats de les finalitats de l'educació: assoliments o resultats no específicament educacionals que es volen aconseguir mitjançant la consecució dels que sí que són específicament educatius.²² D'aquesta manera, que el subjecte aprengui un ofici seria una finalitat educativa, però aconseguir que s'arribi a guanyar la vida seria, si de cas, una metafinalitat de l'educació; aconseguir que una persona adquireixi els coneixements i les destreses pertinents per ser un bon enginyer de ponts i camins seria un objectiu o una finalitat del primer tipus, però no ho seria aconseguir el títol acadèmic corresponent, ja que aquest també es pot aconseguir comprant l'acreditació o mitjançant altres corrupteles;²³ desenvolupar en les persones el sentit de la solidaritat i de la justícia seria finalitat, però aconseguir una societat més justa i igualitària seria metafinalitat.

I ara sí que ja estem en disposició de plantejar-nos on caldria ubicar la felicitat en aquesta mena de mínima categorització teleològica. Creiem que, després del que hem dit, la resposta és bastant clara: la felicitat no

(21) W. Brezinka, *Conceptos básicos de la Ciencia de la Educación*. Barcelona, Ed. Herder, 1990, pàg. 143.

(22) Es podrien fer servir altres parelles de termes per etiquetar aquestes dues categories. Per exemple, «objectius» per allò que nosaltres anomenem «finalitats», i «finalitats» per allò que anomenem «metafinalitats». Però això encara seria més confús ja que seria atribuir nous significats particulars a termes d'ús generalitzat, i ja suficientment polisèmic, del llenguatge pedagògic.

(23) Les finalitats educatives, en tant que efectes o resultats, no estan subjectes a compra i venda. Es poden, això sí, comprar els mitjans: una escolarització determinada, les hores d'un professor particular o un paquet multimèdia per aprendre anglès. Però, desgraciadament, no podem *comprar* el coneixement de l'anglès i l'habilitat per parlar-lo.

seria una finalitat de l'educació sinó una metafinalitat.²⁴ I això per una raó elemental: la felicitat no és estrictament una capacitat psíquica, ni un contingut d'aprenentatge, sinó un estat, una situació, una vivència, una sensació, o com se li vulgui dir. La felicitat se sent o es viu, però no es posseeix com es pot posseir un contingut intel·lectual, una destresa manual o, fins i tot, una capacitat o una facultat. Com pensava Aristòtil, «la felicitat es trobarà en un cert ús de les coses i en un cert acte, perquè [...] sempre que es troben al mateix temps la facultat i l'ús, el veritable fi de les coses està de part de l'ús i de l'acte, i no de la facultat.»²⁵ El que l'educació és capaç de proveir són, com dèiem, capacitats o disposicions, i és, per tant, en aquests termes en què es plantegen les finalitats pròpiament educatives. La felicitat es pot donar com a finalitat de la vida humana, però no com a finalitat específica de l'educació, ja que aquesta no proveeix directament actes o situacions, sinó facultats.

D'altra banda, difícilment podem pensar que la felicitat (almenys en la majoria de concepcions) es pugui aconseguir mitjançant processos exclusivament educacionals. Una experiència felicitària és, si es vol, un estat intern, però que sempre es dona en interacció amb determinades circumstàncies que ho faciliten ja que, com va escriure Bertrand Russell, «és evident que la felicitat depèn, en part, de les circumstàncies i, en part, d'un mateix.»²⁶ El que s'adquireix directament per l'educació (i per tant es pot considerar com a objecte de finalitat educativa) es posseeix independentment que en un moment donat es posi en pràctica. La felicitat, en canvi, no es té si no es viu. Els productes directes de l'educació s'emmagatzemen i es conserven, formen com un repertori que el subjecte podrà utilitzar quan decideixi fer-ho. Però la felicitat no és una cosa que pugui formar part d'aquest repertori. Si algú ha après a llegir i té un llibre, pot decidir posar-se a llegir. Però no podem decidir posar-nos a ser feliços ara (tant de bo poguéssim: mai no deixaríem de ser-ho). Perquè mai no hi ha una via directa a la felicitat.

Ara bé, el fet que la felicitat no es pugui considerar un fi pròpiament educatiu, el fet que no sigui un bé que s'aconsegueixi directament per l'educació, no significa que aquesta no pugui ajudar a la felicitat. De la ma-

(24) F. Altarejos utilitza, creiem que en un sentit semblant, l'expressió «fin final» de l'educació per referir-se a aquesta dimensió teleologicoaducativa de la felicitat. Diu així: «Hay una objeción válida a la tesis de la felicidad como fin de la educación, que puede formularse como sigue: la educación no tiene por fin la felicidad, sino el desarrollo de las potencialidades humanas que permiten alcanzarla. La felicidad es el fin último o final del hombre. Pero, precisamente, se trata del fin del *hombre*; es decir, de algo que corresponde alcanzar al hombre, y no a su educación. Esta no es más que una ayuda —la más poderosa acaso— para alcanzar el fin; pero sólo una ayuda. El fin final de la educación será más bien la capacitación de las potencias humanas hasta el grado de perfección necesaria para que la felicidad sea alcanzada por cada hombre.» (op. cit. pàg. 29-30).

(25) Aristóteles, *La gran moral a Eudemo*. Madrid, Espasa-Calpe, 1976, pàg. 33.

(26) B. Russell, *La conquista de la felicidad*. Madrid, Espasa-Calpe, 1995, pàg. 221.

teixa manera que l'educació directament i per si mateixa no pot canviar o conservar un determinat sistema social, però sí que pot *contribuir* a la seva conservació o transformació, igualment no pot assegurar la felicitat però pot contribuir-hi. Dit d'una altra manera, la felicitat no s'educa, encara que s'educa —cal que s'eduqui— *per a* la felicitat; la felicitat no forma part dels béns educatius, però la consecució d'alguns d'aquests béns pot promoure la felicitat. No s'aprèn a ser feliç, però es poden aprendre coses que possiblement ajudin a ser-ho. Potser la formulació més exacta seria dir que *eduquem per incrementar les possibilitats de ser feliç*.

b) *¿Qui determina el contingut de la felicitat com a metafinalitat de l'educació?*

Si la felicitat és una metafinalitat de l'educació caldrà plantejar-se a quina classe de felicitat ajuda l'educació. I si, com hem vist, resulta que hi ha tants conceptes i tantes formes de felicitat, ¿qui determina el contingut de la que es proposa com a metafinalitat de l'educació?; ¿quina és la felicitat que l'educador ha de voler per a l'educand? Aleshores apareixen, almenys, dues possibilitats extremes.

La primera seria que l'educador donés per bona qualsevol felicitat de l'educand. Si l'educand és o arriba a ser feliç, què importa quin és el contingut de la seva felicitat. Si la felicitat és el bé suprem, no se li poden posar restriccions. Aquesta possibilitat és teleològicament acceptable, però metodològicament resulta del tot inoperant, impracticable. Condueix a l'esterilitat pedagògica, ja que no ofereix cap pista per saber i executar aquelles accions educatives que puguin ajudar a aconseguir aquesta felicitat indefinida. La indeterminació de les finalitats de l'educació (o de les seves metafinalitats, com en aquest cas) porta inexorablement a una mena de nihilisme pedagògic; a la negació, en definitiva, de la pedagogia mateixa.

La segona possibilitat seria l'oposada: l'educador determina la classe de felicitat que vol per a l'educand. Si el perquè últim de l'educació és la felicitat de l'educand, aquesta felicitat de l'educand només serà aquella que faci feliç l'educador. Aquí el problema és l'invers a l'anterior. Aquesta posició no planteja greus inconvenients metodològics: si l'educador té un model perfectament determinat del «ser feliç», si sap quin és el perfil que tenen les persones felices, el problema de com l'educació pot ajudar a aconseguir que ho siguin potser no és fàcil però sí resoluble. Coneixent el producte final desitjable, el procés de producció es resol en una qüestió tècnica més o menys complexa. I com més detallat sigui aquest producte final, més senzill serà trobar-ne el procés d'elaboració. Si determinem que l'home feliç és el que gaudeix llegint Virgili en llatí, tenim bastant encarrilat el problema del lloc que han d'ocupar les humanitats en l'ensenyament secundari. Però a part que potser com més minucios és el model que es vol aconseguir més directivista serà l'educació, el problema fort d'aquesta se-

gona possibilitat que comentem és en l'àmbit teleològic. A *Amor y pedagogía*, el pare d'Apolodoro sap tan bé el que vol fer d'ell que aconsegueix convertir-lo en algú tan desgraciat que acaba optant pel suïcidi. Segurament, Don Avito no es va equivocar de procediment, sinó de finalitat: no es pot pretendre fer d'un altre exactament el que un vol, ja sigui un geni, com desitjava el personatge d'Unamuno, ja sigui el retrat de l'home feliç que pugui dibuixar idealment cada educador. ¿Com pot assegurar l'educador que el seu model de felicitat realment farà feliç el seu educand? Si es pretén rescindir al subjecte la capacitat de decidir el contingut de la seva pròpia felicitat, ¿quina altra llibertat li pot quedar? Si no es pot obligar ningú a ser feliç,²⁷ molt menys encara es podrà imposar el contingut de la felicitat als altres.

De manera que cap de les dues possibilitats extremes sembla recomanable. La que consisteix en el fet que l'educador accepti *a priori* qual-sevol felicitat de l'educand, immobilitza l'educador. La que pretén imposar un model determinat de felicitat, immobilitza l'educand.

Com passa quasi sempre en l'àmbit educatiu, les postures teòriques polars resulten poc raonables i, a més, impracticables. Però limitar-se tan sols a proposar solucions equidistants, invitar a quedar-se en els sensats punts mitjans del sentit comú, és massa fàcil. Un pas més seria decantar-se per fórmules dialèctiques que reconeixin i afrontin les contradiccions de la teoria i la pràctica. Al cap i a la fi, com hem escrit en un altre lloc, potser l'educació només és una relació dialèctica complexíssima entre dues voluntats molt simples: el «jo vull» de l'educand i el «jo vull que tu» de l'educador.²⁸ I pel que fa al tema de la felicitat, doncs el mateix: la dialèctica entre el model de felicitat que representa i proposa l'educador i la felicitat que vol i voldrà per a si l'educand. De tota manera, aquest tipus de formulacions generals continua donant molt poques pistes per a l'acció educativa. Caldria intentar dir més coses.

Julián Marías, cap al final del llibre que hem citat, dedica un petitíssim apartat al que ell anomena el «foment de la felicitat». Planteja fins i tot la possibilitat d'un «mètode per fomentar la felicitat». I, si bé no l'arriba a desenvolupar, apunta que es tractaria de fer la felicitat, en primer lloc, «més probable i freqüent» i, en segon lloc, «més intensa». I per això diu: «caldrà crear o intensificar les condicions antropològiques per al que més importa, per a allò en què consisteix, en el seu sentit radical, això que trivialment solem anomenar 'qualitat de vida'. La felicitat requereix condicions antropològiques que estan potencialment donades. És evident que l'home, pel fet de ser-ho, té condicions per a la felicitat, fins al punt que la desitja i la necessita. Però la realitat humana només està *incoativament* donada.

(27) R. F. Dearden, op. cit., pàg. 106.

(28) J. Trilla, *Teoría alfabética de la educación*. Barcelona, Ed. Octaedro, 1998.

Aquestes condicions no estan desenvolupades; al contrari, solen estar sufocades, s'hi renuncia, se les enfosqueix, se les elimina, a vegades se les persegueix. Imaginem-nos que es fes el contrari, que coneguéssim aquestes condicions i les afavoríssim, tractéssim de desenvolupar-les.»²⁹

Parlar del «foment» de la felicitat a partir del desenvolupament de determinades condicions antropològiques és posar-nos en una bona pista pedagògica. Ens interessa especialment aquesta idea de les *condicions* de la felicitat. D'una banda, perquè és una manera d'anar concretant allò que abans només deixàvem apuntat: que no s'aprèn a ser feliç, però que es poden aprendre coses que possiblement ajudin a ser-ho. D'altra banda, la idea de les condicions de la felicitat pot ajudar a obrir-se camí en el dilema antinòmic que hem plantejat fa un moment: ¿l'educador accepta qualsevol felicitat de l'educand o imposa la seva?

També avançàvem abans, seguint Bertrand Russell, que la felicitat depèn de circumstàncies externes i d'un mateix; dit d'una altra manera, de *condicions externes* i de *condicions internes*, que naturalment entren en interacció. De l'acció propedèutica felicitària sobre les condicions externes, la pedagogia té poca cosa a dir: sembla que d'aquestes se n'hagin d'ocupar la ciència, la tecnologia, la política, etc. Però en el desenvolupament de les condicions de felicitat internes l'educació sí que hi té un paper: potser és la instància amb una responsabilitat i un poder més grans.

Plantejar el paper de l'educació en termes de contribució al desenvolupament de les condicions internes de la felicitat suposa, en primer lloc i en coherència amb el que dèiem abans que la felicitat no pot ser pròpiament un objectiu educatiu, que l'educació rebuda (ni fins i tot la millor educació) és suficient per assegurar la felicitat del subjecte (o uns graus acceptables de felicitat). En segon lloc, parlar de desenvolupament de condicions internes no és el mateix que imposar o proposar models concrets de felicitat o continguts de felicitat. I en tercer lloc, suposa una alternativa operativa a la posició metodològicament estèril de donar per bo qualsevol contingut felicitari.

Vegem-ne un exemple: suposem -la qual cosa tampoc no és molt suposar- que podem convenir que una condició interna, educativament desenvolupable, capaç de promoure vivències riques de felicitat, és la sensibilitat artística. Molts autors afirmen que el plaer estètic és una de les formes de felicitat més desitjables. D'altra banda, tampoc no sembla gaire discutible que la capacitat per a la fruïció artística i per a la creació són, almenys fins a cert punt, educables. Només cal que llegim biografies de creadors cèlebres per adonar-nos que, malgrat el que ingènuament afirma el discurs popular sobre els dons naturals («ja es neix artista»,

(29) J. Marías, op. cit., pàg. 380-381.

etc.), aquests creadors van passar tots per processos formatius i autoformatius rics i complexos que assoleixen des dels aspectes més purament tècnics de la seva especialitat, fins a les dimensions més profundes de la personalitat, passant per un coneixement consistent de l'obra dels seus predecessors. Així doncs, la felicitat a través de l'art es pot facilitar desenvolupant totes aquestes disposicions que impliquen coneixements, tècniques, actituds, valors i fins i tot formes o estils de vida: la vida bohèmia dels artistes parisencs de principi de segle també era (i suposava) un aprenentatge. En qualsevol cas, afirmar com a condició de felicitat el desenvolupament de les capacitats associades al plaer estètic suposa la superació de la postura extrema de donar per bona qualsevol felicitat de l'educand. Un projecte educatiu felicitari que no inclogui aquesta dimensió de plaer estètic serà parcial, limitador i, com a mínim, molt més pobre que un altre que sí que l'inclogui. Però, d'altra banda, afirmar aquella condició felicitària estètica tampoc no suposa caure en el pol contrari que explicàvem abans. Que l'educació s'atreveixi a desenvolupar la capacitat de fruïció artística no significa imposar un model tancat o unilateral de felicitat. El menys important és si un es decanta per la música, per la pintura, per la dansa, per la literatura o per una mica de tot. I encara és menys important que un acabi gaudint més amb Mozart que amb Bach. Educativament i felicitàriament parlant, l'important és la capacitat de plaer estètic, mentre que el seu contingut serà secundari. Secundari, per descomptat, des del punt de vista de l'educador. Perquè des del punt de vista de l'educand, el contingut serà important ja que és allí on juga precisament el seu projecte felicitari personal. Es pot aduir, amb raó, que el desenvolupament d'una capacitat necessita continguts. Les capacitats mai no es desenvolupen en el buit. (La moda de l'«aprendre a aprendre» només és un lema heurísticament interessant, però bastant buit i confús. L'única manera d'aprendre a aprendre és aprenent, i aprenent coses concretes). Qualsevol projecte de desenvolupament de capacitats va associat necessàriament a continguts concrets. Un pare, posem per cas, vol desenvolupar en el seu fill aquella capacitat genèrica de plaer artístic, i ho fa, naturalment, amb el que té més a mà, amb el que coneix més o amb el que més li agrada a ell -per exemple, el piano. Però si el nen, per atzars de la vida, a partir de les altres educacions que rep i de la seva llibertat acaba gaudint amb el violí, el pare no haurà de sentir en absolut que el seu projecte educatiu felicitari ha fracassat.

I deixant l'exemple, òbviament, ara el tema seria veure quines podrien ser, a més de la ja esmentada, les altres condicions internes de felicitat que es poden desenvolupar o, el que ve a ser el mateix, que es poden educar. Per descomptat, no estem en disposició d'enumerar-les ni, molt menys, d'explicar-les: això suposaria elaborar tota una pedagogia de la felicitat. Ens limitarem a comentar un parell de consideracions generals sobre aquest tema.

La primera, en certa manera, ja l'hem apuntat més amunt: moltes de les finalitats pròpiament educatives que se solen proposar, malgrat que no es formulin en termes felicitaris explícits, ja estarien implícitament en la línia d'incrementar les possibilitats de felicitat per a l'educand. O, dit d'una altra manera, molts dels objectius generals més o menys acceptats majoritàriament, es podrien traduir en termes de procurar el màxim benestar possible. L'educació persegueix desenvolupar en l'educand aquelles capacitats que li permetin integrar-se a la societat en què viu, perquè sabem que la marginació social produeix majors dosis d'infelicitat que de benestar. La congruència personal és un objectiu educatiu desitjable perquè constatem que la dissociació entre el que es pensa i el que es fa genera desassossec. Volem desenvolupar la capacitat d'autocontrol de les persones, entre altres coses perquè sabem que el desig desaforat de seguida crea més infelicitat que satisfacció: això ho ensenya fins i tot l'hedonisme més clàssic. Considerem important l'educació física i sanitària perquè ens sembla que a la persona saludable li serà més fàcil sentir-se bé amb el seu cos. S'insisteix en la importància de treballar educativament l'autoconcepte, ja que aquells que tenen una imatge molt negativa d'ells mateixos no semblen gaire feliços. L'autosuperació és un valor educatiu destacable, ja que proposar-se i aconseguir metes decidides personalment és molt gratificant. Tenir bons amics i relacions amables amb els veïns i coneguts fa la vida molt més agradable, i per això l'educació s'ha de preocupar de desenvolupar virtuts com la fidelitat, la reciprocitat, la cordialitat, la cortesia... Fer-nos més sensibles als afectes i més aptes per expressar-los facilita la relació amorosa; i l'amor és una manera excelsa de felicitat, igual que el desamor o la incapacitat d'estimar ho són de tot el contrari. I així successivament.

De manera que una pedagogia de la felicitat tampoc no és tan diferent dels millors dissenys educatius que la pedagogia s'ha proposat sempre.

Ara bé —i aquí tenim la segona consideració que anunciàvem—, potser no totes les pedagogies (teòriques i pràctiques) són igualment coherents i consistents a l'hora de promoure el desenvolupament de les condicions felicitàries. Com diu M. Ricciardo, l'educació tant pot ser una ajuda com un obstacle a la felicitat.³⁰ Un examen dels diferents corrents, tendències o metodologies educatius ens exigiria massa espai, i per això, a manera d'exemple, ens limitarem a un aspecte de la qüestió. En principi, sembla que estiguin més ben disposades a contribuir al desenvolupament de condicions de felicitat aquelles pedagogies que es decanten més del cantó de la llibertat que no pas del cantó de l'autoritarisme. La felicitat no s'imposa i, per tant, tampoc no sembla que les condicions per a la felicitat es puguin desenvolupar en (i per) mitjans coactius, impositius o heterònoms.

(30) M. Ricciardo Ruocco, *Educazione e felicità*. Roma, Bulzoni Editore, 1978, pàg. 138 i s.

D'altra banda, tampoc no deu ser casual que algunes de les pedagogies més explícitament felicitàries coincideixin amb certs plantejaments inequívocament antiautoritaris: amb tot el que de polèmic pugui tenir l'experiència de A.S. Neill, no hi ha dubte que «El nen lliure i feliç» pot ser el lema més descriptiu de l'escola de Summerhill creada per aquell famós educador escocès. Com és ben sabut, en la pedagogia de Neill llibertat i felicitat resulten conceptes i realitats absolutament inseparables. Amb això no estem, ni molt menys, proposant Summerhill com a paradigma d'una pedagogia de la felicitat; sobre això se n'hauria de parlar molt. Simplement il·lustrem amb un cas particular l'afirmació que felicitat i heteronomia no casen bé.

2. Felicitat per a l'educació (o l'educació com a procés feliç)

Ara invertirem la relació entre els termes educació i felicitat. En comptes d'educació per a la felicitat parlarem de *felicitat per a l'educació*. Això ens porta a plantejar la felicitat no ja com a finalitat sinó com a mitjà educatiu.

Si és cert que s'aprèn el que es fa, també ho serà que a l'adquisició de les condicions internes de felicitat de què parlàvem abans s'hi haurà d'arribar per mitjà de la felicitat. Aquesta afirmació rotunda s'haurà de matisar (ja ho farem), però hem d'avançar que per a nosaltres qualsevol matís que se li pugui aduir, no la nega en absolut.

Desenvoluparem la qüestió de la felicitat com a mitjà educatiu (per a la felicitat) mitjançant el comentari de tres tòpics o frases fetes. Dues d'aquestes frases, que contradiuen el supòsit anunciat, són tan falses com perilloses: «Qui et vol bé et farà plorar» i «La lletra amb sang entra». L'altra frase tindria un significat oposat a l'última esmentada, i per tant, aparentment, sembla coherent amb el principi felicitari que sostenim, però també la qüestionarem per simplista i ingènua; es tracta de l'«instruir delectant».

1. «Qui et vol bé et farà plorar»

¿Quants excessos es deuen haver comès sota la coartada d'aquesta dita popular, presumptament pedagògica? Diríem que l'educador que agafa la frase en sentit literal és que ha confós educació amb crueltat o tortura. Perquè l'educació serveix, com ja hem dit massa vegades, per contribuir a la felicitat de l'educand i no per fer-lo plorar. (No cal advertir que, malgrat que es pot plorar d'alegria o de felicitat, no és precisament a aquestes llàgrimes a les quals fa referència la frase).

El sentit literal de la frase és pervers i només apunta alguna cosa raonable quan alterem substancialment la seva literalitat: en lloc de «Qui et vol bé et farà plorar», caldria dir «Qui et vol bé, a vegades deixarà que ploris»; o millor encara, «Qui et vol bé, a vegades no s'interposarà entre tu i el món per evitar que aquest et faci plorar».

En certa manera, l'educador és una mena de mediador entre el nen i la realitat, dosifica la relació entre l'educand i el món, evita aquelles topades entre tots dos que puguin tenir conseqüències irreparablement negatives per al primer. Però unes dosis de realitat crua i directa, unes dosis de *principi de realitat*, també són necessàries. I, a vegades, aquest principi de realitat farà plorar el nen, el farà ocasionalment infeliç, perquè xocarà amb els seus desitjos immediats. A vegades és pertinent, o fins i tot necessari, que la frustració arribi a l'educand (el nen «consentit» sol ser un dels exemplars més patètics de «nen infeliç»). Però la frustració pertinent, de fet, no es produeix per culpa de l'educació, sinó per disseny de la realitat. Ja frustra prou la vida perquè l'educació s'entesti a afegir-hi expressament frustracions addicionals. Perquè la lògica perversa de la frase «Qui et vol bé et farà plorar» portaria a l'absurd d'una mena de pedagogia *catastrofista*. Una pedagogia obstinada a erigir-se en un obstacle més als que d'una manera natural haurà d'afrontar el nen en la seva trobada gradual amb el món; i, a l'extrem, una pedagogia dement dedicada a tramar i a dirigir maldats contra els nens amb l'excusa d'enfortir-los.

Però si l'educació no ha d'incrementar la frustració tampoc no ha d'eliminar del tot la que procedeix de la vida. Perquè una de les condicions internes de la felicitat, de la qual encara no hem parlat, és la capacitat per relacionar-se directament amb el món, la facultat d'enfrontar-se als obstacles que la vida posa a la felicitat. I això s'aprèn, com sempre, per la pràctica. També s'aprèn per mitjà de la vivència ocasional de la frustració. Però no de la frustració sistemàtica creada artificialment per l'educador -ho tornem a repetir-, sinó de la creada per la realitat mateixa que l'educador va dosificant al nen. Són les dosis de principi de la realitat que, tard o d'hora, incrementaran les possibilitats de felicitat del subjecte. El problema tècnic d'una pedagogia felicitària és, en aquest sentit, calibrar la porció justa de realitat pertinent en cada moment.

2. «La lletra amb sang entra» i «Instruir delectant»

A primera vista pot semblar que aquestes dues frases siguin contradictòries entre si: que «la lletra amb sang entra» estigui a les antípodes d'una pedagogia felicitària, mentre que l'altra sigui el lema didàctic per excel·lència d'aquesta pedagogia. En part és així, però ja veurem que no ho és del tot: en particular pel que fa a «instruir delectant».

Certament, això de la lletra i la sang és una pura crueltat, a més de fals. (D'altra banda, si hi hagués una lletra l'aprenentatge de la qual requerís sang, ràpidament caldria pensar a abolir-la del pla d'estudis i de l'alfabet).

Per la seva banda, l'«instruir delectant» és una dita llatina afortunada que va tenir la virtut d'oposar-se, d'una manera sintètica però eloqüent, a la frase anterior i a tota aquesta pedagogia escolar de la palmeta i l'avorriment, de la qual tan constants i intensos exemples ha prodigat la història de l'educació.

És veritat que la història de l'ensenyament i de l'escola no ha estat gaire feliç, sobretot pel que fa a com la van haver de viure els alumnes; encara que tampoc sembla que tots els mestres assolissin un excés de felicitat en la seva professió. No hem de fer res més que veure com queda retratada l'escola d'aquest segle i dels anteriors en novel·les, memòries i autobiografies per adonar-nos que el pas per aquesta institució sol ser recordat més aviat com penós. La nostàlgia de la infantesa feliç que va fabular el romanticisme, aquells memorialistes la van sentir quasi de tot arreu menys de l'escola. I encara durant la major part d'aquest segle, els records escolars dels que s'han dedicat a recompondre literàriament la seva infantesa tampoc no han estat majoritàriament feliços.³¹ (Per cert, que això de la infantesa com a estadi privilegiat de la felicitat no és més que un mite. A més, si els infants, quasi per naturalesa, ja són feliços, ¿per què educar-los? Això és el que creia Rousseau, i aleshores va caure en la flagrant contradicció d'escriure un voluminós tractat pedagògic).

Tornant a l'escola, i per ser justos, cal dir que actualment, almenys pel que fa a l'ensenyament primari, les coses han canviat substancialment. Molts dels nostres nens van a l'escola contents i en surten igualment contents. Això últim abans també passava: sortien de l'escola contents, fins i tot joiosos i en desbandada; però sortien així justament perquè sortien; ara en surten contents perquè a dins tampoc no hi han estat descontents. Ja no s'avorreixen a l'escola (o no s'hi avorreixen tant com abans): el cert és que ara alguns nens s'avorreixen quan no poden anar a l'escola. És a dir que l'«instruir delectant», després de tants segles, ha començat a donar els seus fruits.

Ja hem dit que la frase «la lletra amb sang entra» és una crueltat, però és que «instruir delectant» té un punt de frivolitat. A més, tots dos lemes parteixen, en el fons, d'un mateix supòsit. Un supòsit que no podria compartir una pedagogia realment feliçària. Es tracta de la presumpció que el procés d'aprenentatge, l'accés al coneixement, és intrínsecament penós,

(31) Això és fàcil de comprovar donant un cop d'ull, per exemple, a l'antologia de textos literaris sobre l'escola que van preparar J. Carbonell, R. Torrents, T. Tort i J. Trilla (Eds.), *Els grans autors i l'escola*. Vic, Ed. Eumo, 1987. També surt aquest tema en una antologia molt més reduïda però que inclou textos diferents, J. Trilla, T. Tort, J. Carbonell (coord.), «La escuela en la literatura», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 187, 1990, pàg. 7-45. I, finalment, algunes reflexions sobre aquest tema es troben a J. Trilla, «Pedagogías narrativas», a J. Larrosa (coord.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de educación en la novela*. Barcelona, PPU, 1994, pàg. 107-128.

trist, antipàtic per a l'aprenent. Aleshores, per als de la lletra i la sang, l'única possibilitat que l'aprenent es decideixi a aprendre és el càstig, la coacció, la palmeta... Per als altres, més civilitzats, segurament més eficaços i, per descomptat, més recomanables, el que cal fer és revestir el procés d'ensenyament-aprenentatge amb un embolcall agradable, delectós, atractiu, divertit, lúdic. L'»instruir delectant», en realitat, és daurar la píndola perquè l'alumne s'empassi millor una cosa que se suposa poc agradable. Si no fos així, en comptes d'»instruir delectant» es diria «la delectació de la instrucció», o una cosa semblant.

Cada un dels dos lemes proposa un esperó diferent per suscitar l'aprenentatge (un el pal i l'altre el caramel), però en tots dos es tracta d'una motivació igualment extrínseca. Són estratègies diferents (una cruenta i l'altra lúdica) fundades en els respectius supòsits, psicològic i gnoseològic, que són les dues cares de la mateixa moneda: els nens no desitgen aprendre i el que se'ls ha d'ensenyar no és desitjable.

En canvi, una pedagogia realment felicitària parteix dels supòsits contraris: tant el fet d'aprendre (procés) com el coneixement (contingut) són desitjables; o ho poden ser, i aconseguir-ho és feina de la pedagogia. Pel que fa al vessant psicològic de la qüestió, el supòsit vindria avalat per tot el discurs que parla de la immensa capacitat d'aprenentatge de l'ésser humà, mobilitzada per la seva curiositat, que també se suposa innata. I pel que fa al discurs filosòfic, malgrat que ja hem vist que les concepcions sobre la felicitat que la història de la filosofia ha anat construint són molt diverses, potser una de les coincidències més freqüents ha consistit a associar coneixement o saviesa amb felicitat. Una frase d'Epicur diu: «fins i tot enmig de la tortura el savi és feliç»³²; i Spinoza afirmava que «la veritable felicitat i beatitud de l'home consisteix únicament en la saviesa i en el coneixement de la veritat».³³

L'aprenentatge i el coneixement són, doncs, fonts de fruïció i de felicitat. I ho poden ser per ells mateixos, fins i tot sense la necessitat dels estímuls externs o del maquillatge didàctic de l'»instruir delectant». Trobar la solució d'un problema, aconseguir entendre una teoria, deduir una fórmula, dominar una tècnica, trobar el sentit del que sigui; o, per a l'infant, començar a desxifrar paraules escrites, aprendre un nou concepte, entendre el principi de la divisió... poden ser moments molt gratificants, autograticants. I si parlem del plaer cultural, ¿per què no parlar del plaer de l'ensenyament-aprenentatge que no és altra cosa que un trànsit cultural? Com diu E. Guissán, «... en l'aprenentatge i en l'ensenyament, com a vehicles d'intercomunicació entre els homes de generacions diverses, hi ha un dels

(32) Epicuro, *Sobre la felicidad*. Bogotá, Ed. Norma, 1995, trad. de C. García Gual, pàg. 59.

(33) B. de Spinoza, *Tratado teológico-político*. Cap. III. Trad. de A. Domínguez, Madrid, Circulo de Lectores, 1995, pàg. 265.

plaers més profunds que a l'ésser humà, per poc dotat que es trobi, li és donat experimentar.»³⁴

I tot això ha de ser possible sense rebaixar la cultura, la ciència o el coneixement. L'escola i, en general, l'ensenyament i l'aprenentatge poden ser situacions felicitàries sense necessitat que el mestre es converteixi en un pallaso xistós o en un *entertainer*, que a això és al que porta a vegades la pedagogia cosmètica i *naïve* del simple «instruir delectant».

Del que de veritat parla la pedagogia felicitària és del plaer de la cultura, de la satisfacció pel treball ben fet, de com és de gratificant barallar-se amb el coneixement, de «l'alegria serena de l'estudi», que deia Hermann Hesse,³⁵ i no de pur entreteniment o de gresca. Perquè un aprenentatge seriós, una relació personalment compromesa amb la cultura i la ciència, exigeix quasi sempre dedicació, esforç i autodisciplina; però és un esforç que no ens fa infeliços, sinó tot el contrari. És com l'esforç físic de l'alpinista o l'esforç mental del jugador d'escacs. L'aprenentatge seriós no és un simple passatemps ni pot ser sempre divertit (en la versió prosaica de la paraula). Però entre això i l'avorriment en què l'escola sumia els seus usuaris hi ha la mateixa distància que entre fer coses a les quals es troba sentit i fer coses per pura heteronomia. El que realment avorreix i fa desgraciat l'aprenent és haver de suportar un ensenyament que no el condueix a cap aprenentatge significatiu.

Fins aquí hem parlat quasi exclusivament de la felicitat de l'educand i de l'aprenent. També cal parlar de la de l'educador i mestre.³⁶ La felicitat té l'estranya virtut que quan es reparteix es multiplica. I, malgrat que és personal, no és del tot intransferible. Per això també la felicitat de l'educador es pot considerar una de les condicions (en aquest cas externa) de la felicitat de l'educand. No sembla raonable plantejar l'educació o l'ensenyament com una situació felicitària, excloent del benestar a qui precisament té la responsabilitat directa de construir aquesta situació.

En les relacions personals la felicitat i la infelicitat es contagien. És per això que viure infeliçment la tasca d'ensenyar és la manera més eficaç d'amargar la tasca d'aprendre. I també per això el malestar docent,³⁷ de què tant es parla, és una raó més per la qual les institucions educatives no

(34) E. Guisán, op. cit. pàg. 123.

(35) H. Hesse, *Bajo la rueda*. Córdoba (Argentina), Ed. La Docta, 1975, pàg. 42.

(36) Cal dir que entrar a fons en aquest tema ens obligaria a plantejar seriosament una cosa que hem anat eludint al llarg de tot el treball i que té una importància pedagògica indubtable, no solament pel que fa a la trobada entre educador i educand: la relació (o conflicte) entre la felicitat pròpia i la dels altres, felicitat i justícia, etc. O sigui, la dimensió més específicament ètica de la felicitat. Una bona sistematització del pensament pel que fa a aquesta qüestió en la filosofia antiga es pot trobar a J. Annas, *The Morality of Happiness*. New York, Oxford University Press, 1995, esp. pàg. 223 a 328.

(37) Vegeu J.M. Esteve, *El malestar docente*. Barcelona, Ed. Paidós, 1994 (3a. ed.). i J. Vera, *La crisis de la función docente*. València, Promolibro, 1988.

sempre són capaces de fer que els processos d'ensenyament-aprenentatge siguin vivències felices.

Ja hem dit que una pedagogia de la felicitat no exigeix professors xistosos, bromistes o graciosos. (Aquestes són qualitats no gens menyspreables per a un perfil docent, però exigir-les potser seria demanar massa). N'hi ha prou, que no és poc, que el professor sigui capaç de passar-s'ho bé amb el que ensenya, de gaudir ensenyant-ho, de comunicar el seu gaudi i de sentir-se gratificat en percebre que l'alumne també s'ho passa bé aprenent.

Paraules clau

Educació

Finalitat de l'educació

Pedagogia

Teoria de l'educació

Filosofia de l'educació

Abstracts

Después de una serie de divagaciones en torno a la idea de felicidad, el artículo relaciona este concepto con el de educación. Y lo hace de dos maneras. En primer lugar, planteándose la cuestión en el orden teleológico; es decir, la felicidad como posible fin educativo, aunque a lo que llega el autor es a que, siendo conceptualmente rigurosos, la felicidad no puede enunciarse como una finalidad propiamente dicha de la educación, sino como su metafinalidad por excelencia. En segundo lugar, el artículo reflexiona sobre la felicidad como medio educativo, para lo cual comenta críticamente tres dichos populares: «La letra con sangre entra», «Quien bien te quiere te hará llorar», e «instruir deleitando».

Après une série de divagations sur l'idée du bonheur, l'article rattache ce concept à celui de l'éducation, et cela de deux façons. D'abord, en posant la question de l'ordre téléologique; c'est à dire, le bonheur comme fin éducative possible, bien que, en étant conceptuellement rigoureux, le bonheur —pour l'auteur— ne peut pas être énoncé comme un but propre de l'éducation, sinon comme son métabut par excellence. Deuxièmement, l'article réfléchit sur le bonheur comme moyen éducatif, pour lequel il commente de façon critique trois aphorismes populaires: «On n'apprend rien sans mal», «Qui aime bien châtie bien», et «divertir et enseigner».

Following a series of digressions around the concept of happiness, the article relates this concept with that of education. This is done in two ways. First, posing the teleological question; that is, happiness as a possible final goal in education, although, being conceptually rigorous, happiness—in the opinion of the author— cannot be singled out as a true objective of education, but rather as its metaobjective par excellence. Second, the article reflects on happiness as a means of education, and in so doing comments critically on three popular maxims: «La letra con sangre entra» (a case of not sparing the rod), «Quien bien te quiere te hará llorar» (a case of being cruel to be kind) and «instruir deleitando» (laughter lubricates learning).