

Filòsof. Exministre francès d'Educació

Luc Ferry

L'educació després del maig del 68*

Hi ha una manera de fer que ha proliferat a la nostra societat –extrapolable a l'Europa occidental al llarg dels darrers trenta anys– que, tot i tenir l'origen en el pla formatiu a l'escola, ha repercutit en els hàbits socials de grans capes de la societat. Es tracta d'un model bastit sobre quatre grans il·lusions que el filòsof francès i exministre Luc Ferry va analitzar en aquesta conferència que ara reproduïm, organitzada pel CEJP i donada el novembre del 2007 a Barcelona. Es tracta de quatre grans miratges sorgits arran dels aspectes més naïf dels corrents revolucionaris alimentats a l'ombra del Maig francès del 1968. Aquestes quatre il·lusions –«tot es pot inventar, res no és transmès»; «substituir el treball pel joc»; «la motivació és un valor més gran que el treball»; i «ser jove és una genialitat i, al contrari, ser vell és una catàstrofe»– han anat fent forat en les societats occidentals, sobretot en les més avançades, i al cap dels anys s'han mostrat tal com eren, pures il·lusions. Al cap dels anys el miratge desapareix i tenim al davant la crua extensió del desert.

Agareixo amb molt d'afecte la invitació del president Pujol i del Centre d'Estudis, per l'amabilitat i la cordialitat que han manifestat a l'hora de convidar-me a parlar i tractar sobre qüestions que ens preocupen a tots. I li agraeixo molt, president, que tingués l'amabilitat d'anar a veure'm a

* Conferència realitzada a l'auditori de la Fundació Tàpies el 12 de novembre de 2007 en un acte organitzat pel Centre d'Estudis Jordi Pujol.

París i fer-me partícip de les seves conviccions en matèria d'educació, ja que em va permetre veure que parlem el mateix llenguatge i que, a més, tenim molts amics en comú.

Prendré com a punt de partida un debat recurrent que apareix amb freqüència a tots els països europeus –a Espanya; a França, òbviament; a Alemanya, on cal dir que és molt intens, etc. És el debat sobre si el nivell escolar baixa o puja, un debat molt ideològic, molt partidista, molt polític. En termes generals, els d'esquerres solen dir que puja, i els de dretes, que tot se'n va en orris, que baixa. És un debat que està molt marcat, que és molt sensible.

A França, l'any 1995 vam tenir una sort increïble en descobrir deu mil còpies d'un examen molt important que a casa nostra s'anomena *certificat d'estudis* i que corona l'educació primària. Als anys vint, l'examen es feia a l'edat de dotze anys, i a partir d'aleshores la majoria d'infants no estudiaven més. Era l'examen de final de curs, en certa manera, però també el de final d'escolaritat. Avui dia es fa més aviat als setze o divuit anys. Doncs bé, vam trobar per casualitat, en una subprefectura –una divisió administrativa de l'Estat– del departament de la Somme, al nord de França, deu mil còpies d'examen corregides als anys vint, on constaven les notes i les anotacions dels professors. En aquella època, el 1995, el director d'avaluació i estadístiques del Ministeri d'Educació era Claude Thélot, un home d'esquerres molt conegut a França, que tota la vida havia defensat que el nivell escolar pujava i que va pensar: «Faré un estudi comparatiu entre els alumnes dels anys vint i els alumnes d'avui, perquè deu mil còpies són una mostra prou significativa».

Com a antic alumne de l'Escola Politècnica de París, Thélot era un home intel·ligent, i va intentar eliminar tots els biaixos, és a dir, tot el que pogués falsejar la comparació. Va pensar: «Hi ha assignatures que abans tenien un sentit que ja no tenen avui, per tant, les traurem. D'altra banda, abans els mestres i professors de les escoles només preparaven el 10% dels millors alumnes per a aquest examen tan difícil, així que n'agafarem el 10% dels millors d'avui». Com que els professors els preparaven i els tutoritzaven durant tot l'any, també es va optar per fer-ho a la dècada dels noranta. I encara es va anar més lluny, perquè com que l'any 1920 França era un país pagès i rural, els pares no tenien les mateixes categories socioprofessionals

que avui, per tant, es va decidir crear una mostra amb les mateixes categories que als anys vint. En definitiva, es van fer molts esforços per intentar eliminar tot el que pogués falsejar la comparació.

Malauradament, però, el resultat va ser absolutament calamitos i catatròfic per als alumnes de l'actualitat, sobretot en un punt fonamental que és el coneixement de la llengua. Per donar-los només una xifra –tot i que la resta també serien interessants–: antigament, en el dictat del certificat d'estudis es feien una mitjana de cinc faltes d'ortografia, mentre que avui dia se'n fan disset. Per més que no siguem fanàtics de l'ortografia, sabem que disset faltes en un text curt volen dir moltes coses. D'una banda, que el text del dictat recorda els textos dels infants, on les paraules s'escriuen amuntegades; de l'altra, que amb prou feines es coneix el francès. I estem parlant del 10% dels millors alumnes de l'últim curs de primària.

Una estadística que aviat es farà pública posa de manifest que a Alemanya es viu una situació encara pitjor que la francesa. Resulta interessant, ja que els sistemes alemany i francès –potser juntament amb l'anglès– sempre s'han considerat a si mateixos els millors del món; ara veiem, però, que hi ha un declivi absolutament extraordinari entre els anys vint i els noranta. Vostès podrien replicar: «D'acord, potser no són tan bons en llengua materna, en les disciplines literàries, però sí que ho són en ciències». Doncs no, ja que el 67% dels nostres estudiants no saben fer una multiplicació quan comencen la secundària, és a dir, quan tenen dotze anys. El 67%! A més, tenim una crisi vocacional immensa. En els últims quinze anys, a Alemanya, a França i al Canadà –d'Espanya no tinc xifres– s'ha registrat una disminució del 40% en les vocacions per a la física, la biologia i les matemàtiques. Per tant, estem presenciant una caiguda lliure, un gran esfondrament. Si tenim en compte que no s'ha produït una mutació genètica en la humanitat, que els nostres alumnes són manifestament tan intel·ligents com abans i que els joves d'avui no tenen menys capacitats que els de la meva generació ni que els dels anys vint, estem davant d'un problema real. Què ha passat en el sistema escolar perquè s'esfondrés el nivell de certes disciplines –principalment en les ciències, en el coneixement lingüístic, i diria que també en la urbanitat?

L'element que més destaca entre els problemes europeus actuals és l'augment de la violència i dels comportaments incívics que es dona en alguns centres escolars. En aquest sentit, se'ns planteja una pregunta de

fons a la qual no és gens fàcil respondre. Pel que fa al diagnòstic, a França avui gairebé tothom està d'acord que ja no es tracta d'una qüestió de dretes i esquerres. Sabem que hi ha un declivi enorme, però, d'on ve? Per què es produeix? La resposta no és fàcil perquè tenim tendència a projectar la nostra sensibilitat moral i política en comptes de reflexionar.

Durant els anys setanta, després de les protestes del maig del 68, a França va tenir lloc el que es va conèixer com la renovació pedagògica, que va capgirar el sistema escolar i va derivar en la substitució dels mètodes tradicionals per mètodes nous. Ara bé, jo sostinc que la renovació es va estendre a tot Europa –i el pitjor va ser a Alemanya, seguida de França–, tal com posa de manifest l'informe PISA, que compara quaranta països des d'un punt de vista objectiu –ja que no és francès, alemany o espanyol, sinó general. Personalment, crec que aquesta renovació pedagògica es va basar en quatre il·lusions, quatre il·lusions que tanmateix van néixer d'un esperit generós i positiu, no pas negatiu –i és això el que resulta difícil, que no va procedir de persones malintencionades, que no van ser ximplers els que van impulsar la renovació. Les quatre il·lusions són difícils de detectar perquè tot plegat tenia una aparença de sensatesa, i no és fàcil detectar els errors o les il·lusions quan estan revestides de generositat i d'intel·ligència. A continuació els vull presentar les que, segons el meu parer, són les quatre il·lusions que van esfondrar i destruir completament els nostres sistemes educatius, uns sistemes que avui dia s'estan recuperant –també els explicaré de quina manera i per què.

La primera il·lusió va ser partir de la idea que a tot l'ensenyament calia introduir mètodes actius, pels quals els estudiants construïssin i inventessin els coneixements fonamentals per si sols. Va ser l'anomenada *autoconstrucció* o *construcció de si mateix*. Tanmateix, l'educació, abans que res, en un 99% és la transmissió d'un patrimoni. Hi ha dos àmbits principals en què l'educació és gairebé al 100% una herència, una tradició en el sentit etimològic de la paraula, és a dir, quelcom que no s'inventa. D'una banda, cap de nosaltres no ha inventat ni el francès, ni el castellà, ni el català, ni l'alemany, ni l'anglès; ningú no ha inventat la seva llengua materna, perquè les normes gramaticals són una herència i cap dels que som aquí no les ha inventat.

A França avui tothom té molt clar que ja no estem parlant d'una qüestió que tingui a veure amb dretes i esquerres

No és qüestió d'espontaneïtat ni de creativitat. Ho diré d'una manera un xic provocativa: la creativitat en matèria de normes gramaticals s'anomena faltes d'ortografia. Per tant, la gramàtica i la llengua s'aprenen i requereixen una actitud de respecte i d'humilitat. D'altra banda, hi ha les fórmules de cortesia, que estan molt fixades i esteses. Quan acabem una carta, per exemple, diem: «Aprofito l'ocasió per saludar-vos atentament». Es tracta de fórmules convingudes, que no són creatives, que l'individu no capgira ni crea; són totalment convencionals, totalment tradicionals, totalment heretades dels nostres mestres i dels nostres pares. Les fórmules de cortesia són una herència nacional. En termes generals, podríem dir que la urbanitat i la cortesia són a la vegada molt absurdes i molt importants, perquè ens permeten conviure en pau sense agredir-nos els uns als altres.

En aquests dos àmbits la renovació pedagògica va ser calamitosa. Vam fer creure als nens i nenes que ho inventarien tot per si mateixos, vam creure que a les aules i a les escoles la creativitat, la imaginació i l'espontaneïtat substituirien la humilitat enfront de les herències tradicionals. El que dic no són paraules buides, és la realitat. Vam inventar nous mètodes pedagògics que, del primer a l'últim, pretenien potenciar la creativitat dels infants. Què vol dir això? Que vam substituir els dictats pels autodictats i les anàlisis de text pels textos d'invenció; que vam fer que els nens redactessin els reglaments interns de les escoles; que en història vam substituir les classes teòriques pels documents, tot dient als nens i nenes: «Ara compararem una ogiva gòtica i un arc romà, mirarem les fotografies i a partir dels documents inventarem la història». En resum, en tots els àmbits vam deixar de banda els exercicis tradicionals –autoritaris i absurds, però eficaços– per introduir exercicis d'invenció, d'espontaneïtat, d'imaginació i de creativitat. No era una mala idea, partia d'una bona intenció, podia funcionar, però no va ser així. Va ser un desastre i més endavant els diré per què.

He oblidat parlar-los del camp de la ciència, on vam substituir l'aprenentatge científic i dur per les activitats lúdiques i de motivació. Vam multiplicar les petites experimentacions, el que anomenem *posar-se mans a l'obra*, és a dir, els exercicis que aspiraven a fer descobrir la ciència a partir de manipulacions experimentals. De nou, semblava una bona idea i semblava intel·ligent, perquè avorria menys els nens i era més lúdic. El problema és que si volem reconstruir la biologia contemporània a partir de petites

manipulacions en una pica, passaran deu mil anys abans no descobrim l'estructura de l'ADN. I, en realitat, una classe teòrica, si s'imparteix bé, ens faria guanyar deu anys en relació amb els mètodes moderns.

La segona il·lusió, molt forta i poderosa, consistia a pensar que es podia substituir el treball pel joc. Una altra vegada, la intenció era bona. Des del segle XVIII, els grans deixebles de Rousseau i de Kant, com el suís Pestalozzi –un dels grans pedagogs del segle XVIII–, han defensat que hi ha tres tipus d'educació, tres pedagogies. Es tracta d'una idea extremadament profunda que descriurè de passada. Així doncs, hi ha tres pedagogies que tenen analogies amb la política perquè, en el fons, són l'equivalent dels tres grans règims polítics a les aules. Hi ha la pedagogia del joc, que correspon a les primeres figures llibertàries i a l'anarquisme que va néixer a Europa a finals del segle XVIII amb Goldwin i els seguidors de Jacques-René Hébert. Les primeres cares de l'anarquisme es van veure aparèixer amb la idea que es deixaria la llibertat solta, que no hi hauria autoritat ni repressió, i que, per exemple –aquestes són hipòtesis que es van esgrimir entorn de les pedagogies del joc al segle XVIII–, les matemàtiques se substituirien pels escacs. La idea existia des del segle XVIII, quan es creia que, en comptes d'avorrir els nens amb les matemàtiques, per formar la intel·ligència també es podia jugar al bridge o als escacs, al joc de go o a jocs de societat intel·ligents. A més, es considerava que els jocs també formaven l'esperit i que permetien assolir una educació sense obligacions. Així es va deixar enrere el segon tipus d'educació, que és l'educació a través de l'ensinistrament. La pedagogia de l'ensinistrament suposa que les persones i els infants es domen com els lleons o els elefants d'un circ. És important destacar que en la pedagogia del joc s'insisteix en la llibertat i en l'activitat, mentre que en la pedagogia de l'ensinistrament s'insisteix en l'autoritat i en la passivitat. D'una banda, l'anarquisme, i de l'altra, la monarquia absoluta de l'Antic Règim.

Finalment hi ha els republicans, amb Kant al capdavant, que al magnífic text *Reflexions sobre l'educació* afirma: «La veritable pedagogia no és ni el joc ni l'ensinistrament. La veritable pedagogia republicana, que no és anarquista, que no és monàrquica, sinó republicana i democràtica, és la pedagogia del treball». Per què el treball? Perquè quan treballem som alhora lliures com

Després del Maig del 68, a França va tenir lloc el que es va conèixer com a renovació pedagògica, de conseqüències calamitoses

en el joc, com en l'anarquisme, i tenim obligacions com en l'ensinistrament, com en l'absolutisme. Per què? Perquè treballar significa, lliurement i activament, topar amb obstacles que superem, i en superar-los aprenem, ens cultivem, ens formem. Un bon professor, un bon mestre, és el que sap posar els obstacles adequats davant de l'alumne, és a dir, els problemes adequats. Què són «els problemes adequats»? Els que són al seu nivell, els que pot resoldre i, en fer-ho, aprèn, es forma, es disciplina. El treball és la síntesi del joc i de l'ensinistrament, perquè hi som alhora lliures i tenim obligacions.

Kant va pensar en la teoria de Rousseau, ja que en la república també som lliures i tenim obligacions: som lliures quan votem la llei, però un cop l'hem votat ens cau al damunt, se'ns aplica. Tal com diu Rousseau, «sóc sobirà quan voto i subjecte quan he votat», sóc lliure quan voto i submís quan he votat; per tant, sóc actiu quan treballo però també em sotmeto a les obligacions dels obstacles que he de superar. Això són els problemes de matemàtiques –en grec, *problema* és el que se'ns posa al davant i hem de superar. Amb la renovació dels anys setanta, la pedagogia del treball es va tornar a substituir per la pedagogia del joc, i les activitats de motivació, tots els exercicis que he indicat abans que valoren l'activitat però que eximeixen l'ensenyament de les obligacions, no van funcionar perquè s'havia abandonat la pedagogia del treball.

Un bon professor, un bon mestre, és el que sap posar els obstacles adequats davant l'alumne

La tercera il·lusió –que tampoc no era dolenta ni absurda i que el president Pujol ha recordat fa una estona– va ser creure que primer calia motivar els alumnes i despertar-los l'interès, per després fer-los treballar. És el que jo anomeno *pedagogia de l'ham*, que consisteix a tractar els alumnes com a peixos petits, donar-los hams, intentar-los agafar i, un cop ben agafats, pretendre que treballin. Una gran il·lusió. Tots els pares que apliquen aquesta tècnica quan els seus fills aprenen a tocar el piano saben que funciona durant dos anys: comencen molt i molt bé, però al cap de dos anys ho deixen.

De la mateixa manera, als anys setanta tots anàvem als centres escolars amb guitarres, parlàvem de sexualitat femenina, passàvem vídeos i pel·lícules interessants –*Family Life* i altres–, i intentàvem seduir els alumnes. Pensàvem: «Quan els hàgim despertat l'interès, quan hàgim establert una relació cordial, llavors treballaran, llavors els farem treballar». Però això

mai no és així, perquè els despertes l'interès i els diverteixes, però després no treballen. Intentin-ho amb els seus fills: tot va bé mentre són amables, però quan diuen «a treballar», la resposta és «no». Aleshores s'adonen que hi ha un «no» i que és un obstacle. Tots els que són en aquesta sala, si mai de la vida han treballat de debò en un tema –geografia, economia, filosofia, etc.–, saben que no és una qüestió únicament de plaer. O potser pensen que he llegit sis vegades *Crítica de la raó pura* només per gust?

La veritat és que abans que res cal treballar. Sempre comencem a treballar per una mena d'obligació i després, quan hem treballat molt en un tema, ens adonem que l'alta cultura és interessant, i que ho és més que la subcultura. La cultura difícil s'ha de merèixer, però un cop l'hem merescuda gràcies al treball és més interessant que la cultura fàcil. Primer ve el treball, després l'interès. Quan treballem molt en un tema ens interessa durant tota la vida, i si, per exemple, som geògrafs i veiem un programa a la televisió sobre un país que coneixem, qualsevol informació que ens donin, per minsa que sigui, ens interessa immediatament; en canvi, si no hem treballat no ens interessa gens. El treball és anterior a l'interès. No conec cap nen o nena que treballi únicament de manera lúdica, i mai no n'he conegut cap que treballés sense obligacions. Cap ni un.

Quarta il·lusió: durant quaranta anys hem explicat als joves –als adults d'aquesta sala– que ser jove era genial, formidable, i que envellir era una catàstrofe. Un cantant de televisió d'allò més cretí va dir en una entrevista: «Ah, sí, jo m'he mantingut jove». Pobre, mantenir-se jove no és necessàriament una qualitat. Segurament ho és per a les articulacions, i clarament per als cabells i la panxa, però no s'és un gran artista als deu anys: no s'és un gran empresari, no s'és un gran futbolista, no s'és un gran músic, no s'és un gran filòsof, no s'és un gran escriptor. En realitat, als deu anys no s'és res de gran; s'és encantador, simpàtic, es pot ser el nen més meravellós del món, es pot ser infinitament amable, però no s'és gran. Cal deixar enrere la síndrome de Peter Pan, del nen que no vol créixer, que vol seguir en l'àmbit de la imaginació i que està convençut que el món de la infància és superior al dels adults. Amics, això no és veritat.

El món dels adults, si no fracassa estrepitosament i funciona al seu nivell màxim, sobretot cultural, és més ric, més profund, més interessant i més apassionant que el món dels infants. I si no ho diem als nostres fills, si els

diem constantment que créixer i envellir és una catàstrofe, com volem que tinguin ganes d'entrar al món de la cultura difícil? No hi tenen cap motiu. Durant els últims quaranta anys no hem fet més que donar motius als nostres fills per no entrar a l'alta cultura, no hem deixat de dir-los: «Ai, em moro només de pensar que tindrè canes!». Hem inventat la cosmètica, les cremes, el culturisme, tot el que puguin imaginar per no envellir, i hem donat als nostres fills la imatge que ser adult era una condemna, que ser vell era ser idiota.

Però no és veritat, això. Si observem els grans savis i els grans artistes veiem que en la majoria de casos són mil vegades millors als cinquanta anys que als vint, fins i tot millors als setanta que als cinquanta, i avui podríem dir que són millors als vuitanta que als setanta. El que és important de dir als nens és que tota la vida podem avançar en determinats camps. No hi ha dubte que ens cauen els cabells i ens creix la panxa, no hi ha dubte que envellim, però això no és l'essencial, perquè mentre tinguem salut podem avançar en la vida. La cultura dels adults és infinitament superior a la cultura dels infants, i si no ho diem als nostres fills no tindran cap motiu per entrar-hi. I l'entrada que hem de pagar per entrar a la cultura dels adults s'anomena, simplement, treball.

Tinc molts amics científics i m'apassiona la biologia genètica, perquè crec que és una disciplina captivadora. De gran m'he posat a estudiar biologia, però m'he adonat que mai no arribaré al nivell dels meus amics que són grans savis. Per més que estudiï biologia, entre el meu amic Jean-Didier Vincent –que té setanta-cinc anys i és el biòleg de més renom a França– i jo hi ha quaranta anys de distància de treball que mai no podré atrapar. Podré entendre què és la biologia, podré entendre una mica la seva feina, podré parlar-ne amb ell, podré interessar-me pel que fa, però mai no podré ser un grandíssim biòleg, perquè tot aquest treball és incompressible. Per a ell, aquest treball ha estat l'entrada a un món més apassionant que tota la resta, en el qual és feliç de viure avui, a la seva edat, i en el qual segueix avançant.

Aquesta és la realitat, però durant quaranta anys no hem deixat de dir als nostres fills: «Ui, no volem envellir perquè és una catàstrofe!». Com volem que després tinguin ganes d'entrar a l'alta cultura? Així doncs, abans de preguntar-nos «Què hem de fer?», hauríem d'intentar respondre «Per

què la renovació pedagògica? Per què les quatre il·lusions?». Repeteixo que aquestes il·lusions eren comprensibles i provenien de gent intel·ligent –no sóc un anti-68. Aquest no és el problema. En l'àmbit pedagògic, el maig del 68 va ser un veritable desastre en el sentit que l'infern és ple de bones intencions. *Corruptio optimi pessima*, com es diu en llatí.

D'on ve la renovació pedagògica? És la conseqüència de dos fenòmens socials clau que van provocar el desastre pedagògic. El primer es va iniciar al segle XIX, quan va haver-hi un conflicte entre dues concepcions sobre la finalitat última de l'educació i del projecte educatiu. A França, aquestes concepcions es van enfrontar en un llibre que avui dia ningú ja no llegeix però que aconsello encaridament. L'obra, escrita per un dels fundadors de l'extrema dreta, un tipus força detestable anomenat Maurice Barrès, es titula *Los desarraigados* i és la més important que es pot llegir encara avui sobre l'educació. Què diu Barrès sobre els que han perdut les arrels? Narra la història d'un professor de filosofia revolucionari, seguidor de Robespierre i de Kant, que ensenya a Nancy, a la província francesa de Lorena. El professor té la convicció revolucionària –que Barrès abomina i que jo comparteixo– que la finalitat de l'educació és treure els nens de la seva província d'origen, en aquest cas Lorena, per fer-los «anar a ciutat», on coneixeran la cultura universal i cosmopolita, l'alta cultura; així que envia els seus sis millors alumnes a estudiar a París. La lliçó que vol transmetre l'autor –d'acord amb la seva ideologia d'extrema dreta– és que tots aniran pel mal camí i, per extensió, que qualsevol persona que perd les arrels està abocada a la desemparrança, al declivi, a la decadència, a la delinqüència, a la infelicitat i al fracàs.

Aquest conflicte va posar de manifest un debat immens a França: ¿l'objectiu de l'educació és educar els infants, treure'ls del seu entorn per educar-los o portar-los lluny? Dit d'una altra manera: ¿l'objectiu de l'educació és que els infants esdevinguin diferents del que eren, o és arrelar-los i que siguin ells mateixos? «Sigues diferent del que eres o a la inversa; *be yourself*, sigues tu mateix». El gran debat es va allargar fins al 1968. Finalment, l'educació republicana a França i gairebé a tot Europa va considerar que la finalitat de l'educació és que els individus esdevinguin diferents, perquè l'infant, en acabar l'escola, ha de ser diferent de com era en començar-la. Es tracta,

Durant els darrers quaranta anys no hem fet més que donar motius als nostres fills perquè no entressin a l'alta cultura

doncs, d'una educació que en gran mesura era partidària de treure l'alumne del seu entorn.

En francès, el terme *élever* ('educar') significa «aixecar, portar cap amunt», per tant, educar consisteix a portar l'infant cap amunt, a portar-lo lluny. Ara bé, al maig del 68 es va dir: «No, no, això s'anomena *alienació*, que en llatí significa “esdevenir un altre del que s'era”, i això no està bé». Es va defensar que la finalitat de l'educació era que tothom esdevingués el que és, tal com afirma Freud quan diu «sigues el que ets». A partir d'aleshores, doncs, es va entrar en una ètica o educació que no volia educar els infants sinó fer-los feliços. El gran debat dels anys seixanta va girar entorn de la dicotomia «educar-fer feliç»: ¿es tracta d'educar infants, de fer-los diferents, o es tracta de fer-los feliços, de convertir-los en si mateixos? Com veuen, és un debat de fons sobre el fet d'esdevenir diferent, esdevenir un mateix i educar o fer feliç.

Aquest va ser el gran debat dels anys seixanta, que, evidentment, encara no s'ha resolt. No entraré en més detalls perquè és immens i, de fet, en podríem fer un seminari a la universitat d'un any de durada, o fins i tot de dos. La qüestió és que el 1968 es va resoldre a favor del creixement d'un mateix i no de l'elevació d'un mateix. Es va desenvolupar el jòguing, la psicoanàlisi, les psicoteràpies i tot un seguit de tècniques destinades a fer que l'individu esdevingués ell mateix i no res diferent del que era. I es va estigmatitzar i desacreditar el projecte republicà, que va ser tractat d'alienant i, en conseqüència, de repressiu.

El segon fenomen, que és infinitament més profund –i que segons el meu parer és la causa de tot–, explica per què no em sento a gust quan se'm situa a la dreta de l'espai polític francès. Considero que el veritable responsable d'aquesta desempatança, d'aquest declivi de l'escola –potser parlo amb un to una mica aspre–, és el capitalisme. Voldria explicar-los-en el motiu, deixant clar que sóc un liberal, que sóc un republicà de dretes, que vaig formar part d'un govern liberal que intenta dur a terme reformes i que vaig votar Nicolas Sarkozy, és a dir, que no sóc un home d'esquerres. Tot i això, que sigui de dretes no significa que sigui estúpid; al contrari, pel fet de ser liberal i republicà de dretes crec que he d'estar més atent als efectes negatius que genera el sistema que, d'altra banda, defenso.

Pel que fa al liberalisme, a la globalització liberal, diria el que Churc-

hill va dir de la democràcia: és el pitjor dels sistemes, a excepció de tota la resta. És exactament el que penso, i els diré per què d'una manera ben senzilla. Des del meu punt de vista, avui l'home de dretes, el liberal –un empresari d'uns seixanta anys–, viu una contradicció cultural terrible i és el principal responsable de la desemparança en què derivem en l'àmbit cultural i educatiu.

L'home de dretes, aquest empresari de seixanta anys, té una empresa i, per tant, és un liberal de dretes –altrament és que és ximple. En termes generals, si és francès –ja en faran la correspondència a Catalunya o a Espanya– no només ha votat la dreta, sinó que creu que és massa tova, que caldria un líder fort que realment dugués a terme les reformes necessàries perquè França entri a la globalització i ens adaptem al món liberal amb les seves exigències actuals. També vol reformar la legislació laboral i voldria allargar la jubilació. En definitiva, vol endegar reformes liberals i vol que hi hagi menys estat i més empresa. El nostre empresari, quan rep els seus néts a casa per celebrar un aniversari, què veu? Veu que els seus néts de vuit, deu i dotze anys no tenen educació, van mal vestits i, a més, no fan gens de bona olor –cal dir-ho. Són incapaços de dir «bon dia», són incapaços de dir «adéu» i són incapaços de dir «gràcies». Si mai entaula una conversa amb ells sobre música, literatura o història, s'adona horroritzat que no en saben res. Són un zero a l'esquerra, no tenen cultura, i si li escriuen una carta –encara que sigui impossible–, està plegada de faltes d'ortografia. El nostre amic empresari pensa que tot s'esfondra, que declina, que no funciona, i vol un líder decidit que posi ordre. Vol autoritat. I jo li dic: «Però, amic meu, no t'adones que ets el principal responsable d'aquesta situació?». Quan em pregunta per què, li responc: «Tu vens telèfons mòbils, i jo ja n'he comprat cinc a la meva filla de disset anys. Per què? Perquè en el fons tu, que ets empresari, vols que tots els nens es converteixin en consumidors i comprin els teus mòbils. Però t'has parat mai a pensar que el fet de consumir, en estat químicament pur, és una addicció?».

No sóc un anti-68, però s'ha de reconèixer que en l'àmbit educatiu el maig del 68 ha representat un autèntic desastre

Per consumir ens ha de faltar alguna cosa. Què és un drogoaddicte? El meu amic biòleg els ho explicaria millor que jo: un drogoaddicte és una persona que viu una addicció, que augmenta les dosis i les preses i que,

per tant, cada vegada consumeix més droga i ho fa més sovint. Si hi reflexionem, augmentar les dosis i les preses correspon a la definició del client ideal de supermercat, la persona que compra cada vegada més i més sovint. I el nostre empresari vol que els meus fills, els seus fills, siguin així. I com s'aconsegueix, això? L'única manera és fer que a nosaltres i als nostres fills ens falti alguna cosa i que, de cop, sortim a comprar, que deconstruïm tot el que mentalment ens frena i posa traves al consum. Si bé podríem refinar aquest raonament, ens donaria el mateix resultat: com més rica és la nostra vida interior, com més valors culturals, morals i espirituals ens omplen el cap i el cor, menys necessitat tenim, el dissabte a la tarda, de posar els nens al cotxe per anar de compres. Com menys ens falta, menys necessitat tenim de comprar.

Dit amb altres paraules: si la meva besàvia tornés a la terra i veiés un gran centre comercial, pensaria que està farcit d'absurditat i d'obscuritat, i em diria: «Això ens allunya dels valors de debò, que són els deures envers

els altres i els deures envers un mateix». Per tant, jo dic al nostre empresari: «Amb la millor voluntat del món, laments d'una banda el que fabriques de l'altra». No són pas les esquerres les que han creat aquest món, ni són pas els catòlics; és el capital, i és aquest el que ha de trobar les solucions.

En anglès diuen: «You can't have your cake and eat it too» (No es pot tenir un pastís i haver-se'l menjat). En

francès diem: «On ne peut pas avoir le beurre, l'argent du beurre et le sourire du laitier» (No es pot tenir la mantega, els diners de la mantega i el somriure del lleter). En italià, amb un punt més divertit, diuen: «No si può avere la botte piena e la moglie ubriaca» (No es pot tenir la bóta plena i la dona beguda). No sé com ho dirien en català o en castellà, però estic convençut que tenen una fórmula equivalent, perquè existeix en totes les llengües.^{1*} No es pot tenir un pastís i haver-se'l menjat; no es pot tenir la mantega, els diners de la mantega i el somriure del lleter; no es pot tenir la bóta plena i la dona beguda. No es pot tenir un fill ben educat, tradicionalista, i un fill que fa zàping, que compra tres mòbils l'any i que no fa faltes d'ortografia. No es poden tenir els dos. En el fons, el declivi de l'escola està molt més lligat a aquesta civilització del consum que a qualsevol altra cosa.

En francès el terme *élever* (educar) significa «aixecar». I el Maig del 68 va dir: aquest portar l'infant cap amunt és alienar-lo

En conseqüència, les dretes són les que han de trobar les solucions. Les dretes mai no s'interessen per l'escola perquè és un punt negre per a elles, i no poden mirar-la de cara perquè són les que la destrueixen, no les esquerres. Jo sóc un home de dretes, però aquesta dreta se'm fa a vegades insuportable. Què cal fer? Les mesures concretes que s'han d'adoptar varien a cada país.

Quant a França, penso en mesures molt concretes i precises. No sé quina seria la correspondència a Espanya, però a França hi ha un curs en què els nens aprenen a llegir i a escriure; s'anomena *curs preparatori* i en general es fa a l'edat de set anys. És un curs on cal posar el coll perquè en un any els nens han d'haver après a llegir i a escriure, i disposem d'una estadística horrible segons la qual el 80% dels nens que no aprenen a llegir ni a escriure en aquest curs no n'aprenen mai. Com que és un any que no es recupera, és el curs del fracàs escolar número u, del primer fracàs escolar. Als infants els genera un gran patiment perquè són conscients que s'han saltat un esglaó, que els falta quelcom. Com saben, als set anys els nens són molt i molt conservadors, i la seva única por és no ser com el veí: volen la mateixa roba, el mateix estoig, els mateixos bolígrafs, ho volen tot com els altres, i quan s'adonen que no són iguals queden molt ferits.

Atès que aquest és el context francès, a continuació els presento tres mesures generals. En primer lloc, cal revalorar el treball. Hem d'entendre que el treball és la condició absoluta per a una vida reeixida i per entrar a un món que sigui realment interessant. Si no treballes –sigui quina sigui la teva feina–, el món esdevé infinitament pobre i sense interès, perquè el treball és l'entrada a un nivell que et permet trobar la vida interessant. Si no has treballat ni una sola vegada amb intensitat i ganes en alguna cosa, passes per la vida de puntetes. És important tenir-ho clar, això.

Hem de donar un tomb complet a la pedagogia lúdica que preval des de fa quaranta anys, però això també vol dir que no hem d'avorrir els nens perquè sí. Actualment cal que siguem honestos, i a l'escola de la meua infància no ho eren perquè la major part del temps ens feien treballar en coses absurdes. La contrapartida és la responsabilitat dels adults. Hem de demanar als nens que treballin, hem de ser exigents amb ells, però no ens podem permetre exigir que tot el que fem sigui totalment legítim i apassionant. Demanaré als meus fills que llegeixin llibres difícils només si valen

la pena de debò. Quan jo era petit ens avorrien de mala manera amb coses sense sentit, ens feien treballar molt, però en coses que no servien per a res i que no tenien cap mena d'interès. A la meva escola, el fonament de la cultura escolar era absurd.

Avui hem de jugar el joc de demanar als nens que treballin, però només en coses interessants. Cal que nosaltres, els adults, siguem mil vegades més exigents quant als continguts de l'ensenyament. En cap dels nostres països no es planteja seriosament la qüestió dels continguts, mai no es genera aquest debat, sinó que sempre es parla dels mètodes, dels ritmes escolars, de la pedagogia, de la contractació del professorat, dels mitjans, del nombre d'alumnes per classe, etc. Mai, a cap país d'Europa, no es debaten els continguts de l'ensenyament.

En segon lloc, cal tornar amb força als exercicis tradicionals en detriment de la pedagogia lúdica. En concret, això significa que hem de revalorar exercicis com el dictat, però acompanyant-los de continguts d'ensenyament que tinguin sentit; és a dir, només podem tornar al dictat –un exercici una mica ximple– si ensenyem la gramàtica d'una manera intel·ligent i, sobretot, si associem l'ensenyament de la llengua a una educació literària interessant.

El pretext que a través d'Internet tota la literatura del món seria accessible ens va fer pensar que el problema s'havia resolt. Aquesta va ser una gran il·lusió totalment absurda. És cert que, per exemple, els nens nord-americans poden tenir a l'ordinador de casa deu milions de llibres en accés lliure –la totalitat de la *Library of Congress*, onze milions d'obres–, però de què serveix tenir onze milions de llibres si el teu fill només en llegeix dos l'any? No té cap sentit, és ximpleria pura. El problema de debò és triar els dos llibres que llegirà, i en això cal que siguem molt bons, cal que siguem capaços de dir a un nen de deu, quinze o divuit anys: «T'aconsejo llegir aquest llibre». I una vegada hem donat aquest consell és vital que no el decebem. Per tant, és obvi que cal revalorar els exercicis tradicionals, però també cal donar-los sentit.

En tercer lloc, crec que és essencial valorar l'ensenyament professional. Avui dia hem de ser sincers i reconèixer que és un abocador, ja que en el 99% de casos no l'escullen ni els estudiants ni les famílies. La via noble és la general, la literària o científica, i quan els estudiants fracassen en la via

general se'ls envia a despit a la professional. Per corregir aquesta tendència i aquesta situació, no es tracta de fer el que s'ha fet i recórrer a campanyes de publicitat, perquè no serveixen absolutament per a res. La gent no és ximple i, si pot evitar enviar els seus fills a una escola d'hostaleria o de mecànica, prefereix enviar-los a una facultat de biologia, de matemàtiques o de literatura. És evident, per tant, que no serveix de res enganyar la gent. Hem de ser seriosos i convertir la via professional en una via d'excel·lència. Què vol dir això? Vol dir crear grans escoles equivalents en la via tecnològica i professional a les grans escoles i universitats de ciència i de literatura, d'ensenyaments generals. Agafem un exemple a l'atzar: els oficis de construcció naval. Podem fer una gran escola de construcció naval on tindrem els arquitectes de més alt nivell, els que dissenyen els millors vaixells, que guanyen molts diners i que fan oficis nobles d'artesà i intel·lectual a la vegada. Ara bé, també podríem tenir tota la jerarquia d'oficis, des de l'electricista fins al mecànic de motors, electrònica o electricitat de vaixells. Si creem grans escoles professionals d'aquest tipus, la imatge que donarem de la via professional és que l'estudiant no entrarà en un carreró sense sortida, en una via embussada, sinó que podrà arribar lluny, que podrà guanyar diners i tenir un ofici interessant. Hem de dur a terme una veritable revolució als nostres països amb l'objectiu que la via professional deixi enrere la mala imatge que té associada, i que avui té raó de ser.

El gran debat dels anys seixanta va girar a l'entorn de la dicotomia «educar-fer feliç»

Aquestes són les tres idees que proposo i que caldrà aplicar a cada país de manera diferent, ja que no tenim sistemes educatius completament iguals. Tot i que els problemes no són exactament els mateixos, es tracta de tres grans orientacions. La qüestió és de quina manera cal posar-les en pràctica.

El president Pujol ha dit abans que jo havia estat poc temps en política, i és veritat: vaig estar dos anys al Ministeri. Ara bé, dos anys és el doble que els meus dos successors: el meu col·lega François Fillon, el primer ministre actual, i que el meu col·lega Gilles de Robien. La durada mitjana d'un ministre d'Educació al llarg de la Cinquena República és d'un any i mig.

Quan el president Chirac –el president de la República d'aleshores– em va fer cridar a través de Dominique de Villepin, el seu secretari general,

per proposar-me el Ministeri d'Educació, la meva primera reacció va ser rebutjar-lo. El Ministeri d'Educació era molt gran, ja que incloïa el Ministeri de Joventut, el d'Educació, el de Recerca i el d'Universitats, és a dir, quatre ministeris que rebien, de molt lluny, la partida pressupostària més gran de l'Estat, a saber, 70.000 milions d'euros l'any, que arribaven a 130.000 amb les col·lectivitats territorials. Tot i que era un ministeri gegantí, finalment vaig acceptar-lo sota la influència de la meva dona, que em va dir que si no ho feia era un inepte. Vaig pensar: «És com si m'oferissin un cavall magnífic

**El declivi de l'escola
està molt lligat avui a la
civilització del consum**

per tirar el pesat carro de l'educació nacional i portar-lo d'un punt a un altre». Tanmateix, no havia entès que no es tractava d'un cavall de tir ni de cursa, sinó que estava en un joc que s'anomena *rodeo*, en què l'objectiu no era anar enlloc sinó quedar-se sobre la bèstia. I per quedar-se sobre la bèstia, amics, malauradament cal moure's al mínim possible. Si observen l'actuació del millor *cowboy* en un *rodeo*, veuran que s'adapta als moviments del cavall i que mai no s'hi oposa. Estimat president Pujol: abans ha esmentat el meu amic Claude Allègre, que al llarg dels darrers vint anys va ser, probablement, l'únic ministre d'Educació que va intentar de debò oposar-se a la bèstia. I, com jo, en va sortir disparat.

NOTA

1. En català diem: «No es pot repicar i anar a la processó», i en castellà: «No se puede estar en misa y repicando». [N. de la T.]