

## LLEURE EDUCATIU, PARTICIPACIÓ I COHESIÓ SOCIAL

Imanol Zubero

Universitat del País Basc / Euskal Herriko Unibertsitatea

Grup de recerca CIVERSITY. [Http://civersity.net](http://civersity.net)

### 1.- "Tranquil, profe: ens hem pegat, però fora de l'escola". Per què no n'hi ha prou amb l'educació formal per construir una ciutadania activa?

Va ser més o menys això el que li va respondre un alumne al director d'un centre educatiu quan aquest va cridar l'atenció a uns alumnes que s'havien barallat tot i que en aquest col·legi havien estat "treballant la pau". Ens ho explicaven en el transcurs d'una interessant investigació sobre l'educació en valors a l'ESO<sup>1</sup>. Els mateixos alumnes perceben que el centre educatiu és "una bombolla", ens deia aquest docent, "i quan surten estan vivint una altra cosa".

L'escola és, cada vegada més, una institució sola.

Pensem en la vivència que pot tenir de l'escola un nen o una nena, un dels nostres fills o filles. Aquesta vivència és la d'un lloc on els temps estan perfectament pautats, el mateix que els espais: ara és el moment de jugar, no abans ni després, i s'ha de fer aquí, no en un altre lloc. Un lloc on la norma és la convivència pacífica, ordenada, respectuosa: no s'admet la imposició per la força d'uns sobre els altres, es practica el diàleg, es comparteixen els objectes de joc i es funciona des de la igualtat. Un lloc on l'autoritat està clarament instaurada. Un lloc on es respecten i es cuiden els béns públics. Un lloc on el llibre és un objecte gairebé sagrat i la televisió es veu reduïda a instrument educatiu. Un lloc on s'aprenen i es parlen altres llengües. Un lloc on s'ensenya el respecte a altres cultures, on s'educa en valors, on s'ensenya, per sobre de tot, la transcendència innegociable de cada persona.

I, ara, pensem en el que aquests mateixos nens i nenes viuen fora de l'escola. No és pas estrany que, cada vegada més, totes aquestes coses que l'escola ensenya siguin només això: coses que tenen el seu lloc en l'espai escolar, però no fora d'ell.

I això és una cosa que passa a tots els nivells. Quan al campus de la meua universitat veig tants alumnes que llencen a terra els envasos i embolcalls dels entrepans, les amanides, les xocolatines o les patates fregides que mengen, les ampolles d'aigua o les llaunes dels refrescos que beuen, em pregunto aterrit què ha passat amb la suposada consciència ecològica que hem anat construint al llarg dels anys. O, més senzillament, què ha passat amb la idea de respecte als espais públics i, sobretot, a les persones que treballen durament per mantenir-los nets.

### 2.- Saber i conèixer

He llegit en diversos llocs que l'escriptora francesa Marguerite Dures deia que el saber era el que hem après a l'escola i el coneixement el que aprenem pel nostre compte.

---

<sup>1</sup> Elisa Usategui i Ana Irene del Valle, *La escuela sola. Voces del profesorado*. Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa, Vitòria-Gasteiz 2007.

[http://www.bideo.info/buesa/imagenes/laescuelasola\\_completo.pdf](http://www.bideo.info/buesa/imagenes/laescuelasola_completo.pdf)

Es planteja aquí la vella i rica discussió entre aquestes dues formes de relacionar-nos amb la realitat. El diccionari ens ajuda més aviat poc, perquè ens introdueix en un bucle en el qual *saber* es defineix, entre altres coses, com "conèixer alguna cosa", i *conèixer* s'entén també com "Tenir una idea més o menys completa (d'algú o d'alguna cos)<sup>2</sup>. En qualsevol cas, sí que sembla que quan es parla de "saber" ens referim més aviat a l'exercici de les nostres facultats intel·lectuals, racionals o instrumentals, i que quan es parla de "conèixer" estem referint-nos a una relació amb la realitat construïda a partir de l'experiència, la sensació i el sentiment.

Com assenyala el filòsof mexicà Luis Villoro, "per conèixer una mica cal tenir o haver tingut una experiència personal i directa, haver estat en contacte, estar 'familiaritzat' amb això. [...] Saber, en canvi, no implica tenir una experiència directa".<sup>3</sup>

Des d'aquesta perspectiva, sembla evident que podem saber (intel·lectualment) sense conèixer (experiencialment), mentre que per contra no acabo de veure com seria possible un coneixement sensible que no ens empenyi cap a alguna forma de saviesa, cap a alguna forma de sistematització, d'objectivació, de fonamentació argumentada.

Per descomptat, són moltes les realitats i les coses a les quals podem aproximar-nos exclusivament des de la perspectiva del saber racional i racionalitzador: no necessitem res més per estudiar els forats negres, els processos químics, la transmissió de les malalties infeccioses, la reconstrucció paleoantropològica de la nostra història evolutiva o la recerca de traces d'aigua a Mart. Fins i tot quan ens aproximem, amb l'objectiu de fer ciència, a altres fenòmens i realitats més "calents", com la desigualtat social, els moviments migratoris, el fracàs escolar, la desafecció política o la violència de gènere, resulta imprescindible una mirada analítica, objectiva, que "refredi" els nostres sentiments i experiències més personals. En aquest punt, sense entrar en debats epistemològics, d'altra banda molt interessants, jo sostinc la validesa metodològica de la distinció popperiana entre "context de descobriment" (com i per què es trien uns determinats problemes i es plantegen unes determinades hipòtesis d'investigació) i "context de justificació" (com s'investiguen i es proven aquestes hipòtesis)<sup>4</sup>.

Però quan parlem de coneixement aplicat, de coneixement per a la vida, quan parlem d'educar-nos en valors, actituds i aptituds prosocials, en competències cíviques, en recursos morals... llavors el simple saber, l'aprenentatge intel·lectual, es mostra radicalment insuficient.

### 3.- No m'ho expliquis: ho fem?

La ciutadania és una cosa molt seriosa, però només funciona si es recolza en una vivència banal, quotidiana, naturalitzada en la seva pràctica. O, per dir-ho amb un llenguatge més acadèmic: si es recolza en uns determinats "hàbits del cor".<sup>5</sup>

Els éssers humans som animals de costums. Ho diem moltes vegades, sense pensar-ho, és una frase feta, però és una gran veritat. L'habitació és la condició perquè pugui produir-se la institucionalització d'una pràctica, un comportament o una visió del món.

<sup>2</sup> DIEC. *Saber*: 1 Conèixer completament, tenir coneixença que (una cosa) és, s'ha esdevingut, per la informació que en tenim. 2 Posseir la ciència, l'art, la pràctica, (d'alguna cosa).

<sup>3</sup> Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI, Mèxic 1996, pp. 198-199.

<sup>4</sup> Karl Popper, *La lògica de la investigació científica*. Tecnos, Madrid 1977, pp. 30-31.

<sup>5</sup> Robert Bellah *et al.*, *Hábitos del corazón*. Alianza Editorial, Madrid 1989.

“A mi no em surt llençar papers a terra”. El dia que vaig escoltar a la meua filla aquesta expressió la meua alegria va ser immensa. Havia integrat un comportament cívic, l'havia fet seu.

Com es construeixen aquests hàbits del cor? En un dels llibres més interessants que he llegit darrerament, el jove filòsof alemany Richard D. Precht escriu: "Les persones que s'impliquen a nivell ciutadà ho fan sovint per casualitat o per amistat i no per consideracions de principi o per una màxima moral".<sup>6</sup>

La història ens ensenya que no hi ha cap possibilitat d'animar "per decret" propostes emancipadores. Aquestes propostes, aquestes formes emancipades de vida, només tenen sentit en la mesura en què sorgeixen de les possibilitats que la mateixa realitat ofereix. Però en massa ocasions, les propostes emancipadores que sorgeixen "de baix" no tenen credibilitat. Es tracta de propostes que redueixen la conscienciació a la creació de mala consciència, la formació a la informació, o que proposen models de vida i alternatives socials difícilment assumibles. Per això, cal mostrar en la pràctica que des d'ara mateix és possible, per a la majoria de les persones, començar a viure d'una altra manera. *Zones alliberades* en què sigui realment possible fer que floreixi allò inèdit i viable de la realitat, ja que aquesta és l'única manera creïble de mostrar a la pràctica que les nostres propostes de transformació són possibles. Com deia Manuel Sacristán, "no es pot seguir parlant contra la contaminació i contaminant intensament". Això és el que defensa Jorge Riechmann quan, en el marc de les seves "33 observacions sobre supervivència, emancipació, moviments socials i política verda-alternativa", afirma que "*No necessitem avantguardes omniscients; però en canvi són inexcusables les minories exemplars*", afirmació que considera com la tesi més científica de totes les que presenta, en estar recolzada per sòlids resultats de la psicologia social experimental. Els "bons exemples", les actituds i conductes "testimonials", trenquen amb la pressió social al conformisme, trenquen les unanimitats, estimulen actituds i conductes desitjables.

I on s'aprenen aquests hàbits del cor? També a l'escola, és clar, però sobretot a casa, al temple, a les associacions i, molt especialment, al carrer, essencial escola de ciutadania.

"Per molt modestos, casuals i dispersos que semblin, els contactes a les voreres constitueixen, però, la base dinàmica sobre la qual es pot sostenir una vida pública sana en una ciutat ". Això escrivia el 1961 l'activista urbana Jane Jacobs. Són aquestes interaccions quotidianes les que possibiliten el sorgiment d'un sentit de la responsabilitat pública compromesa amb la comunitat nascut d'una educació cívica pràctica, apresada en la vivència quotidiana de la interacció als carrers

A la vida real, els nens només poden aprendre (si és que ho aprenen) els principis fonamentals de la vida en comú en una ciutat si tenen a la seva disposició un mínim d'adults circulant fortuïtament per les voreres d'un carrer. El principi més elemental és, sens dubte, el següent: tothom ha d'acceptar un cànon de responsabilitat pública mínima i recíproca, fins i tot en el cas que res en principi no els uneixi o els relacioni. Aquesta lliçó no s'aprèn només dient-la. S'aprèn únicament de l'experiència, en comprovar que altres persones, amb les quals no ens uneix un particular vincle, amistat o responsabilitat formal, accepten i practiquen envers un mateix un mínim de responsabilitat pública.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Richard David Precht, *El arte de no ser egoísta. Una reflexión sobre la moral y los obstáculos para practicarla*. Siruela, Madrid 2014, p. 332.

<sup>7</sup> Jane Jacobs, *Vida y muerte de las grandes ciudades*. Península, Barcelona 1967, p. 8.

Avui anomenariem a tot això *capital social*, però estem parlant del mateix: d'aquesta matèria que manté unides les institucions fonamentals que configuren una societat.

El 1970, Richard Sennett adverteix que "quan les futures generacions d'historiadors escriguin la crònica d'aquesta època, pot molt ben ser que notin que el seu tret més marcat va ser la gradual simplificació de les interaccions i fòrums socials per a l'intercanvi social".<sup>8</sup>

Recordem quan el mateix Sennett, tres dècades més tard, a la seva imprescindible obra *La corrosió del caràcter*, recull l'expressió de preocupació d'un exitós professional que, tanmateix, mostra la seva preocupació pel fet que la seva forma de viure, desarrelada i mòbil, sempre darrere de les exigències i oportunitats relacionades amb la seva carrera professional, pugui acabar passant-li factura en l'educació dels seus fills: "Vostè no es pot imaginar què absurd em sento quan els parlo als meus fills de compromís. Per a ells és una virtut abstracta; no la veuen enlloc".<sup>9</sup>

S'ha trencat la sinergia que històricament existia entre les grans institucions socialitzadores: família, escola, esglésies, mitjans de comunicació, treball i (en una mesura diferent, ja que sempre ha tingut un component transgressor) grup d'amistat. Fins fa uns anys totes aquestes institucions es recolzaven mútuament en allò fonamental: avui cadascuna funciona moguda per lògiques diferents i fins i tot contradictòries.

En el cas de l'escola, s'està convertint, sense desitjar-ho, en una mena de "campament" o "parc temàtic" de la transmissió d'uns valors la lluentor social dels quals és inversament proporcional a la distància que ens allunya del recinte escolar. És en aquest escenari on els professionals de l'ensenyament perceben "bretxes" preocupants entre els valors "a" l'escola i els valors que van "més enllà" de l'escola, tot produint-se un efecte paradoxal: a la pràctica, l'escola transmet "contravalors", ja que el que ensenya s'està veient contínuament contrastat i contestat socialment. Així ho expressava una directora d'un institut de secundària en la investigació a la qual m'he referit al començament: "Jo moltes vegades ho penso, jo crec que moltes vegades ens han de veure com *hippies*, però en el sentit pejoratiu del terme, una quadrilla d'il·luminats, que van de no sé què, i, llavors, clar, això és el més incòmode (...), perquè que em mirin amb aquest aire, no de crítica, sinó displicent, mira-la què ingènua, encara hi creu, em molesta moltíssim (...) i això socialment és així".<sup>10</sup>

#### **4.- L'"exterior" no deixa de fer-se present a l'escola; l'escola, inconscient d'aquest "exterior", es converteix en un mer aparell reproductor.**

Però les paradoxes no deixen d'embolcar-se i acumular-se. I així, una escola sola, en lloc d'esforçar-se per reconstruir complicitats i llaços amb l'exterior, sucumbeix a la temptació de l'aïllament i acaba tancant-se sobre si mateixa. Ho descriu magistralment Daniel Pennac:

"Fins a on puc recordar, quan els professors joves se senten descoratjats per una classe, es queixen de no haver estat formats per a això. L'això d'avui, perfectament real, abraça camps tan variats com la mala educació dels nens per l'agonitzant família, els danys culturals vinculats a l'atur i a l'exclusió, la consegüent pèrdua dels valors cívics, la violència en alguns centres, les disparitats lingüístiques, el retorn d'allò religiós, i també la televisió, els jocs electrònics, en resum,

<sup>8</sup> Richard Sennett. *Vida urbana e identidad personal*. Península, Barcelona 2001.

<sup>9</sup> Richard Sennett, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona 2000, pp. 24.

<sup>10</sup> Usategui y Del Valle, *op. cit.*

tot el que alimenta, més o menys, el diagnòstic social que ens serveixen cada matí els primers butlletins informatius<sup>11</sup>

Com assenyala Pennac, aquesta queixa articula o expressa en moltes ocasions demandes justificades de més i millor formació, o de suports experts que ajudin les i els docents a governar millor el procés educatiu en unes aules cada vegada més complexes. El problema s'agreuja quan aquesta queixa es converteix en un "no som aquí per això", que l'autor francès concreta en aquests termes: "Nosaltres, els professors, no som aquí per resoldre dins de l'escola els problemes socials que impedeixen la transmissió del saber; no és el nostre ofici".

Per descomptat, comprenc aquesta reacció: al llarg dels quatre anys que dura la formació en el grau de Sociologia, grau en què imparteixo docència en els tres primers cursos, de la mà dels meus i les meves alumnes s'han escolat a la meua aula –que jo sàpiga– dos divorcis, un embaràs no desitjat, diverses ruptures sentimentals, un càncer, una pèrdua d'ocupació, inseguretats diverses, beques denegades, l'agreujament d'una malaltia neurodegenerativa, diversos conflictes amb altres docents, problemes econòmics, una incorporació a responsabilitats polítiques, dubtes vocacionals, pors davant del futur... Sincerament, jo també crec que no sóc aquí per això. Però sóc aquí, i passa que "això" no pot quedar-se fora de l'aula. Torno a citar Pennac:

"Els nostres *mals alumnes* (dels quals es diu que no tenen futur) mai van sols a l'escola. El que entra a classe és una ceba: unes capes de pesadesa, de por, d'inquietud, de rancor, de còlera, de desitjos insatisfets, de furioses renúncies acumulades sobre un fons d'un passat vergonyós, de present amenaçador, de futur condemnat. Mireu-los, aquí arriben, amb el cos a mig fer i la seva família a coll, a la motxilla. En realitat, la classe només pot començar quan deixen el fardell a terra i la ceba ha estat pelada. [...] Naturalment el benefici serà provisional, la ceba es recompondrà a la sortida i, sens dubte, l'endemà caldrà començar de nou. Però ensenyar és això: tornar a començar fins a la nostra necessària desaparició com a professor. Si fracassem a l'hora instal·lar els nostres alumnes en el present d'indicatiu de la nostra classe, si el nostre saber i el gust de portar-lo a la pràctica no arrelen en aquests nois i noies, en el sentit botànic del terme, la seva existència trontollarà sobre els fonaments d'una manca indefinida"<sup>12</sup>

Durant els anys setanta hem assistit al final de la que Dubet i Martuccelli anomenen l'*escola republicana*, i a una de les seves característiques al meu entendre més contradictòriament necessàries en el moment actual: "el tall entre el món escolar i el món social", i que s'expressa mitjançant la diferenciació establerta entre l'alumne i el nen: "L'escola s'adreça només als alumnes, és a dir, a la part de la raó de la qual tothom disposa. Desconfia de tot el que és *privat*, afectiu o utilitari: la família, l'economia, la religió, el cos...".<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Daniel Pennac, *Mal de escuela*. Random House Mondadori, Barcelona 2008, p. 224.

<sup>12</sup> Pennac, o. c, p. 58.

<sup>13</sup> Dubet, F. y Martuccelli, D., *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires, 2000, pp. 203-204. Parlo de contradicció perquè, certament, l'escola republicana està plena de patis interiors i de passadissos foscos: el seu elitisme segregador ("l'escola bàsica és l'escola del poble i el liceu és l'escola de la burgesia"); la seva falsa neutralitat, transmetent la cultura social dominant; la seva homogeneïtat reactiva a qualsevol indici de diversitat... No obstant això, és precisament aquest tall, aquesta discontinuïtat, la qual permet constituir i afirmar l'escola com un espai públic, amb tot el que aquest adjectiu connota. García Montero destaca aquest fet en un bell assaig titulat *Perder la educación. Observaciones sobre una ética para ciudadanos*: "El camí que condueix de la casa a l'escola és també la distància obligada entre un espai privat i un espai públic disposat a fer-se respectar. Cap educació per als ciutadans resulta tan eficaç com aquest camí que cal recórrer entre la casa de cada alumne i l'escola, el camí que permet allunyar-nos una mica de la nostra identitat particular, arribant a la pissarra de tots, a l'escola única" (. I continua, citant un article de Rafael Sánchez Ferlosio: "El noi que comença a anar a l'escola hauria de compenetrar plenament amb la idea que el fet d'anar des de casa fins a l'escola és veritablement una sortida a l'exterior, un camí que s'assembla a creuar una frontera, per passar a un territori, no certament enemic, però en el qual ha de saber sentir-se a soles pel que fa a la vida familiar, cosa que alhora implica comprendre totalment que aquest nou conjunt de persones al qual s'incorpora no és, de cap manera, propi i personal, sinó indistintament comú i col·lectiu (Luis García Montero, *Inquietudes bárbaras*. Anagrama, Barcelona 2008, pp. 64-65).



"El que entra a classe és una ceba". Però, qui assumeix la responsabilitat –una responsabilitat que ens farà plorar– d'anar pelant aquesta ceba?

**5.- Allò informal ha de ser educat ja que, si s'abandona a les seves pròpies lògiques, acaba per reduir allò formal a mer "formalisme".**

Per descomptat, l'escola aïllada i tancada sobre si mateixa a la qual he fet referència fins ara no és l'única escola realment existent, ni tan sols la més comuna, encara que sí sigui una possibilitat també real i, moltes vegades, malauradament realitzada. Aquí hi ha, és cert, tots aquells/es docents que assumeixen cada dia, com Pennac, la responsabilitat d'educar l'*alumne-ceba*; aquí hi ha també tots aquells centres educatius vinculats de diferents maneres a la constitució d'autèntiques comunitats d'aprenentatge; com hi ha també tantes intuïcions, descobriments i pràctiques inicialment propis de l'educació no formal que s'han anat incorporant a l'espai de l'educació formal, com ho són la idea de l'educació permanent o la de matèries i competències transversals.<sup>14</sup>

Però, només que sigui important, considero que tot això és insuficient. Em sembla que en l'ànima de l'educació no formal trobem una intuïció essencial: que no només és necessari educar *als* afores de l'escola, sinó que també ho és *educar aquells mateixos afores*. I això no és una cosa que s'aconsegueixi només amb una millor connexió entre l'educació no formal i l'educació formal. Intentaré explicar-me a partir de l'espai del lleure.

En una de les seves magistrals vinyetes, El Roto escrivia: "El lleure és una cadena més". Per la seva banda, en la seva desassossegant reflexió sobre la vocació del capitalisme de colonitzar tot el temps dels individus, inclòs el temps de la son, Jonathan Crary, professor d'Història de l'Art Modern a la Universitat de Columbia de Nova York, adverteix que "la mercantilització implacable d'esferes de l'activitat social abans autònomes avança implacable sense cap control".<sup>15</sup>

Avui en dia, quan la majoria de les necessitats més bàsiques dels éssers humans, des de la fam, la set o la sexualitat, fins a l'amistat, han estat mercantilitzades o financiaritzades, no hi ha projecte educatiu que no es vegi confrontat amb la necessitat de preguntar-se, no només com educar, sinó *per a què fer-ho*: des de quina concepció de la vida bona, des de quin model de societat.

Educació en el lleure vol dir, o pot significar, quedar-se a la perspectiva del "saber". Educar el lleure és, sobretot, transformar les preferències a través de pràctiques de deliberació dirigides explícitament a aconseguir aquesta transformació.<sup>16</sup> Deliberar per a *alliberar de*. Alliberar el lleure per no perdre la llibertat sense adonar-nos-en.

---

Aquesta distància s'ha reduït cada vegada més. En relació amb l'escola, sens dubte. Avui cada alumne porta casa seva a l'escola. Tant que cada vegada més ens trobem a l'escola a aquells pares que van "amb la impertinència del consumidor" a preguntar pel seu fill, i no per l'*alumne* que és el seu fill.

<sup>14</sup> El docent ha de ser capaç de detectar, acompanyar, estimular i orientar l'aprenentatge difús (ubic, permanent, entre parells, descentrat, desinstitucionalitzat, però també desarticulat i erràtic) que fan possible els nous mitjans, xarxes i tecnologies, quan l'educació informal i la no formal s'expandeixen més ràpidament que la formal. No cal ni, és possible, que vagi tecnològicament més lluny que els seus alumnes, però sí que sàpiga com i a on poden arribar els seus alumnes, així com que ell mateix sigui, com a professional, un aprenent actiu; i que sigui capaç de treballar en col·laboració amb la comunitat-entorn, les comunitats d'interès dels alumnes i la seva pròpia comunitat de pràctica".

<http://les3coses.debats.cat/es/expert/mariano-fernandez-enquita>

<sup>15</sup> Jonathan Crary, 24/7. *El capitalismo al asalto del sueño*. Ariel, Barcelona 2015.

<sup>16</sup> José María Rosales, José Rubio Carracedo, Manuel Toscano, *Democracia, ciudadanía y educación*. Akal, Madrid 2009, p. 357.

I també alliberar (desmercantilitzar) els temps ocupats, els espais ocupats, els desitjos ocupats, les necessitats ocupades. Per convertir el lleure, o una part del lleure, en el *temps d'allò comú*.

## 6.- "Paideia" i "banausia": seguim aprenent moltes coses de la Grècia clàssica.

Martha Nussbaum adverteix en una de les seves últimes obres del risc que, en un futur no gaire llunyà, les societats econòmicament més desenvolupades hagin d'enfrontar-se a una "crisi mundial en matèria d'educació". La filòsofa nord-americana descriu així la situació:

"S'estan produint canvis dràstics en allò que les societats democràtiques ensenyen als seus joves, però es tracta de canvis que encara no s'han sotmès a una anàlisi profunda. Assedegats de diners, els estats nacionals i els seus sistemes d'educació estan descartant sense advertir-ho certes aptituds que són necessàries per mantenir viva la democràcia. Si aquesta tendència es perllonga, les nacions d'arreu del món d'aquí poc produiran generacions senceres de màquines utilitàries, en lloc de ciutadans cabals amb la capacitat de pensar per si mateixos, posseir una mirada crítica sobre les tradicions i comprendre la importància dels èxits i els patiments aliens. El futur de la democràcia a escala mundial penja d'un fil<sup>17</sup>.

En rellegir aquest paràgraf, en el marc de la reflexió per a aquest III Congrés, he recordat la distinció que feien els antics grecs entre la formació en les arts i oficis de la vida comercial (*banausikos*, allò propi del *banausos*, de l'artesà), i l'educació pròpiament dita, entesa com "el procés pel qual s'encoratjava i que permetia els joves d'esforçar-se a perfeccionar el seu caràcter i a desenvolupar les seves virtuts morals, així com preparar-los per realitzar un *noble ús del temps lliure*, en paraules d'Aristòtil".<sup>18</sup> La *banausia* utilitarista davant la *paideia* experiencial i autotèlica; el saber davant del conèixer; una formació per al poble i una educació per a les elits.

Avui vivim un doble risc de "banausització" de l'educació: utilitarista, instrumental, limitada (¿on és l'educació de les emocions o la sensibilitat, l'educació proporcionada per la literatura o el cinema, els museus o els viatges, per la participació social...?), com a norma general, distingint, això sí, entre unes utilitats d'alt valor afegit i unes altres de baix valor, incorporant, d'aquesta manera, un tall de classe. I afegint un altre tall més, atès que disposen de la dimensió "paideica" de l'educació només els qui se la puguin (i se la vulguin) pagar.

Hauríem de combatre la generalització d'un lleure reduït al "gaudi", a "desconnectar", a "recuperar-se" del temps de treball cada vegada més precaritzat i insatisfactori, un lleure dedicat exclusivament a la reproducció física d'una força de treball, un lleure subordinat, heterònom, individualitzat i, en última instància, socialment estèril.

Per això, dotar de "noblesa", de qualitat, de paideia el lleure de totes i de tots, també i sobretot el d'aquelles persones que, tot i que ho volen, no poden (perquè no tenen prou recursos econòmics o culturals per fer-ho) sortir del lleure mercantilitzat i banalitzat, és una tasca essencial si no volem acabar escollint "entre una forma d'educació que promou la rendibilitat i una forma d'educació que promou el civisme".<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz, Buenos Aires 2010, p. 20.

<sup>18</sup> Anthony C. Grayling, *El poder de las ideas*. Ariel, Barcelona 2015, p. 147.

<sup>19</sup> Nussbaum, o. c, p. 30.