

FONAMENTS I FINALITATS PEDAGÒGIQUES SEGONS UNA FILOSOFIA DE L'EDUCACIÓ EXISTENCIAL

Joan Carles Mèlich
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Toda actividad educativa es una tensión entre «lo que hay» —*arkhé*— y «lo que nos proponemos conseguir» —*télos*. El fundamento de todo proceso educativo lo constituye una antropología filosófica. No hay posibilidad alguna de demostrar científicamente qué antropología resulta verdadera, precisamente por ser metafísica. Sólo podemos razonar su validez, nunca probarla.

Las finalidades educativas se constituyen hipotéticamente a partir de la antropología filosófica adoptada. De no ser así, es decir, de pretender construir una teleología de la educación de corte deontológico, se incurriría en la *falacia naturalista* denunciada por David Hume.

ABSTRACT

All educational activity is a tension between «what there is» —*arkhé*— and «what we mean to achieve» —*télos*. The basis of all educational process is made up of a philosophic anthropology. There is no possibility whatsoever of scientifically demonstrating which anthropology is reliable, precisely because it is metaphysical. We can only reason its validity without ever actually proving it.

Educational aims are hypothetically made up from adopted philosophic anthropology. Were it not so, that is, the intention of building up a teleology of education of a deontologic fashion, one would be committing the *naturalist fallacy* denounced by David Hume.

Tot procés educatiu es mou entre *allò que hi ha —arkhé—* i *allò que hi ha d'haver —télos—*; entre els fets i els desigs.

Els grecs designaven amb el terme *arkhé* l'origen de totes les coses, el seu fonament. Heidegger utilitza el mot alemany *Grund*. Tot procés educatiu ha de començar per estudiar el *des d'on*, la base damunt la qual edificarà el seu sistema pedagògic. En general, proposem tres fonaments possibles des dels quals establir les finalitats:

- a) psicobiologia
- b) sòcio-cultura
- c) ontologia fonamental

La *psicobiologia* aporta l'element empírico-natural. L'educand té una estructura psicobiològica, neurofisiològica, mèdica..., que determina *moments* i *mètodes* pedagògics. D'això, se n'ocupa la biologia i, fonamentalment, la psicologia de l'educació.

La *sòcio-cultura* ens recorda que l'educand i l'educador són en una civilització determinada. La sociologia de l'educació, l'educació comparada..., ens criden l'atenció vers les condicions històriques que concreten tècniques pedagògiques.

Molt sovint s'ha ignorat en *ciències de l'educació* el tercer element: l'*ontologia fonamental*: l'ésser humà, a més de tenir uns components psicobiològics i sòcio-culturals innegables, en té també un altre d'*ontològic*, d'ésser-pur que transcendeix la facticitat de la psicobiologia i la relativitat de la sociocultura ¹.

Utilitzem l'expressió *ontologia fonamental* en el sentit heideggerià, que aquest autor desenvolupa en la seva obra *Kant i el problema de la metafísica*. L'ontologia fonamental és una ontologia *regional*, és a dir, una antropologia filosòfica que prova d'estudiar l'estructura ontològica, essencial, invariable, eidètica, de l'*ánthrosos* ².

És impossible edificar una *teleologia educativa* sense tenir present aquesta realitat. En tot cas, si no es té en compte, cal negar-la, i, en conseqüència, ja optem per una *metafísica*. Volem dir: tot *télos* educatiu té un fonament filosòfic, metafísic. Proposar unes finalitats educatives «verges» d'ontologia és també *metafísica*.

Així doncs, volem posar de manifest la necessitat de considerar la *filosofia de l'educació* —en el seu vessant ontològic-fonamental, o antropològic-teòric, o metafísic (són en aquest cas sinònims)— com l'*arkhé*

¹ Volem posar de manifest que *negar* —tant com afirmar i acceptar— el component ontològic de l'*ánthrosos* ja és una opció metafísica.

² Cf. HEIDEGGER, *Kant und das Problem der Metaphysik*, 37: «Die Idee einer philosophischen Anthropologie», ed. al., p. 202 i ss; ed. cast., p. 176 i ss.

de tota proposta pedagògica. *No hi ha possibilitat*, en absolut, de teleologia sense *arkhé*, i aquesta a més d'haver-se de considerar psicobiològicament i socio-culturalment, cal també contemplar-la *metafísicament*.

Així diu Heidegger:

La revelació de la constitució de l'ésser de la realitat humana (*Dasein*) és ontologia. Aquesta s'anomena ontologia fonamental (*Fundamentalontologie*) (...) ³.

Formalment, doncs, optem per una *antropologia filosòfica* que es converteixi *hipotèticament* en l'*arkhé* o el *Grund* de la filosofia educativa que en cada cas es proposi. Expliquem, tot seguit, el sentit del mot *hipotètic*.

Hume —filòsof escocès empirista del segle XVIII— en la seva obra *Tractat de la naturalesa humana* escriu el text següent:

No puc deixar d'afegir a aquests raonament s una observació que pot resultar d'alguna importància. En tot sistema moral de què he tingut notícia fins ara, he pogut observar sempre que l'autor segueix durant bastant de temps el mode de parlar ordinari, establint l'existència de Déu o fent observacions sobre els quefers humans, i, de sobte, em trobo amb la sorpresa que, en lloc de les còpules habituals de les proposicions, és i no és, no veig cap proposició que no estigui connectada amb un *haver de* o un *no haver de*.

Aquest canvi és imperceptible, però és, tanmateix, d'allò més important. En efecte, en tant aquest *haver* o *no haver* expressa alguna nova relació o afirmació, és necessari que aquesta sigui explicada i observada, i que al mateix temps es justifiqui quelcom que sembla absolutament inconcebible, a saber: com és possible que aquesta nova relació es dedueixi d'unes altres completament diferents ⁴.

Aquest és el conegut *is-ought passage*, que des de Moore, s'anomena *fallàcia naturalista*.

La formulació del *télos* educatiu té l'estructura de l'*imperatiu*. En general, des de Kant, es contempen dues menes d'imperatius: el *categòric* i l'*hipotètic*.

El primer té la forma *absoluta* («No mataràs»; «Has d'estudiar»...). El segon té una estructura *condicional* («Si estimes la vida, no has de matar»; «Si vols aprovar el curs, has d'estudiar»...).

L'imperatiu categòric representa una acció com a *absolutament necessària*, incondicional, sense pressupòsits ⁵.

L'hipotètic, en canvi, diu que una acció és bona segons una determina-

³ HEIDEGGER, *Kant und das Problem der Metaphysik*, ed. al., p. 225; ed. cast., p. 195.

⁴ HUME, *Tratado de la naturaleza humana*, p. 470.

⁵ Cf. KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, ed. al. p. 43; ed. cast., p. 61.

da finalitat. Només si acceptem la condició, hem de seguir l'imperatiu ⁶. Segons Kant —que ha estat l'autor que més intensivament i rigorosament ho ha estudiat—, només l'imperatiu categòric es pot qualificar de *moral*.

Així:

El grau moral en el qual hi ha l'home (i també, segons tot allò que podem saber, tota criatura racional) és vers la llei moral. La intenció que li és obligada per complir tal llei és: complir-la per deure, no per voluntària inclinació, ni tan sols per un esforç no obligat i començat volgut per ell mateix ⁷.

Aquest *deure* ha d'ésser absolutament *a priori*, no pot derivar-se de l'experiència si no vol caure en la fallàcia denunciada per Hume.

El *deure* kantian, sota la formulació de l'*imperatiu categòric*, té tres enunciats:

1. «Obra de tal manera que puguis voler que la teva màxima esdevingui llei moral» ⁸.

2. «Obra de tal manera que utilitzis la humanitat, bé en la teva persona o en la de qualsevol altre, sempre com un fi al mateix temps i mai només com un mitjà» ⁹.

3. «Tot ésser racional ha d'actuar com si fos per les seves màximes un membre legislador en el regne universal dels fins» ¹⁰.

Segons Kant, els fonaments d'aquest imperatiu categòric s'han de cercar en la raó. Però no pas la raó teòrica —criticada en la *Kritik der reinen Vernunft*—, sinó en la raó pràctica *pura*. Si la raó pràctica fos impura, voldria dir que es derivaria de l'experiència i, en conseqüència, cauríem en l'abisme de la fallàcia naturalista.

Per salvar l'objectivitat, Kant recorda sempre que aquesta raó no s'ha d'entendre com la capacitat psicològica de raonar d'un jo-empíric o psico-biològic, sinó d'un subjecte pur, que transcendeix la simple facticitat i no depèn de cap condicionament físic o social.

El projecte kantian és lloable ¹¹; tanmateix, resulta perillós en educació. En primer lloc perquè l'educació és un procés antropològic, i, com diu encertadament Fullat:

A poc a poc se'ns ha despertat, tanmateix, el convenciment que la raó,

⁶ *Ibidem.*, ed. al., p. 43; ed. cast., p. 62.

⁷ KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, ed. al., p. 207; ed. cast., p. 124.

⁸ KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, ed. al., p. 28; ed. cast., p. 41.

⁹ *Ibidem.*, ed. al., p. 61; ed. cast., p. 84.

¹⁰ *Ibidem.*, ed. al., p. 72; ed. cast., p. 98.

¹¹ Fins i tot actual, sobretot després de les investigacions de l'ètica contemporània d'APEL i HABERMAS amb la «comunitat transcendental del diàleg».

malgrat la seva múltiple força, no ho és tot; ens sembla insuficient. És forçós comptar també amb la *passió* »¹².

Un *télos* educatiu, una *teleologia* fonamentada exclusivament en la raó, pressuposa una opció metafísico-antropològica que no es pot adoptar en una òptica *existencial*. Una filosofia de l'educació existencial troba el seu fonament en l'*Existència*, sempre *Existència humana*, que escapa als límits del *lógos* per assolir també la possibilitat del *páthos*. Nietzsche —autor pre-existencialista— ho va deixar clar.

Les finalitats educatives són també *raons vitals*, allò que ens ha de possibilitar la continuïtat en la lenta peregrinació d'existir, i, com també diu Fullat, gairebé a la fi de l'obra que acabem de citar:

La raó no proporciona raons per a viure¹³.

No pot haver-hi *finalitats educatives categòriques* a l'estil kantianà. Si n'hi hagués, succeïrien, gairebé amb tota seguretat, dues coses, a saber:

a) Que l'*imperatiu categòric* tingués una dependència de l'ésser, d'*allò que és*; és a dir, que no fos *pur* (estigués contaminat d'experiència). Cauriem aleshores en la *fallàcia naturalista* denunciada per Hume.

b) Que l'*imperatiu categòric* fos tal com Kant el descriu, a saber, «un judici sintètic *a priori*» fonamentat en la «raó pura pràctica», i aleshores la teleologia educativa seria absolutament racional.

Una teleologia educativa d'ordre kantianà sostindria sense complexos la segona possibilitat, i seria absolutament coherent. Tota proposta de finalitats educatives (*telé*) descansa en un *arkhé*, i aquesta no és sinó una certa concepció de l'home.

El que volem intentar exposar és que *no hi ha concepte d'home absolutament cert*, o únic, sinó que *en filosofia*, o antropologia *filosòfica*, tota concepció de l'home és, en darrer terme, una *proposta*, i per tant *criticable*.

El kantisme —pedagogia kantiana— parteix de la tesi que l'*ánthropos* és un ésser absolutament racional i, per tant, en pura lògica, deduiria que també les finalitats educatives poden ser-ho. No és pas aquesta la línia de l'*antropologia existencial*.

Aquí partim del concepte d'*ésser humà*, més a l'estil de Pascal. Segons ell, l'home, a més de raó (*raison*), té cor (*coeur*) i entre ambdós hi ha *agonia*:

Guerra intestina de l'home entre la raó i les passions.

¹² FULLAT, O., *Verdades y trampas de la pedagogía. Epistemología de la educación*, p. 14.

¹³ *Ibidem.*, p. 126.

Si hi hagués solament raó sense passions...

Si hi hagués solament passions sense raó...

Però, havent-hi l'una i les altres, només hi pot haver guerra, no podent tenir pau amb una cosa més que tenint guerra amb l'altra i així [l'home] està sempre dividit, i contrari a si mateix ¹⁴.

Aquest concepte d'*ánthropos* és determinant, doncs, a l'hora de rebutjar unes finalitats educatives de caire kantianà fonamentades en la pura raó. De fet, fins i tot Pascal incideix en el seu antikantisme quan observa la impossibilitat del diàleg entre la raó i el cor en la seva coneguda sentència:

El cor té les seves pròpies raons, que la raó no coneix ¹⁵.

Reflexionem un xic encara sobre la primera possibilitat abans esmentada, a saber, que les *finalitats educatives* trobessin el seu fonament en l'*ésser*.

Fullat, en el seu article «Apriorisme de la Téléologie éducative», escriu:

No sembla correcte sostenir el caràcter ontològic dels *subposita* o finalitats de l'educació. Cauríem en la fal·làcia naturalista denunciada per Hume ¹⁶.

Un *haver d'ésser* —i tota teleologia educativa ho és— no pot descansar en l'*ésser*. Per més que estudiem el segon, no hi trobem inclòs de cap manera el primer. Sempre hi ha un salt fals entre *allò que hi ha* —*arkhé*— i *allò que hi ha d'haver* —*télos*—, si aquest és categòric ¹⁷.

¿Quines altres possibilitats ens quedarien al marge del *kantisme* —racionalisme ètic— o del *naturalisme* —fal·làcia naturalista? Fullat, en l'article citat, en suggereix dues:

1. la «moral natural»
2. la «moral històrica» ¹⁸

En el primer cas, l'obligatorietat de les finalitats quedaria justificada, però els continguts no. Quins són els valors d'una moral natural? Allò que és natural per a Hobbes és l'agressivitat. Per a Rousseau, en canvi, és la pau: l'home és bo per naturalesa ¹⁹. Tampoc no coincidirà el *natural*

¹⁴ PASCAL, *Pensaments*, núm. 316, ed. Chevalier (1925), pp. 94-95 de la traducció catalana.

¹⁵ PASCAL, *Pensaments*, núm. 477, ed. Chevalier (1925), p. 148 de la traducció catalana.

¹⁶ FULLAT, O., «"Apriorisme" de la Téléologie éducative», comunicació presentada al XIX Congrés de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française; 6-9, setembre 1982, p. 200.

¹⁷ Volem insistir que només hi ha *fal·làcia naturalista* en el cas de l'imperatiu categòric fonamentat en l'experiència. No en l'hipotètic, com veurem després.

¹⁸ FULLAT, O., «"Apriorisme" de la Téléologie éducative», p. 200

¹⁹ Per a veure l'enfrontament Hobbes-Rousseau caldria veure, del primer, *Leviathan*, i, del segon, *Discurs sobre l'origen i el fonament de la desigualtat entre els homes*.

per a Plató amb el *natural* segons Nietzsche. Podríem dir el mateix del cristianisme i de tantes altres morals. No hi ha una *lleï natural*, si per lleï natural s'entén una *moral natural*. Precisament perquè en l'*estricta naturalesa* no hi ha moral. La lleï ètica apareix amb la cultura. La *phýsis* és nua de valors. Aquests apareixen amb la *pólis* sota la forma del *nómos*. Els sofistes ens ho van mostrar així:

La *sofística* es va diferenciar de l'anterior filosofia grega per l'objecte del qual s'ocupava, a saber, l'home, la seva civilització i els seus costums: tractava del microcosmos més aviat que del macrocosmos. L'home començava a adquirir consciència de si mateix ²⁰.

Reflexionarem ara sobre la segona possibilitat. ¿Què succeeix en el cas de la «moral històrica»? De fet, aquesta no és res altre que els *costums* dependents de les societats i llur evolució.

Precisament per això els seus continguts —a diferència del que s'esdevé en la «moral natural»— són precisos, però no obliguen. ¿Per quina raó absoluta he de continuar actuant segons la tradició? De fet, si l'espècie humana ha assolit un grau de tècnica i ciència és justament perquè va trencar amb el primitiu estat cosmogònic, va posar en crisi els «déus» per tal d'assolir respostes racionals. És el pas de *mýthos* a *lógos*:

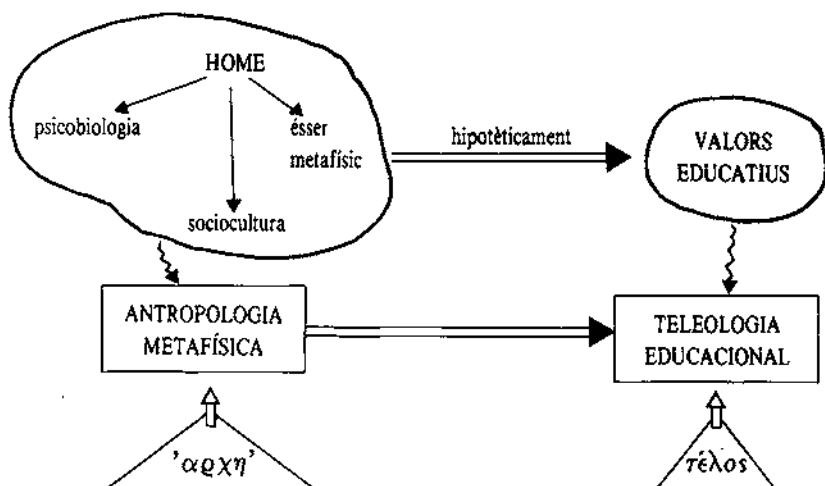
Tot poble de cultura passa, almenys en part, aquest *camí que va des de la minoritat d'edat dominada per les autoritats religioses fins a la investigació i el pensament lliure i independent*. També entre els indis, els xinesos i els japonesos podem observar els primers passos d'aquesta ruta. Però en cap lloc no es pot seguir amb tanta claredat el camí com entre els grecs, els creadors de la filosofia i de la ciència europees ²¹.

En resum: ni en la *naturalesa*, ni en la *història* no hi ha la possibilitat de fonamentar les finalitats educatives de forma categòrica. Tampoc no podem trobar un argument científic per tal de provar la validesa del *télos* educatiu. Quan s'acaben les raons comencen les decisions, i la teleologia pedagògica només pot entrar dins aquest darrer àmbit.

Una teleologia educacional no té altre remei que fonamentar-se *hipotèticament* en una *arkhé*, que no és altra cosa que una proposta metafísica de caràcter antropològic. L'esquema gràfic que oferim a continuació mira d'aclarir-ho:

²⁰ COPLESTON, *Historia de la filosofía*, vol. I: «Grecia y Roma», p. 96. Sobre la importància dels sofistes en la història de l'educació, hom pot veure JAEGER, *Paideia*, llibre segon, cap. III.

²¹ NESTLE, *Historia del espíritu griego*, p. 20.



«L'ESSÈNCIA DE TOTA PROPOSTA PEDAGÒGICA»

En l'esquema anterior hem introduït deliberadament el terme *valor*. Els valors, tots —i els educacionals no són cap excepció—, coincideixen,

... en avaluar, apreuar, commensurar, comparar, estimar, pressupostar, cadenar, preferir...²²

Tota teleologia educativa consisteix en l'adopció d'uns *determinats valors*. Per això diu Fullat que el *télos* pedagògic és *eròtic* en el sentit que Plató dona a aquest terme en *El banquet*. *Èros* és recerca de l'Absolut, de la Perfecció, de l'Ideal. Ara bé, Plató, a diferència de Sòcrates, creu que es pot assolir el *télos* educatiu. El pedagog en aquest cas deixaria d'ésser *filòsof* i esdevindria *savi*, és a dir, de *filo-sophos* a *sophos*:

Heus ací la millor manera d'abordar les coses eròtiques, és a dir, el fet d'ésser conduït per altri: començar per les coses belles d'aquest món..., i, valent-se d'elles com d'escales, anar ascendint amb coratge, anant d'un sol cos a dos, i de dos a tots els cossos bonics, i, des d'aquests, a les belles normes de conducta, i, des d'aquestes, elevar-se vers les ciències sublimes, i acabar en el saber que és saber de la bellesa absoluta.²³

Una *filosofia de l'educació existencial*, una *pedagogia de les situacions-límit* no pot fonamentar-se en el projecte platònic. Si es parteix de la base,

²² FULLAT, O., *Educació: violència i eròtica*, p. 65.

²³ PLATÓ, *El banquet*, 211 c.

—αρχή—, que considera l'*ánthropos* com a *Existència* —poder-ésser o llibertat—, haurà de proposar un *télos* absolutament *utòpic*, és a dir, impossible, inabastable, inassolible. Educador i educand no seran mai *savis*, sinó *assedegats de saber: filòsofs* en sentit estricte. Una educació que tingui com a *télos* l'*Absolut-a-l'abast* és contrària a l'*arkhé* antropològic-existencial. El *télos educativo-existencial* és també l'*Absolut*, però sabent de bell antuvi que aquest és *utòpic*, impossible. Si l'educació deixa d'ésser *recerca*, deixa també d'ésser educació²⁴.

Fullat és contundent quan escriu:

L'educació és eròtica; és a dir, constant insatisfacció i descontentament que anhelan el compliment i el repòs definitius. Una educació, doncs, deserotitzada, és completament immoral, dissoluta, deshonest, obscena²⁵.

D'una manera conscient hem deixat per al final el concepte de *finalitat*. Fins ara hem parlat indistintament de *télos* i *finalitats*. Tanmateix, ja és hora de precisar aquest vocabulari.

Tot procés educatiu —cal recordar-ho— és una línia en tensió que va d'una *arkhé* (proposta antropològic-metafísica), a més, naturalment, de psicobiologia i sociocultura, a un *télos*. Ara bé, ¿es pot identificar *télos* amb «finalitats»? Creiem que seria un important error.

En rigor, hom pot distingir tres tipus de *télos* educatiu:

1. «objectius»
2. «projectes»
3. «finalitats»

Els dos primers són decidibles *empíricament*, no el tercer, que és simplement *postulat*.

Els *objectius pedagògics* entren dins el camp de la didàctica. Un objecte pot ésser, per exemple, «aprendre a dividir per dues xifres». Els *objectius* es fonamenten també en una *arkhé* antropològica, a saber: l'aspecte psicobiològic de l'ésser humà.

Els *projectes pedagògics* són de caràcter *polític-econòmic* i fins i tot social. Un projecte pot ésser: «aprendre a respectar les voluntats dels pares, mestres o educadors». En aquest sentit els projectes es fonamenten en l'aspecte sòcio-cultural de l'*ánthropos*.

Les *finalitats educatives* no tenen res a veure amb els *projectes* o els *objectius*. Són d'ordre radicalment diferent. Les finalitats són fruit de les *decisions* i no pas de les *raons*. Aleshores, és en aquest moment que el

²⁴ FULLAT, O., *Educació: violència i eròtica*, p. 42.

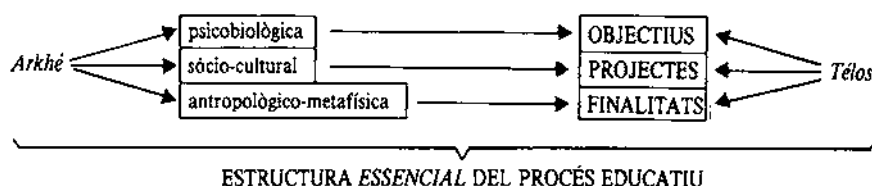
²⁵ *Ibidem*, p. 47.

el filòsof de l'educació descobreix que la raó no pot fonamentar-ho tot ²⁶.

Les finalitats educatives, doncs, a diferència dels objectius i dels projectes, no poden «ésser sotmeses a cap estratègia» d'ordre *científico-empíric* o científic-humà ²⁷.

Les finalitats educatives són cosmovisionals, és a dir, ens proposen una *Weltanschauung*, una visió del món d'ordre ètic ²⁸. És impossible decidir objectivament o racionalment quina educació és millor, si l'anarquista, o la comunista, o la liberal. Totes depenen d'una *arkhé* antropològic-metafísica, i si algú en algun moment pretén de posseir l'absoluta *Veritat* en aquesta qüestió, no és sinó un *dictador* disfressat de *pedagog*.

Com a resum del que acabem d'exposar, oferim el gràfic següent:



BIBLIOGRAFIA

- COPLESTON, F., *Historia de la filosofía*, Ariel, Barcelona 1984, 9 vols.
- FULLAT, O., *Verdades y trampas de la pedagogía. Epistemología de la educación*, CEAC, Barcelona 1984.
- , «*Apriorisme de la Téléologie éducative*», XIX Congrès de l'Assotiation des Sociétés de Philosophie de Langue Française, 6-9 setembre del 1982.
- , *Educació: violència i eròtica*, Ed. 62, Barcelona 1986.
- HEIDEGGER, M., *Kant und das Problem der Metaphysik*, Vittorio Klostermann, Francfort del Mena 1973. (Trad. cast. FCE, Mèxic 1981).
- HOBBS, Th., *Leviatan*, Ed. Nacional, Madrid 1979.
- HUME, D., *Tratado de la naturaleza humana*, Ed. Nacional, Madrid 1981.
- JAEGER, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, FCE, Mèxic 1978.

²⁶ En aquest moment sí que li donem la raó a Kant en la *Crítica de la raó pura*, així com en la *Crítica de la raó pràctica*, especialment en l'apartat dels *postulats* d'aquesta darrera obra.

²⁷ FULLAT, O., *Educació: violència i eròtica*, p. 47.

²⁸ *Ibidem*, p. 66.

-
- KANT, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt del Mena 1974. (Trad. cast. Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid 1977).
- , *Kritik der praktischen Vernunft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt del Mena 1974. (Trad. cast., Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid 1975).
- NESTLE, W., *Historia del espíritu griego*, Ariel, Barcelona 1981.
- PASCAL, B., *Pensaments*, Seminarios y Ediciones S.A., Col·lecció «El Ciervo», Madrid 1972.
- PLATÓN, *El banquete*, a *Obras completas*, Aguilar, Madrid 1979.
- ROUSSEAU, J.J., *Discurs sobre l'origen i els fonaments de la desigualtat entre els homes*, Laia, Barcelona 1983.

