

# CRITERIS DIFERENCIALS PER A UNA TEORIA DE L'EDUCACIÓ

RAMON CORTADA i COROMINAS  
*Universitat de Girona*

## 1.- ELS CONCEPTES DE LA MORAL, ELS VALORS I L'EDUCACIÓ

Les ciències normatives pretenen definir les lleis a les quals cal que es conformi l'activitat humana –moral, pedagogia, política–. Els positivistes volen integrar aquestes ciències en el dret comú de les ciències de la naturalesa<sup>1</sup>. Des d'aquest punt de vista, la norma només podrà induir-se de l'experiència interpretada científicament. Es tracta d'una tesis comuna a totes les doctrines positivistes, tot i que entre elles hi ha diferències observables<sup>2</sup>. Aquesta tesi es fonamenta “en una fal·laç assimilació de l'ordre moral a l'ordre físic”, perquè aquests ordres són essencialment diferents, irreductibles entre si. Les lleis físiques suposen la necessitat en l'esdeveniment dels fenòmens; en canvi, les ciències normatives fan referència al deure-“haver de ser” i contemplen expressament la realització de determinats fins; a més, lluny de suposar la necessitat en l'agent moral, impliquen formalment la seva llibertat, i no tenen sentit sinó en funció d'aquesta llibertat a la qual s'orienten i obliguen. Es tracta de ciències pràctiques, les quals són coneixement i no operació, perquè es tracta de ciència –o teoria–, “encara que sigui una ciència que es dirigeix formalment a un operable”<sup>3</sup>.

Els conceptes de la moral són alhora empírics –pel seu origen– i racionals –per la seva forma–. Però el seu origen empíric no afecta la seva universalitat ni la seva necessitat, i tampoc el seu caràcter racional –o metafísic– no exclou el seu valor experimental.

Segons Kant, la moral ha d'aplicar-se “a tot ésser racional en general”, i totes les lleis morals han de ser deduïdes “del concepte universal d'un ésser racional en general”. Cal dir que és per l'experiència –psicològica, sociològica, històrica–, no pas “a

1. Això és el que signifiquen les definicions de la moral com a “física dels costums” o “biologia dels costums” –A. CÔMTE, STUART MILL, SPENCER– o també com a “art o tècnica sociològica” –DURKHEIM, LÉVY-BRUHL–. Comte deia: “La filosofia positivista representa els fenòmens socials com a modificables segons les indicacions racionals de la ciència. Aquella es reserva la direcció intel·lectual d'aquesta intervenció, els límits de la qual fixa ella mateixa” –*Cours de Philosophie Positive*, lliçó 48. París Hermann, 1975.

2. Així, a CÔMTE, STUART MILL i SPENCER, és admissible, sota el punt de vista biològic i el sociològic, l'existència d'un tipus ideal de perfecció humana, el qual s'ha de realitzar en el darrer estadi de l'evolució social –*Loi de trois états*–; i, per la seva part, DURKHEIM rebutja categòricament aquesta concepció, ja que la ciència ha d'atenir-se als fets, i codificar, en certa manera, allò que és admès pel medi social; els preceptes no són cap altra cosa que l'expressió de la coacció exercida per la societat sobre l'individu.

3. JOLIVET, R. (1966), *Moral*, Carlos Lohlé, pp. 24.26. Aquest autor distingeix entre *ciències especulativament pràctiques* i *ciències pràcticament pràctiques*. Les primeres es limiten a l'anàlisi ontològica de l'objecte en relació a l'operació; les segones “contemplen de prop l'operació, no per produir-la efectivament –la qual cosa correspon a l'art o a la prudència i no a la ciència–, sinó per determinar les seves necessitats concretes”.

priori”, per on ens formem el concepte d’un ésser racional. A més, la moral no té per objecte el racional en general, sinó el racional humà. L’experiència de la qual parteix el moralista en definir la naturalesa moral de l’home no és la d’una naturalesa pura, sinó la de l’home existencialment posat<sup>4</sup>. Sòcrates fa del “coneix-te a tu mateix” el fonament de la moral. L’experiència ens introdueix en el coneixement de l’home. Els deures ho són en funció de les condicions en les quals es desenvolupa la seva activitat. Per a Aristòtil, l’experiència moral és la d’una raó aplicada a allò real concret; mitjançant l’abstracció formal –condicionada per l’estudi dels costums, el dret, les situacions socio-polítiques, etc.–, es capten essències i naturaleses universals<sup>5</sup>. En canvi, Kant creu que la filosofia moral “aplicada a l’home no s’aprofita en res del coneixement d’allò que és –antropologia–” i cal que sigui enterament “a priori”<sup>6</sup>. Ni els principis ni els conceptes de la moral –nocions de bé i de mal, deures, lleis, virtuts, etc.–, tot i que s’abstreu de l’experiència i s’orienten al concret, són de naturalesa empíriològica. Pels seus continguts i per voler sistematitzar el conjunt de deures i drets referint-los, mitjançant connexions necessàries, als seus fins universals, la moral és, en aquest pla de les “raons de l’ésser”, ontològica<sup>7</sup>.

L’ètica és la formulació, d’acord amb les *lleis del judici*, d’allò que ens és donat en l’esfera del *coneixement moral*. A Kant, el *deure*–“l’haver de ser” precedeix el *valor*; a Scheler, el *valor* precedeix el *deure*–“l’haver de ser” –la conducta moral està formada pel *coneixement intuïtiu* d’un valor, amb el seu propi contingut a priori i la seva pròpia evidència–. El *positivisme* confon la valoració i el valor –la nostra visió dels valors i la corresponent reacció, amb els valors mateixos–. Per als *idealistes*, una valoració és quelcom del tot diferent del valor mateix –les estimacions són variables, relatives, en permanent canvi; els valors en si són eternals i immutables–. Aquesta teoria, que arrela a Plató és desenvolupada per Scheler. Nosaltres pensem que els valors *tenen consistència en el nostre esperit*, però tenen un cert fonament en el món. Els valors estan *fonamentats en la relació entre l’home i les coses*. Els valors són *variables* en allò que hi ha de variable en l’home –les particularitats varien–; i són *invariables* en tant que la constitució humana és fonamentalment constant –els valors fonamentals no són variables–. “Una altra cosa és que l’home es torni cec davant determinats valors...; la llum; la intel·ligència dels valors i la força per realitzar-los és el més desitjable per a la vida de l’esperit”<sup>8</sup>.

Els valors i el coneixement estan associats en l’acció i en el discurs<sup>9</sup>. Per a Mantovani, la intersecció de l’*individual-subjectiu* amb el *supraindividual-objectiu* genera la *personalitat*; “*personalitzar* l’individu és l’objecte de la *formació*”<sup>10</sup>. La

4. Descartes, Rousseau i Kant redueixen l’home a un nivell de *naturalesa abstracta intel·ligible*, per efectes de reformes exteriors a l’home: *reforma del mètode*, la qual produirà “la més elevada i perfecta moral” –Descartes, *Préface des Principes de la Philosophie*– (traducció al castellà, Ed. Losada, 1951); *reforma de la societat*, la qual retornarà a l’home la seva bondat primitiva –Rousseau–; *reforma de la filosofia i de la raó que assegurarà el “regnat dels fins”* –Kant–.

5. ARISTÒTIL, *Ètica a Nic.*, l. c. VIII, 1096 a 21-b-9; c. III, 1094 b, 27-1095 a 11. (Traducció al castellà, Aristòteles (1967): *Obras*. Aguilar).

6. KANT (1984): *Fonamentació metafísica dels costums*, –2a secció–. Laia.

7. JOLIVET, R. (1966): o. c., pp. 14-17; 22-26; 34-37. Vid Mélich, J. C. (1991): “Estructura y dinámica de la conciencia moral en el proceso educativo”. En *Teoría de la Educación* Vol. III. *Revista Interuniversitaria*, Ed. Univ. de Salamanca. “Sólo tiene lugar el proceso pedagógico si se fundamenta en el tiempo de la conciencia moral. Tal base temporal... es ontológica”. p. 104.

8. BOCHÉNSKI, J. M. (1974): *Introducción al pensamiento filosófico*, Ed. Herder, pp. 65-75.

9. MONOD, J. (1975): *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*, Barral Ed., pp. 186-189.

10. MANTOVANI, J. (1968): *Educación y plenitud humana*, Ed. Ateneo, p. 76.

qualitat de l'educació ve determinada "per la dignitat, la profunditat i l'extensió dels valors que hàgim estat capaços de suscitar i realitzar"<sup>11</sup>. Si educar és "optimitzar", segons Sanvisens un sistema de regulació s'optimitza "quan la diferència entre el valor real de la seva acció efectiva i el valor ideal del seu objectiu o nivell d'actuació tendeix a desaparèixer –tendeix a zero–"<sup>12</sup>.

Cal formació intel·lectual i capacitat crítica, en una societat en crisi, per no perdre l'objectivitat i la jerarquia dels valors, els quals constitueixen el fonament de l'activitat educadora<sup>13</sup>.

## 2.- CONEIXEMENT SOCIAL I EDUCACIÓ

Si bé el punt de vista normatiu inspira tots els estudis socials fins al segle XIX, cal tenir present que obres preocupades per un lí normatiu, com la *República* de Plató, la *Política* d'Aristòtil, el *De Regimine Principum* de Sant Tomàs, el *De Cive* y el *Leviathan* de Hobbes, els escrits de Locke, de Montesquieu, de Vico, de Condorcet, de Maistre, etc., no estalvien una sociologia positiva, ja que volen determinar com es comporten de fet els homes en tant que éssers socials. Malgrat tot, la noció d'un comportament social i d'una psicologia col·lectiva hi és mal definida i, algunes vegades, fins i tot, ignorada.

La noció de les *lleis naturals de la societat* queda determinada amb els economistes del segle XVIII –Quesnay, Dupont de Nemours, De Moheau; i, ja entrat el segle XIX, Quetelet...–. Si Comte constitueix la sociologia en *ciència positiva* –"la primera condició d'una ciència social és l'observació dels fets socials"<sup>14</sup>–, serà Durkheim qui tractarà de donar més rigor a la noció d'una sociologia positiva, convertint-la en una ciència estrictament *autònoma*, amb un objecte formal ben definit, i amb una idea general del mètode similar al de les ciències de la naturalesa. La *sociocràcia* seria així l'efecte inevitable de la fundació de la sociologia com a ciència. Durkheim és qui obre el pas a la *sociologia analítica*. Insisteix en el caràcter extern de l'objecte propi de la ciència social, la qual cosa suposa considerar els fets socials independentment dels prejudicis subjectius i de les voluntats individuals<sup>15</sup>. Constitueix, Durkheim, el principi d'una nova època en la sociologia, la qual desconeix les tradicionals controvèrsies internes de tipus ideològic<sup>16</sup>.

Els mateixos motius que a Durkheim troben sistematització en l'obra metodològica de Max Weber. Weber té el mèrit d'haver distingit entre sociologia i les altres disciplines antropològiques i, en particular, les historiogràfiques. Reconeix l'objecte de la sociologia en les *uniformitats de l'actitud humana* en tant que són accessibles a la

11. MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Los valores, fundamento de la educación", en Castillejo, J. L. y otros (1985): *Teoría de la educación*, Ed. Anaya, pp. 65 ss.

12. SANVISENS, A. (1984): *Cibernética de lo humano*, Ed. Oikos-Tau, p. 209.

13. RODRÍGUEZ, T.: "Los valores", en Medina, R. y otros (1992): *Teoría de la educación (I)*, U.N.E.D., pp. 101-117. Vid.: BREZINCA, W. (1990): *La educación en una sociedad de crisis*, Ed. Narcea; Hehlmann, W. (1931): *Pädagogisches Wörterbuch*, Ed. Alfred Kröner, Leipzig; Weber, M. (1964): *Economía y sociedad*. F.C.E.; Scheler, M. (I-1941; II-1942): *Ética*, Revista de Occidente (1955). *Liebe und Erkenntnis*, Ed. Francke Verlag, Berna; Fondevila, J. L.: "Los valores", en Bartolome, M. y otros (1979): *Educación y valores*, Ed. Narcea; Hartmann, N. (1960): *Ontología*, F.C.E.

14. Vid. COMTE, A. (1973): *Cours de phil. positive*, (llicions 48-52). Trad. castellana, Ed. Aguilar.

15. DURKHEIM, E. (1950): *Règles de la méthode sociologique*, 11a ed., pp. 20.5.11.

16. GARMENDIA, J. A. (1971): *E. Durkheim: División del trabajo social y anomia. –Eficiencias y deficiencias del análisis estructural funcional–*. Resumen tesis doctoral, p. 11.

comprensió –*Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie*, 1913–; el d’haver establert una distinció precisa entre la *investigació empírica*, d’una part, i les *valoracions* pràctiques, ètiques i metafísiques, de l’altra –*Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, 1917–; i el de l’exigència, que es desprèn de la seva obra, de la *investigació empírica particular*, la qual només pot determinar les uniformitats d’actitud que constitueixen l’objecte propi de la sociologia. Aquests tres punts s’han mantingut en l’ulterior desenvolupament de la sociologia contemporània.

A partir de Max Weber proliferen escoles i orientacions diverses. En discussió i polèmica, sorgeixen primer les continuacions *racionalistes*, que es desenvolupen a Europa, principalment a Alemanya: *sociologia cultural* –W. Sombart, Alfred Weber–; *sociologia històrica* –Hans Freyer– i la *sociologia racional-estructural* –formal–, que desenvolupa, amb absoluta ortodòxia, la doctrina de Max Weber. Les segueixen concepcions *empiristes*, que es desenvolupen en l’àrea cultural anglo-saxona i nord-americana: *sociologia conductista*; *sociologia funcionalista* –Malinowski–; i *sociologia de l’acció* –Parsons–. La investigació sociològica als Estats Units ha produït una gran quantitat de treballs en les direccions més diverses, i s’ha projectat la *direcció post-weberiana* passada pel tamís del *conductisme* de Watson, del *pragmatisme* de John Dewey i de la *filosofia realista* de Jordi Santayana<sup>17</sup>.

Les orientacions postweberianes han encertat en aspectes concrets, parcials; heus aquí, el risc de conformar-se amb els encerts d’una escola. La *dispersió analítica* ha conduït a una *crisi interna* de la sociologia, agreujada en haver d’afrontar els *nous fenòmens socials* propis del nostre temps.

Si bé és cert que no pot haver-hi una *teoria de l’educació* realista sense una referència a la *sociologia*, creiem que no es pot pensar tota la teoria educativa des de la sociologia, perquè la sociologia no esgota el camp de l’educació. Tant la *pedagogia social* com la *sociologia de l’educació* fan aportacions valuoses als aspectes socials de l’educació. La primera, en l’*ordre teòric i ideològic* de l’educació; la segona, en l’*ordre de les qüestions empíriques i fàctiques* del fenomen social de l’educació, tot i que tenen una naturalesa distinta, tenen afinitats i punts de contacte. Per Sanvisens<sup>18</sup>, la *Pedagogia Social*, en sentit estricte, té un caràcter més aviat *tècnico-pedagògic i normatiu*; la *Sociologia de l’Educació*, en sentit estricte, el té més aviat *empírico-positiu*. Les dues branques “poden *conjugar-se i complementar-se*, i s’auxilien en el seu desenvolupament i aplicació”<sup>19</sup>. La pedagogia social necessita partir de la *realitat socio-educativa* per a precisar el seu camp bàsicament pedagògic. La sociologia de l’educació necessita de la investigació pedagògica per conèixer el sentit de la seva investigació empírica. D’aquesta manera la investigació amb fins

17. MARTÍNEZ LÓPEZ, (1969): *Sociología general (I) –La sociología como ciencia. Las relaciones sociales–*, Ed. Multi offset, Barcelona, p. 26. Vid. Sombart, W.: “La sociología: lo que es y lo que debería ser”, *Noosociología*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid. D’aquest mateix autor (1938): *Von Menschen, Versuch einer geistes wissenschaftlichen antropoligie; Soziologie. Quellenhandbuch der Soziologie*. Vid.: Gurvitch, G. (1953): *La vocación actual de la sociología*, vol. I, cap. III, i V.F.C.E. Vid.: Freyer, H. (1931): *Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft*. L’obra bàsica de Von Wiese, L. (1933): *System der Allgemeinen Soziologie als Lehre der Beziehungen und Beziehungsbildern der Menschen*, 2 vols., 2a ed. Dunckler und Humblot, Leipzig. Vid.: Malinowski (1944): *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*; (1946): *The Dynamics of Culture Change*.

18. SANVISENS, A. (1969): “Constantes y coincidencias pedagógico-sociales en la evolución cultural europea” –Separata de: *Las constantes de Europa*, VI Semana Internacional de Estudios Sociales–, Instituto de Ciencias Sociales, Barcelona, pp. 493.495.511-518.

19. *Ibidem*.

normatius i la investigació amb fins empírics es complementen, coordinant els seus objectius. Pedagogia i sociologia conserven així “la seva independència respectiva, la seva importància fonamental com a estudis humans. S’estableix alhora una *relació biunívoca entre els seus respectius dominis*, l’interès i aplicació de la qual són considerables”<sup>20</sup>. L’objecte de la *sociologia de l’educació*, segons García Hoz, són els *elements socials* que intervenen en l’educació; per la seva part, la *pedagogia social* estudia els *problemes fonamentals* i les *tècniques educatives* amb una significació més àmplia i imprecisa<sup>21</sup>.

Existeixen diverses formes d’entendre la pedagogia social. Hi ha un confusionisme terminològic i de concepte pel que fa a certes disciplines que conjuguen “allò pedagògic” i “allò social”. El primer que emprà el terme *Pedagogia Social* és Natorp –1899– amb un significat que no li és propi, sinó que correspon el que podríem anomenar *Pedagogia Sociològica* –també *sociologista* o *sociologisme pedagògic*<sup>22</sup>–. Des d’un punt de vista ètic, el sociologisme postula la *consciència col·lectiva*, la qual ho és en cada moment dels pobles, com a *font i regla de l’estat social enter*, i, en conseqüència, de les formes jurídiques que l’expressen. Per a Durkheim la moral i el dret estan fets per a la societat i, per tant, per ella<sup>23</sup>. En aquesta línia de pensament, les idees, el llenguatge, la cultura, etc. tenen un origen purament social, i la *Sociologia és l’única ciència pròpiament humana*, en la qual la resta de les ciències hi han de trobar les seves respectives matèries i orientació<sup>24</sup>. Amb això, queda eliminada gratuïtament tota moral personal i interpersonal, i “se suprimeix pura i simplement el fet moral de la responsabilitat personal”<sup>25</sup>. Per a Natorp, Bergemann, Kerchensteiner, Durkheim o Dewey, l’educació és íntegrament social, en els seus agents, en el seu fi i en els seus mitjans<sup>26</sup>.

El *pedagogisme sociològic*, en contraposició al *sociologisme*, considera que la pedagogia, ciència de l’educació, subordina d’alguna manera determinativa a la Sociologia<sup>27</sup>. Segons Quintana, al costat de la *posició teòrica* del *pedagogisme sociològic* podem observar una *posició pràctica*: la d’aquells –sobretot polítics i governants– que fan de l’educació una eina per a conservar una situació política o ideològica del poble<sup>28</sup>. L’obra de Michel Lobrot constitueix un exemple de determinisme causal de l’educació sobre la societat<sup>29</sup>.

Si la *Sociologia de l’Educació* constitueix una especialitat de la Sociologia –observa l’educació com un fenomen social més–, la *Sociologia Pedagògica* és

20. *Ibidem*.

21. GARCÍA HOZ, V. (1958): “Concepto y contenido de la Sociología de la Educación”, en *Bordón*, Núm. 86-87, p. 139.

22. QUINTANA, J. Ma. (1976): “Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Análisis comparativo” (I), en *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 37-38, p. 153. Vid. Hellmann, W. (1931): *Pädagogisches Wörterbuch*, Leipzig, Ed. A. Kröner, p. 188.

23. DURKHEIM, E. (1915): *L’education morale*, París, p. 136 s.

24. QUINTANA, J. Ma. (1976): “Pedagogía Social y Sociología de la Educación” (I), o.c., p. 164.

25. JOLIVET, R. (1966): *Moral*, o.c., p. 139.

26. Natorp és explícit quan diu: “En el meu article: ‘Pedagogia social’, del *Manual Enciclopèdic de Pedagogia* de Rein, així com les discussions amb Truper –*Deutsche Schule*, VI, 1902, p. 82– i Edelheim – *Archiv für Soziale Gesetzgebung*, XVII, 1902, p. 545–, he diferenciat la interpretació monística – desenvolupada en la meua obra– de la dualística (...). No té sentit la separació externa d’una pedagogia individual i una pedagogia social”. Vid. Hovre, Fr. de (1932): *Ensayo de Filosofía Pedagógica*, o.c., pp. 95-145.

27. SANVISENS, A. (1969): “Constantes y coincidencias pedagógico-sociológicas...”, o.c., p. 492.

28. QUINTANA, J. Ma. (1976): “Pedagogía Social y Sociología en la Educación” (I), o.c., p. 168.

29 Vid. LOBROT, M. (1972): *Teoría de la Educación*, Ed. Fontanella.

—segons Tusquets— una sociologia vista des de la pedagogia i orientada cap a la pedagogia. Per tant se'ns presenta com una *sociologia aplicada*, mentre que la *Sociologia de l'Educació* és una *sociologia especial*. Una ciència especial és *teorètica*; una ciència aplicada és *pràctica* —tracta d'aplicar la ciència teòrica a un determinat sector de l'activitat humana amb el fi d'argumentar-ne l'eficàcia—<sup>30</sup>.

### 3. LA QÜESTIÓ DEL MÈTODE

L'enumeració dels possibles mètodes varia segons els *diferents criteris sistemàtics*. Fritz März considera que el principi ordenador més satisfactori el proporcionen les formes de coneixement humà<sup>31</sup>.

Les *ciències pedagògiques* donen a la teoria educativa els pressupòsits necessaris, i els *filosòfics* són els que més la fonamenten, perquè ofereixen una determinada concepció de l'home, la qual haurà de concretar-se en una determinada teoria de la formació humana. Levêque i Best han considerat que una teoria de l'educació constitueix el problema filosòfic per excel·lència, i es defineix cada gran filosofia com a "*paideia*"<sup>32</sup>. Altres, com Dilthey, han considerat la pedagogia com la culminació de la filosofia, perquè aquesta pren sentit quan informa la praxis humana.

La dimensió normativa de la pedagogia en el pla racional és acceptada per la majoria d'autors<sup>33</sup>. Segons E. Planchard, hi ha, d'una part, els problemes relatius als *fins*, i, de l'altra, els problemes relatius als *mitjans*. El pedagog primer determina què cal fer, després es qüestiona com ho ha de fer; hi ha, per tant, una *prioritat de la pedagogia teleològica*, a la qual està subordinada la *tecnologia educativa—tècnica d'investigació*: investigació objectiva dels millors mitjans per aconseguir el fi: i *tècnica d'educació*: dur a la pràctica aquests mitjans<sup>34</sup>.

Per a García Hoz, l'*explicació teleològica* dels fenòmens educatius és exclusiva de l'*especulació racional* en relació a la consideració dels *valors*. I el punt de fonamentació de l'*especulació deductiva* està constituït, en el camp propi de la pedagogia, per les *definicions dels conceptes bàsics*. Aquests conceptes bàsics poden ser *principis*

30. QUINTANA, J. Ma. (1977): "Pedagogía Social y Sociología de la Educación" (II), en *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 39, pp. 307 s. Brookover ha determinat una sèrie de *categories*, les quals reflecteixen el grau de divergència entre les idees sobre què és i què ha de ser la *sociologia educacional* —Brookover, W. B. (1949): "Sociology of Education: A. definition", a *American Sociological Review*, XIV, p. 24—. Gale E. Jensen concreta les bases per a la diferenciació entre la *Sociologia Educacional* i la *Sociologia de l'Educació* —Gale E. Jensen (1971): *Sociología Educacional*, Ed. Troquel, pp. 14-20—. F. Azevedo assenyala dues característiques en l'*Educational Sociology* Nord-americana: el seu caràcter essencialment descriptiu o pragmàtic, amb un afany de reforma, més que d'observació científica; i en la seva majoria entenen la *Sociologia de l'Educació* com a *sociologia aplicada* a l'educació Azevedo, F. (1954): *Sociología de la Educación*, F.C.E., p. 30 s. Per Quintana la *Sociología Pedagógica* en qualsevol de les seves versions "és una manera pobre i menys adequada de fer *Sociología de l'Educació* — Quintana, J. Ma. (1977): "Pedagogía Social y Sociología de la Educación" (II), o.c., p. 309.

31. MÄRZ, Fritz (1968): *Introducción a la Pedagogía*, Ed. Herder, p. 34. Vid. Gil, F. (1991): "Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a finalidades educativas", En *Teoría de la Educación*. Vol. III, o.c., pp. 113-125.

32. VID. LÉVÉQUE, R. — Best, F. (1971): *Razones para hablar de filosofía de la educación*. Ed. Oikos-Tau.

33. VID. NASSIF, R. (1972): *Pedagogía general*, Ed. Kapelusz; Durkheim (1975): *Educación y Sociología*, Ed. Península; Reboul, O. (1972): *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?*, Ed. Narcea; Hubert, R. (1984): *Trat. Pedag. General*, Ed. El Ateneo.

34. PLANCHARD, E. (1969): *Pedagogía contemporánea*, Ed. Rialp, 5a ed. pp. 44 ss.

*particulars de l'educació* –que són el fonament per emprar el mètode racional–, o bé *principis radicats en altres ciències* –que contribueixen a la construcció de la pedagogia “explicant eficientment o teleològicament els fenòmens educatius”<sup>35</sup>–. Caldrà, doncs, plantejar-se el problema de la *utilització metodològica d'aquests principis*, procedint, en primer lloc, a l'anàlisi dels conceptes fonamentals per explicar les notes implicades en les idees pedagògiques. La primera funció del raonament deductiu serà la *justificació teleològica* de la teoria de l'educació; la segona funció serà d'ordre pràctic –*deducció racional de les normes* d'activitat educativa– d'acord amb els fins de l'educació acceptats, tot tenint present que les construccions teòriques que es realitzin “tindran necessitat d'una doble demostració: *especulativa i experimental*: aquest retrobament de l'ordre empíric amb l'ideal en el terreny pedagògic ens dóna la mesura de les relacions entre ells”<sup>36</sup>. En contrast amb la rigidesa de l'anàlisi sistemàtica destaca l'interès de l'anàlisi informal, la qual, en la teoria educativa, s'aplica a *clarificar els conceptes* que es manifesten en l'expressió i la interpretació dels fenòmens educatius<sup>37</sup>.

La forma de la ciència pedagògica, segons Flitner, és la d'un *coneixement dialèctic*<sup>38</sup>. La discussió sobre la verdadera educació, que de fet es va realitzant en el si mateix de la praxis institucional, haurà d'arribar a un enteniment comprensiu i metòdicament ordenat per part dels educadors. La matèria que cal elaborar en aquest diàleg i en la reflexió filosòfica no només ens ve donada per l'*experiència pràctica*, sinó també per la *investigació positiva* en els camps d'interès educacional. La investigació pedagògica aquí entra en connexió amb altres ciències –biologia, sociologia, ...–. Ara bé, en els fets humans hi és present la idea que es té del *fi* de l'educació. D'aquesta manera, segons Flitner, el *mètode descriptiu* queda justificat en la teoria educativa, i *filosofar en el si de la situació pràctica* és la forma fonamental d'aquesta ciència.

Hi ha una diversitat metodològica –segons Quintana– en relació a les *diverses teories de l'educació*. Així, l'*observació* i l'*experimentació* dels fenòmens biològics humans per extreure'n conseqüències pedagògiques és un mètode propi de la *teoria biologista* –Bergemann, Spencer, Demoor, Jonkhcere...–; el *mètode sociològic*, especialment el comparatiu, ho és de la *teoria sociologista* de l'educació –Durkheim, Natorp ...–; el *mètode lògic-deductiu*, a partir de la intuïció originària, la qual constitueix el postulat primer del sistema, correspon a la *teoria idealista* de l'educació –Schelling, Richter, Gentile...–; l'*anàlisi historiològica* dels diversos “patterns” culturals, a la *teoria historicista* de l'educació –Dilthey; hi ha antecedents a Wiemeyer, Schwarz, Resenkranz...–; el *mètode experimental* –Meumann, Calaparède ...–; a la *teoria experimentalista* de l'educació –fruit del positivisme lògic, funcionalistes...–; la *teoria naturalista* de l'educació –Rousseau– condueix a una educació “*negativa*” –pròpiament no es pot parlar de mètode– i origina pedagogies “*vitalistes*” i “*expressionistes*”; i en aquelles teories de l'educació que consideren la pedagogia una *ciència normativa*, els corresponen els mètodes propis de la *filosofia*<sup>39</sup>.

35. GARCIA HOZ, V. (1981): *Principios de Pedagogía Sistemática*, Ed. Rialp, 7a ed., pp. 53 ss.

36. *Ibidem*, pp. 61 s.

37. *Ibidem*, p. 57. Vid. SMITH, B. Othanel and Ennis, R., (Eds.) (1961): *Language and concepts in Education*, Rand MacNally, Chicago, III, pp. 102-111.

38. FLITNER, W. (1972): *Manual de Pedagogía General*, Ed. Herder, pp. 18-21. Vid. Fischer, Aloys (1944): “Descriptive Pädagogik”, a: *Ztschr. f. Päd. Psych*, XX, p. 81.; Frischeisenkölter, Max (1918-19): *Grenzen der experimentellen Methode*, Päd. Blätter; Schleiermacher (1902): *Pädagogische Schriften*, Patz.; Puig, J. Ma. (1991). “Pensamiento, contemplación i acción en pedagogía”. En *Teoría de la Educación*. Vol. III. *Revista Interuniversitaria*, o.c., pp. 29-45.

39. QUINTANA, J. Ma.: *Doc. Mecanografiada*. Del mateix autor, vid. (1988): *Teoría de la Educación (concepción antinómica de la educación)*, Dykinson.

Per tant, *convergència* i *complementarietat* en la diversitat metodològica per a la construcció d'una teoria de l'educació.

#### 4. SENTIT I ORIENTACIONS DE LA TEORIA DE L'EDUCACIÓ

En una teoria educativa poden aïllar-se, segons Brenda Cohen, tres elements: un element de *valor*, un element "*ideal*" i un element *empíric o factual*. Es refusa el punt de vista segons el qual l'element empíric és l'únic component vàlid de la teoria educativa, i també l'afirmació que els judicis educatius són autònoms i subjectes als mateixos criteris de veritat que els científics. Arriba a la conclusió que la teoria educativa ha de combinar la *precisió científica*, pel que fa a les dades, amb l'adhesió conscient a *valors* i *objectius*<sup>40</sup>. Campillo –coincidint amb Gowin<sup>41</sup>– considera que una teoria educativa cal entendre-la com el *fons conceptual que dirigeix i justifica l'activitat educativa*<sup>42</sup>. Colom considera que la teoria de l'educació és cada vegada més una *pedagogia relacional*, i es pregunta: fins a quin punt la pedagogia de les relacions humanes té la capacitat d'aglutinar la problemàtica pedagògica<sup>43</sup>.

Cal reconèixer que els termes de la relació pedagògica –*educador-educand-*, qualsevol que sigui la concepció que es tingui d'aquesta relació, representen dos moments del procés educatiu. Aquest principi ha servit de base per convertir la bipolaritat de l'educació en una *antinòmia*<sup>44</sup>. El caràter *problemàtic* de l'educació prové fonamentalment de les antinòmies implicades en ella<sup>45</sup>. Es dona per tant un *sentit dialèctic* en la concepció de la Teoria de l'Educació. En l'acte pedagògic –segons Nassif– l'educand es presenta com el terme *individual i subjectiu* –significa l'*autonomia*– davant l'educador, el qual actua en nom de la *societat* o de l'*objectivitat cultural*, que imposa un ordre extern –norma heterònoma–. L'antinòmia implícita en la relació educativa ha pres diverses formes: educador-educand; societat-individu; heteronòmia-autonomia. Totes elles són només diverses manifestacions d'una altra antinòmia, única i fonamental: llibertat-autoritat. Al seu voltant s'han elaborat gairebé tots els *sistemes pedagògics*, la diferència i el matís dels quals "reconeixem segons atorguin primàcia a l'*autoritat* de l'educador o a la llibertat de l'educand, o bé intentin *conciliar* ambdues en una *concepció educativa integral*". L'encontre de l'autoritat de l'educador amb la llibertat de l'educand és el principi del problema de la *discipli-*

40. COHEN, B. (1976): *Introducción al pensamiento educativo*, Public. Cultural, S.A. pp. 4-19.

41. GOWIN, D.B.: "Can educational Theory Guide Practice?", a Lucas, Ch., J. (1969): *What is Philosophy of Education?*, Macmillan, London, pp. 211 ss. Segons D. B. Gowin, una teoria de l'educació ha de respondre als següents punts: l'acte educatiu significa que l'educador tracta de fer quelcom *per, amb i per a* una altra persona; l'acte educatiu comporta una *responsabilitat moral* per part de l'educador; una teoria educativa ha de fer referència a un *acte educatiu*; ha de fer referència a la *relació de persona a persona*; una teoria educativa ha de diferir de les teories científiques en què, si bé ambdues guien la pràctica, l'acció es dirigeix a una *persona en situació de ser educada*, en el primer cas, i a una cosa en situació de ser manipulada, en l'altre.

42. CAMPILLO, J.: *Teoría de la Educación*, U.N.E.D. 1/7. Vid. Fullat, O. (1992): *Filosofía de la educación. Paideia*. CEAC. pp. 68-122.

43. COLOM, A. J. (1975): "Pedagogía de las relaciones humanas", Separata Mayurca, Miscelánea de Estudios Humanísticos, 13. Universidad de Barcelona, pp. 19 ss. És a partir de la "*relació*" que cal estudiar: "els valors, la cultura, l'antropologia pedagògica, els models de perfecció, el sentit de l'educació; i també els grans temes que engloben l'estudi de la pedagogia de l'educand, la pedagogia de l'educador, els mitjans educatius, l'activitat educativa, l'educació com a procés".

44. NASSIF, R. (1972): *Pedagogia General*, Ed. Kapelusz, p. 239.

45. QUINTANA, J. Ma. (1988): *Teoría de la Educación (concepción antinómica de la educación)*, Dykinson, pp. 57-59.



na. Hi ha dues concepcions de la disciplina: una d'autònoma i una altra d'heterònoma. Actualment es prefereix la primera, amb la condició que es trobin els mitjans pedagògics que la facin possible<sup>46</sup>.

La tasca de l'educació és *ajudar* l'home a viure en aquest món, a *trobar el seu camí* i formar els seus hàbits i actituds que li donin capacitat d'*autodomini*<sup>47</sup>. Avui una formació rigorosa no s'aconsegueix només mitjançant l'especialització, perquè els problemes de la ciència són, paradoxalment, *especialitzats* i *interdisciplinars*, fruit de l'especialització, que és divergent, i de la síntesi, que és convergent<sup>48</sup>. D'altra banda, *la concepció del món*, que en certa manera es pot considerar com el centre de la cultura, és el camp propi de la *filosofia*. Cada concepció del món –*weltanschauung*– comporta una teoria de l'educació que hi sigui coherent. En aquest sentit, parlem d'educació naturalista, idealista, positivista, marxista, personalista... El valor de la personalitat de l'educador –segons Hovre– resideix en última instància, en l'*íntima il·lació entre la concepció de l'educació i la concepció de la vida*<sup>49</sup>. Però avui no hi ha concepció de l'univers vigent que no tingui en compte les dades de la física, de la matemàtica i fins i tot de les ciències socials<sup>50</sup>. Es fa necessària una *revisió de cultura* per veure què és allò que en el nostre temps interessa de veritat per a l'ensenyança en els seus diferents nivells i modalitats i traduir-ho a termes pedagògics<sup>51</sup>. Correspon a l'educador desenvolupar la capacitat de l'educand per fer efectiva la *llibertat personal*, i *participar*, en les seves característiques peculiars, en la *vida comunitària*. Cal una educació adequada a les noves condicions imposades pel desenvolupament científic i tècnic, la qual cosa comporta que la persona humana s'ha de situar davant de noves idees, noves actituds i nous tipus d'activitats.

Es donen tres *orientacions principals* –segons Quintana– en la *Teoria de l'Educació*: dins de la consideració *científica* de l'educació; com explicació *pedagògica* de la naturalesa de l'educació i de l'orientació de l'acte educatiu; i com una categorització *epistemològica* del fenomen de l'educació. Pel que fa a l'orientació i contingut d'un *model pedagògic* de la Teoria de l'Educació, atorga prioritat a una fonamentació *antropològico-filosòfica*, i la considera bàsica en el marc de les Ciències de l'Educació<sup>52</sup>.

La teoria de l'educació té una *funció motora*, exigida per les *necessitats formatives* de l'home, el qual, sota el pla intel·ligible de les essències, està compromès *personalment* i *comunitàriament* en la realització dels *fins* educatius.

Desembre 1992

46. NASSIF, R. (1972): *Pedagogía General*, Ed. Kapelusz, pp. 239-243.

47. Vid.: *Curriculum Improvement und Educational Development*, OECD, París, Desembre 1966, pp. 31 s.

48. HILL, J. E. - KERBER, A. (1967): *Models, methodes, and analytical procedures in educational research*, Wayne State University Press, Detroit, p. 12.

49. HOVRE, Fr. (1932): *Ensayo de filosofía pedagógica*, Ed. Razón y Fe, pp. 16.19.

50. Vid. RUEFF, J. (1968): *Visión cuántica del universo*, Madrid.

51. Vid. GARCÍA HOZ, V. (1971): *Educación personalizada*, CSIC, pp. 47-49.

52. QUINTANA, J. Ma. (1988): *Teoría de la Educación (concepción antinómica de la educación)*, o.c., pp. 12-29.