

## EDUCACIÓ, CULTURA CIENTIFICO- TECNOLÒGICA I CRÍTICA. LA QÜES- TIÓ DE LES FINALITATS EDUCATIVES EN LA CIRCUMSTÀNCIA CONTEM- PORÀNIA

ANDRÉS L. JAUME & ENRICO BRUGNAMI

*Universitat de les Illes Balears. Universidad de la Laguna  
(Grup LEMA)*

Si un concepte educatiu ha calat en les nostres ments i ens ha permès reflexionar sobre el que significa ensenyar és el que apareix en la *Pedagogia General* de R. Nassif, a saber, el concepte de «teleologia educativa». Concerneix a la teleologia l'estudi de les finalitats, ja siguin naturals, celestials o artificials. Quan escoltem o llegim un filòsof sembla innegable la pregunta de per què diu el que diu. Entendre una pregunta és una tasca doble: per què i per a qui, com la vida mateixa és un present resultat d'un passat que sempre pressiona i un projecte futur en el qual xifrem els anhels del passat i del present. Les preguntes són fragments d'un discurs i és que la vida humana és un gran discurs, com ho és la història. Els relats dels quals ens parla Lyotard són això mateix, relats, com ho són els *Diàlegs* de Plató. I així concebem la vida com a relat, és a dir, com a paraula i no només el *logos* joànic, sinó també el *logos* aural de Grècia.

Però els relats ni són immutables ni immanents; ens transcendeixen. Estan com a condició de possibilitat de qualsevol interacció humana i estan com allò que, en virtut de la seva naturalesa, ha de transmetre's a les generacions futures. La tasca de l'educació –des del jardí d'infància fins a la universitat– és aquesta: transmetre per formar. Ja en l'antiguitat clàssica la cultura es concebia com a indispensable per a la supervivència humana. Per això, es duia a terme una transmissió de la cultura entre generacions. A aquesta transmissió de la cultura se'n va dir educació, i aquesta educació tenia una funció doble respecte a la societat: d'una banda, havia de conservar i transmetre la cultura socialment acceptada –relat– en la seva generació i, de l'altra, havia de sotmetre la cultura transmesa a una crítica i renovació constants. La teorització sobre la cultura i la seva conservació i renovació era duta a terme per la filosofia; s'hi plantejava la qüestió de com les noves generacions podien entrar en contacte amb el seu patrimoni cultural passat –transmissió– sense quedar-ne absorbides –crítica. La filosofia, doncs, assumia el paper d'una filosofia de l'educació o pedagogia.

Reparem ara en l'aspecte següent: tot fet o acte que tendeix a un fi és pensat en termes de funció. L'educació –com hem vist abans– no és una excepció. Així, ja a l'antiguitat clàssica el concepte de funció servia de guia per a la comprensió del fenomen educatiu. Si concebre la tasca educativa és pensar-la segons les finalitats que té, hem de representar-nos l'objectiu al qual apunta la fletxa de l'educació, i aquest objectiu és doble: l'educació apunta tant a la persona educada com a la societat en la qual s'educa. Per aquest motiu la seva funció és tant personal com social. És necessari tenir una imatge tant de l'home com de l'entorn on viu prèviament a tota teorització sobre l'educació. Per això, seguint a Paulo Freire en la seva obra *La naturalesa política de l'educació*: «tota pràctica educativa implica, per part de l'educador, una posició teòrica. Aquesta posició, al

seu torn, implica una interpretació de l'home i del món, a vegades més i a vegades menys explícita» (1990, 64) .

Aquesta imatge de l'educand i del seu mitjà social prèvia a la teoria i pràctica educativa és el que constitueix l'ideal de formació. Tota teoria i pràctica educativa té un component ideal que li és consubstancial: educar sense cap idea de persona ni de societat és com traçar un camí sense rumb ni destinació prefixada; si arribem a un lloc desitjat serà per mer accident. En l'ideal de formació pot tenir més pes l'individu o la societat, però sempre apareixen tots dos elements en l'equació. Per exemple, l'educació en Plató fa prevaler la persona idealitzada i tendeix a la fugida de la societat donada, per aquest motiu està fortament associada a la utopia pedagògica, a una societat ideal, inexistent. De manera similar ocorre en Aristòtil quan, reflexionant sobre l'estat ideal, estima que la finalitat educativa de l'ésser humà coincideix amb la de la societat. Segons Aristòtil, la finalitat de l'educació és l'obtenció de la felicitat mitjançant el treball –virtut activa– i l'oci –virtut intel·lectual–, sent així que la felicitat social depèn de la felicitat de cadascun dels individus, havent teoritzat prèviament sobre l'estat ideal (1332a 9). Segles després continuem trobant-nos, *mutatis mutandi*, amb esquemes educatius on l'accent recau en la relació individu-societat. Un exemple el trobem en Wilhelm Dilthey, que té en ment tant l'ideal kantià d'educació crítica com *La província pedagògica* de Goethe quan assenyala que «la missió de l'educació és el desenvolupament de l'individu per un sistema intencional de mitjans fins a l'estat en què aquell pugui aconseguir autònomament la seva destinació» (1968, 14). La fi de l'educació per a Dilthey –i per als grans teòrics de la *Bildung*– és el de proveir el discent d'una autonomia intel·lectual i moral –sentit crític– que en configuri la realització personal per, posteriorment, harmonitzar-se amb la resta de persones en el si de la societat (2014, 190). Una posició diametralment oposada la trobem

en el neokantià Paul Natorp. El seu «socialisme pedagògic» marca el pas d'una educació de l'individu a una educació de l'individu social, rebutjant els grans relats pedagògics de les *Bildungsroman*. Segons Natorp «l'home només es fa home mitjançant la comunitat humana. [...] Però l'home no creix aïllat ni tampoc tan sols un al costat de l'altre sota condicions pròximament iguals, sinó cadascun sota el múltiple influx d'uns altres i en reacció constant sobre tal influx. L'home particular és només una abstracció, com l'àtom del físic» (2001, 169). És així com, tant per a Natorp com per a autors coetanis i afins, com Émile Durkheim (2001, 50-2) i José Ortega y Gasset (1983, 512), és l'ideal social el que marca l'ideal d'home i, amb això, l'ideal de formació. En el cas de Dilthey, l'accent recau més sobre l'ideal d'home que no sobre l'ideal de societat, encara que, recordem, tots dos elements són consubstancials a l'ideal de formació.

Així doncs, veiem que tota educació requereix d'un ideal de formació per poder ser duta a terme; no obstant això, no cal oblidar que l'ideal de formació és això, un ideal. Igual que el coneixement humà, l'educació és fal·lible. Mai podem estar segurs que allò que vulguem transmetre sigui integrat pel discent, ni podem garantir que mitjançant un acte educatiu s'arribi on el docent vol arribar. L'educació, com a acte humà, es dona en un llindar d'imperfecció en el qual –i a causa dels múltiples factors i agents que intervenen en els diversos actes educatius– no podem sempre assenyalar on és la causa de l'error. És degut a aquesta fal·libilitat educativa que sostenim que l'ideal de formació ha de formular-se sempre de manera que pugui ser realitzat. Això no significa renunciar a ideals tals com el bé o la justícia; poden ser perfectament finalitats educatives, però sent conscients de la seva fal·lible concreció en la realitat. Per això mateix considerem que Ortega té raó quan sosté, com després faran molts altres, que només es pot ensenyar el que es pot aprendre, però això que es pot aprendre no cal xifrar-ho

únicament en uns esquemes cognitius preestablerts a la manera de Piaget, sinó també en un mitjà o circumstància. La pregunta és, doncs, quina circumstància? Els diagnòstics que tracten de respondre-la són molt variats –la societat repressiva de Freud o la societat de l’home unidimensional, la societat líquida o la del cansament. Sigui com sigui, la praxi educativa es veu afectada per un contorn complex i, per tant, fal·lible, per aquest motiu tot discurs educatiu ha de ser conscient de la pròpia fal·libilitat i no pot ser mai tan rígid ni dogmàtic que es tanqui en banda a qualsevol sospita que el que es fa és sempre el correcte. Per aquesta mateixa raó, enfront d’una pedagogia que sembla més interessada a adoptar una imatge distorsionada del que pugui ser la pràctica científica –la ciència com a ideologia– és potser millor una pedagogia que, sabedora dels seus límits, faci exercici de crítica i, el que és més important, ensenyi a criticar, que no a ser criticaires. Es tracta, doncs, de formar en un ideal d’autonomia que suposa poder preguntar, mostrar perplexitat, voler entendre com a condició transcendental de tota millora humana que esdevé després de tot acte educatiu.

No obstant això, el preguntar no esdevé en el buit. Les preguntes, els problemes i fins i tot les possibles respostes estan embastades en un ordit de relats. Molts se superposen, uns altres no hi ha manera de cosir-los i sorgeix, així, la necessitat no només d’interrogar-se sobre els relats sinó d’esforçar-se per evidenciar, portar a la llum, quins són els que operen en una cultura humana. La modernitat i les conseqüències que implica han portat un sens fi d’etiquetes, des de la societat postindustrial, passant per la postmodernitat i arribant a la societat de l’avorriment. Tota referència d’actualitat és en relació amb un constructe teòric que emmagatzema una bona amalgama de metàfores; per això el nostre temps és un temps que ha estat, fins ara, d’una societat post. Ningú sap si arribarem al post del post i si això serà una superació hegeliana o, per contra, enfront d’aquesta negati-

vitat, encunyarem un terme positiu. Mentrestant, en l'esforç de comprendre el present, mirem també el passat, al qual n'atribuïm l'autoria.

De la mateixa manera que hem assenyalat aquestes rúbriques, no podem passar per alt una metàfora important: la màquina. La modernitat inaugura l'edat de la màquina, però no de la corriola o el pla inclinat, sinó la màquina que té un mecanisme desxifrabre per ser creació humana i que miraculosament opera en la naturalesa en benefici de l'home. No és tema ignorat per a Comenius, sinó metàfora omnipresent en diferents escrits, com ho serà també per al mecanicisme que conforme l'anomenada imatge científica. I amb el mite de la màquina s'inaugura la ciència, no ja com a mera contemplació sinó com a acció sobre el món tot portant a Déu –si considerem que els exercicis espirituals i l'art de confessió o la casuística no van ser grans tecnologies del jo (*pace* Foucault). La fe de l'home no són els diners, ni l'afany per obtenir-los, sinó la fe que hi ha un instrument o una llei que ens permet fer-ho. I ja, tocant amb els peus a terra, ens hem vist a una vida on el coneixement i la tecnologia són tan ubics com certs bacteris i, a més, són resistents a qualsevol cosa. El món és tecnològic; la fe, científica. Ja no aspirem a la santedat dels nostres sabers, al fet que siguin de pura blanca com la neu, sinó a la seva científicitat. Aquí condensem els nostres anhels i xifrem la nostra confiança. L'estudiant de qualsevol disciplina necessita de cultura general i necessita de cultura científicotecnològica, d'un saber a què atènyer-se en una circumstancialitat que porta l'encuny del tecnocientífic. En una societat que fa mitjana amb el món, ara més que mai, a través del coneixement i la tecnologia.

Tornem a les finalitats, i tornem als fins aristotèlics, que són els de debò. El fi està ja en la formalitat, en el que serà. I aquí entra una altra vegada l'educació. Una educació que sigui rica en continguts però no n'explíciti el fi és com un

cotxe de carreres que arrenca amb la porta del garatge tancada: no té recorregut. En canvi, quan tenim ben clar a on volem arribar, el camí, encara que llarg, sol rebre el premi de la seva realització. I aquí rau el drama humà: les finalitats no venen per naturalesa, sinó que són resultat de la llibertat, les finalitats demanen ser concretades, i aquí hi ha la crítica, perquè si no hi ha crítica un fi és difícilment realitzable. L'educació fomenta la crítica i es troba amb la paradoxa que, en moltes ocasions, la retalla.

## **Bibliografia**

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Madrid: FCE, 1964.
- ARISÓTELES, *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- BONDS, M. E. *La música como pensamiento. El público y la música instrumental en la época de Beethoven*. Barcelona: Acantilado. 2014.
- DILTHEY, W. *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 2001.
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 1990.
- NATORP, P. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, J. «La pedagogía social como programa político» en *Obras Completas Vol. 1*, p. 503-521, Madrid: Alianza, 1983.

