

Els models de la modernitat pedagògica: de l'idealisme al pragmatisme

Isabel Vilafranca*

Antonieta Carreño**

Resum

L'idealisme pedagògic s'erigeix al llarg del pensament pedagògic com una taula de salvació per a l'educació tradicional, davant la trajectòria realista per la qual l'educació prové de fora del subjecte. El recorregut realista es remunta a Aristòtil, i es perllonga a l'Edat Mitjana a mans de l'escolàstica tomista fins arribar a Herbart. Per bé que per al realisme l'educació ha de transmetre coneixements, per a l'idealisme aquests han de sorgir del dedins de l'educand. Mentre la teoria del coneixement realista es basa en el «no-jo», en l'objecte, per l'idealisme és el «jo», el subjecte, la consciència o l'esperit el que és condició de possibilitat del coneixement. Pedagògicament aquest gir tindrà moltes repercussions, atès que sorgirà una nova idea d'educand, d'educació i d'acció educativa. Diversos autors han tractat de reformular l'educació en base a aquesta nova metafísica, una nova percepció del coneixement i de les idees, en definitiva, una nova concepció de l'educació. En aquest article s'intenta esbrinar la trajectòria de l'idealisme educatiu fins arribar al pragmatisme.

Paraules clau

Idealisme, filosofia de l'educació, història de l'educació, educació democràtica, pragmatisme.

Recepció original: 28 de febrer de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 14 de gener de 2019

Una primera aproximació conceptual: pedagogies empíriques versus transcendents¹

No podríem començar aquest viatge per l'idealisme sense fer esment a la magna i excel·lent publicació que el professor Quintana va dedicar a aquest vessant pedagògic. Ens referim a *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*, un llibre publicat el 2013. Resulta impossible abordar aquest tema sense passar pel sedàs d'aquest mestre i de la seva esplèndida obra. Per tal de situar la pedagogia idealista, Quintana estableix una classificació que serveix per aclarir les principals diferències respecte al realisme educatiu. L'autor parla de dues trajectòries paral·leles al llarg del temps: d'una banda, la pedagogia empírica i, de l'altra, la pedagogia transcendental.

(*) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Aquest treball és fruit de la Recerca «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur». Recercaixa, 2015 ACUP 00073. Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(**) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social), grup consolidat i reconegut. Adreça electrònica: acarreno@ub.edu

(1) La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

Fet i fet, la primera d'elles, la pedagogia empírica, és per a Quintana la pedagogia general aquell tipus de discurs educatiu que es fonamenta en l'antropologia, la psicologia o l'ètica. Una manera de fer pedagogia que es belluga en paràmetres empírics. La que manté una mirada realista de l'ésser humà, i que considera la seva existència sobre la base de l'experiència, del sentit comú alhora que mira la natura humana des de les diverses ciències per tal d'adaptar l'acció pedagògica. Al rerefons d'aquesta concepció, s'hi troba Herbart (1776-1841), que primer estableix els fins de l'educació per després fonamentar en dos eixos la seva proposta pedagògica: l'Ètica i la Psicologia. Defineix, derivada d'aquesta aposta, la pedagogia com la ciència de l'educació, tot centrant l'educació en la formació del caràcter. La mirada realista sobre l'ésser humà i la seva existència el porta a desenvolupar un tipus de pedagogia que es mou en el terreny empíric. Atès que l'home és un ésser arrelat a l'existència, tota la seva educació ha de derivar-se de l'experiència i la pedagogia, com a ciència, ha de seguir els mètodes científics propis de les ciències experimentals. En els autors que conformen aquest vessant no hi ha proposta metafísica ni transcendent. En definitiva, el fi de l'educació està en l'existència i s'esgota en aquest món.

Lluny d'aquesta concepció, es troba la pedagogia transcendental, pròpia de l'idealisme alemany, que es fonamenta en una determinada metafísica. La mirada sobre la natura humana pren un tarannà idealista i els fins són, en conseqüència, transcendents. Sota aquest prisma, l'educació assoleix un sentit i una funció transcendents. D'arrels postkantianes, la pedagogia idealista sosté que el saber s'obté per idees i que són aquestes les que determinen el món, i no a l'inrevés com mantenia la pedagogia empírica. El propi Kant digué que el coneixement és una síntesi a priori d'unes categories de pensament que determinen la forma de coneixença del món. Aquesta formulació implica que l'educand és actiu en el procés d'aprenentatge, que ha d'activar unes forces, categories, capacitats o idees internes per tal de copsar la realitat que l'envolta. L'acció educativa, sota aquest punt de vista, és un fet més d'activar la consciència, de posar-la en funcionament, que d'aprehendre les dades del món extern, tal i com sostenia l'empirisme.

Aquesta primera aproximació de Quintana ens permet entendre com al llarg del pensament pedagògic i educatiu de la modernitat hi ha hagut dues tendències marcadament oposades. Un itinerari més realista, empirista i amb una determinada concepció de l'ésser humà i de la seva funció en l'existència, però que s'esgota en ella mateixa, i un altre més vinculat a l'idealisme, transcendental i que aposta per un fi que no s'exhaureix en ell mateix sinó que el transcendeix. A aquesta segona orientació és a la que es dedicarà aquest recorregut, vessant postkantiana que es perllonga a l'idealisme alemany i que conflueix en el pragmatisme educatiu, principalment el nord-americà. Iniciarem el recorregut de l'idealisme per l'aportació de Fichte (1762-1814), tal i com ho fa el professor Quintana.

Fichte, un idealisme de la llibertat

Com no podia ser d'una altra manera, Fichte ocupa un lloc rellevant a la història de la filosofia transcendental i de l'idealisme. En els seus anys de maduresa intel·lectual, afronta un dels reptes més controvertits de la seva època, corregir l'error especulatiu derivat de l'escissió de les crítiques kantianes. Ni de bon tros, això no respon a una casualitat. Fichte pertany als autors de la Universitat de Jena, amb Reinhold i Schultze, entre d'altres, que s'enfronten al repte de resoldre la incompatibilitat entre Natura i Llibertat, la disgregació

entre el saber –coneixement– i actuar –moralitat–. Com demostren els *Discursos a la Nació Alemanya* (1808), la forma de dissoldre aquest error al sentit comú és mitjançant l'educació.

Segons Fichte, la forma en què la filosofia ha resolt aquest error navega entre dos sistemes contraposats i incommensurables entre ells. A aquesta confrontació Fichte l'anomena «dialèctica de sistemes». Per una part, unes propostes filosòfiques centrades en el «no-jo», l'objecte, el realisme dogmàtic, i, per l'altra, les que postulen que tot gira al voltant de la consciència, del «jo», l'idealisme. Aquestes dues vessants alternatives, si bé són internament consistents en si mateixes, resulten incompatibles entre elles. La qüestió és ara com superar aquesta dialèctica. La resposta la dona Fichte a la *Doctrina de la ciència*, una obra publicada el 1794. La causa de l'error sorgeix quan l'enteniment comú treballa, sense adonar-se, sobre temes que no són empírics amb categories que sí ho són. A saber, quan l'enteniment reflexiona sobre el que és suprasensible com si ho fes amb el sensible. Heus aquí l'origen del problema, de l'empíric, l'enteniment passa al que no ho és.

Val a dir que només la filosofia transcendental, un enfocament que posa entre parèntesi la immediatesa del món i aprofundeix en la reflexió alliberant-se dels continguts empírics, pot superar aquesta contradicció en els termes, *contradictio in terminis*. En aquest propi acte ja hi ha llibertat, atès que l'esperit o la consciència, es torna sobre si mateixa (re-flexió) distanciant-se de la vida immediata per justificar-la. Així doncs, aquest mateix acte ja és un acte de llibertat.

Nogensmenys, a aquesta dicotomia respon la *Doctrina de la ciència*, com a ciència primera. Fichte assoleix el problema d'elaborar un esquema complet de l'esperit humà, tot estudiant i esgotant la totalitat de les accions per trobar l'estructura última de la consciència. No es tracta de fer un recorregut empíric d'aquesta, sinó de trobar les accions necessàries de la consciència a l'àmbit de l'*a priori*. No basta una anàlisi de fet de la consciència, és precís trobar el paper de la mateixa com activitat originària (*Tathandlung*). En aquesta operació, Fichte formula un primer principi que és absolutament incondicionat. El que li és propi a la consciència és posar-se a si mateixa, el «jo» absolut, el «jo» suposa la pròpia activitat de posar-se. L'única condició que hi hagi realitat és que aquesta sigui pensable. D'aquesta forma, el primer principi té un valor regulatiu, no constitutiu. És a dir, el «jo sóc jo» significa que la consciència es posa. De fet, si no hi ha permanència de l'activitat, no hi ha consciència.

No obstant això, en tant que la consciència actua i es posa, s'oposa a quelcom. D'aquesta oposició es deriva el segon principi, que és condicionat al primer pel contingut però incondicionat per la forma. La consciència, reconeixent-se a si mateixa, s'oposa a una altra cosa –un «no-jo», un objecte– i segueix reconeixent-se a si mateixa. Malgrat aquesta activitat d'oposar-se, com a activitat pura, té lloc en el «jo». El propi d'aquest acte és que en el fet de la consciència el «jo» és actiu i el «no-jo» passiu. Estem, doncs, davant d'un primer principi que enuncia el «jo» com un «jo» absolut –idealisme– i un segon principi que posa l'accent en el «no-jo» (objecte) –realisme dogmàtic–. A la llum d'aquests dos principis, ens trobem novament en un carreró sense sortida, és a dir, la incommensurable dialèctica de sistemes, a què ens referíem prèviament. Per resoldre aquesta aporia cal un tercer principi que, derivat dels anteriors, resolgui aquesta situació. El tercer principi és condicionat per la forma i incondicionat pel contingut. És el principi de limitació. Per a que el «jo» i el «no-jo» coexisteixin ambdós han de ser limitats. Naturalment, l'acti-

vitat que permet que el «jo» i el «no-jo» es posin simultàniament és una activitat que limita. Limitar suposa així el posar-se i oposar-se. La única forma que hi hagi consciència que es posi, i es posi com a oposada a quelcom, és que sigui ella mateixa la que posi els límits. Així la noció de limitació inclou la divisibilitat.

El tercer principi enuncia la limitació mútua del oposats («jo»/«no-jo»). La qüestió que queda per resoldre és què passa quan l'oposat a la consciència no és un objecte sinó una altra consciència. Aquí deriva la proposta ètica de Fichte, desenvolupada a la *Doctrina moral* (1798) i la *Doctrina del Dret* (1796). El «jo» que s'enuncia com un «jo», el que es sap a si mateix, no pot enunciar-se com a tal sense suposar l'existència d'éssers racionals fora de si. D'aquesta manera, la construcció d'un «jo» exigeix la intersubjectivitat. El «jo» només és concebible sota la condició que hi hagi un altre «jo». La consciència solament es pot pensar en relació a una altra consciència, que és alhora un «jo». D'aquí que dues consciències només ho són en la mesura en què són plenament recíproques. En conseqüència, sorgeix la necessitat que la màxima moral sigui universal –ètica kantiana. La doctrina de la intersubjectivitat és la última conseqüència de la construcció teòrica de la consciència que realitza Fichte. Heus aquí la clau per resoldre l'escissió entre la *Crítica a la raó pura* i la *Crítica a la raó pràctica* de Kant. S'ha establert el nexa necessari entre la filosofia teòrica i la filosofia pràctica, pont que havia originat la polèmica en la Universitat de Jena.

Doncs bé, corregit filosòficament l'error especulatiu, cal traspasar les fronteres acadèmiques i portar-lo a la vida, al sentit comú. La filosofia no es pot esgotar en si mateixa, sinó que ha de transcendir a l'àmbit educatiu. En relació a aquest propòsit Fichte escriu:

El progreso que se encuentra hoy en el orden del día en el tiempo eterno es la educación perfecta de la nación, para el hombre. Sin esto, la filosofía lograda no encontrará nunca comprensión suficiente y mucho menos aplicación en la vida; así como, a su vez, sin filosofía la pedagogía no logrará nunca claridad completa en sí misma. Las dos están entrelazadas entre sí y son, la una sin la otra, incompletas e inútiles. (Fichte, 1968, p. 115)

Per acabar, la correcció de l'error especulatiu que havia motivat l'idealisme subjectiu fichteà no es completa fins el desenvolupament d'un projecte educatiu, com a únic mitjà per garantir que aquest error es resolgui en la vida. Aquesta afirmació justifica el seu interès per la configuració d'un sistema educatiu que, en el seu cas, es troba recollit als *Discursos a la nació alemanya* (1808). En darrer terme, tant la filosofia com la política troben el seu sentit últim en l'educació.

De l'idealisme filosòfic al pedagògic: al cosmopolitisme pel nacionalisme

Enllà del rigor especulatiu, els *Discursos a la nació alemanya* responen a la necessitat de relançar l'esperit alemany de la recent invasió napoleònica. No en va, s'ha de restaurar l'ordre a Alemanya, decaiguda i desmembrada sota la victòria francesa. La clau per aquesta nova estructuració nacional resideix en l'educació. S'ha de configurar una educació que sorgeixi des del si de la nació per tal que aquesta assoleixi la seva independència. Per bé que el referent constant de la seva proposta pedagògica és Pestalozzi, no es tracta d'adoptar acríticament la seva metodologia, sinó de rescatar aquells supòsits i pràctiques compatibles amb l'esperit nacional alemany tot configurant una educació pròpia. A aquesta proposta Fichte l'anomena autoeducació, en el sentit que ha de sorgir al si d'Alemanya per ser aplicada en ella mateixa. En consonància amb la seva proposta

idealista, Fichte enuncia que s'ha d'assolir la llibertat i la independència cultural germànica des de l'autoeducació, entesa com una educació que, motivada des de l'interior de la seva pròpia consciència, conquereixi la seva autonomia. Només així s'assumirà una ciutadania pròpia, independent i que no quedi supeditada a la voluntat d'una altra nació o cultura. Aquest és el sentit dels *Discursos*, l'enfortiment d'una nova ciutadania alemanya que permeti un nou ordre moral i social. És per tant necessari un nou procés educatiu que, impregnat d'aquest esperit, renovi Alemanya des de les primeres etapes educatives fins a la formació universitària. Un sistema gradual que, tal i com constata el pla educatiu elaborat per ell mateix per la Universitat de Berlín de 1806, no deixi al marge cap etapa educativa.

S'ha d'instaurar, doncs, un nou ordre moral en base a un nou ordre espiritual. Pel que fa a l'ordre moral s'ha de lluitar contra l'egoisme que s'ha apoderat, segons l'autor alemany, de la classe dirigent i alhora de la dirigida, arribant-se a convertir en l'impuls vital per excel·lència. D'aquesta manera, l'educació ha d'aconseguir el desplegament de l'esperit lliure, un esperit que desenvolupi el camí de la llibertat mitjançant la reflexió i la internalització. En definitiva, s'ha de configurar una nova humanitat des de l'interior de cada ciutadà amb la intenció que es sacrificuin els interessos individuals a la causa comuna, nacional i, en últim terme, a la humanitat mateixa. La consolidació d'aquest projecte passa a ser un assumpte educatiu: «sólo la educación y ningún otro medio posible es capaz de salvar la autonomía alemana» (Fichte, 1968, p. 161).

Des d'aquesta perspectiva, la rectitud moral és, i així ha de ser, una conseqüència d'un esperit format en una voluntat lliure i bona. Fichte vol promoure la ciutadania universal, des de l'interior de cada ciutadà, tot universalitzant l'esperit alemany. Els *Discursos a la nació alemanya* contenen una filosofia de la història, la realització de l'esperit, una progressió incessant cap a la perfecció de l'esperit absolut en tots i cadascun dels éssers racionals. Així, el patriotisme, com amor al poble, permet la comprensió de la pròpia vida com eterna, atès que si l'individu és capaç de restar íntimament unit a la seva cultura i a la seva nació, també ho estarà a tota la humanitat. En resum, per assolir el cosmopolitisme, la ciutadania universal, s'ha de fomentar primer el nacionalisme.

Fichte assenyalava el foment de l'activitat personal com a principal mitjà d'educació de l'home ètic. Aquí rau la doctrina científica, segons la qual el factor últim i l'absoluta espontaneïtat de la consciència de l'ésser humà és el ser vertader i la suprema llibertat. D'aquest supòsit es deriva la idea d'activitat espontània, personal i productiva que defensarà posteriorment el moviment d'Escola Nova i, per consegüent, el pragmatisme.

A l'ombra de Fichte: l'idealisme pedagògic de Kerschensteiner, Spranger i Gentile

Aixoplugats per la proposta fichteana, sorgiren a Alemanya i a Itàlia diversos discursos educatius que reformaren l'educació mitjançant un nou model de ciutadania emparat en l'idealisme pedagògic. Un dels pioners d'aquest nou model de ciutadania es troba en el pedagog Georg Kerschensteiner (1854-1932) que desenvolupà a la ciutat de Munich una reforma educativa basada en el model d'escola unificada. La gran aportació de Kerschensteiner fou consolidar un nou model de ciutadania mitjançant l'escola del treball (*Arbeitsbildung*). Per tal de dissenyar aquesta noció de treball pren de Pestalozzi la idea d'educa-

ció integral centrada en els tres òrgans: mà, cap i cor. Això vol dir: educació moral, acadèmica i intel·lectual, i formació professional. Per a Kerschensteiner, centrar l'educació en el treball vol dir desenvolupar la noció d'autoactivitat –tal i com Fichte havia proposat–, l'esforç propi. La idea de treball no és reductible a activitat física, sinó que incorpora el treball manual i l'intel·lectual, treball mecànic i reflexiu (Kerschensteiner, s. d., p. 7). Es tracta d'aprendre de l'experiència a través del treball –treball en el sentit d'exercici processual, reflexiu i intel·lectual–. Per tant, el concepte de treball per a Kerschensteiner implica desenvolupar les forces espirituals i les disposicions individuals que permeten assolir la plenitud humana i penetrar, d'aquesta forma, en els cercles de la cultura humana, de les arts, de les ciències, de la tècnica i de la vida social. L'escola del treball és, per consegüent, sinònim d'una educació humana en general, perquè sobre la base de la individualitat es connecta amb la cultura general, l'humanisme idealista (Kerschensteiner, s. d., p. 14). La contribució de cada individualitat a la comunitat es canalitza precisament a través del seu treball, però així adquireix un ordre moral. Aquí rau el sentit principal de l'escola del treball.

En realitat, segons Kerschensteiner, l'educació ha de permetre que cada individu es faci un ciutadà útil tant per la comunitat com per l'estat. Per tal de consolidar l'estat democràtic, l'educació ha de fer de cada infant un futur ciutadà útil a l'estat mitjançant el seu treball. És aquí on l'escola pública adquireix el seu sentit últim i la seva missió principal atès que ha d'aconseguir fins moralitzadors. Cada ciutadà ha d'exercir una professió que afavoreixi el fi de la comunitat, tot desenvolupant-la de la millor manera possible. Per aquest motiu, Kerschensteiner planteja una gradació que va de l'individu a la comunitat, tot abastant la relació entre el ciutadà i l'estat, de la qual deriva la responsabilitat educativa i social de l'escola pública. La primera exigència de l'individu vers l'estat és que ha de ser capaç de fer qualsevol tasca en l'estat, exercir una professió qualsevol i afavorir, així, directament o indirectament, la fi de l'estat. La segona exigència seria que l'individu considerés aquesta professió com un càrrec que ha d'exercir i no merament com un mitjà de subsistència per a la conservació de la pròpia vida. Sembla clar que el ciutadà no ha d'entendre el treball com un fi per a ell mateix i pel seu entorn immediat, sinó com un benefici per a l'ordenació jurídica i cultural de la comunitat. Finalment, la tercera i última exigència és desenvolupar en cada individu la tendència i la força de contribuir amb i pel treball professional al seu perfeccionament personal i, en conseqüència, impulsar el desenvolupament de l'estat al que pertany per l'ideal de la comunitat moral. Vet aquí l'arrelament i l'herència de l'esperit moralitzador de l'idealisme fichteà, atès que només en la mesura que cada ciutadà sigui moralment incorruptible s'assolirà l'estat democràtic com a comunitat moral.

Ben mirat, de les tres exigències de l'individu vers l'estat, conclou Kerschensteiner, les tres finalitats per que l'educació ha de vetllar, i l'escola pública en particular. En primer lloc, la formació professional o la seva preparació. En segon, l'objectiu de la moralització de la formació professional i, per últim, la fi de la moralització de la comunitat en la qual ha d'exercir la professió (Kerschensteiner, s. d., p. 39). Fet i fet, Kerschensteiner afirma que l'educació no ha d'assolir l'individu ideal o l'estat ideal, sinó més aviat l'ideal de cada individu, la seva utilitat per a si mateix i per la comunitat. Per bé que el treball permeti la subsistència de cada ciutadà, la moralització de la formació professional suposa desenvolupar la consciència que aquesta tasca sempre es fa a benefici de la comunitat a la que es pertany. Heus aquí el valor moral de l'activitat professional a que s'encamina l'escola

del treball. És per aquest motiu que l'escola ha de convertir-se en una comunitat de treball, tal i com ell mateix va projectar a la reforma escolar duta a terme a Munic, la seva ciutat natal, mentre fou conseller d'educació des de 1895 fins a 1919.

D'aquí es deriva la finalitat de l'educació per a Kerschensteiner, la propagació dels valors culturals –religiosos, científics, artístics, morals i cívics–. Així l'educació es centra en educació cívica, no com una part de l'educació sinó com ella mateixa (Kerschensteiner, 1934, p. 33-34). Fer de l'estat democràtic una comunitat moral, consolidar l'estat constitucional democràtic és la tasca principal de l'escola pública i de l'educació en sentit genèric.

Al seu torn, Eduard Spranger (1882-1963), també hereu de l'idealisme filosòfic, portà a la pedagogia una proposta culturalista com a deixeble de Wilhem Dilthey, del que fou alumne a la Universitat de Berlín. En la línia del seu mestre, Spranger entén la pedagogia com una ciència de l'esperit i de la cultura. Pel berlinès la cultura és una estructura supraindividual, això és, un tot organitzat internament en connexions de valor i eficàcia que es troben vinculades per una unitat d'acció. És per aquest motiu que la cultura gaudeix de relacions teleològiques. Spranger desenvolupa una teoria de l'esperit en tres plans, l'esperit subjectiu, l'objectiu i el normatiu. El primer d'ells s'organitza en funció d'una estructura de valors que determinen les diverses direccions i realitzacions d'aquest esperit. El desenvolupament de l'esperit subjectiu, d'acord amb la psicologia evolutiva, suposa una successió d'estructures.

Spranger entén que l'esperit individual desenvolupa uns valors que el diferencien d'altres. De cada esfera independent de la cultura, que entrelligades entre si constitueixen una connexió funcional, deriva una tipologia que s'organitza en sis formes de vida (*Lebensformen*): la teòrica, l'econòmica, l'estètica, la social, la política i la religiosa. Aquestes sis formes de vida corresponen a una determinada esfera de la cultura així com al desenvolupament d'un determinat valor en una direcció. A cada forma de vida regna una llei específica. L'home teòric es guia per la llei de l'objectivitat; l'econòmic, per la de la utilitat; l'estètic, per la forma; el social, per la llei de l'amor; el polític, pel domini i el religiós, per la llei de la salvació (Spranger, 1966, p. 155-334).

Per bé que els actes espirituals realitzen valors, és a dir, estan històricament condicionats, el contingut dels mateixos és intemporal. En aquest sentit, Spranger afirma que «los fenómenos espirituales están siempre condicionados o revestidos temporalmente. El contenido espiritual, su estructura legal es intemporal» (Spranger, 1966, p. 51). I això és, ni més ni menys, l'esperit objectiu. Determinar les connexions entre la vida espiritual supraindividual i el «jo» com a centre dels actes és l'objectiu de la psicologia. Ras i curt, l'esperit objectiu arrela en el viure i el crear dels éssers humans.

Vet aquí, emperò, perquè el principi formador tant de l'esperit objectiu com del subjectiu és l'esperit normatiu. D'aquesta forma, Spranger explica la connexió entre els tres plans de l'esperit, que no és altra que la cultura. L'esperit subjectiu, o individual, és determinat pel sentit de la cultura històricament donada, la cultura històrica és reviscuda sempre pel esperit subjectiu –per les ànimes vives que la mantenen– i l'estel que guia tant l'esperit subjectiu com l'objectiu és la norma universal, la humanitat. Atès que la cultura és quelcom viu, un organisme en contínua transformació i manteniment, posseeix una estructura interna i una legalitat en la seva evolució. Una cultura és un conjunt de creacions culturals supraindividuals que, com si fossin realitats objectives, constitueixen un

món espiritual. En la trama històrica d'aquest món espiritual tots els individus es troben entreteixits. Malgrat cadascun dels dominis, esferes o sectors d'aquesta cultura gaudeix d'una estructura immanent, totes conformen una perfecta unitat d'acció, perquè cadascuna és sotmesa a la totalitat de la cultura.

Rau aquí la qüestió de quin és el paper de l'educació. La resposta d'Spranger és clara i contundent, és precisament la que manté viva la cultura, la que permet el seu dinamisme i perpetuïtat (Spanger, 1935, p. 58-59). Per això l'educació no pot ser merament instrucció, sinó que ha de ser molt més que mera transmissió d'una cultura ja elaborada prèviament. Segons l'autor berlinès, l'escola és la principal institució que ha d'educar per la cultura i en la cultura. La funció principal de l'educació, i en particular de l'escola i de l'educador, és transmetre els béns formatius tant als alumnes com a la comunitat social a la que pertany. Totes les persones, des dels infants fins als adults, han de ser elevats a la cultura superior. Educar suposa un despertar. L'escola ha d'ensenyar a pensar, a discriminar els béns culturals de bona qualitat dels de menys. Totes les ciències de l'esperit, entre elles la Pedagogia com a tal, cerquen l'objectivació dels mons particulars, propis de l'operar de l'esperit subjectiu, per a destacar les relacions vitals que en ells són determinants. No en va, la missió de l'educador consisteix en fer transcendir l'educand del món propi a la cultura comuna, madurament i científicament fonamentada. Per tant l'escola, entre les seves tasques principals, ha d'ensenyar a pensar a l'educand.

No és estrany, doncs, que tres siguin les formes del pensar, segons Eduard Spranger (1964, p. 77-78). El pensar vinculat a la intuïció, el relacionat amb el fer i el pensar dintre de la comunitat dels que aprenen. La primera forma de pensar es remunta a la idea pestalozziana d'intuïció, en el sentit que és una primera forma pròpia del nen, molt lligada a l'objecte, a la cosa. Ell entén que aquesta forma ha de ser prest superada. En efecte, en el seu pensament l'infant ha de deslligar-se del seu món i transcendir a la cultura comuna, per això incorpora el pensar adherit a l'acció, propi de l'escola activa. La tercera, i última forma, és el pensar dintre del grup dels que aprenen. Aquest últim tipus s'encamina a deixar que l'esperit subjectiu s'endinsi en el pensar comú, propi ja de l'esperit objectiu i de la cultura intersubjectiva. Seguint aquesta ruta del pensar, l'educador ha de transformar els béns culturals en béns formatius. És a dir, els béns materials de l'esperit objectivat fer-los assequibles de tal manera que l'ànima es formi a través d'ells, els compregui i els aprengui. L'educador transforma d'aquesta manera els béns culturals –materials i objectivats– en béns formatius –assolibles per l'esperit subjectiu–.

Heus aquí l'idealisme educatiu sprangerià, la teoria de l'esperit en tres plans, i com la tasca educativa consisteix en transformar els objectes culturals en béns formatius, per tal que l'educand pugui participar activament de la cultura d'antuvi, tot fent-la seva i renovant-la.

Paral·lelament a aquest moviment alemany, també a Itàlia s'instaurà un vessant pedagògic neoidealista, principalment representat per Giovanni Gentile (1875-1944). Inlluït per Benedetto Croce, amb qui col·laborà en la revista *La Crítica*, Gentile s'aproximà al neoidealisme i s'adherí al feixisme. Entre 1922 i 1925 fou ministre d'Educació de Mussolini i introduí a Itàlia una important reforma del sistema educatiu. Gentile representa la transició de l'idealisme de la llibertat, pròpia dels autors alemanys des de Fichte fins a Kerschesteiner o Spranger, cap a l'idealisme absolutista, proper al feixisme.

Tanmateix, Gentile, seguint l'estructura de la dialèctica hegeliana, proposa una modificació en relació a la concepció de l'esperit. Per a ell l'esperit és subjecte, no idea com sostenia el seu predecessor Hegel. En tant que subjecte, l'esperit no es pot conèixer, per a conèixer-se ha de objectivar-se. Aquí apareix l'esperit com a objecte. D'aquesta forma, en un acte d'autoconsciència, l'esperit pot copsar-se a si mateix, atès que ja està objectivat. Així, doncs, apareix la tríada de la dialèctica hegeliana modificada per Gentile: subjectivitat, objectivació de si mateix i autoconsciència; tres moments que donen lloc al desplegament d'art, ciència i religió, i filosofia, respectivament.

Aquesta tríada, portada al terreny de l'educació i de la Pedagogia, vol dir que el mestre no ha de transmetre res, sinó que ha de despertar el coneixement en els seus alumnes –tarannà propi de l'idealisme i que el distancia del realisme dogmàtic pel qual tot coneixement prové de l'exterior, de la realitat–. El coneixement sorgeix de l'interior, s'autogenera. Així el pedagog italià diferencia entre instrucció i educació. Pel realisme, la instrucció és el procés cabdal de l'educació. Per l'idealisme, la instrucció no és possible atès que és una concepció material front a una espiritual de la vida, pròpia de l'educació. Per a Gentile, tota educació ha de ser espiritual. I el model més perfecte és l'educació moral. L'educació moral mira a l'interior del subjecte i permet assolir el valor espiritual de la cultura viva tot superant els límits de l'educació intel·lectual abstracta (Gentile, 1913, p. 189).

En la línia d'aquest pressupòsit, Gentile percep, i així ho traslladà a la reforma educativa italiana en qualitat de ministre a partir de 1922, la unitat de les ciències i de l'educació. Tot dotant-la d'una essència metafísica, entén el procés educatiu des de la unitat espiritual i científica. És un error realista, segons el filòsof italià, projectar l'educació fragmentada en matèries i en ciències. El concepte tradicional de l'educació, l'empíric, és de tall realista, atès que diferencia entre home i cultura, i entre els diferents elements que componen la cultura, separant-les en assignatures i matèries. Si l'educació vol ser espiritual necessàriament ha de ser unitària. S'han de superar els dualismes, les antinòmies, per tal de dotar d'unitat l'educació. Ras i curt, l'educació o és integral o no és res. En realitat, l'educació ha de ser un creixement de l'esperit, des de l'esperit i en l'esperit. D'aquí es deriva, tal i com afirmava Fichte, que l'educació hagi de ser autoeducació. Per aquest motiu l'educador, el mestre, ha de ser el propi educand. Novament emergeix l'empremta de la teoria idealista de la intersubjectivitat de la consciència fichteana, però portada a l'idealisme feixista. Segons Gentile, tot el que passa a l'aula constitueix una unitat. La relació educativa, si ho és de forma autèntica, s'estableix des de la mútua referència, des de la intersubjectivitat.

De l'idealisme al pragmatisme. El rastre pedagògic de l'educació democràtica

No debades, amb el pas del temps, l'idealisme donà lloc al pragmatisme educatiu. La trajectòria que havia iniciat l'idealisme per l'educació de la ciutadania que havia de permetre l'estat democràtic constitucional, la va fer seva el pragmatisme. Així, per exemple, el pedagog nord-americà John Dewey (1859-1952), tot i que també va beure de les fonts

antropològiques de Mead, desenvolupà una proposta educativa basada en la democràcia. Dewey, a partir de les influències de Hegel², Margaret Mead i William James elaborà una filosofia general del coneixement, de la veritat i la certesa que s'ha anomenat pragmatisme o instrumentalisme. Aquesta denominació es deu a què posa l'accent en el valor instrumental del pensament al servei de la resolució de situacions problemàtiques reals. Aquesta teoria general del coneixement serà un dels fonaments que permeti a Dewey criticar l'escola tradicional alhora d'esdevenir la base de la seva proposta pedagògica.

Tot fa pensar que el mètode experimentalista i d'ensenyament per l'acció de Dewey s'estableix a partir de la resposta a la pregunta de com pensem. Com és lògic, d'aquesta qüestió se'n deriven dues respostes possibles, o pensem a través d'idees d'altres, o bé ens comprometem en un procés de recerca de la veritat. És aquesta segona la que realment pot conduir a la democràcia. Tot resseguint la resolució a la pregunta inicialment feta, Dewey estableix un mètode basat en cinc etapes. La primera, o punt de partida, és que quan es pensa s'intenta respondre a una situació problemàtica. El pensament s'origina davant un problema. L'èxit del mètode educatiu depèn que aquesta situació controvertida romangui integrada a la vida del nen. Malgrat aquesta condició, l'infant no ha d'aprendre només el que vulgui, el professor ha de fer suggeriments que obrin i despertin la inquietud de l'infant. La segona etapa es centra en la recerca de solucions tot recopilant dades sobre el problema. La tercera consisteix en observar les dades obtingudes a la fase anterior i ordenant-les tot buscant una solució, en aquest moment l'alumne i el mestre hauran de recórrer al coneixement provinent de l'experiència anterior. Els materials escollits es convertiran en una part del programa. És a la quarta etapa que es formula una hipòtesi que es comprovarà a la cinquena i última fase, sotmetent-la a l'experiència. Si aquesta hipòtesi és encertada el problema queda resolt i, per tant, l'experiència queda closa. En cas contrari la hipòtesi errònia s'inclou com un element més del coneixement i es formula una altra. Tornem, doncs, a la quarta fase.

No oblidem, però, que aquest mètode es converteix, en la proposta deweyana, en un instrument que ajuda l'educand a realitzar els projectes que sorgissin del seu interès. De fet, la seva aportació pretén combinar el saber i el saber fer puix, segons ell, aquesta separació és el defecte més gran de l'educació tradicional. El programa havia de ser un mitjà per realitzar els fins de la vida. Cap instrucció que volgués ser exitosa podia separar el saber del fer. Dit d'altra manera, els mitjans dels fins. Així el principi fonamental de la seva proposta és el *Learning by doing*, aprendre fent. L'aprenentatge suposa, doncs, experimentació i recerca de coneixement. En definitiva, l'experiència és el que possibilita la consecució del coneixement.

Al capdavant, al seu llibre *Democràcia i educació* (1916) sostingué que l'educació havia de ser científica en el sentit més rigorós de la paraula. L'escola era concebuda com un

(2) El mateix Dewey a la seva autobiografia reconeix la influència que l'idealisme, i en particular el pensament hegelian, tingué tant a la seva formació com a la seva filosofia: «Hay, sin embargo, algunas razones "subjetivas" que justifican el influjo que Hegel tuvo sobre mí: satisfacía el ansia que yo sentía tan intensamente y que, aunque de origen emocional, no podía tener desahogo sino en la inteligencia. (...) La síntesis hegeliana de lo objetivo y lo subjetivo, lo material y lo espiritual, lo divino y lo humano, no era un mero ejercicio de inteligencia, anunciaba una liberación. Su manera de concebir las instituciones, las artes, la cultura humana, implicaba también la destrucción de murallas hasta entonces inquebrantables y ejerció sobre mí una gran atracción. (...) Sin embargo, no puedo negar, ni menos ignorar, lo que cierto agudo crítico considera un descubrimiento original: que mi contacto con Hegel ha dejado en mi obra un sedimento permanente» (Dewey, 1949, p. 20-21).

laboratori social on els infants comprovaven la tradició rebuda i no únicament l'acceptaven. En aquest text estableix una relació entre l'educació alliberadora i l'assoliment de la democràcia. Qualsevol tipus d'acció, d'activitat, intel·lectual o manual que contribueixi a la solució de problemes resulta alliberadora. És en aquest sentit que l'escola ha de ser una democràcia. Per a ell, la societat ideal, que ha de ser l'essència de l'escola, és la democràcia, atès que garanteix a tots els membres que els béns es comparteixen en termes d'igualtat. Naturalment, aquesta societat, ja que demana la participació activa de tots els membres, ha de tenir un tipus d'educació que fomenti l'hàbit de pensar de forma sistemàtica. L'educació, en una societat democràtica, necessàriament ha de promoure la reconstrucció contínua de l'experiència que permeti millorar el contingut social i que augmenti la capacitat dels individus d'intervenir en aquesta reconstrucció.

D'aquesta manera, el currículum escolar no es pot concebre com una seqüència de matèries ni de continguts, sinó que la clau de l'aprenentatge rau en el desenvolupament de noves actituds i interessos davant l'experiència. Amb altres paraules, el procés educatiu s'identifica amb el moral. Els valors que han d'emergir són els que provenen del costum de pensar de manera crítica sobre l'experiència viscuda en un entorn de vida comunitària democràtica. En resum, Dewey posa l'èmfasi en la formació de ciutadans il·lustrats i convençuts de la importància de la democràcia per a regular els problemes de la vida en comunitat (Bertrand i Valois, 1995, p. 140). Enllà d'una determinada forma de govern, la democràcia per a Dewey és essencialment una estructura de vida associativa i d'experiència compartida pel conjunt dels éssers humans. És per això que la fa mètode educatiu, ni més ni menys.

A tall de cloenda. L'educació, entre la idea i l'acció

Per bé que la trajectòria idealista en pedagogia no pren únicament una direcció, atès que, com hem vist, es bifurca al llarg del temps i de la geografia europea, els autors que pertanyen a aquest vessant comparteixen uns trets i un tarannà que els apropa. Més enllà de les diferències internes de l'idealisme, una de les característiques que deixen palès els autors és la voluntat de distanciar-se, tant en la teoria del coneixement com en la metafísica, del realisme dogmàtic i de la Pedagogia empírica, en paraules de J. M. Quintana. Ara bé, lluny de menystenir l'existència d'una realitat externa, *physis* o natura, per l'idealisme el coneixement no s'esgota en la aprehensió d'aquesta. Ans al contrari, creuen que l'autèntic coneixement és *a priori*, està en el món de les idees, i cal desenvolupar-lo. És així que l'educació i la Pedagogia prenen un gran protagonisme, ja que són el mitjà per excel·lència pel qual s'ha d'extreure progressivament aquest coneixement.

Fet i fet, educar no és instruir, perquè l'aprenentatge no pot procedir únicament de fora del subjecte. Mentre que la pedagogia empírica o el realisme posa l'èmfasi en el «no-jo», l'idealisme ho fa en el «jo». Per consegüent, educar és quelcom similar a despertar el coneixement, tal i com sostenia la maièutica socràtica, fomentar el seu desenvolupament. Vet aquí que el paper de l'alumne, de l'educand, de la consciència humana sigui cabdal. L'educació, de diferents formes pels diversos autors, és acció, activitat, treball, en definitiva, moviment. Si per a Fichte la consciència era activitat originària (*Tathandlung*), per a Kerschensteiner l'educació és treball, esforç, mentre que per a Gentile és autococoneixement, autoconsciència, objectivació de l'esperit. Totes aquestes formulacions, tot i semblar diferents, conclouen que l'educació és autoactivitat, i per consegüent, autoeducació. L'educació és, per a tots, un procés actiu, d'activitat del subjecte. Vist des d'aquest

prisma, no resulta estrany que l'idealisme desemboqués en el pragmatisme, en l'educació activa, en el coneixement per experimentació. L'idealisme, que s'havia erigit com una proposta metafísica, derivà, anys més tard, en una filosofia de l'educació activa. Aquest ha estat, entre d'altres, el rastre pedagògic de l'idealisme.

Referències

- AAVV (s. d.) *La reforma escolar en Alemania*. Madrid, La Lectura.
- Artigas, J. (1959) «El tema de la educación en Fichte». *Revista Estudios Políticos*, núm. 82, p. 97-129.
- Bertrand, Y.; Valois, P. (1995) «John Dewey (1859-1952)», a Houssaye, J. [ed.] *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, p. 131-141.
- Coll, J. M. (1999) «Fichte i les ètiques del discurs», *Comprendre*, 1999, núm. 1, p. 71-88.
- Colomer, E. (1986) *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona, Herder [vol. II].
- Dewey, J. (1926) *Democracia y educación*. Madrid, La Lectura.
- Dewey, J. (1949) «Autobiografía filosófica», a Dewey, J. (1949) *John Dewey en sus noventa años*. Washington, Unión Panamericana, p. 15-26.
- Dewey, J. (1985) *Democràcia i escola*. Vic, Eumo. Edició i tria de textos de J. Carbonell.
- Dewey, J. (1998) *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós. Pròleg d'A. Caparrós.
- Dilthey, W. (1957) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Dilthey, W. (1978) *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fichte, J. G. (1913) *El destino del hombre y el destino del sabio*. Madrid, Victoriano Suárez. [Traducció d'Eduardo Ovejero Maury].
- Fichte, J. G. (1968) *Discursos a la Nación Alemana*. Madrid, Taurus.
- Fichte, J. G. (1976) *Los caracteres de la Edad Contemporánea*. Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente. [Pròleg i traducció de José Gaos].
- Fichte, J. G. (1987) *Doctrina de la Ciencia Nova Método*. Valencia, Natan. [Traducció de J. L. Villacañas].
- Fichte, J. G. (1997) *Introducciones a la Doctrina de la ciencia. Primera y Segunda Introducción*. Barcelona, Tecnos. [Estudi preliminar i traducció de J. M. Quintana Cabanas].
- García Alonso, M. P. (2001) «La idea fichteana de cultura». *El Basilisco*, núm. 29, p. 67-82.
- García Farrero, J.; Vilafranca, I.; Vilanou, C. (2016) «La recepció de la filosofia de l'educació de Giovanni Gentile: del neoidealisme al neoespiritualisme». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 27, p. 179-222.
- Gentile, G. (1913) *La riforma della dialettica hegeliana*. Messina, G. Principato Ed.
- Kerschensteiner, G. (1934) *La educación cívica*. Barcelona, Labor.
- Kerschensteiner, G. (s. d.) *Concepto de escuela del trabajo*. Madrid, Ediciones la Lectura.
- Luzuriaga, L. (2002) *La escuela nueva pública*. Madrid, Losada.
- Medina, J. R. (2001) *Fichte a través de los Discursos a la Nación Alemana*. Barcelona, Apóstrofe.

- Quintana, J.M. (2013) *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid, BAC-UNED.
- Rincón, J. C. (2009) «El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas». *Teoría de la educación* (Salamanca), núm. 22, p. 131-164.
- Riobó, M. (1988) *Fichte, filósofo de la intersubjetividad*. Barcelona, Herder.
- Rivera de Rosales, J. (1996) «La recepción de Fichte en España». *Endoxa: Series Filosóficas* (Madrid), núm. 7, p. 59-114.
- Spranger, E. (1935) *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Spranger, E. (1960) *El educador Nato*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Spranger, E. (1964) *El espíritu de la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Spranger, E. (1966) *Formas de vida*. Madrid, Revista de Occidente.
- Turró, S. (1999) «Sentit estètic en la filosofia de Fichte», a Colleldemont, E.; Vilanou, C. [ed.] *Paisatge i educació estètica. Seminari Iduna*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 11-24.
- Turró, S. (2003) «La filosofía moderna a la llum de la intersubjectivitat». *Convivium*, núm. 16, p. 37-56.
- Vilanou, C. (2002) «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación), núm. 328, p. 205-223.
- Xirau, J. (1931) *Antología de Fichte*. Madrid, Biblioteca Nueva [Introducció i selecció de Joaquim Xirau].
- Zulueta, L. (1921) *El ideal en la educación: ensayos pedagógicos*. Madrid, La Lectura.

Los modelos de la modernidad pedagógica: del idealismo al pragmatismo

Resumen: El idealismo pedagógico se erige, a lo largo del pensamiento pedagógico, como una tabla de salvación de la educación tradicional, frente a una trayectoria realista que concibe que la educación proviene de fuera del sujeto. El recorrido realista se remonta a Aristóteles, y se prolonga en la Edad Media a manos de la escolástica tomista hasta llegar a Herbart. Si bien para el realismo la educación ha de transmitir, para el idealismo ésta ha de surgir del interior del educando. Mientras que la teoría del conocimiento realista se basa en el «no-yo», en el objeto, para el idealismo es el «yo», el sujeto, la conciencia o el espíritu son la condición de posibilidad del conocimiento. Pedagógicamente este hecho tendrá muchas repercusiones, dado que surgirá una nueva idea de educando, de educación y de acción educativa. Diversos autores han tratado de reformular la educación en base a esta nueva metafísica, a la nueva percepción del conocimiento y de las ideas, en definitiva, una nueva concepción de la educación. En este artículo se intenta ahondar en la trayectoria del idealismo educativo hasta llegar al pragmatismo.

Palabras clave: Idealismo, filosofía de la educación, historia de la educación, educación democrática, pragmatismo.

Les modèles de la modernité pédagogique : de l'idéalisme au pragmatisme

Résumé: L'idéalisme pédagogique s'impose au fil de la pensée pédagogique comme une bouée de sauvetage pour l'éducation traditionnelle, tandis que pour le courant réaliste, l'éducation vient de l'extérieur du sujet. Le courant réaliste remonte à Aristote et s'étend au Moyen Âge, où il est représenté par la scholastique thomiste, pour arriver jusqu'à Herbart. Si, dans la perspective réaliste, l'éducation doit transmettre des connaissances, selon l'approche idéaliste, celles-ci doivent émaner de l'apprenant. Tandis que la théorie de la connaissance réaliste est fondée sur le « non-moi », sur l'objet, pour l'idéalisme, c'est le « moi », le sujet, la conscience ou l'esprit qui est une condition préalable de la connaissance. Sur le plan pédagogique, ce tournant aura de nombreuses répercussions, du fait de l'émergence d'une nouvelle idée d'apprenant, d'éducation et d'action éducative. Divers auteurs ont tenté de reformuler l'éducation à partir de cette nouvelle métaphysique, d'une nouvelle perception de la connaissance et des idées, en définitive, d'une nouvelle conception de l'éducation. Cet article cherche à retracer le parcours de l'idéalisme éducatif jusqu'au pragmatisme.

Mots clés: Idéalisme, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, éducation démocratique, pragmatisme.

Models of pedagogical modernity: from idealism to pragmatism

Abstract: Throughout the history of pedagogical thought, pedagogical idealism has served as a life-line for traditional education in the face of a realistic perspective that sees education as coming from outside the subject. That perspective, which dates back to Aristotle and continued throughout the Middle Ages in the form of scholastic Thomism all the way to the times of Herbart, holds that the role of education is to transmit knowledge. In contrast, pedagogical idealism argues that this knowledge has to come from within the learner. While realist epistemology is based on the concept of "not-me" or the object, in the case of idealism this sense of "me", the subject, consciousness or spirit is a condition of making knowledge possible. Pedagogically, this conceptual turnaround has a number of repercussions inasmuch as it gives rise to new conceptualizations of the learner, education and pedagogical activity. Various authors have tried to reformulate education based on this new metaphysics, a new perception of knowledge and ideas or, in short, a new conception of education. This article aims to identify the evolutionary path of educational idealism through to pragmatism.

Keywords: Idealism, philosophy of education, history of education, democratic education, pragmatism.