

VALORS, EDUCACIÓ I PEDAGOGIA EN WILHELM DILTHEY: PLANTEJAMENTS EPISTEMOLÒGICS EN LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT

Joan Carles Rincón i Verdera

1. INTRODUCCIÓ

En el procés evolutiu de la reflexió sobre el fenomen educatiu s'han succeït diferents etapes pel que fa a la consideració d'aquest saber com a merament operatiu/aplicat o científic. En tot aquest entramat evolutiu els plantejaments epistemològics de Herbart, Dilthey i Dewey han tingut un paper rellevant. Des de l'intent herbartià de fonamentar la científicitat de la pedagogia en la psicologia i en l'ètica, passant per les aportacions de la filosofia idealista neokantiana de Dilthey o el pragmatisme deweyà, fins al moment actual en què triomfa l'opinió generalitzada sobre la varietat de les ciències de l'educació, han transcorregut diferents concepcions al voltant del coneixement pedagògic, bipolaritzades, fonamentalment, entorn de la seva *unitat/pluralitat* i del caràcter *científic/acientífic* dels seus pressupòsits. L'evolució i la construcció del saber pedagògic, a grans trets, travessa una doble etapa que podem perioditzar de la manera següent:¹ d'una banda, les aportacions que van des de finals del segle XVIII i principis del XIX fins a la Segona Guerra Mundial (ciència de l'educació: pedagogia general, sistemàtica, fonamental, essencial o crítica); i, d'una altra, el període històric que va des de la Segona Guerra Mundial fins als nostres dies (ciències de l'educació:

1. Possiblement qui millor ha sintetitzat aquest procés ha estat el professor A. J. Colom: A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. IV (1992), p. 11-19; A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. VIII (1997), p. 43-54; A. J. COLOM (coord.), «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 145-155 (vegeu també la versió actualitzada i revisada, A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 2002); A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 45-83.

teoria de l'educació). Si les reflexions de Herbart i Dewey han estat prou estudiades i exposades, no succeeix el mateix amb les aportacions de Dilthey. Aquest article pretén ser una aproximació a una de les figures més rellevants de la filosofia alemanya neokantiana que, des del seu vitalisme de caràcter historicista i psicologicista, ha tingut més incidència en la pedagogia europea i, especialment, en l'espanyola, i la seva influència ha perdurat fins gairebé l'últim terç del segle xx. Abans, no obstant això, veurem molt breument com ha anat evolucionant al llarg de la història el saber pedagògic, per acabar ubicant en tot plegat les aportacions diltheyanes.

2. DE LA PEDAGOGIA UNITÀRIA HERBARTIANA A LES CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Es dona per segur que va ser Kant, el 1776, qui va utilitzar per primera vegada el terme *pedagogia* per referir-se al coneixement o reflexió sobre l'educació;² d'ara endavant, E. C. Trapp, els filantròpics seguidors de J. B. Bassedow (J. H. Campi, C. Salzmänn, K. Küfer, J. Guts-Muths...), A. H. Nyemeyer i, sobretot, J. F. Herbart (pedagogia general en funció de l'ètica i de la psicologia), aniran configurant un corpus de coneixement pedagògic sobre l'educació cada vegada més coherent, ordenat i lògicament sistematitzat.³ Al llarg del segle XIX, per tant, es faran molts treballs des de posicions especulatives, seguint la línia herbartiana (racionalistes), per demostrar l'estructura científica del coneixement pedagògic, examinant les possibilitats de construir un model epistemològic que compleixi les condicions necessàries per considerar una ciència com a tal, és a dir, intentant trobar l'objecte i els mètodes propis, així com el sistema de lleis amb validesa general per a tot moment i lloc.⁴ La majoria dels plantejaments

2. Vegeu I. KANT, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991.

3. Inicialment, la *pedagogia* serà tot el que es refereixi o tingui a veure amb l'educació, és a dir, el saber, teòric i pràctic, directament o indirecta relacionat amb l'educació. A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 11 i 12; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 46.

4. En aquest sentit, vegeu G. VÁZQUEZ GÓMEZ, «¿La pedagogía general, una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro», *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía*, Madrid, Universidad Complutense, 1984, p. 15. No obstant això, el fet cert és que a finals del segle XIX (últim terç) els neokantians de l'Escola de Baden, o el vitalista G. Dilthey, ja van denunciar, en particular aquest últim, com veurem a les pàgines següents, que la recerca de les lleis universals conduïa a la formulació de postulats generals buits de contingut, estèrils en la pràctica i sense cap tipus de validesa universal, ja que, entre altres aspectes, estaven condicionats històricament.

sorgits en aquest terreny giraran al voltant de la qüestió de la singularitat i la multiplicitat, bé de l'objecte sobre el qual versa la reflexió pedagògica, bé sobre la multiplicitat d'anàlisis i mètodes de treball que recauen en el tema educatiu. Aquests plantejaments i altres donaran pas a un progressiu, i a la vegada imparabla, procés d'escissió en el si de la inicialment unitària ciència pedagògica herbartiana:⁵ primer, l'aparició de les ciències *intrapedagògiques* (pedagogia, didàctica, història de l'educació i organització escolar); segon, l'aparició de dos enfocaments metodològics diferents (pedagogia racional i pedagogia experimental), i, tercer, l'aparició de les ciències *extrapedagògiques* (ciències de l'educació).

A cavall entre el segle XIX i el XX es produirà la *primera escissió*, car el realisme pedagògic iniciat per Herbart prendrà de mans dels seus deixebles rumbos diferents: W. Rein, T. Ziller i O. Willmann, sense oblidar els aspectes teòrics de l'educació, van encaminar els seus esforços cap als plantejaments didàctics més que cap als pedagògics en sentit estRICTE, i van posar les bases per a la creació d'una nova ciència pedagògica: la didàctica. Amb això, la idea herbartiana d'instruir per formar es va fracturar; es va separar allò que és finalístic d'allò que és instructiu, d'una banda es col·loquen els aspectes morals (fins de l'educació), i, de l'altra, els aspectes metodològics (mitjans de l'educació). Els primers són objecte d'una pedagogia de tall especulatiu, mentre que els segons ho són de la didàctica,⁶ per tant, s'obre un abisme entre els fins i la manera d'aconseguir-los.⁷ D'altra banda, la història de la pedagogia⁸ posseïa una metodologia que li donava una distinció específica i uns fonaments epistemològics clarament diferenciats, sorgeix una altra nova disciplina que, des d'aleshores i amb absoluta independència, va plantejar-se l'estudi històric de totes les qüestions que afectaven l'educació (història de l'educació).⁹ Paral·lelament a la didàctica, la preocupació pels aspectes organitzatius i de planificació en el centre educatiu acabarà per donar origen a l'organització escolar, i es configura, ja definitivament, el quadre de

5. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 49-55.

6. Malgrat el que s'ha dit, el cert és que molt aviat la nova ciència didàctica va ser incapaç de treballar en el terreny dels mètodes d'ensenyament i va lliurar gran part del seu camp d'estudi a la psicologia.

7. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 49.

8. Tradicionalment s'ha dicotomitzat la història dels fenòmens educatius en dues ciències: d'una banda, la història de la pedagogia, a la qual s'encarregava l'estudi de l'evolució dels sistemes i doctrines pedagògiques (teoria educativa), i, d'una altra, la història de l'educació, a la qual es responsabilitzava de l'anàlisi del desenvolupament dels fets educatius i institucions docents (praxi educativa). És a dir, es tendia a separar, fins i tot en la perspectiva històrica, la teoria de la pràctica, que es convertien en objecte d'estudi de dues ciències diferents.

9. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 45.

les disciplines pròpies (intrapedagògiques) de les ciències de l'educació: pedagogia, història de l'educació, didàctica i organització escolar. El nexa d'unió és la seva aspiració generalista en la producció d'un cos de coneixement i saber pedagògic.¹⁰

A principis del segle XX, la pedagogia patirà en el seu si la *segona escissió*, ara de caràcter *metodològic* com a conseqüència de l'aplicació de la metodologia científicopositivista de tall experimental al coneixement educatiu (mètode experimental).¹¹ En aquest sentit, el desenvolupament de la psicologia experimental a finals del segle XIX i de la sociologia a començaments del XX van contribuir al desenvolupament de la visió científica i, unida a aquesta, de la perspectiva tecnològica de l'educació,¹² alhora que l'enfocament historicofilosòfic i la perspectiva tecnicoesteticidealista de la ciència de l'educació anava decreixent. Així ens trobarem, d'una banda, una pedagogia que, segons la tradició metodològica dominant fins aleshores, adoptava el mètode racional herbartià, i, d'altra, una nova pedagogia que adoptarà la metodologia experimental que s'estava aplicant amb èxit a l'estudi dels fenòmens naturals. De la mà del positivisme¹³ i de l'aplicació del mètode experimental sorgirà la pedagogia experimental (W. A. Lay, E. Meumann), que intenta donar raó del saber educatiu sobre la base del mètode científic i experimental. D'altra banda, l'hàbit d'entendre l'univers educatiu des de la reflexió i la racionalització especulativa, permetrà mantenir les direc-

10. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 50.

11. A. J. COLOM, «El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 51.

12. E. Durkheim va avalar, d'alguna manera, la proposta tecnològica de la ciència pedagògica o de l'educació. Vegeu J. C. FILLoux, *Durkheim y la educación*, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994; *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1989.

13. El coneixement de l'educació experimentarà un notable desenvolupament a partir del segle XX, orientat pel positivisme científic. A la pedagogia racional s'hi oposa una pedagogia de tall científicexperimental. El coneixement pedagògic resultant disposarà d'una font fiable, contrastable, verificable i, en definitiva, positiva, que sobrepassa la idea d'un coneixement aplicat derivat d'altres disciplines científiques (sociologia i psicologia), per articular-se com un coneixement autònom dels fets pedagògics. Autonomia que, no obstant això, no exclou les relacions de complementarietat necessàries amb altres ciències humanes i socials. L'interès que desperta el fenomen educatiu en les ciències humanes i socials augmenta alhora que la pedagogia incrementa les possibilitats metodològiques d'abordar el seu objecte d'estudi: el coneixement dels processos educatius per a la millora de la pràctica. D'aquesta manera, en la dècada dels anys setanta del segle XX, sorgirà, en el marc de les ciències humanes i socials, una nova ciència representada, al seu torn, per una multiplicitat de disciplines científiques: les ciències de l'educació, que tindran com a objecte d'estudi l'educació, que serà abordada a partir de múltiples enfocaments teòrics i metodològics.

trius herbartianes; aquestes es posen de manifest a través de diverses i diferents qualificacions, ja que la pedagogia que Herbart va adjectivar de *general* (idees generals sobre l'educació), passarà a anomenar-se, segons el cas:¹⁴ *racional* (F. Paulsen), que ens informa de la metodologia utilitzada en la seva elaboració; *fonamental* o *essencial* (J. Cohn, J. Zaragüeta...), que ens indica la cosa més important o bàsica de l'educació humana; *sistemàtica* (W. Rein, J. Göettler, W. Flitner...), que amb això vol donar compte de la lògica interna o coherència del saber educatiu, o *crítica* (G. Dilthey, O. Willmann, D. Habitant...), si està sotmesa a revisió, per tal d'aconseguir un cos de coneixement coherent i precís sobre l'home i la seva educació.

La *tercera escissió* (la més determinant) es produirà, fonamentalment, després de la Segona Guerra Mundial, encara que ja amb anterioritat, en les dècades dels anys vint i trenta del segle XX, bàsicament a través dels treballs del Bureau International de l'Éducation (BIE), van tenir lloc els primers passos.¹⁵ Ara, el que s'esquinçarà serà el mateix cos de la pedagogia general, a causa, en part, de l'anhel especialitzador característic de l'època, i en part també, de l'interès que altres ciències o disciplines mostraven per les qüestions educatives, i sorgeixen, consegüentment, múltiples enfocaments, que aviat van exigir un espai propi, i fins i tot, una fonamentació epistemològica diferenciada. Ara la qüestió afectarà *el contingut del saber pedagògic*.¹⁶ Les diferents ciències humanes i socials, que en aquesta època tenen un important desenvolupament, consideraran l'educació com un espai propi dels seus respectius estudis. A més, la filosofia es resistia a abandonar una parcel·la que, des del segle V abans de Crist,¹⁷ pertanyia al seu àmbit d'actuació; la psicologia, per mitjà de la seva aliança amb la pai-

14. A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 52. Aquesta pedagogia, amb independència de la seva adjectivització, va pretendre, d'una banda, elaborar el coneixement sobre l'educació per poder fonamentar un model vàlid per a qualsevol home (el que convé a l'educant en tot moment i situació), i d'altra, diferenciar-se, per la seva metodologia d'elaboració, de la pedagogia experimental.

15. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44.

16. A. J. COLOM, «El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12.

17. Tradicionalment, la pedagogia ha estat considerada com el coneixement sobre l'educació. Això suposa, d'una banda, una reflexió entorn de l'educació, i, d'altra, una ordenació sistemàtica d'aquesta (pedagogia). Aquest coneixement ha estat al llarg de molts segles lligat a la filosofia i a les seves diverses metodologies (analítica, deductiva, dialèctica, fenomenològica...). El resultat ha estat considerar l'educació d'una manera global i vincular la bondat dels seus resultats a la bondat dels fins dels sistemes filosòfics que han anat succeint al llarg del temps.

dologia en les qüestions educatives, s'esforçava per considerar també gran part de la pedagogia com a objecte del seu estudi.¹⁸ A partir d'aquí, la sociologia (E. Durkheim), i també l'antropologia, s'erigiran com a matèries amb capacitat d'estudi de les qüestions pedagògiques.¹⁹ El primer pas s'havia donat; el temps i l'exemple d'altres desenvolupaments científics, inicialment aliens a la pedagogia, que s'hi aproximaven amb la finalitat d'exigir parcel·les del seu estudi i aplicació, faran la resta (ciències extrapedagògiques).²⁰

Per tant, després de la Segona Guerra Mundial, l'atomització de l'antiga pedagogia serà una realitat que anirà en augment fins als nostres dies i sorgiran, fins i tot en les últimes dècades del segle XX, encara que incipients, noves propostes de tipus ecològic, teories de la complexitat, de la incertesa i del caos. El fet cert és que actualment el saber pedagògic és en mans de les denominades *ciències de l'educació*, conjunt múltiple de disciplines *pròpies* i *alienes* que tenen en comú l'estudi d'aspectes concrets de l'educació que abans eren tractats unitàriament per la pedagogia.²¹ Les ciències de l'educació se centren, analíticament i plural, en el mateix objecte de coneixement (l'educació) que abans era tractat, sintèticament i unitària, per la pedagogia. Aquest canvi comporta, alhora, transformacions metodològiques, ja que de la reflexió conceptual pròpia de la pedagogia es passarà ara a un tractament multimetodològic o plurimetodològic de les ciències de l'educació, més proper als tractaments científics de les altres ciències humanes i socials.²²

3. EL MODEL EPISTEMOLÒGIC DILTHEIÀ: L'EDUCACIÓ A TRAVÉS DELS VALORS UNIVERSALS DEL CONEIXEMENT HISTÒRIC

Aquesta breu introducció ens ha donat una visió global de l'estat de la qüestió que ens ocupa. Aprofundir en el tema, cosa que per qüestions d'extensió és

18. A. J. COLOM, «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», a A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, p. 146.

19. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44.

20. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ [CUBERO], *Teoría de la educación*, p. 53.

21. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ [CUBERO], *Teoría de la educación*, p. 53 i 54.

22. A. J. COLOM, «El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM, «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», a A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, p. 146.

impossible en aquest article, significa estudiar, amb més deteniment, la seva progressió i desenvolupament. Aquest exercici de caràcter històric no és, en absolut, gratuït, sinó que està estretament incardinat en la problemàtica que estem estudiant, car entenc que el vertader problema per a l'autonomització de la pedagogia no és tant un problema pròpiament epistemològic, o almenys no exclusivament, sinó, sobretot, *històric*: cultura, filosofies, ideologies, creences, valors, utopies, religions, etc., oculten el vertader problema: *dilucidar el que és substancial de l'educatiu i la seva fenomenologia*. En tota aquesta problemàtica, el vitalisme historicista i psicologicista de Dilthey té un paper molt important. Vegem, sense més dilacions, la seva teoria educacional, l'estructura interna de la qual es pot sintetitzar en dos punts: d'una banda, la visió i comprensió de la vida com una *totalitat* (conjunt finalístic); i, d'una altra, la *historicitat* de totes les produccions de l'esperit humà (esperit objectivat). L'objecte de les ciències de l'esperit és la realitat històrica i social (món històric), que està formada per individualitats que només poden ser conegudes pel mètode hermenèutic, el qual busca fer comprensible i viva la unitat de la vida. Aquest objecte no pot ser captat pels instruments de les ciències de la naturalesa, sinó que ha de ser-ho amb els propis de les ciències de l'esperit. La *comprensió* és l'operació intel·lectual d'aquestes últimes i es distingeix de l'*explicació*, que és la pròpia de les ciències de la naturalesa, perquè explicar és establir connexions causals entre els objectes de l'experiència externa, mentre que comprendre és una forma de simpatia amb un fet històric a partir de la vivència dels seus valors. Precisament per això, a la *psicologia explicativa* de les ciències naturals, s'hi oposa la *psicologia comprensiva*, pròpia de les ciències de l'esperit, que es converteix en la ciència model per a l'estudi i la investigació del món espiritual. L'explicació causal i la comprensió axiològica, lluny d'oposar-se, es necessiten mútuament per entendre la totalitat del món espiritual. En Dilthey, teleologia, perfecció i desenvolupament són les claus de la vida anímica. La pedagogia, recolzada en la psicologia comprensiva, ha de dilucidar el camí que ha de seguir l'educació perquè l'home s'orienti teleològicament i perfectiva, d'acord als valors universals del coneixement històric.

Dilthey vol dur a terme, d'una banda, una distinció clara entre les ciències de la naturalesa, la tasca de les quals és l'explicació de la realitat natural, i les ciències de l'esperit, la tasca de les quals és la comprensió de la realitat espiritual;²³ i d'una altra, pretén establir el mètode i la naturalesa de les ciències espirituals. Així, la seva crítica de la raó històrica, d'una banda, buscarà ana-

23. A. LÓPEZ MORENO, *Comprensión y interpretación en las ciencias del espíritu*, Múrcia, Universidad de Murcia, 1990.

litzar els caràcters propis de les ciències històriques,²⁴ i es remunta fins a les formes i categories de l'esperit que actuen en el coneixement històric; i, d'una altra, voldrà fer amb la metafísica de la història una operació anàloga a la que havia dut a terme la dialèctica transcendental envers la metafísica de la naturalesa, i assumir de Kant l'exigència de la validesa universal del saber mitjançant determinacions axiològiques i normes d'obrar segons fins de validesa universal.²⁵ No obstant això, Dilthey també se sent lligat al positivisme que impera en la seva època, i per això, la fonamentació de les ciències històriques no serà apriorística, sinó que es basarà en l'experiència concreta (interior) dels subjectes històrics. Dilthey, en última instància, acaba dissolent les ciències de la naturalesa en les ciències de l'esperit, enteses com el món interior de la consciència.²⁶ Es tracta, doncs, de substituir la posició metafísica²⁷ pel punt de vista gnoseològic de la filosofia transcendental amb un marcat caràcter vitalista i historicista.²⁸

Tots els desenvolupaments metodològics de Dilthey pressuposen una concepció filosòfica que considera *la vida com una realitat radical*, irreductible a qualsevol altre tipus de realitat i només comprensible des de si mateixa. El seu sistema filosòfic descansa en la vida mateixa i en les posicions que l'home adopta davant els problemes que li sorgeixen (concepcions i cosmovisions). D'aquesta manera, la filosofia és una *hermenèutica* de la vida: la vida és tan rica i dialèctica que no es pot comprendre a través de categories estàtiques i apriorístiques, sinó tan sols quan es construeix comprensivament i vivencial a través de categories dinàmiques i aposteriorístiques.²⁹ En la vida es fonen en un tot global l'home, el seu món i la seva història, perquè la vida és una unitat substancialment històrica; la història és la vida concebuda des del punt de vista del tot de la humanitat amb la qual forma una connexió unívoca. Per tant, el centre del pensament de Dilthey és el *concepte de vida*, per la qual cosa la reflexió filosòfica ha d'abordar els problemes de la vida amb un tractament històric, car el que l'home és o hagi de ser ho experimenta només per mitjà dels productes culturals històrics que s'han objectivat en la vida. D'acord amb això podem dir que per a Dilthey tota comprensió és *comprensió històrica*, o

24. R. J. BRIE, *Vida, psicología comprensiva i hermenéutica: una revisió de categorías diltheyanas*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

25. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Mèxic, FCE, 1978a, p. 123-384.

26. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 341-353.

27. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, Mèxic, FCE, 1978b, p. 3-8.

28. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, Mèxic, FCE, 1978c, p. 79-87.

29. F. PÁEZ GALIÁN, *El concepto de comprensión en W. Dilthey*, Madrid, Universidad Complutense, 1988.

capacitat de l'home per conèixer-se a si mateix, el seu món social i la seva història.³⁰

El coneixement de les ciències de l'esperit es fonamenta en la connexió de les tres operacions bàsiques del món espiritual:³¹ la *vivència*, l'*expressió* de vivències i la *comprensió* de les expressions vivencials. La *vivència*, que és l'experiència viscuda dels objectes i processos espirituals i, per tant, la base de les concepcions del món,³² pot adoptar, en funció de les tres dimensions estructurals de la vida (coneixement, estimació i voluntat), tres formes:³³ *cognoscitiva* (coneixement científicoobjectiu), *afectiva* (estimació dels valors) i *volitiva* (direcció de la voluntat). La connexió de totes les vivències configura l'estructuralitat del viure total. Totes les vivències es manifesten en l'*expressió* (materialització de les vivències en els objectes i processos espirituals) i aquestes només poden ser enteses mitjançant la *comprensió* (interpretació hermenèutica). Per tant, les diferents concepcions del món que donen lloc a les diferents interpretacions de la realitat, es configuren entorn de la triple dimensió de l'estructura de la vida: el *coneixement objectiu*, l'*estimació dels valors* i l'*acció de la voluntat*.³⁴ Totes les concepcions del món contenen aquesta mateixa connexió estructural:³⁵ el significat del món es dedueix sobre la base d'una imatge seva (coneixement objectiu), a partir de la qual es dedueix l'ideal suprem (estimació dels valors), i les nostres actuacions s'encaminen mitjançant normes de conducta orientades per l'ideal (direcció de la voluntat). Com que la connexió estructural es desenvolupa en condicions canviants (històriques), també les concepcions del món, així com els tipus d'homes que conceben la vida i les seves visions de la realitat, han de ser diferents, ja que cada època imprimeix el seu segell particular (historicisme).

La vivència, l'expressió de vivències i la comprensió de tota classe d'expressions vivencials, fonamenten tots els judicis, conceptes i coneixements que són propis de les ciències de l'esperit.³⁶ En aquest sentit, l'autonomia de les ciències de l'esperit enfront de les ciències de la naturalesa es basa, d'una banda, en la *peculiaritat de la percepció del seu contingut* (món històric objectivat), ja que els fets espirituals, a diferència dels fenòmens investigats per la ciència natural, són realitats percebudes de *manera immediata* (no són externs al subjecte), i,

30. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 117-120.

31. I. IMAZ, *El pensamiento de Dilthey*, Mèxic, FCE, 1978.

32. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 112-114. Vegeu també E. SPRANGER, *Psicología de la edad juvenil*, Buenos Aires, Revista de Occidente Argentina, 1948, p. 297.

33. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 50-79.

34. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 156 i 157.

35. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 115-117.

36. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 91-97.

d'una altra, en el mètode utilitzat per una classe de saber científic i l'altra, car si l'*explicació* (la reducció de qualitat a quantitat i enllaç mitjançant lleis) és la metodologia utilitzada per les ciències de la naturalesa, la *comprensió* ho és de les ciències de l'esperit (el continuïum de la vivència, l'expressió de vivències i la seva comprensió empàtica).³⁷ Per tant, el coneixement del món espiritual en què els seus fenòmens no poden reduir-se a elements objectius s'integra en el coneixement del món històric, que és qui respon a normes de caràcter particular que depenen, al seu torn, de la intuïció, de l'enteniment i del pensament conceptual, és a dir, del coneixement contingent.

En aquest context, Dilthey entén que no es pot aplicar a les ciències de l'esperit la psicologia explicativa i causal pròpia de les ciències de la naturalesa, sinó que cal elaborar una nova psicologia que sigui *descriptiva, comprensiva, analítica i no causal*, que s'adapti a la singularitat de les ciències de l'esperit, escapant, d'aquesta manera, de qualsevol forma de monisme epistemològic (naturalització de les ciències de l'esperit). Les ciències de l'esperit difereixen de les ciències de la naturalesa en el fet que hi intervenen valors, fins i aspectes que no podem simplement explicar (cosmovisions, creences, ideologies, concepcions, religions, etc.), sinó que també hem d'interpretar comprensivament. A allò causal (causa-efecte) del món natural cal oposar-hi la comprensió i el sentit (llibertat), que és, precisament, el que confereix identitat a les ciències de l'esperit. En la psicologia mecanicista explicativa no hi ha espai per a la llibertat i la contingència, característica fonamental de l'home i de les ciències que l'estudien. Malgrat això, Dilthey, com també passa amb Windelband i amb Rickert, no descarta la psicologia explicativa perquè com que l'home és un ser psicobiològic, també és possible explicar-lo causalment pel que té de biològic, de natural, encara que sense caure en reduccionismes, ja que allò espiritual en l'home (antropològic, axiològic i teleològic), lluny de poder ser explicat mitjançant lleis generals ha de ser comprès empàticament. Ara bé, la comprensió no pot privar les ciències de l'esperit de la seva dimensió explicativa; cal, per tant, integrar explicació i comprensió, sense sacrificar ni l'una ni l'altra.³⁸

La crítica a la raó històrica diltheyana vol articular correctament la *raó teòrica* (implica una concepció de l'objectivitat que es mou pel principi del determinisme, és a dir, de causa-efecte) i la *raó pràctica* (centrada en les categories que emanen de la llibertat). Dilthey entén que aquestes dues formes de racionalitat troben la seva integració en el nexse d'unió en el qual l'esdeveniment històric (fe-

37. G. DILTHEY, *Psicología y teoría del conocimiento*, Mèxic, FCE, 1978d, p. 360.

38. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 22-28. Vegeu també H. NOHL, *Antropología pedagógica*, Mèxic, FCE, 1965.

nomen natural subjecte a les variables d'espai i temps) només és comprensible sota les categories de la llibertat. Es tracta de la unitat de la raó dins d'un sistema crític.³⁹ Aquest nexa d'unió Dilthey el troba en la *psicologia comprensiva*; amb la qual cosa, en trobar el principi d'unitat en una de les ciències de l'esperit, aquestes ciències proclamen la seva autonomia enfront de les ciències de la naturalesa (autonomia que es fa més sòlida en renunciar la psicologia a qualsevol forma metafísica). Aquesta nova psicologia descriptiva i comprensiva té per objecte les regularitats de la vida psíquica; com a psicologia descriptiva procedeix per l'observació de les individualitats a través de la percepció de nosaltres mateixos i dels altres, sobretot de les personalitats tipològiques, i en descriu les uniformitats i les diferències (dialèctica entre allò singular i allò general). La psicologia descriptiva s'ha d'estendre, segons Dilthey, a una *psicologia comparada*⁴⁰ que estudiï les diversitats de la vida psíquica, utilitzant els productes objectius de la vida psíquica en la història, és a dir, per mitjà del llenguatge, el mite, la literatura, l'art, l'educació i, en general, totes les realitzacions històriques.

La història no és independent de l'experiència, sinó al contrari, ja que està basada en l'experiència concreta (interior) dels subjectes històrics. Es tracta de fer valer els drets de l'experiència en l'origen dels conceptes, com ja havia fet en el seu moment l'empirisme. No obstant això, Dilthey no vol caure en el reduccionisme empirista i reduir la seva teoria a les impressions particulars del subjecte que coneix. Es tracta, a diferència de l'empirisme, de partir del subjecte entès en la seva globalitat, del subjecte en tant que *conjunt psíquic*, que és el vertader objecte de la psicologia descriptiva i que constitueix, per tant, la base de tot coneixement. Per a Dilthey la diferenciació entre ciències de la naturalesa i ciències de l'esperit no es redueix a una simple diversitat d'orientacions metodològiques (mètode generalitzant *versus* mètode individualitzant), ni tampoc no suposa una heterogeneïtat substancial entre dues classes d'objectes (objectes naturals i objectes espirituals); és molt més que tot això, ja que es tracta d'una dualitat de punts de vista (perspectivisme) que sempre condueix, d'una banda, a situar-se d'acord amb determinats *interessos* o *criteris de selecció* de l'objecte per part del subjecte; i, d'altra, a la possibilitat que es pugui localitzar en l'objecte un contingut específic que sigui *significatiu* per a la ciència. En aquest sentit, Dilthey afirma que les ciències de l'esperit només tenen un horitzó que les limita: *la comprensió*. La comprensió, per tant, és el criteri de demarcació de les ciències de l'esperit enfront de les ciències de la naturalesa i que, alhora, defineix

39. H. N. TUTTLE, *The dawn of historical reason: the historicity of human existence in the thought of Dilthey, Heidegger and Ortega y Gasset*, Nova York, Lang, cop., 1994.

40. G. DILTHEY, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 285-310.

l'objecte d'aquelles, configura la lògica que les regeix i la metodologia que els és pròpia.⁴¹

Aquesta diferència fonamental de contingut de les distintes ciències implica una diferència gnoseològica d'acord amb la manera com aquests dos grans sistemes de continguts ens són donats: la *percepció externa* dóna accés als objectes físics, fonamentant el coneixement d'allò natural; i l'*experiència interna* dóna accés als objectes espirituals, fonamentant el coneixement d'allò espiritual.⁴² El que Dilthey intenta establir és la manera com es porta a terme la individualització d'una determinada forma particular de vida, a partir de la generalitat de les veritats de la vida humana, social i històrica (esperit objectivat). La caracterització de les ciències de l'esperit és la constant combinació de semblances generals amb la singularització que d'aquelles es pot aconseguir (combinació de teories generals i estudi comparatiu). Es parteix de la unitat psicofísica de la vida humana, sense separar la significació que l'home dóna a la seva existència a través de la concepció que té de l'Univers. D'aquesta manera, captem les coses, simultàniament, per mitjà de l'observació *interior* (autoobservació) i de l'observació *exterior* (les creacions de l'home, la cultura), sense que sigui possible ser espectadors purs, car som un producte de la història i, consegüentment, no és possible situar-nos desinteressadament davant el nostre objecte d'estudi i investigació. En les ciències de l'esperit allò singular constitueix el final últim de la investigació amb igual rang que allò general.⁴³ Com veiem, el coneixement de la realitat exigeix la combinació de la psicologia explicativa (observació externa) i de la psicologia comprensiva (observació interna).

La metodologia comprensiva de les ciències de l'esperit ha de ser analítica, car l'anàlisi és el que descobreix en les individualitats psicofísiques els elements de què estan construïdes la societat, la cultura i la història. L'anàlisi consisteix en la percepció interna (comprensió) dels objectes espirituals, és a dir, el procés que eleva les percepcions externes (explicació) a la consciència del jo (operació individual), enllaçant-les amb la totalitat de la vida. Ara bé, a la societat humana l'entitat vivent que se'ns dóna és l'home mateix en les seves relacions amb els altres homes i amb els objectes de la realitat. Contra l'individualisme Dilthey entén que no es pot aïllar l'individu i intentar construir la societat per juxtaposició mecànica d'individus, ja que l'home no pot ser comprès si se l'abstreu dels diversos sistemes civilitzatoris en què es mou (conjunts interactius). L'home que la ciència analítica ha de prendre per objecte d'estudi és l'ésser humà integrant

41. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 256 i 257.

42. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 210-238.

43. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 35 i 36.

de la societat, en les seves relacions socials.⁴⁴ Ara bé, l'home, malgrat que és un ésser social, té una existència autònoma i un desenvolupament particular gràcies al valor i al fi que té en la societat, per la qual cosa l'aplicació del procés comprensiu ha de fer-se extensible també als comportaments individuals, dels quals el fenomen social és l'efecte emergent. En aquest sentit, podem dir que conèixer un element de la realitat espiritual com a significatiu consisteix a pensar-lo com a part d'una totalitat de la qual rep, precisament, el seu sentit, alhora que la totalitat es manifesta a través de tots i cadascun dels seus elements (connexions dinàmiques).

Des d'aquesta perspectiva, l'explicació i la comprensió es requereixen com les dues cares d'una mateixa moneda. L'explicació ha de dirigir-se a la totalitat, la qual es comprèn, un cop s'ha realitzat l'anàlisi en els conjunts particulars que conté, com una realitat total inseparable de les seves parts però que a la vegada comprèn aquestes parts a partir de les relacions que mantenen aquestes amb el tot. El fet que en els fenòmens humans apareguin elements que no poden ser reduïts a allò mecànic, com són les intencions, les deliberacions o les decisions, no significa que calgui renunciar a l'explicació causal. De fet, tots aquests factors constitueixen, en relació amb l'esdeveniment, antecedents i, per tant, causes que poden i han de ser explicades. No obstant això, el vertader coneixement de les ciències de l'esperit exigeix, a més de l'explicació, la comprensió, és a dir, la relació entre l'experiència viscuda, la seva objectivació i la comprensió, per la qual cosa el conjunt d'allò viscut, d'allò expressat i d'allò comprès és el mètode específic pel qual la humanitat existeix per a l'home. Cap ciència del món espiritual pot existir sense aquesta referència a l'experiència viscuda perquè els fets espirituals tenen un sentit, i no poden ser tractats com a simples objectes, i donen lloc exclusivament a processos d'observació i experimentació que, per mitjà de la neutralització de la vivència de qui observa, se situarien dins d'un conjunt de seqüències mecanicistes. El sentit de l'objecte de les ciències de l'esperit no pot observar-se, només pot viure's.

En aquest context, l'educació, activitat mitjançant la qual els adults intenten formar la vida anímica dels éssers en desenvolupament (tot allò que és axiològic orientat a un fi), és una peça clau en aquest esperit objectivat. Per Dilthey, en clara oposició als plantejaments herbartians, no és possible una ciència pedagògica amb validesa general que partint dels fins vulgui extreure'n les regles i metodologies per a la seva actuació. No és possible expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen d'allò més profund de l'esperit humà (valors que són ordenats per la intel·ligència d'acord amb l'*estructura teleològica*

44. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 38-44.

ca de la vida). Si el final últim de la vida és una representació transcendent que mai no pot ser expressada en conceptes de validesa universal, la finalitat de l'educació no pot ser reduïda a cap fórmula ideal. Tot sistema històric de la pedagogia que hagi estat eficaç ha estat condicionat pel seu procés evolutiu, per la seva historicitat.⁴⁵ Per tant, en educació el màxim que es pot fer és destacar un nombre limitat de principis universals a fi de derivar normes i regles particulars d'actuació, adaptades a la circumstància històrica.⁴⁶ La pedagogia té per objecte descobrir allò que és finalístic en l'home, estudiar-ne l'estructura teleològica. Per Dilthey, aquest principi teleològic bàsic, que és el mateix principi vital, no és altra cosa que la conservació i exaltació de l'espècie i de tots i cadascun dels seus individus.⁴⁷ La psicologia comprensiva, la seva hermenèutica de la vida, ha d'estudiar aquesta connexió teleològica i descompondre causalment cadascuna de les seves parts (explicació causal) per poder-ne extreure normes que, no obstant això, caldrà que es contextualitzin històricament o, si es vol, que s'experimentin i es demostrin personalment *a posteriori* (comprensió històrica).

Dilthey acaba subordinant l'educació i la seva reflexió teòrica a la mateixa vida, a una filosofia vitalista de tall històric i psicològicista. El resultat final de tot plegat és l'*autognosis* o autoconsciència, on es resol la connexió interna de tots els coneixements històrics i, d'entre els quals, el pedagògic. La filosofia ha de buscar la connexió interna dels seus coneixements en l'home i en el que s'ha objectivat en la vida.⁴⁸ No hi ha fins educatius universals, no hi ha pedagogia amb validesa general, i aquesta acaba resolent-se en un cúmul d'estructures teleologicoaxiològiques que només ens poden aportar uns principis orientadors mínims sostinguts en una espècie de darwinisme espiritual (supervivència dels pocs valors i principis que poden adquirir rang d'universalitat). En Dilthey la teoria de l'educació, per tant, acaba basant-se en la idea, en les creences particulars dels individus, en definitiva, en una filosofia de la vida i en la seva metodologia hermenèutica o criticocomprensiva. Allò que és educacional, consegüentment, cau en el subjectivisme relativista, i redueix l'educació i la seva ciència a un tema implicat en allò ideològic i axiològic, i propicia una tradició educativa centrada en la qüestió dels valors, en la idea d'home i en els fins que aquest du a terme: l'axiologia, l'antropologia i la teleologia limitaran i delimitaran el camp del saber pedagògic. En definitiva, la teorització educativa s'allunya de la

45. G. DILTHEY, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968, p. 11 i 12.

46. W. DILTHEY, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1965, p. 30.

47. W. DILTHEY, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 31-33.

48. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 229-252.

realitat, i amb això es perd la possibilitat d'una fonamentació autònoma i objectiva de la pedagogia.

4. CONCLUSIONS

Aquests plantejaments epistemològics suposen un més entre els molts desenvolupats al llarg del segle XIX i part del XX. En vista del que s'exposa podem veure clarament la gran dificultat que hi ha per poder elaborar, al llarg d'aquest període, un cos teòric pedagògic únic i amb validesa universal, car estem parlant, més que de teoria de l'educació, de *teories de l'educació*, o si es vol, de *pedagogies*.⁴⁹ Efectivament, tots els autors, obres i tractats d'aquest període se centren a dilucidar el significat de l'educació des de posicions i postures culturals, ideològiques, filosòfiques, polítiques, religioses o científicoexperimentals, sense preocupar-se, realment, de saber quina és l'essència i la fenomenologia de l'educació, és a dir, el seu aclariment conceptual o epistemològic: s'entén el que és educatiu com un element al servei dels seus propis valors, sense preocupar-se per establir quina és la profunda realitat que conté la significació del vocable *educació*. Totes aquestes pedagogies signifiquen el sentit d'allò que és educatiu, però no alliberen el concepte *educatiu* per poder descobrir denotativament el fenomen que és objecte d'estudi en la seva particularitat, investigant-lo sense restriccions ni imposicions ideològiques. El sentit d'aquestes teories educatives o pedagogies s'ha d'entendre com a sinònim de doctrines o conceptualitzacions ideològiques específiques, és a dir, com a postures teòriques concretes que només són vàlides dins dels límits ideològics o de pensament en els quals es basen i configuren.⁵⁰ Aquestes teories educatives o pedagogies, vistes des de la seva pròpia concepció filosòfica, presenten un cos coherent de coneixements, coherència que es perd, en part o totalment, quan les analitzem des d'altres perspectives.⁵¹

En aquest sentit no ens equivoquem si diem que la gran dificultat epistemològica de la pedagogia és conseqüència de la seva herència històrica, amb la qual cosa podem concloure que la problemàtica conceptual de l'educació, més

49. J. L. CASTILLEJO, *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, CEAC, 1987, p. 12-14.

50. A. PETRUS, «Teoría y teorías de la educación», a A. SANVISENS (dir.), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova, 1984, p. 50.

51. En aquest sentit vegeu la feina d'O. FULLAT, «Paideia: Filosofías...», a A. SANVISENS (dir.), *Introducción a la pedagogía*, p. 243, on fa un estudi sistemàtic de les teories educatives en què les relaciona amb les antropologies filosòfiques o models d'home corresponents. Vegeu també J. M. QUINTANA, *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*, Madrid, Dykinson, 1995.

que epistemològica, és historicocultural. Gairebé de partida, i des de múltiples perspectives i posicions, es va començar a confondre allò que és educatiu amb allò que és espiritual i amb la idealització de l'home i de tot el que és humà, fet que va suposar que un nucli d'autors, amb les seves respectives obres, polemitzessin, al llarg de més de seixanta anys (últim terç del segle XIX i primer terç del segle XX), sobre el saber educatiu, i confonguessin arguments, partissin de principis difusos, arribessin a conseqüències diferents i creessin un corrent d'opinió cultural pedagògic que ha servit per mantenir punts de vista allunyats de la realitat fàctica i que els ha situat en el món de la mera especulació idealista. D'altra banda, caldrà fer notar la dubtosa valoració filosòfica dels autors que es van dedicar a desxifrar la qüestió pedagògica, que van desvincular la pedagogia de les situacions socials, i la van allunyar de la necessària *materialitat de la ciència*. Molt possiblement se n'hagués aclarit el camp conceptual de manera més ràpida, propícia i brillant si els autors que s'hi haguessin dedicat, car haurien estat filòsofs de primera fila i de prestigi.

El cert és que, no obstant això, i a excepció, potser, de Dilthey, o potser no, la pedagogia va caure en mans de simples especuladors moralistes, de tractadistes o sistematitzadors amb escassa qualitat com a creadors intel·lectuals, en els quals va acabar per reflectir-s'hi una talla insuficient per desenvolupar un pensament realista, amb amplitud de mires, així com la falta d'altura intel·lectual per desenvolupar un debat i una crítica de cert nivell que ràpidament hagués resolt una qüestió que, encara avui, continua sense estar solucionada entre nosaltres. El fracàs del pensament al voltant d'allò que és pedagògic va ser clar, rotund, i de tal envergadura que va aconseguir que la pedagogia passés a millor vida de mans del pragmatisme i el materialisme aportat per les ciències humanes i socials en la seva aplicació a l'estudi de l'educació. La història de la construcció de la pedagogia va culminar, doncs, amb la desaparició de la mateixa pedagogia, que va ser substituïda, en les últimes dècades del segle XX, per la teoria de l'educació, que, ara sí, intentarà abordar la problemàtica de construir un saber científic i tecnològic sobre la fenomenologia educacional: saber, saber per fer i saber per què fer (racionalitat epistèmica, racionalitat instrumental i racionalitat prudencial).