

LA HISTÒRIA INTEL·LECTUAL I CONCEPTUAL EN LA HISTORIOGRAFIA EDUCATIVA: VERS UNA ANÀLISI DISCURSIVA DEL PENSAMENT PEDAGÒGIC (DIALÈCTICS, SINTÈTICS, VITALISTES I CIBERNÈTICS).

Xavier Laudo Castillo, Conrad Vilanou Torrano
Universitat de Barcelona

Resum

En aquesta comunicació els autors volen posar de manifest la importància de la història intel·lectual, conceptual i postsocial per a la historiografia educativa. En els darrers anys, la història de l'educació ha trencat els seus lligams amb la història de la pedagogia, la qual cosa ha comportat una pèrdua significativa del seu capital discursiu. Ara bé, novetats com la història intel·lectual (Johnston), la història conceptual (Koselleck) i la història postsocial (Cabrera) han servit per remarcar la importància dels elements mentals que la història de l'educació havia arraconat en un segon terme. La comunicació proposa una visió pedagògica del segle xx articulada a través de quatre grans corrents o tendències: dialèctics, sintètics, vitalistes i cibernètics. Pretenem cercar –tenint en compte les bases de la història intel·lectual, conceptual i postsocial– una via alternativa entre la clàssica història de la pedagogia, desautoritzada per la seva càrrega idealista, i la història de l'educació, que pren una dimensió més materialista i estructural.

Paraules clau: història intel·lectual, història conceptual, història de la pedagogia, història de l'educació, filosofia de l'educació, teoria de l'educació, concepte, discurs

Resumen

En esta comunicación los autores ponen de manifiesto la importancia de la historia intelectual, conceptual y postsocial para la historiografía educativa. En los últimos años, la historia de la educación ha roto sus conexiones con la historia de la pedagogía, lo cual ha comportado una significativa pérdida de su capital discursivo. Ahora bien, novedades como la historia intelectual (Johnston), la historia conceptual (Koselleck) y la historia postsocial (Cabrera) han servido para destacar la relevancia de los elementos mentales que la historia de la educación había dejado en un segundo plano. La comunicación propone una visión pedagógica del siglo xx articulada a través de cuatro grandes corrientes o tendencias: dialéctica, sintética, vitalista y cibernética. De este modo, se pretende –a la vista de las bases de la historia intelectual, conceptual y postsocial– una vía alternativa entre la clásica historia de la pedagogía, desautorizada por su carga idealista, y la historia de la educación, que adquiere una dimensión más materialista y estructural.

Palabras clave: historia intelectual, historia conceptual, historia postsocial, historia de la pedagogía, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación, concepto, discurso.

Abstract

In this paper the authors state the importance of intellectual, conceptual and postsocial history with regard to educational historiography. In recent years, the history of education has replaced the history of pedagogy, leading to a significant loss of the latter's discursive capital. However, novelties such as intellectual history (Johnston), conceptual history (Koselleck) and postsocial history (Cabrera) have been used to highlight the importance of the mental features that the history of education had relegated to second place. This work offers a pedagogical view of the 20th century organised around four main trends or tendencies: dialectic, synthetic, vitalist and cybernetic. Taking into account the bases of intellectual, conceptual and postsocial history, we aim to look for an alternative route between the classical history of pedagogy banned for its idealist load and the more materialist and structural dimension of the history of education.

Key words: Intellectual history, conceptual history, history of pedagogy, history of education, philosophy of education, theory of education, concept, discourse

En aquesta comunicació es fa una revisió del que ha significat –o millor encara, pot significar– la història intel·lectual i la història conceptual en el camp de la història de l'educació. Després que la història de la pedagogia cedís el seu protagonisme a la història de l'educació, la tradicional història de les idees pedagògiques va romandre en un segon terme fins a desaparèixer quasi bé del tot. Aquest procés es va desenvolupar especialment a partir dels anys seixanta del segle passat, a redós de la història dels *Annales* i sense oblidar altres contribucions com el marxisme i l'estructuralisme. D'aquesta manera, es va configurar una història de l'educació de naturalesa social que va oblidar –entre altres aspectes– la importància de les biografies. Gràcies a la història intel·lectual, que ha trobat un magnífic exponent en el treball de William M. Johnston sobre l'antic imperi austrohongarès, i a la història conceptual (Reinhart Koselleck), es pot parlar d'un gir historiogràfic que ha destacat la importància dels conceptes i discursos pedagògics. En aquest sentit, i tal com succeeix en altres àmbits temàtics, el pensament pedagògic –bandejat quan no oblidat per la història de l'educació– sembla que recuperi una part del seu prestigi anterior. Hereu d'una tradició que ve de lluny (idealisme hegel·lià, historicisme de Dilthey, pedagogia de les ciències de l'esperit, culturalisme pedagògic), aquesta història posa en relleu la significació del pensament pedagògic, per bé que tampoc és insensible als aspectes polítics i socials. A més, i sense les pretensions d'aquella història total de fa alguns anys,

aquesta història del pensament pedagògic pot servir per fer front al nihilisme postmodern i alhora contribuir a la formació d'uns professionals de l'ensenyament que no podem permetre que abandonin el gust pels conceptes i els discursos pedagògics.

1. Gir historiogràfic i retorn al pensament pedagògic

D'entrada, ens referim a l'aportació de la història intel·lectual de William M. Johnston, que l'any 1972 va publicar un llibre de citació obligada. Ens referim a *The Austrian mind: an intellectual and social history, 1848-1938*, que es va traduir l'any 2009 amb el títol d'*El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*.¹ Encara que no és el primer llibre que aborda aquesta qüestió –Viena sempre ha despertat l'interès dels historiadors, ciutat on segons Johnston es va imposar una espècie de nihilisme terapèutic–, sí que destaca per haver-ho fet des d'una perspectiva que incideix en aquells punts que tenen a veure amb la història intel·lectual. Ben mirat, i tal com reconeix el mateix autor, *The Austrian mind* (1972) assumeix els postulats del llibre *The American mind. An interpretation of American thought and character since the 1880's* (1950) de Henry Steele Commager (1902-1998), tot un clàssic de la història intel·lectual que es va traduir poc després de la seva aparició.² Es tracta, en darrer terme, d'una història que, sense renunciar al context polític, social i econòmic, enalteix el món de les idees que donen sentit a una realitat històrica concreta i determinada. D'aquí, per exemple, que el llibre de Johnston destaquï la tendència de la mentalitat austríaca pels estudis empírics, punt que contrasta amb el tremp més idealitzant de la cultura germànica.

D'aquesta manera, la ciència austríaca es va amarar d'un realisme que va permetre el triomf de la pedagogia de Herbart –la psicologia del qual es decanta també per una orientació realista– en el món austríac. De fet, una de les conseqüències de la presència de Herbart en el món austríac –que s'estenia més enllà dels cercles estrictament vienesos– és

1. JOHNSTON, William M. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: Krk Ediciones, 2009.

2. COMMAGER, Henry Steele. *Vida y espíritu de Norteamérica: interpretación del carácter y pensamiento americanos desde 1880*. Barcelona: Ariel, 1955.

que, atesa la influència herbartiana, els estudiants es van familiaritzar amb nombroses disciplines empíriques.³ A la llarga, la reforma educativa austríaca es va inspirar en les idees herbartianes sobre la base –i aquesta és la posició de Johnston– que el realisme de Herbart era fàcilment conciliable amb el catolicisme austríac, per bé que les seves idees van gaudir d'una gran acollida entre els sectors laics. En certa manera, les idees de Herbart constituïen una espècie de via mitjana entre l'idealisme i l'empirisme.⁴ Gràcies a aquesta anàlisi intel·lectual, Johnston pot concloure que l'humanisme de Herbart no ofería cap tipus de risc per a la societat austríaca, ans al contrari, atès que reforçava el classicisme no sectari i polític del darrer Goethe.⁵

Val a dir que Johnston se serveix de la fenomenologia –paraula manllevada de Hegel– per tal de detectar els trets i característiques d'una època històrica, i així basteix una fenomenologia de la cultura que, com fa la fenomenologia de la religió, procura reunir el més gran nombre possible de dades. El seu mètode pretén generar canvis de paradigma i, per consegüent, aspira a promoure un gir historiogràfic que vol posar de manifest que els estudiosos anteriors estaven mancats de monografies de qualitat, alhora que treballaven amb un esquema conceptual molt fràgil. Per tal de superar aquestes limitacions, Johnston reclama la necessitat de fomentar els estudis biogràfics des d'una perspectiva en xarxa, és a dir, a través de l'encaix dels protagonistes en un entramat de relacions socials. Els personatges no actuen mai sols, sinó incardinats en un determinat moment, esperit d'època (*Zeitgeist*), o context discursiu –segons la perspectiva que s'adopti–, que cal tenir ben present en el moment de procedir a una anàlisi històrica de signe intel·lectual que inclou els elements socials que són indestriables d'allò mental. La demanda que fa Johnston d'una bateria conceptual pot ser subministrada per la història conceptual (*Begriffsgeschichte*) germànica que –com és ben sabut– prové de la història conceptual filosòfica (*Begriffsphilosophie*), però també hi tindria alguna cosa a dir l'anomenada *història postsocial*.⁶ Però no avancem esdeveniments i anem a pams.

3. JOHNSTON. *Op. cit.*, pàg. 28.

4. JOHNSTON. *Op. cit.*, pàg. 666.

5. JOHNSTON. *Op. cit.*, pàg. 670.

6. CABRERA, Miguel Ángel. *Postsocial History: An Introduction*. Oxford: Lexington Books, 2004.

D'aquí que ens ocupem ara del que significa aquest retorn a la biografia per a la història de l'educació. No debades, les biografies han estat abandonades en els darrers temps, la qual cosa va ser aprofitada pel desenvolupament dels estudis més generals, aplicats a un període de temps determinat, a una institució o un espai geogràfic concret. Però la veritat és que últimament han aparegut un seguit de novetats bibliogràfiques que –si ho apliquem a la nostra àrea de coneixement– ens aporten molta informació de caire biogràfic, i així es pot completar la complexitat d'un determinat fenomen pedagògic en el qual incideixen els aspectes polítics i socials, intel·lectuals i conceptuals. En aquest sentit, cal destacar les monografies col·lectives que han aparegut sobre diversos personatges com Joaquim Xirau,⁷ les memòries del professor Octavi Fullat,⁸ la correspondència de l'exili de Joan Roura-Parella,⁹ sense oblidar les cartes que es van creuar M. B. Cossío i Joaquim Xirau.¹⁰ Des d'una perspectiva intel·lectual cal tenir present l'aprofundiment que s'ha fet sobre les relacions de la pedagogia respecte d'Alemanya i Anglaterra.¹¹ Altrament, hi ha hagut dos treballs col·lectius, com el llibre d'homenatge al professor Buenaventura Delgado i l'obra *La educación revisitada*, que inclouen alguns estudis que incideixen en aquesta línia d'una història intel·lectual de l'educació.¹²

7. XIRAU SUBIAS, Ramon [et al.]. *El pensament de Joaquim Xirau*. Girona: Documenta Universitària, 2007.

8. FULLAT, Octavi. *La meva llibertat*. Barcelona: Angle Editorial, 2006. (Fil d'Ariadna; 21); FULLAT, Octavi. *La meva veritat*. Barcelona: Angle Editorial, 2008. (Fil d'Ariadna; 29); FULLAT, Octavi. *La meva bellesa*. Barcelona: Angle Editorial, 2010. (Fil d'Ariadna; 37). Sobre el conjunt d'aquestes tres obres, es pot veure: VILANOU, Conrad. «La trilogia autobiogràfica del professor Octavi Fullat: quan la confessió esdevé memòria pedagògica». *Revista Catalana de Pedagogia* (2009-2010), núm. 7, pàg. 503-570.

9. GÓMEZ INGLADA, Pere [et al.]. *La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*. Girona: Universitat de Girona: Ajuntament de Tortellà, 2012.

10. LLOPART, Pilar. «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita». *Temps d'Educació* (2002-2003), 27, pàg. 419-439.

11. VILAFRANCA, Isabel. «Influència del Krausisme a Catalunya». *Temps d'Educació* (2009), 37, pàg. 39-50; COLL-VINENT, Sílvia. «Noucentisme i anglofilia: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera». *Temps d'Educació* (2009), 37, pàg. 51-72.

12. *Doctor Buenaventura Delgado. Pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009; MOREU, A. C.; PRATS, E. (coords.). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.

En aquest sentit, i sense pretendre ser exhaustius, recordem les aportacions dels professors Àngel Moreu, Raquel de la Arada, Albert Esteruelas, Raquel Cercós, Eulàlia Collelldemont, Montserrat Guerrera i altres més. La recuperació de la tradició dels treballs del Seminari Iduna també es pot inserir en aquesta orientació.¹³

Igualment, l'edició de les obres completes de Xirau aparegudes en quatre volums entre els anys 1998 i 2000, l'aparició de diversos assaigs i estudis sobre Eugeni d'Ors, la relectura de pedagogs com Joseph Jacotot i la seva influència en els mestres barcelonins,¹⁴ el llibre d'homenatge dedicat al professor Alexandre Sanvisens (2005), els actes organitzats l'any 2010 en ocasió del segon centenari del naixement de Jaume Balmes, el darrer llibre de Jordi Monés¹⁵ i altres iniciatives similars, han contribuït a elaborar una panoràmica d'aquelles xarxes de relacions que reivindica Johnston en la introducció a la seva obra sobre el geni austríac i hongarès.

A més, la recuperació de la biografia ha afavorit el desenvolupament dels perfils psicològics de molts personatges, de manera que la història també ha satisfet la demanda que feia Johnston en la introducció. Igualment, Koselleck es refereix a les biografies i a les memòries que accentuen, segons el model anglès, les relacions entre el llenguatge i la vida (*life and letters*).¹⁶ El retorn de la biografia sembla prou reeixit, tal com vam intentar palesar en una altra ocasió.¹⁷ No debades Emil Ludwig –un dels millors exponents del gènere biogràfic– va deixar constància, en el *post scriptum* a la seva biografia sobre Napoleó, de la consideració següent que dona compte i raó de la seva importància:

13. MOREU, A. C.; SALINAS, H. A. (eds.). *Expresión, creación. Iduna 7. Seminario de Pedagogía Estética*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.

14. LAUDO, Xavier. «La pedagogía de Jacotot y su perversión. El caso de Miguel Rovira». A: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Anthema, 2008, pàg. 121-132.

15. MONÉS, Jordi. *La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents*. Lleida: Pagès: IEC, 2011.

16. KOSELLECK, Reinhart. «Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*». A: *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta, 2012, pàg. 17.

17. VILANOU, Conrad. «El retorn de la biografia: una relectura de Kant». *Temps d'Educació* (2003-2004), 28, pàg. 305-315.

En este libro he tratado de escribir la historia interna de Napoleón. Como su personalidad se expresa en cada paso de su carrera política, sus ideas como fundador de Estados y como legislador, su actitud respecto a la revolución y a la monarquía legítima, respecto al orden social y al problema de Europa, constituyen otros tantos medios eficaces de representación. En cambio, poco importa el curso de las batallas y el estado de las naciones europeas a la sazón, mientras no se manifiestan sino en coaliciones o antagonismos tan mudables como el tiempo.¹⁸

El fet que les biografies de grans personatges elaborades per especialistes en el tema com Emil Ludwig i Stefan Zweig s'hagin reeditat en els darrers anys confirma el que diem. Quan llegim el llibre de Zweig sobre Calví se'ns ofereix una panoràmica de la ciutat de Ginebra, analitzada des de la perspectiva d'un puritanisme que influeix sobre Rousseau i que ens pot ajudar a entendre –per exemple– els primers passos de l'Institut de Ciències de l'Educació d'aquella ciutat.¹⁹ Tampoc podem passar per alt que ara tot just fa un segle que es va obrir aquella institució ginebrina, tot coincidint amb el segon centenari del naixement de l'autor de l'*Emili*.²⁰ Per motius d'espai no podem aturar-nos en el que significa aquest retorn de la biografia per a la història de la pedagogia, però sembla clar que la influència de Freud es deixa sentir, si més no en els treballs de Zweig, que, a banda de magnífics retrats psicosomàtics dels personatges històrics, ens ofereix un arsenal important de reflexions de caràcter pedagògic, ja sigui en referir-se als anys de formació de cada personatge biografat (per exemple, Montaigne o Fouché) o bé en l'educació de l'home mundà en la societat de l'Antic Règim (en comentar l'ambient cortesà de l'època de Maria Antonieta).

Encara que en altres llocs hem dedicat estudis a la història conceptual i la seva incidència en la història de l'educació, aquí convé recordar-ne alguns punts.²¹ A grans trets, cal esmentar que la història

18. LUDWIG, Emil. *Napoleón*. 15 ed. Barcelona: Editorial Juventud, 1949, pàg. 395.

19. ZWEIG, Stefan. *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado, 2001.

20. SOLER MATA, Joan. «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX». *Temps d'Educació* (2009), 39, pàg. 11-38.

21. VILANOU, Conrad. «Historia conceptual e historia de la educación». *Historia de*

conceptual fixa la seva atenció en l'anàlisi dels conceptes i dels discursos. És cert que aquesta manera d'escriure la història depèn del gir hermenèutic (Gadamer) que va incidir en el panorama del pensament en les darreres dècades del segle passat. No en va, un dels referents de la història conceptual com Reinhart Koselleck és un deixeble de Gadamer que en les seves contribucions sempre ha tingut una atenció especial pels conceptes pedagògics, en particular, la noció de *Bildung*, és a dir, la idea de formació que constitueix una de les matrius del pensament pedagògic germànic i que, com a mínim, es pot entendre com autodeterminació personal i com a forma de vida.²² És ben sabut que una de les portes d'entrada de la història conceptual ha estat l'obra de Reinhart Koselleck *Futur passat*, que data del 1979 i que es va traduir a l'espanyol l'any 1993.²³

També la història conceptual que deu moltes coses a H. G. Gadamer –l'any 1960 veia la llum *Veritat i mètode*, que va ser traduïda a Espanya el 1977– constitueix una aportació de relleu per tal de bastir una historiografia que, sense menysprear els elements polítics i socials inherents a qualsevol canvi històric, emfasitza la importància del concepte, que no és una cosa estàtica, sinó ben dinàmica, que evoluciona al ritme del temps. Seria bo, doncs, que els historiadors de l'educació –que a voltes presenten uns treballs d'una precisió positivista quasi bé detectivesca, sobre casos concrets i particulars dels quals es fa difícil passar a les categories– assumissin la conveniència de l'elaboració d'un diccionari conceptual. Mentre això no és possible ens limitem a posar de manifest la seva importància, tot intentant articular una historiografia del pensament pedagògic que sigui sensible als aspectes intel·lectuals i conceptuals, aspiració que en cap cas nega, ni rebutja, la incidència d'allò social. A parer de Koselleck, no totes les paraules són conceptes històrics i, menys encara, conceptes fonamentals. Una paraula es converteix en concepte quan es carrega de connotacions particulars. D'aquí que, per als nostres interessos, hàgim triat quatre conceptes –dialèctica, síntesi,

la Educación [Salamanca] (2006), núm. 25, pàg. 35-70.

22. KOSELLECK, Reinhart. «Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*». A: *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Op. cit., 49-93.

23. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

vida, cibernètica— que ofereixen, en el seu desplegament històric, un ric potencial pedagògic que es pot escatir des d'una història del pensament sensible a la història intel·lectual, conceptual i social.

Així, el concepte de «dialèctica» prové del món presocràtic i manté una gran vigència al llarg de la història, per bé que, en cada moment, assumeix aspectes i trets ben significatius. Tant és així que no és ben bé el mateix la dialèctica hegeliana que la marxista, que es diferencien de la que presenten en el camp pedagògic autors com ara Eugeni d'Ors i Octavi Fullat. Fa uns anys, el professor Valls Plana va dedicar una monografia a aquest concepte.²⁴ Quelcom similar podem dir del terme *síntesi*, que va ser actualitzat per la filosofia neoescolàstica i que el cardenal Mercier va aplicar al treball científic que se seguia a la Universitat Catòlica de Lovaina (1834). Altrament, el concepte de «vida» comporta múltiples connotacions científiques, ja siguin biològiques o espirituals. El segle XIX posa en relleu que la vida —ja es tracti de la vida orgànica (Darwin) o de la vida espiritual (Hegel)— evoluciona, fins al punt que la vida —a través de la fisiològica— s'articula com a element clau de la ciència de l'educació. Al seu torn, la vida espiritual constitueix el nervi de la pedagogia de les ciències de l'esperit (Dilthey, Spranger) que va ser importada d'Alemanya per Joan Roura-Parella. Ningú pot negar, tampoc, la significació del concepte de «cibernètica», també d'arrels clàssiques, que Norbert Wiener va posar en circulació poc després de la Segona Guerra Mundial i que incidí en tot l'àmbit científic, i, molt especialment, en el camp de la pedagogia (Alexandre Sanvisens).

No obstant això, encara un paradigma ulterior, més enllà de la història cultural i en estreta relació amb la història conceptual, ha aparegut en l'escena historiogràfica, el de la història postsocial. Molt breument, podem dir que aquest enfocament, les bases del qual descansen en el gir lingüístic de Richard Rorty,²⁵ la teoria dels imaginaris socials

24. VALLS PLANA, Ramon. *La dialéctica: un debate històric*. Barcelona: Montecosinos, 1981.

25. RORTY, Richard (ed.). *The linguistic turn. Essays in philosophical method*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

de Charles Taylor²⁶ o la mediació lingüística de Hayden White,²⁷ implica diferents assumpcions. Entre elles, les següents: La investigació s'orienta no pas a establir el grau de correspondència entre els conceptes i la realitat, sinó a indagar com i per què aquests van emergir i van adquirir carta de naturalització. Els conceptes que encapsulen les situacions, vincles i processos del passat es converteixen així per als historiadors en categories formals que estableixen les condicions d'una història possible. D'aquesta manera, l'historiador no registraria els fets i les seves connexions, sinó que els organitzaria i conceptualitzaria significativament en funció de les seves preconcepcions (prejudicis i expectativa de sentit gadamerians). Alhora s'assumeixen distincions com les de Hayden White entre esdeveniment (*event*) i fet (*fact*), en què el primer és el que succeeix en un espai i temps i el segon, un enunciat sobre el primer en forma de predicat i que només té existència en el pensament i el llenguatge. Un altre dels supòsits d'aquest nou paradigma és que la correcció d'una interpretació històrica depèn de la tradició culturalment vigent: ço és, de l'imaginari social. També depèn (a la manera gadameriana) del fet que els conceptes interpretatius desapareguin després del que ells aconsegueixin dir en la interpretació. Queda clar que, des d'aquest punt de vista, els fenòmens materials no posseeixen significats objectius ni duen implícites les maneres en què són percebuts, com suposava la història social clàssica. Tampoc, al seu torn, es concep l'individu com un agent històric autònom, autoconscient i font de motivació de les seves pròpies accions, com es pensaria des d'una òptica idealista. Així les coses, «tot concepte només pot ser desxifrat en termes de “lloc” que ocupa en relació amb els altres conceptes de la xarxa (i no en termes del seu vincle referencial)».²⁸ Aquesta és la tasca –titànica– que tenim davant.

26. TAYLOR, Charles. «Modern social imaginaries». *Public Culture* (2002), vol. 14, núm. 1, pàg. 91-124.

27. WHITE, Hayden. «Interpretation in History». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978, pàg. 51-80.

28. CABRERA, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001, pàg. 54.

2. El pensament pedagògic en el segle xx

A la vista del que diem, en aquesta comunicació podem esmentar en aquestes quatre idees-força o conceptes que acabem d'esmentar: dialèctica, síntesi, vida i cibernètica. A partir d'aquests conceptes, i segons la manera de fer de la història intel·lectual i conceptual, oferim un panorama –una mena de topografia– del pensament pedagògic del segle passat. Ben mirat, es tracta d'un assaig aproximatiu i no d'una anàlisi exhaustiva, lluny de les pretensions de la història total. Així, doncs, la nostra intenció no aspira a bastir una arquitectònica pedagògica completa, sinó que es limita a aplicar –a tall d'assaig– les intuïcions de la història intel·lectual i conceptual, sense perdre de vista els elements socials, al nostre àmbit d'estudi: la història de l'educació. En qualsevol cas, i sigui quina sigui la valoració que hom faci de tot plegat, es vol palesar les possibilitats de les aportacions intel·lectuals i conceptuals per a la nostra disciplina, que sovint ha estat més receptiva a allò polític i social i que, de retop, ha deixat de banda allò «mental». Això no vol dir, però, que considerem les idees o els individus que les expressen com a entitats autònomes que són la causa primera dels esdeveniments o els canvis socials. Són els contextos discursiu, lingüístic, els que fan possible que apareguin i es considerin legítimes unes idees o unes altres, igual com ho fan amb les pràctiques, les creences o les diferents accions socials. No pretenem afaïçonar una història total, ni tan sols dibuixar amb nitidesa el context discursiu que fa possibles els corrents que exposarem. De moment, la nostra intenció és molt més senzilla i se circumscriu a assajar un dibuix amb quatre grans traços del pensament pedagògic del segle xx, amb el suport i les eines de la història intel·lectual i conceptual.

2.1. *Dialèctics: l'ombra d'Heràclit*

En el cas de la dialèctica, trobem dos autors de relleu com Eugeni d'Ors i Octavi Fullat, que corresponen a cadascuna de les dues meitats del segle xx. Si Xènius va dirigir a partir del 1906 el noucentisme, Octavi Fullat ha mostrat, des dels anys seixanta del segle passat, un interès clar per la filosofia de l'educació en un diàleg obert amb els mestres de la sospita (Freud, Marx, Nietzsche) sense oblidar corrents com

l'existencialisme, la fenomenologia i l'hermenèutica. Ara bé, darrere d'ambdós, constatem la presència d'una dialèctica que s'enfonsa en la filosofia presocràtica, especialment en Heràclit, per a qui tot (si fem cas del fragment B-53) és lluita, guerra i confrontació. «La guerra de tot és pare, de tot rei, i els uns designa déus, els altres, homes, els uns fa esclaus, els altres lliures.»²⁹

2.1.1. Eugeni d'Ors: temptació barroca i dialèctica dialògica

Sembla que, tot i el seu interès pel classicisme, la vida d'Eugeni d'Ors no es pot entendre –i tampoc els seus anys de formació– sense el contrapunt barroc que, a voltes, emmascara la seva producció intel·lectual.³⁰ La seva lluita, doncs, va ser titànica, ja que, si bé buscava la perfecció clàssica a través d'un esperit d'ordre i jerarquia, tampoc es pot oblidar que havia experimentat l'atracció per les formes barroques, que –en el seu univers– constituïen una espècie de paradís original que s'ha fet fonedís al llarg del temps.³¹ Ben mirat, Eugeni d'Ors es mostra partidari d'una dialèctica dialògica, significativament irònica (és a dir, sempre flexible), que pretén superar el principi de contradicció a través de l'harmonització dels contraris gràcies al principi de participació, en virtut del qual cada cosa participa dels dos pols que determinen una realitat.

L'any 1910 Eugeni d'Ors va publicar una glosa dedicada a Bernard de Palissy, que després utilitzaria en la seva conferència *Aprendizaje y heroísmo* (1915). Es tracta del ceramista francès del segle XVI que va descobrir el secret de la composició dels esmalts, que apareix com el tipus de l'heroi artesà, per haver fet del seu ofici un lloc de llibertat i d'ennobliment. L'artesà representa el paradigma de la relació Art-Vida i el prototipus de l'artista antiindividualista, és a dir, l'artista integrat en la col·lectivitat.

Des d'aquesta perspectiva, el noucentisme –un projecte de liquidació del segle XIX– es pot entendre com un intent d'instauració d'un ordre civil i cultural que sintonitza amb el passat humanístic i que

29. *De Tales a Demòcrit. El pensament presocràtic. Fragments i testimonis*. Girona: Edicions de la ela geminada, 2011, pàg. 327. [Edició i traducció de Joan Ferrer Gràcia]

30. SUÁREZ, Ada. *El género biográfico en la obra de Eugenio d'Ors*. Barcelona: Anthropos, 1988, pàg. 28.

31. D'ORS, Eugenio. *Lo barroco*. Madrid: Tecnos: Alianza, 2002, pàg. 39.

s'enfronta a l'herència romàntica de Rousseau, el gran enemic a batre. «El ambiente del siglo XIX fue de sentimental cinismo. Ya lo heredaba de Rousseau. El día en que Rousseau contó a los hombres cómo había llevado a sus hijos al Hospicio, fue para la humanidad entera como la hora en que una modelo de pintor sube por primera vez, desnuda a una tarima. Después vino toda la literatura romántica.»³²

Amb aquest plantejament, Eugeni d'Ors vol imposar una educació de treball i esforç que promogui l'obra ben feta i que, per tant, apai-vagui el deixant dels vents del romanticisme. «Comparemos el espíritu heroico de la educación y del aprendizaje que estalla magníficamente en el *Gargantúa*, con las blanduras del Emilio rousseauiano, de donde ha salido la ralea infinita de las blanduras modernas: claramente podremos ver que en estas últimas hay ya un principio de retorno a la sensualidad viciosa, oprobio de los primeros maestros del Gigante y de que le redimieron sus nuevos maestros renacentistas.»³³

Queda clar, doncs, que per a Xènius la cultura és el resultat de la dialèctica o lluita de la potència contra la resistència. Sobre aquest punt, Octavi Fullat, en el pròleg a la tria de gloses orsianes titulada justament *L'home que treballa i juga*, comenta el següent:

La cultura, per a Xènius, no és més que el resultat de l'esforç domesticador que l'albir exerceix damunt de les forces històriques. El *seny*, o *sagesse* dels francesos, o raó viva, proporciona les pautes asenyades per a conèixer vitalment, a través de l'acció, el món natural i el món històric. L'home que *treballa* –segons lleis tecnocientífiques– i que *juga* –utilitzant forces sobreres i inservibles– constitueix la traducció antropològico-pedagògica de la concepció epistemològica del *seny*, concepció metafísica emparentada amb la metafísica ontològica de la Potència i de la Resistència.³⁴

2.1.2. Octavi Fullat: l'educació com a dialèctica de la domesticació

Quan hom aprofundeix en el pensament del professor Fullat observa que ha dibuixat una manera de pensar ternària. Al seu parer, tres són els àmbits que apareixen en cada civilització: la cultura que interpreta el

32. D'ORS, Eugenio. «Aprendizaje y heroísmo». A: *Diálogos*. Madrid: Taurus, 1981, pàg. 53.

33. D'ORS, Eugenio. «Aprendizaje y heroísmo». *Op. cit.*, 1981, pàg. 66.

34. D'ORS, Eugenio. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, 1988, pàg. XLVI. (Col·lecció Textos Pedagògics) [Pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat]

món a partir d'una concepció d'home com a animal *simbòlic*; la tècnica que modifica aquest món des d'una perspectiva antropològica que presenta l'home com a animal *faber* i, finalment, les institucions que constitueixen les diferents maneres d'instal·lar-se en el món des d'una visió que configura l'home com a animal *social*. «L'educació podrà ser moltes coses, però n'hi ha una que l'és indefectiblement; l'educació és procés de transmissió d'*informacions* –de com pensar i de com conduir-se–, d'*actituds* –de com alterar-se emotivament enfront de la circumstància– i d'*habilitats* –de la manera de compondre-se-les des de l'angle sensorio-motriu amb el context.»³⁵

Altrament, i després d'haver perdut la fe pasqual que va mostrar en altres moments, defensa una axiologia que depèn de la història. Així, tot ho devem a la nostra pròpia tradició cultural, que es fonamenta –com no podia ser d'una altra manera– en una articulació triàdica que es pot copsar a partir dels tres vèrtexs que «forman los tres *gonon* –ángulos– del triángulo que engendra el tiempo occidental. *Biblia, Odisea y Eneida*; Amén. –Amén significa en hebreo ciertamente».³⁶ Parem esment en aquesta conjunció, atès que els tres progenitors d'Occident s'uneixen en el cristianisme, bressol de la cultura occidental. «Som fills de Jerusalem, d'Atenes i de Roma. El cristianisme va subsumir la triple herència injectant la dignitat al ventre de l'eficàcia.»³⁷

Amb tot, aquesta unitat –aquest nervi de la història– no actua sense tensions, sinó que inclou una dialèctica interna, de signe polèmic, que genera conflictes. Així, arriba a definir la història com «un viatge cap a l'escatologia a través de la violència».³⁸ Al cap i a la fi, l'educació sempre es mou entre l'*eros* i el *thanatos*, entre l'eròtica i la violència, entre la renúncia i l'agressivitat. Aquesta tesi travessa tota la seva obra, per bé que es formula de diverses maneres, però sempre amb la intenció de posar de manifest que l'acte educatiu constitueix una relació

35. FULLAT GENÍS, Octavi. *Eulàlia, la Ben parlada*. Barcelona: Plaza & Janés, 1987, pàg. 54

36. FULLAT GENÍS, Octavi. *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*. Barcelona: Ceac, 1990, pàg. 16.

37. FULLAT GENÍS, Octavi. *La meva veritat. Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona: Angle Editorial, 2008, pàg. 248. (El fil d'Ariadna; 29)

38. FULLAT GENÍS, Octavi. *La meva bellesa*. Barcelona: Angle Editorial, 2010, pàg. 192.

dialèctica de naturalesa castrense: «L'educació, en el pla dels fets, és guerra, antropogènesi de la força.»³⁹

Mentre Eugeni d'Ors aspirava al triomf del classicisme en el seu combat enfront del modernisme, Fullat es limita a acceptar la violència del poder que deriva de l'autoritat per tal de garantir l'ordre social. La vida –i lògicament, l'educació– serà un «lloc d'agonia, de lluita i d'angoixa».⁴⁰ L'educació no és res més que una domesticació a través de la qual l'infant –pervers per naturalesa– serà incorporat al món adult en un procés que transita de la *physis* a la cultura, en una evolució que –d'acord amb el seu pensar triàdic– tindrà tres moments: «El pequeño animal será cada día más *político*; a medida que salte de un nivel de la Básica al siguiente quedará más encorsetado por las *hermenéuticas* –“saber”– y por las *técnicas* –“saber-hacer”–. Ingresará en civilización. ¿Hay que aplaudir o, por el contrario, irrumpiremos en llanto?»⁴¹ Per tant, és lògic que l'educació es configuri com un procés dialèctic de domesticació perquè l'home –un animal de necessitats– és un ésser malvat i pervers que mai no en té prou: sempre en vol més i més perquè el seu apetit de satisfacció no coneix cap mena d'aturador.

2.2. Síntesi: pedagogia perenne i tradició neoescolàstica

Hem d'assenyalar que vinculem el corrent que advoca per la síntesi a la tradició neoescolàstica que va sorgir a final del segle xx a la Universitat Catòlica de Lovaina, sota el guiatge del cardenal Désiré Mercier. El tomisme és una síntesi, afirmava el pare dominicà A. D. Sertillanges en el seu conegut tractat sobre la vida intel·lectual.⁴² Al seu torn, perquè aquesta síntesi pugui fer-se realitat es reclama el mètode comparatiu, atès que cap disciplina és autosuficient. Ni l'especialització, i encara menys l'enciclopedisme, poden donar compte i raó d'un saber

39. FULLAT GENÍS, Octavi. *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986, pàg. 58.

40. FULLAT GENÍS, Octavi. *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986, pàg. 23.

41. FULLAT, Octavi; SARRAMONA, Jaume. *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona: Ceac, 1982, pàg. 195.

42. SERTILLANGES, A. D. *La vida intelectual*. Barcelona: Atlántida, 1944, pàg. 79-89.

que demana la relació analògica i, per extensió, comparada. Convé, doncs, establir les comparacions corresponents entre les ciències, la filosofia i la teologia.

En aquesta línia sintètica, d'inequívoca vocació tomista, pren significació la figura de Jaume Balmes, que es pot considerar una mena de precedent amb la seva criteriologia. També podem situar en aquest corrent el bisbe Josep Torras i Bages –deixeble de Francesc Llorens i Barba–, que es va entusiasmar amb la restauració tomista que va promoure Lleó XIII amb l'encíclica *Aeterni Patris* (1879). Tot plegat va fornir una mena de noucentisme catòlic, una campanya a favor de la cultura catòlica en què el debat de l'escola confessional - escola laica no fou menor. En darrer terme, aquest noucentisme catòlic –amb institucions com la Federació de Joves Cristians de Catalunya– es va perllongar fins al 1936.

En aquest apartat convé destacar el professor Joan Tusquets, nascut el 1901 i que als cinquanta-cinc anys va obtenir la càtedra de Pedagogia General i Social de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, restaurada segons el Decret del 16 de juny de 1954, quan era ministre d'Educació Joaquín Ruiz Giménez, després que fos eliminada l'any 1939. Tusquets constata que la cultura i l'educació es troben en relació directa i així s'estableix entre ambdós àmbits diversos vasos comunicants. Tal plantejament no ha d'estranyar si tenim en compte que la crisi cultural que va viure Europa en l'època d'entreguerres (1919-1939) va generar una reacció pedagògica sense precedents. De conformitat amb la seva vocació culturalista, va aprofitar les aportacions de l'escola etnològica catòlica de Viena, el fundador de la qual –el pare Wilhelm Schmidt (1868-1954)– havia apel·lat a la utilització del mètode comparatiu per a l'estudi de les religions. Després de la comparació –inspirada en l'analogia escolàstica– vindrà la síntesi, que agombrarà les dades de les diferents aportacions científiques per tal de posar-les al servei de la pedagogia.

Gràcies a les categories antropològiques utilitzades per l'escola vienesa, que va recórrer a la teoria dels cicles culturals, Tusquets va configurar una fenomenologia cultural que gira al voltant dels principis del nomadisme i del sedentarisme. D'aquí que es refereixi al nomadisme i al sedentarisme pedagògic com a dues variables que han incidit en la

pedagogia contemporània i, en darrer terme, han repercutit en el terreny educatiu perquè han sorgit del camp de la cultura, ja que l'educació i la cultura constitueixen dos mons que s'impliquen mútuament i recíproca.

El gran valor del sedentarisme és que atresora i consolida, mentre que el seu pitjor enemic és l'encarcament i la momificació. Per la seva part, la millor qualitat del nomadisme és que enriqueix, si bé l'aspecte negatiu més destacat resideix en l'escepticisme. El sedentarisme provoca conviccions i el nomadisme obre horitzons. És obvi que un excés de nomadisme ens pot fer perdre les conviccions, alhora que un excés de sedentarisme, les esperances.

En el seu intent de buscar la conciliació entre els diversos corrents pedagògics, Tusquets assumeix –d'acord amb la passió de Mercier per la recerca de la unitat sintètica– una actitud eclèctica, de manera que la seva *Pedagogia General* no «será acentuadamente racional, ni experimental, ni sistemática, ni crítico-histórica, ni analítica, ni sintética, sino problemática».⁴³ Al seu parer, l'educació de la problemàtica –i la seva ciència, la pedagogia de la problemàtica– no constitueix una educació particular –com podria ser l'ensenyament professional–, sinó alguna cosa molt més genèrica, és a dir, una manera de concebre l'educació general. La posició de Tusquets és clara i diàfana: tan vells i sempre tan actuals, no fa falta descobrir els problemes que, a més a més, es donen en un context cada vegada més plural.

Per consegüent, el que importa és reunir els problemes, sistematitzar-los i mostrar les dificultats que comporten les possibles estratègies fins que l'educand assoleixi una relativa maduresa per poder solucionar-los. Tal com indicava el professor Redondo en el pròleg a la *Teoría de la Educación* de Tusquets, la «vertebración de la pedagogía general así concebida viene determinada por la consideración de esos problemas radicales del ser y del existir humanos», problemes que –encara que es presenten de manera totalment oberta– es redueixen a dotze que s'estructuren en quatre dimensions: problemàtica constitutiva (herència), problemàtica projeccional (espai-temps, història), problemàtica convivencial (interpersonal) i problemàtica transcendent

43. TUSQUETS, Juan. *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español, 1972, pàg. 27.

(ètica, sobrenatural). Tusquets defensa una pedagogia teòrica i pràctica de la problemàtica que es fonamenta en una antropologia que presenta l'home com un ésser problemàtic, problematitzador i problematitzat. D'aquí que l'educació hagi de capacitar l'home per plantejar-se i resoldre, amb encert, tots els problemes, més encara si tenim en compte que Tusquets desitja encarrilar la problemàtica i el pluralisme d'una societat cada vegada més oberta, segons es desprèn de la posició plural del Concili Vaticà II (1962-1965), però sense perdre de vista la unitat sintètica de la tradició neoescolàstica.

2.3. *Vida i pedagogia: el deixant de la unitat orgànica*

De bon començament declarem que els vitalistes –en reivindicar la vida en totes les seves manifestacions– es poden vincular al principi de la unitat funcional que va determinar el professor August Pi i Sunyer l'any 1919, data en què va publicar *La unitat funcional, assaigs de fisiologia interorgànica*. Altrament, la influència de Ramon Turró –primer president de la Societat Catalana de Filosofia– també es palesa en aquest corrent que emfasitza la importància de la vida. No ens trobem, doncs, davant d'un plantejament mecanicista, sinó d'un enfocament de signe biològic en què la vida –ja sigui biològica o bé espiritual– adquireix un paper cabdal. Els partidaris d'aquesta opció es caracteritzen per donar més importància al conjunt que a les parts, i així defensen una cosmovisió global i integral del món que, lluny de presentar-se de manera atomitzada i analítica com pretén la ciència moderna, constitueix una unitat relacionada a través d'una mena de *nexus organicus* (i per tant, vinculat a la biologia) que connecta totes les coses –les materials i les espirituals– perquè la vida es fon en una única realitat: l'educació és vida, vida biològica i vida espiritual, en un tot que exigeix la unitat funcional.

2.3.1. Joaquim Xirau: plenitud vital i consciència amorosa

Per bé que Eugeni d'Ors fou qui, per primera vegada, va procurar institucionalitzar i sistematitzar l'estudi de la pedagogia a Catalunya, calgué esperar Joaquim Xirau per tal que s'obris el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, inaugurat a les acaballes del 1930, amb una

conferència d'Adolphe Ferrière que ha estat recentment reconstruïda.⁴⁴ Joaquim Xirau va proposar una pedagogia de la vida basada en una pregonia convicció vitalista: vida és esperit, i, al seu torn, l'esperit és llibertat. Així, i d'acord amb els principis de M. B. Cossío, educar implica *vivificar*, fer viure, donar vida, és a dir, espiritualitzar, fer possible que l'educand visqui lliurement una vida autèntica a través de l'essència creadora d'uns valors transmesos al llarg de la història, puix que no s'ha d'oblidar que l'home és un ésser viu generador de cultura i que, en conseqüència, participa de dos mons, el de la vida biològica o material i el de la vida axiològica o espiritual.

Ben mirat, el vitalisme pedagògic de Xirau es pot vincular a un món axiològic transmès històricament a través de l'herència cultural que es dona, en paral·lel, a l'herència biològica. Tampoc no tenim cap inconvenient a assenyalar que Joaquim Xirau participa d'una metafísica de la raó vital, d'una filosofia espiritualista de l'acció en la línia defensada per Serra Húnter que, en distanciar-se de la fal·làcia de l'acció per l'acció, advoca per uns valors ideals que constitueixen un règim transvital que gravita per damunt de la vida i que, a més, li imposa unes normes atemporals.⁴⁵ En darrer terme, el que convé aconseguir és que l'educand —a través d'una pedagogia de la consciència amorosa— assoleixi la plenitud vital. Tot seguit reproduïm les seves paraules: «El auténtico amor rechaza toda concupiscencia terrestre y nos eleva, por una ascensión gradual, por la muerte progresiva y deliberada de todo afán y todo deseo particular, a la esfera luminosa en la cual, mediante la renuncia a toda felicidad terrena, alcanzamos la verdadera y auténtica beatitud.»⁴⁶

2.3.2. Joan Roura-Parella: la pedagogia viva

Per a molts, el nom de Joan Roura-Parella, nascut a Tortellà (Girona) l'any 1897 i mort a Middletown (Estats Units) l'any 1983, diu poques coses o quasi bé res. Talment, el seu nom va romandre en l'oblit fins a

44. FERRIÈRE, Adolphe. «La psicología de l'adolescència. L'adolescència i l'escola». *Temps d'Educació* (2008), núm. 35, pàg. 251-264. [Edició a cura de Joan Soler Mata]

45. SERRA HÚNTER, Jaume. *El pensament i la vida. Estímuls per a filosofar*. Mèxic: Club del Llibre Català, 1945, pàg. 131-139. [Pròleg de Josep Carner]

46. SERRA HÚNTER, Jaume. *El pensament i la vida. Estímuls per a filosofar*. Mèxic: Club del Llibre Català, 1945, pàg. 131-139. [Pròleg de Josep Carner]

les acaballes del franquisme. Fou llavors quan a l'escalf de les noves llibertats democràtiques es va iniciar un procés de revisió històrica que va servir per recuperar una memòria injustament silenciada pel franquisme. Després de cursar Magisteri a Girona (1913-1917), va continuar els seus estudis a l'Escuela Superior del Magisterio (1919-1923) de Madrid, de la qual va sortir amb el número u de la seva promoció (especialitat de ciències). L'any 1923 va ser destinat com a professor de Pedagogia a l'Escola Normal de Las Palmas de Gran Canaria, on va romandre fins al 1930, quan es va desplaçar a Alemanya per estudiar Psicologia. Gràcies a aquest viatge va freqüentar les classes d'Eduard Spranger a Berlín, la qual cosa va determinar que passés del cultiu de les ciències naturals al de les ciències de l'esperit, sense abandonar les primeres perquè, segons la seva particular manera de veure les coses, tot –allò que és biològic i allò que és espiritual– es dona en una globalitat que sempre és una, base sobre la qual va bastir la seva concepció pedagògica.⁴⁷

Tant és així que Roura-Parella –l'any 1939 es va exiliar a Mèxic, d'on va passar als Estats Units– es va situar sota la influència de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*), instituïdes per Dilthey i cultivades per Spranger, sense bandejar els aspectes biològics. En sintonia amb el pensament de Xirau, aquesta unitat orgànica de la vida insisteix en el fet que l'ésser humà –a banda de la unitat de la seva realitat corporal i biològica– posseeix una dimensió espiritual i axiològica. Així, doncs, en l'home res no gaudeix d'una independència completa i absoluta, de manera que es dona una antropologia estratificada de tall platònic que va aprendre dels seus mestres alemanys (Hartmann, Nohl).⁴⁸

En l'ésser humà es localitzen, per tant, diferents capes: física, orgànica, psíquica i espiritual. Ara bé, és l'home –en el procés de formació de si mateix– el responsable que aquestes capes s'estructurin harmònicament i equilibradament. Quan aquest equilibri no apareix, succeeix que cadascú viu la realitat d'una manera determinada que, al seu torn, genera les diferents concepcions del món (cosmovisions). Per als qui viuen ancorats en les capes inferiors tot és matèria, determinisme i lleis

47. ROURA-PARELLA, Juan. *Educación y Ciencia*. México: La Casa de España en México, 1940.

48. ROURA-PARELLA, Juan. *El mundo histórico-social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. México: Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad Nacional, 1947. [Pròleg d'Edward Spranger]

naturals, en una espècie d'*animalismus* en el qual l'home es degrada a la pura animalitat o, en el millor dels casos, a la simple condició de màquina. En canvi, en aquells que són reclamats per allò que és més elevat, l'home és raó, voluntat i esperit fins al punt que la seva llei s'imposa a la naturalesa. L'espiritualització de l'individu consisteix, doncs, a realitzar els valors del seu nucli essencial, ja que la vida autèntica –aquella que no accepta la interposició de màscares– es fonamenta a apropar-se vers l'ideal, per tal de formar-se d'una manera bella i harmònica.

2.4. *Alexandre Sanvisens: cibernètica i pedagogia*

En aquest apartat referent a la cibernètica situem el professor Alexandre Sanvisens Marfull (1918-1995), que, des de la seva càtedra de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (assolida l'any 1970), va articular una filosofia de l'educació d'encuny sistèmic i cibernètic, que entén l'educació com un procés obert i dinàmic que camina vers l'optimització humana i social. El professor Sanvisens va aplicar a la pedagogia les seves grans intuïcions filosòfiques, a saber, l'home com a ésser relacional, la prioritat de la consciència (aspecte heretat de la tradició filosòfica catalana, en especial de Llorens Barba) i la visió cibernètica (dimensió assumida a través de l'estudi dels metges-filòsofs i de la biologia moderna, que destaca la importància de la unitat funcional dels éssers vius i l'equilibri homeostàtic). Sobre aquestes bases va bastir un corpus pedagògic –una pedagogia de la consciència i una sistemàtica cibernètica de l'educació– que apunta vers la importància del sistema que, a banda de funcionar com un mecanisme que s'auto-regula, es caracteritza per una vocació optimitzadora que no sols afecta la conducta individual a través d'un procés d'autoconeixement i autoalliberació, sinó que, gràcies a la consciència social, també contribueix a la millora de la humanitat, considerada globalment.⁴⁹

Format a redós del magisteri dels germans Carreras Artau, el professor Sanvisens es va interessar pel tema dels metges-filòsofs en un plantejament que vol agermanar l'herència socràtica i la tradició hipò-

49. *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull. Pedagóg i pensador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

cràtica segons una visió global i integral de l'home i de la cultura. Heus aquí, doncs, els motius per què aquesta realitat antropològica integral basada en la fusió de la medicina hipocràtica i de la filosofia socràtica i aristotèlica –és a dir, d'allò físic i d'allò psíquic– ofereix una inequívoca dimensió pedagògica en el sentit que aquests metges-filòsofs volien conduir i guiar la vida de les persones, considerada des de la unitat psicosomàtica, la qual cosa destacava la importància de les relacions entre el cervell i la ment.⁵⁰

Vistes les coses des de l'horitzó integrador dels metges-filòsofs, l'educació ha de considerar ambdós aspectes –el corporal i el psíquic– en un enfocament que emfasitza el funcionament global del sistema, que sempre busca l'equilibri homeostàtic perquè l'educació és un sistema viu i obert que funciona de manera integrada i coordinada entre els diversos factors que la determinen (l'antropologia, la cultura, la societat, la comunicació) i que l'aboquen a l'optimització de l'home i de la societat. En última instància, i d'acord amb la tradició de la filosofia catalana, la pedagogia del professor Sanvisens recorre a la consciència individual com a mecanisme regulador que permet que l'ésser humà procedeixi a la seva autoregulació i, per consegüent, a la seva millora i optimització en un pla immanent i transcendent.

3. A tall de cloenda

En l'hora de les consideracions finals sembla oportú assenyalar que aquesta proposta d'una història de l'educació que sigui sensible a les influències de la història intel·lectual, conceptual i postsocial, sense bandejar les implicacions polítiques, és una alternativa –si més no plausible– a tenir en compte dins el pensament historiogràfic de tall postmodern. Això no significa la mort del pensament o la fi d'una tradició pedagògica que ve de lluny i que té arrels idealistes. Però sí que haurem, en un futur, d'intentar evitar caure en el parany de l'antiga història de les idees pedagògiques, sempre abstracta i sense connexió amb el món social. Amb tot, també hi ha el perill de pretendre afaïçonar una

50. SANVISENS, Alejandro. *Cibernètica de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984. [Presentació d'Antonio J. Colom Cañellas]

història social de l'educació, de càrrega política i sociològica, sense vincles amb la història intel·lectual i conceptual.

Hem partit de dos autors de relleu com ara William M. Johnston i Reinhart Koselleck, alhora que hem tingut ben present l'axioma que diu que pensar és dibuixar. Amb aquests supòsits hem intentat bastir una analítica discursiva –modesta i provisional– del pensament pedagògic del segle passat, sobre la base de quatre corrents o tendències que, al seu torn, hem esbossat a partir de diferents conceptes: la dialèctica, la síntesi, la vida i la cibernètica. Som conscients que només hem presentat una possibilitat entre d'altres que es poden desprendre d'una història de l'educació que respongui als reptes de la història intel·lectual, conceptual i postsocial. En qualsevol cas, som del parer que ens trobem davant d'una via que pot ajudar a repensar la història de l'educació en temps d'incerteses, en un món en què de vegades sembla que la pedagogia vol ser definitivament foragitada del panorama de les ciències de l'educació. Ara, quan es compleixen tres segles del naixement de Rousseau, resulta d'allò més oportú i saludable retornar als orígens per tal de revisar i repensar la viabilitat i possibilitat d'unes concepcions pedagògiques que poden ser més inspiradores que mai.