

## EPISTEMOLOGIA DE L'EDUCACIÓ MORAL

Joan-Carles Melich

Universitat Autònoma de Barcelona

### RESUMEN

La pregunta fundamental de la epistemología de la educación moral podría ser: ¿existe un fundamento último (*Grund*) del discurso sobre educación moral? El autor pasa revista al racionalismo epistemológico, el cual intenta descubrir en la Razón la base de la argumentación moral. Pero, dado que esta tendencia posee unas importantes contradicciones, el autor se inclina por una epistemología de la educación moral en la línea de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*.

### ABSTRACT

The fundamental question of the Epistemology of the moral education could be: Does it exist a last foundation (*Grund*) of the discourse upon moral Education? The author reviews the epistemological Rationalism, which tries to discover in the reason the base of the moral argumentation. But, seen that this tendency has some important contradictions, the author prefers an Epistemology of the moral education as the one seen in: *geisteswissenschaftliche Pädagogik*.

### 0. Introducció

La tragèdia de Sòfocles, *Antígona*, revela el conflicte essencial entre dos discursos: el del polític i el del home moral. Antígona, filla d'Edip, s'atreveix a contradir les ordres del seu oncle, Creont, i dona sepultura al seu germà Polinices. Creont, en assabentar-se'n, la interroga així:

«CREONT: (A Antígona). I Tu, i tu que baixes a terra el front, ¿confirmes o negues haver fet el que diu?

ANTIGONA: Confirmo que ho he fet, sí, i no ho nego.

CREONT: (Al guarda) Tu pren les canes, pots anar-te'n on vulguis, exempt d'un càrrec que et pesava. (A Antígona) I tu respon-me, sense frases, en resum. ¿Sabies que per una crida això hagués estat prohibit?

ANTIGONA: Ho sabia: ¿per què no ho havia de saber? Era pública.

CREONT: ¿I amb tot has gosat transgredir la meva llei?»

Sovint es contraposa el discurs polític —Creont— amb el discurs moral —Antígona—. La pregunta que ens ocupa pot formular-se així: ¿què és el que possibilita que el discurs d'Antígona pugui ésser considerat suposadament moral? I, en conseqüència, ¿quin ha de ser el *fonament* de tot discurs d'educació moral? De donar respostes a aquestes preguntes, entre d'altres, s'en ocupa l'epistemologia de l'educació moral<sup>[1]</sup>.

## 1. L'epistemologia davant l'educació moral

L'epistemologia és un saber que no tracta de fets. El saber epistemològic es dirigeix vers el discurs, vers el «dir» i el «dit», vers el significat. Ens trobem davant una disciplina metalingüística. El discurs de l'epistemòleg és un discurs al voltant d'un discurs. R.M. Hare, en la seva obra *The language of morals* (1970), assenyalava que el tret fonamental del llenguatge de la moral és la prescripció<sup>[2]</sup>.

A diferència, però, d'aquesta filosofia analítica, l'epistemòleg (i més concretament l'epistemologia d'orientació fenomenològica) no fa l'anàlisi del llenguatge de la moral, sinó l'anàlisi del fonament del discurs moral.

La finalitat d'aquest treball no és la moral sinó l'educació moral<sup>[3]</sup>. L'educació és, entre d'altres, un procés de decisions i de renunciacions. En el fenomen educatiu es donen dos grans tipus de decisions: les d'ordre moral i les d'ordre tècnic (TOURINAN: 1989, 27-28). El nostre objectiu es centra en les primeres. Així: ¿quina és l'autoritat a la que cal recórrer quan hom pren una *decisió moral*? (HUDSON 1974: 20) ¿Per què s'ha d'educar segons uns determinats valors i no pas uns altres?

[1] Entenc per *epistemologia de l'educació* una disciplina que pertany a un corpus més ampli, la *filosofia de l'educació*. El mot *epistemologia*, com Ferrater Mora assenyalava en el seu *Diccionari*, és sovint considerat com a sinònim de *gnoseologia*. En els darrers anys, però, en el nostre país, s'ha utilitzat més estrictament el terme «epistemologia» en el sentit de *teoria del coneixement científic*.

[2] En aquesta línia, hom defensa la tesi que la moral parla del «no-res», és a dir, d'allò que no és encara i no serà mai, car en el moment que sigui ja es podrà descriure i deixarà de ser moral.

[3] Malgrat que no és aquest el lloc per desenvolupar-ho, crec que es podria diferenciar l'educació de la *formació* o *instrucció* precisament a partir de l'element moral. Mentre que en el procés educatiu l'element moral resulta fenomenològicament essencial, el procés formatiu o instructiu pot contenir elements morals però no de forma *essencial*. Wolfgang Brezinka, al llarg del Symposium Internacional de Filosofia de l'Educació celebrat a Barcelona l'any 1988, va defensar la tesi de l'essencialitat de la moral en els processos educatius així:

«Qui no ha d'educar pot eludir aquestes decisions ètiques i deixar en suspens totes les possibilitats, amb els seus pros i els seus contres. I això és una cosa que fan molts educadors, però amb això priven als seus deixebles de l'orientació necessària.» (BREZINKA 1988: 183-184).

Una resposta possible i absolutament pragmàtica podria ser semblant a la que Cal·lícles dóna a Sòcrates en el *Gòrgies* platònic: és el *polític* qui dicta el fonament de l'educació moral. Però la curiositat de l'epistemòleg va encara molt més enllà. En qualsevol cas el polític ha de donar raons de les seves decisions, i la decisió al voltant de l'educació és una decisió fonamental (HARE: 1970, 74).

El fonament que cerca l'epistemòleg és el *fonament últim (Grund)* del discurs. ¿Es pot trobar tal fonament? ¿Hi ha una raó fonamentadora que justifiqui la decisió educativa d'ordre moral?<sup>[4]</sup> La qüestió resulta més complicada en el cas de la decisió educativo-moral que en el cas de l'educativa-tècnica, car en aquesta segona la ciència natural ho ha provat d'argumentar amb un èxit si més no relatiu. El que caldrà examinar a continuació és si el fenomen moral pot entrar en l'àmbit científic natural o bé haurem de situar-nos en un altre punt de vista.

El professor Jaume Sarramona (SARRAMONA: 1989, 258-261) assenyala cinc característiques fonamentals del saber científic: provisionalitat, sistematisme, explicació dels fenòmens, objectivitat i llenguatge propi.

Hom pot comprovar que, en general, el discurs moral no s'ajusta a aquestes condicions del saber científic-natural. Els imperatius ètics es caracteritzen per la seva manca de provisionalitat, per la seva tendència a la sistematicitat però amb poc èxit, no expliquen cap fenomen sinó que els prescriuen, tenen desig d'objectivitat i d'universalitat, però no l'assoleixen gairebé mai, posseeixen un llenguatge propi, sovint metafòric, però molt poc codificat.

Però l'aspecte que diferencia essencialment el saber científic natural de l'ètic<sup>[5]</sup> és la seva relació amb la realitat objectual i/o amb l'experiència. Adhuc dins mateix de l'epistemologia científica aquesta relació no és tant clara i ha creat moltes dificultats als filòsofs de la ciència.

[4] Karl Popper, a la seva obra *Conjectures i refutacions* (1989: 27), assenyala metafòricament que el problema de l'objectivitat de la veritat es pot comparar al cim d'una muntanya que està permanentment envoltada de núvols. I Radnitzky (1984: 71) escriu al respecte:

«... sóc de l'opinió que el concepte objectiu de veritat no és necessàriament un duplicat en l'esfera de la moralitat. Si no és el cas que postulem un àrea particular de l'èsser a l'estil de les idees platòniques, en el qual resideix el concepte objectiu de validesa moral i estètica, no existeix: tal duplicat.»

[5] Brezinka, a la seva obra *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*, distingeix entre *Ethos*, *Moral* i *Ethik*.

El primer, *Ethos*, el defineix com «l'orientació moral d'una persona, o bé l'estructura de les seves conviccions morals» (1986: 174). El segon, *Moral*, el caracteritza com un conjunt de normes (*die moralischen Normen*). I finalment el tercer, *Ethik*, l'entén com «una disciplina de la filosofia pràctica», com la «doctrina moral» o bé com la «doctrina dels costums».

En el present treball, si no s'indica el contrari, utilitzarem com a sinònims «ètica» i «moral».

Ha estat una constant important en l'epistemologia científica considerar com a requisit de l'explicació científica la «contrastabilitat» (HEMPEL: 1980, 77-79). Un enunciat que vulgui ser considerat científic ha de ser susceptible de contrastació empírica. Malgrat això, actualment els filòsofs de la ciència admeten que la contrastació experimental no és ni l'únic ni el fonamental tret distintiu de les ciències de la naturalesa (HEMPEL 1980: 42), com tampoc que sigui la mateixa experiència el principal objecte de la investigació científica (BUNGE: 1976, 46).

Per raons diverses, trobem en Karl Popper i en Paul Feyerabend dues de les crítiques més representatives de la relació tradicional entre teoria i experiència. El primer no admet la verificabilitat com a criteri de demarcació científica per considerar que aquesta no exclou enunciats òbviament metafísics, i sí, en canvi, no permet el judici més important de les teories científiques: la llei universal (POPPER: 1989, 341)<sup>[6]</sup>.

Des del seu particular anarquisme epistemològic, Feyerabend s'oposa a la ingenuïtat que per ell significa la relació clàssica entre teoria i experiència. La ciència, assenyala l'epistemòleg austríac, mai coneix un fet «pur», sinó sempre mediatitzat per la ciència mateixa i, per tant, ja interpretat (FEYERABEND: 1986, 3)<sup>[7]</sup>.

La qüestió pot aplicar-se al terreny de l'epistemologia moral: ¿Té lloc en ètica una correlació entre teoria i experiència? I si no es dona de mode absolut... ¿pot existir, almenys com a possibilitat, aquesta relació? Radnitzky, per exemple, no admet cap possibilitat d'enllaç entre ambdós elements, i descobreix aquí la diferència essencial entre el discurs ètic i el científic-natural (RADNITZKY: 1984, 74). Si el discurs ètic és prescriptiu (HARE: 1970) no s'ajusta mai a la realitat. L'enunciat moral no és, en conseqüència, ni verificable ni falsable. A aquesta dicotomia, Radnitzky en proposa un altre: l'ab-

[6] Es prou coneguda l'alternativa que Popper proposa al criteri de verificació. Ell mateix ho diu clarament en el text següent:

«... el criteri per tal d'establir l'estatus científic d'una teoria es la seva refutabilitat o testabilitat» (POPPER: 1989, 61).

Avui dins del camp de l'epistemologia científic-natural, la relació teoria/experiència és enormement qüestionada.

Així també Thomas S. Kuhn a la seva obra *L'estructura de les revolucions científiques* assenyala:

«Pocs filòsofs de la ciència cerquen encara criteris absoluts per la verificació de les teories científiques. En notar que cap teoria pot exposar-se sempre a totes les proves possibles i pertinents, no pregunten si una teoria ha estat verificada sinó, més aviat, sobre les seves possibilitats, tenint present les proves que ja existeixen» (KUHN: 1987, 225-226).

[7] En aquesta mateixa obra, *Tractat contra el mètode*, hi trobem un provocatiu text de Feyerabend:

«... gairebé cap teoria és consistent amb els fets. El requisit d'acceptar només aquelles teories que són conscients amb els fets disponibles i acceptats ens deixa també sense cap teoria» (FEYERABEND: 1986, 49).

sència de progrés en la teoria moral<sup>[8]</sup>. La moral no pot progressar, a l'estil de la ciència natural, donat que no es poden ni verificar ni falsar els seus enunciats.

En el cas concret que ens ocupa —l'educació moral— el problema s'agreuja. En efecte, trobem dos elements fonamentals en els processos educatius: la relació educador/educand i les finalitats educatives<sup>[9]</sup>.

El primer, en tant que poseeix elements tecnològics, pot ser objecte d'anàlisi des del punt de vista de la ciència natural. El segon, en canvi, no<sup>[10]</sup>. Segons Popper (POPPER 1989: 429-430), la ciència natural no pot decidir mai sobre el valor de les finalitats de l'educació. Entre la violència o la pau, entre l'individualisme i el col·lectivisme, la ciència no pot pronunciar-se. El que cal que faci el tecnòleg de l'educació, com ha assenyalat sovint el professor Castillejo, és construir el mitjà per tal d'assolir la finalitat proposada.

Si l'enunciat moral, doncs, no té contacte amb la realitat perquè és prescriptiu... ¿com es podem fonamentar els valors de l'educació moral en la seva doble vessant d'interrelació educador/educand i de finalitats educatives? El problema és particularment greu donat que l'element moral es descobreix, mitjançant el mètode fenomenològic, com un membre essencial al procés educatiu, i, per tant, si el judici moral queda sense fonament, l'acte educatiu esdevé epistemològicament gratuït.

## 2. El racionalisme epistemològic

Al final de la seva *Kritik der reinen Vernunft*, Kant escriu:

«Dues coses omplen el meu esperit sempre amb nova i creixent admiració i respecte (...): el cel estrellat damunt meu, i la llei moral en mi» (KANT 1974a: 300).

[8] Com assenyala POPPER (1989: 266):

«... la ciència és una de les poques activitats humanes —potser la única— en la qual els errors són criticats sistemàticament i molt sovint, amb el temps, corregits (...) En la majoria dels altres camps de l'activitat humana hi ha canvi, però molt rarament progrés.»

Així també KUHN (1987: 157) entén que el canvi de paradigma es produeix des del moment en el qual una teoria científica *desplaça* un altra. Aquest fenomen, però, és impossible en educació moral, car aquí no hi ha ni possibilitat d'experiència, ni progrés.

[9] Cfr. la nota núm. 3 del present treball.

[10] Segueixo la distinció habitual que estableix Octavi Fullat entre *objectius pedagògics*, *projectes polítics*, i *finalitats educatives*.

La instància antropològica que recull la llei moral i la posa en pràctica es, segons Kant, la raó. L'home esdevé el legislador moral a través de la racionalitat<sup>[11]</sup>. A la *Kritik der reinen Vernunft*, Kant havia acabat amb la *metafísica dogmàtica* —que no era altre que la metafísica racionalista— en favor (com fa notar Heidegger a *Kant und das Problem der Metaphysik*) d'una *metafísica de la finitud*. Però a la *Kritik der praktischen Vernunft* Kant es veu en la impossibilitat de trobar un fonament al discurs moral (i a l'imperatiu moral que per ell és l'imperatiu categòric)<sup>[12]</sup> que no sigui altre que la *raó pura pràctica*<sup>[13]</sup>.

Aquest racionalisme moral kantianista apareix amb tota claredat en abordar l'estudi de l'obra que recull les seves lliçons d'educació a Königsberg titulada *Über Pädagogik*. Des del moment que Kant fa el llistat de les finalitats antropològiques de l'educació<sup>[14]</sup> es comprova que la moral apareix en si mateixa com a fi de la *paideia*. Resulta evident pensar que si Kant entenia que el discurs i el comportament moral era el que és fonamentat en la racionalitat pura pràctica, en convertir ara la moral en finalitat educativa significa que cal que l'individu sigui cada vegada més racional si vol esdevenir més moral<sup>[15]</sup>.

L'home és, per naturalesa, al marge de la moralitat. Aquí comença, segons Kant, el paper de l'educació. L'*anthropos* assolirà el seu estatut antropològic en el moment que, a través de la *paideia*, pugui obtenir el grau de racionalitat que faci possible la seva decisió moral. Així, només una decisió

[11] POPPER (1989: 226) és de l'opinió que en Kant hi ha una segona *revolució copernicana* que té lloc en l'àmbit de l'ètica, i que és anàloga a la que ja havia fet en la *Crítica de la raó pura*, en convertir l'home en el legislador de la moralitat.

[12] Cfr. al respecte KANT (1974b: 13), sobre la necessitat absoluta (*absolute Notwendigkeit*) de la llei moral; també a aquesta mateixa obra (1974b: 43), sobre la diferència entre l'imperatiu hipotètic i l'imperatiu categòric. A KANT (1974a: 143), hi trobem la defensa de la tesi que la llei moral ha d'ésser categòrica; i finalment també en aquesta darrera obra (1974a: 207), Kant argumenta la tesi de la necessitat de tot ésser racional d'haver d'actuar per deure.

[13] La raó pràctica ha d'ésser pura, car si no fos així cauríem en la fal·làcia naturalista descrita per Hume.

[14] KANT (1983: 38-39) assenyala quatre finalitats antropològiques: disciplina, cultura, sociabilitat i prudència, i moralitat.

[15] Aquest és el projecte kantianista des del punt de vista de la seva filosofia de l'educació. Així una filosofia —o epistemologia— de l'educació de caire racionalista és prou habitual al llarg de la història. L'altre cas paradigmàtic és Aristòtil.

Mentre que en metafísica Aristòtil tendeix a l'empirisme —en oposició a Plató— en la qüestió moral resulta clarament racionalista. Veiem a títol d'exemple la seva definició de *prudència*:

«La prudència és per necessitat un mode d'ésser racional veritable i pràctic, respecte a allò que és bo per l'home.»  
(ARISTÒTIL: 1985, VI-1140b).

des de la raó pot esdevenir moral. L'educació, en conseqüència, haurà de penalitzar tot aquell argument i comportament d'ordre passional, contrari a la raó pura pràctica. En un text d'*Über Pädagogik* s'observa amb claredat:

«La moralitat fa referència al caràcter. *Sustine et abstine* és preparar-se a una prudent moderació. Per tal de formar un bon caràcter cal suprimir les passions. Cal acostumar l'home a que les seves inclinacions no esdevinguin passions...» (KANT: 1983, 80).

El racionalisme epistemològic ens duu a les següents conclusions:

- 1) La raó pura pràctica és la instància que fonamenta tots els imperatius morals categòrics.
- 2) La raó és —en si mateixa— un *valor* moral que s'ha de constituir en finalitat educativa.
- 3) Quan més racionalitat tingui el discurs i el comportament d'un determinat individu serà «més ben educat».
- 4) La raó és enemiga de la passió. La raó permet un discurs i un comportament prudent; la passió, en canvi, provoca desmesura.

### 3. La crítica al racionalisme epistemològic

Paul Feyerabend ha estat un dels autors més crítics amb el racionalisme epistemològic. Segons el pensador de Viena, el racionalisme té la greu dificultat de que no pot autojustificar-se (FEYERABEND: 1982, 90).

En efecte: ¿com podria la raó fonamentar la raó? O si volem: ¿és racional ser racional? Si l'epistemologia cerca el fonament del discurs moral i afirma que «cal actuar segons la raó» perquè només així hi pot haver un discurs moral amb fonament, ¿com pot salvar el parany del cercle viciós? Car no és mai racional actuar racionalment.

Sovint s'ha identificat *ciència, racionalitat i veritat*. Allò que no era racional no era científic i, per tant, era a marge de la veritat. La ciència —i més concretament la ciència positiva— era l'única que posseïa el monopoli de la veritat. Sóc de l'opinió, en canvi, que la ciència, com ha mostrar Feyerabend, és una tradició entre moltes altres (FEYERABEND: 1982, 1-26), i no pas el criteri al qual cal que s'ajustin les tradicions. Feyerabend és aquí radical, de manera que, segons ell, àdhuc en el camp de la ciència natural, no pot excloure's la irracionalitat (FEYERABEND 1986: 167).

Fins hi tot podem trobar una traducció d'aquesta qüestió a nivel socio-polític. En l'àmbit de les ciències socials, la racionalitat és exclusivista, dictatorial i dogmàtica. És políticament perillós —des del punt de vista de la

defensa de la democràcia —argumentar un discurs i un comportament amb expressions com: «X està demostrat científicament» o bé «X és racional». La racionalitat no admet l'oposició, és totalitària (FEYERABEND: 1986, 209).

Un segon aspecte que permet criticar el racionalisme epistemològic el podem trobar en el terreny pròpiament ètic, com ho ha demostrat el professor Octavi Fullat a la seva obra *La peregrinación del Mal*<sup>[16]</sup>:

«Si todo es, y sólo es, racional, no queda espacio para la libertad. Libertad y razón son inversamente proporcionales» (FULLAT: 1988, 17).

La llibertat és un element essencial de la moralitat de tal importància que podem afirmar que l'home és constitutivament moral perquè és lliure (ARANGUREN: 1979, 30). Si no hi hagués llibertat no podria haver acte moral.

Un tercer aspecte que descobreixen els anti-racionalistes s'inscriu en l'àmbit antropològic. Altre cop faig referència a un text de Fullat:

L'home no és, d'entrada, *animal racional* —això últim no va més enllà de ser una vella aspiració—, sinó que es comporta com a *animal de passions*. Predomini, doncs, del *pathos* —passió— per damunt del *logos* —raó—» (FULLAT: 1986b, 108).

Suposar que la raó és el fonament del discurs educatiu moral significaria, des d'aquesta perspectiva, una educació contrària a la naturalesa humana. Si l'home, com assenyala l'anàlisi fenomenològica de Fullat, és essencialment passió, educar racionalment, i per la raó, no és altre cosa que atemptar contra la naturalesa humana<sup>[17]</sup>. En definitiva, doncs, sostenim que la raó és contrària a la moral, car la virtut només apareix amb la decisió vital (JANKELEVITCH 1983: 122), individual, personalitzada. Recórrer a la raó com

[16] Cfr. també FULLAT 1986a: 115.

[17] La tesi de Fullat s'inscriu en la tradició de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, en la línia d'Otto Bollnow i Rudolf Lassahn. L'home, a diferència de l'animal, no és un ésser acabat (LASSAHN: 1983, 7), i en aquest inacabament rau la seva capacitat d'ésser moral, perquè és en el desajustament entre ell i la realitat que apareix l'acte lliure (ARANGUREN 1979: 159). L'antropologia fenomenològica de Max Scheler també es situa en aquesta línia. Només hi ha possibilitat de moral en el moment en el qual hi ha negació de la realitat, i aquesta acció anoreadora és pròpia de la realitat humana (SCHELER: 1988, 55).

El professor Juan Escámez també es manifesta en aquest sentit en el text següent:

«El hombre es un ser radicalmente moral en el sentido que necesita ajustar sus acciones, puesto que la naturaleza no le da el ajustamiento.» (ESCAMEZ: 1987, 217).

a fonament de l'ètica significa en el llenguatge sartrià caure en la *mauvaise foi* (SARTRE: 1988).

És en aquest context que s'inscriu la crítica de Nietzsche a l'imperatiu categòric de Kant. La importància de l'argumentació nietzscheana la va fer palesa Wolfgang Brezinka al llarg del Symposium Internacional de Filosofia de l'Educació (Barcelona 1988) en la seva ponència «Glaube und Erziehung». Reprodueixo un breu fragment d'aquesta que resulta prou significatiu:

«Les manifestacions de Nietzsche ens han proporcionat un bon accés al nostre tema. Les seves frases conviden a pensar al voltant dels límits del racionalisme unilateral com a base d'una concepció del món que soporta la conducta vital» (BREZINKA: 1988, 190).

L'encert de la tesi de Brezinka es pot comprovar en un text de *Der Antichrist*. Deia allí Nietzsche:

«Que hom no hagi sentit com a *perillós per a la vida (lebensgefährlich)* l'imperatiu categòric de Kant» (NIETZSCHE: 1981, II-492).

L'imperatiu categòric, nucli de l'ètica kantiana, és «perillós per a la vida». La raó és l'enemiga de la passió. La vida és, per Nietzsche, «voluntat de poder» (*Wille zur Macht*)<sup>[18]</sup>, i l'imperatiu categòric de Kant es fonamenta en la raó pura, per això és un atemptat contra la vida, contra la passió, contra la voluntat de poder.

Tanmateix, la perillositat de la moral kantiana és descoberta i criticada per Nietzsche amb més intensitat encara en un altre lloc. Concretament apareix al paràgraf de *Also sprach Zarathustra* titulat «Von den Freuden- und Leidenschaften» (De les alegries i les passions). Aquí Nietzsche denuncia el fet que la universalitat sigui un criteri essencial de l'imperatiu moral kantiana. La universalitat de la moral és contrària a l'únic, a l'individu, a la persona. L'individualisme radical de Nietzsche no pot admetre un deure moral racional i universal.

Finalment encara es pot complementar la crítica de Nietzsche a la moral de Kant estudiant un dels paràgrafs claus per entendre —com assenyala Rudolf Lassahn<sup>[19]</sup>— la filosofia de l'educació nietzscheana. Em refereixo al

[18] Al *Zarathustra*, Nietzsche afirma que allí on hi ha vida hi ha voluntat de poder (*Wille zur Macht*). Cfr. en aquest sentit el capítol de la II part d'aquesta obra: «Von der Selbst-Überwindung».

[19] LASSAHN (1983: 40) escriu: «Den Prozeß der Bildung hat Nietzsche einmal mit drei Verwandlungen des Geistes beschreiben». Lassahn fa referència aquí al text de les tres transformacions del Zarathustra.

titulat: «Von den drei Verwandlungen» (De les tres transformacions), que pertany a la primera part del *Zarathustra*.

La simbologia del nen (*Kind*) li seveix a Nietzsche per expressar metafòricament la seva proposta moral. El nen és pura passió, impuls, vitalitat i individualitat. En ell hi ha una absència total de racionalitat i d'universalitat. En nen esdevé per Nietzsche en la finalitat educativa al mateix temps antropològica i moral.

En resum, observem que la crítica al racionalisme epistemològic pot sintetitzar-se en cinc apartats:

- a) El racionalisme epistemològic unilateral no pot autojustificar-se.
- b) El racionalisme epistemològic té una conseqüència greu per la política de l'educació; a saber: és una porta oberta al dogmatisme i al totalitarisme.
- c) El racionalisme epistemològic nega la llibertat i, per tant, nega l'acte mateix de l'educació, en tant que acte moral.
- d) El racionalisme epistemològic és contrari a la naturalesa humana car nega la decisió moral, i l'home és l'ésser que essencialment ha de decidir, al marge de la raó última.
- e) El racionalisme epistemològic deixa sense fonament les finalitats educatives car cau en un cercle viciós en un intent de fonamentar la racionalitat en ella mateixa.

#### 4. L'epistemologia de l'educació moral des del punt de vista de l'«Existència»

La pedagogia existencial, sobretot la d'orientació fenomenològica, és l'intent més clar avui d'una alternativa tant al racionalisme epistemològic unilateral com al vitalisme o l'irracionalisme relativista o escèptic<sup>[20]</sup>.

El primer problema greu amb el qual s'enfronta l'epistemòleg de l'educació des del punt de vista existencial és la dificultat de precisar el significat del mot «existència», si és que aquesta pot esdevenir «concepte» (MELICH: 1990). Cal aproximar-nos a la definició d'«existència» perquè és clar que ella és el subjecte del procés educatiu i, en conseqüència, de l'educació moral.

[20] Rudolf Lassahn, en la seva obra *Einführung in die Pädagogik*, i més concretament en el capítol I titulat: «Geisteswissenschaftliche Pädagogik», deriva la pedagogia existencial de l'obra de W. Dilthey. Els autors germànics més representatius actualment d'aquesta tendència, que esdevé una alternativa tant al neopositivisme com al neomarxisme, són: Nohl, Litt, Flitner, Bollnow, Langveld, Dervolav, i el propi Lassahn.

Bollnow ha indicat que es pot entendre l'«existència» com allò de «més íntim en l'home»<sup>[21]</sup>. També es podria definir l'«existència» negativament, com «allò que no és naturalesa». L'home no és només una essència biològica, sinó també una «història vital» (*Lebensgeschichte*) (LASSAHN: 1988, 25). L'«existència» no és un «ésser», sinó un «poder-ésser» (*Seinkönnen*), un fer-se, un ésser en camí, un esdevenir (*werden*).

Des d'aquest punt de vista hom pot oferir una epistemologia diferent, que signifiqui una alternativa a les dues tendències estudiades fins ara.

L'home no és raó pura, però això no significa que no pugui donar raons de la seva conducta moral i política (LEGRAND: 1988, 9). Hi ha, en efecte, una tendència en l'home a la racionalització. Però el que no trobem en el discurs antropològic és la raó última. Aquest fenomen implicarà sens dubte una pluralitat d'opinions, un dilema o enfrontament moral (FEYERABEND: 1986, 29), però no necessàriament un relativisme radical, en la mesura que a l'hora d'optar moralment tendeixo a un compromís amb el «tu», amb l'altre. No hi ha mai un jo solitari. El solipsisme és refutable senzillament perquè és un idealisme absolut. Només hi ha un jo en la mesura que hi ha diàleg amb el tu (BUBER: 1983, 10), i només en aquesta relació jo-tu hi ha acte moral. Es per això que es pot parlar d'un «compromís moral amb el tu», i pel mateix la relació *dual* educador/educand és una relació moral.

Retrobem aquí la doble vessant ètica del procés educatiu que esmentàvem al començament: les finalitats educatives i la relació educador/educand. Cap de les dues pot justificar-se des del punt de vista del racionalisme unilateral, però tampoc poden quedar en mans del relativisme absolut o de l'escepticisme.

Per exemple: en el cas de la relació educador/educand, el primer no pot ser una força moral, en el sentit de posseïdor de la raó última i fonamentadora (FEYERABEND: 1982, 126), però això no implica que hom defensa una educació anàrquica. L'educador estarà obligat a escoltar les raons dels seus educands i sotmetre les seves pròpies a constant crítica i revisió<sup>[22]</sup>.

En definitiva, hom hauria de situar-se en educació moral en una línia propera al falsacionisme de Popper. Des del punt de vista epistemològic no es pot decidir *a priori* quina opció moral, quina relació educativa, quina finalitat educativa és la correcte. Serà la *situació* i, com a conseqüència d'aquesta, la *decisió de principi* que ho haurà de designar *sempre de mode provisional* (RADNITZKY 1984: 70). I aquesta *decisió* és més propera al *pathos* que no

[21] Cfr. l'obra de Bollnow *Existenzphilosophie und Pädagogik*, i més concretament l'apartat III de la Introducció titulat: «Die Existenzphilosophie als Ansatzpunkt».

[22] En aquest sentit la figura de Sòcrates com a educador n'és un exemple excel·lent. Cfr. BRUN (1988: 51-62).

pas al *logos*. Així quan Hare (HARE: 1970, 74-75) afirma que les decisions de principi no són objecte d'ensenyament, caldria des del punt de vista de l'epistemologia existencial matitzar-ho. El que no es pot educar és el *contingut* de la decisió, però sí *l'acte mateix de decidir*<sup>[23]</sup>.

Es clar que l'educador pot formar segons uns principis<sup>[24]</sup>, que no és lícit que doni el contingut de l'acció moral com un fet acabat, sense possibilitat de crítica o de revisió, fonamentada en la seva racionalitat, que es naturalment la bona... El que l'educador ha d'oferir és la necessitat d'haver d'optar moralment (Sartre ho va mostrar clarament en un conegut paràgraf de *L'existencialisme est un humanisme*). Posem un exemple.

Un principi és el codi de la circulació, amb les seves normes, senyals, prohibicions, etc.... El codi de la circulació és objecte d'instrucció. El que Hare nega és que es pugui ensenyar la *decisió de principi*, és a dir, què fer quan en un determinat moment hem de prendre una opció perillosa amb el nostre automòbil. Però el que es pot defensar també és la possibilitat *formal* d'educar per la decisió, no pel contingut de la decisió, sinó per l'acte mateix de decidir-se. I no hi ha una raó última fonamentadora de tal decisió, sinó només el desig, la voluntat, de decidir-se.

Resumeixo en quatre grans tesis les conclusions que aporta la pedagogia existencial a l'epistemologia de l'educació moral:

- 1) No hi ha cap possibilitat de fonamentar des del racionalisme unilateral una decisió de principi que afecti als dos elements morals bàsics del procés educatiu (la relació educador/educand i/o les finalitats de l'educació).
- 2) Un acte o acció pot ser qualificada de moral des del moment que no s'explica per fonaments absolutament racionals, sinó només quan es prova de justificar per una decisió de principi lliure i voluntària.
- 3) Cal convertir la decisió de principi en finalitat educativa<sup>[25]</sup>.
- 4) Els valors i les decisions morals han d'ésser avaluades i criticades constantment. Per això en la relació educador/educand cal prendre el valor de la «precarietat» com a rector.

\*

\*

\*

[23] Si hom ensenyés el contingut de la decisió de principi no ens trobariem davant un acte educatiu sinó davant un acte d'adoctrinament.

[24] Personalment he treballat aquesta problemàtica en el meu llibre *Situaciones-límite y educación*.

[25] Evidentment hom pot negar que el fet que existeixin decisions de principi lliures, personals i voluntàries. Però cal tenir present que, de fer-ho, estem negant l'acte moral.

Antígona dóna sepultura al seu germà en contra de la llei de Creont. La decisió d'Antígona és una decisió de principi. No es fonamenta en una raó última; és una decisió lliure, personal, voluntària, apassionada. La decisió de la filla d'Èdip és una decisió moral.

Només en el cas que la relació educador/educand respecti les decisions de principi i les fonamenti es podrà parlar d'*educació moral*.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN, J.J.L. *Ètica*. Alianza. Madrid, 1979.
- ARISTOTIL, *Ètica a Nicómaco*. Gredos. Madrid, 1985.
- BOLLNOW, O.F. *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Kohlhammer. Stuttgart, 6ª ed. 1984.
- BREZINKA, W. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Reinhardt, UTB. München, Basel. 1981.
- BREZINKA, W. *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. Ernst Reinhardt. München, Basel. 1986.
- BREZINKA, W. «Glauben und Erziehung» (Creencia y educación), Symposion Internacional de Filosofía de l'Educació, Vol. I: «Ponències». Barcelona, 1988.
- BRUN, J. *Socrate*, PUF, Que sais-je?. Paris, 1988.
- BUBER, M. *Ich und Du*. Lambert Schneider. Heidelberg, 1983.
- BUNGE, M. *La investigación científica*. Ariel. Barcelona, 1976.
- ESCAMEZ, J. «Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral», a JORDÁN-SANTOLARIA (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. PPU. Barcelona, 1987.
- ESCAMEZ, J. «Filosofía y ciencia en la educación moral», *Symposion Internacional de Filosofía de l'Educació*. Barcelona, 1988.
- FEYERABEND, P.K. *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI. Madrid, 1982.
- FEYERABEND, P.K. *Tratado contra el método*. Tecnos. Madrid, 1986.
- FULLAT, O. *La agonía escolar*. Humanitas. Barcelona, 1986a.
- FULLAT, O. *Educació: violència i eròtica*. Ed. 62. Barcelona, 1986b.
- FULLAT, O. *La peregrinación del Mal*. U.A.B. Barcelona, 1988.
- HARE, R.M. *The language of morals*. Oxford Oxford Paperbacks. London, Oxford, New York, 1970.

- HEMPEL, C. *Filosofía de la ciencia natural*. Alianza. Madrid, 1980.
- HUDSON, W.D. *La filosofía moral contemporánea*. Alianza. Madrid, 1974.
- JANKELEVITCH, V. *La paradoja de la moral*. Tusquets. Barcelona, 1983.
- KANT, I. *Kritik der praktischen Vernunft*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt, 1974a.
- KANT, I. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt, 1974b.
- KANT, I. *Pedagogía*. Akal. Madrid, 1983.
- KUHN, T.S. *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E. México, 1987.
- LASSAHN, R. *Grundriß einer allgemeinen Pädagogik*. Quelle & Meyer, UTB. Heidelberg, 1983.
- LASSAHN, R. *Einführung in die Pädagogik*. Quelle & Meyer, UTB. Heidelberg, 1988.
- LEGRAND, L. *Les politiques de l'éducation*. PUF, Que sais-je?. Paris, 1988.
- MELICH, J.C. *Pedagogía de la Finitud*. U.A.B. Barcelona, 1987.
- MELICH, J.C. *Situaciones-límite y educación*. P.P.U. Barcelona, 1989.
- NIETZSCHE, F. *Werke in zwei Bänden (Also sprach Zarathustra, Band I; Der Antichrist, Band II)*. Carl Hanser. München, 1981.
- POPPER, K. *Conjeturas y refutaciones*. Paidós. Barcelona, 1989.
- RADNITZKY, G. «La tesis de que la ciencia es una empresa libre de valores: ciencia, ética y política», en el vol. col. *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Alianza. Madrid, 1984.
- SCHELER, M. *Die Stellung des Menschen in Kosmos*. Bouvier. Bonn, 1988.
- SARRAMONA, J./MARQUES, S. *¿Qué es la pedagogía?*. CEAC. Barcelona, 1985.
- SARRAMONA, J. *Fundamentos de educación*. CEAC. Barcelona, 1989.
- SARTRE, J.P. *L'être et le néant*. Gallimard. Paris, 1988.
- TOURIÑAN, J.M. «Las finalidades de la educación: análisis teórico», II Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Torremolinos (Málaga), 1989.