

## **L'educació com a enigma i com a activitat pràctica i poètica: implicacions per a l'ensenyament de la filosofia de l'educació**

**Lílian do Valle\***

Atès el desprestigi de què és víctima la teoria i, molt en particular, la filosofia en el medi pedagògic, no seria molt provocatiu dir que tot professor de filosofia de l'educació és, abans que res, el militant d'una causa que necessita, avui més que mai, ser comunicada als altres. Heus aquí el context en què la reflexió sobre l'ensenyament de la filosofia de l'educació esdevé especialment necessària i urgent. Tanmateix, aquesta reflexió en suposa una altra, que la precedeix i la prepara: què és, a la fi, la filosofia de l'educació? I encara una altra reflexió precedeix aquesta amb una qüestió que ja es troba implícita a la primera: què és la filosofia?

Si la formulació d'aquestes dues qüestions, que, de forma tan evident, se'ns presenten com els punts de partida per a la discussió que proposem sobre l'activitat que ens és comuna a tots, provoca un cert embaràs, això es deu sens dubte a la nostra desconfiança en tot allò que condueix a definicions acabades i dogmàtiques que, com abans, demarquen amb la nitidesa dels manuals les diferents disciplines i els seus llocs i funcions respectius en la formació dels professors i altres professionals. I és cert que, sols per complicar encara més les coses, enmig d'aquest concert, la filosofia ha reivindicat una posició central que l'habilités no només per fixar el lloc de les altres disciplines sinó també per conduir-les en el seu camí fixant-ne els principis i els procediments de la seva actuació.

Aquesta pretensió abandonada, malgrat que els menys joves encara la identifiquen amb la filosofia, és la responsable del malestar que la defensa de la disciplina provoca en les reunions de departament. Amb tot, més que no pas a aquesta pretensió, és al pedantisme i l'arrogància que hi subjauen, i que imprimeixen a la filosofia la imatge d'hermetisme i d'inaccessibilitat, a qui hem d'atribuir els preconceptes específics que cal desfer.

---

\* Lílian do Valle és professora de Filosofia de l'Educació a la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Adreça professional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Rua Sao Francisco Xavier, 524 – Maracana. Pavilhão Joao Lyra Filho, sala 12039, bloco F. 20550-013 – Rio de Janeiro.

Aquesta tasca és sens dubte facilitada per la crítica als antics «retalls disciplinaris» a què fem referència, i que en l'àrea de l'educació, per les característiques del seu objecte, acostuma a acollir potser millor que moltes altres. I si a l'actualitat ens sembla del tot inconcebible tractar les disciplines com si tinguessin una espècie de definició essencial i jerarquitzada, construïda en la nit dels temps acadèmics i donada una vegada per totes, és perquè la nostra concepció del coneixement s'allunya moltíssim de l'ideal de *suma perfecta*, ara el coneixement s'entén a manera d'investigació, com a permanent construcció.

¿Seríem, llavors, davant d'una paradoxa que fa que la crítica del dogmatisme que condemnem, especialment en l'herència filosòfica, i en nom d'un coneixement que es dona ja com a construït, ens obligui a renunciar a qualsevol responsabilitat en la tasca de definició dels límits i de les exigències d'aquest mateix procés de construcció, en nom, doncs, de la relativitat i de la precarietat de les nostres certeses?

De fet, és moneda corrent la renúncia a qualsevol temptativa d'elaborar una definició que es pretengui categòrica i final, que es presenti com a donada una vegada per totes. Però ¿hauríem de renunciar, també, a l'exigència de pensar el que la pràctica de l'ensenyament de la filosofia de l'educació té de propi? I, llavors, ¿què hem de respondre als nostres companys quan ens demanin que passem comptes de la nostra activitat? I, potser el que és el més important: ¿què direm a l'alumne, davant d'aquelles simples qüestions que té tot el dret a plantejar i que tenim l'obligació de respondre, quan parlem de filosofia de l'educació?

La crítica d'una raó que només s'expressa per les injuncions i per les interdiccions no implica en absolut l'abdicació de tota raó, almenys no d'aquella que, de forma deliberativa, alimenta el debat públic i la construcció col·lectiva d'un espai comú.

A la llum d'aquell *logos proiaretikos* que Aristòtil associava al moment democràtic, l'ensenyament de la filosofia de l'educació només pot traduir-se en exigència d'interrogació dels sentits que són propis a l'educació.

## **De l'ensenyament de la filosofia de l'educació a la filosofia**

En certa manera, l'ensenyament de la filosofia de l'educació sempre ha consistit en la presentació d'aquests diferents sentits, els quals, al llarg del temps, han estat essent construïts per a l'activitat educativa. Però el caràcter marcadament expositiu amb què tota una processó d'autors era convocada a presentar les seves contribucions, sota la forma, exactament, de

definicions i de conceptes acabats, certament va merèixer el respectuós menyspreu que la filosofia de l'educació va rebre pels seus serveis oferts. És possible que sigui, de nou, la intenció de no presentar res com a veritat acabada el que porti, en els cursos de formació, la introducció d'altres denominacions: «teories filosòfiques de l'educació» o «concepcions filosòfiques de l'educació». Però, per si sol, el simple canvi de denominació mai serà suficient per eradicar el vici de passar revista a les moltes «concepcions» que, a propòsit de l'educació, poden ser construïdes, encara que sota la forma organitzada i suposadament crítica de «corrents de pensament». Tot i així, cal reconèixer que és encara una de les formes més esteses a través de les quals els estudiants i els interessats en l'educació han estat introduïts a la filosofia.

¿Es tractaria de refusar preemptòriament qualsevol referència a l'herència de reflexió filosòfica que la pràctica de l'educació va constituir o suscitar? Ara, apartar la perspectiva històrica només seria rebutjar definitivament allò que l'ensenyament tradicional s'ha encarregat tan conscientment d'encobrir: el fet que, per tot el que és, el patrimoni de la filosofia —abans dels enderrocs successius de què fou objecte i que la transformaren en un veritable museu de conceptes i teories— és un camp d'interrogació capaç d'alimentar el pensament allí on s'exerceix inoculant-li —en aquest cas es pot dir així— el virus d'aquell desassossec que va portar alguns a fer una gran contribució a la humanitat.

La filosofia —diu un d'aquests homes, Cornelius Castoriadis— és compromís amb la totalitat d'allò que és pensable; però això no vol dir amb tot allò *que ja ha estat pensat*, sinó amb tot allò que *hi ha per pensar*.<sup>1</sup> No es tracta, doncs, del compromís enciclopèdic de conèixer tot el que ja ha estat escrit i pensat —d'altra banda, desafiament irrealitzable per a qualsevol—, i ni tan sols del compromís de respondre a totes les qüestions que no poden tenir, a la fi, cap resposta. És el compromís, però, d'explorar les possibilitats del pensament que són les nostres, allà on som. És un compromís que comporta una actitud d'interrogació que només pot ser assumida per aquell que, al mateix temps, descobreix el poder de creació humana i, per això, entén la seva responsabilitat envers si mateix i els de la seva espècie; però que també, i profundament, assumeix les pròpies limitacions ja que, així mateix, sap reconèixer la fal·làcia que el mite d'una raó dogmàtica, controladora i totpoderosa, paradoxalment, allunya més els homes del seu propi pensament, els conforma amb el que ja està constituït i els immobilitza encara més.

Acceptar aquesta afirmació és, sens dubte, fixar una definició: però aquesta definició no pot ser concebuda sinó com a *punt de partida* per a una construcció infinita que la nostra pràctica ha de realitzar. Si la filosofia

---

(1) Cornelius Castoriadis: *Fait et à faire*. París: Seuil, 1996.

és essencial per a l'educació no és perquè anticipi totes les respostes que han de ser trobades, sinó justament *perquè* té un compromís d'interrogació permanent. D'aquesta manera és pràctica d'emancipació i terreny de lluita per l'autonomia.

Així, si les «concepcions filosòfiques de l'educació» encara tenen un cert interès és perquè, fent referència a allò que un dia fou pensat, ens ajuden a albirar franges enormes de tot allò que encara no s'ha pensat, d'allò sobre el qual encara no hem interrogat en la nostra vida quotidiana. És en una lluita permanent contra la tendència a l'acomodació del pensament, contra la simptomàtica preferència per les respostes, i no tant per les preguntes, contra el desig de reconfort que les veritats ja constituïdes no moren en el seu propi acabament i el pensament pot alimentar-s'hi. És això el que el patrimoni filosòfic pot presentar.

Ho és perquè concebre filosòficament l'educació significa, en primer lloc, entendre-la com un espai de qüestionament constant, d'interrogació oberta. És per aquesta raó que la filosofia investeix l'educació, i no pas per oferir un «menú» de concepcions perquè siguin escollides com el nostre plat educacional preferit.

Ara bé, de totes les interrogacions i de tots els qüestionaments, el més essencial sens dubte, sempre implícitament present en els altres, fa referència al mateix sentit de l'educació. En aquest camp immens —en què es troben o s'haurien de trobar les diferents disciplines que es considera que han de compondre la formació per a l'educació—, la filosofia hauria de poder donar compte de la seva contribució. Però, sobretot en aquest punt, la causa de la filosofia de l'educació no pot ser defensada dogmàticament.

Vet aquí que les qüestions de què tractem, sobre la filosofia, sobre la filosofia de l'educació i sobre el seu ensenyament, es retroben: pretenem demostrar que, atesa la naturalesa del seu objecte, qualsevol definició de la filosofia de l'educació i de les seves exigències només pot néixer de la interrogació de la mateixa pràctica de l'educació i dels sentits que ella mateixa pràcticament produeix.

### **De la filosofia a l'educació**

Reflexionant a propòsit de l'educació, Kant va dir que «entre les descobertes humanes que s'han de considerar *de les més* difícils, hi ha l'art de governar els homes i el d'educar-los». Més tard, en afegir-se la psicoanàlisi, Freud les definiria, simplement, com «activitats impossi-

bles».<sup>2</sup> Aquesta última afirmació —que Freud no es pren la molèstia d'explicar— té una història, almenys en l'espai construït per la filosofia en la llibertat humana, ja que és la noció de llibertat humana la que, revelant aquestes activitats en la seva singularitat, els concedeix el seu parentesc i en decreta la impossibilitat.

Aquesta noció ha de ser entesa, en primer lloc, com a límit de la naturalesa: l'educació que, per a Aristòtil i per a Protàgores, és, en el context democràtic, una activitat eminentment política, exercida a la polis i per la polis, il·lustra exemplarment la dignitat d'aquest fet humà, que, en lloc de reproduir allò que ja és donat «acaba l'obra que la naturalesa no pot concloure».<sup>3</sup>

Però, sobretot, és una noció que ha de ser compresa com a límit posat per al coneixement humà i per a l'acció que hi està relacionada. En aquest punt, Kant és formal: la singularitat de l'educació i de la política és relativa al seu objecte i, per tant, relativa a la mateixa singularitat del home, que no es deixa aprehendre com els altres objectes del coneixement i sobre el qual no es pot intervenir de la mateixa forma. Afirmando la llibertat humana significa aquí, per tant, postular que, de la mateixa manera que cap essència predetermina la seva existència, l'home no pot ser pres com a objecte de coneixement.

«No hi ha, vertaderament, coneixement possible; altrament, si el coneixement resulta de l'experiència, és predeterminat per un coneixement de l'essència de l'objecte. Aquest coneixement de l'essència de l'objecte o, si es prefereix, de les seves condicions de possibilitat, és un coneixement a priori, susceptible de necessitat i d'universalitat. Les coses, per exemple la realitat física, poden ser conegudes perquè posseeixen una essència que l'enteniment pot captar a priori. Però dir que un ésser és lliure és dir que no té essència que determini la seva existència. I és per això que, quan sorgeix la llibertat, quan es tracta de l'home, ésser l'existència del qual no està necessàriament determinada per una essència, la revolució copernicana descobreix la seva frontera absoluta: els planetes, afirma Kant, vistos des de la Terra, a vegades van cap enrere, a vegades van cap endavant. Però si el punt d'observació es determina a partir del Sol —el que únicament la raó pot fer—, segueixen, segons la hipòtesi de Copèrnic, regularment el seu curs... Però... nosaltres no podem col·locar-nos en aquest punt

---

(2) Sigmund Freud. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: *Imago*. Vol. XXIII, pàg. 247. Segons Cornelius Castoriadis, aquesta idea ja fou expressada en el prefaci de Freud al llibre d'Aichhorn *Verwahrloste Jugend*, on és presentada com una dita espiritual tradicional; no essent exactament així, no deixa de ser una manera espiritual de fer passar una idea per una dita tradicional (Cf. Cornelius Castoriadis: *As Encruzilhadas do Labirinto/3 O Mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, pàg. 152).

(3) Aristòtil: *Física*, II, 8, 199a. Només per aquesta afirmació, la desviació feta per Aristòtil ja hauria valgut la pena. Ens recorda que ni tan sols a aquest estudiós de la *physis* se li hauria ocorregut naturalitzar l'educació i la política.

d'observació quan és tracta de preveure accions lliures, ja que seria adoptar el punt de vista de la Providència». <sup>4</sup>

Davant la llibertat, un coneixement sobre l'home que es pretengui pur, a priori, i independent de l'experiència és una paradoxa: aquest coneixement només seria possible si hi hagués una essència que predeterminés l'existència humana, i en aquest cas no seria mai lliure; llavors, si la raó pogués pretendre el saber absolut, diví, capaç de conèixer els éssers lliures, en aquest cas no esdevindria pas un home, sinó un déu. Heus aquí perquè l'educació no és una ciència, sinó més aviat un art, segons la distinció que Kant ofereix a la *Crítica de la facultat de jutjar*: perquè el simple coneixement del que ha de ser fet i de l'efecte buscat no és suficient per determinar la seva acció. <sup>5</sup>

L'educació és, així mateix, segons Kant, una activitat eminentment pràctica: perquè el seu *objecte* mai pot ser completament revelat, completament explicat, per la teoria i perquè els *mitjans* de què hauria de disposar no són, per tant, determinats a priori, sinó que han de sorgir de la pràctica. Això, és clar, no significa que l'individu sigui un *incognoscible absolut*, <sup>6</sup> però sí que li hem d'aplicar la famosa frase d'Aristòtil: «Dels termes primers i últims, hi ha comprensió directa i no coneixement discursiu».

Però, pel que fa a l'educació, i encara que mantinguéssim sense qüestionar el «punt de vista de la Providència», ¿hi hauria la possibilitat de conèixer absolutament «el que ha de ser fet», de determinar a priori una vegada per totes l'«efecte buscat»? En altres paraules, ¿goseriem conjecturar l'existència d'un coneixement objectiu i determinant sobre els *fins* de l'educació? <sup>7</sup>

Perquè, i en la mesura que l'home és capaç de fer emergir nous *fins*, noves determinacions per a la seva existència, l'«efecte buscat» serà una interrogació permanentment oberta, que cap reflexió a priori pot esgotar; perquè, en la mesura que l'home és –segons l'acomplida expressió del filòsof– «efecte que ultrapassa les seves causes i causa que els seus efectes no esgoten», cap afirmació sobre el «que ha de ser fet», encara que a posteriori, és suficient. L'individu serà llavors una cosa *irreductible*, allò que

---

(4) Alexis Philolenko: «Éducation et Métapsique», a Immanuel Kant: *Réflexions sur l'éducation*. París: Vrin, 1993, Cap. II, pàg. 25.

(5) Immanuel Kant: *Critique de la faculté de juger*. París: Vrin, 1965, &43, pàg. 79. Traducció d'A. Philolenko.

(6) Cornelius Castoriadis: *As Encruzilhadas do Labirinto*1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pàg. 44.

(7) Sobre això, Castoriadis diu: «L'*ergon* de l'anàlisi, com el de la pedagogia o el de la política, és una *energia* abans inexistent; a més, aquest *ergon* és d'aquells que la naturalesa no té la possibilitat de realitzar. No es tractaria, doncs, d'una actualització de les facultats de l'individu, o de l'actualització d'una potència que hi preexistiria de fe; sinó de l'actualització d'una potència de segon grau, d'un *poder poder ser*, on l'anàlisi, com a autotransformació, esdevé una activitat pràctica i *poiètica*».

es resisteix a les «explicacions» que la teoria subministra, al control que els mètodes proclamen, a l'acció automàtica que les tècniques a vegades semblen suposar.

D'aquesta manera, tampoc la impossibilitat de l'educació es dirigeix solament a l'activitat teòrica, o a l'activitat tècnica: es torna, d'una forma més general, crítica amb la «hipercategoria fonamental de la determinació» en què, segons Castoriadis, recolzen totalment la filosofia heretada<sup>8</sup> i els models d'acció que s'hi esdevenen. En virtut del privilegi concedit a aquest principi, la filosofia platònica va postular que únicament és factible un coneixement (vertader) si està completament determinat: per tant, el que resta més avall, en un grau inferior a les essències immutables, és naturalesa fenomènica i corruptible del món. Tanmateix, en virtut d'aquest privilegi, la ciència moderna va pretendre que solament hi hagués un coneixement com a identificació de determinacions: el que queda de la definició de les lleis i les finalitats (biològiques, socials, històriques o metafísiques) és l'error, el somni, l'endarreriment, la ignorància, el vici o la ideologia.

En les seves últimes conseqüències, la llibertat humana significa auto-creació, és a dir, posició del que es presenta com a singular que no pot ser deduït de la realitat existent ni és previst en els seus termes. La incapacitat d'explicar un *origen* o de determinar una *finalitat* per a l'autoconstrucció humana no deriva d'una carència de coneixement sinó d'una impossibilitat real. A partir d'això, per tant, no es pot deduir qualsevol jerarquia de formes de coneixement, només els límits que la manera de ser pròpia de l'home (i també de la societat) imposa a la pura reflexió i a la pura acció tècnica.

Per això, en la seva forma més general, el tema de la impossibilitat de l'educació fa referència al dilema de la necessària (re)significació, per a la llibertat humana, dels fins i els mitjans de l'educació, i implica un gran desafiament que pot ser expressat com un enigma: en l'educació, la llibertat defineix, al mateix temps, la finalitat que es busca i el principi de què es parteix, allò que es pretén construir i allò en què recolza aquesta construcció.<sup>9</sup>

La reflexió filosòfica ajuda a elucidar aquest enigma, que és constitutiu de la pràctica educativa, però no l'arriba a eliminar mai. D'altra banda, la pràctica tampoc podrà resoldre'l en nom de l'autoritat científica o tècnica, ni tan sols per l'experiència.

El fet de la llibertat, o de l'autocreació en què l'individu es construeix a si mateix, del qual —en paraules de Castoriadis— l'home crea, cada vegada,

---

(8) Cornelius Castoriadis: *As Encruzilhadas do Labirinto/2 Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 226. També, *A Instituição da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pp. 298-300.

(9) Cf. Cornelius Castoriadis: *As Encruzilhadas do Labirinto/3*. *Op. cit.*

el seu «mode propi d'existència»,<sup>10</sup> sens dubte no és una invenció de la filosofia, una interpretació possible per a la realitat humana. És alguna cosa que s'evidencia *concretament* —tant per a les teories explicatives, de la constitució de la psique, de la societat o de la història com per a la pràctica educativa— com a exigència d'autolimitació o, almenys, com a resistència.

La filosofia no va inventar la llibertat, de la mateixa manera que tot educador que refusa reduir la seva activitat a simple ensinistrament verifica, a cada moment, que la realitat educativa es resisteix a les temptatives de coneixement i de control. Per tant, aquest concepte abstracte sobre el qual els filòsofs teoritzen defineix concretament la lluita quotidiana de l'educador. No es tracta, doncs, d'una idea de Déu, o de la noció d'un «dret natural» al qual aquesta idea faria referència, que afirma una llibertat del tot conceptual que la pràctica social no deixa de negar. La llibertat que coneix s'hi presenta com a font d'interrogació o com a fatalitat: com a excés o com a absència de sentit. Com a poder de creació o com a deficiència en l'alumne o, en última instància, en si mateix.

Ara bé —tal com Castoriadis no es cansa d'assenyalar—, en una societat heterònoma el poder de creació humana està ocult de manera sistemàtica, fins al punt que els individus se n'alienen. Això es reflecteix, en el camp educacional, en la temptativa de control i en la falsa noció que el fenomen educatiu pot ser totalment explicat, controlat i predit per les teories, per l'aplicació dels mètodes, pel recurs a les tècniques. D'aquesta manera, sense autonomia social i individual, l'educació queda reduïda a allò que no és: a l'espai de l'exclusiva aplicació de teories i de procediments pensats a priori i que mai són qüestionats.

No obstant això, pel que fa a l'educació, l'afirmació que la seva activitat no pot ser entesa com un àmbit reduït d'aplicació de teories o de tècniques, és a dir, com un domini aplicat, recolza, almenys, en dos arguments que parlen per si mateixos: l'alumne i el professor. Per limitat, ocult i obstruït que estigui, aquest poder creador es manifesta encara —i el que hi resisteix encara és suficientment expressiu i manifest— prou resistent per actuar com una espècie de denúncia espontània de la tecnocràcia educacional.

Cercant, tota vegada, l'espai que li és propi, la reflexió filosòfica sobre l'educació no pot escapar de la provocació que Castoriadis fa a la teoria psicoanalítica i al coneixement en general quan afirma que, pel que fa a l'home, les teories serveixen per no ser usades: «L'analista necessita el seu saber per no servir-se'n o, millor dit, per saber el que no s'ha de fer, per atribuir-li el paper de dimoni de Sòcrates: la injunció negativa». I això perquè «la teoria orienta, defineix classes infinites de possibles i impossibles, però no pot predir ni produir la solució».<sup>11</sup>

---

(10) Cornelius Castoriadis: *Fait à faire*. Op. cit.

(11) *As Encruzilhadas do Labirinto* 1. Op. cit, pp. 41.



Atès que la llibertat, o l'autonomia humana, no implica que l'educació s'hagi d'entendre com a simple actualització de les facultats del individu, com a activació d'una potència que hi preexistiria, o com a actualització d'alguna cosa que podem definir a priori, com un *poder ser* determinat per endavant, ¿com definir-la llavors? Com a actualització –ens proposa Castoriadis– d'un *poder poder ser*. Des del punt de vista estrictament lògic, és evident que, de la llibertat, mai se'n pot deduir un contingut objectiu, una virtut, una predisposició o una vocació humanes, els quals significarien, a la fi, la seva negació. La llibertat humana és, doncs, creació de les pròpies possibilitats d'existència, autocreació i també autoalteració.

Heus aquí el que permet a Castoriadis dir que l'educació és una activitat *pràctica i poètica*: l'educació és *poiesis* perquè apunta a una finalitat que li és exterior, perquè s'ha de constituir en activitat creadora d'alguna cosa que no hi era, inicialment, i que és precisament la llibertat i l'autonomia humana. Així doncs, com que aquesta finalitat no està determinada a priori, com que és un *poder poder ser*, la *poiesis* educativa mai podrà ser assimilada a una *techné*. D'aquesta manera, l'educació és praxis, perquè, activitat lúcida, deliberada o deliberant, el seu objecte, la seva *finalitat* és l'exercici d'aquesta lucidesa i d'aquesta deliberació. En l'educació, per tant, la finalitat correspon a la mateixa activitat que la produeix: l'autocreació.

Si la llibertat és en la creació, l'emancipació humana es troba en la possibilitat que l'individu sigui dotat, per la reflexió, d'una presa de consciència del seu poder de deliberació. Aquest espai de deliberació que correspon a cadascú, en la pròpia autocreació, pot tornar-se conscient –per la reflexió sistemàtica, per l'educació, per la psicoanàlisi o per la filosofia. És clar que sobre aquesta possibilitat d'autonomia recauen totes les determinacions físiques, antropològiques, socials i psíquiques, de les quals l'home no escapa. Malgrat tot, més enllà del coneixement objectiu d'aquestes determinacions, l'elucidació d'allò que sí és, del que la seva autoalteració implica en la consciència que el que sí és, no resulta d'una fatalitat sinó també d'una elecció. Més encara que la psicoanàlisi, potser la veritable tasca de la interrogació filosòfica al servei de l'educació és la denúncia de la suposada fatalitat que recau sobre la societat, sobre l'home i l'alumne, sobre l'escola i sobre la pràctica educativa.

Totes aquestes reflexions ens porten a reconsiderar l'estatus que haurem de concedir a l'educació. Com a conjunt de construccions teòriques amb pretensions explicatives, l'educació dóna lloc forçosament a un coneixement que és sempre, com diu Castoriadis, fragmentari, incomplet, provisor. Com a pràctica d'actuació, l'educació és una recreació constant dels procediments, dels mètodes i del mode de relació de les tècniques pedagògiques i de instrucció, però també és el terreny en què operen aquestes i d'altres deliberacions més importants, que no po-

den ser garantides o determinades a priori, legitimades per l'autoritat teòrica o tècnica.

Sobre aquestes decisions, el professor ha de passar comptes als seus alumnes, als pares, a la societat. Dir que educar és crear el sentit d'educar implica retornar al professor la seva responsabilitat, la seva iniciativa en l'acte educatiu. Així, la defensa de la filosofia de l'educació declinarà de la mateixa naturalesa de la pràctica educativa i de les exigències que deriven d'aquesta activitat en què:

«El professor està lligat a l'exigència constant de pensar i de fer davant del desxiframent interminable d'un enigma que ell ha d'elucidar en la realitat concreta, per mitjà de construccions teòriques, successives, sempre fragmentàries, essencialment incompletes, mai rigorosament demostrables.»<sup>12</sup>

Davant de l'educació, la filosofia té aquest paper important i insubstituïble: si, com la teoria, no ofereix garanties a la pràctica educacional, no pot justificar, anticipadament o posteriorment, «el que ha de ser fet»; si no pot i no pretén substituir la iniciativa creadora, que és la del professor, és almenys l'instrument a través del qual la llibertat humana pot ser assumida explícitament, com una deliberació sobre la qüestió següent: «¿Què penso que *deu* ser l'educació?».

Tot i així, la consciència que l'educació no és tant el resultat d'aquesta deliberació solitària com el resultat d'un procés d'autocreació que no només admet sinó que exigeix una sortida de si mateix, la socialització, el bescanvi amb el món, reconduïx la qüestió de la llibertat i de la impossibilitat de l'educació en el termes següents:

«La impossibilitat de la pedagogia consisteix que ha de recolzar en una autonomia que encara no té existència, amb l'objectiu d'ajudar a la creació de l'autonomia. Entretant, la impossibilitat sembla consistir, també, particularment en el cas de la pedagogia, en la temptativa de fer homes i dones autònoms en el marc d'una societat heterònoma; i, a més d'això, en l'enigma aparentment insoluble següent: ajudar els éssers humans a accedir a l'autonomia al mateix temps que absorbeixen i interioritzen les institucions existents. La solució d'aquest enigma és la tasca impossible de la política; i més impossible encara quan ha de recolzar en una autonomia que encara no existeix amb la finalitat de fer sorgir l'autonomia. La solució del nostre enigma és, alhora, l'objecte primer d'una política d'autonomia democràtica: ajudar la col·lectivitat a crear institucions, la interiorització de les quals per part dels individus no ha de limitar la seva capacitat de fer-se autònoms sinó més aviat ampliar-la.»<sup>13</sup>

---

(12) *Ibidem*, pp. 94-95.

(13) Cornelius Castoriadis: *As Encruzilhadas*

## De l'educació a la filosofia de l'educació

Heus aquí, per tant, com la llibertat humana, portant el *topos* ja clàssic de «la impossibilitat de l'educació», rep, en el pensament de Castoriadis, una nova formulació. De l'afirmació que l'educació es presenta com un enigma i que ha de ser caracteritzada com una activitat pràctica i poètica, se'n poden deduir algunes implicacions per a la filosofia de l'educació i el seu ensenyament: perquè és una activitat eminentment pràctica i poètica, és a dir creadora, l'educació exigeix la introducció (també) d'un tipus específic de reflexió, la reflexió filosòfica, que, en virtut del tipus d'interrogació que li és propi, no explica la realitat que estudia sinó que «l'elucida». En aquest sentit, l'elucidació filosòfica i les teories explicatives produïdes per les diferents ciències que interessin l'educació no són ni d'oposició ni de domini, però tampoc exclusivament de denegació.

En particular, l'elucidació de la naturalesa pràctica i poètica de l'educació condueix la reflexió filosòfica a consagrar un lloc central a una dimensió que tan sols subsidiàriament interessa les ciències: la creació i l'autocreació necessàriament implicades en l'educació. En aquest sentit, la tasca de la filosofia de l'educació es defineix, també, com una lluita contra la tendència a reduir l'educació a un camp únic d'aplicació de teories o de tècniques. La filosofia de l'educació ha de fer l'esforç d'explicitar els límits de la teoria i de la crítica en la temptativa de sotmetre l'activitat educativa a un control absolut, per exemple cada vegada que s'intenta reduir el conjunt de significacions i sentits socials produïts per l'educació a la dimensió racional que sens dubte *també* tenen. Tot i així, la filosofia de l'educació s'ha de fer, igualment, una crítica a la pròpia tendència a establir-se com un conjunt de màximes i principis que, definits a priori o a posteriori com a permanentment vàlids, substitueixen la interrogació.

Però, quedant sempre com un enigma, l'educació condueix a substituir tota arrogància i pedantisme per l'humil reconeixement que la filosofia és incapaç de «desxifrar-la» completament; i que, en última instància, hi ha filosofia perquè hi ha activitat, i hi ha activitat creadora perquè hi ha exigència de deliberació en el mateix acte d'educar. El terreny de les interrogacions de la filosofia de l'educació no és una pura invenció de teòrics i erudits capaços, i només ells capaços, de pensament. Hi ha elucidació filosòfica perquè hi ha interrogació pròpiament educacional, és a dir creadora; però la creació, abans que privilegi dels filòsofs, ha de ser reconeguda i acceptada per ells com a condició de la pràctica educativa. També per aquesta raó la filosofia de l'educació no pot acceptar qualsevol reivindicació d'un estatut científic jeràrquicament superior, o qualsevol pretensió de dotar la reflexió filosòfica d'un caràcter normatiu anticipadament negat per les teories.

Així, la filosofia de l'educació és definida per l'exigència d'una interrogació que, abans de constituir-se en el seu monopoli, és una tasca d'autocrítica individual i col·lectiva que té com a punt de partida i com a finalitat l'emancipació humana, en què es defineix, en definitiva., la importància essencial del seu ensenyament.

## **Paraules clau**

*Filosofia de l'educació*

*Teoria de l'educació*

Abstracts

*El tema de la libertad humana debe su origen, en la filosofía, a un topos clásico: el de la imposibilidad de la educación. Porque, en este ámbito, la libertad, como autocreación humana, debe definir tanto el fin que se busca como aquello en lo que la acción se apoya. Puede decirse de la educación que es, en su naturaleza práctico-poética, un verdadero enigma que desafía nuestro entendimiento y nuestra capacidad de acción. Muchas son, por tanto, las implicaciones que de ahí comportan consecuencias para la filosofía de la educación y su enseñanza. Explorarlas es el objetivo del presente trabajo.*

*Le thème de la liberté humaine doit son origine, dans la philosophie, à un discours classique: celui de l'impossibilité de l'éducation. Parce que dans ce domaine, la liberté, en tant qu'autocréation humaine, doit définir tant la fin qu'elle recherche que ce sur quoi l'action s'appuie. On peut dire que l'éducation est, de par sa nature pratique-poétique, une véritable énigme qui défie notre entendement et notre capacité d'action. Par conséquent, les implications qui comportent des conséquences sur la philosophie de l'éducation et son enseignement sont très nombreuses. Leur exploration est l'objectif de ce travail.*

*The subject of human liberty has its philosophical origins in a classical refrain – that concerning the impossibility of education. Because in the field of liberty, as something made by humanity, both as the end sought as well as that upon which action is based must be defined. It may be said that education, in its practical/poetic nature, is a true enigma that defies our understanding and capacity for action. There are, then, many implications for the philosophy of education and teaching. Exploring them is the aim of this article.*