

*La pedagogia com a
comprensió
hermenèutica en Eduard
Spranger*

Joan Carles Rincón i
Verdera
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
41-59

La pedagogia com a comprensió hermenèutica en Eduard Spranger

The pedagogy like hermeneutic comprehension in Eduard Spranger

Joan Carles Rincón i Verdera*

Resumen

Eduard Spranger, conjuntamente con Herman Nohl y Wilhelm Flitner, son herederos directos del espiritualismo, el psicologismo y el historicismo de Wilhelm Dilthey, elaborando, a partir de él, pedagogías de marcado carácter cultural. Todos ellos se propusieron reelaborar el cuerpo epistemológico de la pedagogía, siguiendo, para ello, la tradición racionalista, de corte neokantiano, propia del momento (primera mitad del siglo XX). En este artículo nos ocuparemos de los presupuestos epistemológicos de Spranger, para quien la ciencia de la educación se reduce a una pedagogía de la comprensión hermenéutica, siendo su principal misión tomar una realidad cultural históricamente heredada y someterla a conceptos ordenadores que permitan adoptar posicionamientos valorativos y normativos de actuación.

Palabras clave: Dilthey, Spranger, Ciencias de la Cultura, Ciencias del Espíritu, Pedagogías Culturalistas.

Abstract

Eduard Spranger, together with Herman Nohl y Wilhelm Flitner, are direct heirs of the spiritualism, psychologism and historicism of Wilhelm Dilthey, whom they used as a starting point to elaborate trends in pedagogy of a marked cultural character. All of them proposed to redo the epistemological body of pedagogy, following for that purpose the rationalist tradition, of a neokantian nature, characteristic of the times (the first half of the twentieth century). In this article we will deal with the budgets epistemológicos with Spranger, for whom education science would be reduced to a pedagogy of hermeneutic comprehension, being ; its mission would consist in taking a reality culturally and historically inherited and subject it to ordering concepts that would allow the adoption of value judgements and standards of performance.

Key Words: Dilthey, Spranger, Sciences of the Culture, Sciences of the Spirit, Cultural Pedagogy.

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

E-mail: jcarles.rincon@uib.es

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 22 de maig de 2009.

1. Introducció

El present treball pretén ser un exercici de pedagogia històrica, és a dir, un estudi històric de les aportacions culturalistes d'Eduard Spranger als processos d'epistemològització propis de la pedagogia contemporània. Spranger (1882-1963) és hereu directe del pensament espiritualista, psicologista i historicista de Wilhelm Dilthey (1833-1911) i elabora a partir d'aquest una pedagogia de marcat caràcter espiritual i cultural¹ (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*).² En aquest article, volem fer patent una manera de pensar, fer i entendre la pedagogia i el seu objecte d'estudi, l'educació. Encara que aquesta pedagogia suposi un model ja pretèrit, no hem d'oblidar, tal com ens indica J. Sarramona (2000: 200), que els coneixements educatius són acumulatius i difícilment es pot considerar que alguns hagin deixat de tenir alguna vigència en el coneixement de la realitat educacional. Dit tot això, i abans de passar a desenvolupar la comesa d'aquest article, apuntem algunes notes fonamentals del pensament de Dilthey, ja que suposen, com ja hem indicat, el substrat sobre el qual s'elabora el pensament filosòfic i educacional de Spranger.

¹ Els termes *esperit* i *espiritual* han estat usats en diversos sentits i dins molt diversos contextos. En concret, el nostre autor s'ha preocupat pel concepte d'esperit objectiu, que es troba, amb petites variants, en la línia de Dilthey. Dilthey és molt pròxim al concepte hegelian d'*esperit objectiu*, però presenta, no obstant això, una diferència fonamental, ja que mentre per a Hegel l'esperit objectiu és un camí racional a la suprema realitat de l'esperit (esperit absolut), en Dilthey l'esperit és un únic complex, no inferit ni investigat pel pensament, sinó viscut (vitalisme), punt d'articulació de les vivències individuals, històriques i socials. Dilthey, en definitiva, en comptes de la raó universal hegeliana, posa la vida en la seva totalitat, la vivència, la comprensió i la connexió històrica de la vida amb totes les seves irracionalitats. En aquest sentit, en Dilthey, les que denomina ciències de l'esperit són un grup de ciències caracteritzades pel mètode científic espiritual o mètode de validesa universal que se sustenta en la psicologia, ja que permet comprendre l'home com a entitat històrica i s'arriba així a l'objectivització ideal. Vegeu: J. Ferrater (1979: 1015-1020).

² Les pedagogies culturalistes o pedagogies de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) suposen una visió filosòfica (espiritual i antropològica) de l'educació molt propera a l'home, la vida i la història (Álvarez 2001: 65). Aquestes pedagogies se centren en la transmissió dels continguts culturals vitals (esperit objectiu) a les noves generacions (esperit subjectiu) perquè aquestes puguin recrear tot un món de significats culturals. És la realitat cultural qui millor pot formar els educands; d'aquí, precisament, que sigui la comunitat de cultura (comunitat de significats) l'encarregada de transmetre els coneixements necessaris per a l'adequada formació dels futurs ciutadans (Vilanou 2002a). Ara bé, la realitat cultural és el resultat d'un procés evolutiu històric; només hi ha vertadera educació si es contextualitzen històricament els continguts curriculars a transmetre. El mètode hermeneuticointerpretatiu (comprensió històrica) és consubstancial a aquestes pedagogies. La comprensió dels fenòmens educatius és la tasca científica que se li assigna a la pedagogia en tant que teoria del coneixement educatiu, amb la qual cosa la ciència de l'educació acaba diluint-se en una filosofia de l'educació, en una idealització de l'home i la seva formació, i s'allunya, amb això, de la necessària materialitat de la ciència (Colom 1978: 306). D'altra banda, podem dir que la pedagogia de les ciències de l'esperit va ser, d'alguna manera, la pedagogia oficial a Alemanya durant els anys de la república de Weimar (1919-1933) i es va prolongar a tota la primera meitat del segle XX. La revista *Die Erziehung* (publicada a Leipzig des de 1925 sota la direcció de Fischer, Spranger, Nohl, Flitner i Litt) va actuar de portaveu de l'esmentada pedagogia oficial. Aquesta pedagogia va tenir la seva màxima esplendor en el panorama pedagògic espanyol cap a mitjan segle XX i va desaparèixer amb l'arribada de la transició i el pas a la democràcia. Avui en dia, podem dir que els seus pressupòsits educacionals romanen desconeguts per a la noves generacions de pedagogs i formen part, o potser tampoc, del bagul dels records d'una pedagogia de tall neoidealista, herència directa de l'espiritualisme alemany de l'època. Vegeu: P. Goergen (1999), C. Vilanou (2002) i J. Schriewer i E. Keiner (1997).

2. El punt de partida: la comprensió històrica en Wilhelm Dilthey

L'estructura interna del pensament de Wilhelm Dilthey³ es pot sintetitzar en dos punts: d'una banda, la visió i comprensió de la vida com una totalitat (Roperó 1999: 518-519; Urdanoz 1978: 115-116); i, de l'altra, la historicitat de totes les produccions de l'esperit humà, de tot el món cultural (Abellán 1998: 347); món en què s'integra l'educació i la seva ciència, la pedagogia (Dilthey 1978; Villalpando 1976: 54). L'objecte de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*) és la realitat històrica i social (món històric i cultural), que està formada per individualitats que només poden ser conegudes pel *mètode hermenèutic*, el qual cerca fer comprensible la *unitat estructural* de la vida com un tot global (Dilthey 1978a; 1978b). D'entrada, ha de quedar molt clar que l'objecte de les ciències de l'esperit no és exterior a l'home, sinó interior, captat a través de l'experiència interna del subjecte que coneix, la qual cosa no pot ser aconseguida solament a través dels procediments específics de les ciències de la natura (*Naturwissenschaften*), sinó que ha de comptar, especialment, amb els instruments propis de les ciències de l'esperit. La comprensió (*verstehen*) és l'operació intel·lectual d'aquestes últimes ciències i es distingeix de l'explicació (*erklären*), que és la pròpia de les ciències de la natura, perquè explicar és establir connexions causals entre els objectes de l'experiència externa, mentre que comprendre és una forma interna de simpatia empàtica amb un fet o esdeveniment historicocultural a partir de la vivència personal dels seus valors (Páez 1988: 12; Zubiri 1982: 247-248). El fonament heurístic que desplega el sistema comprensiu del món cultural i espiritual rau en la *vivència*, l'*expressió* i la *comprensió*, representativa del procés reconstructiu de l'experiència creadora d'una objectivació mental (Dilthey 1978b).

Per tant, el conjunt d'allò que s'ha viscut, d'allò que s'expressa i d'allò que s'ha comprès és el mètode específic propi de les ciències de l'esperit. Aquests tres moments, fortament units, interrelacionats i recíprocament condicionats, constitueixen el bastiment de les ciències de l'esperit (Rossi 2006: 14-16):

- El subjecte humà, en el seu anhel de conèixer (coneixement científic), parteix de la contemplació i, alhora, interiorització de les vivències del món (*erlebnis*, vivència o experiència interna de la vida). La vivència no és una cosa donada, sinó que és cadascú qui penetra al seu interior, qui la posseeix de manera immediata (immediatesa o interioritat). És més, el subjecte que recupera la seva condició vital, la seva experiència viscuda, mitjançant la reconstrucció del seu propi procés historicovital, es configura en subjecte i objecte de si mateix (Herrera 2007).

- A continuació, per mitjà de les seves accions, en la seva relació amb els subjectes i els objectes i en les seves diverses formes d'expressió, el subjecte cognoscent plasma el significat que ha donat a les seves vivències interioritzades (*erleben*, expressió o materialització de la vivència de l'esperit en la cultura).

- A l'últim, a partir de l'experiència viscuda es reproduïx el que un altre subjecte ha viscut, s'entenen les raons i el sentit de les seves accions, es fan intel·ligibles (*verstehen*, comprensió o identificació espiritual). La comprensió és un tipus d'empatia, de tal manera que comprendre una persona (les seves obres o accions), en una situació particular (contextualitzada), és poder reviure o reconstruir en un mateix les vivències alienes. Des

³ Per a una aproximació més gran a la filosofia de Dilthey, vegeu les *Obres completes de Wilhelm Dilthey* (1978), en castellà (obra completa en 10 volums), traduïdes per Eugenio Imaz (Mèxic, FCE). Vegeu també Joan Roura-Parella (1947). En matèria educacional, vegeu el treball de Colom i Rincón (2004).

d'aquesta perspectiva, la comprensió és el vertader mètode per conèixer, és el mètode fonamental per a totes les operacions de les ciències de l'esperit. Tant, que el fet de conèixer es justifica per la seva referència a la vida anímica, tal com se'n dona en la vivència i en la comprensió (Dilthey 1978b: 339). La comprensió, per tant, és el coneixement psíquic subjectiu de l'altre a partir de signes externs, la qual cosa implica (Quintanilla 2008: 116): reviuire (*nacherleben*), reproduir (*nachbilden*) i transferir (*hineinversetzen*).

Com podem veure, es tracta de descobrir-se en el propi fet de viure, on no solament hi ha el món interior del subjecte, sinó tot un món exterior objectivat, en el qual les ciències de l'esperit seran les encarregades de mitjançar, interpretar i comprendre, és a dir, de viure, reviuire, reproduir i transferir (Rumié 2008). Des d'aquesta perspectiva, podem dir que les ciències de l'esperit no poden existir sense referència a l'experiència viscuda, ja que la vivència d'un individu és el que es comprèn en l'altre. Els fets espirituals tenen un sentit, no són objectes naturals que puguin ser observats i experimentats i que, a través de la neutralització de la vivència de l'observador, puguin ser delimitats seqüencialment com un conjunt atomitzat d'elements. La comprensió es funda en la vivència i aquesta, al seu torn, necessita la comprensió (Díaz de Cerio 1959: 522). La vivència, l'expressió i la comprensió, en últim terme, es donen dins la vida i aquesta és l'àmbit a l'interior de la qual es manifesta tota la realitat espiritual i cultural. Des del punt de vista de l'epistemologia diltheyana, la vida és saber i saber és vida, amb la qual cosa el subjecte que coneix, l'acte de conèixer i l'objecte conegut són una i la mateixa cosa. L'anàlisi de les ciències de l'esperit es converteix en el camí per arribar a la vida: es tracta del mateix camí que la vida ha anat recurrent en el curs de la història i en el trajecte de la qual ha anat deixant com a indicadors les seves objectivacions culturals. Per comprendre el món espiritual, històric i cultural, serà necessari fer el viatge a l'inrevés i arribar, a partir de les manifestacions de la vida, a la vida mateixa, a través de la seva vivència i de la seva comprensió: la comprensió hermenèutica consisteix a reconstruir en sentit invers, de fora cap a dins, la vivència original (Zamora 2001: 49).

Com és evident, la psicologia explicativa de les ciències de la natura s'oposa, en el pla metodològic, a la psicologia comprensiva (*Verstehende Psychologie*), pròpia de les ciències de l'esperit, que es converteix en la ciència model per a l'estudi i la investigació del món espiritual (Dilthey 1978c; López 1990; Teo 2003). Com hem dit, si les ciències de la natura procedeixen basant-se en l'explicació, és a dir, establint nexes causals, les ciències de l'esperit exclouen la causalitat, l'atomisme i, conseqüentment, l'explicació. Les ciències de la natura expliquen la seva fenomenologia amb lleis objectives i causals, les ciències de l'esperit han de preocupar-se més per agafar els distints sentits i significats presents en cadascuna de les seves manifestacions, és a dir, han d'ocupar-se de la comprensió empàtica lligada sempre als plans vitals, pretensions, credos, afeccions i afectes dels éssers humans, tot sempre contextualitzat històricament (Betancourt 2006: 116). Els fets psíquics, tal com es donen en la nostra vivència, no són agregats d'elements sinó realitats integrades en un tot que no es pot fragmentar ni construir mitjançant processos sintètics. El que es comprèn són vivències significatives, entenent per significat la relació que dins la vida guarden les parts amb el tot. Com veiem, el significat és una *relació estructural*, en virtut de la qual la vida interior, en totes i cadascuna de les seves manifestacions, es presenta com un tot orgànic i integrat, en el qual només les parts individuals tenen possibilitat de realitzar la seva realitat i assumir el seu valor específic (Martínez 1989: 108-109).

No obstant això, i en contra del que podria semblar, per Dilthey l'explicació causal i la comprensió hermenèutica, lluny d'oposar-se en el pla epistèmic, es necessiten mútuament per entendre i abastar la totalitat estructural del món espiritual, ja que la vida entesa com un tot sistèmic ha de ser explicada i compresa si no la volem esbiaixar. És més, Dilthey va molt més lluny en els seus plantejaments epistemològics i acaba subsumint les ciències de la natura en les ciències de l'esperit (Cruz 1991: 68), ja que la realitat externa només s'ofereix de manera connexa amb el jo cognoscent i únicament troba explicació des de l'experiència interior de la consciència subjectiva que coneix. Això vol dir que la natura mateixa apareix situada en el nivell de la vida, amb la qual cosa l'hermenèutica tendeix a cobrir tots els buits existents entre l'explicació del món natural i la comprensió del món espiritual (Ferrater 1949: 8-9).

Ara bé, l'inconvenient que se'ns presenta davant aquests plantejaments epistemològics és que, en el transcurs de la comprensió hermenèutica diltheyana, la subjectivitat i parcialitat no poden ser descartades, ja que el subjecte cognoscent arrossega les seves cosmovisions, les seves pròpies posicions teòriques i pràctiques, les seves experiències, les seves expectatives, les seves preocupacions i les seves reflexions valoratives. L'hermenèutica diltheyana només pot abastar l'objecte del coneixement segons el mode actitudinal del subjecte cognoscent. La visió d'un objecte, per tant, porta sempre l'empremta del subjecte que coneix i, conseqüentment, mai pot ser enterament neutral. Tot coneixement és sempre un punt de vista, una perspectiva o interpretació subjectiva, una manera relativa d'agafar un objecte, el qual roman inescrutable en la seva realitat pròpia. La metodologia comprensiva de Dilthey, per tant, és una interpretació subjectiva de la realitat, sotmesa al canvi temporal, espacial i històric (Dilthey 1978a: 137). D'aquí, que la visió dels objectes i del món no solament no sigui objectiva, sinó que vingui determinada per la història, pel moment històric d'aquesta, que irracionalment determina la subjectivitat (relativisme irracionalista). Així doncs, en aquesta posició, la visió de l'objecte no solament depèn del subjecte, sinó que, a més a més, aquest està sotmès a un continu canvi en relació amb el moment històric que li hagi tocat viure. El coneixement, per tant, no pot ser desinteressat ni neutre, sinó que varia segons el subjecte i la seva contextualització. Per això, la comprensió hermenèutica diltheyana, a més de subjectivista, és historicista, relativista i, al punt més extrem, escèptica: «la relativitat de tot gènere de creença constitueix l'últim pas per a l'alliberament de l'home.» (Dilthey 1978: 318).

En aquest context de relativisme, teleologia, perfecció i desenvolupament, és a dir, tal com ens diu Montovani (1997: 34), el pas de *ser a haver de ser* és la clau de la vida anímica en els plantejaments diltheyans. En aquest pas del que som per natura (*ser*) al que hem de ser per moralitat (*haver de ser*), l'educació hi té un paper estel·lar. La pedagogia, recolzada en la psicologia comprensiva, ha de dilucidar el camí que ha de seguir l'educació perquè l'home s'orienti perfectivament, d'acord amb els valors universals del coneixement històric (Dilthey 1949: 57-58; Vilanou 1998: 258). L'educació, conseqüentment, serà l'activitat intencional (planejada) mitjançant la qual els adults formaran la vida anímica dels éssers humans en desenvolupament (tot el que és axiològic orientat teleològicament) amb l'objecte de mantenir viu en el poble, de generació en generació, l'esperit objectiu, és a dir, la tradició cultural (Dilthey 1949: 47-48; Sánchez, Ordóñez: 1997: 141).

Així doncs, en Dilthey l'educació no pot ser (Quintana 2000: 133) una simple conducció (*führen*), ni tampoc un mer deixar créixer espontàniament (*wachsenlassen*), sinó que el seu objectiu ha de ser un ideal molt més elevat: introduir els educands en un univers de sentit cultural donat històricament (Dilthey 1957: 60). Conseqüentment, la vivència i l'educació seran la interacció de situacions en què l'alumne està confrontat per una

pluralitat de sentits culturals possibles. Ara bé, Dilthey diferencia els *mitjans de l'educació* (que estarien donats pel coneixement científic i es desenvoluparien paral·lelament a la ciència), del *fi de l'educació* (que remetria a costums, ideals i mitjans d'una societat): «Els sistemes d'ensenyament es desenvolupen amb el progrés de les ciències. Si es recolzassin únicament en aquestes, creixerien incessantment amb elles. [El ben cert és que] l'educació depèn d'un segon factor, l'estat cultural d'una generació determinada.» (Dilthey 1957: 14). El que realment preocupa i ocupa Dilthey no són els mitjans materials de l'educació, sinó els fins espirituals i culturals d'aquesta (Rojas 2006). Tal com ens diu Vilanou (2001: 272), no basta conèixer fets i dirigir-los tècnicament, cal tenir damunt de si valors morals.

Com podem observar, per Dilthey, en clara oposició als plantejaments herbartians, no és possible una ciència pedagògica amb validesa general que, partint dels fins educacionals, vulgui extreure les normes i metodologies d'actuació pràctica (Dilthey 1949: 154; Houssaye 2003: 246). No és possible expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen del més profund de l'esperit humà (valors que són ordenats per la intel·ligència d'acord amb l'estructura teleològica de la vida). El fi últim de la vida és una representació transcendental (ultramundana) que mai pot ser expressada en conceptes de validesa universal i, per això, la finalitat de l'educació (el desenvolupament de la vida anímica), tampoc pot ser reduïda a cap fórmula ideal. És més, només partint de la meta de la vida es poden determinar els fins de l'educació. Tot sistema històric de la pedagogia que hagi estat eficaç, ens diu Dilthey (1957: 31), ha estat condicionat pel seu procés evolutiu, per la seva historicitat i, per tant, tal com ja havíem anticipat, per la seva relativitat.

Des d'aquesta perspectiva, en educació, el màxim que pot fer-se és destacar un nombre limitat de principis universals a fi de derivar normes i regles particulars d'actuació per a la vida; normes d'acció que hauran d'adaptar-se a les circumstàncies històriques (Dilthey 1949). La pedagogia, per tant, té com a objecte descobrir el que és finalístic en l'home, és a dir, estudiar l'estructura teleològica que dóna sentit a la seva vida; la consciència d'un fi en el procés intern és el que dóna unitat a la vida considerada com un tot orgànic. Aquest principi teleològic bàsic, que és, al mateix temps, principi vital, no és una altra cosa que la conservació i exaltació de l'espècie humana i de tots i cadascun dels seus membres. La psicologia comprensiva, l'hermenèutica de la vida, ha d'estudiar aquesta connexió teleològica i descompondre causalment cadascuna de les seves parts (explicació causal) per poder extreure normes que, no obstant això, hauran de ser contextualitzades històricament o, si es vol, experimentades i demostrades *a posteriori* (comprensió hermenèutica). Dilthey, en última instància, acaba subordinant l'educació i la seva reflexió teòrica, la pedagogia, a la vida mateixa, a una filosofia vitalista (*lebensphilosophie*) d'estil històric, subjectivista i relativista (Ferraris 2002: 151; Brie 2000).

3. Eduard Spranger: l'educació com a transmissió cultural en un context ètic i la pedagogia com a ciència comprensiva de caràcter espiritual

Spranger entendrà que la missió de l'educació ha de ser la transmissió de la cultura que l'educand rep a través de la seva psicologia i assumeix dins un context històric, ètic i cultural. La formació integral dels homes es realitza en relació amb els ideals historico-culturals, per la qual cosa l'educació serà una activitat eminentment cultural, que es realitza per mitjà de la interrelació de l'home amb els béns culturals (Huergo 2005). La pedagogia, per la seva banda, serà una ciència de l'esperit (ciència cultural), que haurà de desembocar

en una pedagogia de la comprensió hermenèutica. La seva concepció pedagògica i educacional són inseparables de tres conceptes clau: *esperit objectiu* (món cultural), la *psicologia comprensiva* (hermenèutica) i la *tipologia humana* (tipus ideal d'home).

3.1. Esperit objectiu, psicologia comprensiva i tipologia humana

Spranger, seguint Dilthey, concep la psicologia com una ciència de l'esperit, és a dir, com a ciència comprensiva de la realitat humana. Comprendre (Spranger 1966: 36) serà descobrir, per part de l'esperit subjectiu (l'home), el sentit de les formes de l'esperit objectiu (art, llenguatge, ciència, religió, cultura..., etc.). En aquest sentit, Spranger (1947: 56) ens diu que una cosa està proveïda de sentit si contribueix a la realització de valors culturals, és a dir, si està integrada en un tot axiològic com a element constituent: «té sentit el que en un tot lògic (sistema de coneixement) o en un tot de valor (sistema de valor) entra com a membre constitutiu obeint una llei, de constitució particular.» (Basave 1968: 52). Des d'aquesta perspectiva, l'esperit objectiu serà el conjunt global de totes les realitzacions humanes repletes de valors supraindividuals lligades al món cultural i espiritual. La comprensió és el descobriment del sentit de les formes de l'esperit objectiu que només pot ser objectiva quan es refereix a valors objectius i es fonamenta en aquests valors. La missió de la psicologia (psicologia comprensiva) serà estudiar l'estructura de la vida anímica en la seva relació amb l'esfera objectiva dels valors, única forma d'entendre i comprendre les peculiaritats dels homes. A més a més, la psicologia no ha de limitar-se a una anàlisi dels actes espirituals, sinó que ha de comprendre, en unitat indissoluble, els actes i el món inclòs en aquests, en la seva referència a l'univers dels valors. Així doncs, la psicologia és la ciència del subjecte individual que no pot ser separat de les seves relacions objectives: subjecte i objecte només poden ser pensats en relació mútua (Hohmann 1996).

Doncs bé, segons Spranger, quan en aquest estudi comprensiu s'accentua l'aspecte *objectiu individual* es tracta de ciència de l'esperit i s'ocupa, en primer terme, dels *complexos transsubjectius i col·lectius de la vida històrica* que, com a connexions efectives supraindividuals, concerneix als subjectes individuals; i, en segon terme, s'ocupa també de les *lleis ideals de l'esperit*, de les normes segons les quals el subjecte individual supera la seva materialitat i s'eleva a l'espiritualitat en sentit críticobjectiu. Ara bé, quan s'accentua l'aspecte *subjectiu individual* es tracta de *psicologia* i s'ocupa, en primer terme, de les *vivències* que sorgeixen de la relació del subjecte amb el que és transsubjectiu i col·lectiu; i, en segon terme, investiga també els *actes* que van d'acord amb les lleis críticobjectives (*ibid.*, 27-28). Així doncs, per Spranger, només pot fer-se psicologia en la més íntima connexió amb la ciència objectiva de l'esperit, tant l'historicodescriptiva com la críticonormativa. Des del moment que la psicologia del coneixement pressuposa alguna teoria concreta del coneixement, la psicologia, ara entesa globalment, pressuposa l'actitud comprensiva pròpia de la ciència de l'esperit, amb la qual cosa el que és subjectiu ha de destacar sempre per sobre del que és objectiu. A aquesta psicologia l'anomena Spranger *psicologia mental* o *psicologia de les estructures* (psicologia comprensiva) que, segons ell, supera definitivament la psicologia naturalista de tall mecanicista (*ibid.*, 30; Ferro 1993: 102). Com veurem a continuació, i seguint Dilthey, el que és peculiar en els fets psíquics són les connexions de sentit i significat. Aquest atribut no és quantificable ni traduïble a indicadors empírics, en conseqüència, no pot ser ni tan sols plantejat per una psicologia de caràcter naturalista. Si es desposseeix el que és psíquic d'aquesta qualitat, el concepte mateix del que és psíquic es presenta com una dada buida de continguts.

La psicologia mental (psicologia de les estructures) parteix de la totalitat de l'estructura psíquica, entenent per estructura una connexió de funcions, i per funció, la

realització del que s'ajusta al valor objectiu. Ara bé, en l'estructura total de l'espiritualitat humana s'insereixen, al seu torn, estructures parcials amb plenitud de sentit, com l'estructura del coneixement, la del treball tècnic o la de la consciència específicament religiosa. Allà on s'observa l'acció conjunta de les estructures totals o parcials de distints subjectes i es produeix una *objectivització transsubjectiva*, sorgeix l'esperit col·lectiu (Hohmann 1996: 125). Si són, a més a més, legítimes, és a dir, si s'ajusten a la norma (moral), serveixen de fonament a l'esperit objectiu en sentit crític, el contingut espiritual de la qual serà accessible a tota consciència capaç de col·locar-se en la situació concreta que li serveix de base. Així doncs, sobre el jo limitat i contingut s'erigeix un món espiritual de sentit supraindividual que es desenvolupa històricament, és a dir, amb l'evolució històrica, patint transformacions i, en determinades circumstàncies, pot acabar per decaure i declinar (Kerschensteiner 1926: 79; Vilanou 2004: 50). Aquesta psicologia de les estructures tindrà per comensurar el trencament de l'aïllament de l'individu i comprendre'l en la complexitat i concreció vivent de totes les seves relacions, tant amb els altres subjectes com amb les dades objectives de la realitat (Spranger 1966: 30-45). L'aplicació d'aquestes premisses dona com a resultat una ciència sistemàtica de les manifestacions individuals i socials d'allò que és humà i, com a pas previ, una tipologia de les individualitats o formes de vida representants d'un sector cultural predominant (*ibid.*, 16-17). A aquest procediment, Spranger el denomina *tipicoideal* i, bàsicament, consisteix en l'observació, en la seva singularitat, dels fenòmens psíquics que, replets de continguts procedents de la història de la cultura, s'idealitzen després per poder-los explicar des d'una doble dimensió totalitzadora i individualitzadora (Scheler 1998: 60).

Serà a la morfologia de la cultura i la seva història, ens dirà Spranger (1947: 57), a qui correspondrà indagar quin és el centre ideal, ètic i religiós, que s'erigirà en el marc rector dels esmentats continguts culturals: «l'home necessita per formar-se el tracte amb les condicions històriques de la cultura.» (Taborda 1951: 295). A partir d'aquí sorgeix la necessitat establir uns *tipus humans ideals*, o esquemes generals d'entesa de la conducta humana, capaços de donar sentit totalitzador a aquesta i d'explicar, en allò que és concret, les motivacions dels actes singulars (Spranger 1946). Aquesta tipologia, en determinar els tipus humans ideals possibles, permet: d'una banda, comprendre més bé els tipus humans mixts realment existents (tipus principals d'estructura psíquica); i, per una altra, descobrir les diverses formes culturals que s'han donat en la història de la humanitat (esperit objectiu) i que l'educació haurà de transmetre, en cada cas, a les joves generacions. A cada classe d'acte o vivència humana li correspon una esfera de sentit i una esfera de la cultura (Iglesias 2007: 82). D'aquesta manera, investigant les classes de valors es pot també indagar les classes d'actes humans, en tant que cadascun d'aquests posseeix un sentit totalitzador fonamentat en un valor cultural individualitzador i específic. En tot acte humà amb sentit estan contingudes, simultàniament, totes les formes fonamentals d'actes de la mateixa classe: en tot acte espiritual actua la totalitat de l'esperit, ja que les esferes de la cultura s'insereixen unes amb altres mitjançant connexions funcionals de caràcter estructural.

A partir d'aquí, tal com podrem observar, la divisió tipològica⁴ que de l'ésser humà realitza Spranger serà la resultant de la diversitat d'actituds assumides per la persona

⁴ Els actes humans individuals amb sentit, segons Spranger, són de quatre tipus (Spranger 1946: 55-78): 1) *Actes teòrics*. Aquells el sentit dels quals rau en la identitat general de l'objecte agafat, en la seva essència i en la seva direcció al que és objectiu general. 2) *Actes econòmics*. Els seu sentit resideix en la vivència de la relació psicofísica d'energia entre subjecte i objecte, en direcció quantificadora de la despesa o estalvi de l'esmentada

enfront dels valors fonamentals de la cultura (Spranger 1966: 66; Fierro 1993: 102); és a dir, la seva classificació atén els principals valors o actituds valoratives que caracteritzen i dirigeixen la conducta personal dels individus (Vidaña 2007: 6-7). Fonamentalment assenyala sis tipus ideals (Spranger 1966: 155-231):

- *Home teorètic*. El seu interès resideix en el coneixement pel coneixement abans que en l'especulació o aplicació pràctica d'aquests. Aquesta condició implica un interès absolut en la recerca de la veritat i predomina l'actitud cognoscitiva, que ha d'estar presidida per l'objectivitat com a valor, la qual cosa significa que les dades de l'objecte del coneixement han d'estar desproveïdes de qualsevol subjectivitat. La seva finalitat, conseqüentment, és la llei general objectiva, la veritat imparcial i el coneixement vertader, de manera que es concep el món i la realitat com un sistema d'essències universals i relacions d'interdependència que han de ser ordenades, sistematitzades i fonamentades.

- *Home econòmic*. Assumeix un interès preponderant pel que és pràctic i la utilitat és el criteri fonamental de la seva actuació. Així doncs, el seu interès per les coses deriva del seu aprofitament pràctic i utilitarista i assimila la veritat a la utilitat i la falsedat a la inutilitat. No cerca, conseqüentment, el coneixement pel coneixement, sinó la seva aplicació o explotació pràctica, d'aquí que estigui molt interessat en el coneixement tecnològic. Només li importa la seva vida i el seu negoci i, en conseqüència, és un defensor a ultrança de la propietat privada com a fonament essencial de l'ordre social. En aquest sentit, la seva sociabilitat és més aparent que real, perquè el seu autèntic motiu no és l'altre com un igual, sinó l'interès, la utilitat i l'aplicació. Igual que el polític, com veurem, considera el poder com un valor, si bé associant-lo a la riquesa i al prestigi. En aquest sentit, tot té un preu i, per tant, tot pot ser venut o comprat a voluntat en el lliure mercat.

- *Home estètic*. La seva actitud és purament desinteressada i de contemplació psíquica; presta i ofereix sentiment a tot i transforma totes les seves impressions en expressions. Els seus valors resideixen al terreny estètic, jutja les seves experiències des d'una perspectiva simètrica i proporcionada i estima el que concerneix a formes i harmonia. No cal que aquest individu sigui un creador, n'hi ha prou que el seu interès se centri en l'aspecte estètic de la vida. Generalment, si bé no és un tipus asocial, la individualitat és una cosa pròpia del seu caràcter, amb la qual cosa en ell no impera el desig de ser útil als altres, sinó que els altres es converteixen en objecte de gaudi estètic. Rebutja

energia. 3) *Actes estètics*. Són els que tenen el sentit dirigit envers el caràcter d'impressió-expressió de la seva aparença concreta o imatge. 4) *Actes religiosos*. Aquells el sentit dels quals està en la referència de la vivència singular al sentit total de la vida individual, dirigits al valor total de l'individu. Aquests actes estan governats pel que Spranger (*ibid.*, 89) anomena les lleis de l'esperit, que són normes que regeixen el funcionament dels fenòmens psíquics des de la seva estructura finalística: 1) la llei de l'economia (principi del mínim esforç); 2) la llei estètica (principi de la forma); 3) la llei de la ciència (principi del fonament); 4) la llei de la política (principi de la voluntat jurídica i reguladora); 5) la llei de la societat (principi de la fidelitat); i 6) la llei de la religió (principi de la moral sobre la manera en què ha de pensar i actuar l'home d'una manera unitària).

⁵ Eduard Spranger descriu una tipologia basada en els valors centrals que cerquen les persones d'acord amb les seves característiques. La personalitat s'estructura, segons Spranger, sobre un valor central típic: en cada persona resideix un valor específic que cerca expressar-se i la vivència del qual dota de sentit la vida. Així, la recerca del coneixement, la utilitat, la bellesa, la solidaritat, el lideratge o l'espiritualitat són els eixos axiològics sobre els quals es configuren les persones. Aclarim, no obstant això, que Spranger classificarà una persona d'una manera o una altra en funció de les seves intencions o actituds, no dels seus èxits en un determinat camp, és a dir, no considera necessari un grau gaire elevat de talent, coneixement o triomfs personals per classificar una persona en una categoria o una altra. A més a més, la classificació no inclou valors de caràcter menys elevats i d'índole més sensitiva. Spranger (1966: 425-451) advertirà que moltes persones no són exemples purs de cap d'aquests tipus, sinó que denoten una barreja de diversos tipus, és a dir, una tipologia mixta, que sol ser la realment existent.

tota ciència que destrueixi allò que és intuïtiu i sent aversió per tot allò que és abstracte i conceptual. La natura la concep orientada des d'idees animistes i mitològiques, d'aquí que molts cops aparegui i s'expressi com un romàntic visionari. La religió de l'estètic és la bellesa, el seu déu és la suprema energia ordenadora i el seu caràcter, l'animisme.

- *Home social*. Considera les altres persones com a fins en si mateixos i, consegüentment, té una manifesta tendència a adoptar punts de vista altruistes i filantròpics. Presenta, per tant, una clara afirmació pels valors cap a la vida aliena i sentir-se a si mateix en els altres (empatia), descarta qualsevol acte social basat en la reflexió racional pràctica (l'ésser humà com a mitjà). Considera que l'amor a la humanitat és l'única regla que regeix les relacions humanes plenes. En aquest sentit, podem dir que no té contingut propi, les altres esferes de sentit valoratiu apareixen com a contingut manifest de la seva existència (es realitza en l'entrega als altres). D'aquesta manera, s'oposa a l'home teòric, ja que aquest considera la ciència com a motiu d'orgull i, per tant, oposada a l'amor. S'oposa, també, a l'home econòmic i a l'home polític, atès que no li interessin ni la utilitat ni el poder. No obstant això, es relaciona molt amb l'home religiós, ja que la comunitat es viu com a totalitat.

- *Home polític*. El motiu fonamental que dóna sentit a la seva conducta és el poder, entès com a capacitat d'imposar als altres la pròpia orientació valorativa. Encara que s'interessa per les relacions socials, substitueix el concepte d'amor pel de poder. Posseeix sentiments d'afirmació de la pròpia essència, així com vitalitat i energia de l'existència i la seva vida està impregnada per relacions de poder, competència i rivalitat. Els termes claus de la seva filosofia són la utilitat i la lluita. El seu comportament es caracteritza per un desig de poder personal i d'influència estratègica sobre els altres. Al seu extrem, el fi justifica els mitjans i té un fort sentiment d'autoafirmació. Des d'aquesta perspectiva, posa al servei de la seva voluntat de poder totes les esferes de valor de la vida, es converteix l'home, fins i tot, en un mitjà instrumental per aconseguir els seus fins. Així doncs, l'ésser humà és un mitjà, mai un fi que, en el cas més favorable, ho serà per al seu propi bé.

- *Home religiós*. És el que experimenta la seva vivència de valor en la seva significació i importància per al sentit total de la vida. El subjecte cerca incessantment alguna significació última a la vida o a la unitat mística amb el cosmos. La religiositat, la trobada amb Déu, dóna sentit a la totalitat de la seva vida. Déu és considerat com el principi objectiu que és pensat com a objecte de la suprema experiència personal de valor i, amb això, la religiositat no és una altra cosa que la recerca del suprem valor de l'existència espiritual de l'home. Hi ha tres formes de manifestació de la religiositat: la primera, la del místic immanent, quan el mode en què els valors vitals particulars es relacionen amb el valor total de l'existència, té un caràcter positiu; la segona, la del místic transcendent, quan la relació entre el que és particular i el que és universal és negativa; i, la tercera, la natura religiosa escindida, quan la relació és mixta. Per al místic immanent, tots els valors positius de la vida són gèrmens d'allò que és diví i universal; per al transcendent tot allò que és humà no té valor perquè no és possible explicar allò que és diví si no és a través del que s'ha revelat, per tant, rebutja allò que és útil, assumeix la mortificació i el sacrifici i desvalora el seu jo; a l'últim, per als de natura mixta, el més important és la fe o capacitat per confiar en allò que és diví (providència) com a determinant i explicador dels actes humans. Les motivacions generals de l'home religiós rau en la fe, sense poder precisar la frontera entre el que aquesta fe suposa de saber o de creença. Un altre motiu és la seva consciència de transcendència, que s'explicita en la seva tendència a sobrepassar el que és finit, a cercar objectes infinits, aquells que superen les normes del rigorós coneixement i són només accessibles mitjançant l'actitud religiosa.

Aquesta tipologia ens acaba per conduir a l'esfera de la moralitat, ja que aquesta no és, per Spranger (1964: 102), una cosa separada de les altres esferes de la vida, sinó una forma general d'aquesta que es manifesta en totes les altres parcel·les. La seva concepció de la ciència de l'esperit condueix a una *axiologia*, a una filosofia dels valors que es concretarà en una ètica particular. La forma característica en la qual el valor objectiu es presenta a la consciència és l'experiència del deure. D'aquí, precisament, que el criteri de la moralitat, en cas de conflicte, sigui el caràcter normatiu que presenta el valor superior. L'ètica té un essencial caràcter d'obligació incondicionada (Spranger 1966b: 38): «allò que és objectivament valuós en una cultura és que ha de ser pensada com a compliment de normes de valor, com a resultat d'una llei valorativa que es presenta a la consciència individual com a exigència, si no va amb aquesta d'acord per si mateixa». Aquest valor objectiu serà l'objecte de transmissió de l'educació, mentre que la pedagogia serà la forma comprensiva d'interpretar allò que és educacional com un acte espiritual de caràcter ètic i moral.

3.2. L'educació com el fet i la pedagogia com la seva comprensió hermenèutica

En aquest marc de consideracions valoratives i relativistes, l'educació ocuparà un lloc central i serà la seva principal funció la transmissió de la cultura que l'alumne haurà d'assumir dins un context ètic (Vázquez-Prada 1972). La pedagogia, per la seva banda, haurà de desembocar en una pedagogia de la comprensió hermenèutica dels esdeveniments educacionals històricament considerats. L'antagonisme dels poders espirituals, que neixen de la vida popular, exigeix un poder espiritual superior, col·locat per sobre d'aquests, mitjançant el qual aconseguixin tots ells vigència segons el seu valor. Ara bé, aquesta compensació productiva no és possible sense portar la força de la ciència i les contradiccions de la vida mateixa més enllà de la mera realitat, fins a la gran potència ordenadora, formadora i conciliadora que resideix en la reflexió teòrica. Unitat i síntesi, penetració i domini de les potències educatives socials, no poden aconseguir-se sense una vertadera pedagogia científica, és a dir, hermenèutica (Spranger 1949: 23).

Hem dit que la pedagogia és una ciència de l'esperit. Doncs bé, en tres plans es manifesta l'esperit (Spranger 1946: 319-332; Roura-Parella 1935: 15): el primer, el pla subjectiu o la vida humana, en tant que successió d'estructures estudiades per la psicologia (psicologia comprensiva que culminarà, com hem vist, en una tipologia organitzada entorn de sis formes de vida primàries); el segon, el pla objectiu o el conjunt de béns culturals produïts per l'home al llarg del seu desenvolupament històric (béns materials i espirituals, per exemple, béns econòmics, tècnics, artístics, científics, morals o religiosos); i, el tercer, el pla normatiu o el camp propi de l'ètica, ja que la cultura pot ser jutjada segons valors morals que ens indiquen pautes d'actuació (valors morals que podran ser individuals o socioculturals). La missió de la pedagogia científica consisteix, doncs, a prendre una realitat cultural ja donada, històricament heretada, i sotmetre-la a conceptes ordinadors que permetin adoptar posicionaments valoratius i normes d'actuació (Spranger 1949: 223-225; Iglesias 2007: 300).

Així doncs, la feina de la pedagogia comprensiva es desenvoluparà a través de tres grans moments o passos seqüencials (Spranger 1949: 23; Quintana 1994: 120): 1) *moment descriptiu*: l'observació i descripció de totes les connexions múltiples, cercant les relacions funcionals de dependència que existeixen entre cultura i educació; 2) *moment comprensiu*: descomposició de les estructures complexes del món espiritual-social, tasca que no pot dur-se a terme sense conceptes i punts de vista directors, ja que sense la base d'una interpretació comprensiva i espiritual no s'aconsegueix la descripció explicativa. Sota el

seu influx es configura el material brut fins a formar una totalitat sotmesa a lleis, les quals, mitjançant un procés d'aïllament i idealització, donaran lloc a distintes tipologies o formes pures educatives en les quals es descobriran i comprendran les estructures ideals de la realitat educacional (Roura-Parella 1935: 18); i 3) *moment normatiu*: camp normatiu dels valors que proporcionarà models d'actuació educacional. Si els dos primers moments, descriure i comprendre, signifiquen una posició purament teòrica de la qual neix una consciència cultural, en el tercer moment, en el normatiu, per negació del primer moment i afirmació del segon, ressorgeix l'home viu en què la voluntat valorativa s'eleva sobre el mer acte de fer, constar i registrar. Som, per tant, davant el vertader moment pedagògic.

Com veiem, la relació entre els distints plans de l'esperit ens porta, necessàriament, a analitzar la relació que s'estableix entre educació i cultura. La cultura és tot el complex de valors dotats de significat i vàlidesa supraindividual que posseeix una societat concreta, històricament desenvolupada. La cultura, no obstant això, per ser vertadera i viva necessita desembocar en la religiositat, perquè si la cultura no es remet a la font última de les conviccions humanes més profundes, ens dirà Spranger (1949: 105-106), decau fins a desaparèixer. L'educació, per la seva banda, és l'activitat cultural dirigida a la formació de subjectes en fase de desenvolupament, que es realitza mitjançant els autèntics continguts de valor de l'esperit objectiu, i té com a finalitat l'enllumenament de l'esperit normatiu autònom (Dri 1966: 82). El procés educatiu es verifica en les autèntiques substàncies de valor de l'esperit objectiu (valors culturals). Per tant, l'educació serà l'activitat cultural dirigida a la formació personal de subjectes en desenvolupament o, el que és el mateix, la voluntat despertada en l'ànima de l'altre, per mitjà d'un amor generós, per desembolicar, des de dins, la seva total receptivitat per als valors culturals (Spranger 1966b: 449-453).

L'educació es realitza per mitjà dels béns culturals, que llavors es converteixen en béns formatius (*Bildungsgut*). Els béns de formació o, més ben dit, els valors de formació són els que constitueixen el quadre o conjunt de matèries i activitats d'ensenyament (currículum). L'ideal de cultura i de comunitat cultural es converteix, també, en ideal d'educació quan es refereix a la formació personal (*Bildung*) de les noves generacions. En definitiva, tota l'estructura cultural es transforma en una estructura educativa quan es refereix a la formació personal dels educands (Spranger 1966a: 147-148). Així doncs, l'educació es mou sempre del valor objectiu de la cultura a la subjectiva receptivitat dels valors culturals per part dels subjectes educands (transformar la cultura objectiva en cultura subjectiva o, dit d'una altra manera, fer viure la cultura en els educands) i és la formació el principal procés educacional (Spranger 1947: 69; Ali Jafella 2006: 152). Ara bé, l'educació no ha de consistir, únicament, en la simple transmissió del patrimoni cultural objectiu, històricament donat, de la vella a la nova generació. L'educació ha de procurar també el desenvolupament de l'esperit objectiu en sentit críticonormatiu, és a dir, eticomoral. En educació no pot tractar-se solament d'introduir en la comprensió dels educands la cultura donada, ja que llavors només seria un mitjà d'eternitzar les relacions existents, amb els seus defectes i limitacions (mera reproducció). No es tracta, per tant, de transmetre un sentit de la vida i de la cultura ja acabat i establert (cosificat), sinó de la recerca del sentit suprem de la cultura perquè aquesta arribi a ser una creença en l'alumne en desenvolupament (Spranger 1966b: 452-453). En definitiva, l'educació té la funció de prosseguir la tradició cultural, però també d'avivar-la espiritualment: l'essència de l'educació és vivificar de manera personal la cultura (Merino 2005: 236).

Per acabar, direm que, en el procés educacional, Spranger considera quatre factors fonamentals (Spranger 1949: 26-27; Montes 2003: 268-269):

• *Els tipus ideals de formació.* La teoria de l'ideal de formació parteix dels tipus fonamentals eterns als quals es poden reduir els ideals donats històricament (tipologia humana pura descrita anteriorment). Tot seguit s'estudien les formes fenomèniques condicionades per la història en què els tipus fonamentals es barregen de múltiples maneres i es configuren concretament (tipologia humana mixta). A l'últim, sobre la base d'aquestes idees, es critiquen els ideals de formació que sorgeixen de la vida del present i determinen la mesura de la seva vàlida normativa mitjançant una consideració individualitzadora de les condicions culturals i personals dels subjectes educands (contextualització).

• *L'educabilitat.* La teoria de la plasticitat de Spranger (la psicologia pedagògica) té com a supòsit una psicologia evolutiva de la joventut (Saavedra 2004: 13-14), que comprèn, també, les diferències psíquiques individuals (Spranger 1935). Amb els seus resultats s'enllaça la investigació dels mètodes d'educació i ensenyament. Aquesta didàctica està determinada: d'una banda, pel contingut dels béns culturals, per tant, per una llei de la teoria del coneixement (epistemologia) i dels valors (axiologia); i, d'altra banda, per les formes psicològiques d'apropiació (el procés intern de l'educació o teories de la manera en què aprenen els infants). A aquest complex pertany també, com un mètode especial, no com un domini particular, la pedagogia experimental, els objectes d'investigació de la qual es redueixen als mitjans pedagògics, és a dir, a les metodologies o didàctiques.

• *L'educador.* El tipus del formador d'homes mostra una forma de vida espiritual peculiar, molt semblant a la de l'home social i la de l'home estètic, sustentada per l'amor, per l'*eros pedagògic* (Gagliardi). Efectivament, l'educador pertany a un tipus humà social l'essència del qual és un doble amor (Spranger 1958; Gimeno 2007: 19): d'una banda, l'amor als valors espirituals; i, per una altra, l'amor a les ànimes en desenvolupament, en les quals es pressenten possibilitats productives de valors. L'educador ha de fer-se, ha de formar-se i madurar adequadament en l'amor als valors i a l'home, prenent consciència de la responsabilitat que li incumbeix en l'exercici de la seva funció (Vergara 1970). Per al compliment adequat de tal comesa, Spranger assenyala la necessitat d'una especial cridada, d'un do particular o bufit espiritual que empenyi a l'acció formadora d'altres, és a dir, estar dotat vocacionalment per a la tasca d'educar. La meta fonamental de tot educador ha de ser sortir a la trobada d'allò que és humà en tota la seva plenitud i la seva funció bàsica és la transformació dels béns culturals en béns formatius, ordenar-los didàcticament perquè l'alumne els pugui recepcionar de manera adequada (Spranger 1966b: 449-454).

• *La comunitat educativa.* La comunitat de formació i l'organització cultural, a l'últim, han de ser objecte de la sociologia pedagògica, que ha de ser tractada com una part de la sociologia general, i no sols metodològicament, sinó també quant a les formes de la lliure comunitat formativa i de l'organització cultural, ja que ambdues són enterament dependents de l'estructura general de la societat en què es troben incloses.

4. A manera de conclusió

Eduard Spranger desenvoluparà una pedagogia de tall culturalista, prenent Dilthey com a pressupòsit de les seves reflexions pedagògiques. Spranger supeditarà i subordinarà la teorització pedagògicoeducativa a la reflexió filosòfica i farà de l'educació i de la seva ciència un fet transcendent, espiritual, ètic, metafísic i religiós, carregat de subjectivitat, historicitat i relativitat, la qual cosa llastarà, irremissiblement, la possibilitat d'una correcta conceptualització d'allò educatiu, és a dir, d'una vertadera teoria de l'educació autònoma i de base científica, ja que tal teoria serà fruit de les seves concepcions filosòfiques o, si es

vol, de les seves creences, ideologies i subjectivitats (espiritualisme, idealisme crític o neoidealisme kantian) i es preocupa molt més pel transcendent tema del que és ontològic en educació (les grans metes, finalitats i valors que l'home ha de desenvolupar a través de l'educació, és a dir, el tipus d'home ideal al qual ha de dirigir-se l'educació), que per la realitat fàctica i material de l'educació (saber per fer, pràctica, tècnica i metodologia, és a dir, la manera d'aconseguir en la realitat el tipus d'home que es busca, així com la reflexió sobre les actuacions realitzades). Spranger, igual que la resta de les pedagogies culturalistes, acaba confonent el camp propi de la teoria de l'educació amb el de la filosofia de l'educació.

Bibliografia

- ABELLÁN J. L. (1998): *El Exilio Filosófico en América. Los transterrados de 1939*. Mèxic: FCE.
- ALI JAFELLA, S. (2006): *Travesías filosóficas y sociales de la «Escuela Nueva» en Europa y en Estados Unidos*. La Plata: Al Margen.
- ÁLVAREZ, E. (2001): *El saber del hombre*. Madrid: Trotta.
- BASAVE, A. (1968): *Filosofía del Quijote. Un estudio de antropología axiológica*. Mèxic: Espasa-Calpe.
- BETANCOURT, F. (2006): «Teoría e Historia: los signos de una transformación. Observaciones a propósito del diálogo entre historiadores». *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 32, 103-125.
- BRIE, R. J. (2000): *Vida, psicología comprensiva y hermenéutica: una revisión de categorías diltheyanas*. Pamplona: Servei de Publicacions de la Universitat de Navarra.
- COLOM, A. J. (1978): «Antropología y Educación». *Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, núm. 17, 303-309.
- COLOM, A. J.; RINCÓN, J. C. (2004): «Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 16, 19-47.
- CRUZ, M. (1991): *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ DE CERIO, F. (1959): *Dilthey y el problema del mundo histórico*. Barcelona: Juan Flors Editor.
- DILTHEY, W. (1949): *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DILTHEY, W. (1957): *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DILTHEY, W. (1978): *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978a): *Teoría de la concepción del mundo*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978b): *El mundo histórico*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978c): *Psicología y teoría del conocimiento*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DRI, R. R. (1966): «El concepto de educación en Spranger». *Nordeste*, núm. 8, 81-101.
- FERRARIS, M. (2002): *Historia de la hermenéutica*. Mèxic: SigloVeintiuno.
- FERRATER, J. (1949): «Dilthey y sus temas fundamentales». *Revista Cubana de Filosofía*, vol. 1, núm. 5, 4-12.

- FERRATER, J. (1979): *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (1993): *Para una ciencia del sujeto*. Barcelona: Anthropos.
- GIMENO, J. (2007): «¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 374, 17-20.
- GOERGEN, P. (1999): «Christoph Wulf: le scienze dell'educazione in Germania». *Educação&Sociedade*, vol. 20, núm. 66 [Recurs electrònic: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100010&lng=in&nrm=iso&tlng=in>] (març de 2008).
- HERRERA, J. R. (2007): «Filosofía de la vida e historicidad en Wilhelm Dilthey». *Estudios de Filosofía Dialéctica e Historicista para la comprensión de la Realidad Latinoamericana* [Recurs electrònic: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-http://jrherreraucv2000.blogspot.com/2007/07/filosofa-de-la-vida-e-historicidad-en.html>] (abril de 2009).
- HOHMANN, J. S. (1996): *Contribuciones a la filosofía de Eduard Spranger*. Berlín: Duncker&Humblot.
- HOUSSAYE, J. (coord.) (2003): *Cuestiones pedagógicas*. *Enciclopedia histórica*. Mèxic: Siglo XXI.
- HUERGO, J. (2005): *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Facultat de Periodisme i Comunicació Social.
- IGLESIAS, L. (2007): *La cultura contemporánea y sus valores*. Barcelona: Anthropos.
- KERSCHENSTEINER, G. (1926): *Theorie der Bildung*. Berlín: Leipzig.
- LÓPEZ, A. (1990): *Comprensión e interpretación en las Ciencias del Espíritu*. Múrcia: Universitat de Múrcia.
- MARTÍNEZ, M. (1989): «El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta». *Anthropos*, núm. 18, 85-111.
- MERINO, J. V. (2005): «Pedagogía Social y Educación Social: Reto de acción y de comunicación para el Siglo XXI». A: RUIZ, J. (ed.): *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI*. Madrid: Universitat Complutense de Madrid, 225-254.
- MONTES, S. (2003): «La pedagogía en el siglo XX. Spranger». A: MONTES, S.: *Clásicos de la Pedagogía*. Mèxic: UNAM, 268-274.
- MONTOVANI, J. (1997): *Educación y plenitud Humana*. Buenos Aires: Ateneo.
- PÁEZ, F. (1988): *El concepto de comprensión en W. Dilthey*. Madrid: Universitat Complutense.
- QUINTANA, J. M. (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J. M. (2000): *El sociologismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- QUINTANILLA, P. (2008): «Comprensión, imaginación y transformación». *Areté. Revista de Filosofía*, vol. XX, núm. 1, 111-135.
- ROJAS, I. (2006): «Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM». *Perspectivas*, vol. 28, núm. 113 [Recurs electrònic: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300002&lng=es&nrm=iso>] (gener de 2009).
- ROPERO A. (1999): *Introducción a la Filosofía. Una perspectiva cristiana*. Barcelona: CLIE.
- ROSSI, P. (2006): «Introducción». A: WEBER, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 9-37.

- ROURA-PARELLA, J. (1935): *Spranger y las ciencias del espíritu*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ROURA-PARELLA, J. (1947): *El mundo histórico social: ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey*. Mèxic: Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Instituto de Investigaciones Sociales.
- RUMIÉ, S. (2008): «Un modesto acercamiento temático: Dilthey y la Hermenéutica». *Hermenéutica* [Recurs electrònic: <<http://sebastianrumie.wordpress.com/2008/10/24/un-modesto-acercamiento-tematico-dilthey-y-la-hermeneutica/>>] (deseembre de 2008).
- SAAVEDRA, M. S. (2004): «Teoría cultural de la adolescencia. Eduard Spranger». A: SAAVEDRA, M. S.: *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Mèxic: Editorial Pax México, 13-14.
- SÁNCHEZ, M.; ORDÓÑEZ, M. J. (1997): «La educación en la sociedad multicultural». *Papers*, núm. 53, 139-148.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SCHELER, M. (1998): *El saber y la cultura*. Buenos Aires: Leviatán.
- SCHRIEWER, J.; KEINER, E. (1997): «Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 2 (3), 117-148.
- SPRANGER, E. (1935): *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1946): *Formas de vida. Psicología de ética de la personalidad*. Buenos Aires: Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1947): *Ensayos sobre la cultura*. Buenos Aires: Argos.
- SPRANGER, E. (1949): *Cultura y Educación. Parte temática*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- SPRANGER, E. (1958): *El educador nato*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SPRANGER, E. (1964): *Espíritu de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SPRANGER, E. (1966): *Cultura y Educación. Parte histórica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- TABORDA, S. (1951): *Investigaciones pedagógicas*. Còrdova: Editorial Assandri Deán Funes.
- TEO, T. (2003): «Wilhelm Dilthey (1833-1911) and Eduard Spranger (1882-1963) on the developing person». *Humanistic Psychologist*, núm. 31 (1), 74-94.
- URDANOZ, T. (1978): *Historia de la Filosofía VI. De Bergson al final del Existencialismo*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- VÁZQUEZ-PRADA, M. T. (1972): *Los grandes temas de la educación en Eduardo Spranger*. Barcelona: Bayer.
- VERGARA, M. (1970): *La figura del educador según Eduardo Spranger*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Tesi doctoral. Material manuscrit).
- VIDAÑA, M. E. (2007): «Valores universitarios en relación al Modelo Educativo UACJ Visión 2020». *Avances*, núm. 153, 3-30.
- VILANOU, C. (1998): «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea. A propósito de la herencia kantiana». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210, 246-262.
- VILANOU, C. (2001): «De la Bildung a la Pedagogía Hermenéutica». *Ars Brevis*, núm. 7, 255-279.
- VILANOU, C. (2002): «La pedagogía teológica en Edith Stein (1891-1942)». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 223, 481-499.

- VILANOU, C. (2002a): «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer». *Revista de Educación*, núm. 328, 205-223.
- VILANOU, C. (2004): «Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, W. Heidegger y Gadamer)». A: CASANOVA, H.; LOZANO, E. (ed.): *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 43-72.
- VILLALPANDO, J. M. (1976): *Filosofía de la Educación*. Mèxic: Porrúa.
- ZAMORA, F. (2001): «Comunicar y comprender. Bases hermenéuticas de la comunicación visual (primera parte)». *Imaggen. Revista de la Universidad Simón Bolívar*, núm. 54 (Tercer número especial dedicat a la investigació), 41-49.
- ZUBIRI, X. (1982): *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid: Alianza.