

# LA RAÓ EDUCATIVA (*Quaestionis Praeambula*)

Octavi FULLAT

A. La raó, preplexa d'ella mateixa. L'educació és aquí; a la família, a l'escola, a l'església, al partit polític, a l'emissió radiofònica, a la pantalla televisiva, al carrer, al Parlament, al sindicat, a la desfilada de models..., etc. Els processos educacionals ens amaren fins a tal punt que acabem «sent-los» en comptes de, utilitàriament, ternir-los.

La Raó, des de fa uns 2.500 anys, furga dins el fet educatiu per tal d'apoderar-se'n *intel·ligentment*. Però, què és la Raó — o la racionalitat —, per tal de saber a què ens referim quan fem servir el significant *Raó educativa*?

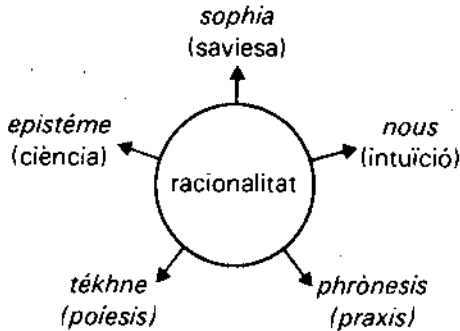
Cap raó no ha aferrat la Raó des de l'exterior d'aquesta. Quan una raó empírica pensa la Raó, aquesta mateixa és la que s'autopensa. La Raó raonant, sigui aquí o allà, és sempre presència a ella mateixa, és adherència al seu propi recorregut. L'altre que fa referència a la Raó és la des-raó; és a dir, l'alienació d'aquella en el disbarat —error— o en la bogeria —deliri. Però, quina força assenyala la línia divisòria entre «el racional» i «l'irracional»?; no serà altra vegada la mateixa Raó?; no resulta incorrecte que un sigui jutge i part interessada en el mateix assumpte? Aquesta aporia habitualment es resol descrivint les condicions del discurs racional i indicant a continuació que aquells discursos que no les compleixen són discursos «i-rationals». Actuant d'aquesta manera s'ha escamotejat allò que, de fet, instaura la racionalitat a cada societat històrica; i allò que la instaura és, precisament, el reconeixement social d'un determinat valor. La frontera amb «el racional» la indiquen els valors i no la Raó. Aquesta posseeix història en la seva semàntica: la història dels valors reconeguts socialment. És fàcil, per exemple, confeccionar el llistat de característiques de la *raó científica*; en canvi, ja no resulta tan obvi d'inquirir pel valor que funda la racionalitat científica.

*Wissen* en alemany significa «saber». L'arrel indo-germànica de *Wissen* és *veid* —veure. «Idea» procedeix del grec *éidon* —vaig veure o he vist—, emparentat amb el verb llatí *videre* —veure. Sembla com si el saber fos originàriament visió, presència immediata d'alguna cosa. Al llarg de la història de la filosofia s'han introduït distincions en aquest saber —o «veure-originari». Hom distingí *nous* —intuïció superior— de *phantasma* —imatge sensible—, i introduí distinció entre *nous* i *diànoia* —succesió

ordenada de pensaments. Els medievals contraposaren *intellectus* —capacitat d'intuïció— i *ratio* —capacitat de discórrer.

Aristòtil perfilà semànticament el saber. Prescindint ara del saber zoològic —*aísthesis*, o sensació, i *empeiria*, o experiència—, Aristòtil distingí diversos nivells en l'àmbit dels sabers propis de l'*anthropos*. Hi ha el «saber-fer-coses», la *tékhnē*, que s'objectiva en coses fetes, en taules o crateres. Aquí, saber consisteix a ser hàbil. *Poiesis* s'anomena aquest «saber-com-fer». Els llatins el traduïren per *ars* i per *facere*. Sempre és qüestió d'activitat transitiva. A un altre nivell Aristòtil situa la *phrónesis*, o «saber-decidir», «saber-com-actuar», «saber-viure». Es tracta de saviesa pràctica, del «seny» català. Els escolàstics anomenaren *prudentia* aquest saber. Aquest «saber-actuar» rep el nom de *praxis*. És l'*agere* dels llatins. L'activitat ara és immanent. Suposa l'apropiació de l'«actuat» de la part de l'agent. Aquest saber significa adquirir caràcter moral. Aquest saber és raonable en la mesura en què segueix un disseny, que no pot ser altre que el conjunt d'últims fins de l'home —els *téle* humans—, sense perdre de vista que el bé propi de l'home és la *eudaimonia*, la felicitat. És una tasca escrua, aquesta de conquerir el propi *telos*, la finalitat específica de l'ésser humà; per això, la *phrónesis* implica posar-se sempre en camí. Això i no altra cosa és ser pròpiament *sophos*, savi. El saber tècnic es subordinarà al saber pràctic; l'habilitat a la virtut, a l'*areté*.

*Tékhnē* i *phrónesis* són sabers que poden ser d'una altra manera. En canvi, l'*epistème*, la ciència, fa referència a allò que no pot ser de cap altra manera; és una disposició demostrativa, que possa de manifest de-mostrant quelcom a partir dels primers orígens (*arkhai*). L'*epistème*, o saber científic, resulta possible perquè hi ha *nous*, és a dir, saber contemplatiu d'allò que és primer. El saber noètic és visió superior per presència immaterial —ja sense *hilé*, matèria— de l'inqüestionable— e.g.: «el tot és major que la part». Encara assenyala Aristòtil un nou saber, la *sophia* o saviesa, que abraça *nous* i *epistème*, és a dir, que uneix coneixement del principi inqüestionable —o coneixement de la presència immaterial— i coneixement de la dependència de tot pel que fa a ell. La *sophia* és un saber rector, perquè és comprensió de la finalitat suprema de la vida.



Sense sortir de la seva perplexitat, la Raó, després de l'anàlisi aristotèlica, es descobreix obertament polisèmica. Aquesta polisèmia resulta ser d'utilitat de cara a l'enfocament que pugui donar-se a la «raó educativa» o raó indagadora de la dada educacional.

Plató, amb la seva oposició entre *kosmos oratós* —món visible o sensible— i *kosmos noetós* —món ideal—, separà el *no pròpiament ens —aïsthetón—* del *pròpiament ens —noetón*. Això possibilita un enfocament diferent de la dispersió de la raó. He preferit, no obstant això, el treball aristotèlic.

La subsegüent història del discurs sobre la raó persisteix en la perplexitat apuntada. Així, Abelard, per exemple, sostindrà que l'home només té veritable coneixement —*intelligentia*— de les coses individuals; de l'educació, posem per cas, de Joan o de Núria en cadascun de llurs actes educands. El coneixement universal —sobre tota mena d'educació— seria únicament el coneixement confós de l'individual. Kant distingí *Verstand* —enteniment— i *Vernunft* —raó—; el primer és la facultat la representació de la qual és el concepte, que representa la unitat d'una regla segons la qual la multiplicitat de la *intuïció* sensible queda reunida i enllaçada. La *Vernunft*, contràriament, pren els conceptes prescindint de la seva relació amb la *intuïció*, sense contenir res d'empíric. La Raó és pura quan es troba despullada de l'*empeiria*. També seria possible des de la perspectiva kantiana d'assajar allò de raó educativa; tampoc no sortiríem totalment de la perplexitat. Hauríem canviat simplement el punt de mira. Mentre Kant critica —de *crinein*, «judicar»— la raó —determinant les seves possibilitats i límits, la seva definició—, Hegel ultrapassa aquesta tasca i contempla en la raó una activitat absoluta. Les ciències acompliran la pretensió de

qualitat del pensament racional, però no pas la seva absoluta. Quan la consciència, escriurà Hegel, assoleix l'estadi de la raó, ja no es salva del món, ans sap que trobant el món s'ha abraçat ella mateixa, car està segura que el «ser-en-si» és el mateix que el «ser-per-a-si» que la constitueix. La consciència, feta raó, és tota la realitat. G. Ryle entendrà, al nostre segle, que *creure* —racionalitat per a d'altres— pertany a la mateixa família de paraules que els vocables de motivació, mentre *saber* pertany al grup de mots que fan referència a l'habilitat. Saber apunta a *com se sap*. Creure, en canvi, assenyala cap a *per què es creu*.

Esbrinar entorn de la raó és indagar entorn de l'ésser. I succeeix que el punt terminal a què arriba la reflexió filosòfica en tals afers no és pas el coneixement d'un contingut, sinó el reconeixement del *ser* com del tot infundable. No ens meravellarà, doncs, que jo m'hagi limitat a optar. Ho he fet a favor del balanç aristotèlic perquè facilita les coses que poden dir-se raonablement sobre educació.

Les modalitats de la racionalitat han variat durant el transcurs de la història. Fins i tot actualment es donen divergències de perspectiva entre Karl Popper —«el que és veritable en la lògica és veritable en el mètode científic»— i Feyerabend —«la ciència progressa únicament transgredint les regles imposades pels lògics». Canvi en les maneres d'intel·ligir la racionalitat i en les formes d'anomenar-la, i muda en les justificacions d'ella mateixa —el ser i el pensar es corresponen; la raó domina la naturalesa permetent la previsió... Hi ha, no obstant això, alguna cosa on sembla existir acord, o quasi: la raó és una capacitat de conèixer, diferent del conèixer animal; a més a més, és una capacitat delimitada per la voluntat i pel sentiment. Hi ha realitats que depassen la raó —així els sembla si més no a molts—: per exemple, Déu. Aquest no és objecte, s'afirma, d'un pensar racional; també la depassen el desig, la passió, l'inconscient. ¿Hi haurà coses indicibles per part de la raó?; ¿com pot assegurar-se que l'*indicible* no coincideix precisament amb el *simplement no dit*?

\*\*\*

B. La presència de la «*paideia*». La *paidea* fou a Grècia, precisament, la cultura, o el mode com

s'exercitaren els grecs. La *paidea* estava formada d'idees i de teories sobre la *physis*, sobre la *polis* i sobre la mateixa *paidea*; tanmateix, també en formaven part els temples, els poemes, les escultures, els discursos a l'àgora, els abillaments de fèmines i de barons, els exercicis al *gymnasion*. Tot això plasmava la *paidea*. Assegurar la seva supervivència fou també *paidea*, tant a la *skhole* com a l'*Acadèmia*, al *Lýkeion* i a d'altres institucions d'ensenyament, i fins i tot educatives. L'educació, llavors com avui dia, és la cultura i el procés de culturització; és l'hermenèutica entorn de la circumstància i l'ingrés a aquesta. L'educació és un colossal succés o dada, a la vegada teòric i pràctic. L'educació és aquí, si més no des de l'*homo habilis* —fa un milió i mig d'anys— descobert pels Leakey a la Vall de l'Oduvai —Tanzània. L'historiador de l'educació condiona més la *història narrada* que no pas el mateix subjecte històric historitzat per aquell. El que és cert, tanmateix, és que l'educació és un fet malgrat que ens arriba particularment desfigurada quan prové de temps allunyats o d'espais sense un relleu social particular.

No es pot distingir *educació d'humanitat*, història dels esdeveniments educatius i història dels homes. ¿Per què els programes oficials universitaris no inclouen l'antropologia cultural dins el llistat de Ciències de l'Educació? ¿Tan poc reflexionen o tan poc consulten els tècnics oficials? El primer grup humà —l'horda— tenia ja els seus esquemes de món, de saviesa, el seu secret, que indiscutiblement transmetia a aquells que venien al darrera. L'horda destacava de l'animal a causa de la seva tradició oral i visual, tradició o persistència que no dictava ja el codi genètic, sinó la paraula del vell, de l'expert, de l'autoritat. Era perillós no obeir el *secret savi* de l'horda, era perillós no deixar-se educar, perquè hom quedava fàcilment suprimit pels animals i per la resta de la naturalesa. Aquell grup humà primitiu es perllongava, s'autotransmetia —el llatí *tradere* significa *lliurar, transmetre*; d'aquí *tradició*— gràcies a l'educació. El procés educacional fou, per començar, fixa, seguretat.

L'educació és una acumulació de passat. El present s'intel·ligeix des d'ell, des de la seva actuació sobre el present. A l'educació actuals troba el pretèrit, i només d'aquesta manera aquest pretèrit perviu. La història de l'educació no és la història d'una successió, un recordatori; és quel-

com més perquè nosaltres, educands i educadors actuals, no solament hem tingut història, sinó que també en som. Quan l'historiador de les pràctiques educatives i de les idees pedagògiques escriu història, s'ocupa també del present.

L'educació que ens ofereixen sociòlegs i historiadors, així com la que nosaltres mateixos hem experimentat, és una cosa, una presència, que se'ns posa davant. Davant què? De moment, davant la meua consciència cognoscitiva. I les coses, incloses les educatives, m'empaiten; són instàncies que em plantegen interrogants, que em fan respondre-hi. Kant assenyala que la primera condició transcendental de possibilitat de l'experiència radica en el fet que la síntesi de la multiplicitat és síntesi *en una consciència*. L'educació, tota —fa aproximadament dos milions d'anys que disposem d'esdeveniments educacionals— és un fet que es fa present a la consciència; és a dir, és una *experiència*. No sempre el *factum* educacional ha estat presència a una raó conscient. Ara fa uns 2.500 anys que aquesta peripècia s'esdevingué. S'esdevingué segons crec, a Grècia. La presència de l'educació davant la consciència disparà per força el discurs racional sobre l'antropogènesi, o educació, amb l'aparició, llavors, de la pedagogia.

Ja ens indicà Brentano que tot fenomen de consciència embolica l'existència intencional d'un objecte. *Ego cogito cogitatum*; Husserl no s'aturarà al *cogito*, com va fer Descartes, sinó que es dirigirà al *cogitatum*, al fenomen, a allò que és manifest a una consciència en tant que manifest i no pas en tant que existent. Bon camí, aquest, per a descobrir el fenomen educatiu. El *cogitatum*, pedagògicament, ho és per a una consciència. L'ésser de les coses pedagògiques només serà vàlid per a una consciència; és a dir, en la mesura que és presència a una activitat racional conscient.

El psicòleg s'ocupa dels mecanismes mitjançant els quals tinc consciència d'alguna cosa, però se li escapa l'ésser mateix de la consciència; i aquesta és en la seva puritat, *adonarme de*. La consciència sempre és *consciència de*. L'educació assaltada per una consciència es torna pedagogia. La consciència és una *noesis*, afirmarà Husserl, una *intentio*, el fet de dirigir-se cap a un objecte, cap al *noema*.

Un animal no pot fabricar pedagogia ni en el cas que visqui, en part, de l'educació —cosa que

li passa, per exemple, tant al lleó del circ com al gat domèstic—. L'animal respon davant l'entorn mitjançant reaccions; desconeix altres actes. La bèstia viu articulada amb els seus voltants. No és possible, així, la pedagogia. L'home en canvi, posa *no-res* entre estímul i resposta; per això, i no per art de màgia, projecta. L'animal reacciona enfront de les «coses-estímul»; l'ésser humà actua enfront d'elles *projectant*. L'animal existeix immers a la seva educació —de circ o domèstica—; l'home, contràriament, existeix a *distància* de la seva pròpia educació. Si més no, li sembla que pot situar-se'n a distància. La raó ens permet de viure referits a les coses educatives, sense acabar devorats per elles. La raó educativa viu a distància del fet educatiu i, per aquesta raó, produeix pedagogia o ciències de l'educació.

L'educació es torna *presència* davant una raó conscient. El que segueix després ja no és educació, sinó discurs sobre l'educacional. Quan Plató ens explica que la *paideia* no consisteix a introduir coneixements dins l'home, sinó a redreçar-li la mirada de l'ànima, ha deixat pròpiament d'educar i s'ha posat a reflexionar i a pensar. Sòcrates no va fer altra cosa quan preguntà si era realment possible l'educació en un sentit diferent del tècnic. També actuava la raó educativa quan Isòcrates mantenia que els veritables factors educatius eren la penúria i l'estretesa, perquè així s'engendraven la moderació i, sobretot, l'autodomini.

Un Estat, el poden molestar certs educadors; però sempre l'incomodaran més els pedagogs perquè poden engendrar una multitud d'educadors inoportuns. El seu Estat condemnà Sòcrates a mort més com a pedagog que com a educador.

El discurs pedagògic no és cap garantia d'èxit educatiu, tanmateix. Dependrà de quina flexió de la racionalitat s'ha posat en marxa. Així, l'especulació pedagògica de Plató fracassa a Siracusa: aquest esdeveniment suposà una tragèdia per a ell.

El descobriment de la raó fou un descobriment grec, concretament d'Atenes, deu fer uns 25 segles. La raó s'anomenà *logos* o *discurs coherent*. El llenguatge i la raó quedaven encaixats. L'home és projecte racional perquè parla. Certament, no sempre parla amb seny, però sempre parla perquè d'altres l'escoltin. El «logos» i el

llenguatge són de la comunitat i per a la comunitat; existeixen, doncs, per a la comunicació.

\* \* \*

C. *La paraula és la mediació*. Quin és el pont que uneix el *factum* educacional i la raó educativa? O, dit altrament, com pren la raó la positivitat de la cosa educativa? *Mitjançant la paraula*. Tota educació es vehicula a través del llenguatge. Precisament en aquest punt es farà present la racionalitat per tal d'esbrinar l'educacional. Als pobles mancats d'escriptura, a la prehistòria o bé a l'actualitat, la gramàtica de la llengua parlada permet la identitat del grup, la seva educació bàsica. L'ordre establert en una societat sense documents escrits està vetllat més per les lleis sintàctiques que no pas pel cap tribal o pel bruixot del grup. Una cultura primitiva romandrà *ella mateixa* si conserva el seu lèxic i la seva sintaxi. Estarà salvada mitjançant l'educació.

La informació genètica assegura la identitat biològica. La informació col·lectiva aferma la identitat social. En el primer cas el factor transmissor és l'ADN; en el segon cas, el factor de transmissió és el llenguatge. No heretem cultura, sinó que l'aprenem, i el llenguatge ens la transmet. No sembla pas que la transmissió cultural es porti a terme de manera espontània, sinó valent-se d'aparells socials —institucions, per rudimentàries que siguin— que permeten als adults de traspasar la informació emmagatzemada als tot just arribats. Això es fa sempre mitjançant la paraula. La paraula vertebrava el procés educacional.

L'ésser humà és parlant; és a dir, es comunica amb els seus semblants. Els animals també es comuniquen entre ells i fins i tot amb l'home —és el cas dels animals domèstics, de circ i del zoo, particularment. Però el llenguatge dels homes, com assenyalaren els grecs, és *logos*, paraula i raó a la vegada; és *signe*, quelcom que no s'acaba amb la materialitat fonètica, sinó que apunta a un *sentit* que transcendeix la matèria del mateix signe. La *Grammaire générale* de Port-Royal encara té interès, com ha assenyalat Chomsky. Amb la *paraula*, l'ésser humà aprèn originàriament el món i se'l fa seu: «Llavors el Senyor Déu modelà amb fang totes les feres salvatges i tots els ocells del cel, i els presentà a l'home per veure quin nom els posava. I cada ésser viu portaria

el nom que l'home li donés» —*Gènesi*, II, 19.

La paraula, més enllà del que sosté Bloomfield al seu llibre antimentalista *Language*, està sostinguda pel «jo comprenc». Llegint tant Wittgenstein —*comprend com es continua una sèrie de números*—, com Ryle —*comprend com es desfà un bloc de pissarra*—, arribo al convenciment que aquesta habilitat no està vinculada al fet de portar a terme constantment les dues operacions mencionades. El «jo comprenc» suposa una disposició peculiar que significa també subtracció al context, pura virtualitat davant de continuar la sèrie de números o de preparar el bloc de pissarra.

El «jo comprenc» porta la relació entre el verb i el pensament. D'aquesta manera Agustí de Tagasta distingeix entre *vox* i *conceptus* a la seva obra *De Trinitate* —XV, 10-16— i Tomàs d'Aquino fa el mateix a l'opuscle *De natura verbi intellectus*. Ja abans els estoics havien contraposat el *logos* immanent i el *logos* exterioritzat. L'home, pensar i acció, es consubstancialitza en la paraula. Els grecs clàssics ho havien compendiat en el mot «logos», raó i llenguatge a la vegada. La paraula era allò que podia enunciar-se; la falsedat mancava de sentit i no podia ser pronunciada. La racionalitat constituí el gran miracle grec: va néixer probablement de la pràctica del debat polític entre els ciutadans de la *polis*.

A la mateixa Grècia s'obrí un significat estricte de racionalitat que excloua tant el mite com la religió i que exigia normes discursives pròpies. Segles després Kant afirmarà a la *Crítica de la raó pura* que la fe és tenir quelcom per veritable subjectivament però considerat insuficient a nivell objectiu, mentre que el saber consisteix a tenir per veritable quelcom tant subjectivament com objectivament. Un judici ha de legitimar-se, basant-lo sobre el seu fonament. Aristòtil a la seva *Metafísica* —993 a. 30 i altres llocs— fonamentà la veritat damunt l'ésser: «Cada ésser es comporta amb la veritat tal com es comporta amb l'ésser».

Hi ha paraules perquè *comprend*; és a dir, perquè en la seva radicalitat l'ésser humà *no sap*, contràriament a l'animal que sempre sap. L'específic de l'home és saber que ell no sap, com cridava Sòcrates. A aquest «savi-no-saber», tant Agustí de Tagasta com Nicolau de Cusa l'anomenaven *docta ignorantia*. Si no fos per això, no existiria la *pregunta*. La ignorància sapiencial

permet d'ultrapassar el saber anterior. Mai les coses, en tant que coses, no formulen preguntes, sinó que aquestes brollen del *sé que no sé*. L'home, en voler sempre ultrapassar els límits del saber actual, penetra en horitzons ulteriors. Com escrivia Scheler, la pregunta evidència que l'home no està «lligat al món», sinó que es troba «obert al món», o potser «obert a l'ésser». Qui sap? L'home no està fet per a l'immediat; a això és deguda la pregunta.

L'educació es vertebrava entorn de la paraula. La Raó s'exterioritza en la paraula. La Raó també serà raó educativa.

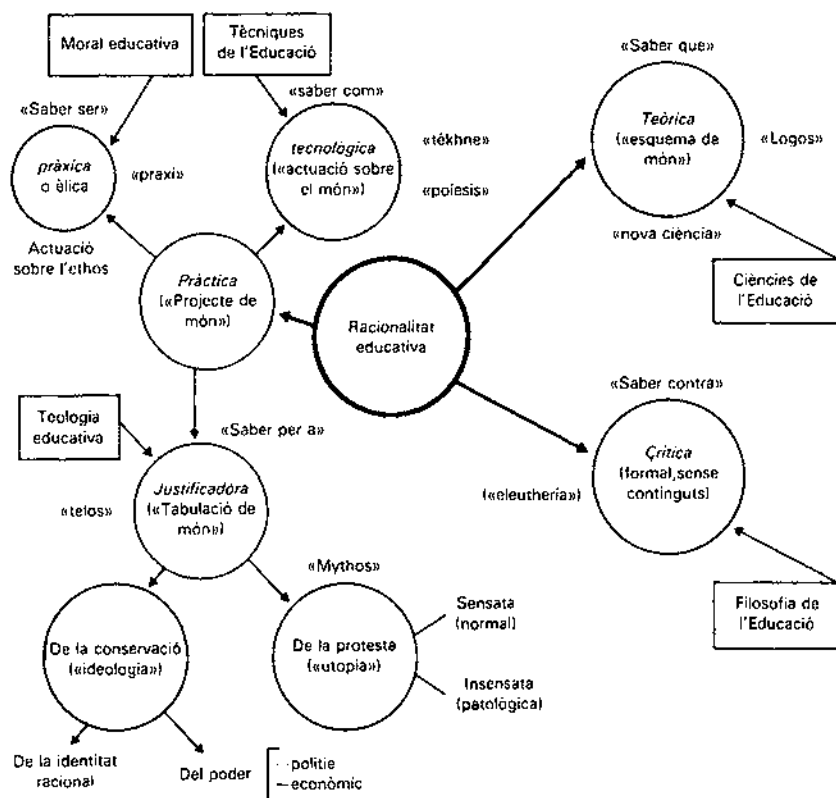
\* \* \*

**D. Senderes de la raó.** A l'empar del significat «raó» i dels seus fluctuants significats es porten a terme activitats —presumptament racionals— molt diferents. Aquestes diferents activitats racionals formen altres tantes senderes del caminar de la Raó en la història humana. Cal esbossar les principals línies de força d'aquesta praxi semàntica per tal d'orientar un possible discurs sobre el discurs de la raó educativa.

Tant Plató com Aristòfil ja separaren, d'una banda, la *theoria* i, de l'altra, la *poiesis* i la *praxis*. Els escolàstics seguiren aquesta divisió, sense confondre la *vita contemplativa* i la *vita activa*. Es perfilen dos camins molt desiguals de la raó. La raó treballa per legitimar ambdós camins. Si es tracta de vida teòrica, la justificació comença preguntant-se: *per què?* En canvi, quan es tracta de legitimar la vida pràctica, la raó s'interroga així: *per a què?* Quan les «imatges-de-món» i les «formes-d'acció» rebudes no poden ser acceptades sense crítica, broten les dues preguntes anteriors. Són molt diferents aquests dos exercicis racionals: *per què?*, *per a què?* La racionalitat educativa se'ns bifurca en *racionalitat teòrica* i *racionalitat pràctica*. Més endavant afegirem la *racionalitat crítica* o racionalitat que no proporciona continguts al discurs heurístic, ni serveix per a orientar la conducta o l'activitat, limitant-se a fustigar o assotar qualsevol pensament segur d'ell mateix.

En començar el *Discours de la méthode*, Descartes apunta a la raó teòrica amb aquestes paraules: «*La puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est natu-*

## Racionalitat i educació



rellement égale en tous les hommes». El que succeeix, advertirà Descartes, és que no sempre fem servir correctament la *raison*. Necessitat, doncs, del mètode, el qual pertany ja, en part, a la raó pràctica.

Kant també apuntarà a la «raó teòrica» en la seva *Crítica de la Raó Pura*, comprenent-la com el conjunt de principis que presideixen el coneixement —la veritat del qual no depèn de l'experiència—, principis que, tanmateix, són inherents al subjecte humà. El mateix Kant fa referència a la «raó pràctica» quan després d'haver contestat la pregunta «què puc saber?», s'interroga sobre «què he de fer?». Malgrat no usar l'expressió, Kant també portà a terme un tipus d'anàlisi que ens permet de referir-nos a la «raó crítica». Ell mateix ens confessa que fou «David Hume qui va interrompre... el meu somni dogmàtic». Al pròleg de la *Crítica de la Raó Pura* escriu: «La indiferència és una invitació feta a la raó perquè comenci la més difícil de totes les tasques, la de conèixer-se ella mateixa, tot insti-

tuït un tribunal que proporcioni garanties a les seves pretensions legítimes... Aquest tribunal no és altra cosa que la mateixa crítica de la raó pura».

El marxisme, i concretament Mao Zé-Dong, cercarà de buscar la font de tota la racionalitat en la praxi. Però, fins i tot admetent aquest pressupòsit, no deixen d'aparèixer tres direccions principals del funcionament racional: la *teòrica*, la *pràctica* i la *crítica*. Ens hem de subjectar a això si pretenem descriure la raó educativa. Un esquema resumeix la meua visió global de l'assumpte. La raó educativa se'ns orienta cap a la *teoria*, cap a la *pràctica* —la tecnologia, la praxi o la moral i la legitimació o la teleologia— i cap a la *crítica*. Només a partir d'aquest preàmbul pot després emprendre's la tasca d'analitzar les peripècies d'una *raó educativa*. No he fet en aquestes pàgines més que delimitar les orientacions que pot emprendre la raó quan pretén intel·ligir l'educacional.