

La Pedagogia al deixant del segle XX

Conrad Vilanou*

No hi ha dubte que la pedagogia, com a filla directa de la Il·lustració, ha estat un gran projecte modern. De fet, foren els somnis dels il·lustrats –amb Kant al capdavant– els que precipitaren l'aparició d'una disciplina que busca la regeneració de la societat a través de l'educació, tal com van plantejar els reformadors neohumanistes de la segona meitat del segle XVIII en desenvolupar la idea de la *Bildung* (entesa com a teoria de la formació humana).¹ El cas és que filantropia, reformisme i pedagogia constitueixen els tres pilars d'una gran il·lusió: irradiar una nova consciència moral i social per tal d'aconseguir individus amb més autonomia i, alhora, una societat més lliure i emancipada.

Altrament, el gir pedagògic que va viure la societat europea en el trànsit del segle XVIII al XIX no es pot desvincular de les revolucions polítiques, econòmiques i socials que van afectar aquella època. Una època que fou sacsejada pels esdeveniments d'una incipient modernitat que no només va descobrir l'home, sinó que, a través de la pedagogia, també va descobrir l'infant. No en va, i després de les vicissituds per les quals va passar la infància al llarg del segle XIX, Ellen Key va designar el segle XX amb el qualificatiu del «segle dels infants».² Potser és per aquest motiu que la pedagogia va trencar l'esquema tradicional que implicava una reproducció de pautes de comportament transmeses familiarment segons una dinàmica generacional. Amb això queda esbossat que mitjançant l'aparició de la pedagogia s'imposà una nova lògica que emfasitza la dimensió creativa, la qual sempre implica una acció educativa desenvolupada sistemàticament. Tanmateix, aquest procés no es podia desmarcar d'una societat cada vegada més individualitzada i que s'allunyava de la idea de comunitat (*Gemeinschaft*), la qual cosa va obligar a una aprofundida reflexió que afectà l'articulació epistemològica de la pedagogia, que, a voltes, va destacar la seva dimensió social.

* Conrad Vilanou és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Adreça professional: Dept. THE. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: cvilanou@d5.ub.es

(1) Ipland, L.: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hervé editora, 1998.

(2) Tort, A.: «Ellen Key i l'infant del nou segle», dins *Pedagogia amb veu de dones*. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia, 1999, pp. 39-50.

La tradició filosòfica de la pedagogia

És prou conegut el fet que Kant s'encarregà d'impartir unes lliçons sobre pedagogia que palesen el rerefons il·lustrat de la nova ciència, la qual, d'acord amb l'arquitectònica kantiana, desitja configurar-se com un coneixement precís sobre l'educació física, intel·lectual i moral de l'home a través de l'ètica i l'antropologia. En allunyar-se dels plantejaments rapsòdics que la pedagogia presenta en autors com ara Jean Paul, Goethe i Pestalozzi –no per atzar tots tres van recórrer a la novel·la per tal de difondre els seus pensaments educatius–, Kant va encetar el camí que havia de dur la pedagogia a la seva consolidació científica i, el que és també destacat, a la seva primigènia institucionalització universitària d'acord amb les exigències del treball filosòfic.³ Així, Herbart –un deixeble de Kant– fou qui va assegurar, sobre la base de l'ètica com a saber universal dels fins de les accions humanes i de la psicologia com a saber teòric de la condició humana, l'estatut epistemològic de la pedagogia. L'articulació d'ambdós sabers –això és, de l'ètica i de la psicologia– va establir la pedagogia general, de la qual, i com a coneixement teòric, devien deduir-se les regles que havien d'orientar la pràctica educativa, tal com indica encertadament l'obra principal de Herbart, la *Pedagogia General derivada del fi de l'educació* (1806).

Ara bé, la pedagogia herbartina va trobar durant la primera meitat del segle XIX el seu contrapunt en les formulacions de Schleiermacher, que va conferir a l'hermenèutica –fins llavors només un mètode criticofilològic– el seu corresponent estatut filosòfic, que va influir sobre la pedagogia. Mentre que la pedagogia herbartiana –o millor dit, la que va acabar imposant l'escolàstica herbartiana durant el segon imperi alemany (1871-1918)– es distingeix pel seu tremp normatiu –circumstància que explica la seva incapacitat per adaptar-se a les condicions democràtiques de la República de Weimar (1919-1933)–, s'ha de destacar que el pensament de Schleiermacher, a partir del seu romanticisme religiós, aposta per una pedagogia de signe hermenèutic que afavoreix la interpretació entre el discurs teòric i la praxi educativa.⁴

(3) El terme «pedagogia» es va començar a esmentar en els cursos annexos a les càtedres filosòfiques durant la segona meitat del segle XVIII, moment en el què també apareix en la retolació de llibres i tractats. Abans de Kant, va ser utilitzat per E. C. Trapp, que va establir per primera vegada el seu ensenyament l'any 1779 a la Universitat de Halle i que l'any següent va elaborar un *Assaig d'una Pedagogia (Versuch einer Pädagogik)*. El *Tractat de Pedagogia* de Kant, a manera de recull d'apunts de càtedra aplegats per un alumne, va aparèixer l'any 1804.

(4) Schleiermacher –cofundador de la Universitat de Berlín– va impartir diversos cursos de pedagogia durant els semestres 1813-1814, 1820-1821 i 1826. Per Schleiermacher, l'ètica no és una cosa abstracta sinó que es troba imbricada en la cultura i en la història, és a dir, articulada en les realitats culturals. Amb Schleiermacher, l'*Auslegung* (la interpretació) es-

Si la filosofia s'ha caracteritzat més per plantejar problemes que no pas per trobar solucions, la pedagogia apunta directament a una dimensió pràctica, de manera que, des de primera hora, presenta un caràcter especulatiu i empíric, és a dir, teòric i pràctic. En aquesta línia, el mateix Herbart, que atresorava una bona experiència com a preceptor, va fundar a Königsberg, on va romandre entre 1809 i 1833 com a successor de Kant, un seminari de pedagogia amb la voluntat d'establir la pedagogia com una ciència autònoma segons els seus propis conceptes i mètodes, des de la doble perspectiva de l'observació de les experiències i de la reflexió crítica. Ben mirat, Herbart i Schleiermacher van atorgar a la pedagogia un estatut científic, crític i sistemàtic que reclama un fonament empíric i filosòfic, atès que, per ambdós autors, la pedagogia té una estructura dicotòmica que s'ha de basar en l'experiència i en la reflexió, és a dir, en l'empirisme i en l'especulació filosòfica.

És clar que la pedagogia necessitava una bastida epistemològica sòlidament construïda. D'aquí es desprèn que, en atenció als seus orígens filosòfics, aquesta disciplina s'arrela en la dimensió pràctica de la filosofia, això és, en l'ètica. De fet, els projectes de la Il·lustració sobre l'educació del gènere humà –que, per Lessing, i fins i tot per a la filosofia de la història kantiana, s'estructuren com veritables relats de formació (*Bildungsroman*)– necessitaven una disciplina gnoseològica, una arquitectònica més rigorosa que la simple argumentació retòrica. Amb tot, la pedagogia va romandre inicialment més propera a una reflexió literària teoricopràctica –i aquí la ficció literària de l'*Emili* de Rousseau ocupa un lloc rellevant– que no pas a un ajustat programa conformat segons el model de la reflexió científica.

Kant reconeixia a les darreries del segle XVIII que la humanitat havia assolit importants estadis de disciplina, cultura i civilitat, però encara restava allunyada de l'horitzó de la moralització.⁵ En realitat, la pedagogia volia aconseguir la moralització de la societat, per la qual cosa també va ser objecte de l'atenció dels teòlegs. No en va, Schleiermacher és conegut pels seus escrits religiosos, en els quals situa la comprensió com a clau de volta de l'hermenèutica, disciplina que fou redescoberta per Dilthey i que constituï –ja en el segle XX– el tret característic del que seria la pedagogia com a ciència de l'esperit (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*).

devé condició de possibilitat de la *Bildung*, entesa com a teoria de la formació humana. Així, doncs, des de l'hermenèutica de Schleiermacher sorgeix la possibilitat de canalitzar la creativitat de cada nova generació, la qual cosa assegura la dimensió oberta de la seva postura en permetre assegurar l'aparició d'espais de lliure discussió dins de les institucions educatives. La tradició de la pedagogia hermenèutica de Schleiermacher va ser assumida per Dilthey, Jaeger i Spranger i va culminar durant els anys de la República de Weimar en la pedagogia de les ciències de l'esperit. Pel que fa als seus escrits pedagògics es pot veure la següent edició: Schleiermacher, F.: *Lezioni di pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia, 1999.

(5) Vilanou, C.: «Sobre la gènesis y evolución de la Pedagogía contemporánea (A propósito de la herencia kantiana)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210, 1998, pp. 245-262.

Enfront del pessimisme historicista de Rousseau, la pedagogia de Kant –i per extensió la dels seus deixebles– palesa la confiança en un quil·lisme, que, en aquells moments, no semblava quimèric ni utòpic. Tot feia pensar que la pedagogia es convertiria en el coneixement normatiu per excel·lència, això és, un saber que el món modern necessitava per tal d'entendre un model d'organització social basat en aquell ordre i progrés, que fou assumit –anys després– pel positivisme, hereu directe del projecte il·lustrat. D'alguna manera, la pedagogia pretén superar les diverses escissions –és a dir, les tensions entre l'impuls sensible i l'impuls formal (Schiller)⁶ o entre allò orgànic i allò aòrgic (Hölderlin)⁷ que apareixen, des de ben aviat, a l'interior de l'home modern. En conseqüència, la pedagogia aspirava a harmonitzar i a conciliar una sèrie de dissonàncies, no només personals, sinó també socials –denunciades a bastament per la *Dialèctica de la Il·lustració* d'Adorno i Horkheimer–, que es detecten des de l'inici de la modernitat. Tot l'esforç de les teories clàssiques de la pedagogia, des de Kant fins a la *Paideia* de Jaeger, es pot entendre com una gran aventura per garantir l'autonomia i llibertat d'un subjecte que es mou enmig d'una societat que s'instal·la, nogensmenys, en una crisi que acabarà per convertir-se en permanent.

Aquesta ascendència filosòfica explica la institucionalització universitària de la pedagogia com una disciplina vinculada a les facultats de Filosofia i Lletres. De fet, el procés no fou fàcil ni senzill, sobretot si tenim en compte que calgué superar moltes reticències i reserves, perquè el saber pedagògic no s'adeia amb el prestigi acadèmic d'altres disciplines més consolidades –si més no universitàriament– com ara la Medicina i el Dret. Juntament amb això, la pedagogia tampoc no gaudia d'un estatut epistemològic que l'apropés a la rigurositat de les disciplines científiques fisicomatemàtiques que cada vegada gaudien d'una major consideració pública.

Ben mirat, la pedagogia va sorgir de la filosofia, que és l'origen de totes les ciències, malgrat que, al llarg del segle XIX, moltes matèries ja feia temps que s'havien independitzat. Tot amb tot, les facultats de ciències no es van separar de la filosofia fins a mitjan segle XIX. La pedagogia –com succeeix amb la psicologia– és una ciència que neix tard i, en conseqüència, es troba en el segle XIX en una etapa primerenca, en una fase adolescent, com el fill o la filla que es vol emancipar i necessita trencar tots els vincles amb els seus progenitors. Sigui com sigui, la pedagogia encetava la seva singladura acadèmica amb la voluntat d'estructurar un saber científic, per bé que no sempre experimental. Aquesta situació va determinar que la pedagogia es relacionés d'antuvi amb disciplines de caràcter filosòfic com ara l'ètica i la psicologia –segons l'esquema herbartià–, en-

(6) Turró, S.: «L'educació estètica a Schiller», a *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (Seminari Iduna). Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998, pp. 7-19.

(7) Collelldemont, E.: *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès, 1997.

cara que els mateixos deixebles de Herbart van afegir, a les acaballes del segle XIX, altres disciplines com ara la història i la sociologia.

Les idees pedagògiques de Herbart –un model mecanicista a favor de la instrucció i que es basa en la psicologia de l'associació– van triomfar a partir de 1860 quan l'escolarització es va començar a estendre arreu i quan la passió per la metodologia, en un context dominat per la ciència, reclamava un treball ordenat i sistemàtic.⁸ Per la seva part, Wilhelm Drobisch –deixeble de Herbart i professor de matemàtiques– va publicar l'any 1850 l'obra *Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie*, on exposa les idees del seu mestre bo i combatent possibles errors i malentesos. Tanmateix, l'èxit de les idees herbartianes es va retardar fins a la segona meitat del segle XIX fins al punt de consolidar-se com el primer paradigma de la pedagogia científica, que, a més, s'oposava al desenvolupament de l'idealisme.⁹ Va ser Tuiskon Ziller, fundador l'any 1868 d'una associació per a la pedagogia científica (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*), qui més va contribuir a la difusió de la pedagogia herbartiana, la qual fou actualitzada posteriorment per Wilhem Rein, titular de la càtedra de Leipzig i que mantenia una escola experimental. En realitat, l'enciclopèdia pedagògica (*Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*), dirigida per Rein, i en la qual Natorp va escriure un llarg article sobre el concepte de pedagogia social, confirma que el herbartisme s'obria –en el trànsit del segle XIX al XX– a altres corrents, i que, per tant, participava d'alguns dels principis que van engegar a l'Alemanya el moviment de reforma pedagògic.

No deixa de ser significativa la tardana recepció del pensament de Herbart a l'Estat espanyol, com es desprèn del fet que la traducció de les seves principals obres –*La Pedagogia General derivada del fi de l'Educació* i *Esbós per a un curs de Pedagogia*– es va produir durant el primer terç del segle XX.¹⁰ En realitat, la veritable institucionalització universitària de la pedagogia no va reeixir a Europa –i concretament a Alemanya– fins després de la Primera Guerra Mundial. En qualsevol cas, els antecedents

(8) L'acceptació dels *Kindergarten* de Fröbel també data d'aquesta època, fet que confirma que vers el 1860 existia una voluntat social a favor de l'educació que demanava l'empenta d'unes teories pedagògiques com ara les herbartianes i les froebelianes, les quals es van afaiçonar a redós de la pedagogia de Pestalozzi.

(9) Aquesta oposició a l'idealisme hegel·lià explica l'èxit del pensament de Herbart en països com ara Itàlia, on les idees herbartianes van ser utilitzades durant el primer terç del segle XX com una alternativa al neohegelianisme de Gentile. Probablement, quelcom semblant va succeir a l'Estat espanyol, on es dubtava entre el realisme de Herbart i l'idealisme dels neokantians de Marburg (Natorp).

(10) Cal recordar que Fernando de los Ríos, tot i les seves dificultats per seguir les classes en alemany, es va desplaçar l'any 1909 a Jena per estudiar els corrents herbartians. En una carta datada probablement el mes de gener de 1909 escriu a Francisco Giner de los Ríos: «Ahora bien; aquí, puedo enterarme como en ningún otro sitio de Herbart y el movimiento herbartiano y puesto que oficialmente sobre estas cuestiones trabajo, ¿es serio irme a otro sitio sin conocer éste en que estoy?». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 2000, núm. 37-38, p. 96.

immediats cal cercar-los en els anys del reformisme pedagògic (*Reformpädagogik*), desencadenat a Alemanya a partir de 1890 i que trobà la seva màxima expansió durant el període de la república de Weimar (1919-1933).

Tot i la tradició herbartiana i la incipient irrupció del neokantisme (Natorp), la pedagogia era, a l'Alemanya imperial, certament una anècdota dins el panorama universitari. L'any 1907 només existien cinc càtedres de pedagogia. Mentre que Rein fomentava el herbartisme a Jena, Natorp explicava el neokantisme a Marburg i Meumann –que va morir l'any 1915– desenvolupava la pedagogia experimental a Leipzig. En conseqüència, la definició epistemològica de la pedagogia es debatia entre la filosofia de la cultura (Dilthey), la psicologia aplicada (Wundt), la filosofia de la religió (Natorp i la seva Idea de la Humanitat) i l'observació directa del treball pràctic que es desenvolupava a les escoles models vinculades als respectius seminaris de pedagogia. Insistim de bell nou: fou necessari esperar l'arribada de la República de Weimar perquè la pedagogia ocupés una centralitat tant pel que fa a la seva consolidació epistemològica com a la seva institucionalització universitària, sense oblidar els debats ideològics –filosòfics, polítics i, fins i tot, religiosos– que envoltaren aquest procés, que es va truncar amb l'arribada del III Reich, el qual va sotmetre la pedagogia a una inequívoca manipulació política.

Aquest conjunt de circumstàncies va determinar que també a l'Estat espanyol la pedagogia –que al llarg del segle XIX només s'havia introduït en les Escoles Normals– restés al marge de la Universitat. Calgué esperar anys perquè, sota la influència de la «Institución Libre de Enseñanza», es dotés l'any 1901 la primera càtedra universitària de pedagogia que regentà Cossío a la Universitat Central de Madrid des de 1904.¹¹ Ben entrant el segle XX, l'esquema, però, continuava sent el de dècades anteriors: la pedagogia constituïa una assignatura complementària de la filosofia, que s'impartia en els cursos de doctorat, els quals, de manera forçosa, s'havien de fer a Madrid. Només la iniciativa de la Segona República espanyola va permetre la creació, l'any 1932 i 1933, de les seccions de pedagogia a les facultats de Filosofia i Lletres de les universitats de Madrid i de Barcelona.¹² En conseqüència, quan la pedagogia s'incorporà a la universitat espanyola, el seu estatut epistemològic havia canviat substancialment en relació amb el plantejament herbartià, que –recordem-ho una vegada més–

(11) Cossío va començar a explicar un curs de Pedagogia Superior al Museu Pedagògic l'any 1901, que a partir de 1904 es va integrar al doctorat de Filosofia, de manera que va constituir la primera elaboració universitària de la Pedagogia a l'Estat espanyol.

(12) Finalitzada la guerra civil l'any 1939, la secció de Pedagogia de la Universitat de Madrid –única a tota Espanya– va reprendre les seves activitats l'any 1945, per bé que amb una orientació de caràcter més conservador. Per la seva banda, la Universitat de Barcelona va perdre la seva secció, que no es va recuperar fins a la dècada dels anys cinquanta gràcies a la iniciativa del professor Pere Font i Puig. Pel que fa a la dinàmica de la Universitat de Barcelona, es pot consultar l'obra col·lectiva *Joaquim Xirau, filòsof i pedagog*. Universitat de Barcelona, 1996.

fonamentava la pedagogia en dues úniques disciplines, això és, l'ètica i la psicologia.¹³

La crisi del paradigma herbartià

Feia temps que aquest fonament –a redós del desenvolupament de la ciència moderna– resultava del tot insuficient justament quan, a Alemanya, la pedagogia era una qüestió disputada entre els defensors del rigorós treball experimental (la pedagogia com a ciència empírica i experimental) i els que insistien, altra volta, en el caràcter normatiu del saber pedagògic (tal com feien els neokantians de la Universitat de Marburg que giraven al voltant de la figura de Paul Natorp). Fet i fet, el paradigma herbartià havia dominat la pedagogia durant quasi un segle, encara que un seguit d'esdeveniments (la irrupció de l'historicisme, el desenvolupament del positivisme i de l'evolucionisme, la independència de la psicologia respecte de la filosofia, l'emergència de la sociologia, etc.) van demostrar les mancances de la seva posició.

A més a més, per molts autors, la psicologia es reduïa a una simple teoria (més especulativa que no pas contrastada empíricament), per bé que el mateix Herbart s'adonà d'aquestes limitacions i sota la influència de l'empirisme anglès va defensar una posició realista. Herbart –que situa l'educabilitat de l'infant en el centre de la seva antropologia– va partir del principi que la vida anímica és essencialment vida de representacions que s'uneixen o se separen per un mecanisme associatiu i es renoven i es recreen pel principi actiu de l'interès. Tot plegat, va fer de la instrucció l'eix central de l'educació i, més específicament, de l'educació del caràcter i de la voluntat, perquè la pedagogia herbartiana es presenta com una teoria de l'educació per a la instrucció que atén la moralització.¹⁴

(13) El procés que es va seguir a l'Estat espanyol –primer pel que fa a la pedagogia i anys després pel que fa a la psicologia– contrasta, per exemple, amb el que va succeir a França, on la llicenciatura en psicologia es va crear l'any 1947, la de sociologia l'any 1957 i, finalment, i a proposta de Maurice Debesse i de Gaston Mialaret, la de ciències de l'educació l'any 1967. Com es pot deduir, aquest camí d'institucionalització (que no es correspon amb el model alemany) segueix un fil cronològic i un estatut epistemològic diferenciat i, alhora, il·lustratiu. Fa la impressió que en la tradició francesa (dominada per l'expressió «ciències de l'educació») es fa difícil de trobar referències explícites sobre allò estrictament pedagògic, per bé que es detecta últimament una revisió d'aquesta situació (Avanzini, G.: «Les déboires de la notion de la pédagogie», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120, 1997, pp. 17-24).

(14) Vilanou, C.: «De Kant a Herbart: disciplina, moralidad e instrucció en los orígenes de la pedagogía contemporánea», *Alternativas* (Universidad de San Luis-Argentina), núm. 1, 1998, pp. 31-46.

D'aquesta manera, Herbart va fundar la pedagogia sobre una psicologia moguda per l'interès i una ètica que es basa en la intuïció estètica, és a dir, en la sensibilitat del gust. L'ètica herbartiana és, per tant, una estètica o ciència de la sensibilitat estimativa, car la voluntat és aprovada o reprovada per nosaltres mateixos. Malgrat aquest fonament ètic, la pedagogia necessitava obrir-se a nous camps i a noves metodologies perquè els coneixements es multiplicaven i, en conseqüència, calia ampliar les bases del saber pedagògic. Ara bé, els deixebles de Herbart van seguir durant la segona meitat del segle XIX amb el seu afany d'una psicologia formalista enfront del que succeïa en el terreny del positivisme, el qual, a redós dels treballs que sortien dels primers laboratoris experimentals, volia aconseguir determinar les lleis científiques que regulaven l'educació. A la llarga s'obririen, doncs, dues grans línies en la sistematització del saber pedagògic que marxarien paral·lelament –i en ocasions, en oberta oposició– des de les darreries del segle XIX fins a la dècada dels anys trenta del segle XX, quan es va intentar –a través de les ciències de l'esperit– la seva harmonització. L'articulació de la pedagogia com a ciència de l'esperit (amb Spranger, Nohl, Litt, Flitner, etc.) fou un assaig –que correspon cronològicament a l'època d'entreguerres (1919-1939)– per superar l'antinòmia existent entre aquells dos plantejaments (l'empíric i experimental i el normatiu), que semblaven del tot irreconciliables.¹⁵

En qualsevol cas, no podem oblidar que dos dels primers autors que van copsar les mancances de la concepció herbartiana de la pedagogia van ser W. Dilthey i O. Willmann –deixeble de Herbart, que va donar solidesa a la tradició pedagògica aristotèlicotomista establerta a Lovaina gràcies al neoescolasticisme del cardenal Mercier¹⁶, els quals, des de posicions ideològiques diferents, van assenyalar durant el darrer terç del segle XIX que la història i la sociologia havien de ser presents en el debat pedagògic. Per la seva banda, Dilthey havia incorporat una crítica de la raó històrica, punt de partida de l'historicisme, que també beu de les fonts de l'idealisme hegel·lià. A més, Dilthey havia defensat –*more herbartià*– que l'última paraula de la filosofia rau en la pedagogia, amb la qual cosa la història s'incorporava al saber pedagògic a fi de completar l'esquema de Herbart. A partir de Dilthey la pedagogia, com a disciplina científica, va presentar dues dimensions ben diferenciades i que, d'alguna manera, s'han mantingut més enllà de la segona meitat del segle XX: una *pedagogia històrica*, que aspira a comprendre el present en funció del passat, i una

(15) La revista *Die Erziehung*, fundada l'any 1925, fou el portaveu del moviment de la pedagogia de les ciències de l'esperit que compartia posicions idealistes i vitalistes. Es publicava a Leipzig sota la direcció conjunta d'Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl i Eduard Spranger. Entre els seus joves col·laboradors destaca el nom de Erich Weniger, que va lluitar per mantenir la flama de la pedagogia científicoespiritual després de la Segona Guerra Mundial.

(16) Pel que fa a la tradició pedagògica neoescolàstica, vegeu Vilanou, C.: «Pedagogía y neoescolasticismo en España: la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets», *Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo*. Pamplona: EUNSA, 1999, pp. 383-398.

pedagogia sistemàtica, que cerca establir les categories que han d'orientar la realitat educativa.¹⁷

Aquest fet justifica la importància de la història i la vocació sistemàtica de la pedagogia que va exposar Dilthey en diversos cursos professats a la Universitat de Berlín. Cal fer notar que només després de la Gran Guerra (1914-1918) es va produir, a Alemanya, la recuperació de l'obra diltheyana escrita principalment en l'últim terç del segle XIX i que havia romàs un xic oblidada. Foren Hermann Nohl i Eduard Spranger –el seu successor en la càtedra– els qui van sistematitzar la manera històrica de pensar, bo i afaïonant el culturalisme pedagògic que destacava la dimensió espiritual de la naturalesa humana. Fet i fet, Dilthey havia indicat que, juntament amb les ciències de la naturalesa –que donen explicacions a partir del principi de causalitat–, existeixen les ciències de l'esperit que se signifiquen per la seva capacitat de comprensió (*Verstehen*). La seva fórmula és ben coneguda: la naturalesa s'explica, la vida espiritual es comprèn. Mentre que en les ciències de la naturalesa la direcció del coneixement té lloc únicament en el pla fenomènic, les ciències de l'esperit intenten captar la vivència (*Erlebnis*) humana en tota la seva amplitud i complexitat. Així, gràcies a les ciències de l'esperit, la vida humana –i en conseqüència, l'educació– s'aixeca per damunt del món de la naturalesa i determina, a través de la cultura, la seva humanitat fins que es produeix una identificació entre les ciències de la cultura i les ciències de l'esperit.

D'aquesta manera, la pedagogia va esdevenir una ciència de la cultura, cosa que resulta pertinent si tenim en compte la seva vocació per guiar uns processos educatius que giren al voltant dels ideals d'una pedagogia de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desitja transmetre valors. Els béns culturals (art, ciència, economia, moral, religió, dret, etc.) constitueixen l'aliment espiritual de l'home, perquè tots els béns de la cultura han nascut de l'esperit individual o col·lectiu. Tanmateix, no sempre es distingeixen clarament els materials formatius i els béns culturals. Si els valors culturals formen l'ideal de cultura, els valors educatius formen l'ideal de formació. Un contingut cultural es converteix en material de formació quan té una significació per al desenvolupament de l'individu. A banda d'aquests aspectes, cal destacar que les ciències de l'esperit volien assegurar l'autonomia de la pedagogia en atorgar-li un estatut epistemològic específic que es fonamenta –en darrer terme– en una recerca de sentit individual. L'educació no pot ser una simple conducció (*Führen*) ni un deixar créixer (*Wachsenlassen*), sinó una introducció de l'educand en un univers de sentit. En con-

(17) Amb tot, la introducció del pensament de Dilthey a l'Estat espanyol es va retardar fins al temps de la Segona República, moment en què Ortega va divulgar-lo a bastament. Ara bé, foren els exiliats que marxaren a Amèrica (Roura-Parella, Imaz, Nicol, etc.) els qui desenvoluparen la pedagogia diltheyana, que fou presentada com una solució d'emergència enmig d'una època de pregona crisi i, no gensmenys, com un antídote a la presència del pragmatisme (James, Dewey) a Llatinoamèrica (Collelledmont, E. i Vilanou, C.: «El pensamiento pedagógico de la España peregrina», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 36, 1999, pp. 85-97).

seqüència, l'educació ha d'oscil·lar com si es tractés d'un joc de forces entre la facticitat d'allò purament fenomenicoexperimental (*Sein*) i l'ideal normatiu del deure-ser (*Sollen*). D'aquesta manera, els seguidors de Dilthey (Spranger, Litt, Nohl, etc.), amb els seus esforços per fonamentar les ciències de l'esperit enfront de les ciències de la naturalesa, van insistir en la importància del món de la cultura com a àmbit específic de l'educació. Aquesta actitud va permetre que germinessin els principis espirituals i socials de la reforma pedagògica (*Reformpädagogik*) engegada a Alemanya pel règim republicà de Weimar.¹⁸

La disputa de l'evolucionisme

Una de les constatacions més pregones del desenvolupament científic al llarg del segle XIX fou descobrir que les coses no són estàtiques sinó que canvien i es modifiquen, o el que és el mateix, evolucionen. La teleologia del model científic aristotèlic fou substituïda per la teoria de l'evolució –concepció que implica la idea de temps indefinit que xoca amb la visió bíblica d'un temps apocalíptic, i per tant, final–, que va afectar profundament la pedagogia. Des d'aquest punt de vista, Hegel i Darwin són dos dels més brillants mestres pensadors del segle XIX: la dialèctica hegeliana i la teoria de l'evolució ens situen en un horitzó en què tot es transforma. Des d'aquesta perspectiva, la *Fenomenologia de l'Esperit* pot ser llegida com una novel·la de formació (*Bildungsroman*) en què la protagonista és la consciència, la qual, en funció del seu esdevenir històric, es va formant a través de les diverses etapes o «figures de consciència» fins a arribar al saber absolut o final de trajecte.

És veritat que la filosofia hegeliana va influir poderosament en la pedagogia del primer terç del segle XX. D'una banda, la seva presència es detecta en l'idealisme neokantià de Marburg, un dels centres neuràlgics de la pedagogia de l'època i on van anar a estudiar Fernando de los Ríos, Ortega y Gasset i Maria de Maeztu. Amb tot, les diferències són notables, perquè mentre que per l'idealisme hegelianista hi ha un punt final, l'idealisme de Paul Natorp afirma que aquest moviment (*Gang*) té lloc indefinidament. No es pot negar, doncs, una certa sintonia entre el *fieri* de Natorp i el *werden* hegelianista. El mateix Natorp ho va reconèixer en afirmar que s'aproximava als grans idealistes malgrat que es distanciava de l'absolutisme hegelianista en considerar que la filosofia no ha arribat a la seva fita final. D'aquí que

(18) Un bon exemple de la recepció de la pedagogia de les ciències de l'esperit a l'Estat espanyol a través del grup intel·lectual barceloní que girava al voltant de Xirau i Roura-Parella, es troba en el llibre de Flitner, W.: *Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Labor, 1935. (Cal destacar que un jove Josep Ferrater Móra va traduir l'original alemany.)

Natorp manifesti, en el seu *Curs de Pedagogia*, que el contingut de l'educació no pot ser considerat una cosa tancada, atès que els objectes espirituals no estan mai closos ni fermats.¹⁹

Tot i els progressos de la ciència experimental, i sota la influència directa de Hegel, la pedagogia va ser objecte, després de la Primera Guerra Mundial, d'una pretesa reducció a la filosofia. El neoidealisme es presentava com una alternativa a allò que Gentile considerava la pseudopedagogia dels pedagogs sense filosofia. En efecte, segons l'idealisme absolut de Giovanni Gentile, hi ha una total identitat entre la filosofia i la pedagogia, de manera que, en el seu *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-14), es desmarca tant de la pedagogia herbartiana com de la fonamentació científicotècnica que procedia del positivisme. Enfront del mecanicisme materialista i de la concepció d'una pedagogia entesa com la ciència de l'educació –posició que a Itàlia havia defensat Ardigò–,²⁰ el neoidealisme proclamava l'autonomia de l'esperit bo i afirmant que la realitat és espiritual.²¹

Per Gentile, les coses són clares: tot i la rellevància d'allò que és, el cert és que la pedagogia s'ha d'interessar per allò que ha d'ésser, és a dir, per les idees que han de regular l'educació. Encara que les orientacions polítiques foren ben diferents (l'humanisme democràtic de la pedagogia de Natorp contrasta amb el totalitarisme de Gentile pel qual la llibertat només es pot realitzar a l'interior de l'estat), ambdues posicions depenen de la filosofia idealista –i, en conseqüència, d'una procedència platònicohegeliana– i, per tant, destaquen el protagonisme de les idees (en el cas de Natorp serà, *more* platònic, la idea, que en la seva condició de *fieri*, actua com a principi regulador) en el quefer educatiu. Mentre que, per Natorp, la pedagogia s'ha de fonamentar en tota la filosofia (lògica, ètica, estètica i la filosofia de la religió)²², per Gentile, el problema gnoseològic de la pedagogia només es pot resoldre per mitjà d'una filosofia que cerqui la unitat i sigui capaç de superar el hiatus obert per Herbart entre la psicologia i l'ètica.²³

-
- (19) En relació amb la pedagogia de Natorp, vegeu Ripollès, E. i C. Vilanou, «Sobre els orígens de la filosofia de la Pedagogia Social: la religió de la Humanitat de Paul Natorp», *Temps d'Educació*, núm. 15, 1996, pp. 59-82.
- (20) Ardigò, R.: *La ciencia de la educación*. Barcelona: Heinrich y cia, sense data.
- (21) Gentile, G.: *Sommario di Pedagogia come Scienza filosofica*. Bari: Laterza, 1926 (4a ed.).
- (22) «Por tanto, el problema de la educación no se puede determinar sólo mediante la Ética, sino que a él pertenece de igual modo la Lógica, como legislación del pensar; la Estética, como legislación de la libre fantasía creadora; la Filosofía de la Religión, como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas, elevadas por la conciencia religiosa» (P. Natorp, *Curso de Pedagogía*. Madrid: La Lectura, 1915, pp. 9-10).
- (23) És obvi que la tradició pedagògica italiana s'ha mantingut amatent a l'idealisme pedagògic de Hegel i Gentile. A banda de l'interès per la lectura pedagògica de la filosofia hegeliana (Ravaglioli, F.: *Hegel e l'educazione*. Roma: Armando, 1968 i Vecchi, G.: *Il concetto di pedagogia in Hegel*. Milano: Mursia, 1975), s'ha de destacar la pervivència d'un nucli important d'autors –per exemple, Hervé A. Cavallera–, que resten fidels a la pedagogia de Gentile, la qual és presentada encara avui com una fonamentació filosòfica de la pedagogia.

S'ha de deixar constància que la pedagogia de Gentile, en afirmar el caràcter absolut de l'esperit, nega la bipolaritat del procés educatiu, de manera que ho redueix tot al desenvolupament autònom de l'alumne, atès que la concepció dinàmica de l'esperit actualitza en cada moment l'esperit absolut. En una línia que recorda el *De magistro* d'Agustí, el neoidealisme menysprea l'acció heterònoma sobre l'esperit, perquè aquest es desenvolupa –en definitiva– com un procés autocreatiu. Tot gira al voltant del monisme idealista d'encuny hegelianà (pel qual el cos no és altra cosa que l'*andèr sein* de l'esperit), el qual presenta l'home com un esperit cognoscent, que, de manera autònoma, és capaç d'accedir a l'esperit universal, desplegat dinàmicament en un procés d'autoconsciència que no és més que una simple actualització. D'aquí que la didàctica neoidealista de Lombardo-Radice destaquí el paper d'aquest monisme sintètic que emfasitza l'acció del subjecte i que redueix l'aprenentatge a simple autoeducació.²⁴

És evident que el neokantisme de Natorp va propiciar el debat que preparà l'aparició de la fenomenologia husserliana, la qual, al seu torn, va promoure noves metodologies per a les ciències humanes més enllà de l'objectivisme experimental. Ben mirat, la fenomenologia suposava un camí des de l'idealisme (Natorp seria, doncs, un dels seus últims representants) vers un nou realisme que volia captar –a manera d'una espècie d'higiene mental a través de la reducció eidètica– allò essencial dels fenòmens, és a dir, la recerca imparcial de la veritat objectiva. Així doncs, el coneixement apareixia de bell nou com un rebre que pren les lleis de les coses (*Dingen*) i no –com havia formulat l'idealisme transcendent de Natorp– com un imposar lleis a les coses. Aquesta posició realista i oberta a les essències de les coses va afavorir el retorn a les coses mateixes del món de la vida (*Lebenswelt*) sense renunciar a un món interior fornit de les experiències viscudes i, fins i tot, a l'acceptació d'una esfera axiològica oberta als valors (Scheler).

A banda de l'evolucionisme espiritual en les seves diverses formulacions (historicisme de Dilthey, idealisme neokantian de Natorp o l'idealisme neohegelian de Gentile), és lícit afirmar que també la teoria de l'evolució biològica –no només evoluciona la vida espiritual sinó també la vida orgànica– va deixar una empremta ben significativa sobre la pedagogia. Així, la biologia, entesa des de la perspectiva dinàmica que conferia l'evolucionisme (Darwin, Spencer), es presentava com la clau de volta d'una pedagogia científica que havia de superar el llast que representava per a alguns uns fonaments basats en la filosofia. Thomas H. Huxley –un dels màxims defensors de la teoria evolucionista– escriu l'any 1869 un assaig inequívocament significatiu: *l'Educació científica*. Ben mirat, l'idealisme filosòfic –en la seves formulacions neokantiana i neohegeliana– no és més que una resposta al positivisme, o millor dit, una reacció antipositivista que

(24) Lombardo-Radice, G.: *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Barcelona: Labor, 1933.

desitjava superar una concepció pedagògica mecaniconaturalista per restaurar els valors espirituals. Aquesta situació es repetí després de la Segona Guerra Mundial en autors com ara Mantovani, que va publicar *Educación y plenitud humana*.²⁵

Comptat i debatut, la convergència entre l'evolucionisme i la biologia va generar una concepció dinàmica –és a dir, evolutiva– de la personalitat infantil. El corol·lari absolutament lògic d'aquest procés fou l'aparició d'una preocupació paidològica que va afavorir el naixement de la psicopedagogia. En efecte, els primers treballs de psicologia genètica de Piaget (1923) –que havien estat precedits per l'estudi dels mètodes actius de Claparède i Binet a l'Institut J.-J. Rousseau, establert l'any 1912 a Ginebra– van significar un plantejament epistemològic de nova planta que va afectar tant la pedagogia com la psicologia.²⁶ L'obra de Piaget és un bon exemple de les relacions entre biologia i pedagogia: l'epistemologia genètica no s'entén sense un rerefons marcat per la taxonomia dels mol·luscs i per les rastres de l'evolucionisme neolamarkhià. Després de comprovar les limitacions de les taxonomies científiques –si tot evoluciona no hi ha res que romanqui estàticament, de manera que l'objectiu d'establir classificacions de coses sembla del tot impossible–, l'evolucionisme s'endinsà en les teories educatives. Si la vida és un canvi continuat i ordenat, aquesta concepció s'adequa als principis que regulen l'*escuela activa* –una pedagogia que respon als tòpics d'un vitalisme d'arrel bergsoniana–, de manera que s'havia de substituir l'actitud estàtica de l'antiga educació (la que corresponia a la pedagogia tradicional) per un enfocament dinàmic i evolutiu. Ultra aquesta constatació, que confirma l'extraordinària influència de la tradició pedagògica ginebrina en el tombant del segle XX, el cert és que es va intentar transferir els mètodes del treball biològic –observació, mesura, experimentació, formulació estadística, establiment de lleis científiques– a una naixent psicopedagogia d'arrel paidològica i funcional, que destaca el desenvolupament de la infància. Resulta conseqüent, per tant, que J. M. Bellido –professor de Fisiologia aplicada a la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona durant l'etapa republicana– fes esment de la utilitat de la biologia per als mestres, atès que calia donar-los la «base biològica general y de fisiología de los sistemas sensorial y nervioso, indispensable para el estudio de la psicología».²⁷

Al seu torn, la racionalització positiva s'introduí de la mà del treball medicobiològic en el discurs pedagògic, que s'afaiçonava com una *ciència de l'educació*. D'això resulta una ciència positiva de l'educació fundada sobre l'estudi de la realitat i que de retruc s'aparta d'una pedagogia especulativa que argumenta a favor de la idealitat. A poc a poc, es consolidà

(25) Mantovani, J.: *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

(26) En relació amb la influència de la tradició pedagògica ginebrina a la Catalunya del primer terç del segle XX, vegeu Àngel C. Moreu i Isabel Vilafranca, *Margarida Comas, pedagoga*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998.

(27) Bellido, J. M.: «Biología para maestros», *Revista de Pedagogía*, 1926, núm. 50, p. 69.

la concepció d'una ciència de l'educació –defensada per autors de l'àmbit anglofrancès com ara Bain, Cellerier, Durkheim, etc.–, la qual finalment va establir unes relacions privilegiades entre la psicologia i la sociologia amb les ciències de l'educació.

Amb tot, ens hem de fixar en aquesta expressió en singular de *ciència de l'educació* –establerta a les darreries del segle XIX–, perquè, allunyats encara del paradigma plural i interdisciplinari de les *ciències de l'educació* –expressió que sorgeix justament l'any 1912 quan l'Institut Jean-Jacques Rousseau va esdevenir *Institut des Sciences de l'Éducation* per l'impuls de P. Bovet i E. Claparède–, la pedagogia abandonava la seva ascendència filosòfica en benefici d'un estatut científic positivista que s'identificava amb un veritable moviment d'avantguarda, és a dir, amb un moviment de renovació i assaig, de descoberta i d'investigació. Aquest procés va ser semblant al que va incidir en el renovellament de l'art.²⁸ Al cap i a la fi, el moviment de l'Escola Nova, que reeixí durant l'època d'entreguerres (1919-1939), no fou res més que això: una avantguarda que, finalment, es va consolidar com la tradició d'allò nou.

L'impacte de la fisiologia

A conseqüència de la influència de la teoria de l'evolució, la pedagogia es féu patrimoni de fisiòlegs i metges, aspecte que es confirma clarament en el camp de la pedagogia especial, on es va institucionalitzar inicialment des d'una perspectiva terapèutica (*Heilpädagogik*).²⁹ La pedagogia –serventa fins feia poc de la filosofia– passava a dependre ara de l'estament mèdic, el qual, com a síntesi conclusiva, assenyalava que les deficiències físiques són freqüentment resultat de la misèria o, en el seu cas, la seva causa, de manera que l'educació havia d'implicar una acció paral·lela per millorar les condicions de vida dels infants a través de la lluita contra la morbositat infantil.

La base de la nova pedagogia radicava en la biologia, i, més específicament, en el registre fisiològic. Aquesta circumstància va afavorir a la llarga que el nazisme la manipulés ideològicament en defensar un biologicisme racial. En qualsevol cas, Alexander Bain en *La ciència de l'educació* (1897) insisteix en el fet que la fisiologia és la base d'una educació de

(28) Isambert-Jamati, V.: «Des Sciences de l'éducation: un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche», *Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 51-55.

(29) Una mostra més de la pèrdua de significació de la pedagogia es troba en el fet que, a partir de 1958, la UNESCO va decidir substituir l'expressió *Pedagogia Terapèutica* per la d'*Educació Especial*.

caràcter psicològic que s'inscriu en la tradició del pensament anglosaxó (Locke, Mill, Spencer) influït per l'empirisme i l'evolucionisme. Només després de les observacions fisiològiques poden venir les consideracions psicològiques i didàctiques. No hi ha dubte possible: les anotacions fisiològiques han de fonamentar tot l'edifici de l'educació humana. Les funcions corporals –la digestió, la respiració, la musculació i el sistema neuronal– són les autèntiques condicions de possibilitat de l'educació.³⁰ Per la seva banda, Demoor i Jonckheere insistiren en aquesta mateixa idea. La seva proposta pedagògica –tal com la formulen a *La ciència de l'educació*–³¹ és radical: la pedagogia ha de deixar de ser una ciència especulativa i, per tant, filosòfica, per seguir el model de la biologia. Heus ací, doncs, els motius pels quals la ciència de l'educació que confegiren Demoor i Jonckheere estudia aspectes relacionats amb la vida cel·lular, amb la fecundació i l'herència, amb la variació biològica, amb l'evolució, amb el sistema nerviós i amb la fatiga escolar. Només després de tot això s'aborda –com si es tractés d'una postil·la final– la qüestió escolar i pedagògica.

És obvi que aquest plantejament biologicista de l'educació emfasitzà el paper de la medicina, que un xic abans havia trobat –en la *Introducció a l'estudi de la medicina experimental* de Claude Bernard–³² un mètode experimental que ràpidament van incorporar ciències humanes com ara la pedagogia i la psicologia. D'aquesta manera, la fisiologia, com a base de la biologia i de la medicina, es convertí en el darrer fonament de la pedagogia. En la gènesi de les modernes ciències de l'educació es troba una filiació psicomèdica que segueix les petjades d'Itard i Seguin. A propòsit d'aquesta influència, es pot remarcar que, a més de repercutir en la gènesi de la pedagogia terapèutica, l'orientació psicomèdica va incidir en el pensament pedagògic de l'Escola Nova. Així, a partir d'aquest moment, els metges (Demeny, Montessori, Decroly, etc.) confereixen a la pedagogia l'oportú estatut epistemològic de científicitat des de la perspectiva de l'aparent i pura neutralitat que les doctrines eugenèsiques del nazisme s'encarregaren de desmentir. Així doncs, s'oferien unes noves metodologies –aparentment asèptiques i distanciades, per tant, de les implicacions ideològiques que implicava l'ascendència filosòfica– preocupades per racionalitzar el procés educatiu. Mentre que Demeny posava les bases científiques de l'educació física (*Les bases scientifiques de l'Éducation Physique*, 1902), Maria Montessori publicava l'any 1909 la seva *Pedagogia científica* i Claparède l'obra *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Tot plegat va afavorir l'establiment de les oportunes escales antropomètriques (ja formulades a les darreries del segle XIX) i psicomètriques (Binet-Simon, Terman-Merrill, etc.), com també l'aparició de les primeres teories d'apre-

(30) Bain, A.: *La ciencia de la educación*. Madrid: Francisco Beltrán, 1915.

(31) Demoor, J. i Jonckheere, T.: *La ciencia de la educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1929.

(32) Tot i que l'obra de Bernard data de 1865 la seva divulgació es va retardar fins ben entrat el segle XX. La versió catalana de l'obra (*Introducció a l'estudi de la Medicina Experimental*. Barcelona: Editorial Arnau de Vilanova) va aparèixer l'any 1933.

mentatge (Paulov, Watson, Thorndike), que portaren fins al conductisme, el qual triomfà als Estats Units i ben aviat arrelà a les càtedres de fisiologia europees.³³ No per atzar, Watson, l'any 1913 va escriure a *Psychological Review*: «La Psicologia, des del punt de vista conductista, és una branca objectiva i experimental de la ciència natural».

El treball experimental com a fonament del saber pedagògic

És prou eloqüent que la psicologia havia nascut –com totes les ciències– de la filosofia. S'ha dit que la psicologia es va alliberar de la filosofia a la segona meitat del segle XIX, un xic més tard que la pedagogia. El cert, però, és que ben aviat va agafar un tremp experimental –Wundt havia obert el seu laboratori de Psicologia Experimental a Leipzig l'any 1878 quan era professor de filosofia–, la qual cosa va incidir directament sobre la pedagogia fins al punt que es pot afirmar que va ser la causa detonant de l'aparició d'una pedagogia experimental. Aquesta disciplina, sobre les bases metodològiques del treball desenvolupat pel patòleg alemany Rudolf Virchow (formulació d'hipòtesis lògiques, experiment, establiment de lleis científiques), seguia un rigorós programa de treball d'acord amb el següent axioma: causes iguals, en condicions semblants, produeixen efectes iguals. En darrera instància, el mètode científiconatural s'havia presentat el setembre de 1871 –data que coincideix amb l'establiment del Segon Imperi alemany– a manera d'un programa d'alliberament de la consciència humana que havia de sintonitzar amb els postulats del *Kulturkampf* de Bismarck. Aquesta situació explica que els primers laboratoris de psicologia experimental apareguessin també a Alemanya. Fet i fet, les ciències naturals –i especialment, el mètode experimental que s'aplicava a la medicina– era presentat com un poderós instrument per al progrés del pensament humà enfront de l'obscurantisme religiós. I tot això sense oblidar el context del nacionalisme germànic, perquè aquest nou mètode havia de ser l'orgull d'una emergent Alemanya que volia aconseguir sota la direcció de Prússia un prestigi internacional basat no només en la força militar sinó també en la rigorositat del treball científic.

Però la divulgació a casa nostra del mètode experimental és degut a Claude Bernard, les idees i tècniques del qual van passar a Paulov, el qual va establir una escala de reflexos (simples, emotius, psíquics, etc.) poten-

(33) En aquesta línia s'ha de destacar el paper exercit a casa nostra pel doctor Emili Mira, el qual, a partir de la tradició fisiològica del professor Pi Sunyer, va desenvolupar un ideari psicològic sobre una base experimental, sense oblidar, però, el diàleg amb les diferents corrents psicològiques. En relació amb aquest punt, vegeu Vilanou, C. (Coord.), *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*. Universitat de Barcelona, 1997.

cialment infinita. Amb tot, aquest plantejament va ser relativitzat per diversos autors, els quals van palesar que, sota els moviments humans simples, subjau una estructura de la personalitat certament complexa i que –per això mateix– s'esmuny a les pretensions d'una psicologia de caràcter elementalista que atomitza la unitat psicofísica de l'ésser humà, la qual serà reclamada per una psicologia integradora com la que propugna la Gestalt. Ben mirat, la medicina –i aquí els treballs de la càtedra del Dr. August Pi Sunyer de la Universitat de Barcelona són emblemàtics– volien confirmar la interconnexió existent entre les diverses parts de l'organisme humà en defensar la unitat funcional.

Signi com sigui, el cert és que la pedagogia –sota la influència del que havia succeït a la psicologia– va presentar al llarg del segle XIX dues etapes ben diferenciades. Una primera, des de Herbart fins a començament del segle XX, que té un fonament filosoficonormatiu, per bé que insisteix en la dimensió realista que atorga una psicologia de tarannà matemàtic, la qual, en darrera instància, es perfila com un contrafort a l'avanç de l'idealisme sense caure en el materialisme. D'altra banda, es detecta una segona etapa, empírica i positiva, que s'enceta l'any 1880 i que es desenvolupa en els laboratoris establerts a diferents universitats alemanyes i nord-americanes. Per aquesta via, la pedagogia assoleix un estatut epistemològic de caràcter experimental que serà qüestionat per aquells que defensen –des d'altres positures– metodologies vinculades a la tradició de les ciències de l'esperit (Dilthey, Husserl).

Al marge de la reacció vitalista d'alguns filòsofs (Bergson), el cert és que el mecanicisme s'imposà de manera que el mètode científiconatural de la medicina i el treball de laboratori es van aplicar –després de passar per la psicologia– a la pedagogia. Tot plegat afavorí un ambient favorable al desenvolupament de la pedagogia experimental, que comptà amb les aportacions de Meumann –deixeble de Wundt– i de Lay. Entre 1907 i 1914 Meumann va publicar les seves *Lliçons introductòries a la pedagogia experimental*, que donaren origen al seu *Resum de pedagogia experimental*. Per la seva banda, l'any 1903 va aparèixer la primera edició de la *Didàctica Experimental* de Lay, a la qual seguiria, cinc anys després, la seva *Pedagogia Experimental*.³⁴ Val a dir que la pedagogia catòlica de tradició neoescolàstica també va restar amatent a l'evolució d'aquesta pedagogia experimental, la qual cosa va permetre que Raymond Buyse fos un dels millors defensors de l'experimentalisme pedagògic.³⁵

Durant els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial, la pedagogia experimental va gaudir d'una època daurada en la qual destaca la figura de Robert Dottrens (*Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale?*, 1944),

(34) Entre les obres de W. A. Lay traduïdes al castellà citem: *Pedagogia Experimental* (Barcelona: Labor, 1928), *Manual de Pedagogia* (Buenos Aires: Losada, 1941), etc.

(35) Buyse, R.: *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin, 1935. Per a una visió actualitzada de la Pedagogia Experimental, vegeu Laeng, M.: *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.

professor a la Universitat de Ginebra. L'ambient era propici perquè, des de Viena, s'havia desenvolupat el neopositivisme, que recorria unes eines de treball basades en l'empirisme i el llenguatge lògicoformal. Aquests aspectes van afavorir el desenvolupament de les tècniques estadístiques. El somni modern de la matematització, com a eix vertebrador de la ciència positiva més dura, semblava que era a tocar per bé que filòsofs com ara Wittgenstein –en especial el de les *Investigacions Filosòfiques* (1947)– i, fins i tot el mateix Popper en introduir el principi de falsació, van començar a mostrar un cert distanciament respecte de les pretensions neopositives.

Sota la influència de la escola pedagògica ginebrina –a la qual s'afegiren des de França Maurice Debesse i Gaston Mialaret– l'any 1958 va néixer l'«Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française» (AIPLEF), que seguia les indicacions de Buysé i que incorporà –entre altres– les aportacions de Henri Wallon, autor d'un petit volum sobre *L'école active expérimentale* que va influir sobre Mialaret –professor de psicologia a la Universitat de Caen–, el qual, al seu torn, va escriure un breu tractat de caràcter experimental amb el títol de *Nouvelle pédagogie scientifique*.³⁶ Deixant de banda aquests aspectes, fa la impressió que la pedagogia –sota l'empremta de l'epistemologia genètica de Piaget– havia abandonat la seva ascendència filosòfica en benefici d'una orientació psicopedagògica oberta a les aportacions clíniques i al treball experimental. Precisament és per aquest motiu que, en prioritzar el moment cognitiu-funcional, es consolida el paradigma de les ciències de l'educació, que, en el context anglosaxó, es van distingir per la seva capacitat investigadora (*Educational research*). Aquesta circumstància va conferir a la nostra disciplina una inequívoca dimensió aplicada.³⁷ En darrera instància, la pedagogia –des de la perspectiva de les ciències de l'educació institucionalitzades a França l'any 1967 i que a l'estat espanyol generaren els instituts de ciències de l'educació a redós de la reforma educativa de 1970– era receptiva a una investigació pluridisciplinària (psicologia, sociologia, història, economia, lingüística, etnologia, etc.), la qual, al marge de destacar les relacions entre la teoria i la pràctica, consumava el pas de la pedagogia –expressió que a França des del temps de Montaigne ha tingut connotacions negatives–³⁸ a les ciències de l'educació.³⁹

(36) Pel que fa a la gestació i evolució de les ciències de l'educació, es poden consultar una sèrie d'escrits de Gaston Mialaret, els quals posseeixen un sentit personal que els apropa al gènere del *Bildungsroman*. Mialaret, G.: «Reflexions personnelles sur les Sciences de l'Éducation à l'aube du troisième millénaire», *Les Sciences de l'Éducation* (Université de Caen), 31, 1-2, 1998, pp. 7-24 i «Il mio itinerario di studi», *Pedagogia e Vita*, 58, 3, 2000, pp. 12-29.

(37) L'explosió terminològica que va tenir lloc després de la Segona Guerra Mundial confirma la riquesa de les ciències de l'educació. Mentre que els lèxics de pedagogia abans de 1939 superen amb dificultat el miler d'entrades, el *Vocabulaire pédagogique* de Paul Foulquié (1968) recull prop de 2300 termes, tendència que ha augmentat en els darrers anys.

(38) Amb tot, no podem oblidar que justament l'any 1967 –data que coincideix amb la implantació a França de la llicenciatura en Ciències de l'Educació– va aparèixer el primer número de la *Revue Française de Pédagogie* (núm. 1 desembre 1967), que encara es publica actualment.

(39) Mialaret, G.: *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau, 1977.

La reacció fenomenològica

Aviat, però, es palesà –enmig d'un ambient d'una pregona crisi que afectà les ciències i que a parer de Husserl es tractava més d'una crisi de sentit que no pas de fonamentació teòrica i, encara menys, d'aplicació tècnica– la insuficiència de la pedagogia experimental per captar la complicada xarxa de variables que incideixen en l'educació. Husserl volia situar el coneixement exacte en l'àmbit de la vida (*Lebenswelt*), és a dir, en el subjecte actiu que viu en un món de relacions humanes. Els subjectes –mercès a la intersubjectivitat– esdevenen persones, o el que és el mateix, éssers-en-el-món, que participen plenament en la vida i en la praxi social comunitària.⁴⁰

D'altra banda, la medicina manifestava les seves reticències envers un treball de laboratori que havia oblidat el malalt, el qual, d'aquesta manera, havia desaparegut en els processos d'hipòtesis i experiments. El treball del laboratori despersonalitza l'individu en objectivar-lo com una simple cosa. Aquesta situació –dominada per una ontologia de les coses– va propiciar l'emergència d'altres metodologies no estrictament experimentals –per exemple, la biograficasubjectiva, que va ser rescatada per Freud en insistir, tal com escau a algú proper a la tradició oral de la cultura jueva, en el fet d'escoltar.

Freud, en una sèrie de conferències sobre la introducció a la psicoanàlisi que va dictar en el semestre corresponent a l'hivern de 1915-16 a la Universitat de Viena, es va ocupar d'aquesta qüestió metodològica en insistir que l'ensenyament de la medicina havia procurat fer *veure* als metges una sèrie de reaccions (físicoquímiques, metabòliques, musculars, etc.) amb el consegüent oblit del conreu de la paraula, és a dir, de la conversa entre metge i malalt. Aquesta situació afavoreix una interacció personal que s'allunya de la confrontació entre un subjecte que observa (el científic) i un objecte (pacient), el qual, segons l'ontologia de les coses, vol cosificar el malalt. Per tant, es tracta de contraposar a una manera de fer ciència basada en el fet de mirar, observar i objectivar, directament o a través d'aparells, el retorn a la paraula del pacient, que, en darrera instància, no és més que un procés per tal de recuperar el subjecte que es trobava perdut enmig de les estadístiques del treball experimental. I tot això sense oblidar que la interacció personal entre metge i malalt va influir en el terreny de les relacions humanes i, en conseqüència, en el camp de la pedagogia. Tot seguit, diversos metges s'adonaren que el problema del malalt no s'esgota amb l'observació objectiva, perquè l'ésser humà és capaç de conformar els seus processos patològics mitjançant la interacció d'allò

(40) Probablement ha estat Piero Bertolini l'autor que ha desenvolupat més i millor les intuïcions pedagògiques que es desprenen de la fenomenologia husserliana. Entre els seus llibres destaquem: *Fenomenologia e Pedagogia* (Bologna: Edizioni Giuseppe Malipiero, 1958) i *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti d'una pedagogia como scienza fenomenologicamente fondata* (Firenze: La Nuova Italia, 1988).

corporal i d'allò espiritual que interactuen mútuament i recíprocament. Dit amb altres paraules: el malalt no només és objecte, sinó també un subjecte en què allò somàtic i allò psíquic s'estructuren en una unitat psicofísica que vol recuperar la tradició humanista dels metges-filòsofs, tal com va plantejar a casa nostra el professor Alexandre Sanvisens.⁴¹

Fou llavors que Husserl –metge i filòsof– va proposar el retorn a les coses mateixes (al cap i a la fi, la fenomenologia no és més que un intent d'establir una filosofia rigorosa) per tal de superar l'estretor d'una visió científica reduccionista, elaborada únicament *more geometrico*. En aquesta línia, Peter Petersen –que havia treballat inicialment al costat de Meumann i després en el famós Pla de Jena (1927)– s'adonà de les limitacions de la pedagogia experimental fins al punt d'articular la metodologia pedagògica factual que intentava triangular la investigació empírica amb la reflexió filosòfica i el treball pràctic.

Com es pot observar, les crítiques a l'ortodoxia empirista –que trobà en el principi neopositivista de la verificació una clara línia de demarcació– s'originen abans de la Segona Guerra Mundial. No calgué esperar a la post-modernitat perquè algú recordés l'existència d'aquelles altres raons (emotives, cordials, sentimentals), que, després de la fenomenologia de Husserl –que recomanava suspendre la consideració de l'existència fàctica de les coses per tal de copsar la seva essència, perquè, contràriament a la concepció positivista, l'home és més que un simple individu psicofísic en tenir una obertura espiritual–, van ser reivindicades per Max Scheler per promoure la filosofia dels valors. Aquesta filosofia, enfront de la transvaloració proposada per Nietzsche, va insistir en la viabilitat d'una axiologia pedagògica, la qual –com en el cas de Joaquim Xirau a *Amor y mundo*–⁴² insisteix en el realme de l'amor. Tampoc no es pot oblidar l'emergència d'una filosofia de la intersubjectivitat, que encara que té un antecedent en el jo transcendental de Fichte, fou cultivada per diferents autors des d'una perspectiva dialògica, tal com feren Martin Buber (*Jo i tu*, 1923) i Romano Guardini (*Món i persona*, 1939) i que apunta al retrobament d'un Tu, que és una invitació a sortir d'un jo cosificat per la ciència moderna.⁴³

Tot plegat palesa l'emergència d'un nou panorama per a la fonamentació psicològica de les relacions humanes i pedagògiques, la qual, des d'una perspectiva personalista, ha arribat fins avui mateix. Enmig d'un am-

(41) Sanvisens, A.: *Un médico-filósofo español del siglo XVIII: el doctor Andrés Piquer*. Barcelona: CSIC, 1953.

(42) Xirau, J.: *Amor y mundo*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1940.

(43) A partir de Franz Rosenweig, que l'any 1921 va publicar *Der Stern der Erlösung*, es va generar una *nova manera de pensar* que va influir en autors d'origen jueu com ara Martin Buber, els quals desenvolupen des del diàleg la dimensió de l'alteritat. A partir d'aquest nou pensament, que s'enfronta a la totalitat hegeliana, s'afaiçona un a *Bildung* neohebraica que incideix de manera clara en el panorama pedagògic contemporani a través de Lévinas i Edith Stein. Sobre aquest aspecte, vegeu: Vilanou, C.: «Quan l'Altre és silenci. La vocació mistagògica d'Edith Stein», dins *L'altre, un referent de la Pedagogia Estètica*. (Seminarí Iduna). Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000.

bient de crisi (científica, política, econòmica i social, però sobretot de sentit, com va indicar el mateix Husserl), les ciències humanes, sota la influència de la fenomenologia, van intentar trobar, poc abans d'esclatar la Segona Guerra Mundial, nous camins i rumbos per donar compte de la complexitat de la persona, que és el resultat d'una sèrie de connexions, sentiments i volicions que l'obren a la jerarquia dels valors. Així, Husserl va voler superar el punt de vista naturalista que dominava el camp de la ciència amb el retorn al món de la vida (*Lebenswelt*), de manera que els seus treballs, que insisteixen en la impossibilitat d'una ciència objectiva de l'esperit, van activar les reflexions en el camp de les ciències humanes. Aquesta situació també va afectar la pedagogia en destacar el paper de la simpatia (Scheler)⁴⁴ o de l'empatia (Edith Stein). Ben mirat, el plantejament de Husserl sintonitza amb l'actitud de Dilthey, atès que ambdós autors s'oposen a l'aplicació universal del mètode de la ciència positiva. Al cap i a la fi, l'intent de Husserl amb el *Lebenswelt* (entès com a retorn al món de la vida) recorda, si més no, l'interès inicial de Dilthey per desenvolupar una interpretació no naturalística de l'experiència viscuda (*Erlebnis*), la qual vol aprofundir en la vida espiritual interior de l'home. En darrera instància, ambdós autors consideren que les ciències humanes han de procedir a la comprensió d'allò humà a partir d'un plantejament dinàmic i històric per copsar aquell món viscut que no és ben bé el mateix que el món de la ciència, o millor dit, el món de l'objectivació científica que vol reduir-ho tot –i per tant, també l'educació– a un sistema d'idealitats que disposen d'una força explicativa extensa i que serveixen per a l'intel·ligibilitat dels fenòmens empírics. Enfront de les pretensions del positivisme científic, que reduïa l'home a una cosa més (l'ontologia de les coses, denunciada per Heidegger), Husserl, que volia establir una psicologia no empírica, va atorgar a les ciències humanes –i per tant, a la pedagogia– la possibilitat de rehabilitar la dimensió espiritual de l'existència humana.

La irrupció de la sociologia

Entre les limitacions del herbartisme destaca el fet que es considerés l'home des d'una perspectiva individual, al marge d'un tractament social de la realitat educativa. Aquest fou un dels grans retrets que tant la pedagogia social neokantiana –amb Natorp al capdavant– i la tradició pedagògica catòlica –representada per Willmann– van adreçar a la tradició herbartiana que –insistim de nou– plantejava l'individu des d'una perspectiva isolada. Tot amb tot, la cosa havia començat a canviar una mica abans

(44) Repetto Talavera, E.: *La simpatía en Max Scheler y su dimensión educativa*. Madrid: CSIC, 1979.

amb la distinció que va fer F. Tönnies l'any 1887 entre comunitat (*Gemeinschaft*) i societat (*Gesellschaft*). A partir d'un pregon pessimisme cultural, Tönnies descriu el procés històric que ens ha portat d'una vida comunitària a la despersonalització de la societat anònima. D'aquí que des de diverses posicions ideològiques es busqués la reconstrucció d'una estructura comunitària que apel·lava, d'una manera o altra, al protagonisme de l'educació. Mentre a Alemanya els neokantians van desenvolupar el concepte de pedagogia social, a la França de la III República (H. Marion, F. Buisson, E. Durkheim) es van dedicar a desenvolupar una concepció de la ciència de l'educació –llavors encara en singular– d'arrel sociològica.

L'obra de Durkheim pretén minimitzar el paper de la psicologia en l'educació, de manera que, des de ben aviat, s'afirma que la fonamentació de les ciències de l'educació havia de ser psicossocial. De fet, Durkheim es va dedicar a estudiar –sota la influència del positivisme– l'evolució de les idees pedagògiques. No es tractava d'una història d'esdeveniments (*événementielle*) sinó d'una història sociològica que volia destacar la importància de l'educació des d'una perspectiva social com a element clau per a aconseguir l'estabilitat de l'organització de la societat i que, per tant, va influir sobre l'escola historiogràfica dels *Annales*. A través de la història, Durkheim descobreix que el progrés de la civilització comporta una atomització de la societat amb la consegüent aparició de l'*a-nomia* (sense normes), és a dir, de la manca de lligams que vinculen l'individu a la societat. L'anorreament de la consciència col·lectiva (una noció estreta de les societats primitives) condueix a la disgregació social, o el que és el mateix, a l'egoisme individual i, més tard, al desordre moral: l'home només pot ser moral en la mesura que sigui social.

Enmig d'aquest ambient, Durkheim estableix, l'any 1895, les regles del mètode sociològic, que contemplava un panorama metodològic lligat –com és lògic– a la tradició cultural francesa. Si Descartes havia donat les regles del mètode racional (tant al *Discurs del mètode* com a les *Regles per a la direcció de l'esperit*), no és menys veritat que Claude Bernard havia formalitzat el mètode experimental aplicat a la medicina. Només restava el mètode sociològic que Durkheim aplicà a l'estudi de diferents qüestions (per exemple, el suïcidi), però que també va aplicar a l'educació.⁴⁵ A França la pedagogia ofereix des de ben aviat aquesta connexió amb la sociologia, que, al seu torn, no es pot desvincular d'una concepció jacobina de l'estat. La República necessitava ciutadans i ciutadanes que, a banda d'una mínima formació cívica, assolissin –amb la consolidació del règim republicà– una educació moral que respongués a un model social de caràcter laic i racional. D'alguna manera, Durkheim va pensar en el lligam social d'una societat que havia sortit de l'estadi teològic –i, per tant, de la influència de la religió– i que no podia permetre que l'individu caigués en la desorientació, això és, en la manca de normes per regular el seu comportament. D'aquí es desprèn la importància que Durkheim va prestar a l'estudi de la religió –l'any 1912 va publicar *Les formes elementals de la*

(45) Durkheim, E.: *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal, 1973.

vida religiosa. A diferència del rol social que havia exercit a l'Antic Règim el sacerdot havia de ser substituït ara pel mestre, el qual, d'acord amb el jacobinisme imperant, comptava amb l'ajut de l'educació moral per formar individus plenament socialitzats. En conseqüència, la funció bàsica de l'educació ha de ser la socialització, tal com escrivia l'any 1903: «El hombre que la educación tiene que realizar no es el hombre tal como lo ha hecho la naturaleza, sino tal como la sociedad quiere que sea, y lo quiere según las exigencias de su economía interna».⁴⁶

Durkheim està impressionat pel caràcter social de l'educació antiga a Grècia i a Roma. Com en el cas de Rousseau, l'ombra d'Esparta –que tanta influència va tenir sobre els doctrinaris de la Revolució Francesa– plana de bell nou sobre Durkheim per a qui l'especialització de la societat industrial dificulta, per la tendència a la dispersió d'una cultura que abans era uniforme, la tasca de la socialització. L'educació ha de ser garantia d'homogeneïtat i de cooperació social en un moment històric en el qual –després de desaparèixer els guetos a les ciutats– la comunitat jueva (Durkheim era fill d'un rabí) s'havia d'incorporar a allò que ara anomenem societat civil. Per aquest motiu, l'espontaneïtat no és prou garantia per a l'educació d'un ésser social, de manera que Durkheim vol retornar, d'alguna manera, al temps originari, quan la cerimònia de la iniciació ordenava la vida social dels individus.

L'arribada de Durkheim a la Sorbona l'any 1902 –on va substituir Buisson en la càtedra de Science de l'éducation– marca un punt d'inflexió per a l'evolució de la pedagogia, la qual, a partir d'aleshores, oferirà un tret inequívocament sociològic. Per Durkheim, la pedagogia d'arrel kantiana (i aquí Herbart ocupa un lloc rellevant) havia caigut en una abstracció en formular una educació al marge de les condicions històriques i socials. Amb tot, Durkheim vol aprofundir en la filosofia pràctica kantiana que havia defensat una moral imperativa i categòrica criticada pel mateix Herbart. A parer de Durkheim –que havia visitat en viatge d'estudis Alemanya– no n'hi ha prou amb la fonamentació psicològica i ètica de la pedagogia. De fet, també els neoristolètics ja havien denunciat les limitacions de l'esquema herbartià, per bé que serà Durkheim qui tindrà l'honor de passar a la història com el fundador de la sociologia de l'educació. El seu mèrit fou conjuminar la pedagogia amb la sociologia perquè només a partir de l'estudi del que és social la pedagogia pot extreure els principis que han de regular l'educació.⁴⁷

És obvi que aquesta preocupació per la constitució d'un individu social que havia emergit a finals del segle XIX amb l'afer Dreyfus adopta un tremp clarament pedagògic i moral, com demostren les seves lliçons sobre l'educació moral, en què aprofundeix sobre la sociogènesi de la consciència moral que té un fonament social: l'home només actua moralment quan per-

(46) Durkheim, E.: «Pedagogía y sociología», dins *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme, 1976, p. 140.

(47) Una síntesi del pensament pedagògic de Durkheim i d'altres defensors de la importància sociològica (Natorp, Bergemann, Kerschesteiner, etc.) es pot veure a Quintana, J. M.: *El sociologismo pedagógico*. Madrid: Síntesis, 2000.

segueix fins superiors als que són estrictament individuals.⁴⁸ D'aquí sorgeix la necessitat de desenvolupar l'esperit de disciplina per tal d'enfortir l'adhesió de l'individu als grups socials a través d'una moral laica, la qual, en sintonia amb els valors republicans, s'havia de basar només en la pura raó i no en la religió. Aquesta aspiració al cap i a la fi també havia estat defensada –amb el seu teisme moral– pel mateix Kant. En realitat, per Durkheim, la societat representa la personalitat humana en la seva plenitud, ja que la moral s'ha fet per la societat i per a la societat. Aquest plantejament fa de la seva posició un autèntic sociologisme.

Però la sociologia no només interessava a la república francesa, la qual, fidel a la seva tradició històrica, havia de consolidar una societat cada vegada més fraterna. De fet, la naixent República de Weimar (1919-1933) necessitava enfortir la idea de *Gemeinschaft* (comunitat) tal com havia proclamat Natorp amb la seva *Pedagogia Social* (1899), la qual es fonamenta en una filosofia de la religió basada en la Idee d'Humanitat.⁴⁹ En realitat, els plantejaments de Durkheim i Natorp no són tan llunyans, sobretot si considerem que ambdós autors pensen que la humanitat és el destí final de la moralització de la societat a través de l'educació. Del que hem exposat es desprèn que la família, l'escola, l'estat, són etapes inicials d'un procés que ha de conduir a assolir una vida més humana en l'horitzó universal i cosmopolita de la humanitat. Ben mirat, Durkheim i Natorp són hereus de la filosofia pràctica kantiana, la qual, a més d'aspirar a la pau perpètua, considerava la humanitat com un fi, mai com un mitjà.

Pel que fa a l'Alemanya dels anys de Weimar (1919-1933), cal insistir en el fet que la idea de comunitat havia de restar al servei d'una concepció política democràtica d'acord amb una tradició pedagògica de caràcter social que parteix de Rousseau i de Pestalozzi i que, a través de Natorp, arriba fins a Kerschensteiner, que es mostra preocupat per l'educació cívica dels individus.⁵⁰ Com va succeir en la Segona República espanyola, la pedagogia de Weimar volia atorgar ideals i valors segons aquella fórmula d'encuny platònic que consistia a unir política i pedagogia en reclamar una instrucció que capacités el poble a exercir la seva ciutadania.⁵¹

(48) Durkheim, E.: *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1972. Per a una lectura de la gènesi i de la significació històrica de l'educació moral en l'obra de Durkheim, vegeu el treball d'Alejos Grau, C.-J.: «El concepto de moral en La educación moral de Emile Durkheim», dins Naval, C. i Laspalas, J. (Ed.): *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinaria*. Pamplona: Eunsa, 2000, pp. 113-151.

(49) El desenvolupament de la sociologia a l'Alemanya del primer terç del segle XX (Simmel, Weber, Elias, etc.) no es pot desvincular dels esforços per constituir unes noves relacions enmig d'una societat que havia experimentat importants canvis científics, econòmics, polítics i socials. Cal destacar la dependència que la sociologia de Weber (tipus ideals) té respecte a la filosofia de Dilthey (cosmovisions). Per a una lectura pedagògica de l'obra weberiana, vegeu Mazzatosta, T. M.: «Aspetti del problema educativo in Max Weber», *I Problemi della Pedagogia*, 1976, 4, pp. 85-98; Rodríguez Neira, T.: *Teorías y modelos de enseñanza*. Lleida: Milenio, 1999, pp. 76-89.

(50) Kerschensteiner, G.: *La educación cívica*. Barcelona: Labor, 1934.

(51) Campalans, R.: *Política vol dir pedagogia*. Pòrtic de Joaquim Xirau. Barcelona: Biblioteca d'Estudis Socials, 1933.

Vistes les coses des de la perspectiva dels anys, és evident que els projectes de la República de Weimar van fracassar estrepitosament. En lloc d'una comunitat democràtica s'imposà la idea d'una *Blutgemeinschaft* (comunitat de sang), basada en el mite de la raça ària i en l'ímpetu irracional de la vida, d'una filosofia de la vida (*Lebensphilosophie*) deshumanitzadora, la qual, enmig d'una retòrica neohumanista que exigia el renaiement d'una cultura vitalista i antiintel·lectualista, posava l'educació al servei del totalitarisme polític.

La manipulació totalitària

Tot feia pensar que la pedagogia –aquell vell somni il·lustrat– es consolidaria definitivament durant els anys que seguiren la Primera Guerra Mundial. En realitat, el que va succeir no va respondre a les expectatives que s'havien creat, atès que la mateixa evolució històrica del segle XX –amb dues tràgiques conflagracions mundials– va confirmar la impossibilitat de la pedagogia per orientar el rumb de la història. A aquest fet cal afegir un altre aspecte no menys important: la supeditació de la pedagogia al servei del totalitarisme polític va incidir negativament sobre el seu estatut científic. Malgrat que es tracta d'una anècdota, no ens podem d'estar de recordar que la revista *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* –promoguda per Alfred Baeumler, responsable de la càtedra de pedagogia política a la Universitat de Berlín a partir de 1933– va perdre, després de la guerra, qualsevol referència a la seva dimensió científica (*Wissenschaften*), la qual cosa confirma la utilització propagandística de la pedagogia durant els foscos anys del nazisme.⁵²

En efecte, la pedagogia va restar –a partir de la tercera dècada del segle XX– en mans d'ideòlegs com ara Ernst Krieck (1882-1947), un dels

(52) Encara que no podem aprofundir en la *pedagogia política* d'Alfred Bäumler (*Politik und Erziehung*, 1937; *Bildung und Gemeinschaft*, 1942), és bo recordar alguns dels punts del seu pensament, com ara la recuperació de les figures de Jahn (promotor del moviment de la gimnàstica militarista alemanya) i de Nietzsche, presentat com el profeta del nacionalsocialisme. El seu objectiu és clar: establir una pedagogia política sobre una nova teoria de la ciència, la qual, en manipular la filosofia de Dilthey, prioritza la interpretació del vitalisme per damunt de la racionalitat i, per tant, afavoreix les energies vitals necessàries per a la instauració del Reich mil·lenari. El nazisme va acabar amb la pretesa autonomia de la pedagogia, ja que, en voler allunyar-la de les ciències de l'esperit (això és, de la tradició hermenèutica), va situar-la sota la dependència de la política. De la mateixa manera que Carl Schmitt veia en el Führer el protector del dret, Bäumler descansava en el *Führerprinzip* per garantir una pretesa autonomia de la pedagogia. Aquest fet va tenir funestos resultats per a l'evolució posterior de la nostra disciplina, la qual, després de 1945, va perdre el seu protagonisme en benefici de la psicologia i de la sociologia i, per extensió, de les anomenades ciències de l'educació, que es desmarcaven del caràcter dogmàtic de la pedagogia.

representants més significatius de la pedagogia nacionalsocialista. Val a dir que Kriek –que l'any 1928 va arribar a la Pädagogische Akademie de Frankfurt– havia defensat l'ideari nacionalsocialista abans de 1933, data en què va ser anomenat rector de la Universitat de Frankfurt i, l'any següent, professor de filosofia i pedagogia a Heidelberg. A parer de Kriek, l'educació no és més que una funció socialitzadora que té com a objectiu introduir l'individu en la comunitat. La pedagogia –tal com havia succeït en l'estat espartà o a l'antiga Roma– es perfila com una simple corretja de transmissió d'un ideari polític totalitari i ultranacionalista, el qual, en destacar el paper del poble (*Volk*), s'allunya dels ideals neohumanistes defensats pels teòrics de la pedagogia clàssica alemanya. Si les coses són així és lògic que la pedagogia totalitària no esdevé més que una pura manipulació ideològica en el seu sentit més pregué, això és, ideologia: lògica d'una idea, d'una idea totalitària i absorbent que vol dominar totes les coses i que, finalment, s'imposa per damunt d'uns individus que són engolits per la massa. L'aplicació al poder revolucionari de la massa (Sorel, Mussolini, Hitler) no és més que una estratègia de la mobilització que comença amb els moviments juvenils (*Jungvolk*, *Jungmädchen*, *Hitlerjugend*) i que culmina amb les manifestacions multitudinàries de les organitzacions afiliades al Partit Nacionalsocialista Obrer Alemany (NSDAP).⁵³

Des d'una perspectiva epistemològica cal destacar la distinció que va fer Kriek entre pedagogia i ciència de l'educació. En efecte, Kriek denigra la tradició pedagògica clàssica, d'arrel rousseauiana i d'encuny liberal, que promou una *Bildung* burgesa preocupada per l'autoformació del propi Jo. En el seu lloc, s'ha d'imposar una nova ciència de l'educació (*reine Erziehungswissenschaft*), que implica una teoria de la comunitat (*Gemeinschaft*) que es perfila com una ciència autònoma al marge de qualsevol finalitat i, en conseqüència, sense atendre –com havia propugnat Herbart– la seva dimensió ètica. Bo i participant d'una concepció vitalista que reinterpreta la filosofia de Nietzsche –tasca en la qual va excel·lir Alfred Bäumler–,⁵⁴ els fins de l'educació no depenen de la reflexió filosòfica sinó de la vida comunitària, de manera que l'educació s'ha d'entendre com la formació espiritual de l'home gràcies a l'acció de la comunitat vital.

(53) Tot i els esforços que havia fet la República de Weimar a favor de l'exercici de la responsabilitat política i democràtica no existia a Alemanya –com va succeir a Espanya– una tradició educativa democràtica. Les idees d'autoritarisme, obediència, deure i disciplina de l'època bismarckiana van ser rescatades per Hitler en el seu llibre de capçalera *Mein Kampf*, escrit entre 1924 i 1925, bo i emprant una sèrie de metàfores vitalistes que exaltaven els valors de la joventut ària (sang, nació, missió, força, novetat i heroisme), que contraposà a la decadència i perversitat de la tradició dels partits burgesos, del marxisme i de la cultura semita.

(54) Estudiós de la filosofia de Nietzsche, Bäumler va publicar *Nietzsche und der Nationalismus (Nationalsozialistische Monatshefte, V, 1934, pp. 289-298)*, text en el qual estableix una comparació entre el filòsof i Hitler en destacar que ambdós s'han situat fora del món burges a fi d'establir un nou ordre moral i social. Segons Bäumler, l'Alemanya de Hölderlin i Nietzsche havia de tornar a dominar Europa.

És per aquest motiu que, per Krieck, l'error de la pedagogia ha estat oblidar la seva funció essencial que no és altra que destacar el paper educatiu de la comunitat, atès que en el seu exterior no és possible el creixement espiritual. Una pedagogia dogmàtica basada en hipòtesis artificials, de tarannà individual i que gira al voltant dels interessos de l'infant tal com va defensar Rousseau, és un greu error que ha generat –a banda de confusió– un seguit de manifestacions revolucionàries sobre la base antropològica d'un home abstracte, perquè la comunitat no és la suma dels individus sinó un veritable organisme social. La pedagogia moderna –la que parteix de Rousseau– ha fet del lliure desenvolupament de l'individu un dret que topa amb les ordenacions vitals que han imperat des de l'antigor. A l'antiga Esparta o a la primitiva Roma no existia el dret a la singularitat individual, que va ser assumit, més tard, per la tradició liberal moderna. Per damunt de l'individu sempre plana la voluntat supraindividual, que depèn de la comunitat de la qual neix aquella direcció vital que ha d'orientar la vida de qualsevol persona. El cas és que, pel nazisme, aquesta orientació individualista havia estat la gran marrada del moviment de reforma pedagògica endegat a Alemanya a partir de 1890 i que es consolidà durant els anys de la república de Weimar. Ras i curt: la filosofia il·lustrada i les teories polítiques del dret natural han fomentat una visió individual de l'home i de l'educació, amb el perjudici consegüent per a la comunitat i la seva unitat vital.

A l'hora de fer consideracions sobre la pedagogia de Krieck sobta l'apellació que fa de la fenomenologia per justificar epistemològicament el seu ideari comunitari. El mètode de la ciència de l'educació ha de ser, doncs, crític.⁵⁵ Per aquest motiu, aquest pedagog reclama –a fi d'assegurar una aparent i sospitosa neutralitat– el camí que qualsevol ciència ha de seguir, és a dir, el coneixement pur i la investigació crítica. Només interessin els fenòmens. «Si se logra reducir la totalidad de estos fenómenos a un número de formas básicas con validez general, obtendremos una nueva visión del ser y la vida de la comunidad».⁵⁶ Tot estreba en el coneixement de la realitat i de les seves lleis, o, el que és el mateix, la vida dels pobles i llur organització social, que és única i sempre la mateixa. D'aquí, doncs, es desprèn que la ciència de l'educació s'ocupi de l'educació com a element necessari de la vida comunitària que es manifesta com un organisme espiritual, atès que el seu ordre i la seva unitat s'articulen en unions i continguts espirituals. En conseqüència, l'home sol i aïllat no val res: tot resta a disposició de la idea de comunitat, clau de volta de la nova ciència de l'educació que es desmarca expressament de l'individualisme de la pedagogia tradicional.

(55) Tot i l'ascendència kantiana d'aquest concepte, és evident que la metodologia crítica de Krieck remet a la fenomenologia d'arrel husserliana, per bé que no la desenvolupa en un sentit humanitzador. Sense cap mena de prevenció Luzuriaga proclamava l'any 1926 que Krieck va ser el primer que va aplicar amb èxit el mètode fenomenològic a la pedagogia (E. Krieck, «La educación como función de la comunidad», *Revista de Pedagogía*, núm. 56, 1926, pp. 337-344).

(56) Krieck, E.: *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 28.

Això establert, no és debades dir que aquesta nova ciència de l'educació es corresponia amb una visió pedagògica (*Erziehungsanschauung*), que coincideix amb la *Bildung* nazista mediatitzada pel mite hitlerià d'un ultranacionalisme ètnic que interpreta l'estat com un cos social pangermanista que es declara anticomunista, antiliberal i antisemita. Al cap i a la fi, aquesta *Bildung* nazista, articulada a l'entorn de la idea de poble (*Volk*), va tallar de soca-rel la tradició del moviment pedagògic reformista –basat en les idees de llibertat, igualtat, tolerància, justícia, humanitat– que tantes coses havia fet per a la consolidació epistemològica i la institucionalització universitària de la pedagogia com a disciplina científica. Amb l'ascens de Hitler al poder, els professors d'ascendència jueva van ser obligats a renunciar a les seves càtedres amb el corresponent perjudici per a la pedagogia. A tall d'exemple, es pot dir que Edith Stein –que l'any 1932 s'havia integrat a l'Institut Alemany de Pedagogia Científica de Münster per assentar les bases antropològiques i teològiques de la pedagogia catòlica– fou separada de la docència universitària.⁵⁷

A partir de 1933, la pedagogia només podia seguir el dictat del *Führer*, el veritable guia i conductor del III Reich. La pedagogia va passar a dependre d'una ideologia política curulla d'elements d'un misticisme neopagà. D'aquesta manera, la pedagogia s'havia allunyat dels valors de l'humanisme, que havia afaïçonat una *Bildung* que va combinar l'esperit (*Geist*) amb la llibertat (*Freiheit*).⁵⁸ En darrera instància, la pedagogia nacionalsocialista destaca el paper de la vida (aconseguir el perfeccionament biològic de la raça ària segons una educació física premilitar de caire espartà) i, alhora, de l'exaltació de la mort i de la guerra (*Erziehung zum Kriege*).

Abans de finir aquest apartat, voldríem manifestar que la pedagogia de les ciències de l'esperit (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) no va poder aturar, ni enfrontar-se d'una manera decidida, a l'ascendència de la pedagogia nacionalsocialista. Auschwitz –la memòria de la qual va ser silen-

(57) En sintonia amb el moviment neoescolàstic endegat pel cardenal Mercier a Lovaina a les darreries del segle XIX, cal destacar que a partir de 1919 –després de la Primera Guerra Mundial– la cultura europea va viure un renaixement del catolicisme que defensà un important programa de renovació litúrgica (Romano Guardini) i filosòfica (la rehabilitació de l'escolàstica segons va propugnar Peter Wust). Aquesta situació va incidir en el camp educatiu amb la introducció –per exemple– de la pedagogia a la Universitat Catòlica del Sacro Cuore de Milà l'any 1921. Des d'aquest horitzó de renovació s'entén l'itinerari d'Edith Stein, que va de la fenomenologia al tomisme i que finalitza en la mística. Més enllà del pensament d'Edith Stein –que va començar a actualitzar les bases de la pedagogia catòlica segons els signes dels nous temps, bo i atorgant un paper cabdal a l'educació de la dona–, s'ha de dir que l'obra de Joan Tusquets –primer catedràtic de Pedagogia a Barcelona després de 1939– també es pot entendre des la perspectiva d'una renovació catòlica basada en una *Bildung*, que troba en la litúrgia de Romano Guardini i en la filosofia tomista (i per extensió, en la metodologia comparada basada en l'analogia aristotèlicotomista) la seva clau de volta.

(58) Curiosament, la línia pedagògica encetada per Rudolf Steiner, que seguia una posició antroposòfica que depèn del model biocèntric de Goethe i de la unitat de la vida de Fröbel, no va ser objecte d'una especial persecució fins cinc anys després de l'arribada de Hitler al poder, és a dir, a partir de 1938.

ciada a Alemanya fins a 1970– marca el fracàs de la pedagogia de les ciències de l'esperit i del moviment de reforma pedagògica endegat per la república de Weimar. Finalitzada la guerra, la pedagogia de les ciències de l'esperit va viure a l'Alemanya Federal una revifalla, o, el que és el mateix, una segona generació dirigida per Erich Weniger (autor que procedia de l'etapa anterior) i integrada per altres noms (Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, etc.). Justament l'any 1965, en el llibre d'homenatge dedicat a Weniger, hom preguntà –bo i reprenent quelcom ja plantejat per Adorno– què s'havia de fer perquè Auschwitz no es repetís. Aquesta situació ha generat últimament una prolífica reflexió pedagògica amb la recuperació d'educadors de la Shoah com ara Janus Korczak.⁵⁹

L'emergència de la Teoria Crítica

La crisi de les ciències de l'esperit, que es van restablir momentàniament després de la Segona Guerra Mundial, va deixar la porta oberta a l'aparició de la pedagogia crítica, la qual va assumir bona part del llegat de la tradició marxista. És sabut que el marxisme –que desenvolupa diverses experiències educatives després de la revolució soviètica de 1917– havia elaborat una pedagogia que descansava en els conceptes de «treball» (una visió politècnica per fer front a una concepció unilateral i alienadora, com ara la promoguda pel capitalisme) i de «praxi» que suposa una dimensió exegètica i crítica. Diem això per deixar clar que l'educació socialista es perfila com una alternativa a la pedagogia burgesa que a Alemanya havia assumit el moviment de reforma pedagògica, el qual, com hem assenyalat abans, va incidir en els plantejaments educatius de la República de Weimar, que havia defensat una pedagogia del treball (*Arbeitsschule*) en la línia de Kerschensteiner, la qual, al seu torn, s'allunya de la pedagogia productiva (*Produktionsschule*) de Blonskij. La pedagogia reformista recupera així la pedagogia de Pestalozzi i dels neokantians (Natorp), que volien unir el treball i la moralitat. Aquesta posició es pot resumir en la fórmula –assumida per la socialdemocràcia– d'agombolar els pensaments de Kant i Marx.⁶⁰

(59) Planella, J. i C. Vilanou, «Edith Stein i la Pedagogia de la Shoah», dins *Pedagogia del segle XX en femení*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, pp. 57-83.

(60) És clar que aquesta fusió també va tenir lloc a l'estat espanyol a través de la conjunció del pensament polític socialista i de la tradició krausista representada per la Institució Llibre de Enseñanza, tal com va representar durant la primera meitat del segle XX Fernando de los Ríos, que havia estudiat la pedagogia de Natorp a Marburg. El cas és que encara avui aquesta conjunció serveix per defensar el model d'escola pública i les reformes educatives endegades pel PSOE a Espanya partir de 1982 (Gómez Llorente, L.: *Educación pública*. Madrid: Morata, 2000).

S'ha de parar esment al fet que el marxisme va viure –durant la dècada dels anys vint– una fase de renovació que va permetre rellegir l'obra de Marx des de la perspectiva humanista i antropològica, alhora que s'establí un pont amb les investigacions empíriques que es realitzaven en el camp de les ciències socials. En aquesta direcció convé no oblidar els treballs de l'Escola de Frankfurt, nascuda l'any 1924, quan Karl Grünberg va fundar l'Institut de Ciències Socials a la Universitat d'aquella ciutat. Aquest fet la va situar a l'esquerra de la socialdemocràcia alemanya. Des del primer moment, l'orientació de l'Escola es caracteritzà pel seu interès filosòfic i sociològic i, més específicament, per la seva orientació crítica i dialèctica que la vincula a la tradició marxista de Korsch i Luckas.

És prou conegut que Horkheimer, Adorno i Marcuse són, a banda de Bloch i de Fromm, alguns dels noms més representatius d'aquesta orientació. L'Escola de Frankfurt ha destacat per desenvolupar una teoria crítica, que s'ha presentat com una autèntica creuada antiautoritària pel que fa al feixisme –una manifestació tardana del capitalisme– i a l'estalinisme. En aquest context, l'any 1936, Horkheimer, Fromm i Marcuse –entre altres– van publicar una obra col·lectiva, sota la influència del marxisme i de la psicoanàlisi, titulada *Studien über Autorität und Familie*, treball en què es denunciava l'estructura autoritària de la família, la qual, a parer seu, va afavorir l'arribada d'un *Führer* com Hitler i el sotmetiment de la burgesia al seu *Diktat*. Amb aquesta obra s'obria l'horitzó per a una interpretació psicopedagògica freudomarxista, la qual, a través d'autors com W. Reich i V. Schmidt, va incidir en la formació d'alternatives antiautoritàries que emergiren al voltant dels anys seixanta. Sigui com sigui, s'ha d'insistir en el fet que, després de la Segona Guerra Mundial, els treballs de l'Escola van continuar denunciant l'estructura autoritària de la personalitat, la qual cosa explica l'emergència d'una actitud procliu al feixisme.⁶¹

En relació amb la vinculació de la teoria crítica amb la pedagogia de les ciències de l'esperit, hem d'insistir en el fet que quan es va publicar el llibre homenatge dedicat a Erich Weniger –*Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* coordinat per Ilse Dahmer i Wolfgang Klafki– es va destacar la dimensió crítica de les ciències historicohermenèutiques. En aquest context, autors com ara Klaus Mollenhauer i Wolfgang Lempert van publicar una sèrie de treballs –en el trànsit del anys seixanta als setanta– en els quals insistien en l'interès emancipador com a objectiu primordial d'una formació que apunta a l'alliberament. Així, es va generar una ciència crítica de l'educació que tenia la idea de conservar el paper que havia emprat la interpretació en la pedagogia científicoespiritual, per bé que ara es volia aplicar a la investigació social empírica. A més de denunciar la seva incapacitat per impedir l'accés de Hitler al poder, es censurava, a la pedagogia de les ciències de l'esperit, la

(61) Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D. J.; Nevitt Sanford, R.: *The Authoritarian Personality*. Nova York: Harper and Brothers, 1950.

seva feblesa metodològica per afaïçonar una correcta adequació entre la teoria i la pràctica. Aquest aspecte havia estat conreat a bastament per l'Escola de Frankfurt.⁶²

Es pot dir que l'empremta de l'Institut –que ha tingut diverses generacions– arriba fins avui mateix. Tot i que hi ha qui no inclou Habermas en la seva nòmina, el cert és que es fa difícil separar la seva obra dels treballs de l'Institut. I aquest fet encara més si tenim en compte que Habermas (el qual, recordem-ho, defensa, contra els renunciaments postmoderns, la il·lustració com a projecte incomplet i inacabat) va assolir la direcció de l'Institut l'any 1969. Conseqüentment, existeix una continuïtat en la filiació teòrica, tot i que es constata un canvi d'enfocament pel que fa –si més no– a la tonalitat de la teoria crítica. En efecte, mentre que els primers membres de l'Institut –fruit de l'ascens del nazisme i de la barbàrie de la guerra– van optar per un plantejament negatiu i un tarannà pessimista, Habermas ens ofereix un horitzó clarament esperançador que ha incidit en el panorama pedagògic en conferir una bastida epistemològica a les ciències de l'educació sobre la base d'unes ciències dialògiques. De fet, la idea d'una intersubjectivitat que es constitueix a través del reconeixement recíproc és l'instrument per a la reconstrucció d'una racionalitat comunicativa que pretén restablir la racionalitat a partir del paradigma dels processos discursius.⁶³

Cal recordar que, segons Adorno, la teoria crítica se singularitza per una dialèctica negativa que identifica la dominació de la naturalesa amb l'opressió totalitària i, a més, per la dinàmica que s'estableix entre el progrés científicotècnic i la regressió social. Es tracta d'una dialèctica de la raó, la qual, per diferència amb la dialèctica hegeliana, no reconcilia el fet de pensar i de ser. Contràriament, es constata una perversió essencial de la raó a través de la solució final (Dachau, 1933-Auschwitz, 1945), l'amarga experiència de l'holocaust, l'evolució de la dialèctica marxista en l'estalinisme i, també, l'aparició en les societats occidentals d'un home unidimensional.⁶⁴ La reflexió d'Adorno és dramàtica i negativa: «Auschwitz va demostrar irrefutablement el fracàs de la cultura. El fet que Auschwitz hagi pogut ocórrer enmig de tota una tradició filosòfica, artística i científicofil·lustradora comporta més contingut que el que ella, l'esperit, no arribés a tocar els homes i a canviar-los. En aquells santuaris de l'esperit, en la pretensió emfàtica de la seva autarquia, és precisament on rau la mentida.

(62) Lenze, D.: «La ciencia de la educación en Alemania», *Educación*, 54, 1996, pp. 7-20.

(63) Jouy, A.: «La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question impertinente? Quelques éléments de réponses inspirés de l'épistémologie habermassienne», *Les Sciences de l'éducation*, 33, 1, 2000, pp. 5-24.

(64) No deixa de ser sorprenent que Marcuse, crític de l'home unidimensional, presenti a *Eros i civilització* una solució estètica als problemes de la humanitat en una línia que recorda les posicions de Schiller després de la Revolució Francesa i de la Bauhaus després de la Primera Guerra Mundial. En relació amb aquesta dinàmica històrica, que emfasitza el paper de la pedagogia estètica després dels fracassos polítics, vegeu Vilanou, C.: «Metrópoli i utopia estètica», *Seminari Iduna. Paisatge i educació estètica*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999, pp. 37-50.

Tota la cultura després d'Auschwitz, junt amb la crítica contra aquesta, és brutícia».⁶⁵

Tot plegat implica una interpretació històrica pessimista, una visió escèptica de la raó en forma de dialèctica negativa, que Adorno va tractar en la seva filosofia última –*Dialèctica negativa*, 1966– on encetava la introducció amb aquesta pregunta: «És encara possible la filosofia?». Més endavant posava com a títol d'un dels apartats: «Després d'Auschwitz». La qüestió és clara: què significa pensar després d'Auschwitz quan sovint s'ha oblidat la pregunta i, el que és pitjor, quan fins i tot es constata una banalitat del mal. És llavors quan tot es dissol en superficialitat i impersonalitat, perquè pensar després d'Auschwitz «vol dir disposar-se a afrontar la foscor, les imatges del caos originari; vol dir transitar les zones ombrívoles i prendre la humilitat i el coratge per confessar errors i començar de nou. Dit d'una altra manera: ja no es pot continuar filosofant sense prendre's seriosament l'experiència del mal radical que ha emergit en ple segle XX».⁶⁶

Tal vegada aquest escepticisme negatiu atresora un inequívoc potencial crític i, en conseqüència, profitós, aspecte que Adorno ja havia demostrat –juntament amb Horkheimer– en la seva *Dialèctica de la Il·lustració* (acabada l'any 1944 i publicada a Amsterdam tres anys després). Per Adorno, no hi ha dubte possible: enfront de les aspiracions dels il·lustrats, el progrés material no s'adiu amb una millora social de la humanitat. La dialèctica de la Il·lustració –comparada per Habermas amb la crítica nietzscheana de la cultura– palesa que la decadència espiritual de la humanitat es produeix enmig del progrés tècnic. Així, Adorno va reflectir en la seva *Teoria de la Pseudocultura* (1959) les contradiccions d'una cultura que, finalment, s'ha devaluat fins a esdevenir una simple mercaderia que actua com un sistema d'alienació i totalitarisme. No en va, Adorno i Horkheimer dedicaven bona part de la seva *Dialèctica de la Il·lustració* a l'anàlisi d'una indústria cultural que converteix la racionalitat tècnica en una racionalitat de domini i control que reprimeix indiscriminadament.⁶⁷

Adorno va detectar aquest procés de perversió de la cultura, alhora que manllevava de Benjamin la idea que tota obra d'art és incompleta fins que la crítica no la il·lumina. La cultura, per ser experimentada i reflexionada, necessita el pensament crític, que connecta la teoria de l'educació amb la cultura política. Per contra, i gràcies a l'evolució de la burgesia, s'ha fornint una cultura de masses, pròpia d'una societat unidimensional, que consumeix una pseudocultura mancada de qualsevol connotació alliberadora. Si la il·lustració no comporta una autoreflexió sobre aquesta situació de sotmetiment a una realitat administrada des de l'exterior, la missió de l'educació perd tot el seu potencial alliberador. La solució a aquesta situació no pot ser altra que promoure una educació per a l'emancipa-

(65) Adorno, T. W.: *Dialèctica negativa*. Madrid: Taurus, 1975, pp. 366-367.

(66) Esquirol, J. M.: *D'Europa als homes*. Barcelona: Cruïlla, 1994, p. 101.

(67) Horkheimer, M. i T. W. Adorno: *Dialèctica del il·luminisme*. Buenos Aires: Sur, 1970.

ció. Aquest títol ha donat nom a un llibre que recull precisament un seguit d'escrits que daten dels darrers anys d'Adorno (1959-1969).⁶⁸

La intenció d'Adorno és ben clara: la humanitat no pot perdre la memòria, amb la qual cosa es reclama una raó anamnètica que s'oposa a la frivolitat postmoderna que demana la desaparició de la memòria i l'acomiadament de la història amb la temerària proclamació de la fi de la història (Fukuyama).⁶⁹ L'oblit del passat històric, que va permetre la bogeria nacionalsocialista, constitueix un frau que la humanitat no pot permetre que torni a succeir. El record d'un temps dominat pel terror, la por i el sofriment s'ha de mantenir ben viu per tal que el mal no es converteixi en fotesa i en banalitat, segons expressió de Hanna Arendt en la seva obra sobre els orígens del totalitarisme: els homes normals no saben que tot és possible mentre que el totalitarisme sí: «Els camps de concentració i d'extermini dels règims totalitaris serveixen de laboratoris en els quals es posa a prova la creença fonamental del totalitarisme que tot és possible».⁷⁰

Amb això queda esbossat que la pedagogia que defensa Adorno es forma com un ressort contra la repressió, contra el genocidi i contra la tortura. En conseqüència, la superació de la barbàrie és el pressupòsit immediat per a la supervivència de la humanitat, atès que la barbàrie persistirà mentre perdurin les condicions que van fer possible la seva emergència. És evident que les coses no són iguals després d'Auschwitz, fins al punt que l'educació només pot tenir sentit com a educació per a l'autoreflexió crítica. Per evitar el retorn del feixisme, o el que és el mateix, un autoritarisme heterònom, Adorno vol activar *–more kantiana–* l'autonomia, la força de la reflexió, això és, la capacitat que hom té per autodeterminar-se. Justament a partir d'aquesta posició (és a dir, la defensa d'un model educatiu que potencia la idea d'un subjecte, el qual, a través de la seva acció social, contribueix a l'emancipació de la societat enfront de qualsevol temptació irracional i totalitària), Habermas desenvoluparà la idea d'una comunicació *–La teoria de l'acció comunicativa, 1981–*, exempta de relacions de poder, que s'articula com a clau de volta d'una ètica discursiva universal que confia en les possibilitats del llenguatge per assolir un consens general, atès que la raó comunicativa aspira a corregir, mitjançant els discursos, els previsibles desacords en la presa de decisions.

La posició de Habermas *–que apel·la al llenguatge i a l'acció comunicativa per superar el hiatus entre la raó teòrica i la raó pràctica–* destaca

(68) Adorno, T. W.: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.

(69) Des d'una perspectiva en consonància amb aquesta defensa de la memòria que a través d'Auschwitz vol recuperar els valors de la tradició jueva, vegeu Metz, J.B.: *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 1999. Des d'una perspectiva pedagògica, Mellich, J. C.: «El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?», *Enrahonar*, núm. 31, 2000, pp. 81-94.

(70) Arendt, H.: *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1974, p. 533. No deixa de ser significativa la crítica que fa aquesta autora a la pedagogia de l'Escola Nova pel fet de no garantir la consolidació dels valors democràtics. Sobre aquest aspecte, vegeu Arendt, H.: «La crisi de l'educació», dins *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1989, pp. 7-28.

per la seva originalitat en una època marcada pel descrèdit de les teories universals de la raó. Com s'ha denunciat repetidament, la racionalitat moderna ha generat una concepció positiva i instrumental que ha fet de la raó tècnica el paradigma del saber humà. Habermas vol substituir la subjectivitat monològica kantiana per una societat de comunicació que permet radicalitzar l'universalisme axiològic de la Il·lustració. Dit amb altres paraules: es vol rectificar el solipsisme de l'ètica kantiana a través d'una teoria de l'acció comunicativa que afavoreixi la integració social i els valors de caràcter solidari.

Habermas va indicar en el seu llibre *Coneixement i interès* (1968) que la ciència havia de seguir interessos emancipatoris si volia ser legítima. Aquest plantejament va incidir directament en la pedagogia, que va assumir una dimensió inequívocament crítica. Vistes així les coses, ens trobem davant d'una actitud neoil·lustrada, la qual, a més de recórrer a nocions com les d'autonomia i participació, destaca el paper del diàleg, tal com ha plantejat la pedagogia de Freire. A l'hora de fer consideracions es constata que la pedagogia crítica aprofundeix en les relacions socials, que són presentades com un obstacle per a l'emancipació del gènere humà. En darrera instància, la lectura educativa de l'obra de Habermas genera una pedagogia de la transformació social, basada en la democratització de l'escola i de les institucions socioeducatives.

És obvi que aquesta concepció crítica va topar en l'antiga Alemanya Federal amb una ciència empírica de l'educació, defensada per Brezinka en una sèrie d'articles publicats l'any 1968 en la *Zeitschrift für Pädagogik*, en els quals demanava el trànsit de la pedagogia a la ciència de l'educació que destaca la dimensió tecnològica orientada vers l'actuació.⁷¹ Si guí quina sigui la valoració que hom faci de tot plegat, és clar que la teoria crítica ha afavorit l'aparició d'una pedagogia crítica, la qual, sense oblidar els seus orígens europeus, ha arrelat amb força a Latinoamèrica, on es produeix un encreuament de camins entre la filosofia marxista, la teologia de l'alliberament i la pedagogia de Freire. Tot plegat forneix un discurs pedagògic que ha consolidat línies de reflexió alternatives a la pedagogia dominant –la pedagogia crítica és una pràctica contrahegemònica– en què destaquen autors rellevants com ara Peter McLaren i Henry Giroux.⁷²

(71) Des de la tradició de la pedagogia perenne, Wolfgang Brezinka ha estat un dels autors que més s'ha oposat a aquesta pedagogia de l'emancipació (*La pedagogia de la nueva izquierda*. Barcelona: PPU, 1988), i ha defensat una ciència de l'educació (*Erziehungswissenschaft*) que prioritza els mitjans per damunt dels fins (*Conceptos básicos de la Ciencia de la Educación*. Barcelona: Herder, 1990).

(72) McLaren, P.: «Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança», *Temps d'Educació*, 9, 1993, pp. 215-248.

La instrumentalització tecnològica de la pedagogia

Hem dit més amunt que la pedagogia, durant els anys previs a l'esclat de la Segona Guerra Mundial, es va procurar institucionalitzar, sobretot a Alemanya, com una ciència de l'esperit. El tema no és nou, per bé que el que ara ens interessa destacar és justament que a l'Alemanya Federal –és obvi que les coses foren diferents a la República Democràtica Alemanya– la pedagogia, durant els primers anys de postguerra, va recuperar la tradició de les ciències de l'esperit. Aquesta situació es perllongà durant uns anys fins al moment que s'optà –enfront de l'emergència d'una pedagogia criticoemancipatòria– a favor d'una pedagogia racional i empírica. Aquesta segona línia de pensament procliu a l'asèpsia política i ideològica, trobà un dels seus millors defensors en autors com ara Felix von Cube, el qual, l'any 1971, proclamava des de Catalunya que la pedagogia havia d'abandonar la seva dimensió normativa per no caure en una temptació autoritària.

El món caminava cap a una industrialització –procés afavorit pels Estats Units, que van dinamitzar el pla Marshall–, de manera que l'educació optà per l'estandardització, la racionalització i la productivitat. Les normes de sentit (*Sinn-Normen*), que havien orientat les finalitats de la pedagogia fins poc abans de la Segona Guerra Mundial, van caure en descrèdit. En el seu lloc, s'implantaren una sèrie d'objectius que ja no es derivaven d'una concepció metafísica de l'educació, sinó de l'experiència pràctica que havia de definir els continguts d'una nova pedagogia, la qual es caracteritzarà, justament, per ser una pedagogia *per objectius*. «Nunca se subyará con suficiente énfasis –deia von Cube l'any 1971– que el proceso de fijación de objetivos es fundamentalmente distinto del proceso de consecución de objetivos. Bien es verdad que los objetivos deben fijarse de tal modo que sean alcanzables y controlables; no obstante, dentro de estas condiciones la fijación es bastante arbitraria. Se trata siempre de prioridades (subjetivas) de valores en el criterio de los *capitanes* individuales, o bien de objetivos establecidos, gracias a compromisos entre varios. En cambio, el proceso de consecución de los objetivos es puramente racional; es decir, que puede desarrollarse y controlarse mediante métodos lógicos y empíricos».⁷³

No s'ha de perdre de vista que la lògica racionalempírica pretén substituir el pensament i la ideologia, la qual és desqualificada pel seu tarannà idealista i autoritari. Sorgeixen així unes generacions de pedagogs sense filosofia que consideren que l'educació –en assumir el procés tecnològic– només ha de restar al servei del desenvolupament econòmic. Fa la impressió com si després de 1945 el pragmatisme nord-americà –amb una

(73) Von Cube, F.: «El porvenir de la Pedagogía», *Folia Humanistica*, IX, 106, 1971, p. 807. Aquest article correspon a la conferència que aquest autor, director llavors de l'Institut Pedagògic de la Universitat de Bonn, va impartir en el marc del Segon Simposi Internacional de la Ciència de l'Home, que va tenir lloc a Barcelona del 13 al 17 de juny de 1971.

visió parcial de l'instrumentalisme de Dewey— insuflés les bases d'una pedagogia que es fonamenta en la teoria pragmatista de la veritat. No cal dir que, a partir d'aquest moment, la veritat ja no és una cosa essencial, eterna i abstracta, generada per una situació epistèmica ideal contemplativa, sinó el resultat d'una funcionalitat que troba la seva justificació en l'eficàcia, és a dir, en els efectes que s'obtenen d'una determinada acció. Dewey —en pretendre establir de bell nou les bases del pensament— vol objectivar l'experiència per fer-la sortir dels estrictes límits de la consciència cartesiana, alhora que no accepta ni causes ni tins últims, segons havia formulat històricament la tradició de la filosofia perenne.

Tot queda reduït a una filosofia de l'acció, la qual, en menysprear el passat (i per tant, la història metafísica de les idees eternes i abstractes), troba la seva raó de ser en el futur, en l'esdevenir. D'aquí es desprèn que les sintonies entre la filosofia de Hegel i el pensament de Dewey, redueixen, sota la influència del pragmatisme de William James, les idees a purs instruments, perquè el coneixement implica necessàriament la dimensió del *fer*, és a dir, fer funcionar alguna cosa (per exemple, una màquina) per obtenir els millors rendiments possibles. En conseqüència, la pedagogia de Dewey es redueix al descobriment per mitjà de l'acció en un context que vol fugir expressament de la temptació dels principis substantius i absoluts, perquè —en darrer terme— tot es valora segons les conseqüències que es desprenen de les accions humanes.⁷⁴

La veritat, pel pragmatisme, —i especialment, pels neopragmatistes— ja no és un concepte epistemològic, sinó que apel·la a l'adaptació de l'home a les necessitats que es deriven de la naturalesa. La línia de justificació —que òbviament es difumina amb aquest plantejament— no es troba tant en el passat de la tradició com en l'acció i en l'experiència, és a dir, en l'esperança que representa la novetat nord-americana, que promet l'horitzó d'un món millor, més lliure i democràtic, sense autoritats i criteris definitius, obert al progrés i naturalment a l'educació progressiva.⁷⁵

(74) No hi ha dubte que el pensament de Dewey ofereix un horitzó humanista quan defensa el criteri de la utilitat general. Aquest criteri presenta un perfil social que va influir en el «New Deal» de Roosevelt i en les orientacions progressistes dels Estats Units. La falta de sistematicitat del seu pensament ha permès una lectura unilateral de Dewey, que ha portat a identificar l'instrumentalisme amb l'exaltació de la tecnologia (el reialme d'un *fer* al marge del *ser*); en realitat, de l'experimentalisme, es pot concloure una pedagogia humanista que va influir en el moviment de l'Escola Nova i que s'allunya de qualsevol reduccionisme mecanicista (Mañach, J.: *Dewey y el pensamiento americano*. Madrid: Taurus, 1959).

(75) Des de poc abans de la caiguda del mur de Berlín ha tingut lloc un redescobriments de l'obra de Dewey, que, després de la seva mort (1952), havia quedat un xic en l'oblit. S'ha de reconèixer que l'entrada del pensament de Dewey a Europa es va iniciar l'any 1917 quan els Estats Units van decidir la seva intervenció en la Primera Guerra Mundial. Després de 1945, però, la filosofia nord-americana va ser dominada pel racionalisme lògic, en detriment dels corrents pragmatistes, que a hores d'ara experimenten una important revifalla de la mà del neopragmatisme, el qual ha recuperat la figura de Dewey. Aquest pedagog és presentat com el filòsof genuïnament nord-americà. En relació amb aquests aspectes, vegeu Rorty, R.: *El pragmatisme: una versió antiautoritària en ètica i epistemologia*. Vic: Eumo/Universitat de Girona, 1998.

Aquesta situació, que contrasta amb el context totalitari anterior, va permetre el desenvolupament d'una consciència moral –conseqüència de l'esperit purità–, la qual, després de la crisi de valors que va viure la societat nord-americana en la dècada dels anys seixanta, s'estructurà sota la influència de l'epistemologia psicogenètica a favor d'una sèrie d'estadís de caràcter formal (Kohlberg) que s'allunyen de l'objectivisme ètic i d'una pedagogia axiològica derivada de la filosofia dels valors.

La pedagogia perd així la seva voluntat sistemàtica i normativa i esdevé una simple estratègia metodològica, una asèpsia tecnocientífica, una racionalització didàctica, per bé que manté la seva vocació moderna quan destaca –si més no formalment– el paper de la llibertat. No hi ha dubte que les democràcies occidentals van intentar controlar la dinàmica politico-social a través de l'educació fins al punt d'instaurar una mena de constitucionalisme moral que avui encara perdura amb la demanda d'una educació per la ciutadania. El consens i el diàleg han substituït no només l'imperatiu categòric kantian sinó també la pedagogia teleològica derivada de la filosofia perenne: l'educació ha entrat en la dinàmica de la lògica de l'activitat i de la producció (*poesis*) amb el consegüent detriment per la consideració moral (*praxi*), la qual, amb l'oblit de la teleologia i de l'axiologia, s'estructura sovint a partir del consens dialògic.⁷⁶

En aquest context tecnocràtic, la pedagogia general va donar pas a la teoria de l'educació, perquè és evident que l'expressió «Pedagogia» començava a fer nosa. Enmig d'aquest ambient, no ha d'estranyar que Gilles Ferry proclamés, des de les pàgines de l'*Éducation Nationale*, l'11 de maig de 1967, la mort de la pedagogia. Amb tot, quinze anys després el mateix autor precisava que es tractava de la mort de la pedagogia dogmàtica, a la qual contraposava el conjunt pluridisciplinari de les ciències de l'educació.⁷⁷ D'acord amb aquests plantejaments, la teoria de l'educació abandonà la seva dimensió reflexiva i filosòfica i es va diluir en una sèrie de teories d'aprenentatge de caràcter psicotecnològic que havien d'assegurar l'èxit de l'educació. Al cap i la fi, el que importa és l'optimització dels processos educatius que es fonamenten en unes estratègies didàctiques basades en la psicologia cognitiva. Encara que l'orientació professional –i les tècniques psicotècniques– havien estat presentades abans de l'esclat de la Segona Guerra Mundial com un esforç humanitzador que havia de contribuir a la millora de la societat, després de 1945 –i amb l'experiència de la indústria bèl·lica– tot apuntarà vers una *taylorització* del treball i, en conseqüència, de la pedagogia i de la psicologia, les quals, tanmateix, s'allunyen de la retòrica personalista que plana en ocasions sobre uns discursos pedagògics que confien en una raó instrumental.

(76) Autors com ara P. Meirieu ha recuperat el mite de Frankenstein per exemplificar aquesta dimensió poètica de l'educació (*Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur, 1996).

(77) Ferry, G.: «De la Pédagogie aux Sciences de l'Éducation», *Les Sciences de l'Éducation*, 4, 1982, pp. 147-159. Aquest article ha estat reeditat recentment en la mateixa revista (31, 1998, pp. 141-150).

La marxa dels esdeveniments va fer insostenible aquesta situació, en especial a partir de l'any 1957, moment que la Unió Soviètica, gairebé per sorpresa, va llençar l'Sputnik, el primer satèl·lit artificial que anticipava la cultura de la informació i del coneixement i que decantava –enmig de la guerra freda– la cursa espacial en perjudici del món occidental. La resposta no és féu esperar i la crítica a l'educació també. S'havia de recuperar el temps perdut. Els anys d'avantatge que els soviètics mostraven enfront del món occidental foren recuperats ben prest. El prestigi d'Occident, però també l'economia i la seguretat, estaven en joc. Es lògic que a partir d'aquell moment –en plena era atòmica– i sota el ritme d'un trepidant creixement econòmic el coneixement pedagògic s'allunyés encara més del seu origen filosòfic i s'apropés a una orientació tecnològica com ara la defensada per Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968), que, en darrer terme, no és més que el somni optimista d'una instrucció automatitzada que arrenca de les màquines (*teaching machines*) d'abans de la Segona Guerra Mundial i que consuma la secularització total de la pedagogia, que veu limitada així la seva vocació metafísica.

Amb el pretext de guanyar el temps perdut –Occident no podia permetre que l'URSS liderés la investigació de l'espai– es va produir una simplificació de la pedagogia a una pura tecnologia. Els resultats foren positius. Una primera victòria es va obtenir l'any 1969 amb l'arribada de l'home a la Lluna. Vint anys més tard –l'any 1989– es va obtenir el triomf definitiu amb l'esfondrament del mur de Berlín. Per molts, la RDA i la Unió Soviètica han fracassat perquè no han estat capaces d'adaptar-se al ràpid canvi tecnològic esdevingut durant els últims quaranta anys i que va transformar radicalment l'economia mundial. Tot i que en el bloc de l'Est es parlava molt de revolució científicotècnica la realitat ha demostrat que només eren bones intencions, perquè Occident ha acabat per imposar el seu sistema econòmic neoliberal, centrat ara més en el sector de les noves tecnologies que no pas en la indústria tradicional.

Molts partidaris de la tecnologia de l'educació –que avui representen un gruix molt important del món de l'ensenyament– van renunciar a introduir en el seu treball intel·lectual i professional qualsevol possible consideració filosòfica. En un primer moment, alguns autors insistien en la conèixença de la cibernetica com a complement necessari per rectificar el rumb de la pedagogia universitària d'orientació científicoespiritual que, finalment, va abandonar el seu tradicional protagonisme a favor d'una orientació científiconatural, mecànica i tecnològica.⁷⁸ Encara avui, per la majoria dels seus partidaris, tota consideració filosòfica es redueix a simples referències idealistes sense cap significació per a la educació. Conseqüentment, l'ensenyament de tradició humanística va retrocedir encara més en un procés que ha resultat gairebé imparable des de llavors. Les reformes educatives havien de prioritzar els programes de desenvolupament tècnic

(78) Frank, H.: «Aspectos científico-teóricos y organizatorio-ciberneticos de la Pedagogia Cibernetica», *Folia Humanistica*, núm. 84, 1969, pp. 989-1004.

i industrial, assegurar el creixement del PIB, contribuir al desenvolupament d'un món tecnològic, decantar la guerra freda de la banda occidental, garantir la incorporació de les noves tecnologies de la informació, situació que es va agreujar amb la crisi econòmica de 1973 i les polítiques de reconversió industrial de la dècada dels anys vuitanta que van emmarcar l'educació en un context de crisi pregona tal com recullen els treballs de Coombs (*La crisi de l'educació*, 1968) i l'informe Faure (*Aprendre a ser*, 1973).

Mercès a aquest procés, la pedagogia filosòfica fou suplantada per una concepció pragmàtica i tecnocràtica que s'allunyava expressament de la reflexió i de la metafísica. No ha d'estranyar, doncs, que aquesta situació afavorís el desenvolupament, en la dècada de 1970, dels moviments de l'antipedagogia partidaris d'una crítica radical de les institucions educatives. Així doncs, la filosofia deixava de ser l'empara de la pedagogia, com confirma el fet que les seccions de pedagogia abandonessin l'aixopluc de les facultats de Filosofia i Lletres. La pedagogia caminava –sota el paradigma de les ciències de l'educació– a la recerca d'una identitat que trobaria en el binomi saber-fer de la tecnologia el seu tret més característic. Ras i curt: l'educació havia de restar al servei del poder tecnològic que representava una emergent racionalitat econòmica de caràcter neoliberal i transnacional.

De fet, feia poc temps que, com a resultat de les innovacions tecnològiques desenvolupades durant la guerra, havia aparegut la cibernètica (Wiener, 1948) i la teoria de la informació (Shannon, 1949), que influïren decididament en el rumb de la pedagogia, la qual, a partir d'aquest moment, donava entrada a conceptes com ara els d'informació, codi, missatge, senyal, entropia o *feed-back*. Gràcies a l'impacte de la lingüística i de les pragmàtiques filosòfiques, mercès al naixement de la semiòtica i de la teoria de la comunicació, sense oblidar les retòriques de la imatge, la pedagogia entrava en una nova lògica allunyada de l'antiga *Bildung* neohumanista, que havia destacat la importància de les teories de la formació humana. Tot i els esforços per defensar una pedagogia cibernètica de caràcter humanístic⁷⁹, el cert és que el saber pedagògic entrà en una nova lògica tecnològica –una tecnologia de la formació humana basada en les tècniques de la instrucció programada–, la qual, finalment, s'ha instaurat en els cercles pedagògics dominats per la performativitat postmoderna.

Fou llavors que es va produir, a través de la noció d'ensenyament programat, la racionalització instrumental dels processos de pensament. Un petit llibret de la col·lecció «Que-sais-je?», elaborat per Maurice de Montmollin el 1965, obria a Europa una via que procedia dels Estats Units: l'ensenyament programat. A redós d'una concepció tecnològica de l'educació, la pedagogia va assumir una sèrie de conceptes que procedien de la cibernètica i que acabarien per assegurar l'èxit de l'ensenyament programat:

(79) Sanvisens, A.: *Cibernètica de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984.

«Une méthode pédagogique systématique, reposant sur des bases expérimentales. Cette méthode se caractérise par: la recherche d'un ordre de présentation efficace, l'adaptation au rythme de l'élève; la correction immédiate et point par point de l'acquis».⁸⁰

Havia arribat l'hora de les noves tecnologies que apostaven per l'educació programada, presentada com la gran solució pedagògica. Tot gira al voltant de la circulació de la informació que dona sentit a una pedagogia per objectius, els quals són elaborats segons les teories de Skinner del condicionament positiu. Des de la perspectiva d'una visió tecnològica es configura una educació de caràcter empíric contrària a la pedagogia emancipadora que deriva de la teoria crítica i que s'allunya, igualment, de la teories clàssiques de la *Bildung*. Fa la impressió com si la pedagogia volgués deslliurar-se de la seva dimensió ideològica per assolir un estatut «científic», que l'havia de desvincular de les qüestions axiològiques, de manera que trencava definitivament els antics lligams amb les ciències de l'esperit entestades a transmetre continguts i valors culturals. Però no acaba aquí la cosa, perquè aquesta pedagogia tecnològica tampoc no vol saber res de les didàctiques d'encuny emancipador, que, a parer de Brezinka, simbolitzaven les aspiracions pedagògiques de la nova esquerra.⁸¹

La dissolució postmoderna del saber pedagògic

Per alguns autors, com ara Octavi Fullat, això que s'anomena «postmodernitat» –un temps de crisi i d'incertesa– es va encetar l'any 1900, data que coincideix amb la mort de Nietzsche.⁸² Més enllà de la pura coincidència cronològica, no hi ha dubte que el pensament del filòsof alemany a reivindicar l'ombra de Dionís, juntament amb el retorn als presocràtics de Heidegger, les aportacions de l'estructuralisme (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) i el treball arqueològic de Foucault, ha capgirat el rumb del pensament occidental, que, d'alguna manera, es mantenia fidel –si més no pedagògicament– als somnis il·lustrats. De fet, els mestres de la sospita (Marx, Nietzsche, Freud) ja havien palesat que la brillantor dels discursos –i, per extensió, del discurs pedagògic– no era sòlida i que per sota bullia un caos vital. En conseqüència, la pretesa racionalitat que dirigeix el *telos* de la humanitat no és més que una pura il·lusió, perquè no importa tant la conducta individual humana com el sistema i les premisses ideològiques que con-

(80) Montmollin, M. de: *L'enseignement programmé*. París: PUF, 1965, p. 5.

(81) Per a una exposició d'aquesta didàctica científica formulada al marge de qualsevol consideració valorativa, vegeu Frank, H.: «Planteo de una teoría cibernético-pedagógica de la planificación de la enseñanza», *Folia Humanistica*, núm. 149, 1975, pp. 375-389.

(82) Fullat, O.: «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació*, núm. 23, 2000, pp. 335-393.

dicionen aquesta mateixa conducta. Dit amb altres mots: ens movem en el marc d'unes estructures que determinen la nostra activitat, de manera que desapareix la idea de l'home entès com a element creador de sentit.

És obvi que l'epistemologia es va ressentir d'aquesta situació fins al punt que Popper va enterrar, l'any 1959, el concepte de «verificació», tan estimat pel Cercle de Viena, i que després del segon Wittgenstein havia perdut bona part de la seva tradicional solidesa. Més endavant, amb l'aparició, l'any 1962, del llibre de Kuhn sobre l'estructura de les revolucions científiques –que incloïa la noció de paradigma– es va obrir una porta vers el relativisme i, el que és més destacat, vers la crisi d'una raó forta. Kuhn va justificar el canvi de paradigmes no sols través de l'exercici de la racionalitat, sinó com un procés semblant a una conversió sociohistòrica, en situar el criteri de «veritat» en l'àmbit del consens de la comunitat científica.⁸³

De tot el que s'ha exposat es desprèn que havia arribat l'hora de noves racionalitats i de noves metodologies. Aquesta situació es confirmà quan Rorty va donar compte, l'any 1969, del «gir lingüístic» a partir del qual va quedar malmès qualsevol criteri historicocientífic de veritat. Justament una de les idees fonamentals de la postmodernitat consisteix a negar que la història faci referència a la realitat. Si bé és cert que el treball filològic pot establir fets –des de Nietzsche tots els filòsofs han de ser filòlegs, cosa que també va demostrar amb escreix Jaeger–, l'articulació d'aquests fets per obtenir una visió global es troba determinada per uns prejudicis que limiten qualsevol pretensió de científicitat.

Tot plegat va propiciar l'aparició de la filosofia de la postmodernitat, que depèn –no podem oblidar-ho– de la fenomenologia husserliana. És sabut que Husserl no volia rebutjar les formalitats i dades empíriques, però sí la seva estretor i abstracció, de manera que va insistir en la conveniència de retornar al món de la vida (*Lebenswelt*). Heus ací els motius pels quals aspira a superar els esquemes de la ciència fisicomatemàtica defensada per la modernitat, la qual cosa genera la possibilitat d'assajar uns nous discursos que ja no s'adiuen amb les pretensions de la ciència empíricopositiva.

Així s'explica que Lyotard (*La fenomenologie*, 1954) i Derrida (*L'origine de la géométrie de Husserl*, 1962) s'interessessin per la filosofia de Husserl, que ha configurat tota una etapa del pensament europeu. No ha d'estranyar aquesta atracció per la filosofia husserliana si tenim en compte que, per Lyotard, la fenomenologia representa una tercera via entre l'idealisme bàrbar del feixisme i el materialisme revolucionari del marxisme. D'altra banda, el que atreïa de la fenomenologia eren les possibilitats que aquesta filosofia oferia per aprehendre altres realitats (dades neuropatològiques i psicopatològiques, etnològiques i sociològiques, lingüístiques, etc.) que s'ocultaven sota els esquemes objectivistes.⁸⁴

(83) García Suárez, A.: *El asalto postmoderno a la racionalidad científica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.

(84) Lyotard, F.: *La fenomenología*. Barcelona: Paidós, 1989.

Al marge d'aquestes consideracions, és obvi que els filòsofs postmoderns francesos (Derrida, Foucault, Deleuze) van desenvolupar aspectes que Husserl no va treballar. Així van sorgir un seguit de noves nocions («teatre», «arqueologia del saber», «diferència», «disseminació», etc.) que han afectat també la pedagogia. De fet, la postmodernitat implica una visió retrospectiva que tracta de comprendre el passat com una unitat de principis estructurants, de manera que ofereix la possibilitat de prendre en consideració els resultats de l'anàlisi postestructuralista, la qual, en qüestionar l'ordre cultural modern, ha permès una comprensió més complexa de la societat i de la història. No es fa l'efecte de dir cap cosa forassenyada si manifestem que aquest conjunt de factors va provocar un autèntic capgirament epistemològic, que es va aguditzar encara més amb la divulgació d'una bateria terminològica extreta de la ciència fisicomatemàtica (indeterminació, caos, complexitat, etc.), que, finalment, s'ha instal·lat en l'univers conceptual de les ciències humanes fins provocar situacions paradoxals denunciades des d'alguns sectors científics sota l'acusació de veritables impostures intel·lectuals.⁸⁵

És ben manifest que la rehabilitació de la filosofia nietzscheana va tenir lloc després dels esdeveniments del maig del 68, justament quan els *nouveaux philosophes* van aprofitar l'avinentesa per denunciar el totalitarisme de les filosofies de la història, entre els quals es trobava el marxisme –un dels grans metarelats segons Lyotard–, acusat d'haver estat utilitzat per justificar la dictadura del proletariat. Pocs anys més tard, Michel Foucault va dedicar un curs, l'hivern de 1976, al Collège de France a revisar l'obra de Nietzsche dins d'un projecte general sobre la microfísica del poder. L'expectació fou tan extraordinària que es va produir una mena de «retorn a Nietzsche», la qual cosa va afavorir la consolidació del mètode historicogenealògic, que palesa les relacions entre el saber i el poder que tenen lloc en el marc de les institucions educatives.⁸⁶ Foucault inverteix la interpretació moderna de Francis Bacon «coneixement és poder» i la transforma en la formulació postmoderna, segons la qual «poder és coneixement». Això vol dir que el poder –i, per tant, el sistema educatiu– implica la capacitat per crear un coneixement favorable als seus propis interessos, que es manifesten a través de l'aspiració a una docilitat que utilitza també el currículum ocult, situació que a la llarga ha comportat el descrèdit de l'educació i de la pedagogia.⁸⁷

Si Nietzsche havia anunciat la mort de Déu, Foucault (*Les mots et les choses*, 1966; *Archeologie du savoir*, 1969) anunciava la mort de l'home, o

(85) Bricmont, J. i A. Sokal.: *Impostures intel·lectuals*. Barcelona: Empúries, 1999.

(86) Justament pocs mesos després d'impartir aquest curs, va aparèixer una versió castellana dels escrits pedagògics de Nietzsche (*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977).

(87) Entre les diferents lectures que des de la pedagogia s'han fet de l'obra de Foucault, destaquem: Marshall, J. D.: «Michel Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació», *Temps d'Educació*, núm. 7, 1992, pp. 167-183; Ball, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993; Veiga-Neto, A. (Comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997; Rodríguez Neira, T.: *Teorías y modelos de enseñanza*. Lleida: Milenio, 1999, pp. 134-152.

millor dit, d'un home modern, l'origen del qual no es remuntava més enllà del segle XVIII. L'home –l'assassí de Déu– ha estat víctima del seu propi atreviment i gosadia. Al capdavall, el fi de les ciències humanes –i, en conseqüència, de la pedagogia– ja no és una funció de construcció sinó de dissolució, és a dir, d'estudiar-lo analíticament des de la perspectiva de l'arqueologia.⁸⁸

Res d'estrany si el plantejament postmodern ha exercit un cert atractiu sobre la pedagogia, perquè ha permès presentar la possibilitat de pensar, experimentar i aprendre de maneres diferents. De fet, la deconstrucció ha possibilitat l'articulació de noves estratègies didàctiques que permeten assajar hermenèutiques, les quals pretenen desmuntar el logofonocentrisme de la tradició metafísica occidental (Derrida). En realitat, s'estableix una triangulació entre la genealogia nietzscheana, la deconstrucció derridiana i el treball epistemològic de Foucault amb la intenció de configurar els diversos sentits possibles d'un text. Aquesta actitud, per alguns, és bo que s'introdueixi també en les aules escolars.⁸⁹

No és casual, per tant, que en els darrers anys s'hagi assistit a la recuperació de les idees pedagògiques de Nietzsche, el qual –insistim de nou–, ha estat considerat, amb la seva crítica a la cultura acadèmica i erudita de la modernitat, el profeta de la postmodernitat.⁹⁰ Les seves consideracions pedagògiques –amb el seu tarannà intempestiu i provocador– se situen en el tombant de la filosofia de Schopenhauer, antecedent del que serà una visió tràgica de la cultura moderna.⁹¹ Es tracta d'un projecte per a esperits solitaris, una solució de caràcter individual –aspecte que serà assumit pels postmoderns– que combat la pseudocultura d'una «formació general» (oficial, decorativa, erudita i lucrativa), estesa amb voluntat il·lustrada segons els principis d'una moral burgesa que busca l'ordre i la seguretat del funcionariat i que, en cert sentit, va facilitar el naixement de la pedagogia com a disciplina científica a l'Alemanya del segle XIX.

En alguns moments fa la impressió com si els postmoderns es trobessin avui satisfets amb la trivialització del coneixement denunciada per Nietzsche. La postmodernitat no viu la cultura com una cosa tràgica, sinó amb absoluta comoditat, fins al punt que els postmoderns han manipulat –altra vegada– el pensament de Nietzsche. Les crítiques nietzscheanes

(88) Poca, A.: «La dissolució de l'educand. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació», *Temps d'Educació*, 4, 1990, pp. 223-244.

(89) Rampérez Alcolea, J. F.: «La deconstrucció derridiana como estrategia didáctica», *Paidéia*, 36, 1996, pp. 357-366.

(90) Entre els estudis sobre la pedagogia nietzscheana, citem: Rodríguez, M. L.: «Elementos para una pedagogia nietzscheana», *Revista de Filosofía*, IX, 1986, pp. 37-48 i 257-268; Sarup, M.: «Nietzsche y la educación», *Revista de Educación*, 297, 1992, pp. 25-46; Ginzo Fernández, A.: «Política, educación y filosofía en F. Nietzsche», *Revista de Estudios Políticos*, núm. 104, 1999, pp. 87-135.

(91) A banda de les traduccions continuades de les obres de Nietzsche, la recent aparició d'una «Biblioteca nietzscheana», dirigida per Jacobo Muñoz dins del fons de l'editorial Biblioteca Nueva, confirma l'interès que desperta avui l'obra del pensador alemany, de qui s'ha reeditat –altra vegada– el seu *Schopenhauer educador* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

han servit –en mans de postmoderns com ara Lyotard– pèr desprestigiar la idea de la *Bildung* sobre la qual el neohumanisme alemany havia aixecat les bases del saber pedagògic. «A partir del moment en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes».⁹² Quan ja no hi ha criteri de veritat –avui la majoria de científics accepta la pluralitat de jerarquies–, tot queda reduït a una raó purament instrumental que busca l'èxit i l'eficàcia. S'ha passat de l'idea moderna de la *Bildung* –entesa com a ideal de formació humana– a una deformació performativa i, el que és pitjor, a la legitimitat del saber per la performativitat.

Després de tot aquest procés de dissolució, la idea de formació –basada en la tradició de la *Bildung* neohumanista– no pot ser ja un model universal i genèric vàlid per a tothom. «L'absence d'universaux est patente dans la pensée contemporaine de l'éducation», ha escrit Daniel Hameline.⁹³ Situats en la perspectiva de l'horitzó cultural postmodern es constata que el logocentrisme de la cultura occidental ha deixat pas a una nova lògica cultural, la qual –sota la influència d'autors com ara Bachelard i Fejerabend, que entenen la ciència com una activitat poètica segons la qual no existeix una lògica o mètode d'investigació específic–, s'allunya de les pretensions d'una metodologia unívoca. Per la retòrica postmoderna, la *Bildung* –i aquí les crítiques de Lyotard en *La condition post-moderne* (1979) han estat molt dures– s'ha afaïçonat com un gran relat modern. A partir d'aquest moment, i davant la manca de cànons forts, es redueix la ciència a mera tecnologia, atès que només hi ha un únic criteri de demarcació i de legitimitat educativa: la performativitat.

Així doncs, se sospita que la pedagogia ha estat una construcció moderna –de la mateixa manera que el subjecte ha estat una invenció moderna– que s'ha configurat com un gran relat. Justament ve a tmb reportar que l'antropologia i la pedagogia van ser dos disciplines que van sorgir el segle XVIII i que, segons l'esquema kantià, s'impliquen mútuament en fomentar la pedagogia. Vistes així les coses, es desprèn que la pedagogia ha estat un element essencial de la modernitat i que, en conseqüència, ha recorregut tot un itinerari històric des de la seva gestació a redós del neohumanisme alemany fins a la seva perversió –i manipulació política– en mans dels teòrics del totalitarisme, els quals, en lloc d'a liberar el gènere humà –el gran somni de Lessing–, van estendre arreu l'horror i l'opressió. D'aquest darrer fet, els postmoderns –que han proclamat diverses vegades la mort de les ideologies i la mort de la història– han conclòs que no paga la pena més disputes ni controvèrsies. Anunciada i consumada –si més no socialment– la mort de Déu, ja no hi ha passat (protologia) ni tampoc futur (escatologia): vivim instal·lats en el confort del *presentisme* post-

(92) Lyotard, F.: *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984, p. 93.

(93) Hameline, D.: «Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120, 1997, p. 9.

modern, tal com reflecteixen aquests rellotges digitals pels quals ja no hi ha passat ni futur.⁹⁴

No volem pas amagar que aquesta exaltació del present (*carpe diem*) té lloc perquè la utopia –en problematitzar la realitat quotidiana– comença a fer nosa. Per tant, l'hedonisme postmodern promou el triomf d'una raó instrumental i performativa que redueix la pedagogia a simple estratègia tecnològica. És ben significativa l'existència d'autors –tal com fa Konrad Wünsche– que assenyalin que la pedagogia, després de la seva derrota el segle XX, hagi estat una situació efímera del sistema educatiu europeu. Des d'aquest punt de vista, tot ha estat una il·lusió moderna, que sortosament s'ha denunciat prou: la pedagogia no és més que una matriu disciplinària que fins i tot ha pretès presentar-se com un relat emancipador. Per damunt de tot, fa la impressió que, per alguns –i és cert que l'esvaniment del terme així ho sembla confirmar–, la pedagogia constitueix un projecte que ha arribat l'hora de clausurar, perquè no té cap legitimitat per donar normes ni per establir una axiologia, i encara menys, un horitzó d'esperança utòpica. A tot estirar, el seu paper s'ha de reduir a l'esfera individual i ha d'abandonar –per sempre més– aquells idearis universalistes que havien de servir a tota la humanitat. Des d'ara mateix, i com una especial concessió, que recorda les solucions d'emergència de l'època hel·lenística, la pedagogia resta circumscrita a un procés d'autoformació que accepta –si més no– la viabilitat de la construcció de la biografia personal de cada individu particular a través de les «tecnologies del jo», gràcies a les quals hom pot tenir cura de si mateix.⁹⁵ Dit altrament: la concepció del poder foucaultina –tot i el desig de Baudrillard d'oblidar Foucault– qüestiona obertament la institucionalització pedagògica, per bé que ofereix la possibilitat de desenvolupar l'autonomia personal, tot i la pressió que exerceix el poder.

En darrer terme, la pedagogia –un autèntic macrorelat modern– ha estat objecte, a través de l'anàlisi postestructuralista, d'una pressió deconstructiva, fins a l'extrem que ha quedat diluïda en el magma de les ciències de l'educació. Tal vegada la pedagogia general –disciplina matriu del coneixement pedagògic institucionalitzat pel mateix Herbart– ha donat pas a altres matèries acadèmiques com ara la filosofia de l'educació i la teoria de l'educació, les quals, tot i el seu desig d'orientar la praxi educativa, sembla que estiguin més entestades a interpretar l'educació i el fet educatiu que no pas a donar normes explícites sobre la manera d'actuar. El temps de les certeses i de les normes ha estat substituït –i aquí la filosofia de Heidegger tampoc no ha estat una fita baldera– per un inescrutable cercle hermenèutic que a voltes abandona el desig de la recerca del sentit. No ens podem estar d'indicar que molts dels que es dediquen avui a la reflexió pedagògica se submergeixen, d'acord amb el gir hermenèutic, en un interminable feinejar d'interpretacions i de reinterpretacions.

(94) Duch, L.: *La educación y la crisis de la educación*. Barcelona: Paidós, 1997.

(95) Foucault, M.: *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB, 1991.

cions. Ben mirat, el gir lingüístic –que equipara pensament i narrativa– no ha fet més que consumir aquest procés, que ha col·locat la pedagogia –una filla predilecta de la Il·lustració– sota el mantell i la protecció de la metàfora i de la literatura, o, el que és el mateix, de les argumentacions mitològiques.⁹⁶ La pedagogia va començar, a través de les novel·les de Rousseau, Pestalozzi, Campe i altres, com una rapsòdia que destacava les argumentacions retòriques i no pas les justificacions científiques. Ara mateix, s'insisteix en la conveniència de convertir la pedagogia en un saber narratiu: «La pedagogía ha huido de la literatura como quien escapa de un monstruo. Pero sin la literatura no puede existir la crítica, y los hechos se imponen en su pastosidad como algo dado, inamovible».⁹⁷

Potser el que ha succeït és molt més senzill: la postmodernitat no és més que un contrapunt de la mateixa modernitat, que ha servit per denunciar els excessos i les pretensions d'una raó moderna, que ha tingut en ocasions la pretensió de presentar-se com a única, absoluta, universal i transcendent. La crisi de la modernitat –en darrera instància, probablement la postmodernitat no serà més un episodi de la mateixa història moderna– ha afavorit l'aparició d'una nova sensibilitat (la preocupació per temes oblidats per la modernitat com ara l'ecologia, el feminisme, el Tercer Món, les minories, el nacionalisme, la solidaritat, etc.), alhora que ha permès l'emergència de nous imaginaris que tenen una nequívoca força projectiva i, per tant, utòpica.⁹⁸

Sigui com sigui, el cert és que el debat postmodern ha situat la discussió en la perspectiva d'un horitzó hermenèutic, que presenta –si més no– dos grans línies: una criticoemancipadora (Habermas) i una altra hermenèutica (Gadamer). Mentre que la pedagogia habermasiana s'inscriu en el solc de la segona crítica kantiana i insisteix en la importància de les relacions educatives entre la teoria i la praxi moral, la pedagogia gadameriana –que s'arrela en la tradició de les ciències de l'esperit que prové de Schleiermacher⁹⁹– emfasitza la dimensió de joc. Es tracta d'un joc d'interpretacions que connecta amb la tercera crítica kantiana i, en conseqüència, en una tradició que vol recuperar les raons estètiques vinculades a la pedagogia romàntica (Pestalozzi, Froebel). Amb tot, no podem oblidar els hereus de la primera crítica kantiana, aquells que han destacat el coneixement d'allò fenomènic amb un plantejament experimental, que surt a la recerca d'una veritat pura que ha d'atorgar a les ciències de l'educació

(96) Lenzen, D.: «Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de pedagogía sistemática en la Posmodernidad», *Educación*, 38, 1988, pp. 73-95.

(97) F. Bárcena i J.-C. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 198.

(98) Vilanou, C.: «Danzas y contradanzas de la Modernidad: un nuevo imaginario cultural y pedagógico», dins Araujo, A. F. i Magalhaes, J.: *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, 2000, pp. 117-139.

(99) Entre les publicacions que confirmen la viabilitat d'aquesta posició, citem Gennari, M.: *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1992; Malavasi, P.: *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.

–aquí no hi cap una pedagogia d'arrel filosòfica– l'estatut epistemològic inherent a les ciències de la naturalesa, encara que, després del gir lingüístic, la pedagogia experimental recorre també a la utilització de les metodologies qualitatives.

És hora d'acabar i de constatar que el panorama es presenta obert i que, malgrat tot els destrets, es detecten espurnes per a l'esperança. El que volem dir amb això és que la pluralitat d'estratègies i perspectives cognitives són un guany que cal optimitzar per tal de reconsiderar el projecte modern de l'educació, que implica una invitació per repensar la pedagogia.¹⁰⁰ El retorn a la reflexió antropològica que viu l'educació en aquests últims anys permet pensar que la pedagogia pot tornar a jugar –bo i aprofitant allò positiu de la crítica postmoderna– un paper important en una cultura que no es pot trobar satisfeta amb el nihilisme provocat per una raó tecnològica i instrumental que vol arrabassar el sentit de les coses i, per tant, de la formació humana.

Ara que abandonem definitivament el segle XX probablement és oportú apuntar que la Il·lustració –aquell projecte modern que va fer néixer la pedagogia– encara no resta clausurat. Per contra, es perceben nous tons i sensibilitats que fan de la nostra història pedagògica una veritable simfonia inacabada. Situats en aquest punt, bo serà que ens convoquem per aprofundir en l'estudi de cadascuna de les tradicions que es perceben en el panorama actual i que, a grans trets, i sense esgotar altres possibles taxonomies, es poden classificar en cinc grans corrents –pedagogia hermenèutica, pedagogia crítica, pedagogia postestructuralista, pedagogia performativa, pedagogia perenne– que conformen el deixant de la pedagogia en el tombant del segle XXI.

Paraules clau

Història de la Pedagogia

Història de l'Educació

Filosofia de l'Educació

Teoria de l'Educació

Pedagogia Comparada

(100) Angulo Rasco, J. F.: «Reconsiderar el projecte de la modernitat a l'educació», *Temps d'Educació*, 20, 1998, pp. 235-286.

Abstracts

A partir del supuesto que la Pedagogía constituye un gran proyecto moderno se analizan las distintas fases por las que ha pasado esta disciplina científica desde sus orígenes ilustrados hasta la actual situación postmoderna. La Pedagogía inició su andadura con un bagaje filosófico si bien pronto abrió su fundamentación a otros conocimientos (fisiología, psicología, etc.) propiciando la aparición del paradigma de las ciencias de la educación. Asimismo se constata la manipulación política que experimentó la Pedagogía bajo los regímenes totalitarios, lo cual comportó un importante descrédito para nuestra disciplina que —después de 1945— se ha bifurcado en diferentes líneas (pedagogía crítica, pedagogía hermenéutica, pedagogía postestructuralista, pedagogía performativa), sin olvidar la tradición de la pedagogía perenne.

En partant de l'hypothèse que la Pédagogie représente un grand projet moderne, on analysera, dans cet article, les différentes phases que cette discipline scientifique a traversées, depuis ses origines au siècle des Lumières jusqu'à la situation post-moderne actuelle. La philosophie a commencé son évolution munie d'un bagage philosophique même si ses fondements se sont très rapidement ouverts à d'autres connaissances (physiologie, psychologie, sociologie, etc.), favorisant ainsi l'apparition du paradigme des sciences de l'éducation. De plus, l'auteur fait un constat de la manipulation politique que la Pédagogie a connue sous les régimes totalitaires, ce qui jette un certain discrédit sur notre discipline qui —à partir de 1945— a bifurqué vers différentes voies (pédagogie critique, pédagogie herméneutique, pédagogie post-structuraliste, pédagogie performative), sans oublier la tradition de la pédagogie pérenne.

Based on the supposition that Pedagogy constitutes a great modern undertaking, this article examines the various phases through which this academic discipline has progressed, from its enlightened origins to its current postmodern state. Pedagogy was founded initially from a stock of knowledge derived from philosophy, though it was quick to widen its base into other fields (physiology, psychology, sociology, etc.) giving rise to the paradigm of the educational sciences. Pedagogy was to suffer political manipulation under the totalitarian regimes. The consequences of this was the sizeable discredit cast on the discipline which —after 1945— split up in order to follow different lines of research (critical pedagogy, hermeneutic pedagogy, poststructuralist pedagogy, performative pedagogy), without forgetting the tradition of the perennial pedagogy.