

La Pedagogia al segle XX: entre la Modernitat i la Postmodernitat

Antoni J. Colom Cañellas*

El desenvolupament educatiu del segle XX –aquest segle dels nens de què ens parlava Helen Key– ha conegut dos models de pensament prou diferents que d'alguna manera defineixen els seus inicis i el seu final. De tota manera, aquestes diferències han obeït més a una evolució natural que no pas a un trencament o a una revolució en el discurs, malgrat que ara –després de cent anys– ens poden semblar gairebé irreconciliables.

En tot cas, i per dir-ho en poques paraules, la transformació més cabdal que s'ha esdevingut en aquests cent anys la trobam en el fet que la modernitat, o projecte sociocultural del liberalisme, s'ha fonamentat sempre en el discurs vers els discursos; en canvi, el pensament de després de la modernitat¹ –propi de les societats liberals avançades– ha marginat la ideologia i s'ha centrat en les capacitats i en les conseqüències de les noves tecnologies, de manera que a mesura que guanyava terreny el desenvolupament tecnològic minvava la importància del discurs envers l'educació.

És a dir, l'inici del segle es caracteritzà per una forta manifestació de la ideologia, el socialisme marxista, el comunisme, l'anarquisme, el catolicisme social, etc.; en canvi, els seus darrers anys, coincideixen amb la desideologització –el pensament dèbil del que parla Vattimo– i la presència de les anomenades noves tecnologies, protagonistes en gran mesura del redisseny de l'actual societat i de la societat del futur, o *societat xarxa*, tot utilitzant les paraules de M. Castells.² El segle XX, doncs, ha recorregut el

* Antoni J. Colom és catedràtic de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears. Entre la seva producció bibliogràfica destaquem, entre d'altres: Colom, A. i Melich, J. C.: *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994; Colom, A. (Coord): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Barcelona: Ariel, 1997; Colom A.: *La Pedagogía institucional*. Madrid: Síntesis, 2000.

Adreça professional: Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears. Crtra. Valldemosa, Km. 7,5. Ed. Guillem Cifré. 07071 Palma de Mallorca.

(1) En el llibre que fa ja uns anys publicàrem Joan C. Melich i jo mateix intentàrem analitzar els corrents més importants de la modernitat que encara, avui en dia, se segueixen manifestant, al mateix temps que esbrinaven l'anàlisi per donar a conèixer les primeres teories i pràctiques educatives relacionades amb la postmodernitat. Vegeu: Colom, A. J. i Melich, J. C.: *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1994.

(2) Per veure la importància de les conseqüències que aporta la tecnologia en la reestructuració de la nova societat cal consultar el llibre de Castells, M.: *La era de la informació*.

camí que des de la ideologia ens ha dut a la tecnologia, o més concretament, el discurs ha perdut profunditat –s'ha tornat la *passió inútil* de què parlaven els existencialistes– en transformar-se en mera informació. O, si es vol, seguint amb la mateixa escola filosòfica, l'altre, la persona, ha deixat d'existir per raó de la invasió de la nostra autoimatge, que és, en definitiva, el que ens aporten els actuals *media*, és a dir, l'aprofundiment en les possibilitats d'un mateix.

Nogensmenys, l'element que ha sustentat i sustenta aquesta transformació continua, paradoxalment, sent el mateix –la societat d'economia liberal–, si bé l'augment de les seves pròpies condicions i possibilitats ha donat lloc a una societat que, tal com hem dit, ha transformat els fonaments dels seus programes simbòlics com també les seves pròpies consistències. En definitiva, la crítica de la raó –el discurs vers els discursos– s'ha convertit en una mena de raó praxiològica –el discurs vers l'acció. Per tant, i en aquest sentit, podem afirmar que al llarg d'aquest segle ha tingut lloc un canvi en l'oratória fundacional.

La ideologia a l'entorn del coneixement s'ha reconvertit en informació de coneixement del braç de les noves tecnologies, la qual cosa, fins i tot, ha servit per plantejar una certa plataforma moral ja que s'ha dit que els veritables discursos ideològics de salvació col·lectiva, sostenidors d'humanismes i ètiques socials, sols han servit per fer d'aquest segle el més calamitos per als homes, el més destructiu per a la humanitat i el que més conflictes bèl·lics ha alimentat; en canvi, en la futura societat de la informació, la pau social i el desenvolupament individual seran més factibles gràcies a la democratització tecnològica del coneixement.³

Aquest seria, doncs, el camí que ens ha conduït de la modernitat a la postmodernitat, de la lògica de la raó a la lògica de la necessitat, en el sentit que la reflexió s'ha vist substituïda –gràcies als aparells transmissors d'informació– per la immediatesa de la dada; en definitiva, el relativisme ha aconseguit derrotar el pensament.

Doncs bé, paral·lelament, quelcom d'aquests fets ha esdevingut en el si de l'educació, encara que no de manera tan determinant, perquè, com hom sap, l'anquilosament de l'educació en relació amb la societat és encara prou significatiu. Amb tot, podem esbrinar algun canvi, no tant en la funcionalitat i en la pràctica educativa com en la raó sobre la qual descansa el seu discurs.

Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I. La Sociedad Red. Madrid: Alianza, 1999. Versió original en anglès: *The information age. Economy, Society and Culture.* Cambridge (Mass.): Blackwell Publ. Inc., 1996.

(3) Aquest tipus de discurs es troba perfectament recollit en el llibre de Servan-Schreiber, J. J. i Crecine, B.: *La revolución del conocimiento.* Barcelona: Plaza & Janés, 1986.

1. Les característiques de la modernitat pedagògica

La pedagogia de la modernitat no es pot contextualitzar en el principi de la Il·lustració inacabada, que paradoxalment serveix de base a la teoria de la modernitat de Jürgen Habermas. Simplement, perquè la Il·lustració fou més una estratègia de pervivència de l'Antic Règim que no pas un inici de la modernitat; fou, en tot cas, l'element articulador entre el passat i el futur liberal, que tot just s'iniciaria després del fracàs de les tesis il·lustrades.

Fonamentar-se en la raó de la modernitat per perllongar la racionalitat il·lustrada és així mateix erroni perquè es tracta d'una altra raó. Els jardins versallescs, tot imitant les formes geomètriques –la paranoia de la raó del segle de les llums–, no tenen res a veure amb l'estètica idealista i romàntica del liberalisme del XIX, o amb els programes ornamentals del modernisme –ple d'al·lusions a la natura– o amb el minimalisme racionalista, més proper a les normatives higienistes, per tant, biologicistes, i, per això mateix, naturalistes.

També en política hi ha una gran diferència entre el paternalisme volterià, que tanmateix no acceptava la capacitat de formació del poble, sempre menor d'edat i necessitat de tutela, i el discurs liberal contra l'esclavisme i a favor de la dignitat de l'home –de la naturalesa humana– d'Antoine M. Caritat. El paroxisme de la raó il·lustrada, cartesiana i neoclàssica alhora, newtoniana i mecanicista, serà substituïda, amb la conquesta del poder per part de la nova classe burgesa, per una mena de raó natural, lliure i individual. Cal tenir present que el desenvolupament de la ciència en la modernitat és, fonamentalment, el desenvolupament de la raó vers la natura i no l'anàlisi de la natura de la raó, amb models –a partir de la termodinàmica– que no tenen res a veure amb els de la racionalitat il·lustrada, per no parlar de les formulacions d'Einstein i de la física quàntica.

També en el cas de l'educació, la pedagogia de la modernitat no és filla de la pedagogia de la Il·lustració –que fonamentalment era considerada en un sentit utilitarista i mercantilista i com a mitjà per aconseguir una millora del comerç, de l'agricultura i de les indústries– sinó dels estats liberals que constituïran, al llarg del segle XIX, veritables sistemes d'educació popular; sistemes que mantindran, en part, l'objectiu economicista –l'educació com a alimentació del sistema productiu (necessitat social)– però que també contemplaran una finalitat axiològica que validarà l'educació per si mateixa. Aleshores, l'educació de la modernitat construirà el seu fonament discursiu en relació amb la moral i amb la societat, en una dialèctica que donarà lloc a una pluralitat d'opcions, en relació, per altra banda, amb l'hegemonia de l'individualisme, o personalització del naturalisme, que, com hom sap, és potser el valor més propi del nou sistema.

Cal tenir present que, efectivament, Pestalozzi serà qui aconseguirà transformar el discurs metafòric de *L'Emili* rousseaunià en pràctica escolar; la natura, i en aquest cas el respecte a la naturalesa humana –que en política

esdevindrà democràcia i valors a l'entorn de la llibertat— serà potser la manifestació pedagògica més ferma de la modernitat. Com hom pot comprovar, rere el naturalisme trobam el discurs polític, social, i en definitiva axiològic, de l'educació de la modernitat; és la seva gran paradoxa, ja que d'una categoria física s'extreu ideologia, fet aquest que la postmodernitat ha reconduït amb una lògica més simple a confirmar que el naturalisme és sols el fonament de la necessitat individual sense haver d'aportar ni discurs ni ideologia.

Ara bé, parlar del desenvolupament de la natura i dels seus valors és, si més no, una retraducció o un perllongament del discurs propi del romanticisme que —no es pot oblidar— fou, en perfecta coherència, el format estètic del pensament liberal, que aportà aquests mateixos valors estètics com a elements cabdals i sostenidors de l'educació i dels ideals educatius (Schiller, Goethe...); una vegada més ens trobam enfront del fenomen natural que dona peu a concretar un programa ideològic. L'educació ha de desenvolupar la naturalesa de l'infant que com a tal naturalesa es desenvolupa a si mateixa, i dona entrada aleshores a una de les invariants més definidores de la modernitat: la naturalesa com a clau de la filosofia, que, d'acord amb el que hem afirmat, esdevindrà filosofia idealista. L'idealisme serà, paradigmàticament, la filosofia pròpia del sistema social de la burgesia, i on trobaran ressò Fröebel, com a representant pedagògic del krausisme alemany, i l'ideal de la humanitat de Herder,⁴ que, a més, donaran peu a reconstituir el neokantisme, que arribarà a tenir carta de naturalesa a Marburg.

Fins i tot, els materialismes de la modernitat sorgiran com a alternativa al vessant idealista, de manera que ben prest ens trobarem dos tipus de discursos abastadors de caràcter prou diferent; un apropiat més als models propis de les ciències naturals —el naturalisme va arribar a reconvertir la idea de trobar una ciència de l'home en l'esperança de trobar una ciència que ja no necessiti l'home—⁵ i un altre més interessat a donar sentit a l'esperit, que ara es farà més palès en la història (és el cas de Dilthey o Rickert),⁶ en la

(4) De tota manera, Herder, en part, es pot considerar un «modern» atípic, ja que molt probablement és el primer filòsof de la modernitat que nega els valors absoluts i els relativitza en funció de les conjuntures culturals, ja que, per Herder, el coneixement no és absolut sinó relatiu. De tota manera, la seva posició depèn de definir un basament comú a la humanitat, per la qual cosa el seu relat no deixa d'ésser abastador. Vegeu més concretament Herder: *El ideal de la humanidad*. Madrid: La Lectura, 1930. Una lectura acurada des de l'actualitat postmoderna d'aquest autor la trobam a Finkielkraut, A.: *La c'errota del pensament*. Barcelona: Anagrama, 1987.

(5) Aquesta crítica a la filosofia naturalista de caràcter positivista palesa amb certa fidelitat el fort impuls que la pedagogia trobà en les ciències de l'esperit. Per altra banda, cal dir que és pròpia de Gusdorf, G.: *Introduction aux sciences humaines*. Paris: Les Belles Lettres, 1960; vegeu concretament, p. 363 i 364.

(6) Cal dir que en el cas de Dilthey la raó històrica —perquè la raó es forma en la història— està molt mediatitzada per la psicologia, ja que la psicologia ens porta el coneixement; en canvi, Rickert planteja l'historicisme com a basament de les ciències de l'esperit, que serien les ciències que estudiarien els particulars mentre que les ciències de la natura abraçarien els discursos de caràcter més generalista. En ambdós sentits, vegeu W. Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1965 i Rickert,

cultura (és el cas de Spranger o Nohl)⁷ o en les qüestions socials (Natorp).⁸

Com a conseqüència del paper de la naturalesa en el món de les idees trobam una connivència manifesta de la pedagogia amb el pensament, generalitzable a qualsevol concepció ideològica o religiosa, simplement perquè el pensament arriba a ser el gran valor fundacional de la modernitat. Així, d'aquesta forta contaminació filosòfica, la pedagogia n'extraurà un sentit, que, per altra banda, és propi de tota la cultura de la modernitat, que podríem anomenar el «posicionament anti»; és a dir, cada teoria haurà de justificar-se davant les altres amb una crítica superadora dels seus postulats, gairebé com la filosofia que, des de Kant, més que proporcionar sistemes independents de pensament extreuen el pensament de la crítica als sistemes.

Si, com hem vist, la modernitat és capaç d'extreure pensament del que és merament natural, a la vegada, i això esdevé la seva segona gran paradoxa, del pensament extreu utilitats. És quelcom que sovint s'oblida quan parlem de la modernitat i dels seus valors, com també de la seva lloada aposta per l'humanisme i per la raó. L'educació mateixa, que en els esquemes de la modernitat, és axiologia, al mateix temps es retradueix, pragmàticament, en utilitarisme; un utilitarisme econòmic –incorporació al món productiu–, un utilitarisme polític –integració al sistema–, un utilitarisme social –adaptació a la norma– i, fins i tot, un utilitarisme cultural –reproducció axiològica. En conseqüència, l'educació s'assentarà en el discurs, però a la vegada tindrà funcionalitats prou concretes mitjançant una mena de viatge iniciàtic que, del món de l'home, ens condueix a les idees, i d'aquestes, a aconseguir un home del món. Es pot parlar, doncs, de producció escolar al mateix temps que de reproducció ideològica; de manera que s'inicia la recerca del mètode útil, del funcionalisme, i a la vegada, de l'esperit de validesa que ha inundat la pedagogia moderna i que, mitjançant el seu aprofundiment, ens ha aportat també una de les claus de la pedagogia de la postmodernitat.

Tot el moviment de l'Escola Nova –la nostra renovació educativa– gaudeix d'aquest doble vessant: el discurs axiològic i l'eficàcia escolar, la

H.: *Ciencia cultural y ciencia natural*. Madrid: Espasa Calpe (Austral, núm. 347, 2 volums), 1965.

- (7) Nohl, H.: *Antropología pedagógica*. México: FCE, 1954 i Spranger, E.: *Cultura y educación*. Madrid: Espasa Calpe (2 volums), 1948. Cal dir que Spranger, de mans del professor Dr. Joan Tusquets Tarrats, va tenir una influència prou important en els estudis de pedagogia de la Universitat de Barcelona. En aquest sentit, els textos de Spranger, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, publicat per Losada a Buenos Aires (1964) i *Formas de vida i Psicología de la edad juvenil*, ambdós publicats a *Revista de Occidente* de Madrid, foren, si més no, els llibres que més es recomanaven de l'esmentat autor. A més, les influències del culturalisme es perllonguen a la segona part del segle amb Weber, E.: *Estilos de educación*. Barcelona, Herder, 1975.
- (8) Natorp, basant-se en la dimensió social de la pedagogia pestalozziana, fonamenta els principis de la Pedagogia Social. Vegeu Natorp, P.: *Pedagogia Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura, 1913 (Nova edició a editorial Porrúa de Mèxic).

ideologia i el mètode o, si es vol, el discurs i la *praxi*. En definitiva, de la filosofia a la ciència (perquè és fonament del mètode al servei de l'eficàcia) i de la ciència als models filosòfics serà l'itinerari que la pedagogia de la modernitat durà a terme a principis d'aquest segle XX, de manera que fins i tot la mateixa filosofia es contaminarà del discurs científic –és el cas de Husserl amb la fenomenologia o del marxisme amb el materialisme científic– mentre que, a la vegada, la ciència intentarà adaptar-se als estudis racionals de l'educació mitjançant la metodologia experimental.

Aquest intent de síntesi entre ideologia i utilitat, entre discurs i ciència, es veurà reflectit mitjançant el desenvolupament de tres models d'evolució de la pedagogia. El primer es fonamentarà en l'higienisme i en la biologia, que tindrà ara el paper sostenidor de la veritat pedagògica, de manera que educar esdevé una de les pautes que la biologia ha d'aplicar per aconseguir el millor desenvolupament de l'individu; Montessori i Decroly foren, si més no, representants importants d'aquest corrent.

La psicologia fou el segon model que calia imitar, de manera que la pedagogia, gairebé fins avui, ha rebut influències psicologicistes; des de l'experimentalisme –Claparède–, passant per les grans famílies conductistes i pel cognitivisme –des de Piaget a les teories informacionals de la ment–, la psicologia ha impregnant el discurs de la pedagogia. Per últim, la sociologia, ha estat el model que més influència ha tengut després dels esmentats fins ara; E. Durkheim ens posà les bases, i per altra banda, les repúbliques de nens –tan pròpiament britàniques– i els climes col·lectivistes de Freinet i Makarenko han estat fites que ens serveixen d'exemple de la influència social en la construcció pedagògica.

La biologia, la psicologia i la sociologia han servit aleshores de context –les ciències de l'educació– per als valors i en definitiva per a la ideologia, que a tall de *revivals*,⁹ han anat construint el pensament pedagògic; me referesc als discursos de salvació que, amb diversos fonaments, gairebé sempre han volgut compaginar teoria i praxi per aconseguir la seva finalitat. Dewey és el cas paradigmàtic d'un adequat maridatge teoricopràctic, que també és present en el marxisme i en les crítiques al capitalisme que, des de diversos punts de vista, s'han anat desenvolupant. Les experiències de Neill o els laboratoris d'infants de Vera Schmidt fins a les propostes radicals institucionalistes, passant per Freire, i pels corrents liberals alemanys –des d'Hamburg a la dècada dels vint, fins a Berlín i el moviment *sex-pol* als anys seixanta i setanta–,¹⁰ el discurs de la moderni-

(9) Una de les característiques culturals de la modernitat és la reactualització d'aportacions culturals fetes amb anterioritat, de manera que es van adaptant a diverses èpoques i circumstàncies; és això el que s'anomena *revival* o retornar a reviu elements culturals propis d'una altra època; aquesta qüestió es pot veure plantejada a Foster, H. i Habermas, J.: *La postmodernidad*, Barcelona: Kairós, 1985 i, d'una manera més específica, a Jameson, F.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.

(10) Aquests corrents citats poden ser ampliat a partir dels textos següents: Snyders, G.: *Pedagogia progresista*. Madrid: Morova-Fax, 1973; Snyders, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Barcelona: Editorial Planeta-Paideia, 1976; Palacios, J.: *La cues-*

tat ha considerat sempre com a propi l'alliberament de l'home; des del discurs naturalista rousseunià amb el qual volia alliberar la societat dels models estamentals propis de l'Antic Règim fins a l'*aggiornament* de l'Església catòlica mitjançant un personalisme actualitzat i acurat als seus interessos.¹¹

Com es veu, la modernitat ha estat generadora i prou generosa en les seves manifestacions pedagògiques; filosofies, models científics, axiologia, utilitarisme, un gran nombre de discursos abastadors... han donat lloc a un pluralisme enriquidor i contradictori a la vegada i al mateix temps a un interès desmesurat per la transformació de la realitat. Cal tenir present que la modernitat ha intentat sempre, en les seves manifestacions culturals, i també en les educatives, fonamentar-se en la seva pluralitat –en aquest respecte a la naturalesa individual que es transforma en diversitat de pensament–, per la qual cosa les contradiccions, els interessos oposats i els corrents de principis irreconciliables es conformen en una eina imprescindible en el seu intent de perviure i de recrear-se. Fruit d'aquests fets han estat un conjunt de manifestacions diverses i particulars que han volgut evidenciar que, en el si de l'ordre modern, tot és possible i que tothom té el seu lloc. De la democràcia política a la democràcia de pensament, el sistema sempre ha possibilitat la integració de qualsevol discurs.¹² El pensament «anti», la crítica més aferrissada, ben prest és integrada en l'*establishment*, i en poc temps fins i tot qüestions que havien estat objecte de rebuig són després considerades com a clàssiques.

La modernitat ha tengut sempre tendència a fer de la crítica els punts de referència del seu pensament i de la seva evolució. L'escàndol de la

tió escolar. Barcelona: Laia, 1979; Colom, A. J.: *Lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca: Embat, 1979; Avanzini, G.: *La pedagogia en el siglo XX*. Madrid: Morata, 1983. Òbviament quan ens referim al moviment *sex-pol* ho fem en relació amb el resorgiment que es va fer d'aquest concepte a les comunes de Berlín, tot utilitzant la mateixa expressió que popularitzà el moviment associacionista de caràcter proletari i alliberador que va organitzar i dur a terme W. Reich al principi de la dècada dels anys trenta.

- (11) El personalisme és una conseqüència més del neoidealisme alemany de finals del XIX. En aquest sentit, és important, com a punt cabdal de referència, l'obra de Eucken, R.: *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*. Madrid: Jorro, 1912, i de manera especial *La lucha por el contenido espiritual de la vida*. Madrid: Jorro, 1912. A partir d'aquest autor caldria conèixer l'obra de T. Haecker, Peter Wust i F. Ebner, en castellà es pot consultar Haecker, T.: *¿Qué es el hombre?* Madrid: Guadarrama, i en l'editorial Rialp, també de Madrid, els títols següents: *El cristiano y la historia*; *Diario del día y de la noche* i *Metafísica del sentimiento*. De Peter Wust hi ha un treball a l'obra col·lectiva *Testimonios de la fe*, publicada per l'editorial Rialp de Madrid el 1953 i que es titula: «Las etapas del pensamiento y el riesgo de la fe». Altres fonts del personalisme més properes serien Stefanini, L.: *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*. Pavoda: CEDAM, 1932 i *Il personalismo educativo*. Milà: Bucca, 1955, i Maritain, J.: *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard, 1959.
- (12) La teoria de l'atribució- indefensió és un punt de trobada entre el conductisme i el cognitivisme; l'experiència de L. Milani a Barbiana assimila influències diverses i contradictòries, i el freudomarxisme per exemple, es pot considerar modèlic a l'hora d'esmentar barreges i integracions. Podríem multiplicar els exemples, però creiem que el plantejament pedagògic de la modernitat està ja prou consolidat.

pintura impressionista, del cubisme picassià, o més radicalment, els inicis de l'abstracció per Kandisky, són avui en dia referents clàssics de la pintura de la modernitat; un cas semblant es produí després de la Segona Guerra Mundial on el discurs crític dels pintors de *l'arte povera* ben prest es va convertir en seqüència estètica normalitzada en el si de l'informalisme abstracte; en literatura, la modernitat també ha aconseguit aquesta capacitat d'assimilació, atès que tot el que en un principi es considerava ruptura narrativa –Joyce, Kafka, el Huxley del *Contrapunt*– és avui estètica assimilada i fins i tot reivindicada.

La modernitat manifesta una incommensurable capacitat d'assimilació del discurs crític, fins al punt que té la tendència a reconvertir-ho en fonament del seu propi desenvolupament; gairebé semblant al que ha passat en pedagogia, on abans de la nostra guerra incivil hi havia mestres catòlics que aplicaven Freinet a les seves aules, o el cas paradigmàtic de Paulo Freire, absolutament integrat i referent clàssic en el si de l'ensenyament d'adults.

La contradicció, la pluralitat d'opcions, les possibilitats integradores, la crítica constant i interactiva, i la capacitat d'assimilació de qualsevol experiència 'fora del sistema' per part del mateix sistema, han estat possiblement les fites que més han caracteritzat el pluralisme de la modernitat, i que en el cas de l'educació ens ha deixat molts enfocaments com també una vocació integradora i dialèctica a la vegada, els quals, sens dubte, han dinamitzat al llarg del segle les alternatives pedagògiques de qualsevol mena.

Aquesta pluralitat d'opcions, retraduïdes en els discursos pedagògics, han fet que, en la modernitat, la concepció epistemològica de la pedagogia estigui fonamentada en l'anàlisi i en l'actitud analítica. Cal tenir present que la biologia fonamentà el seu prestigi acadèmic a partir del descobriment de la cèl·lula, de la física de l'àtom, de la psicologia, del reflex condicionat, etc.; és a dir, la ciència de la modernitat s'ha fonamentat en una visió atomitzada de la realitat, la qual cosa s'ha anat retraduint en el camp de la pedagogia, per exemple, mitjançant la pluralitat de les ciències de l'educació, i per una ingent quantitat d'experiències i d'aportacions que ben prest entraven a formar part dels seus plantejaments oficials. Ara bé, aquest atomisme requereix a la vegada –en el pla del coneixement– una sistemàtica, amb la qual cosa la lògica epistemològica de la modernitat –l'especialització– es fonamenta en l'ordre, de manera que l'ordre ha estat l'espai des d'on ha operat la racionalitat moderna.

Pel fet de fonamentar-se en l'atomització de disciplines, de qüestions i de temàtiques, la pedagogia, com qualsevol coneixement de la modernitat, ha requerit definició, classificació, o, com diem, ordenació i sistemàtica. Això ha fet que la modernitat sia difícilment interdisciplinària per raó de la dificultat que comporta connectar informacions de camps o de teories diferents; si bé, en el fons, l'analítica i l'ordre han estat necessaris per fundar la ciència de la modernitat i per donar cabuda a totes les seves aportacions.

2. Sobre la postmodernitat pedagògica

En canvi, la postmodernitat és un discurs que no es preocupa tant d'integrar les noves formes culturals; en primer lloc, perquè culturalment la postmodernitat és més lineal, ja que la tecnologia, contràriament al pensament, té unes fonts o uns orígens més singulars. A més, després de la modernitat, es fa palesa la liquidació de la informació una vegada utilitzada; el coneixement se supera constantment a través de nou coneixement, la qual cosa implica entrar en un món absolutament relatiu.

És a dir, ara ja no són possibles els *revivals*, i les integracions són, de fet, irrellevants, i manca en definitiva el pensament fundacional transformat ara en discurs conjuntural; les coses pertanyen al seu context o tenen raó de ser en funció de finalitats molt concretes. No existeix cap tipus d'absolut, i tota veritat és relativa en funció de les seves pròpies circumstàncies. Fins i tot, en el terreny de la moral; no hi ha alhora veritats; sols heterogeneïtat. Podem dir amb Vattimo que s'erosiona el principi de la realitat; o, com diu D. Lyon, «*Babel se valoriza; la desorientación se torna en una virtud*».¹³ La postmodernitat és la filosofia de la desmitificació i de la desacralització, la qual cosa fa que l'ètica deixi de tenir sentit pel fet que no hi tenen lloc els imperatius categòrics.

La postmodernitat es confon amb la influència social, cultural i fins i tot epistemològica de les noves tecnologies de la informació;¹⁴ si bé s'ha de tenir present que el que és important en aquest terreny no és l'aparell físic, les màquines, ja que s'ha d'entendre per noves tecnologies una aliança de cervell i d'informació que dóna lloc a un nou concepte de coneixement. Cal, per tant, tenir ben present que la tecnologia implica una mediació estructural de la producció de coneixement, ja que, si bé la matèria primera són logaritmes, el resultat són textos, mediació que, a més a més, incorpora les imatges, de manera que la possibilitat hipertextual implica l'encontre dels dos hemisferis cerebrals fins avui separats, és a dir, la raó es difumina amb la imaginació.

(13) Lyon, D.: *Postmodernidad*. Madrid: Alianza, 1996, p. 135.

(14) A partir d'aquest punt ens fonamentarem bàsicament en les fonts bibliogràfiques següents: Bauman, Z.: *Globalization: The Human consequences*. Cambridge (UK): Polity press, 1998 (VI + 136 p.). Es tracta d'un llibre extraordinari prou recomanable per analitzar els efectes en els homes i en la societat de la societat tecnològica i/o postmoderna. En un sentit més clàssic, i referit ja a la postmodernitat com a nou model cultural d'una nova societat, és necessari consultar un altre llibre de Z. Bauman, un dels autors més clarividents respecte al tema que tractam: *Intimations of postmodernity*. London: J. Routledge, 1992. Per altra banda, una part de la informació que s'acompanya a continuació està recollida de Colom, A. J., «Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas», *Educació i Cultura*, núm. 10, Palma de Mallorca, 1997, pp. 7-17. Es tracta d'un senzill text d'ajut als estudiants per clarificar la qüestió de la postmodernitat, sobretot en els seus aspectes més fonamentals (tecnològics, filosòfics i epistemològics).

L'home, aleshores, ja no té necessitats d'absoluts. Per altra banda, el món de la vida habermesià és tan específic que no s'adapta al coneixement de les complexitats comunicatives de la postmodernitat. En el fons, el que és més real, és virtual, tal com succeeix amb les xarxes que són mundials, obertes i sense control de cap tipus. Tot això ha fet que el coneixement es fonamenti en epistemologies a la vegada virtuals, com ara la Teoria General de Sistemes, una heurística del món III de Popper, que, com l'individu postmodern, es remet a si mateixa sense possibilitat de l'experimentalisme positivista, o sia, sense possibilitat de refundar el coneixement.

La Teoria de Sistemes assumeix el gran ideal de la postmodernitat; a saber, donar a conèixer les condicions del coneixement, independentment de la variable humana i humanística; és a dir, explica el dinamisme, la innovació, la interactivitat que possibiliten els fluxos d'informació, sense tenir present l'home, ja que és la tecnologia qui, en definitiva, ens explica i ens possibilita la realitat. La Teoria General de Sistemes, des d'aquesta perspectiva, aconsegueix un discurs epistemològic del món social sense referenciar l'home, amb la qual cosa també és possible analitzar una «educació sense homes»,¹⁵ que seria el coneixement gairebé paradigmàtic de l'educació en el si de la postmodernitat. L'home no existeix perquè no pot donar raó de si mateix ni del món amb objectivitat, les grans narracions de les quals ens parlava Lyotard avui no tenen sentit; sols té sentit el que és, el que existeix, és a dir, la informació, la complexitat i les seves recreacions, o sia, els sistemes.

Doncs bé, la informació és tan significativa per a la postmodernitat que ben bé podem dir que els coneixements més importants no passaran per l'escola atès que ja no representa el lloc del saber, pel fet que no és de l'exclusivitat de ningú. Ara bé, per tenir una idea més clara del que pot ésser l'educació de la postmodernitat hauríem de referir-nos, per les seves influències socials i consegüentment pedagògiques, a Z. Bauman i a la seva explicació sobre la crisi de representativitat que duu implícita.

En aquest sentit, caldria dir que ens dirigim cap a una societat sense símbols, on l'afebliment simbòlic –en gran part provocat per la proliferació de la imatge i dels *media* pertinents– fan que s'erosionin les claus de la ideologia. Aquest fet significa aleshores que l'educació, cada vegada més, es reduirà a la informació i no pas a la formació; és a dir, la *Bildung* ja no té sentit en el temps postnietzschia.

Per altra banda, hi ha una deconstrucció analítica de la societat moderna –els estats, les nacionalitats, les classes socials, les ètnies, etc.– per raó de les grans diferències i de les diverses necessitats dels individus i

(15) Dins el discurs contextualitzat en la bibliografia citada en la nota anterior, i sols, doncs, en referència a la nostra darrera informació, es pot consultar Colom, A. J. i Melich, J. C.: «La educació sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann», *Enrahonar*, núm. 21, 1993, pp. 77-84.

dels grups; és el resultat del triomf de la individualitat que augmenta la complexitat. És per aquest motiu que és impossible estudiar el món de la vida, perquè ja no es pot estudiar l'home. O ens atenim als elements diferenciadors concrets o caldrà l'estudi sistèmic. D'aquí que l'educació haurà de ser, per una banda, individualitzada, atès que, en no ser factible una educació que no sia a mida de cada un, la seva comprensió sols es podrà fer des de la virtualitat metodològica dels sistemes.

La individualització de la qual parlàvem implica valorar el «jo», la intimitat o la subjectivitat. Si ho analitzam des d'aquest punt de vista, no hi ha dubte que fins i tot la política –gràcies a la televisió i a la xarxa– també s'ha privatitzat; és a dir, estem assistint a una privatització de la *res publica*, la qual cosa, més que una desocialització implica una transferència del que era polític a la societat; es tracta més aviat d'aquell *retorn a les coses* de què ens parlava Husserl. Per tant, l'educació haurà de parar esment, cada vegada més, als nous grups emergents i tot el que representen, ja que es consoliden com els elements que han deconstruït amb més incidència la societat moderna; en aquest sentit, les cultures juvenils, les qüestions de gènere, el pacifisme, l'ecologisme, etc., hauran d'integrar-se en el sí dels projectes educatius de la postmodernitat, amb l'afany necessari, per tal de tornar a aconseguir uns mínims d'unitats o generalitats simbòliques.

Hi ha la necessitat del dret a ser el que un és: la dona, els grups sexuals, els joves, cerquen així el dret a existir, a la seva individualitat o idiosincràsia, de manera que aquesta exigència es transforma en una veritable acció política que es centrarà ara en les demandes d'aquests grups socials; avui el que és *correctament polític* no és tant votar, pertànyer a un partit, o definir-se ideològicament, com respectar, per exemple, el dret a l'homosexualitat; hi ha una valoració política del que és concret, de les peticions molt definides o de les solucions a problemes i situacions que afecten grups determinats. En aquest sentit, podem parlar d'una *ciutadania* de la política, que pretén donar més importància a les polítiques eminentment sectorials i, fins i tot, grupals o comunitàries.

L'educació ha d'integrar també aquests aspectes mitjançant, fonamentalment, la creativitat i la participació. La creativitat com a màxim desenvolupament de la individualitat i com a capacitat per preparar el nen per a la innovació constant, per a la dinàmica de la societat de la informació; i la participació –sobretot en grups heterogenis respecte a les associacions de la modernitat–, perquè cada vegada més es veu com el camí polític del futur. És a dir, si ens dirigim cap a una desacralització de l'estat a favor dels grups i col·lectius, l'escola haurà d'estar a l'aguait d'aquests nous fenòmens que no deixen d'ésser positius, potser perquè ben bé signifiquen l'únic capital social del que es gaudirà en la nova societat.

Cal pensar que participar és compartir, és tenir confiança en els altres, i, d'alguna manera, implica incloure normes de reciprocitat, d'intercanvis, de cooperació i d'acció. En definitiva, és coadjuvar a construir quelcom de

social. Per tant, l'escola ha d'ésser un espai on es simuli l'espai públic, ha d'ésser, en definitiva, un assaig de les noves formes de cooperació.

En el fons, un xic d'això està passant en el camp de la pedagogia, de manera que estem assistint a un fenomen de caràcter educatiu gairebé paral·lel, ja que en el nostre temps existeix també una *ciutadanització* de la pedagogia, mitjançant les anomenades *pedagogies de la societat civil*.¹⁶ En efecte, les multivariades formes d'educació no formal, o la metàfora de la societat del coneixement, o de la ciutat educativa, es troben sota aquesta mateixa orientació.

Per altra banda, l'educació de la postmodernitat, en coherència amb els seus principis –informació, globalitat, imatge, etc.–, és molt a prop de possibilitar una acurada educació de la sensibilitat, atès que sota el que és sensible trobam la necessitat de percebre, que a la vegada podríem enllaçar amb l'educació estètica i amb la creativitat. Cal tenir present que la sensibilitat és percepció i a la vegada és pensament, i paral·lelament, lògica i intuïció.

3. Cap a una nova educació

L'educació es trobarà mediatitzada per les noves tecnologies; cal dirigir-se aleshores cap a una utilització dels mitjans a l'escola, és a dir, a un àmbit que no és pròpiament tecnològic, la qual cosa significa deconstruir els antics mitjans per tal de construir una nova ecologia mediàtica.

En aquest nou medi els elements informacionals també hauran de canviar, o sia, els continguts s'hauran de basar en la nova fonamentació del saber (i, per tant, del poder); la ciència ha perdut el seu valor i serà substituïda pels llenguatges que són els que fonamenten el binomi poder-saber. Ara bé, tecnologia es sinònim d'innovació i canvi informacional, per tant, no hi ha seguretats ni absoluts; en una societat relativitzada no hi ha lloc per a les grans veritats. Això significa que els valors, les creences i els transcendentalismes dependran, cada vegada més, de la vida privada, però no pas dels discursos ideològics generalitzats i menys encara dels projectes de salvació col·lectiva que tendeixen a la seva desaparició, almenys des del maig del 68.¹⁷

El que sí haurà de fer l'escola en aquesta societat de la informació, del canvi, de la innovació i de la necessitat d'adquisicions de nous coneixe-

(16) Vegeu Colom, A. J.: «Política local y educación. Fundamento de las pedagogías de la sociedad civil», dins *Política y Educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Sitges, 1995, pp. 153-174.

(17) És, almenys, la tesi que presentem i defensem a *Después de la modernidad*, obra citada.

ments –la instal·lació permanent del coneixement– serà transformar les seves estratègies i capacitats transmissives en funció de l'eficàcia i de l'ensenyament de la innovació –creativitat–, la qual cosa implicarà també saber construir per si mateix el coneixement. Un coneixement que ara deixa d'ésser transcendent i socialment necessari per fer-se individualment utilitarista i, fins i tot, conjuntural (els coneixements concrets per solucionar problemes determinats).

En aquest sentit, la proposta de la hipertextualitat ens sembla paradigmàtica perquè el seu fonament es troba en les xarxes –els sistemes–, contràriament al sentit de la linealitat o seqüenciació, que era la manera de pensar de la modernitat; parlar d'hipertext és, com hom sap, parlar del tipus d'estructuració sota la qual descansa Internet. La postmodernitat és la societat de la informació i de la tecnologia, que ofereix a la individualitat –o als petits grups: els grups individuals– tot el protagonisme perquè l'individu sols es refereix a si mateix; no necessita l'externalitat ni els absoluts; com també l'aprenentatge hipertextual, mitjançant el qual, l'alumnat, individualment, i per si mateix, es construeix el coneixement, amb l'ajut de la tecnologia i d'informacions multivariades, en funció de les seves necessitats i interessos, que són ara els seus únics referents.

La banalització del pensament i dels processos pedagògics són aquí evidents; l'ensenyament del futur està més apropat a la utilització del comandament a distància que dels formats morals i formatius dels programes educatius de la modernitat. (Òbviament, la *boutade* és simbòlica, però a la vegada prou expressiva, ja que la pràctica del *zapping* és hipertextual en el sentit que possibilita la presa de decisions, la intercognitivitat, la utilització visual i auditiva de llenguatges i la possibilitat de la multiinformació en funció dels interessos o de les necessitats individuals).

La hipertextualitat és el nou sistema educatiu que interconnecta cultures orals, escrites, visuals i tecnològiques, que legalitza la capacitat de percepció i de creativitat –mitjançant l'ordinador ens apropam al coneixement virtual– i que, en definitiva, representa millor la *praxi* de la nova educació, assentada ara en la capacitats individuals de construir coneixements; en conseqüència, la pedagogia haurà de ser cada vegada més una *tecnologia cognitiva de caràcter no trivial*,¹⁸ o sia, el desenvolupament de formes de pensament prèviament no determinades.

L'educació, en definitiva, haurà d'arribar a ser interactiva per raó de la tecnologia que utilitzarà; mòbil, perquè l'escola deixarà de tenir el monopoli educatiu; convertible, perquè tindrà capacitat d'utilitzar informacions de diversos medis, fonts i xarxes; connectable, perquè l'estudiant podrà accedir a fonts plurals d'informació, i omnipresent i mundial, perquè les noves tecnologies possibiliten més que mai la democratització de la in-

(18) En aquest sentit es pot consultar Colom, A. J.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», *Revista interuniversitaria de Teoría de la educación*, vol. 9, Salamanca, 1997, pp. 7-19.

formació, és a dir, del coneixement, sense saber res de fronteres ni de morals socials, específiques culturalment parlant. Si ens hi fixem, en el fons les propostes educatives de la postmodernitat esdevenen de la necessitat d'aportar a l'home el pensament sistèmic, que és, en definitiva, un tipus de pensament amb capacitat interactiva i de mobilitat, convertible i connectable, omnipresent i mundial. És a dir, una pràctica escolar per a una estratègia o una formació cognitiva adaptada a la realitat que ja s'intueix ben a prop de nosaltres.

4. Una reflexió final

Es tracta veritablement d'una transformació? Potser no; potser entre la modernitat i la postmodernitat, entre els inicis i el final d'aquest segle, sols hi ha hagut un aprofundiment en les capacitats latents de la modernitat. Crec, veritablement, que si la postmodernitat és culpable d'alguna cosa, o és criticable per algun dels seus plantejaments, ho serà perquè la gènesi d'aquestes culpabilitats i crítiques es troben en l'evolució que ha dut a terme la modernitat. Més concretament, la postmodernitat és fruit del liberalisme polític, del mateix sistema econòmic imperant en la modernitat, del desenvolupament de la ciència esdevinguda en raó tecnològica (cal tenir present que no hi ha tecnologia si abans no hi ha coneixement científic), dels valors individuals, del paper del naturalisme, ara expurgat de discurs i de valors, i fins i tot, de l'aprofundiment en la pluralitat d'opcions de la qual feia gala la modernitat, com també dels valors funcionals i utilitaristes que també plantejava. A més, i en contra del que es diu, la postmodernitat accepta valors —el de la individualitat, el de les capacitats personals, el de la creativitat, cert tipus de participació no institucionalitzada, la desacralització o *ciudadanització* de la política, etc.—; però, és clar, no és la societat dels valors de la modernitat. És, en tot cas, la societat generada a partir dels canvis que produeix la tecnologia i que s'han fet més evidents en el món de la cultura, del coneixement, de la informació; en definitiva, en l'avenç de les capacitats i de les possibilitats intel·lectuals de l'home; el que passa és que aquests canvis que de principi i en aparença semblen lligats sols al món cultural, tenen manifestacions i conseqüències molt més transcendents.

Per exemple, la tecnologia i les seves influències abans esmentades, construeixen un home que no requereix ja certes externes, atès que ara es basta a si mateix per saber on es troba la veritat (que sols és la seva veritat i no la imposició de les veritats externes pròpies de les narracions científiques o morals); és autosuficient, o almenys més autosuficient que mai. En aquest punt es troba el significat metafòric del superhome, de la

mort de l'home (de les necessitats morals) i de la mort de Déu (necessitats dels absoluts). Ens trobam, doncs, davant un home que ha estat capaç de rompre amb qualsevol lligam que el fermava a veritats imposades i externes; un home que romp amb tota mena d'absoluts perquè ha descobert que ell és l'única referència valuosa amb què pot comptar.

Doncs bé, l'objecte de l'educació, en el si d'aquest nou context, consistirà a aconseguir, mitjançant el coneixement, aquest home autosuficient i creador de la seva pròpia vida. En aquest sentit, potser, la postmodernitat se'ns presenta com l'únic discurs humanista veritablement constituït fins ara, simplement perquè fonamenta un home autosuficient i no dependent de morals externes (les religions) o de valors sociopolítics també externs (els marxismes). L'home postmodern és el veritable constructor i protagonista de la història ja que sols el desenvolupament de les seves capacitats li dóna la possibilitat de constituir-se a si mateix.¹⁹

Referències bibliogràfiques

- AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Morata, 1983.
- BAUMAN, Z.: *Globalization: The Human consequences*. Cambridge (UK): Polity press, 1998.
- BAUMAN, Z.: *Intimations of postmodernity*. London: Routledge, 1992.
- CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- COLOM, A. J.: *Lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca: Ed. Embat, 1979.
- COLOM, A. J.: «Política local y educación. Fundamento de las pedagogías de la sociedad civil», dins *Política y Educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Sitges, 1995, 153-174.

(19) La globalització de l'economia és evidentment un dels models més antihumanístics que ha sorgit en el nostre temps i que té el seu origen en la utilització de les noves tecnologies i en la interconnectivitat mundial que han possibilitat. Ara bé, la globalització econòmica està dirigida i orientada pel capital sorgit de la modernitat, la qual cosa no es pot oblidar. Les conseqüències d'explotació de la globalització econòmica són, en els fons, les mateixes que assumeixen qualsevol tipus d'explotació, des del colonialisme fins les formes neocolonials de domini dels mercats i de les tecnologies de la producció que han desenvolupat fins ara el que podríem anomenar capitalisme tradicional. En tot cas és clar que les noves tecnologies són a la llarga més democràtiques que les antigues tecnologies de producció industrial o agrària, ja que el seu carburant no és un altre més que la intel·ligència, i aquesta és, sens dubte, l'única energia no limitada per zones geoestratègiques ni per països, classes socials, races o religions. De tota manera, caldria analitzar en profunditat l'evolució de la modernitat i dels seus discursos morals, que són en el fons els que han conduït a les situacions pròpies de després de la modernitat.

- COLOM, A. J.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», dins *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. 9. Salamanca, 1997, 7-19.
- COLOM, A. J.: «Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas», dins *Educació i cultura*. Palma de Mallorca, núm. 10, 1997, 7-17.
- COLOM, A. J. i MELICH, J. C.: «La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann», dins *Enrahonar*. Barcelona, núm. 21, 1993, 77-84.
- COLOM, A. J. i MELICH, J. C.: *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DILTHEY, W.: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1965.
- EUCKEN, R.: *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*. Madrid: D. Jorro, 1912.
- EUCKEN, R.: *La lucha por el contenido espiritual de la vida*. Madrid: D. Jorro, 1925.
- FINKELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- FOSTER, H. i HABERMAS, J.: *La postmodernidad*. Barcelona: Kairós, 1985.
- GUSDORF, G.: *Introduction aux sciences humaines*. París: Les Belles Lettres, 1960.
- HERDER: *El ideal de la humanidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1930.
- JAMESON, F.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LYON, D.: *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- MARITAIN, J.: *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard, 1959.
- NATORP, P.: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1913.
- NOHL, H.: *Antropología pedagógica*. México: F.C.E., 1954.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1979.
- RICKERT, H.: *Ciencia cultural y ciencia natural*. Madrid: Edit. Espasa-Calpe, Colec. Austral, núm. 347 (2 volums), 1965.
- SERVAN-SCHREIBER, J. J. i CRECINE, B.: *La revolución del conocimiento*. Barcelona: Plaza & Janés, 1986.
- SNYDERS, G.: *Pedagogía progresista*. Madrid: Edit. Morova-Fax, 1973.
- SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona: Planeta-Paideia, 1976.
- SPRANGER, E.: *Cultura y educación*. Madrid: Espasa Calpe (2 volums), 1948.
- SPRANGER, E.: *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Buenos Aires: Losada, 1964.
- STEFANINI, L.: *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*. Pavoda: CEDAM, 1932.
- STEFANINI, L.: *Il personalismo educativo*. Milán: Bucca, 1955.
- WEBER, E.: *Estilos de educación*. Barcelona: Herder, 1975.
- WUST, P.: «Las etapas del pensamiento y el riesgo de la fe», dins *Testimonios de la fe*. Madrid: Editorial Rialp, 1953.

Paraules Clau

Pedagogia contemporània

Història de l'Educació

Història de la Pedagogia

Educació i modernitat

Educació i postmodernitat

Abstracts

Este artículo pretende introducir brevemente algunas reflexiones en torno a la modernidad con la consiguiente incorporación y evolución de nuevos ámbitos en el marco educativo. Asimismo se analiza la crisis del paradigma de la modernidad y la llegada de la postmodernidad; además se intenta ver las perspectivas y los cambios que nos deparan la sociedad del saber y de la información en la que nos estamos adentrando ya en nuestros días, en los albores del siglo XXI, y las repercusiones que todo ello debería implicar para los sistemas educativos y la sociedad en su conjunto.

Cet article se propose de présenter de façon concise quelques réflexions autour du thème de la modernité et de l'incorporation et l'évolution de nouveaux domaines que celle-ci a entraînés dans le cadre de l'éducation. On y analyse donc la crise du paradigme de la modernité et l'arrivée de la postmodernité; de plus, l'auteur tente de définir les perspectives et les changements que nous apporte la société du savoir et de l'information dans laquelle nous entrons aujourd'hui, à l'aube du 21ème siècle, ainsi que les répercussions que tout cela devrait impliquer pour les systèmes éducatifs et la société dans son ensemble.

This article provides a brief introduction to a number of reflections on modernity and the resulting birth of new fields in education. Similarly, an analysis is undertaken of the crisis afflicting the paradigm of modernity and the arrival of postmodernism. As we enter the 21st century, the article examines what the society of knowledge and information has in store for us and how the educational systems and society as a whole should respond.