

Teories de l'educació

De l'escola a la societat xarxa: envers
una pedagogia 3.0

Enric Prats Gil

PID_00151759



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Taxonomies en Teoria de l'Educació	7
2. Relats educatius contemporanis	11
2.1. Pedagogia perenne	11
2.2. Pedagogia performativa	13
2.3. Pedagogia hermenèutica	15
2.4. Pedagogia postestructuralista	18
2.5. Pedagogia psicològica	19
2.6. Pedagogia crítica	20
2.7. Pedagogia de la recerca-acció	22
3. Models teòrics en educació	25
3.1. De l'escola a l'educació en xarxa: envers una pedagogia 3.0	25
3.1.1. L'educació com a transmissió	27
3.1.2. L'educació com a interacció	27
3.1.3. L'educació com a creació: una pedagogia 3.0	28
3.2. Mapa guia: esquema final	29
Resum	32
Glossari	33
Bibliografia	34

Introducció

La persona que, per motius professionals o per interès social i educatiu, té inquietud per saber quins corrents teòrics sostenen les pràctiques educatives actuals pot tenir veritables problemes si no domina el panorama epistemològic de la pedagogia, com hem vist en altres mòduls, i especialment si desconeix els referents o variables subjacents de cada model teòric.

En aquest mòdul ens endinsarem en els intents de classificació de les teories educatives. En primer lloc, estudiarem una taxonomia i una proposta de classificació de les teories educatives en pedagogia social. Caldrà observar el grau de coherència i sistematicitat en tota la classificació. Després, repassarem amb detall els corrents o tendències educatives contemporànies, a partir d'una proposta centrada en les finalitats de l'educació. Finalment, proposarem un esquema de classificació que intenti encabir les diverses teories educatives del moment.

Mantindrem la hipòtesi que, en els moments actuals, es produeix la coexistència, i sovint la confluència en un mateix lloc i moment, de diverses teories educatives simultànies, que responen a models teòrics discrepants. Segurament, en moments d'incertesa i de canvi d'època és molt probable que les propostes teòriques maldin i es diversifiquin, molt sovint amb matisos. Proposarem un esquema d'anàlisi amb tres variables consistents per a l'objecte d'estudi: la valoració sobre el subjecte educand, la consideració del context educador i la finalitat de l'educació.

El conjunt de les tres variables ens permetrà obtenir uns models purs que seran desenvolupats en la tercera part. Així, desenvoluparem una proposta de classificació que mirarà d'incorporar les teories educatives en cada un dels models teòrics, a partir d'una seqüència sincrònica organitzada en tres etapes: modernitat, segona modernitat i postmodernitat.

Es tracta d'oferir un panorama ampli de les teories o corrents educatius actuals, no centrades en l'escola sinó perfectament aplicables al terreny de l'educació social. En paraules pròximes al llenguatge cibernètic actual, parlem d'una pedagogia 3.0, que proposa capgirar les variables d'estudi sobre el fet educatiu per a construir categories noves més d'acord amb els temps que corren. En definitiva, el pas de l'escola a la societat xarxa ha de implicar, específicament per a la Teoria de l'Educació, un replantejament epistemològic dels seus supòsits.

Objectius

Els objectius que assolireu amb els materials que componen aquest mòdul són els següents:

- 1.** Valorar la importància d'organitzar el pensament teòric en educació per mirar d'explorar-ne les possibilitats pràctiques.
- 2.** Conèixer una taxonomia de les teories educatives i analitzar els fenòmens educatius segons aquesta taxonomia.
- 3.** Identificar els corrents teòrics actuals i descriure els elements destacats de cada un d'aquests corrents.
- 4.** Establir criteris per a una ordenació teòrica dels corrents educatius a partir d'una proposta de models i fils narratius en l'educació contemporània.

1. Taxonomies en Teoria de l'Educació

Una **taxonomia** és una classificació sistemàtica d'un conjunt d'elements, i té el seu camp d'aplicació genuí en les ciències biològiques (zoologia, botànica, etc.), que en la febre científica del segle XIX va arribar a proporcions inèdites.

No obstant això, i en consonància amb la inquietud de científicitat del coneixement sobre els fenòmens socials i educatius, que va inundar tot el segle XX, també en Teoria de l'Educació s'han intentat practicar taxonomies per a mirar d'organitzar i esquematitzar els corrents pedagògics.

De fet, és indubtable que cal una certa sistematització del pensament, en termes d'algun esquema classificatori segons alguna o algunes variables significativament rellevants per a l'objecte d'estudi. Aquest intent de classificació obliga a trobar categories o grups substantius nítidament definits i com més singulars els uns dels altres millor, per tal que la classificació sigui també integradora i coherent.

Trilla (1987) ofereix un interessant i complex exercici intel·lectual per a mirar d'organitzar sistemàticament les teories educatives segons diverses variables, prou rellevants des del punt de vista pedagògic.

Per començar, distingeix entre teories educatives segons l'**objecte** que analitza (taula 1), i teories educatives segons els **supòsits** i les **maneres** com ens aproximem a aquest objecte (taula 2).

Taula 1. Teories educatives segons l'objecte

Teories		Finalitat	
Teories generals (base filosòfica)	Teories del fet educatiu	Teories descriptives	Conèixer l'educació.
		Teories interpretatives	Comprendre l'educació.
	Teories de l'acció educativa	Teories teleològiques	Proposar finalitats o intencions de l'educació.
		Teories tecnològiques	Proposar enunciats normatius sobre l'acció.
Teories especials	Teories de l'educació social Teories de l'orientació Teories didàctiques Teories de l'educació especial Teories de l'educació familiar Teories de l'educació escolar ...	Estudiar aspectes concrets de l'educació.	

(J. Trilla, 1987).

Lectura complementària

Podeu llegir el treball de Trilla sobre la sistematització de les teories educatives a:

J. Trilla (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Teories		Finalitat
Teories dels elements educatius	Teories sobre l'educand Teories sobre l'educador Teories de la relació educativa Teories de la transmissió educativa Teories dels valors ...	Estudiar els elements que formen part del fenomen educatiu.

(J. Trilla, 1987).

Taula 2. Teories educatives segons els supòsits i modes de pensar l'educació

Teories		Variable	Exemples
Teories ideològiques	Teories polítiques	Creences, dogmes i arguments de caràcter terrenal	Educació liberal Educació socialista Educació comunista
	Teories religioses	Creences, dogmes i arguments de caràcter transcendent	Educació catòlica Educació musulmana Educació budista
Teories filosòfiques		Raons especulatives	Teories idealistes Teories materialistes Teories naturalistes Teories racionalistes Teories positivistes Teories personalistes Teories existencialistes Teories estructuralistes ...
Teories científiques (segons certeses)		Certes contrastades empíricament	Teories psicològiques Teories sociològiques Teories biològiques Teories antropològiques Teories cibernètiques ...

(J. Trilla, 1987).

De fet, Trilla aposta per una integració dels dos blocs de la classificació, de manera que en realitat les teories educatives poden ser, per exemple, **teories ideològiques** de caràcter general, o **teories científiques** sobre un element del procés educatiu. Així, una teoria ideològica de caràcter general seria la que queda recollida en un catecisme catòlic, ja que descriu un perfil de conducta i exposa un mètode per a arribar a assolir-la; és ideològica perquè es fona-

menta en creences, i és general perquè afecta l'ésser humà en la seva integritat. Així mateix, una teoria científica sobre un element del procés educatiu seria la que es deriva del constructivisme, procedent de la psicologia, i per tant amb una base d'evidències empíriques, relativa al desenvolupament cognitiu de l'educand.

Aquesta organització ens aclareix força el panorama de les teories educatives, ja que permet identificar, des del punt de vista epistemològic, sobre quin objecte i des de quin supòsit s'estudia el fenomen educatiu. Tanmateix, hi ha hagut força intents de classificació de les teories educatives segons la finalitat, el contingut o la pràctica estricta de l'educació. En veurem tres exemples.

En l'àmbit estricte de la pedagogia social, sense pretensió de construir cap taxonomia, el professor Fermoso afirmava, el 1994, que en la pedagogia social espanyola no hi havia una determinada opció o tendència clarament manifestada. A redós de l'anàlisi en altres països, especialment a Alemanya i als Estats Units (recordem que en aquests països no hi ha fronteres entre educació social i treball social), Fermoso hi veia **quatre tendències** importants durant el segle XX:

1) La **pedagogia crítica**, que veurem tot seguit, sempre amb una voluntat transformadora de la societat, i entesa de diferents maneres: com a ajuda a la joventut vulnerable socialment, com a moviment juvenil anticapitalista, com a higiene social, com a treball social crític del Cercle del Treball de Berlín, i com a emancipació.

2) El **racionalisme crític**, com a reacció a la pedagogia crítica, que defensa la neutralitat de la ciència, la negació del relativisme (i del pluralisme en ciència), etc. Aquests autors han defensat que no hi ha una ciència del treball social, perquè no hi ha evidències empíriques que ho avalin, però que cal treballar per tal que l'acció social tingui una base científica que impedeixi l'existència de relativismes (en què tot s'hi val). Té una relació directa amb les teories liberals i neoliberals.

3) Les **teories del materialisme històric i marxistes**, que parteixen de l'anàlisi de les condicions econòmiques i dels mecanismes de socialització, i remarquen l'antagonisme entre proletaris i burgesia. De fet, hi ha una crítica a la pedagogia social dels estats, més preocupats pel control social que no pas pel benestar, i en el millor dels casos han assumit una funció assistencial molt allunyada de qualsevol ideal transformador. La lluita contra la misèria i la pobresa social és l'objectiu de la pedagogia social de caràcter marxista.

4) Les **teories ecològiques**, que remarquen les interaccions entre subjecte i medi, i la necessitat d'articular propostes educatives que incloguin les necessitats i problemes relacionats amb les finalitats vitals i la transició en moments concrets de la vida (etapes del desenvolupament, vellesa, etc.), relacionats amb

Lectura complementària

Podeu trobar més informació sobre aquesta divisió que fa el professor Fermoso a l'obra següent:

P. Fermoso (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

el medi físic i social (problemes d'habitatge i urbanisme, teixit social, etc.), i relacionats amb les interaccions i les comunicacions humanes (derivats dels anteriors).

2. Relats educatius contemporanis

El tombant de segle va servir per a fer balanç del llegat que la pedagogia havia proporcionat en els darrers cent anys. Amb aquesta finalitat, el present apartat recull una classificació, elaborada per Joan Soler i Conrad Vilanou (2001), de **set corrents o teories educatives**, com a grans discursos pedagògics presents en la literatura especialitzada i, per descomptat, en la pràctica educativa. Tot i que el títol dels epígrafs l'hem escrit en singular, per mantenir-nos fidels a la proposta d'aquests autors, convé fer una lectura plural d'aquests corrents perquè en el seu si poden acollir sovint formes de fer i de pensar, si no discrepant, sí diferents en alguns detalls, que no particularitzarem. Així, parlariem de:

- pedagogies perennes,
- pedagogies performatives,
- pedagogies hermenèutiques,
- pedagogies postestructuralistes,
- pedagogies psicològiques,
- pedagogies crítiques i
- pedagogies de recerca-acció.

2.1. Pedagogia perenne

Hi ha una manera de fer pedagogia, i de pensar l'educació, basada en la remembrança, en el retorn a uns valors (normalment, considerats ja perduts), que cal recuperar i tornar a instal·lar en la nostra vida quotidiana. Aquesta recuperació implica, segons els seus promotors, situar de nou la persona com a centre de les preocupacions de la pedagogia,

"[...] un procés que implica tant una adequada valoració de la tradició com de la personalitat de l'educador".

(Borghesi, 2002, p. 57).

La **tradició** és, per a la pedagogia perenne, el motor i la font d'inspiració de l'educació, una tradició que s'alimenta pel bo i millor de les aportacions occidentals, que Soler i Vilanou sintetitzen en tres pilars:

"Jerusalem, Atenes i Roma –és a dir, la tradició monoteista jueva, la filosofia grega i els valors del cristianisme– configuren un *ethos* sobre el qual s'aixeca una pedagogia perenne que emfasitza el paper de la *persona*".

(Soler i Vilanou, 2001, p. 13).

El monoteisme jueu, entre moltes altres coses, ens remet a la necessitat de reinstal·lar una sola autoritat, una sola veu legítima, en contraposició de les proclames politeistes, que alguns han vist reencarnades en les filosofies relativistes postmodernes en què tot és admès. També la filosofia grega, sovint

Lectura complementària

Podeu trobar més informació sobre aquests set corrents educatius a l'obra següent:

J. Soler i C. Vilanou (2001). Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI. A J. Mallart, M. Teixidó i C. Vilanou (Ed.), *Repensar la Pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans (Societat Catalana de Pedagogia).

tant denigrada des del cristianisme precisament per les seves inclinacions politeïstes, és enaltida en la mesura que va saber catalogar tot el que és etern de l'ésser humà: els relats "clàssics" situen la persona (l'heroi) en un centre d'esdeveniments envoltada pels déus, que van administrant el seu destí. Hi ha una certa descreença en les possibilitats autèntiques de l'individu per a guiar la seva vida, com si la llibertat individual estigués sotmesa a unes invariants seculars marcades per la passió i les emocions humanes, per la qual cosa els déus garanteixen el recte esdevenidor. Els valors cristians tanquen aquest cercle quan situen l'assoliment de la veritable felicitat més enllà de la vida terrenal, una vida terrenal que ha de servir d'antesala al paradís i que només podem preparar amb sacrifici i fe.

El monoteisme jueu

"Gracias te doy, Señor, Dios mío, por haber permitido que me cuente entre quienes concurren a esta casa de estudio en lugar de ser quienes se sientan en las esquinas [els comerciants]. Me levanto tan temprano como ellos, pero lo hago para estudiar la Ley y no por motivos fútiles; trabajo igual que ellos, pero yo seré recompensado, mientras que ellos no lo serán; yo y ellos nos apresuramos por igual, pero el fin de mi apresuramiento es la vida futura, mientras que ellos corren precipitadamente hacia la fosa de la destrucción."

Talmud. Berakhot IV, 2 i 28b. [Recollit per Claudio Lozano (1982). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: Edicions PPU.].

Per tant, convé retenir dos arguments d'aquestes pedagogies: el **subjecte**, com a preocupació de l'educació, en qualitat de portador i transmissor d'una tradició; i el **destí**, indefectiblement marcat i situat sempre en un **més enllà** abastable només amb una gran dosi de creença cega i d'esforç individual.

Les limitacions d'aquestes pedagogies són posades en evidència quan acudim a la realitat diària. La primera contradicció és la proclamada **llibertat del subjecte**, nucli fort de la pedagogia perenne, que resulta complicadament compatible amb l'aposta per la tradició: si la persona ha de ser el centre de l'educació i hem de fomentar-ne la llibertat i l'autonomia, el que pot ressentir-se'n serà la tradició. En altres paraules, defensar la llibertat de la persona és incongruent amb la transgressió de la història, d'una banda, i amb la capacitat del subjecte per a enfrontar-se als imponderables i contingències de la vida diària.

En síntesi, el debat se situa en la tensió entre **individu** i **context**. Per a la pedagogia perenne no hi ha dubte: el **centre** ha de ser el **subjecte**, i la ciència ha de fer un gir epistemològic per a situar la persona en el centre de les seves ocupacions i preocupacions.

Doctrinalment, la pedagogia perenne malda per reintegrar el saber científic tot criticant la separació kantiana de sabers, entre saber teòric i saber pràctic,



En la mitologia asteca, la serp emplomada rep la daga de la creació; de la ferida surten flors. L'educació és un acte extern al subjecte, que requereix un cert autosacrifici per part de l'educand.

"[...] entre cultiu de la intel·ligència i exercici de la voluntat", amb una voluntat de "retornar a la tradició aristotèlica i tomista que insisteix en el caràcter global i integral de la persona humana".

(Soler i Vilanou, 2001, p. 13).

El rerefons és una crítica a la raó, marca distintiva de la modernitat, que redueix l'acte educatiu a un resultat, mesurable en termes d'aprenentatge, i oblindant tot el que té a veure amb el procés, amb l'acció educativa. La formació dels hàbits èticament bons és, per a la pedagogia perenne, el rovell de la seva proposta.

"Segons la pedagogia perenne, el valor educatiu d'un aprenentatge no es decideix per la significació científica o cultural del saber que s'aprèn sinó per la seva naturalesa formativa, més encara si considerem que l'educació és una acció recíproca d'ajuda al perfeccionament humà ordenat segons la raó humana".

(Soler i Vilanou, 2001, pp. 13-14).

La pedagogia perenne ha rebut altres qualificatius, com educació **clàssica** o **tradicional**, i també **autoritària**, però l'adjectiu perenne focalitza l'atenció en la perpetuïtat, en el manteniment d'uns valors absoluts per oposició amb el relativisme. Quan Borghesi es lamenta de la falta de consideració de la ciència envers la "naturalesa" de l'ésser humà, de fet clama per la pèrdua d'interès per "l'ànima" en el debat sobre la nostra societat. La recuperació de l'ànima solucionaria, a parer dels perennialistes, molts dels mals que tenim instal·lats sobretot a Occident.

Finalment, des del punt epistemològic, la pedagogia perenne, en el quadre de Trilla, seria una teoria general (taula 1) ideològica (taula 2) de l'educació. La pedagogia perenne dóna compte d'una manera integral de tot el fenomen educatiu, com a fet i com a acció, i sense amagar la seva vinculació ideològica de proposta formativa a partir d'uns valors eterns, per sobre d'imponderables i contingències seculars.

Vegeu també

Podeu consultar les teories educatives segons l'objecte i segons els supòsits i formes de pensar l'educació que proposa Trilla, en les taules de l'apartat 1 d'aquest mateix mòdul.

2.2. Pedagogia performativa

Quan l'educació s'orienta decididament envers els productes o resultats dels educands som al davant de les pedagogies performatives. Aquestes pedagogies se situen ben bé en el pol oposat de les pedagogies perennes, per tal com emfasitzen precisament els actes o accions (*performances*) del subjecte per sobre de l'individu mateix, o en el millor dels casos, malgrat la persona.

Els principis rectors d'una pedagogia performativa són l'**eficàcia** i la **rendibilitat**, que en clau educativa significa dosificar l'esforç en funció dels mitjans disponibles i dels objectius per assolir.

La primacia de l'eficàcia està vinculada, en definitiva, pel grau de desenvolupament de la tecnologia a l'abast, de manera que s'estableix una relació estreta, gairebé vinculant, entre educació i domini de determinats estris o instruments, com ara el currículum, que la pedagogia performativa eleva a la màxima potència.

Pedagogia performativa

Per exemple, en el terreny de l'educació social, des d'una òptica performativa, ens interessarà més emfasitzar que l'educand mostri uns patrons determinats de comportament que no pas vetllar per la seva satisfacció envers el procés educatiu viscut.

Amb arrels positivistes, que buscarien evitar o buidar de contingut moralista l'acció educativa, les pedagogies performatives se sostenen en una base volgudament científica, de la dada objectiva i real, i no de suposades lleis i finalitats abstractes de l'educació. Per tant, per a allunyar-se de l'especulació filosòfica, fins i tot teològica, que ha dominat el panorama pedagògic al llarg de la història, les pedagogies performatives han de buscar un referent dur en la realitat del dia a dia, inqüestionable i present a tothora.

El prestigi adquirit per la psicologia nord-americana de després de la Segona Guerra Mundial va impulsar els plantejaments positivistes. El **conductisme** aplicat a l'educació és l'exemple més clar de pedagogia performativa: no interessa el que passi per la ment del subjecte, sinó els resultats que mostra. El valor educatiu d'una activitat educativa està explicat segons les produccions de la persona, en forma de realitzacions o comportaments derivats d'un determinat procés instructiu, dissenyat específicament amb aquesta finalitat. No importa tant el que sent la persona durant aquest procés com el que és capaç de fer.

El conductisme, en psicologia, acompanyat d'un cert racionalisme crític, que pregona la necessitat de trobar explicacions raonablement sensates de les accions humanes, desemboca en plantejaments educatius que prioritzen sempre l'explicació empírica demostrable per sobre d'al·legats teòrics.

Relació causa-efecte

Per exemple, quan afirmem que els nens i nenes de vuit anys mostren un llenguatge que mimetitza el de les sèries de televisió, estem defensant una relació directa causa-efecte; si ho volem traslladar al terreny educatiu, estarem aplicant en realitat una pedagogia performativa orientada als resultats. La simplicitat de l'esquema, en què a una causa correspon un efecte (la violència de les bandes juvenils està directament relacionada amb la que apareix a la televisió i la que corre per Internet), és d'una gran potència pedagògica i té un elevat poder de convicció, per tal com el positivisme ha impregnat les nostres maneres de pensar la realitat.

"Aquesta orientació tecnològica –que fou defensada per Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) i narrada per ell mateix en la utopia de *Walden Dos*– no era res més que el somni optimista d'una instrucció automatitzada que arrenca de les màquines (*teaching machines*) i que consuma la secularització de la pedagogia, que veu limitada així la seva vocació metafísica."

(Soler i Vilanou, 2001, p. 14).

Walden Dos

–Toda nuestra educación ética se da por terminada a la edad de seis años –dijo Frazier tranquilamente. Un principio tan sencillo como el de no pensar en la tentación puede adquirirse antes de los cuatro años. Pero a tan temprana edad, el problema de no chupar el caramelo no es fácil. Ahora bien, ¿qué haría usted, señor Castle, en una situación similar?

–Poner el caramelo fuera de mi vista tan pronto como pudiera.

–Exactamente. Veo que ha sido educado correctamente. O quizá fue usted mismo el que descubrió el principio. Fomentamos la búsqueda personal siempre que es posible, pero en este caso tenemos una meta más importante y no dudamos en ofrecer ayuda verbal. En primer lugar, a los niños se les obliga a examinar su propia conducta mientras miran a los caramelos. Esto les ayuda a reconocer la necesidad de autocontrol. Entonces les escondemos los caramelos y se les pregunta si han notado un aumento en felicidad o una reducción de tensión. Inmediatamente, se les presenta una fuerte distracción; por ejemplo, algún juego entretenido. Más tarde, se les recuerda la existencia de los caramelos y se les anima a que examinen su propia reacción. El valor de la distracción, por lo general, aparece evidente. Bueno, ¿hace falta que siga? Cuando el experimento se repite un día o dos después, los niños todos corren con los caramelos a sus armarios y hacen exactamente lo que hubiera hecho el señor Castle. Señal clara del éxito de nuestra educación.

B. F. Skinner (1948). *Walden Dos* (pp. 102-103). Buenos Aires: Editorial Fontanella.



Portada de *Walden Dos*.

La crítica a la performativitat no s'hauria de dirigir tant al seu èmfasi pels resultats, sinó a un excessiu èmfasi utilitarista que no s'amaga, i sobretot als mecanismes d'acció-reacció que proposen com a mètode pedagògic. Defensar l'eficàcia i el triomf en l'acte educatiu pot derivar, potser massa fàcilment, en una dedicació exclusiva envers el que és útil i pràctic en una societat com la nostra, en detriment del que no ho sigui. El problema és precisament qui decideix el que és útil i pràctic, o en altres termes, com es decideix el que no té utilitat en aquest món. El declivi de les humanitats en els programes universitaris europeus potser troba una explicació en aquesta tendència.

2.3. Pedagogia hermenèutica

L'educació és un fenomen que s'explica per la posició que educador i educand tenen en un context social, cultural, lingüístic i polític limitat històricament. Sota una perspectiva hermenèutica, pren força la idea de "l'altre", tant des de la perspectiva de l'educador (que té l'educand al davant, com un "altre"), com des de la perspectiva de l'educand (que també té un educador al davant, però segurament té més educands a prop, altres "altres").

En certa mesura, les pedagogies hermenèutiques atorguen una gran importància a la capacitat de l'altre per a expressar-se, i sobretot als canals o mitjans per a dur a terme aquesta comunicació. Hi ha, per tant, dos arguments forts en aquestes pedagogies:

- L'altre o els altres té o tenen coses a dir.

- L'altre mereix ser escoltat.

Una pedagogia genuïnament hermenèutica és la **pedagogia intercultural** que aposta decididament per la construcció del coneixement a partir de les aportacions singulars i particulars de cada participant.

La pretensió universalista, que podia quedar ben recollida en les pedagogies perennes i performatives, es col·lapsa definitivament en les pedagogies hermenèutiques, no en favor del relativisme (com veurem ben aviat, amb les pedagogies postestructuralistes), sinó en el sentit de buscar uns mínims que caracteritzen l'essència humana i l'agenda educativa.

Els mínims d'una pedagogia hermenèutica, a diferència de les altres, són els que situen en el centre de les seves preocupacions:

- El diàleg entre les parts (que la postestructuralista nega per inútil: les cultures i els humans són irreductibles).
- La pràctica reflexiva dels subjectes que dialoguen, que, amb judici i seny, cerquen les solucions més profitoses per a totes les parts.
- La capacitat crítica, que posa en qüestió l'ordre establert per a trobar els elements comuns i discordants amb els altres.
- La creença humanística que només hi ha salvació aquí i ara, sense paradisos diferits.

La limitació, o potser la seva virtut més important, de les pedagogies hermenèutiques, es localitza en el **concepte d'autoritat**. Si en una pedagogia perenne la tradició o el llibre revelat assumeixen aquesta funció de font i referència, de guia per a l'acció, i per a les pedagogies performatives, el punt de mira és l'èxit personal mesurat en termes d'eficàcia utilitarista, les pedagogies hermenèutiques manquen d'una autoritat. De tota manera, se'ns pot girar l'argument i manifestar que per a una pedagogia hermenèutica, les fonts d'autoritat són múltiples i sovint discrepants, i que el punt de trobada s'ha de renegociar en el dia a dia amb el compliment de dues normes (autoritat): el reconeixement de l'altre i el diàleg.

El concepte de "**cercle hermenèutic**" permet entendre el mecanisme central sobre el qual pivota una pedagogia ubicada en aquest corrent.

El cercle hermenèutic

"El cercle hermenèutic implica una zona de comprensió compartida. Aquesta comprensió parteix de la idea de comunicació dialògica que es fonamenta en una comunitat de significat compartit. Això exigeix posseir alguns coneixements previs sobre el tema abans d'endinsar-nos en un procés dialògic de comprensió. Aquests coneixements previs són significatius en el procés del cercle hermenèutic, perquè permeten revitalitzar i reexpe-

rimentar la nostra 'experiència' prèvia. Per exemple, quan ens disposem a fer la lectura d'un autor de la categoria de Nietzsche, Plató o Marx, si abans no podem captar la direcció general del seu pensament, les seves afirmacions per separat fàcilment poden quedar buides de contingut. El que és significatiu del cercle hermenèutic és que parlant i oient comparteixen el llenguatge i el tema del seu discurs."

J. Planella (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (p. 55). Barcelona: UOC.

Cal fixar-nos especialment en tres aspectes:

1) En primer lloc, una pedagogia hermenèutica ha de centrar els seus esforços a **desenvolupar unes actituds clares i precises en l'educand**, relacionades per descomptat amb el reconeixement de l'altre i amb la importància del diàleg com a regulador de la convivència i de les convivències, en detriment de la tradició i de la força. Les actituds estan en relació directa amb valors o principis i és per aquest motiu que les pedagogies hermenèutiques poden ser erròniament acusades de doctrinàries. Amb tot, a diferència de les anteriors, i de les que vindran, tenen una alta capacitat d'adaptació a les contingències i a les condicions de l'entorn, per la qual cosa també reben crítiques d'un cert relativisme.

2) En segon lloc, la **inquietud per les competències de l'educand** focalitza la preocupació de les pedagogies hermenèutiques. Com s'ha dit, el diàleg i també determinades dosis empàtiques són imprescindibles per a desenvolupar un programa hermenèutic. El diàleg no es planteja com el mecanisme final en la resolució dels conflictes sinó per a avançar en l'acostament a l'altre; de fet, sovint el diàleg no resol cap conflicte, i convé enfocar-lo com el mecanisme habitual de relació. Una pedagogia hermenèutica no pot negar el diàleg, tampoc amb la tradició.

3) En tercer lloc, com acabem d'indicar, la pedagogia hermenèutica du a terme un **joc dialèctic amb la història**, per a trobar fonts de referència i a continuació sotmetre-les a discussió. La història és una deu inescapable d'exemples, solucions, errors i receptes que il·lustren la capacitat humana per a adaptar-se a l'entorn natural i al medi social. El diàleg amb la història és un exercici característic de les pedagogies hermenèutiques, com un joc que:

"[...] no implica pas l'escepticisme relativista, sinó una concepció plural i correctiva de la veritat que sempre resta oberta a noves interpretacions."

(Soler i Vilanou, 2001, p. 15).

Finalment, convé acceptar que, igual que amb les pedagogies postestructuralistes, una pedagogia hermenèutica fa patir a qui esperi certes i veritats absolutes en l'educació. Precisament, la indefinició i la incertesa en relació amb les finalitats i els productes o realitzacions finals de l'educació són una característica essencial de les pedagogies hermenèutiques.

2.4. Pedagogia postestructuralista

L'estructuralisme va tenir, a partir de la segona meitat del segle XX, un predicament força important en gairebé totes les ciències socials, especialment en la lingüística i l'antropologia. En educació, però, la força dels corrents performatius precisament en la mateixa època van deixar en un segon terme els arguments estructuralistes, però han tingut una certa empremta en el pensament pedagògic.

En poques paraules, l'estructuralisme defensava que les accions humanes poden trobar una explicació en les estructures de tota mena que sostenen la vida social. Així, el pes de la cultura és inevitable en les decisions de les persones i per aquest motiu cal conèixer els detalls de la cultura per a comprendre els comportaments humans. Per descomptat, els postulats estructuralistes són d'una gran complexitat i aquí només resumirem algunes de les idees que més ens poden interessar.

L'estructuralisme i les arts

La concepció estètica de Piet Mondrian ha estat associada a l'estructuralisme. La recerca d'una estructura profunda de l'art plàstic i de la representació per mitjà de la pintura va ser una de les seves constants.

El neoplasticisme, corrent que va fundar des de la revista *De Stijl*, reclamava l'essència en l'abstracte i l'universal, tot rebutjant la representació formal del realistes.

També en música, les aproximacions a una estructura bàsica sovint s'han associat a produccions tocadres d'un cert misticisme. John Coltrane, amb *A Love Supreme* (1964), excel·lia en aquest art i buscava l'absolut per mitjà d'estructures musicals "fonamentals".

El postestructuralisme reforça aquests plantejaments i incideix especialment en els mecanismes socials que perpetuen les relacions de poder jeràrquiques i autoritàries, que sí que delimiten la llibertat personal.

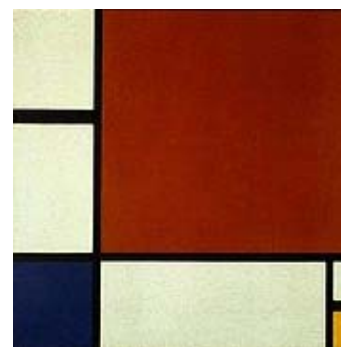
"Si Nietzsche va anunciar la mort de Déu, Foucault anunciava la mort de l'home, o millor dit, de l'home modern, l'origen del qual no es remuntava més enllà del segle XVIII. L'home –l'assassí de Déu– ha estat víctima del seu atreviment i gosadia propis [...].

La pedagogia postestructuralista assenyalava que l'educació es troba emmarcada en l'àmbit dels poders disciplinaris i dels controls socials, amb la qual cosa l'escola queda devaluada a una simple instància del poder interessada a convertir els infants en éssers dòcils. L'alternativa implica les 'tecnologies del jo', que són les que permeten als individus instrumentar un seguit d'operacions per a tenir cura de si mateixos."

(Soler i Vilanou, 2001, p. 16).

Les dues idees centrals, que immediatament van ser criticades pels perennialistes, són la **pèrdua del "sentit de persona"**, que ja no és propietària dels seus designis, i la **cerca d'una salvació particular** per a cada cas, que és la llavor del relativisme.

Com s'acostuma a dir, el postestructuralisme pregona la desconstrucció del subjecte, i especialment el seu desarrelament de la tradició, entesa com una cotilla que impedeix una autèntica emancipació del subjecte. La negació d'una



Composició II en vermell, blau i groc (1928).
Piet Mondrian (1872-1944).

veritat absoluta que doni explicació del sentit final de l'existència humana va exasperar els perennialistes, i va situar les raons particulars en l'eix de l'acció pedagògica, que en clau educativa sovint s'ha traduït per un *laissez faire*, sostingut sobre la satisfacció immediata de l'educand.

"La 'decadència d'Occident' i del seu logos obre el camí a regions de l'ésser (Orient i la seva mística, l'eros, la naturalesa no contaminada per la tècnica, etc.) en què el jo ja no és el centre i la veritat esdevé policèntrica. En aquesta trajectòria antihumanista no es produeixen esdeveniments que marquin la història i la vida dels homes, sinó estructures (econòmiques, socials, ètniques, lingüístiques) que el mètode científic ha d'enuclear. Materialisme històric i estructuralisme coincideixen en la dissolució del mètode historico-existencial a favor de la tipologia de l'impersonal, veritable força 'oculta' sobre la qual els homes, que en aparença són actors, resulten ser les seves màscares. L'*home* no té una 'naturalesa', sinó que és el resultat d'una estructura que al seu torn és el resultat d'un procés històric."

(Borghesi, 2002, p. 27).

Precisament, el policentrisme que denuncia Borghesi va obrir les portes al relativisme i a la destrucció de "l'home", entès en clau perenne. La pedagogia postestructuralista va emfasitzar el "poder del coneixement", de tal manera que l'educació "implica la capacitat per a crear un saber favorable als seus interessos propis, que es manifesten per mitjà de l'aspiració a una docilitat que utilitza també el currículum ocult, situació que a la llarga ha comportat el descrèdit per a l'educació i la pedagogia".

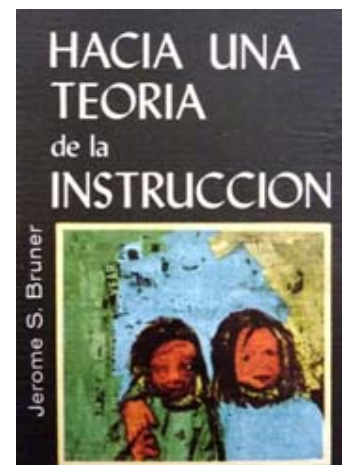
2.5. Pedagogia psicològica

"Com a psicòleg, és per a mi molt evident que per molt capaços que puguin ser els meus col·legues, la seva funció no consisteix a decidir els objectius de l'educació, com tampoc no és la funció dels generals decidir si la seva nació ha d'anar o no a la guerra. [...] El que no és tan clar és la distinció entre finalitats i mitjans, entre els objectius i els mitjans per a assolir-los. I potser això està bé perquè els generals tenen un coneixement intuïtiu del que és possible o no ho és a la guerra i de contenir-ne l'amenaça, igual que els psicòlegs tenen un cert coneixement de la manera com podem fer que un altre aprengui, que pari atenció o estigui lliure d'ansietat. [...] Si el psicòleg no és capaç de fer el seu paper d'endevinator i dissenyador del que és possible no servirà encertadament a la seva societat."

Jerome Bruner (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

La cita resumeix pràcticament tot el corrent pedagògic que ha dipositat en la psicologia les esperances de trobar els ajuts necessaris per a dur a terme una tasca educativa encertada.

Resulta indiscutible que la psicologia, com a ciència humana de caràcter experimental, ha assolit unes cotes ben elevades de coneixement sobre els mecanismes de l'aprenentatge humà. Potser a partir de Piaget, al darrer terç del segle XX, l'educació va començar a mirar amb entusiasme els avenços psicològics, tot i que la influència de la psicologia en els pedagogs i pedagogues de l'Escola Nova ja havia estat notable unes dècades abans. Com indiquen Soler i Vilanou, Jerome Bruner, que sintetitza la importància de les eines socioculturals de Vigotsky i de la construcció epistemològica de Piaget, catapultava la psicologia al primer pla del debat pedagògic.



Portada de *Hacia una teoría de la instrucción* (1966), de Jerome Bruner (n. 1915).

En realitat, Bruner fa una crítica de l'educació escolar pel seu academicisme excessiu. El que diu és que les societats complexes han convertit la cultura, com a contingut per transmetre d'una societat a una altra, en un objecte aliè a la realitat pròpia, en un ens abstracte que s'ha d'aprendre a l'escola i que no té cap sentit per als infants. En altres paraules, una societat complexa, que ha de dividir el treball i assignar tasques o funcions a cada sector professional per a un bon funcionament col·lectiu, no pot deixar en mans de l'escola, en exclusiva, la transmissió cultural.

L'afirmació reforça la necessitat d'una perspectiva social de l'educació, o d'una pedagogia social, i en el fons el que s'afirma, des d'una visió antropològica de l'educació, és que l'adquisició de la cultura és una responsabilitat compartida. Bruner no hi pot estar més d'acord però avisa: la introducció millor a un tema és el tema en si. En altres paraules, la vida s'aprèn vivint-la, i els problemes els aprenem a resoldre quan ens hi enfrontem, i **construïm el nostre coneixement del món a partir de les experiències d'aprenentatge que acumulem.**

El **constructivisme** ha estat la panacea per a molts educadors i educadores de les tres darreres dècades, i no sense motiu. De fet, ha alimentat el debat pedagògic perquè ha aportat evidències sobre la motivació per a aprendre, sobre l'estructura del coneixement que cal aprendre, sobre l'estructura dels aprenentatges previs del subjecte, i sobre el paper del reforç en l'aprenentatge.

Aquest entusiasme massa sovint ha desembocat, per part d'algunes pedagogies, en un "psicologisme" acrític que té el seu exponent actual en tot el que s'està relacionant amb les intel·ligències emocionals. De fet, amb orígens empresarials, la lògica de les emocions impregna el debat educatiu actual amb una orientació adaptativa del subjecte en relació amb el seu entorn. Si en altres temps la crítica a la psicologia conductista se centrava en el seu interès exclusiu per les realitzacions o actes humans, ara es desacredita aquest excés per tot el contrari, com són els mecanismes interns que configuren les emocions.

Paral·lelament, una perspectiva deconstructiva, en els termes postestructuralistes que hem apuntat en el subapartat anterior, no ha "[...] estalviat crítiques a aquesta orientació de la pedagogia basada en el constructivisme, i ha encunyat el terme *pedagogia psicològica* per a denunciar aquest esbiaixament de la reflexió pedagògica que, malgrat que pregona valors emancipadors i crítics, s'adapta perfectament a les estructures de poder que són els sistemes educatius" (Soler i Vilanou, 2001, p. 17).

2.6. Pedagogia crítica

Els **corrents marxistes**, que van emfasitzar el paper de la lluita de classes en la configuració de les nostres societats i que quedaren relegats en el debat sociocultural després de maig del 68, van recuperar alè amb la teoria crítica. De fet, precisament el maig del 68 és el reflex d'un combat entre les posicions conservadores immobilistes, de manteniment de l'ordre, i els plantejaments

anarquitzants que qüestionen les estructures estatals, i deixen el marxisme ben al marge, sense resposta, tant en el debat ideològic com en l'estrictament socioeducatiu.

En el pla estrictament programàtic, hi ha tres pilars d'una pedagogia crítica: el **paper del subjecte** (i la seva autonomia per mitjà de la raó), el **diàleg intersubjectiu** (i la necessitat de crear condicions simètriques per a fer possible el diàleg), i el **poder transformador de l'acció educativa** (de fet, s'actualitza la inquietud il·lustrada que concedia a l'educació una funció alliberadora per a l'individu i transformadora per a la societat).

La pedagogia crítica és també una pedagogia de la pregunta, en el sentit que l'anàlisi i comprensió de la realitat han de conduir l'educand no tant a trobar respostes a suposats grans interrogants (més propi de pedagogies perennes) sinó a saber formular noves preguntes sobre aquesta realitat, que permeti avançar en la transformació social i cultural.

Wilfred Carr i Stephen Kemmis, en el terreny de la teoria, juntament amb Freire i Giroux, en el pla de la pràctica, són els puntals de les pedagogies crítiques. El rerefons, però, s'ha d'ubicar en Habermas i l'Escola de Frankfurt, que des de la segona dècada del segle XX es van enfrontar als corrents totalitzadors del feixisme i nazisme amb un enfocament emancipador.

"La 'ciència social crítica' és la que serveix a l'interès 'emancipatori' envers la llibertat i l'autonomia racional. Però sí, com admet Habermas, l'autoreflexió i l'autocomprensió poden estar distorsionades per les condicions socials, llavors la realització de la capacitat racional d'autoemancipació dels éssers humans només serà realitzada per una ciència social crítica capaç de dilucidar aquestes condicions i de revelar com podrien ser eliminades. D'aquí que una ciència social crítica procura oferir als individus un mitjà per a conscienciar-se de com els seus objectius i propòsits poden haver resultat distorsionats o reprimits, i especifica com pot eradicar-los de manera que faci possible la cerca de les seves fites veritables."

W. Carr i S. Kemmis (1986). *Becoming Critical*. [Traducció en castellà: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.]

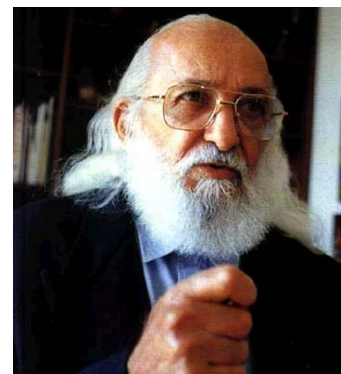
Per descomptat, Carr i Kemmis pensen en la pedagogia com a ciència social crítica, que ha de subministrar els estris conceptuals i metodològics necessaris amb què l'individu, per mitjà de l'educació, pot assolir la seva "autoemancipació". Com veiem, no es tracta d'una intervenció aliena a l'individu la que genera el canvi; igual que Rousseau, només el subjecte mateix està capacitat per a alliberar-se de les constriccions socials i culturals en què viu.

La crítica del sistema educatiu "bancari", o acumulatiu en termes de coneixements que no tenen cap altra funció que la de legitimar el sistema mateix, és el nucli del llibre *La pedagogia del oprimido* (1970), de Paulo Freire. Tot i que en clau llatinoamericana dels setanta, aquesta obra està considerada com el punt àlgid de la pedagogia de Freire, i un exemple clar de teoria crítica aplicada.

L'educació alliberadora

"En aquest sentit, l'educació alliberadora, problematitzadora, ja no pot ser l'acte de dipositar, de narrar, de transferir o de transmetre 'coneixements' i valors als educands, simples pacients, com fa l'educació 'bancària', sinó que ha de ser un acte cognoscent. Com a situació gnoseològica, en què l'objecte cognoscible, en lloc de ser el terme de l'acte cognoscent d'un subjecte, és el mediatitzador de subjectes cognoscents –educador, d'una banda; educands, de l'altra–, l'educació problematitzadora prioritza, sens dubte, l'exigència de la superació de la contradicció educador-educands. Sense aquesta no és possible la relació dialògica, indispensable a la cognoscibilitat dels subjectes cognoscents, al voltant de l'objecte cognoscent mateix."

Paulo Freire (1970). *La pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Paulo Freire (1921-1997).

En certa manera, tot i no ser coincidents precisament amb les propostes desescolaritzants d'Ivan Illich, almenys des del punt de vista ideològic, és cert que la crítica al sistema escolar d'educació va planar per tots els textos de la pedagogia crítica i va promoure, a partir de la dècada dels setanta, l'explosió d'agències i institucions no formals d'educació. L'educació social deu una fonamentació històrica a Freire i, per descomptat, a Illich. Precisament, la formació de persones adultes és un terreny propici a la penetració d'aquests postulats, ara en forma de comunitats d'aprenentatge, que propugnen la creació conjunta de coneixement i el trencament de jerarquies pròpies dels escalafons formals de l'educació.

2.7. Pedagogia de la recerca-acció

Més que una pedagogia en sentit estricte, la recerca-acció és una metodologia de treball i una actitud que alerta sobre el caràcter investigador de l'educador. Sorgida a redós de les pedagogies psicològiques i performatives, i amb una orientació que l'acosta als enfocaments crítics, el concepte de recerca-acció fa referència a una:

"[...] forma d'indagació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials per a millorar la racionalitat i la justificació teòrica de les seves pràctiques".

(Soler i Vilanou, 2001, p. 18).

La base científicista de la recerca-acció pot remetre, en darrera instància, a John Dewey, associat a la democratització efectiva dels espais educatius, però un dels promotors d'una educació progressista caracteritzada per la resolució de problemes. Des d'aquí, els conceptes de **pedagogia activa** i **pedagogia científica**, sota el paraigua de la recerca-acció, adquireixen una dimensió nova.

En realitat, com indicàvem, la recerca-acció indica més l'actitud i l'acció de l'educador i de l'educand que la finalitat estricta de l'educació. Es tracta de crear, en el context educatiu, una **comunitat d'interessos** que permeti avançar en la **transformació social** des d'una actitud indagadora i que reforci les competències crítiques i de canvi de la persona.

Amb una implantació important, almenys en la literatura especialitzada, en l'educació formal, el moviment de la recerca-acció va sorgir en les escoles angleses, fortament descentralitzades, amb la voluntat que el professorat assumeixi la seva responsabilitat en el desenvolupament del currículum (que al Regne Unit és competència de cada autoritat local). En aquest context, el pes de la comunitat local i del professorat en concret és molt més important que en qualsevol sistema educatiu, i d'aquí l'èmfasi del moviment de recerca-acció per tal que els docents assumeixin aquesta actitud i siguin conscients de la seva responsabilitat.

En realitat, com hem dit, la recerca-acció no s'allunya gaire de les pedagogies crítiques, i més aviat podríem parlar d'una derivació pragmàtica d'aquestes pedagogies. El que sotmeten a discussió és l'academicisme excessiu dels currículums escolars i proposen una destil·lació d'aquests continguts segons uns criteris rigorosos i contrastables.

En l'educació social en concret, aquesta inquietud per incidir des dels interessos dels participants i usuaris de processos socioeducatius s'ha manifestat sobretot en el camp de la investigació, amb una metodologia anomenada **investigació participant**.

"Parafraseando a Antonio Gramsci podríamos decir que la Investigación Participativa es una cuestión de fe. [...] Dos son, al menos, esos elementos sobre los que queremos detenernos al considerar esta cuestión de fe. En primer lugar, el convencimiento de que todas las personas son productoras de conocimiento. En segundo lugar, que se pueden provocar transformaciones en la realidad social, a un nivel microsocial, que pueden expandirse hacia un nivel macrosocial."

G. P. Serrano (Coord.), (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y Animación sociocultural* (p. 195). Madrid: Narcea.

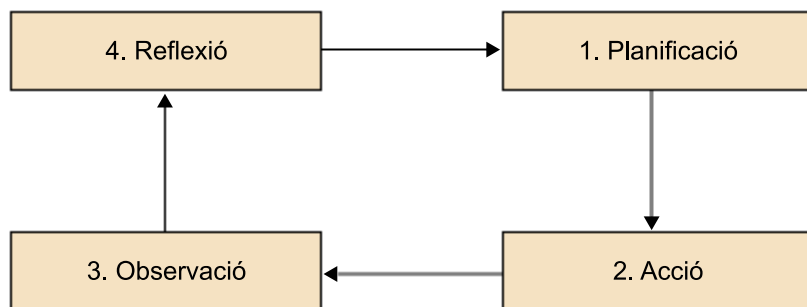
Encara que sigui en clau de recerca, la professora Pérez Serrano emfatitza precisament el **caràcter vocacional** d'una manera d'intervenir en educació social que "creu" en els individus com a creadors de coneixement com a condició prèvia dels canvis possibles en diversos nivells socials. El més rellevant, a parer nostre, és que una pràctica educativa presidida per una vocació investigadora, crítica, que no es conforma amb els resultats i que vol incidir en els processos, encaixa perfectament en aquestes pedagogies de recerca-acció que estem relatant.



Portada de *El cambio educativo desde la investigación-acción*, de John Elliot.

Un esquema de Carr i Kemmis, autors que hem esmentat a propòsit de les pedagogies crítiques, permet il·lustrar el procés amb el qual la reflexió i l'acció estan conjuntades i segueixen un *continuum*.

Figura 1. Els moments de la recerca-acció



(Carr i Kemmis, 1986, p. 197).

Es tracta, en definitiva, d'una metodologia de treball, ja experimentada també per Freire, que té una aplicació directa en el terreny de l'educació social.

Exemple

En un pla de reforma integral d'un parc públic, iniciat per un ajuntament que posa a discussió els termes i finalitats del projecte, la tasca educativa consisteix no tant a intentar fer visibles totes les veus afectades (també tasca d'un educador social, potser més d'un d'animació sociocultural estricta), com de procurar que en el procés de debat per a decidir els usos públics del parc les persones que intervinguin posin en pràctica competències de tota mena (dialògiques, empàtiques, negociadores, etc.), però sobretot aprenguin a definir prioritats, assumir fracassos, etc.

En altres paraules, la realitat social ofereix un gran nombre de situacions en què una pedagogia de recerca-acció o d'observació participant pot servir a finalitats educatives en el sentit que les persones que hi intervenen siguin conscients dels aprenentatges assolits. El que ens interessa, des de la Teoria de l'Educació, és que en aquests processos reflexius de recerca i acció alhora els participants siguin capaços de valorar les seves pràctiques per a revisar els seus postulats teòrics. Com han arribat als resultats obtinguts? Per què han assolit el que han assolit? Què ha quedat per fer? Com s'ha d'enfocar una altra vegada? En resum, per què han fet el que han fet?

3. Models teòrics en educació

La dificultat de fer servir el concepte de paradigma en el camp de la Teoria de l'Educació, no ens desanima a proposar una organització possible de les teories educatives. En aquest darrer apartat, farem un recorregut final pels models teòrics en educació i proposarem un mapa de referència a partir de tres fils conductors de l'educació contemporània.

Farem servir un constructe molt proper al de paradigma, el de **model teòric**, per a referir-nos a un artefacte intel·lectual que pretén encaixar amb coherència el sentit i la funció de tres elements centrals de l'acte educatiu: el **subjecte educand**, l'**educador** (entès ara com a context) i la **finalitat de l'educació**. En conseqüència, cada un dels models resultants proposarà metodologies, procediments, i també mitjans i recursos coherents amb les variables esmentades. Com hem dit en altres mòduls, quan fem teoria en educació no podem deixar de banda el concepte mateix d'educació, i per tant, els models teòrics que puguem construir en educació no poden obviar si més no els elements que conformen l'acte educatiu.

3.1. De l'escola a l'educació en xarxa: envers una pedagogia 3.0

En tota anàlisi teòrica sobre el fenomen o el fet educatiu, un dels primers elements que cal considerar és el del subjecte que s'educa, l'**educand**, que admet lectures diverses segons cada model teòric. El principi d'activitat, impulsat pels teòrics de l'escola activa, trenca amb un monopoli de passivitat que identificava les posicions teòriques anteriors, no direm tradicionals. Així, un model teòric tancat apostarà preferentment per la passivitat de l'educand, com a subjecte receptor de l'acte educatiu, mentre que un model més obert li donarà més protagonisme al subjecte. Val a dir que molt sovint determinades teories que han proclamat la centralitat del subjecte, en realitat s'han decantat més per un manteniment de l'ordre social establert com a garantia de l'estabilitat d'aquell subjecte. En altres paraules, afirmar que l'educació s'ha de centrar en la persona que s'educa elimina la possibilitat de donar prioritat al grup o la tradició, com s'ha plantejat en el debat entre liberals i comunitaristes.

En segon lloc, quant a l'**educador**, el recorregut teòric podria quedar resumit en un relat que començaria amb l'educació encarnada en un preceptor amb el seu pupíl (en una relació un a un), seguiria amb la institucionalització educativa en centres formals (en una relació un a molts), i acabaria, de moment, amb l'educació en una societat en xarxa (en una relació molts a molts). En una societat que ha esdevingut, en pocs anys, plural, complexa, oberta i democràtica, l'educació ha hagut d'adaptar-se progressivament també a aquesta realitat. Les reflexions teòriques, fins ara més centrades en l'escola, comencen a pensar en una clau més àmplia. Així, per exemple, les iniciatives en xarxa,

Vegeu també

El concepte de paradigma s'ha tractat a l'apartat 1 del mòdul "El sentit de la Teoria de l'educació" d'aquesta assignatura.

com ara els projectes educatius de ciutat, apareixen com una conseqüència lògica de l'ampliació del concepte d'educació, però també de la idea que tots els agents són coresponsables en l'educació.

El context, entès com a conjunt dels agents socials i educatius de l'entorn, assumeix la responsabilitat d'iniciar, acompanyar i materialitzar l'acte educatiu. Des d'aquest punt de vista, la variable que cal considerar és la de la **capacitat de control** sobre el procés i el producte educatiu, mesurada també per la quantitat d'agents educatius presents en aquest entorn. En altres paraules, segons la teoria de sistemes, el **grau d'incertesa augmenta** proporcionalment amb l'**increment del nombre d'agents**, de manera que una societat amb un o dos agents educadors (família i escola, posem per cas) serà més tancada i amb un grau baix d'incertesa, en comparació d'una societat amb un nombre més elevat d'agents educadors. Com és obvi, la societat xarxa ens empeny envers aquests models oberts. De fet, el grau d'incertesa mínim, mitjà o màxim ens identificarà contextos més o menys controladors tant sobre el procés com sobre el producte final. Això vol dir que el grau d'incertesa sobre el fenomen educatiu s'anirà eixamplant a mesura que se'n redueix el control. Les posicions més o menys obertes, en termes de pensar en l'educand, també estaran relacionades amb aquest grau d'incertesa. El context educador, a més, remet a una consideració social de primer ordre.

En tercer lloc, la **finalitat de l'educació** ens informa de les intencions autèntiques del corrent educatiu. La resumiríem en tres graus: conservació o reproducció de l'ordre social i de l'estatus individual, perfeccionament o millora de l'estatus individual sense alterar l'ordre social, i transformació individual acompanyada d'un canvi social profund. En termes polítics, podem catalogar aquestes posicions de conservadores, moderades i radicals, que són en definitiva les que podem trobar en el ventall ideològic quotidià.

De cap manera, els models teòrics que descriurem a continuació s'han de confondre amb la dualitat educació tradicional / educació progressista, ja que aquests termes no informen de gairebé res. En realitat, entenem que se superposen i coexisteixen com a narratives que actualment participen en el debat intel·lectual i alimenten arguments i posicions contradictòries. Així, sovint ens trobem amb converses o debats sobre l'educació en què els interlocutors sembla que no acabin d'entendre's i, fins i tot, que no comparteixin un mateix llenguatge. En realitat, és més que probable que estiguin situats en models teòrics diferents, potser incompatibles. Com indicàvem, en certa manera, podríem parlar de paradigmes coexistents, però tampoc no correspondrien a la definició de paradigma donada per Kuhn.

3.1.1. L'educació com a transmissió

En aquest model (model 1) s'inclouen les teories que plantegen l'educació com a recepció per part d'un subjecte **educand** més aviat **passiu**. L'educació està centrada a assegurar la transmissió, amb un fort pes cultural carregat d'uns determinats valors ètics, morals i estètics. El context educatiu es limita a pocs agents, normalment amb una primàcia gairebé absoluta de la família, i amb un paper secundari o subsidiari de l'escola. Hi pot haver altres instàncies educadores, que poden adquirir un protagonisme més elevat, per delegació de la família, com són les confessions religioses. Per tant, el control sobre el procés educatiu, i per descomptat sobre el producte final (previsible i vinculat a models), és força elevat, per la qual cosa el grau d'incertesa és mínim.

És un model centrat en les persones que actuen en l'acte educatiu: educador, primer; educand, després. L'educand és el receptor i dipositari del llegat cultural i social, en forma de coneixement acumulat, tradicions, costums, etc. La seva missió és adquirir aquest bagatge, preservar-lo i transmetre'l a la generació següent. Tant el perfil de l'educador, que ha de reunir un seguit de condicions, com el de l'educand, que queda responsabilitzat amb aquesta càrrega històrica, són fonamentals per a garantir la pervivència d'aquest model.

En definitiva, la finalitat de l'educació és la conservació de l'ordre social i el manteniment i reforçament de l'estatus de l'individu en aquest ordre, que segons la societat poden ser més o menys jeràrquics. Segurament, la uniformitat podria ser la nota característica d'aquest model.



Les bates expressen la uniformitat dels models educatius conservadors de l'ordre social (model 1).

Exemples

Podem trobar infinitat d'exemples que il·lustren el model: disciplina i esforç de l'educand com a actituds centrals per a adquirir el llegat, autoritat indiscutible de l'educador com a transmissor, societat exempta de crisi de cap mena per a garantir una bona transmissió, etc.

3.1.2. L'educació com a interacció

En aquest model (model 2) sembla que hi hagi una convicció absoluta en les possibilitats educadores del subjecte. La **plasticitat** i **flexibilitat de l'educand** són a la base d'aquest model, que entén l'educació com a millora de les capacitats i possibilitats del subjecte educand, una millora que està assegurada per la interactivitat i la convivència per mitjà dels procediments adequats, que en aquest model adquireixen més importància, a diferència del model 1, en què es donava més pes als continguts i als valors com a productes per assolir.

Amb aquesta finalitat, l'educació ha de posar a l'abast de l'educand tots els agents i mitjans disponibles, que concedeixen un paper mitjanament actiu a l'educand. El context educador està constituït per una xarxa oberta de relacions, amb el subjecte educand com a centre de la xarxa, la qual cosa obre molt el grau d'incertesa sobre el procés educatiu, però amb un control relatiu sobre els canvis finals.

La finalitat de l'educació és, per tant, el perfeccionament i la millora de l'educand, sense plantejar-se o pretendre un canvi de model socioeconòmic i polític. En qualsevol cas, el medi s'ha de posar a l'abast de l'educand per a contribuir-ne a l'optimització. Per això, i pel seu convenciment en la interactivitat i la relació com a principis actius de l'educació, les metodologies defensades són les del treball cooperatiu, amb un repartiment de tasques i una finalitat precisa.

En poques paraules, en aquest model, l'educand necessita un impuls extern, que l'educació proporciona en forma d'estímul per mitjà d'uns recursos atractius i amb un gran poder de convicció.

3.1.3. L'educació com a creació: una pedagogia 3.0

Una autèntica educació en la llibertat, que no alliberadora, només pot defensar el canvi i la transformació social com a passos necessaris per a la realització absoluta de l'individu. Aquesta utopia educativa significa descobrir

"[...] la llibertat com una grata sorpresa però una feixuga càrrega, que arrossega responsabilitats i tanmateix obre horitzons; l'aspiració de llibertat és inherent a la condició humana, com ho és la capacitat d'educar-se, per la qual cosa no ens ha d'estranyar gens que acostumem a conjujar-les plegades: volem centrar-nos en una pedagogia de la llibertat, diferent, això sí, d'una pedagogia de l'alliberament".

(Prats, 2007).

Les teories educatives que ubicarem en aquest model (model 3) defensen l'educació com a canvi, centrada en un procés que reparteix les responsabilitats en la presa de decisions sobre l'acte educatiu. El subjecte educand és la societat mateixa, el grup, no un individu aïllat sense relació amb una comunitat. La comunitat proporciona identitat i seguretat. Per tant, el context educador esdevé primordial en aquest model, a mode de xarxa amb diversos nodes com a centres de l'acció: una xarxa policèntrica.

La finalitat de l'educació, per tant, és la transformació social i el qüestionament del model socioeconòmic i polític. Per descomptat, les teories educatives que segueixen aquest model accepten un grau màxim d'incertesa, que sens dubte és el seu punt feble, de cara als adversaris, però el seu punt fort d'acord amb les tendències socials actuals.



L'educació és un acte de millora de les capacitats de l'individu. Algú exposa mentre algú aprèn (model 2).



La llibertat de mirar, com a acte previ i necessari a la producció de l'educand lliure (model 3).

Un model d'aquestes característiques es pot sostenir, pràcticament, sobre la convicció de les possibilitats infinites del subjecte en la presa de decisions; en termes educatius, això es tradueix en un educand creador, capaç de modificar i transformar les seves condicions de vida.

3.2. Mapa guia: esquema final

A partir dels models teòrics apuntats, en aquest darrer subapartat presentarem un esquema final a tall de mapa o guia de referència amb algunes de les teories educatives contemporànies amb més rellevància, si més no des del punt de vista de la literatura especialitzada generada al seu voltant.

Seguirem un relat amb una lògica diacrònica, referida als darrers dos segles, però gosem afirmar que el referent històric, que hem reduït a tres fils narratius, no ens informa d'un ordre cronològic superat. Ben al contrari, entenem que les idees teòriques expressades sobre l'educació en aquests dos segles que ara recollim són ben presents avui dia. Segurament s'ha produït una acumulació de coneixement amb una sana intenció de superar propostes teòriques anteriors. Amb tot, intuïm que el panorama pedagògic actual es caracteritza per una riquesa de plantejaments teòrics prou variats, que no sempre, però, faciliten la tasca a l'hora de triar o valorar la conveniència de determinats postulats.

El **recorregut diacrònic**, que comença amb la modernitat i acabarà amb la postmodernitat, ens convencerà del tot sobre la sincronia o presència simultània, en espai i temps, de teories educatives fins i tot discrepants. Potser convé donar algunes explicacions d'aquesta situació:

a) El desenvolupament epistemològic en Teoria de l'Educació, i en la Pedagogia en general, no ha seguit el mateix ritme que les altres ciències socials. La forta càrrega ideològica que comporta l'educació es pot trobar en l'arrel d'aquesta situació.

b) La pràctica educativa ha rebutjat sovint la teorització baldera, normalment perquè els mateixos teòrics no han sabut precisar les seves anàlisis i valoracions i ajustar-les a les necessitats pràctiques. La tensió teoria i pràctica, en educació, és de les més letals, sens dubte, però també de les més inútils.

c) L'intrusisme és consubstancial a la condició mateixa de la Teoria de l'Educació, i també de la Pedagogia. No ha d'estranyar, per tant, que les teoritzacions sobre què ha de ser l'educació campin impunement, procedents dels àmbits més insospitats (feu-ne una prova i escriviu al Google l'expressió *pedagogia quàntica*). Sovint, això mateix desmoralitza els pocs avesats.

En definitiva, proposem un relat en tres fils conductors, coincidents amb el que s'ha denominat modernitat, segona modernitat o modernitat tardana, i postmodernitat. No és oportú parlar de fases, cicles o períodes perquè no es tracta de buscar moments de cesura o canvis entre cada fase. Els trets bàsics de cada un d'aquests fils conductors els podem trobar ben presents avui dia de manera simultània. Vivim una època de diacronies sincròniques, de coexistència de corrents de pensament que semblaven superats però que emergeixen i conviuen amb els més recents.

Els fils narratius amb què organitzem el mapa parteixen del pensament modern, que inunda la vida contemporània occidental des de fa més de dos segles. En rigor, l'època **moderna** comença amb el nou paradigma del segle XVII, que dona primacia a la **raó** i a la **metodologia científica** basada en evidències comprovables. Amb una doble arrel, cartesiana i kantiana, sintetitza la racionalitat científica i l'objectivitat moral. El progrés de la humanitat ve per la confluència d'aquests dos eixos inseparables en el pensament modern. El context il·lustrat dona un impuls important a la científicitat de la pedagogia i a la necessitat d'orientar l'acció educativa envers fites de millora i perfeccionament de la persona, en termes d'incidir en la seva realitat social.

El pensament de la **segona modernitat** o de la **modernitat tardana** es refereix a la pèrdua relativa de pes de la raó crítica en favor de la **racionalitat instrumental**, d'origen pragmàtic i utilitarista, i fortament criticada tant pels corrents personalistes com pels neomarxistes. La racionalitat instrumental, per exemple, posaria les necessitats materials immediates, com el creixement econòmic sostingut i imparabile, per davant de qualsevol altra consideració, com l'herència ambiental, l'escassetat de recursos energètics primaris i les desigualtats socials. Els corrents que hi podem associar són els següents.

El **pensament postmodern** supera la racionalitat, científica o instrumental, i reclama una **raó subjectiva**, "**emocional**", **relativista** per als seus contraris, que reconegui la centralitat de l'individu per damunt del col·lectiu, de la història. Només existeix el moment present, com a certesa única, ja que s'han perdut totes les certeses en un món millor que havia promès la modernitat. El totalitarisme de la ciència és bandejat de l'escena intel·lectual, en favor de posicions que voldran en les altres dimensions de la persona.

Per completar l'estudi, proposarem una taula que vincularà cada un d'aquests fils, o narratives, amb els models teòrics estudiats en el subapartat anterior: **transmissiu**, **interactiu** i **creatiu**. En la combinació de cada fil narratiu (modernitat, modernitat tardana i postmodernitat), apareixen teories o tendències educatives que potser no acabarien d'encaixar del tot en el creuament de les dues variables, però s'hi acosten. Cal entendre, per tant, aquesta taula exactament com un mapa de referència, amb tots els matisos que calgui, i només amb una funció didàctica; en cap cas no vol ser una proposta definitiva i encara menys una nova taxonomia sobre les teories educatives.

Taula 3. Fils narratius i models teòrics en educació

Fil narratiu	Model teòric		
	Transmissiu	Interactiu	Creatiu
Modernitat	Positivisme performatiu	Pragmatisme	Cientificisme marxista Pedagogies llibertàries i antiautoritàries
Modernitat tardana o segona modernitat	Estructuralismes Funcionalismes i teoria del capital humà; teories credencialistes	Teories sistèmico-cibernètiques Constructivismes Teoria de codis i control	Pedagogia crítica Pedagogies desescolaritzadores
Postmodernitat	Personalismes Teories del caos i globalitzadores Pedagogia líquida	Pedagogies del risc Teories de la complexitat	Postestructuralismes Postmodernitat crítica Pedagogies polifòniques: multiculturalisme, teoria <i>queer</i>

Resum

Les teories educatives tenen més aviat una funció referencial, a manera de senyals que indiquen un recorregut, i per tant no s'han d'entendre tant com a carrils d'una via, la pràctica educativa, que cal seguir escrupolosament. De fet, les teories sobre l'educació reflecteixen un substrat cultural i ideològic que no escapa del concepte d'educació que adoptem.

La necessitat d'organitzar el pensament pedagògic i, per tant, de construir mapes de referència dels corrents educatius, és una tasca ineludible d'una Teoria de l'Educació, amb majúscules, que es vulgui integradora i global. Amb tot, la tasca no és senzilla, i la majoria d'autors i autores que hi han dedicat esforços han hagut de centrar la seva tasca en aspectes concrets sense aconseguir classificacions completes.

En qualsevol cas, com hem vist, una taxonomia de teories educatives és possible quan es treballa amb un conjunt de variables important. Així, la taxonomia presentada en el primer apartat, acompanyada dels corrents teòrics en pedagogia social, permet fer-nos una idea de la complexitat que acompanya aquest entramat teòric.

En un intent d'aproximar-nos en concret a les tendències més actuals, el segon apartat ha permès conèixer amb una mica de detall set dels corrents que segurament tenen una presència més directa en la realitat educativa. Així, hem repassat alguns dels ingredients teòrics dels corrents perennialistes, performatius, hermenèutics, postestructuralistes, psicològics, crítics i de recerca-acció.

A causa del rerefons marcadament escolar que acompanya les teories educatives, en el tercer apartat hem assajat un mapa de referència dels corrents educatius contemporanis, a partir de tres models teòrics (transmissiu, interactiu i creatiu) i tres fils narratius (modernitat, modernitat tardana i postmodernitat).

La tesi de fons és que el discurs teòric en educació ha seguit un procés que, des del monitoratge d'un preceptor i un pupil (amb una relació educativa de persona a persona), ha seguit pels models escolars (d'un educador a molts educands) i ha desembocat, en la societat xarxa, en un esquema obert (en una relació educativa de molts agents educadors a molts educands).

El camí a una pedagogia 3.0, si més no en el terreny teòric, resta per explorar, i la societat digital ens obre més portes de les que podíem arribar a imaginar.

Glossari

comunitarisme *f* Pensament polític que dóna prioritat als drets col·lectius per davant dels drets individuals.

constructe *m* Invenció arbitrària en l'àmbit teòric que remet a artefactes o conceptes imaginaris per a donar explicació de determinats fenòmens. Una classificació teòrica pot ser un constructe.

liberalisme *m* Pensament polític que defensa la primacia de la llibertat individual (fonamentada en els drets) per sobre de la comunitat.

paradigma *m* Model o patró teòric en un camp científic determinat que serveix de referència epistemològica i de coherència metodològica.

taxonomia *f* Classificació o ordenament dels elements d'un conjunt a partir de criteris excloents i exhaustius.

teleologia *f* Estudi de les finalitats, objectius, propòsits o intencions d'una doctrina, ideologia o sistema de pensament.

teoria *f* Sistema lògic i ordenat de pensament que integra proposicions, postulats, axiomes i observacions sobre un conjunt de fenòmens determinat.

Bibliografia

Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.

Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Pozo Andrés, M. M. del (Ed.). (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Prats, E. (2007). Educar: la sorpresa de la llibertat. *Perspectiva escolar*, 316, 15-21.

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

Soler, J. i Vilanou, C. (2001). Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI. A J. Mallart, M. Teixidó i C Vilanou (Ed.), *Repensar la Pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans (Societat Catalana de Pedagogia).

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació.