

EUROPA, PROVÍNCIA PEDAGÒGICA: DE LA URBANITZACIÓ ESCOLAR A LA COLONITZACIÓ TECNOLÒGICA¹

CONRAD VILANOU TORRANO

Universitat de Barcelona

Després d'agrair l'amable invitació dels organitzadors de participar en aquesta nova edició dels Col·loquis de Vic, voldria manifestar que Europa pot ser entesa com una via pedagògica –tema que vaig plantejar en una edició anterior–² i, al seu torn, com una província pedagògica. Amb aquest enfocament, la perspectiva d'una Europa econòmica, tal com va sorgir el 1957 amb la CEE, constitueix un canvi radical respecte al que havia estat el continent des de l'època medieval. Ben mirat, la cultura –i per extensió, l'educació– va donar sentit durant segles a la idea d'Europa, per bé que les qüestions culturals i educatives van quedar rele-

1. La investigació que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa. L'autor agraeix als membres del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona) els seus suggeriments i comentaris en l'elaboració d'aquest treball i, d'una manera especial, vol reconèixer les aportacions del professor Enric Prats.

2. Conrad VILANOU, «La tradició humanista, entre l'*studium* i la *ratio studiorum*: la via pedagògica d'Europa», a Josep MONSERRAT, Ignasi ROVIRÓ i Bernat TORRES, *Europa*, Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, 2011, 39-69.

gades a una situació marginal després de la Segona Guerra Mundial.

Amb tot, és ben clar que el sorgiment de la nova Europa té com a punt de partida la declaració del ministre francès Robert Schuman, del 9 de maig de 1950, sobre la conveniència d'establir, per tal de superar l'antagonisme francoprussià, una entesa pel carbó i l'acer que donaria pas a la CECA (1952). Tot i això, és clar que al darrere dels que van posar en marxa el Tractat de Roma (1957) es troba un pòsit humanista com van posar de manifest els que poden ser considerats els seus fundadors (Schuman, Adenauer, De Gasperi, etc.), si bé per a alguns –com va reconèixer Jean Monnet– es va postergar a un segon terme la via cultural-pedagògica a benefici dels aspectes econòmics. En efecte, François Mitterrand en la seva conferència «Per una confederació europea», pronunciada el 1990 en ocasió de la inauguració del col·loqui d'estudiants europeus, va assegurar que «la cultura serà el fonament i el que unirà Europa». A continuació, va recordar la frase de Jean Monnet: «Si es tracta de recomençar, en lloc de començar per l'Europa econòmica, jo començaria per la cultura»³. En aquesta direcció, tampoc cal passar per alt que Monnet ha estat considerat pel professor Santiago Petschen un autèntic pedagog social, de manera que no ha d'estranyar l'afirmació d'aquest últim quan proclama que «a la Unió Europea la va fer la pedagogia»⁴. A més, el recent treball dels professors Vilafranca, Cercós i Garcia confirma la voluntat pedagògica dels discursos fundacionals per a la integració europea⁵.

3. François MITTERRAND, *Memorias interrumpidas*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1996, p. 363.

4. Santiago PETSCHEN, «A la Unión Europea la hizo la pedagogía», *El País*, 16 de maig 2007.

5. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, Raquel CERCÓS RAICHS y Jordi GARCIA FARRERO, «Los 'padres' pedagógicos de Europa. Discursos educativos

La urbanització de la província pedagògica

Si acceptem que Europa constitueix una via pedagògica és obvi que s'han fixat mecanismes de transmissió dels conceptes, valors i discursos que han donat sentit a aquesta narrativa que, si bé beu en les fonts semites, gregues i llatines, es va estructurar gràcies a la síntesi cristiana. Per això, des del món clàssic s'han configurat diferents instàncies pedagògiques (*Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, *Scientiae*, *Bildung*) que han actuat a manera de corretja de transmissió d'aquesta narrativa històrica integrada per elements teològics, literaris, filosòfics, jurídics i científics, és a dir, culturals. Per això, Europa ha intentat articular des dels seus orígens una organització pedagògica, d'acord amb una idea que ha emfasitzat la dimensió espiritual del vell continent. Així doncs, no pot estranyar que l'Església es convertís en una institució docent que, d'acord amb el credo del primer Concili de Nicea (325 d.C.), ha proporcionat no només el contingut del currículum escolar durant segles sinó també que ha conformat l'univers axiològic occidental⁶. Ben mirat, aquesta via pedagògica queda confirmada per la creació de diversos ordes religiosos dedicats a l'ensenyament, entre els que destaquen els jesuïtes amb la *Ratio Studiorum* (1599) i els escolapis amb el lema de *Pietas et Litterae*. Tampoc es pot oblidar la Companyia de Maria, una de les primeres congregacions dedicada a l'ensenyament de les joves que, sobre una base humanista, va ser promoguda per Joana de Lestonnac a principis del segle XVII (1607-1609).

fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía*, 270 (2018): 335-351.

6. Octavi FULLAT, *Valores y narrativa: axiología educativa de Occidente*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Vist en perspectiva, fa l'efecte que la *Ratio Studiorum* va anticipar l'educació secundària moderna, circumstància que no va passar desapercebuda als doctrinaris de la Revolució Francesa i, encara menys, a Napoleó quan va implantar la Universitat Imperial (1806), que comprenia els establiments d'educació secundària (*lycées*) que es basaven en l'ensenyament del llatí i de les matemàtiques. Si en l'organització de la Universitat –l'educació superior– Napoleó va tenir ben present el model militar, pel que fa a l'educació secundària es va inspirar en els jesuïtes. De la mateixa manera que els jesuïtes obeïen el Papa, ara els nous docents de l'imperi havien de manifestar la seva dependència respecte de l'emperador, per entronitzar un ordre civil afermat per les influències dels docents que havien de suplantar el paper exercit fins llavors per l'estament religiós i, molt especialment, pel sistema jesuïte.

En qualsevol cas, la trajectòria pedagògica europea posseeix dos canals de transmissió ja que al costat de les esglésies (catòlica i reformada) s'observa la presència de l'estat docent, una idea fruit dels projectes educatius de la Revolució Francesa (Condorcet) que, a través de l'alfabetització i l'escolarització, va promoure l'ideal de ciutadania de l'estat-nació que unia l'escola amb la milícia. En efecte, el procés de secularització docent que es va donar al segle XIX va accentuar la idea d'escola-caserna, de manera que les campanyes d'alfabetització i escolarització continuaven amb la mobilització del servei militar obligatori que, sobre la base del poble en armes, configurava un ideal amb més càrrega patriòtica que els anteriors exèrcits mercenaris. En aquest sentit, les tropes napoleòniques que es van estendre per tot Europa van intentar difondre el projecte polític imperial que, inspirat en el pensament modernitzador il·lustrat, no feia més que confirmar la condició de súbdit del ciutadà. Una bona mostra del que diem es pot trobar en el *Catecisme*

imperial (1806) de Napoleó, que es va traduir i que va circular àmpliament per Europa i Amèrica llatina.

Però si la pedagogia va promoure la bel·ligerància amb el seu ideal de l'infant-soldat, també van sorgir veus pacifistes com la de Lev Tolstoi que, després de desconfiar del tsarisme, de l'església ortodoxa i dels filòsofs, va trobar en la saviesa popular dels camperols de la seva finca d'Iàsnaia Poliana, a prop de Tula, un sentit a la vida i una alternativa al nihilisme⁷. Allà va fundar el 1859, després de viatjar a l'Europa occidental per conèixer de prop els sistemes d'ensenyament més avançats, una escola pels fills dels camperols, i així va escriure entre 1871 i 1875 –poc abans de la crisi espiritual de 1878 que el va portar a assumir un ideari inspirat en un cristianisme no dogmàtic i al marge de l'estament eclesiàstic– una sèrie de contes i faules amb figures del bestiar i de la pagesia rural que van servir per fornir l'*Abecedari* de Tolstoi que, a manera de llibre de lectura, va circular àmpliament per a ús de les famílies i les escoles⁸. Es tracta d'un univers pedagògic que –com apunta Maria del Tura Boix– promou «la humilitat, el bon cor i el coratge dels protagonistes que són sempre els que vencen i són premiats»⁹. No debades, i després d'haver actuat com a oficial a la guerra de Crimea (1853-1856), Tolstoi va defensar una mena d'evangeli sense esglésies, que fornía un anarquisme

7. Lev TOLSTOI, *Confessió*, Barcelona: Angle editorial, 2013, p. 96-107.

8. Lev TOLSTOI, *Abecedari, primer llibre de lectura per a ús de les famílies i les escoles*, Barcelona: Llibreria Catalònia, 1938 (3e., 1935); *Segon llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, Barcelona: Impremta Verdaguer, 1938. A aquestes referències, podem afegir la divulgació d'obres con *La novel·la d'un cavall*, Barcelona: Editorial Barcino, 1928.

9. Lleó TOLSTOI, *Contes i faules*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 7.

cristià i responia a una concepció basada en l'amor, allunyat de la bel·ligerància i dels dogmes religiosos (ortodoxos, catòlics i luterans) que sovint justificaven i beneïen la guerra¹⁰. Paga la pena recordar que, segons Stefan Zweig, Tolstoi vindria a ser una mena d'home integral que es pot situar en la línia de Goethe, una mena de successor en el temps¹¹. A la llarga, aquest esperit tolstoïà, de vocació pacifista, vida senzilla i humil, i inequívoc compromís social, per bé que amb un toc paternalista que el distanciava dels moviments revolucionaris, sobretot dels comunistes que van liderar la revolta soviètica de 1917, constituirà, per la seva càrrega reformista, una de les fonts educatives d'aquesta Europa que va esdevenir província pedagògica. Si Goethe representa l'humanisme burgès, Tolstoi –la consciència espiritual de Rússia i, per tant, eslava– simbolitza la veu de la consciència d'un intel·lectual que, malgrat les contradiccions –l'origen aristocràtic i la condició de propietari–, va denunciar a bastament la injustícia social i les malvestats de la guerra.

Tal vegada, i en sintonia amb aquest tremp regeneracionista, al vell continent ja havia quallat la idea d'una província pedagògica ideal que havia de posar fi als conflictes bèl·lics amb l'horitzó posat en una organització social utòpica. En aquesta direcció, Goethe –l'epítom del renaixement germànic (1780-1830)– va plantejar la formació individual a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1796), mentre que els aspectes socials van ser formulats a *Els anys itinerrants de Wilhelm Meister* (1829), dues obres que completen el somni de la formació neohumanista en el marc d'una fi-

10. Lev TOLSTOI, *Contra la guerra i la violència*, Barcelona: Angle editorial, 2018.

11. Stefan ZWEIF, *Tres poetas de sus vidas. Casanova, Stendhal, Tolstói*, Barcelona: Planeta (Austral, 787), 2008, p. 273.

losòfia de la història que assumeix el llegat de la racionalitat de la modernitat il·lustrada. Per extensió, i al marge de consideracions religioses, sovint es detecten en l'herència espiritual d'Europa valors inherents a la seva vocació democràtica que s'han configurat d'acord amb la filosofia de la història hegeliana: la tolerància, la solidaritat i el dret de gents, que es va desenvolupar a partir de la trobada europea amb altres cultures i que, d'una manera o altra, emergeixen en el projecte de la província pedagògica¹².

Cal destacar que, si en el primer Meister assistim preferentment a una formació individual, d'acord amb la noció de *Bildung*, a la «província pedagògica» es descriu una comunitat ideal basada en una educació que gira al voltant del respecte i la confiança, alhora que contempla la tolerància religiosa en una mena de religió de la humanitat o religió universal que reclama tres estadis, és a dir, la religió ètnica, la filosòfica i la cristiana, que es manifesta en la visió del món que impera a la província pedagògica. Es tracta d'una professió de fe que concorda amb un sistema educatiu en què es distingeix entre l'ensenyament de les coses externes i el descobriment d'allò espiritual i íntim que «és privatiu d'aquells qui han arribat a la maduresa»¹³. No cal dir que el projecte de la província pedagògica de Goethe també assumeix els principis del cristianisme, de manera que en la seva configuració detectem la petjada dels projectes universalistes que es conformen sobre l'ideal d'humanitat (Comenius, Leibniz, Lessing, Krause, etc.). Si recordem el passatge dedicat per Goethe a la província pedagògica, veiem com

12. Manfred BUHR, «Sobre la herencia espiritual de Europa: notas sobre el significado de la herencia espiritual de Europa para el proceso de la unificación europea», *Endoxa* (UNED), 2, 2000, p. 811-830.

13. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid: Cátedra, 2017, p. 264.

es rebutjava qualsevol religió que estigués fundada en la por, alhora que després dels estadis de la religió ètnica dels pobles i filosòfica s'arribava al nivell superior, a la religió cristiana «perquè en ella –assenyala Goethe– es manifesta aquesta visió del món»¹⁴. Convé ressaltar que a la província pedagògica goethiana ressonen igualment les propostes de la pau perpètua que van defensar l'abat de Sant-Pierre i Kant, i així Goethe remarca la importància de l'educació amb vista a la concòrdia social.

Per consegüent, la «província pedagògica» es converteix, en concurrència amb el reformisme del segle XIX, en un projecte social, no simplement educatiu, sinó també polític capaç de transformar la societat sobre la base d'una educació humanista i utilitària, en una síntesi gairebé perfecta. Ben mirat, es dibuixa la presència d'uns infants feliços que canten, d'acord amb la tradició educativa platònica. Vet aquí, doncs, que Wilhelm, el protagonista dels anys d'itinerància del Meister, encomanés l'educació del seu fill Fèlix a la província pedagògica. D'acord amb el que diem, es planteja una educació que rebutja el temor, la imposició i l'autoritarisme, alhora que se segueix un mètode natural (Rousseau, Pestalozzi) de respecte. Tampoc podem bandejar que tota l'obra de Goethe roman sota el número tres, un símbol de la maçoneria que es manifesta en els tres respectes que els infants mostren. En primer lloc, el respecte amb els braços creuats i els ulls mirant al cel cap a Déu. El segon estadi té a veure amb el que hi ha al dessota de Déu, de manera que, amb les mans creuades al darrere, els infants mostren llur respecte vers la terra. Per últim, en el tercer moment, els infants dempeus miren els seus companys, els camarades, en un joc d'intercanvis de mirades que busquen la complicitat i la germanor.

14. *Ibidem*, 255.

Si bé la idea de província pedagògica volia promoure una Europa en pau, el cert és que la guerra ha estat una constant al llarg dels segles XIX i XX, fins al punt que els sistemes educatius dels imperis continentals (Segon Imperi alemany, l'imperi tsarista, l'imperi austrohongarès) i dels diversos estats-nació (França, Espanya, Itàlia, etc.) van organitzar un procés de mobilització de la infància i la joventut que començava a l'escola però que finalitzava amb el servei militar universal i obligatori. Tot i els bons propòsits de Goethe, les guerres d'alliberament d'Itàlia i l'expansionisme prussià que va imposar la seva força a Europa, en derrotar Dinamarca (1864), Àustria (1866) i França (1870), van liquidar les bones intencions d'una província pedagògica en què havia de dominar la germanor entre els pobles. No en va, enmig d'aquest estat de coses, el llibre escolar *Cuore*, d'Edmondo d'Amicis (1886), va esdevenir una peça clau de la literatura pedagògica, ja que responia a l'esquema del model educatiu patriòtic. Això establert, no és debades dir que Bertha von Suttner a *Abaixeu les armes!* (1889) – Premi Nobel l'any 1905 – va copsar l'ambient militarista que insuflava la pedagogia de l'època¹⁵. El cas és que una de les novetats pedagògiques d'aquesta novel·la amb trets autobiogràfics és el combat que fa contra el sistema educatiu patriòtic, basat en el codi d'honor militarista, les ànsies bel·ligerants i el desig de glòria i proeses que omplien les fantasies infantils.

Com és lògic, i després d'aquesta escalada bel·licista, la idea d'Europa com a província pedagògica va experimentar una gran revifalla després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), quan el moviment de l'Escola Nova va ser receptiu a l'«esperit de Weimar», que va assumir l'herència

15. Bertha von SUTTNER, *Abaixeu les armes!*, Barcelona: Angle editorial, 2014.

clàssica i humanista de Goethe, i a l'«esperit de Ginebra», amb la seva projecció cosmopolita, que Stefan Zweig va reflectir en la figura femenina de Clarissa, que cerca la pau i troba l'amor a Suïssa, amb un tràgic desenllaç, signe ben manifest de la dissort d'Europa¹⁶. Naturalment, la idea de província pedagògica va rebre un nou impuls el 1932, quan es va complir el primer centenari de la mort de Goethe. No deixa de ser simptomàtic que la Generalitat de Catalunya publicués l'any 1933 –reeditada en facsímil el 1982– una *Antologia per a les escoles de Catalunya*, amb un pròleg de Carles Riba en què esperonava els joves lectors a contemplar «com els grans homes han realitzat llur destí, han completat llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupat la seva personalitat original»¹⁷.

A la vista de tot plegat, no estranya que el moviment de l'Escola Nova que es va difondre arreu i que va néixer precisament durant l'època d'entreguerres es manifestés contrari a la violència amb una vocació pacifista i internacionalista sota el guiatge de la Societat de Nacions (1919). La qüestió estriba en el fet que Europa aspirava a urbanitzar per segona vegada la seva província pedagògica des de la perspectiva de la pau i la no-violència. Tot i aquestes intencions, la crisi galopant dels anys vint va accentuar valors conservadors com el patriotisme i la bel·ligerància, sobretot sota la influència dels règims totalitaris (nazi-feixistes, stalinistes) que van promoure sistemes educatius adoctrinadors i manipuladors. Crida l'atenció que el 1933 s'obrís a la Universitat de Berlín, fundada el 1810 per Wilhelm von Humboldt amb la idea pura de la ciència, i sobre els pilars de la solitud i la llibertat, l'Institut de Pedagogia Política que dirigia Alfred

16. Stefan ZWEIF, *Clarissa*, Barcelona: Acantilado, 2017.

17. GOETHE, *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona: Aymà-Generalitat de Catalunya, 1982, p. 16.

Bauemler, un intèrpret interessat en la filosofia nietzscheana. Com no podia ser d'una altra manera, Stefan Zweig va apel·lar de bell nou a la pedagogia, en la conferència sobre «La desintoxicació moral d'Europa», pronunciada a Roma el 1932, amb la qual cosa reeditava en uns moments de gran perill la confiança en la «província pedagògica», basada en una nova educació que «ha de partir de la idea fonamental de posar un major èmfasi en allò que els pobles d'Europa tenen en comú, no en les seves diferències»¹⁸.

En fi, el somni d'una província pedagògica europea, en què predominés l'harmonia pacífica, havia estat una il·lusió que l'Escola Nova no va poder refermar i així, després de la pedagogia militarista del segle XIX, es van imposar sistemes educatius deshumanitzadors que promovien la guerra sobre la base d'un simplisme en què es veia l'altre com un vulgar adversari a batre, segons una lògica de combat (amic / enemic, ofensiva / defensiva). En aquells moments, i tal com Stefan Zweig havia assenyalat repetidament, Europa havia oblidat ràpidament el llegat pedagògic de figures humanístiques emblemàtiques com ara Erasme, l'educador per excel·lència del continent, i Castellion, víctima de la intolerància calvinista¹⁹. Comptat i debatut, Europa –entesa com a província pedagògica– no havia escoltat cap dels seus tres referents educatius més significatius, és a dir, la vocació humanista de l'esperit de Weimar (Goethe), ni les propostes pacifistes emanades de l'esperit de Ginebra (amb el deixant de la pedagogia naturalista de Rousseau, l'anhel pacifista i l'apel·lació supranacional) i, encara menys, les formulacions pedagògiques de Tolstoi,

18. Stefan ZWEIG, *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*, Barcelona: Plataforma, 2017, p. 69.

19. Stefan ZWEIG, *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*, Barcelona: Acanalado, 2001.

arrelades com hem avançat a la saviesa tel·lúrica dels camperols russos. En suma, la urbanització escolar de la província pedagògica europea, al llarg dels segles XIX i primer terç del XX, es va produir sota el deixant de l'infant-soldat, de l'escola-caserna, de l'escolarització i mobilització militar de la joventut o, el que és el mateix, sobre signe de Mart, de l'expansionisme territorial i de l'atropellament de la dignitat humana, tal com va reflectir Ödön von Horváth, en la novel·la *Jugend ohne Gott*, és a dir, *Joventut sense Déu* (1937), en què posa de manifest que les dues eines que va utilitzar el nazisme per adoctrinar la joventut, a banda de la ràdio, van ser l'escola, sobretot les classes de geografia i història, i els campaments juvenils amb una forta disciplina i preparació premilitar²⁰.

La colonització tecnològica: un messianisme pedagògic

És evident que les coses van canviar després de 1945, per bé que la tradició pedagògica europea es va mantenir sense trencaments significatius fins a la dècada dels anys seixanta, en un moment en què la influència dels Estats Units es va fer cada vegada més palesa. Tampoc podem deixar de banda el rerefons de la guerra freda i la dimensió ideològica de l'educació, més encara quan Adorno va declarar que l'educació havia d'assegurar, com a qüestió urgent i prioritària, que Auschwitz no tornés a esdevenir²¹. Ara bé, amb el transcurs del temps, es va imposar una visió pedagògica d'alta tecnologia que responia a la realitat política de les enginyeries, que havien començat a caminar

20. Ödön von HORVÁTH, *Juventud sin Dios*. Traducció i epíleg d'Isabel Hernández, presentació de Franz Werfel, Madrid: Nórdica libros, 2019.

21. Theodor W. ADORNO, «Educación después de Auschwitz» a *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998, p. 79-92.

amb les màquines de calcular en la dècada dels anys trenta del segle passat, per donar pas després de la Segona Guerra Mundial a les màquines de pensar, preludi de l'esclat de la informàtica²².

Gradualment, i a partir de la dècada dels anys seixanta, l'educació a Europa va abandonar la dimensió filosòfica (Rousseau, Goethe, Tolstoi) per optar per una instrumentalització tecnològica que va aprofitar les innovacions desenvolupades durant el conflicte bèl·lic de 1939 a 1945. Ens trobem, per tant, sota la lògica d'una enginyeria que va colonitzar la vida europea de la postguerra amb el suport de la literatura de ciència-ficció, atès que l'obra d'Isaac Asimov va exercir una notable incidència, alhora que es confirmava el poder dels enginyers, una realitat que el suís Max Frisch va novel·lar amb un punt d'acidesa a *Homo Faber* (1957)²³. Recordem que es tracta de la història de l'enginyer Walter Faber —«jo soc tècnic i estic acostumat a veure les coses tal com són»— que, segons la ficció, havia estat ajudant a l'Escola Tècnica Superior Federal de Zuric entre 1933 i 1935, que no comprèn les raons per les quals els maies, que van desenvolupar les matemàtiques, no les van aplicar tècnicament i que treballa per al progrés dels països en vies de desenvolupament. Amb aquest rerefons, el tècnic apareix com l'última edició del missioner blanc i la industrialització com a evangeli d'una nova era de progrés d'abast global que afecta no només el món occidental sinó també els països del tercer món. Segons la novel·la, per una sèrie d'avatars, Faber contacta amb la seva jove filla —que morirà en un accident, per una fractura a la base del crani no diagnosticada a temps—, a qui inicialment no reconeix i a la qual havia reco-

22. LOUIS COUFFIGNAL, *Les machines à penser*, Paris: Les éditions de Minuit, 1952 (2^a ed., 1964).

23. MAX FRISCH, *Homo faber, un relat*, Barcelona: Edicions 62, 1994.

manat la lectura de l'obra de Norbert Wiener, *Cibernètica* (1948). No debades, la cibernètica (Wiener, 1948) i la teoria de la informació (Shannon, 1949) van influir decididament en el rumb de la pedagogia, que, a partir d'aquest moment, donava entrada a conceptes com ara els d'informació, codi, missatge, senyal, entropia o *feed-back*. Lògicament, aquesta tendència es va accentuar a partir de 1957, moment en què la Unió Soviètica, gairebé per sorpresa, va llençar l'Sputnik, el primer satèl·lit artificial que anticipava la cursa espacial. Poc després, l'any següent, els Estats Units posaven en funcionament la NASA i l'any 1962 posaven en òrbita el Telstar, el primer satèl·lit de comunicacions, fins a arribar poc després a la Lluna (1969).

Arran d'aquesta casuística, es va produir la racionalització instrumental dels processos de pensament, de manera que l'ensenyament va assumir la lògica de les màquines de pensar. La conseqüència d'aquest procés va ser l'arribada de l'ensenyament programat, que va quallar a l'Europa occidental, amb títols ben significatius durant els primers anys de la dècada dels seixanta amb connivència amb el conductisme. Aquest nou sistema d'aprenentatge, que constituïa una adaptació del terme nord-americà «Programmed Instruction», es va difondre ràpidament gràcies a l'aparició de diferents novetats bibliogràfiques que apuntaven cap a una nova etapa pedagògica²⁴. En aquesta direcció, destaquem, per la seva dimensió divulgativa, un volum de la col·lecció «Que-sais-je?», elaborat per Maurice de Montmollin i que posava a l'abast del gran públic aquest tipus de metodologia²⁵.

24. Georges DÉCOTE, *Vers l'enseignement programmé*, Paris: Gauthier-Villars, 1963, préface de Louis Couffignal.

25. Maurice de MONTMOLLIN, *L'enseignement programmé*, Paris: PUF, 1965.

En conseqüència, l'educació havia d'abandonar els antics principis escolars humanístics, amb la classe magistral i la lectura i comentari de textos, per assumir aspectes tecnològics que donaven cada vegada més importància al maquinari, en un moment en què la informàtica començava a caminar davant d'una gran expectativa social. No per atzar, els serveis informàtics de les grans empreses (amb els seus rudimentaris i grandiosos sistemes de tractament de la informació) i les marques (IBM, Ericsson, etc.) despertaven l'interès i la curiositat d'una societat àvida per rebre avenços i notícies tecnològiques. A més, i mentre la tecnologia tendia a arraconar el paper del mestre, el maig del 68 va erosionar el prestigi del professorat. No endebades, una de les pintades que va aparèixer a la Universitat de Nanterre, inaugurada el 1965, era ben eloqüent: «Professeurs, vous êtes vieux... Votre culture aussi»²⁶.

Pot ser interessant d'afegir que dels Estats Units també va procedir una certa infantilització dels joves que va fer que a Nord-Amèrica el nivell i l'ambient escolar canviés de soca-rel, un procés que es va encetar amb l'erosió del puritanisme en la dècada dels anys vint. Podem citar l'obra literària de Francis Scott Fitzgerald, amb títols com *El Gran Gatsby* (1925), que posava en entredit els valors dels pioners i la figura de l'estudiant cristià, que estudia i practica esport. Ben mirat, aquest perfil de jove compromès amb els estudis i la societat es va començar a esquarterar quan va sorgir la figura del rebel sense causa, pel·lícula d'èxit (1955) inspirada en un llibre del mateix títol anterior (1944). Així, doncs, sorgia una nova joventut, adolescent i contestatària, fruit de l'educació progressiva americana denunciada per

26. Francesc CALVO ORTEGA, «De Nanterre a Vincennes. La universitat francesa i el maig del 68», *Temps d'Educació*, 35 (2008): 291-306.

Hanna Arendt (*La crisi de l'educació*, 1954), i que va produir uns nous escolars diferents als de l'època anterior, és a dir, quan dominava el puritanisme basat en la moral calvinista, la lectura sistemàtica de la Bíblia, el treball i l'esforç, sense oblidar una vida honesta i disciplinada²⁷. Cal tenir en compte que aquesta tendència venia de lluny i així no pot sorprendre el que John Dos Passos va reflectir en l'article que va dedicar a Francis Scott Fitzgerald quan aquest va morir a finals de 1940 en constatar el retrocés de la presència de les Sagrades Escripures en la formació dels joves americans. Per la seva importància reproduïm el fragment següent:

«Hace cincuenta años –va escriure Dos Passos el 1941– uno aprendía a leer y escribir o no aprendía nada. La lectura constante de la Biblia por cientos de miles de familias humildes mantuvo una base estable de personas que sabían leer y escribir y sostuvo a la literatura como un todo, y también a la lengua inglesa... Una mente acostumbrada al Viejo y Nuevo Testamento podía asimilar con facilidad a Shakespeare y toda la literatura victoriana: poesía, novelas, ensayos históricos y científicos, hasta el punto de saturación de esa inteligencia concreta. Hoy las personas angloparlantes no poseen una educación clásica básica semejante a ésa. El nivel más profundo lo constituye la cultura visual y audible del cine, en absoluto el nivel literario»²⁸.

D'alguna manera, l'èxit de la contracultura que va seguir al maig del 68 a Europa té molt a veure amb aquest estat de coses que als Estats Units es vivia des de feia dècades i que va irrompre a Europa a través del cinema i la televisió. Indi-

27. Hanna ARENDT, *La crisi de la cultura*, Barcelona: Pòrtic, 1989.

28. John DOS PASSOS, «Una nota sobre Fitzgerald», a Francis Scott FITZGERALD, *El Crack-Up*, Madrid: Capitán Swing, 2012, p. 368.

29. Joel H. SPRING, *Introducción a la educación radical*, Madrid: Akal, 1978.

quem com a complement el que va recollir Theodor Roszak en afirmar que el resultat d'aquella infantilització escolar – en què es percep la petja dels corrents antiautoritaris (Neill) i, per extensió de l'educació radical²⁹ fou que l'adolescència en lloc de ser l'inici del pas a la maduresa, a la majoria d'edat, es va convertir en un «estatus específic i singular, una espècie de llimbs, simple allargament d'una infància ja molt tolerada»³⁰. Amb aquest teló de fons, el protagonisme escolar passava del docent a l'alumne, i així l'ensenyament s'havia d'adaptar a la psicologia de l'educand, un procés que no ha fet més que créixer en els darrers anys i que ha entronitzat el principi de l'«aprendre a aprendre» que hem vist escrit per primera vegada el 1970, per bé que és quasi segur que la idea provingui d'anys anteriors, d'acord amb el que hem exposat més amunt. Tot amb tot, i al marge de precisar la data exacta en què sorgeix el sintagma d'«aprendre a aprendre», és clar que aquest principi s'ha imposat com un veritable article de fe pedagògica en consonància amb el *Credo pedagògic* (1897) de John Dewey que, en els darrers anys, ha estat recuperat com un dels puntals de la nova educació. «Los estudiantes –afirmava Toffler el 1970– tienen que aprender a rechazar las viejas ideas, así como el tiempo y el modo de sustituirlas. En una palabra, deben aprender a aprender»³¹.

De resultes d'això, es va produir una mena de gir copernicà, una ruptura en l'ensenyament, en el sentit que s'ha passat d'una pedagogia objectiva i material, que emfasitzava la importància de la transmissió dels continguts que arti-

30. Theodore ROSZAK, *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la Sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*, Barcelona: Kairós, 1970, p. 46.

31. Alvin TOFFLER, *El Shock del futuro*, Esplugues de Llobregat: Plaza & Janés, 1982 (2^a ed.), p. 514.

culaven les assignatures alhora que prioritzava el paper del docent com a responsable de la custòdia dels coneixements a ensenyar, a un formalisme didàctic en què el subjecte, és a dir, l'alumne, construeix interactivament el coneixement de manera col·laborativa amb el professorat i els companys, sense perdre de vista el context i el medi social. Així les coses, la pedagogia s'allunyava del seu origen filosòfic, ja fos neohumanista (*Bildung*) o bé crític d'acord amb els principis de l'Escola de Frankfurt (Benjamin, Adorno, Horkheimer). De tal forma, que la província pedagògica europea, sota la pressió colonitzadora nord-americana, havia d'esdevenir una mena de Nova Atlàntida, ja profetitzada per Alvin Toffler, i que havia de consumir la utopia de Francis Bacon on predominés la tecnologia que així es presentava com l'aliada de la ciència i del progrés, amb llocs emblemàtics com Silicon Valley que, a partir de 1970, es va adaptar al món de la informàtica en aprofitar l'existència prèvia d'un parc tecnològic d'enginyeria electrònica. Així, els Estats Units –amb el prestigi d'establiments universitaris com el MIT (Massachusetts Institute of Technology)– es convertien en una mena de paradís tecnològic, de manera que agafava cada vegada més força el vaticini de John Dewey, que va concloure la seva autobiografia filosòfica amb l'afirmació que, contemplada des de la llarga perspectiva del futur, la totalitat de la història de l'Europa occidental no és més que un episodi provincià o regional, amb la qual cosa el rumb del vell continent quedava supeditat a la sort del Nou Món que, al seu torn, adquiria la condició d'un paradís tecnològic³².

Significa tot plegat que Europa deixava de ser una província independent, amb la seva identitat pròpia, per de-

32. John DEWEY, «Autobiografia filosòfica» a *John Dewey en sus noventa años*, Washington: Unión Panamericana, 1949, p. 26.

pendre de l'imperi americà. Notem, doncs, que el continent europeu esdevenia –també des del prisma pedagògic– una província americana, o, si es vol, una simple colònia que calia modernitzar a través d'instàncies com la tecnologia, amb la qual cosa es produïa una mena de pla Marshall educatiu que aviat rebria la benedicció dels organismes internacionals. Naturalment, i com a resposta, s'havien desencadenat diverses manifestacions anti-americanes per causa, entre altres possibles motius, de la presència cada vegada més abassegadora de la tecnocràcia, que es veia com una mena de gàbia de vidre que refermava l'hegemonia americana. Així s'entén, per exemple, que el futuròleg austríac Robert Jungk abordés la qüestió de «L'Europe et la technocratie américaine», a l'edició de l'any 1954 dels Rencontres Internationales de Genève sobre «Le nouveau monde et l'Europe». En aquella ocasió, Jungk va assenyalar que la por a la tècnica es trobava a l'arrel de l'anti-americanisme europeu, circumstància que s'havia aguditzat després de les destruccions materials i devastacions espirituals de la postguerra. D'una forma un xic ideal, Jungk proposava que de la mateixa manera que el maquinisme americà influïa sobre Europa, de retruc aquesta podia intentar humanitzar els Estats Units a través de la seva història i cultura, quelcom que segons sembla no ha succeït.

No sorprèn, doncs, que sota l'òrbita dels Estats Units s'accentués l'orientació educativa tecnològica com ara la defensada per Skinner, que preconitzava, amb el suport del conductisme, el somni optimista d'una instrucció automatitzada (*teaching machines*)³³. D'aquesta manera, es consumava la tecnificació de la pedagogia, que va veure liquidada la seva vessant ideològica, especulativa i metafísica

33. Burrhus Frederick SKINNER, *The technology of teaching*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

i, nogensmenys, política. Podem recordar que als Estats Units, tot i els esforços d'intel·lectuals com el nostre Joan Roura-Parella, no van quallar psicologies com la *Gestalt* (Köhler, Koffka), ni tampoc filosofies en la línia de l'historicisme (Dilthey), de manera que allà tampoc va arrelar la pedagogia culturalista (Spranger). No creiem que sigui forassenyat vincular el conductisme a la guerra freda i, per consegüent, a una psicologia que havia de guiar la conducta dels éssers humans amb la intenció que no abracessin el comunisme, sobretot després de l'expansió del marxisme per Llatinoamèrica amb l'esclat de la Revolució cubana (1959). No costa gaire imaginar-se que la pedagogia –lligada tradicionalment a la filosofia ja fos sobre una base naturalista (Rousseau, Tolstoi), realista (Herbart, Willmann), idealista (Hegel, Gentile) o materialista (Marx, Gramsci)– donés pas al sorgiment d'una nova disciplina, la ciència de l'educació, més asèptica ideològicament i amb un alt contingut tecnològic³⁴. Una ciència de l'educació que si a les acaballes del segle XIX i primers compassos del XX s'havia inspirat en la biologia (Spencer, Bain, Demoor, Ardigò, etc.) ara ho feia –després de la Solució Final– en la tecnologia, per tal que es desempallegués de la possible interferència ideològica, ja fos biològica quan es debatia entre l'atzar i la necessitat (Jacques Monod) o filosòfica en una època en què els tres grans blocs (americà, soviètic i continental) es disputaven l'hegemonia, amb un clar retrocés de l'idealisme i de la metafísica a benefici de la filosofia analítica.

Es pot afegir que la major part de defensors de la pedagogia tecnològica van renunciar a introduir en el seu treball intel·lectual i professional qualsevol possible consideració filosòfica, en un moment en què la lluita entre els dos grans

34. Félix von CUBE, *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político*, Barcelona: Ceac, 1981.

blocs –després de la invasió soviètica d’Hongria (1956) i Txecoslovàquia (1968)– era ben viva, a redós de la guerra del Vietnam (1964-1975) i la influència de la revolució cultural (1966-1976) de Mao Zedong. Gràcies a aquest estat de coses, la pedagogia entrava en una nova lògica tecnològica i empresarial, preludi de la mercantilització neoliberal posterior, allunyada de l’antiga *Bildung* neohumanista i dels ideals formatius de Wilhelm von Humboldt, promotor del gimnàs alemany amb la seva càrrega filològica clàssica. No debades, l’ideal de formació de la *Bildung* havia estat una eina de la primera urbanització de la província pedagògica europea per bé que va ser impugnada per Lyotard a *La condició postmoderna* (1979), que va introduir el concepte de performativitat com a element clau per legitimar l’ensenyament, un manlleu de la filosofia del llenguatge (Austin)³⁵. Naturalment, aquest procés es va aguditzar després de la caiguda del mur de Berlín (1989) que, a grans trets, va coincidir amb la irrupció a gran escala de la cibercultura, que Pierre Lévy va presentar com una mena de segon diluvi, justament quan internet es va començar a estendre arreu del món³⁶.

Tinguem present que la cibernetica es troba a la base de la cibercultura, terme que va ser encunyat el 1963 per Alice Mary Hilton que, durant la dècada dels anys seixanta, va dinamitzar diverses publicacions des de l’Institute Cybercultural Research de Nova York. No per casualitat, la cibernetica va generar el terme «cíborg», un dels emblemes del transhumanisme, expressió que Asimov reconeix que

35. Jean-François LYOTARD, *La condició postmoderna: informe sobre el saber*, Barcelona: Centre d’Estudis de Temes Contemporanis-Angle editorial, 2004.

36. Pierre LÉVY, *La cibercultura, el segon diluvi?*, Barcelona: UOC, 1998.

depèn de Wiener ja que altres nomenclatures com «orgbot» o «orbot» resultaven pobres o lletges, fins a l'extrem que el cibernètic ha generat una nova ontologia corporal³⁷. En aquest sentit, no deixa de ser simptomàtic que Donna Haraway hagi contraposat *El «Shock» del futur* (1970) de Toffler —obra que anuncia l'adveniment d'una societat superindustrial— a *La muntanya màgica* de Mann, escrita entre 1913 i 1925 i que gira al voltant del concepte de formació (*Bildung*), com un signe anacrònic del món industrial i eugenèsic anterior, és a dir, del decadent món d'ahir³⁸. A més, Haraway destaca la importància de l'home modular, aspecte ja apuntat per Toffler, que es distancia del comportament de l'home tradicional, sotmès al sentimentalisme i al romanticisme i que ha obligat que, en els darrers temps, s'hagin recuperat alguns d'aquests aspectes a través de l'educació emocional, amb un alt contingut d'autoajuda i en connexió amb les aportacions de les neurociències.

Tampoc no s'ha de perdre de vista que la lògica racional i utilitària, que va colonitzar l'educació des de la dècada dels anys seixanta del segle passat per influència nord-americana, i que condiona la visió tecnològica de l'educació en detriment d'una concepció teleològica, pretén substituir i arraconar la filosofia de l'educació dels plans d'estudi de la formació de mestres i pedagogs, una tendència que sembla a hores d'ara del tot irreversible. Tinguem present que aquesta matèria, obligatòria durant els anys del franquisme, en arribar la democràcia va ser desqualificada pel seu tarannà idealista i autoritari i, fins i tot, totalitari. En el cas concret de la Universitat de Barcelona, la filosofia de

37. Teresa AGUILAR GARCÍA, *Ontología ciborg: el cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*, Barcelona: Gedisa, 2008.

38. Donna Jeanne HARAWAY, *Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*, Madrid-València: Cátedra-Universitat de València, 1995.

l'educació –impartida durant anys per Ramon Roquer Vilarrasa– va ser una assignatura obligatòria des de la restauració dels estudis de Pedagogia el 1954 fins que es va aprovar el pla Maluquer (1969). Mentrestant, autors com Daniel Bell havien anunciat, l'any 1960, la fi de les ideologies en les societats avançades, una idea-força que va quallar en els ambients conservadors que volien foragitar la filosofia –ja fos metafísica, materialista o hermenèutica– del debat pedagògic. En el seu lloc s'emplaçava la tecnologia, que garantia aparentment l'asèpsia ideològica i l'optimització dels resultats, alhora que significava un fre per al marxisme quan, a redós del maig del 68, els corrents marxistes van impactar en el món de la pedagogia, amb la recuperació de Gramsci, un pensador clarament anti-americà³⁹.

En aquest context, les normes de sentit, que havien orientat les finalitats de la pedagogia fins poc després de la Segona Guerra Mundial, van caure en descrèdit. En el seu lloc, s'implantaren una sèrie d'objectius que ja no es derivaven d'una consideració filosòfica de l'educació, sinó d'una nova concepció cognitiva que marca els objectius de l'educació. En aquest punt, sobresurt el nom del psicòleg Benjamin Bloom que, amb el seu equip de la Universitat de Chicago, va elaborar sota la influència del conductisme una reconeguda taxonomia de l'educació que contempla sis nivells de complexitat i que oscil·len d'un grau inferior a un de superior (conèixer, comprendre, aplicar, analitzar, crear / síntesi, avaluar). Nogensmenys, i a redós dels moviments contraculturals que van acompanyar el maig del 68, la tradició educativa humanista també va ser censurada per la seva càrrega erudita i acadèmica, sovint estèril més enllà dels debats gremials, allunyada de les necessitats reals d'una societat

39. Antonio GRAMSCI, *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Nova Terra, 1976.

cada vegada més abocada a buscar solucions pragmàtiques. Tot i els esforços per defensar una pedagogia cibernètica de caràcter humanístic –tal com va fer el professor Alexandre Sanvisens⁴⁰, el cert és que el saber pedagògic va entrar en una lògica tecnològica que, finalment, es va instaurar en els cercles d'especialistes dominats per la performativitat post-moderna que –vulguem o no– ha urbanitzat bona part de la província pedagògica europea després de 1945 i, sobretot, a partir de la dècada dels seixanta.

En consonància amb el que diem, han sorgit unes generacions de pedagogs sense filosofia que consideren que l'educació, en assumir el procés tecnològic, ha de restar prioritàriament al servei del desenvolupament econòmic, fins a arribar a la indústria 4.0, que posa en relació la ciència, la tecnologia i el coneixement. Si a la dècada dels anys noranta –aquell segon diluvi– va predominar l'entorn digital 1.0 sorgit de la primera generació Web (World Wide Web), unidireccional i que prioritzava la lectura de continguts, a partir de l'any 2000 va arribar l'hora del 2.0, que va promoure la connexió a través de la xarxa en un context d'accés obert a la informació que pot contribuir a generar de manera col·laborativa, tal com es palesa en la Viquipèdia, una enciclopèdia de consulta que, com el seu nom indica, garanteix la rapidesa però que sovint abandona la profunditat i, a voltes, el rigor. S'ha fixat l'any 2006 com el moment inicial de l'entorn digital 3.0, que incorpora la intel·ligència artificial des d'una perspectiva tridimensional que recorre al núvol. Com es pot comprovar, s'ha passat dels xips i cables, és a dir, de la incipient societat-xarxa en què es basaven les noves tecnologies (NTIC) als Big Data (anàlisis de dades), que obren l'horitzó de l'entorn 4.0 i s'han convertit en les

40. Alexandre SANVISENS, *Cibernètica de lo humano*, Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1984.

grans enciclopèdies de la informació que troben un esplèndid exponent en la tecnologia Blockchain, entesa com a cadena de blocs. Pot afegir-se que així es facilita la consulta immediata, es potencia l'ensenyament virtual i es limita la tradicional capacitat transmissora de coneixements de l'educació entesa com a simple instrucció, situació que ha promogut l'autoaprenentatge i l'educació a distància, és a dir, no presencial, que abarateix costos⁴¹. Com és lògic, aquesta tendència vers un ensenyament virtual s'ha accelerat en els darrers anys, en especial després de la crisi econòmica de 2008 i quan la tecnologia –a partir dels anys noranta– ha fet importants salts qualitius com la telefonia mòbil que, innegablement, atresora grans potencialitats didàctiques. I això sense perdre de vista les aportacions de la robòtica, que pot afavorir el creixement exponencial d'aquests dispositius que avancen a gran velocitat, per bé que hi ha organismes i entitats de l'àmbit de les noves tecnologies (multinacionals de la informació, per exemple) que denuncien sovint el retard en la incorporació al món escolar.

A voltes fa la impressió com si el pragmatisme nord-americà, amb una visió unilateral de l'instrumentalisme de Dewey, hagi insuflat les bases d'una pedagogia que es fonamenta en la teoria performativa de la veritat. No pot sobtar, doncs, que Toffler contraposés la figura de Dewey als defensors de l'educació anacrònica, com ara Jacques Maritain i Robert Maynard Hutchins⁴². «El relativismo cultural y la aparición de la neutralidad científica sustituyeron a la insistencia sobre los valores tradicionales. La educación se aferó a la retórica de la formación del carácter»⁴³. Una vegada

41. Joan MAJÓ, *Xips, cables i poder*, Barcelona: UOC, 1997.

42. Àngel PASCUAL, «Democràcia, Racionalitat i Educació. La polèmica Dewey-Hutchins», *Temps d'Educació*, 53 (2017): 227-244.

43. Alvin TOFFLER, *El Shock del futuro*, op. cit., 517.

més la pedagogia filosòfica sortia mal parada d'aquells que, com Toffler, consideraven l'educació del caràcter una cosa obsoleta i antiquada, de manera que s'actualitzava a la dècada dels anys setanta del segle passat la vella polèmica ja present a *Els núvols* d'Aristòfanes entre l'educació pretèrita i la nova educació. Aquesta dinàmica s'ha accentuat últimament amb la irrupció de propostes pedagògiques que, amb un component tecnològic potent, es presenten de manera alternativa encara que sovint comptem amb el suport d'entitats bancàries i de fundacions que promouen els principis econòmics neoliberals, en un món postcomunista i que ha de reinventar constantment les estratègies del capitalisme que, malgrat tot, ha de ser –com Jean Peyrelevade proposa– més intel·ligent que salvatge i total⁴⁴.

En qualsevol cas, es considera que el sistema ha de generar una alta competitivitat de tal manera que no es pot deixar perdre qualsevol jove de talent, amb independència del seu estatus social, perquè això seria malbaratar el capital humà de la joventut, cosa que la societat neoliberal no pot permetre's des del moment que s'ha de reinventar constantment perquè el capitalisme –com l'univers– s'expandeix sense aturador. Enllà d'altres consideracions possibles, i sense ànim d'entrar en polèmica, aquests projectes recorren a una bateria conceptual heteròclita (neuropsicologia, neurodidàctica, canvi, transformació, qualitat, innovació, mobilitat, excel·lència, èxit, emprenedoria, apoderament, *mindfulness*, etc.) que sovint han format part de l'univers dels moviments pedagògics de renovació, per bé que ara s'han actualitzat amb l'afegitó de guarismes vinculats al segle XXI, o expressions lligades al món de la intel·ligència (*Smart*) o a la hipertecnologia (entorn 4.0), o si s'escau a la física

44. Jean PEYRELEVADE, *Pour un capitalisme intelligent*, Paris: Éditions Grasset, 1993.

quàntica, de manera que es genera una retòrica pedagògica oberta al canvi que batega compassada als signes dels temps postmoderns.

Amb aquests antecedents, la veritat ja no és una cosa essencial, generada per una situació epistèmica sòlida, sinó el resultat d'una funcionalitat que troba la seva justificació en l'eficàcia, enmig d'un món plural, intercultural i en canvi constant. Per tant, es reclamen eines a fi que els infants s'adaptin a una realitat volàtil en què res roman atès que tot és caduc i efímer, de manera que la preparació no pot conèixer d'antuvi l'autèntica necessitat social que es donarà en l'esdevenidor. En fi, una educació més formal que material i que, en conseqüència, prepari pel canvi, l'única certesa en aquest món postmodern. Segons aquesta lògica, que ha propiciat l'emergència de la postveritat, es prioritza la filosofia de l'acció que, en menysprear el passat (i per tant, la història, tot i els esforços per recuperar una raó anamnètica amb autors com ara J. B. Metz), troba la seva raó de ser en el futur, en l'esdevenir. Tampoc podem oblidar que la veritat, pel pragmatisme –i especialment, pel neopragmatisme (Rorty)– ja no és un concepte epistemològic, sinó que apel·la a les necessitats que es deriven de la naturalesa. La línia de justificació no es troba en el passat de la tradició sinó en l'acció i l'experiència, és a dir, en l'esperança que representa la novetat, en especial tecnològica, que promet l'horitzó d'un món millor, d'alta tecnologia, per la qual cosa els alumnes han de formar-se per un futur incert i imprevisible que, a més, exigeix la necessitat de la formació permanent al llarg de la vida (*Life-long learning*), tendència que s'ha accentuat últimament amb els vincles cada vegada més sòlids entre la universitat i l'empresa. Per aquesta raó, s'imposa l'exigència de competències i el reclam tecnològic que podran facilitar amb èxit l'accés a un món professional polièdric i en canvi constant. Per tot plegat, la pedagogia perd

així la seva dimensió filosòfica i esdevé fonamentalment una estratègia tecnològica que assegura, a més, una asèpsia tecnocientífica que garanteix una racionalització didàctica, alhora que entronitza principis com l'aprendre a aprendre ja esmentat i les competències que van sorgir en la dècada dels noranta, amb autors ben significatius com Philippe Perrenoud, que a grans trets propugnen una alternativa a l'ensenyament basat en el domini dels coneixements contrastats amb proves objectives com els exàmens⁴⁵.

En aquest nou escenari altament tecnocràtic, la nova eina per urbanitzar la província pedagògica és la *tekhne*, que s'oposa al naturalisme i que apel·la a les competències per poder transferir habilitats i capacitats. Si la pedagogia moderna va començar amb una exaltació de la naturalesa (Rousseau), s'ha acabat per imposar una pedagogia tecnològica que, a més, arracona la cultura. Segons aquest plantejament, la pedagogia ha perdut no només la seva ascendència filosòfica sinó també la seva capacitat normativa i, nogensmenys, culturalista. Així, l'educació ha entrat en la dinàmica de la lògica de l'activitat i de la producció (*poiesis*) amb el consegüent detriment per la consideració moral (*praxi*), la qual, amb l'oblit de la teleologia de la pedagogia perenne i l'axiologia (Scheler, Hartmann), s'ha estructurat sovint des dels consens dialògic (Habermas, Apel), per bé que últimament aquesta situació ha estat sacsejada per la qüestió de l'adoctrinament. De fet, la reacció política neoconservadora que es detecta en diferents latituds insisteix de manera interessada en la qüestió de l'adoctrinament, a fi d'evitar que l'ideari dels docents –sovint progressista– deixi la seva

45. Philippe PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF, 1996 (2^a ed. 1999); Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF, 1997 (6^a ed., 2011).

empremta a les escoles i pugui influir negativament sobre l'alumnat. Tenint en compte tot això, no pot estranyar que Gilles Ferry proclamés, des de les pàgines de l'*Éducation Nationale*, l'11 de maig de 1967, la mort de la pedagogia. Amb tot, anys més tard el mateix autor precisava que es tractava de la mort de la pedagogia dogmàtica, a la qual contraposava el conjunt pluridisciplinar de les ciències de l'educació⁴⁶.

D'acord amb aquests plantejaments, la teoria de l'educació va abandonar la seva dimensió filosòfica i va potenciar els aprenentatges de caràcter cognitiu (Piaget) i constructivista (Vigotski, Bruner) que han d'assegurar l'èxit de l'educació en un context de multimèdia educativa que cada vegada es fa més virtual i menys presencial. Al cap i a la fi, el que importa és l'optimització dels processos educatius que es fonamenten en unes estratègies didàctiques basades en la psicologia cognitiva i constructivista, sense oblidar la teoria del creixement moral (Kolhberg), que confirmen el protagonisme de l'alumnat en l'elaboració del coneixement i de la seva pròpia autorealització, d'acord amb uns postulats pedagògics, que sense oblidar la retòrica personalista, emfasitzen la raó instrumental inserida en un context de treball col·lectiu que potencia propostes com l'aprenentatge-servei, noves expressions per velles instàncies educatives ja assajades per moviments pedagògics com l'escoltisme. D'aquí, l'èxit actual de velles propostes educatives com el mètode projectes, que va formalitzar William Heard Kilpatrick el 1918 a partir de l'ideari de John Dewey, sense bandejar altres opcions com l'aprendre fent (*learning by doing*), que també deriva del pragmatisme del pensador nord-americà.

46. Gilles FERRY, «De la Pédagogie aux Sciences de l'Éducation», *Les Sciences de l'Éducation*, 4 (1982): 147-159 (Aquest article va ser reeditat en la mateixa publicació anys després: 31 (1998): 141-150).

Postil·la final

Per alguns autors, com ara Octavi Fullat, el que s'anomena «postmodernitat» –un temps de crisi i d'incertesa– es va encetar l'any 1900, data que coincideix amb la mort de Nietzsche⁴⁷. Més enllà de la pura coincidència cronològica, no hi ha dubte que el pensament del filòsof alemany, juntament amb el retorn dels presocràtics (Heidegger), les aportacions de l'estructuralisme (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) i el treball arqueològic de Foucault, ha capgirat el rumb del pensament occidental que, d'alguna manera, es mantenia fidel –si més no pedagògicament– als somnis il·lustrats que van sucumbir amb la derrota del pensament. De fet, els mestres de la sospita (Marx, Nietzsche, Freud) ja havien palesat que la brillantor dels discursos –i per extensió, del discurs pedagògic– no era sòlida i que per sota bullia un caos vital fins al punt que es va denunciar des de la pedagogia crítica la perversió del currículum ocult que facilitava el control social. En conseqüència, la pretesa racionalitat que dirigeix el *telos* de la humanitat i l'educació no és més que una pura il·lusió, perquè no importa tant la conducta individual humana com el sistema i les premisses ideològiques que condicionen aquesta mateixa conducta, tal com Foucault va evidenciar. Això vol dir que ens movem en el marc d'unes estructures que determinen la nostra activitat, de manera que desapareix la idea de l'ésser humà entès com a element creador de sentit i que roman obert a l'horitzó metafísic. Mentrestant, i un xic paradoxalment, la filosofia de l'educació –una disciplina testimonial en bona part dels plans d'estudi pedagògics– s'ha apropiat a la literatura fins a convertir-se en una mena de rapsòdia o retòrica

47. Octavi FULLAT, *El siglo postmoderno, 1900-2001*, Barcelona: Crítica, 2002.

que recorda els orígens de la ciència pedagògica quan els autors (Rousseau, Pestalozzi, Goethe, etc.) recorrien a les novel·les per tal de difondre llurs idees educatives. D'aquí, que els periodistes s'hagin convertit en els grans experts en matèria educativa, sobretot en tertúlies i debats públics, ahora que publiquen llibres de gran èxit editorial en detriment dels estudiosos que, en moltes ocasions, han estat bandejats a la condició de simples erudits sense cap mena de repercussió social⁴⁸.

Des d'aquesta perspectiva, remarcuem que la Pedagogia entesa com a disciplina perd presència en un món postmodern que confia en la tecnologia que promou el transhumanisme, una mena de ruta o camí que, a través de la ciborgització, condueix al posthumanisme, la màxima expressió de l'evolució humana. Val la pena assenyalar que si el terme «ciborg» va sorgir el 1960, tres anys abans, el 1957, Julian Huxley –biòleg evolucionista que confiava en la millora a través de la ciència, la tècnica, amb l'auxili de l'eugènèsia– va encunyar l'expressió «transhumanisme», divulgada gràcies al filòsof futurista Fereidoun M. Esfandiary que el 1973 va promoure *Up-Wingers. A Futurist manifest*. Es tracta d'un al·legat a favor de l'optimisme visionari del futur i en contra del pessimisme reaccionari que arriba a vaticinar la fi de l'escola convencional i que intenta superar el debat entre la dreta i l'esquerra amb una mirada cap amunt, sempre de cara al progrés. Així defensava el 1973 la teleeducació, després d'assenyalar que l'escola i la família són dues institucions obsoletes, en un context en què van sorgir propostes educatives llibertàries (Paul Goodman), moviments desescolaritzadors (Illich, Reimer) i l'augment creixent de propostes educatives alternatives com la peda-

48. Enric PRATS, *Teorizando en educación: entre erudición, poesía y opinionionitis*, Barcelona: UOC, 2015.

gogia Waldorf de Rudolf Steiner basada en l'antroposofia, criticada recentment⁴⁹.

Establerta així la qüestió, tampoc cal passar per alt que, segons Albert Cortina, les arrels del transhumanisme «es remunten a la Il·lustració i l'humanisme secular racional, la ideologia del transhumanisme va néixer durant l'apogeu del tecnoliberalisme i l'anarcocapitalisme en voga en el context anglosaxó de la dècada dels 80»⁵⁰. En aquest context, Esfandiary «va canviar el seu nom a FM-2030, perquè pensava que el nom que tenia de naixement obeïa a unes circumstàncies culturals, polítiques i sociohistòriques molt diferents a les que estava vivint, per això creia que el nom no podria ser el mateix durant tota l'existència d'un ésser humà»⁵¹. Després de publicar el 1989 *Are You a Transhuman? Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Transhuman Growth in a Rapidly Changing World*, el cos d'Esfandiary està preservat críonicament i espera temps millors que li permetin el retorn a la vida.

Sembla clar que el transhumanisme constitueix un repte per a l'educació des del moment que permet pensar en una enginyeria genètica selectiva que esculli les persones més capacitades per estudiar, situació que pot atemptar contra la dignitat humana, un dels principis més sòlids de la tradició cultural europea que –vulguem o no– s'ha constituït sobre una base metafísica⁵². Per consegüent, la mort de la metafísica que va implicar la mort de l'ésser humà, entès com

49. Jean-Baptiste MALET, «L'anthroposophie, discrète multinationale de l'ésotérisme», *Le Monde Diplomatique*, juillet 2018, p. 16-17.

50. Albert CORTINA, *Humanismo avanzado para una sociedad biotecnológica*, Madrid: Ediciones Teconté, 2017, 48.

51. John Jairo CARDOZO i Tania MENESES CABRERA, «Transhumanismo: concepciones, alcances y tendencias», *Análisis*, 84 (2014): 68.

52. Ignasi BOADA, «La contribució de l'humanisme cristià en la construcció d'Europa», *Temps d'educació*, 54 (2018): 15-33.

a criatura de Déu, i la mort del subjecte modern en quedar empresonat en una sèrie de xarxes estructurals i socials, van comportar la mort de la Pedagogia, disciplina condemnada avui a ser una tècnica en el món postmodern. En el millor dels casos, la Pedagogia –disciplina moderna sorgida amb la Il·lustració– constitueix una simple relíquia del passat que remet a la necessitat d’aclarir conceptes i idees, amb la qual cosa és devaluada a un vulgar didactisme que ha de resoldre problemes o, simplement, propaganda quan s’afirma –sense més– que política vol dir pedagogia. En definitiva, la pedagogia forma part del món d’ahir, ja sigui del clàssic metafísic o del modern alliberador de manera que trenca amb la tradició humanista que, segons Sloterdijk, només s’ha interessat per la domesticació⁵³. Per la seva part, Alain Finkielkraut va concloure *La derrota del pensament* (1987) amb l’afirmació que «la barbàrie ha acabat per apoderar-se de la cultura», una realitat que veia reflectida en la indústria de l’oci, que redueix les obres de l’esperit a la mínima expressió⁵⁴.

Arribats a aquest punt, convé recordar el que Denis de Rougemont va afirmar en la primera edició dels *Rencontres internationales de Genève* sobre l’esperit europeu, celebrada l’any 1946, en el sentit que l’europeu és el ser de la contradicció. «Nous suggère une formule de l’homme typiquement européen: c’est l’homme de la contradiction, l’homme dialectique par excellence»⁵⁵. De fet, l’europeu es troba sempre entre dos pols, és a dir, naturalesa i tecnologia,

53. Peter SLOTERDIJK, *Normas para el parque humano*, Madrid: Siruela, 2006 (4 ed.).

54. Alain FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona: Anagrama, 1987.

55. Denis DE ROUGEMONT, *L’esprit européen*. Rencontres Internationales de Genève (Conférence du 8 septembre de 1946). Adreça: www.rencontres-int-geneve.ch/bibliotheque (consulta 22/01/2019), p. 187.

immanència i transcendència, democràcia i totalitarisme, materialisme i espiritualisme, cultura humanista o barbàrie. Com és lògic, en aquest ordre de coses, un dels trets definitoris d'Europa és la tensió que es produeix entre la modernitat científicotècnica i la dificultat per mantenir viva la tradició humanista el pes de la cultura, que s'endinsa en els orígens de la matriu (Jerusalem, Atenes, Roma) que es va sintetitzar en el cristianisme.

És lícit, doncs, afirmar que Europa ha constituït una província pedagògica que va ser urbanitzada, primer pel cristianisme i, més tard, pels somnis il·lustrats i neohumanistes, tal com Goethe va formular en els anys itinerants de Wilhelm Meister. Lamentablement les dues guerres mundials –dues conteses civils entre europeus– han canviat el rumb pedagògic del vell continent que, sota la influència nord-americana, ha estat urbanitzat amb el somni instrumental de la tecnologia que confia en l'eficàcia performativa. Som conscients que, com Denis de Rougemont va manifestar, Europa és dialèctica, i així en aquests moments –quan fa la impressió que bufen mals auguris per a les humanitats i per a l'humanisme, que ha estat denunciat per la voluntat domesticadora de la condició humana– cal pensar que, tard o d'hora, s'ha de produir una reacció humanista que, sense negar els avantatges de la tecnologia, no obli educar la joventut d'acord amb aquesta història que ha fet que Europa sigui el que és: el bressol de la cultura que ha bastit una herència espiritual sobre la base del respecte i la tolerància⁵⁶. En temps de populismes i quan l'educació és

56. Sobre aquest punt es pot consultar el monogràfic «L'ensenyament de les humanitats: Perspectives de futur?», coordinat pel professor Josep Monserrat a la revista *Temps d'Educació* (núm. 51, 2016) que reuneix vuit treballs en què es repassa la situació de les humanitats i les tensions que les caracteritzen, tant en la seva concepció general com en les diferents propostes didàctiques i pràctiques que es reflecteixen.

acusada banalment d'adoctrinament, sembla oportú acabar amb aquesta consideració, en el sentit que Europa no només és una via pedagògica com van assenyalar en el seu dia sinó que, a través de la tradició humanista, també s'ha configurat com una veritable «província pedagògica» que, després de 1945, ha estat colonitzada per la tecnologia. Enllà de l'evolució històrica d'aquest procés, que hem intentant esclarir si més no d'una manera elemental en aquest treball, ara ens trobem amb el repte del transhumanisme que, al seu torn, es posa al servei d'una societat posthumanista en què l'ésser humà es pot quedar reduït a un simple peça d'un parc tecnològic. Naturalment, l'educació té molt a dir per tal que aquest procés no representi la mort definitiva de les humanitats, les disciplines que han forjat la gènesi i identitat europea, i que tenen com a objectiu la defensa de la dignitat humana, pedra de toc del món occidental que sap que a més de la natura i la tecnologia atresora una herència capital: la cultura.