

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns

Per Conrad Vilanou Torrano

Universitat de Barcelona

L'escriptor austríac Robert Menasse, en el discurs inaugural de la Fira del Llibre de Frankfurt de 1995, va manifestar que la més gran equivocació històrica ha estat, precisament, la *història*. Per radical que semblava aquesta afirmació, no hi ha dubte que en concloure la Segona Guerra Mundial la trajectòria de la humanitat va canviar radicalment. En efecte, l'optimisme de la modernitat va donar pas a un escepticisme i a un sentiment d'angoixa que es remunta a l'època d'entreguerres (1918-1939) i que l'existencialisme va assumir a manera d'experiència tràgica. Amb l'arribada dels anys vuitanta —la dècada en la qual es va discutir i tematitzar allò *postmodern*— tot es precipità amb l'a-

nunci de la fi de la història i, per extensió, la conclusió —o si més no l'esgotament— del moviment pedagògic que fou presentat llavors a manera d'una avantguarda que va incidir, especialment durant la primera meitat del segle XX, sobre el sistema educatiu europeu.¹

Emperò, l'ambient de crisi venia de lluny. Ja al segle XVIII un rabí d'Amsterdam va escriure: «allò que esdevingué una vegada roman eternament com a possibilitat.» Amb aquestes paraules es referia a la crueltat que havia acompanyat l'expulsió dels jueus de la península Ibèrica. Aquell talmudista arribaria a ser el mestre del jove Baruch Spinoza, el pensador que marca l'inici del racionalisme europeu i de la història de la Il·lustració, bo i encetant un ideari de l'educació del gènere humà que va ser desenvolupat a bastament per Lessing, Humboldt, Herder, Kant i Pestalozzi, fins al punt d'articular-se una concepció de *formació general* que roman en els plantejaments del neohumanisme pedagògic.²

També és sabut que el pensament il·lustrat i, més concretament la seva filosofia de la història, va voler connec-

tar amb la tradició grecolatina. De la mateixa manera que la França revolucionària havia exaltat l'austeritat clàssica (espartana i romana), el neohumanisme alemany —progenitor de la pedagogia i, per extensió, del discurs pedagògic modern— va prendre consciència d'ell mateix en el moment d'identificar-se amb la cultura grega. De fet, la tradició de la *Bildung* neohumanista es relaciona —tal com manifesta l'historicisme de Werner Jaeger— amb la *paideia* grega. Ben mirat, el mite grec —harmonia, bellesa, mesura— és una constant en la història d'Alemanya des del segle XVIII, tal com ho confirmen les consideracions pedagògiques de Winckelmann i Schiller. Dit més explícitament: el pas a la modernitat —filosòfica, política, social, pedagògica— és precedit pel culte a una antiguitat clàssica idealitzada.³

Tal vegada una de les exageracions de la humanitat ha estat considerar que la història constitueix un procés dotat de sentit. Al cap i a la fi, aquesta actitud va ser assumida per l'idealisme, el positivisme, el marxisme i per tots els corrents filosòfics de la modernitat que han conferit a la història una inequívoc-

1. WÜNSCHE, K. «La terminación del movimiento pedagógico». *Educación*, vol. 43 (1991), p. 103-119.

2. BALLAUF, Th. «El concepto de formación general y sus cambios hasta el presente». *Folia Humanística*, XIX, núm. 222-223 (1981), p. 433-449.

3. HIGHET, G. *La tradición clásica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1954.

ca força educadora. Molt més, quan la incorporació de l'educació al constitucionalisme polític del segle XIX va consolidar un dels principis politicomorals de la modernitat. És ben coneguda l'expressió de Félix Pécaut —un dels capdavanters del reformisme escolar de la Tercera República francesa—, l'any 1882, que «la France pédagogue!»

No obstant això, les impugnacions no es van fer esperar. Com és conegut, Nietzsche s'oposà obertament a la cultura pedagògica basada en el formalisme escolar d'unes humanitats que havien donat una visió apolínica d'un classicisme llibresc i autoritari que, amb disciplina i obediència, legitimava l'ordre social i econòmic que s'imposà a l'Alemanya bismarkiana.⁴

La crítica postmoderna, després de repetides anàlisis genealògiques i desconstructives, ha estat demolidora. Establert això, s'ha d'afegir que en ocasions hom ha tingut la història per una elaboració teòrica dubtosa, alhora que es recorda que les hipòtesis sobre el sentit són un pur acte de fe sense cap mena de possibilitat de falsació. Nogensmenys, la pedagogia ha fornit un element clau de la modernitat: l'espe-

rança de la formació (*Bildung*), entesa com a empresa moralitzadora i civilitzadora, es va estendre a amplis sectors de la societat europea. Inventada al segle XVIII (Campe, Basedow, Kant, Schleiermacher, Herbart), la pedagogia cercava —segons la tradició il·lustrada— justament la millora del gènere humà a través de la idea d'Humanitat (*Humanitätsidee*).

Malgrat tot, bona part dels crims contra la Humanitat s'han comès —i a voltes es continuen fent— en nom d'una justificació històrica. Ja en plena Segona Guerra Mundial, Adorno i Horkheimer van confegir la seva crítica a la raó il·lustrada que rebia, així, un fort embat. En realitat, es tractava més d'un avís —el progrés científic i tècnic no s'adiu amb les aspiracions a favor de la llibertat humana— que no pas d'un renunciament a les possibilitats emancipadores de la raó humana. Mentrestant, la pedagogia havia construït un saber teoricopràctic, molt especialment gràcies a la col·laboració de les ciències de l'esperit (Dilthey, Spranger, Flitner), que, malgrat tot, no va poder aturar l'ascens dels totalitarismes (nazisme, feixisme, franquisme).⁵ Altrament, la

4. Amb relació a la crisi de les humanitats desencadenada per Nietzsche, vegeu SOTELO, I. «Estudios clásicos y posmodernidad». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 21 (1994), p. 15-23.

5. Amb tot, és simptomàtica la recent traducció de Dilthey al català, per bé que es tracta d'una recuperació de la tradició hermenèutica (DILTHEY, W. *Hermenèutica, filosofia, cosmovisió*. Edició a cura de Gonçal Mayos. Barcelona: Edicions 62, 1997).

història de la pedagogia —després del compromís ideològic del neoidealisme de Gentile amb el règim de Mussolini— fou titllada d'idealista i, consegüentment, considerada un saber inútil. Des d'aquesta perspectiva és evident que la historiografia pedagògica d'Abbagnano va representar el cant del cig-ne d'una determinada manera de con- cebre la pedagogia i la seva història.⁶

Probablement, la pedagogia —pre- sentada com a ciència pragmàtica de l'esperit— va ser derrotada l'any 1933 quan Hitler s'entronitzà al poder. El totalitarisme polític —i també l'estata- lisme educatiu d'autors com Krieck— va esmicolar bona part del crèdit de què gaudia llavors la pedagogia. En conseqüència, es començà a dubtar de la capacitat d'una *Pedagogia General o Sistemàtica* que aspirava a establir cate- gories que orientessin la pràctica edu- cativa i, el que és més destacat per als nostres interessos, es desvaloritzava el paper d'una *Pedagogia històrica* que permetés de comprendre el present en funció del passat.

És clar que les coses van canviar després de la Segona Guerra Mundial,

tot i els esforços per bastir de nou una pedagogia amb l'aixopluc de les cièn- cies de l'esperit.⁷ Sota l'impacte de les crítiques estructuralistes dels anys seixanta i setanta, van sorgir tot un seguit d'anàlisis desconstructives. L'a- parició, l'any 1975, de *Surveiller et punir*, de Michel Foucault, marca una fita ben significativa. Talment fa la impressió que l'intent de regeneració del gènere humà, segons la voluntat fundacional del saber pedagògic, se n'anava en orri. La pedagogia, en darrera instància, apareixia com un gran engany que calia desemmas- carar. A partir d'aquest moment, es precipiten els esforços per posar de manifest els paranys que l'educació ha alimentat al llarg de la modernitat a través d'un conjunt de dispositius disciplinaris i xarxes de poder: instru- ment de control, submissió ideològi- ca, domesticació del cos, mobilització escolar, pràctiques etnocides. Con- següentment, semblava que no que- dava res dels idearis defensats des de primera hora per la pedagogia que, així, va ser devaluada a una pura fal- làcia especulativa.

6. Malgrat tot, últimament s'assisteix a una certa recuperació del pensament filosòfic i pedagògic d'Abbagnano. Vegeu, per exemple, MONTI, M. «Il pensiero pedagogico di Nicola Abbagnano». *I Problemi della Pedagogia*, XL (1994), p. 279-303.

7. És sabut que Krieck va ser empresonat l'any 1945 en un camp on morí al cap de dos anys. De tota manera, les crisis que han assetjat la Pedagogia des de llavors han estat constants. Tot i els esforços realitzats, no sembla pas que s'hagin resolt satisfactòriament.

Tanmateix, i enmig del garbuix de la postmodernitat, hem assistit a l'exaltació del present. Hom sospita que, des d'un horitzó cultural postmodern, la història interessa ben poc. Es pot dir que, quan s'han trencat els vincles amb el passat —cosa que ha pretès de fer la postmodernitat—, la història perd rellevància. El coneixement de la gènesi i de l'evolució de les idees pedagògiques ja no constitueix un ineludible punt de referència per entendre el present: la realitat educativa gaudeix d'una lògica interna —empírica, experimental i sincrònica— que no necessita cap tipus d'anàlisi històrica.⁸

Altrament, la gnoseologia postmoderna depèn de la fenomenologia, segons la qual tota realitat és captada a través de la seva aparença, amb la qual cosa la història perd part de la seva influència tradicional. Òbviament, el prestigi de la concepció d'un temps lineal —hereu de la tradició judeocristiana i assumit per la filosofia de la història d'Agustí, Vico i Voltaire— ha minvat sense parar. L'esperança del futur —clau de volta del discurs pedagògic— cedeix el protagonisme a l'e-

logi del present. En un món plural i fragmentat, la centralitat de la pedagogia —una aventura intel·lectual europea hereva de l'il·luminisme i afaïçonada a manera d'un gran relat d'emancipació del gènere humà— s'ha convertit en una posició minoritària.

A més a més, la crisi de les metanarratives, ja denunciades per Nietzsche i criticades aferrissadament per Lyotard, va acabar d'adobar-ho. Atès que era impossible de discutir sobre la veritat o la falsedat dels discursos històrics, calia fixar l'atenció en els aspectes pràctics, això és, en l'ara i aquí. Per aquest viarany van entrar en l'àmbit pedagògic una sèrie de principis performatius que finalment han dominat totes les coses. Tant és així, que s'ha passat dels ideals formatius proclamats per la *Bildung* neohumanista a una nova situació en la qual excel·leix la dimensió performativa, o el que és el mateix, la primacia de l'eficàcia.⁹ El declivi dels ideals de la *Bildung*, defensada encara per les ciències de l'esperit a començament del segle XX, mostra la crisi de la *paideia* moderna, concepte que Jaeger va emprar per rellançar inútilment —poc després de

8. La lamentable situació dels estudis d'Història de l'Educació a les diferents universitats catalanes confirma aquesta prostració. El panorama s'agreuja, encara més, quan hom contempla el que succeeix, per exemple, en els estudis de formació del professorat.

9. Segons reconeix Lyotard, el terme *performativitat* prové de la Filosofia del Llenguatge d'Austin. Davant la dificultat de demostrar la veritat o la falsedat d'una proposició, se'n destaca la dimensió performativa, és a dir, la possibilitat de canviar la realitat de manera exitosa.

la Gran Guerra— un tercer humanisme. En darrer terme, la legitimació s'ha de trobar en la performativitat, és a dir, en l'adaptació de les coses —i, per tant, de la mateixa ciència pedagògica— a les necessitats del sistema econòmic, bo i renunciant a la dimensió emancipadora de la raó humana.

Paradoxalment, i de manera paral·lela a tot aquest procés, la història acadèmica ha viscut uns anys d'esplendor aparent. Mai com ara les facultats d'història no havien estat tan plenes d'alumnes. Al llarg del segle XX, i després de les aportacions de l'Escola dels Annales, molt és el que s'ha fet a favor d'una *nova història* que ha afectat totes les històries sectorials i, naturalment, la història de l'educació. D'altra banda, el dinamisme historicista de la filosofia de la ciència (Koyré, Kuhn, Lakatos) semblava que havia d'ajudar a consolidar l'anàlisi històrica de les respectives ciències que han canviat radicalment els corresponents paradigmes.¹⁰

De fet, la història de la pedagogia —construïda segons els esquemes culturalistes del segle XIX (Dilthey, Jaeger, Spranger)— va donar pas a una emer-

gent història de l'educació que aviat va enfilar una direcció social que volia ser total. A partir de 1960, hom proclamava un profund canvi de paradigma: s'havia d'abandonar la *història de la pedagogia* centrada en l'evolució de les teories pedagògiques per tal d'assumir una *història de l'educació* oberta a la realitat social i a les pràctiques educatives. Es va produir, doncs, un abandonament de la història de les idees pedagògiques —entesa a la manera clàssica, és a dir, en connexió amb la filosofia i els ideals formatius— i l'atenció es va centrar en l'estudi de les pràctiques discursives que regulen l'ensenyament.¹¹

De manera ufanosa, aquesta nova història s'institucionalitzà segons la fórmula del crític Harold Rosenberg: la tradició d'allò nou. Quan es parlava de la *nova història de l'educació* —terme que va fer fortuna a la dècada dels anys setanta— es feia referència a un model historiogràfic sorgit a redós del marxisme, de la història social, de la història de les mentalitats, dels treballs estructuralistes i de la sociologia (Sombart, Weber, Elias).¹² Tot plegat va determinar que, enmig del magma de les cièn-

10. Sobre aquest punt, vegeu GUYOT, V. «Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica». *Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, núm. 1 (novembre 1998), p. 15-32.

11. DE VROEDE, M. «Tendances actuelles en histoire de l'éducation». *Full informatiu de la coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, núm. 1 (1980), p. 7-23.

12. Curiosament, la consolidació d'aquest nou paradigma, que a l'Estat espanyol coincideix amb un canvi de règim polític, es canalitza a través de dues experiències prou reeixides. Ens referim a la posada en marxa de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans i a la publicació, a Salamanca, de la revista interuniversitària *Historia de la Educación* (1981).

cies de l'educació, la història de la pedagogia —i, per tant, de les idees pedagògiques— cedís davant una història de l'educació caracteritzada per un tremp inequívocament social que va esdevenir una història de l'educació de nova planta que no solament va transformar els continguts i els mètodes de treball, sinó que també va capgirar el mercat editorial. Poques, certament, han estat les històries de la pedagogia publicades en els últims anys.

Minvava així el prestigi de la pedagogia fins al punt que, en ocasions, ha estat presentada com una simple il·lusió ideològica moderna. D'una banda, el seu anterior protagonisme ha estat transferit a altres disciplines emparentades —si més no, formalment i aparent— per una bastida epistemològica més rigorosa. En darrer terme l'argument és clar: la pedagogia —nascuda a la segona meitat del segle XVIII— és un saber modern compromès amb la filosofia de la Il·lustració. D'altra banda, les teories crítiques van posar de manifest les contradiccions de l'educació. Després dels moviments antiinstitucionalistes, les veus desescolaritzadores mostraven el distanciament respecte de la cultura pedagògica establerta. Finalment, la pedagogia —que en els orígens no es pot distingir dels vents neohumanistes i, per tant, d'una vocació certament formativa—

ha estat devaluada a la categoria d'una simple tècnica instrumental. A hores d'ara, i després del debat de la postmodernitat, es fa difícil que algú defensi —com feia Dilthey— que la pedagogia sigui la darrera paraula de la filosofia.

Amb tot, no voldríem pas amagar que enmig d'una situació certament fragmentària i magmàtica apareixen noves oportunitats per redefinir l'estatut i la legitimitat de la pedagogia i de la seva història. Ben mirat, és el que s'escau en un temps postmodern que, malgrat totes les dissonàncies i controvèrsies, serveix alhora d'autèntic laboratori per a la reconstrucció de les ciències humanes. Talment fa la impressió que ara és el moment d'assajar, damunt els palimpsests del passat, noves narratives, o el que és el mateix, altres maneres d'entendre i escriure la història i, per consegüent, valorar la possibilitat d'una altra història de la pedagogia al marge i amb independència de tots aquells corifeus que n'han anunciat la clausura i la liquidació. Si més no, i gràcies a la situació cultural afavorida per la mateixa postmodernitat, existeix la possibilitat de tornar a pensar la pedagogia des d'una perspectiva general i, alhora, històrica. Al cap i a la fi, del fet que la pedagogia arrossegui des de fa temps un seguit de dificultats epistemològiques no es conclou pas necessàriament que hom hagi

de renunciar a revisar-ne la consistència científica i, encara menys, la legitimitat de la seva història.

A la recerca de noves narratives pedagògiques

El simple fet de pensar la pedagogia des d'una perspectiva històrica no ha de constituir cap mena d'escàndol. De fet, és una qüestió que aflora darrerament en diverses publicacions especialitzades que reclamen —contra una aversió generalitzada— la necessitat de la història, car la pedagogia, sense història, és una cosa buida. La historicitat —tal com defensaven els pedagogs sistèmatics des de Dilthey— constitueix una dimensió inherent de la reflexió pedagògica. Altrament, podem dir que sense història no hi ha pedagogia. Més encara, la història de la pedagogia és la condició de possibilitat del descobriment de la realitat educativa.

Precisament Daniel Hameline ha declarat que «penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause». És ben curiós que algú que ha ocupat durant anys un lloc rellevant a la secció de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra —vinculada

a una línia de treball psicopedagògica i experimental— recordi, davant la manca d'universals en matèria educativa, la necessitat de pensar l'educació.¹³ Es tracta d'una activitat que, si bé aparentment és fútil, en realitat constitueix un repte ineludible fins al punt que Hameline reintrodueix en l'ordre del discurs pedagògic una *causa pulchritudinis* (una raó estètica, al cap i a la fi) més enllà de les exigències de les causes necessàries.

Sigui quina sigui la valoració que hom faci d'aquesta proposta, resulta d'allò més oportú suscitar que la pedagogia necessita una nova arquitectònica. Es pot pensar que després de la dura censura nietzscheana a la metafísica tradicional, de la crítica a la Il·lustració (Adorno, Horkheimer), de la destrucció heideggeriana de l'ontoteologia, de l'anàlisi arqueològica i genealògica de Foucault i del gir lingüístic (Wittgenstein, Rorty, Derrida), s'imposen noves estratègies per a les ciències humanes. Ara bé, les lliçons que es desprenen d'aquest procés crític —i tal vegada destructiu— no es poden oblidar ni menystenir. Les ciències humanes —i, en conseqüència, la pedagogia— han de reformular les seves nocions i, òbviament, la seva història-

13. HAMELINE, D. «Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120 (1997), p. 7-15.

tat sense caure en les quimeres il·lustrades, però tampoc en el dandisme del tot val, ni encara menys, en el pesimismo militant.

Com és sabut, som en un temps de diferències, o el que és el mateix, en una època dominada per una ontologia de la diferència que es desmarca de la tradicional ontologia de la representació basada en el principi d'identitat i, per extensió, en el principi d'analogia.¹⁴ No debades, la història de la pedagogia va tenir ben a prop, en els seus inicis acadèmics, una altra disciplina científica basada en l'analogia: la pedagogia comparada. La lògica de la identitat veu la diferència com a expressió d'allò incontrolable, del defecte i de l'excés. Ben lluny d'aquest plantejament, ara la diferència és una part constitutiva del quefer humà: la multiplicitat i la diversitat no són coses negatives, ans al contrari, donen compte i raó de la nostra realitat més immediata.

Deleuze ha situat la diferència i la repetició enfront de la lògica de la

identitat i de la negació. Ens trobem davant del nomadisme, la divergència, el descentrament i el constant diferir. Tant és així, que es fa difícil —per no dir impossible— de mantenir la presència de principis estables i absoluts. Es podria objectar que això no té cap relació amb la pedagogia, però ben mirat sempre s'ha intentat congelar aquest joc de la *différence* no solament amb la defensa del principi d'unitat, sinó també amb la formulació de teories tancades que han procurat cosificar i evitar, si més no, la disseminació del significat de la pedagogia.

Tot plegat ens invita a escriure noves narratives i històries que, segons Deleuze, responguin a una retòrica diferenciada, nòmada i rizomàtica: «escribir no tiene nada que ver con significar, sino con medir, cartografiar, incluso las comarcas por venir.»¹⁵ Segons Deleuze, la història mai no ha comprès el nomadisme. El rizoma no respon a cap model estructural o genalògic, sinó que és un intent de cercar noves cartografies. «La arborescencia

14. Bo i seguint la passió de Mercier pel principi d'unitat, Tusquets va confegir una Pedagogia General —i, consegüentment, una educació general— sota aquesta filosofia: la pedagogia és substancialment unitària i, només adjectivament, pluralista (TUSQUETS, J. *Teoría de la Educación*. Madrid: Magisterio Español, 1972, p. 35). No deixa de ser significatiu el fet que la institucionalització de la Pedagogia Comparada a l'Estat espanyol es realitzés a través de Joan Tusquets.

15. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Rizoma*. València: Pre-Textos, 1977. Una bona exposició de la filosofia de Deleuze es pot trobar a BERMEJO, D. «Deleuze y el pensamiento transversal». *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XXV (1998), p. 273-302. Hem d'afegir que, tot i les crítiques —a voltes justificades— de Bricmont i Sokal (*Impostures Intel·lectuals*. Barcelona: Empúries, 1999), l'obra de Deleuze ofereix aspectes positius que cal aprofitar i desenvolupar.

es justament el poder de Estat. En el curs d'una llarga història, l'Estat ha sigut el model del llibre i del pensament: el logos, el filòsof-rei, la transcendència de la idea, la interioritat del concepte, la república de los espíritus, el tribunal de la raó, los funcionaris del pensament, el home legislador i sotmès.» No convenen, per tant, ni les fotografies ni les reproduccions: cal dibuixar cartografies sobre coordenades espaciotemporals rígides per nous ritmes i fronteres.

Si fins fa poc la història s'ha ocupat de la normalitat, ara ha arribat l'hora de les diferències de tot tipus: gènere, raça, llengua, edat, col·lectius, etc. A fi de comptes, hem entrat en un temps que invita a reformular i repensar totes les escriptures i, encara més, el mateix ofici d'escriptor perquè, fins i tot, sembla que s'ha perdut —tal com apunta Günter Kunert— el significat del llegir i de l'escriure. Si és cert que tot allò construït per ser desmantellat, no és menys veritat que tal vegada pugui ser reconstruït, reconceptualitzat, és a dir, renovat. «Reformular, millorar, permanecer atentos a no privilegiar algún aspecto hasta desmerecer o suprimir otro, reconocer y criticar los supuestos de estas nociones, si es que

se revelaran insuficientes o inadecuados, no significa disolver.»¹⁶

El que amb tot això volem dir és que la història de la pedagogia —més enllà de les veus que n'han anunciat repetidament la dissolució— té l'oportunitat d'afaiçonar noves narratives, una poètica de nova planta, d'acord amb els signes i la sensibilitat d'aquests temps postmoderns. Consignem això per manifestar la conveniència de cercar nous paisatges per a la pedagogia: sense paisatge —afirma Hameline— la pedagogia es troba perduda. És ben manifesta, doncs, la necessitat d'articular un nou panorama per a la pedagogia, sobre la base d'una ontologia de la diferència i les seqüeles del gir lingüístic.

Ben mirat, la crisi de la pedagogia és resultat de la mateixa crisi de la modernitat, és a dir, de la crisi de la raó moderna. En realitat, la postmodernitat ha permès de mirar enrere i comprovar que la crisi de la modernitat ve de lluny. No en va, els redactors d'*El més antic programa d'un sistema de l'idealisme alemany* van reclamar, enfront de l'angoixa de la raó moderna, una nova mitologia de la raó que proclama la necessitat de fer estètiques —és a dir, mitològiques— les idees.

16. FILIPPI, S. «El pensamiento de la deconstrucción en el ámbito de lo humano». *Pensamiento*, vol. 54, núm. 209 (1998), p. 271.

Probablement, el que ha succeït és una cosa ben simple: que la modernitat no és monolítica, sinó polièdrica. Així doncs, juntament amb els plantejaments clàssics d'un discurs lineal i evolutiu —la famosa idea positivista d'ordre i progrés—, es percep l'existència d'una altra modernitat ja teoritzada pels romàntics, que consideraven que l'avançament només és possible a través d'uns viaranyos que, a voltes, constitueixen autèntics laberints. Acceptada la pluralitat com a *factum* del nostre temps, s'ha acabat l'època dels universals i de les direccions úniques i, lògicament, de les històries definitives. A més, i aquest és un altre aspecte que s'ha de considerar, «es possible una razón crítica postmoderna que no se limite a registrar y a alabar la pluralidad, sino que se oriente en ella en nombre de lo que ha hecho posible la liberación de la pluralidad, a la que es necesario referirse para que la liberación no se transforme en una vanificación de la libertad».¹⁷

Resulta, així, que la pedagogia s'ha trobat desposseïda del seu *topos* original: l'arquitectònica de la raó kantiana que va ser assumida, al llarg del segle

XIX, per la pedagogia herbertiana i neokantiana. Per tant, es fa difícil de mantenir actualment un sistema pedagògic sobre el desplegament de les crítiques kantianes, tal com es va intentar al llarg del segle XIX i durant el primer terç del XX.¹⁸ Al capdavant, el mateix Kant va presentar els límits de la raó teòrica quan va situar els seus postulats en l'àmbit de la raó pràctica, la qual cosa ens porta a apostar per la rehabilitació d'una dimensió rapsòdica del pensament i de l'activitat intel·lectual. Després de moltes dècades de domini d'una racionalitat modelada segons els mètodes fisico-matemàtics, enfront de la qual ja es van bastir les ciències de l'esperit, hom accepta actualment la multiplicitat, potencialitat i ductilitat d'un pensament que aspira a conjuminar la racionalitat geomètrica i la racionalitat poètica. Si les coses són així, és possible de tornar a transitar pels mateixos llocs de la història a fi d'escriure —o millor encara, reescriure— la història de la pedagogia, bo i recuperant les sensibilitats, escoltant les veus, revivint les experiències, rescatant els personatges que, sota l'hegemonia de la lògica moderna, han estat silenciats.¹⁹

17. VATTIMO, G. «El siglo, su fin y la secularización». Dins: JARAUTA, F. (ed.). *Nuevas Fronteras/Nuevos Territorios*. Donostia: Arteleku, 1996, p. 55.

18. VILANOU, C. «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (A propósito de la herencia kantiana)». *Revista Española de Pedagogía*, LVI, núm. 210 (1998), p. 245-262.

19. En aquest sentit és prou eloqüent la llista d'autors que recull l'obra de J. HOUSSAYE. *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: UOC: Proa, 1995. S'ha de dir que per elaborar la nòmina

Quan fem camí, hauríem de començar per ser receptius a les sensibilitats emergents d'aquest món post-modern (tot allò emotiu, imaginatiu, creatiu, etc.), aspectes que confirmen l'existència d'un veritable *gir lingüístic* que ha afectat, naturalment, totes les narratives i, en conseqüència, també les pedagògiques. S'ha passat d'un enfocament contextual de caràcter extern a una anàlisi textual, tal com comenta Antonio Nóvoa: «El text es troba al bell mig dels nous models historiogràfics que se centren no solament en l'organització temporal dels discursos, sinó principalment en l'elucidació de com els discursos han construït i reconstruït la vida i la realitat social de les persones.»²⁰

A més a més, la mateixa distància que existeix entre la realitat educativa (significat) i el discurs pedagògic (signe) ens hauria de fer veure que, pel que fa a l'educació, la relació entre teoria i praxi també es pot salvar en clau metafòrica. Sempre s'ha fet difícil per a la pedagogia de bastir un llenguatge de naturalesa neopositivista que agom-

boli empirisme i logicisme. Altrament, la pedagogia s'ha mogut en aquesta duplicitat de plans, això és, entre la realitat i la metàfora: Rousseau no volia l'*homme sauvage* real, sinó l'*homme naturel* hiperreal.

La història de l'educació i de la pedagogia ha estat un discurs gegantí —i certament mític— en el qual s'han conservat una sèrie de narracions escrites des d'una òptica il·lustrada i que proclamaven, adés i ara, l'emancipació del gènere humà sota el mantell de les grans idees motrius de la modernitat. Ara, quan bona part d'aquests relats s'han fet fonedissos, sorgeix l'oportunitat d'elaborar narratives i cartografies que, a banda d'escapolir-se de la comoditat postmoderna, apostin decididament per la utopia. «Il momento utopico è parte ineliminabile dell'oggetto di ricerca della storia, della storia dell'educazione e della pedagogia.»²¹

Més enllà d'altres consideracions, no es pot negar el paper que ha exercit la figura de Paulo Freire —i per extensió, de la consciència llatinoamericana— en aquest procés d'elaboració

d'autors (a partir de Rousseau), es va procedir a una consulta internacional el resultat de la qual va ser incorporar noms com ara els de Paul Robin, Rudolf Steiner i Ferrer Guàrdia, pedagogs que difícilment haurien aparegut en un manual academicista de fa unes dècades.

20. NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 248.

21. GENOVESI, G. «La dimensione utopica della storia e dell'educazione. Alcune riflessioni sulla ricerca storico-educativa». Dins: ARAÚJO, A. F.; MAGALHAES, J. (Org.). *História, Educação e Utopia*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1998, p. 26.

d'uns imaginaris que han de renovar les bases i els fonaments de l'educació contemporània.²² En una època postcolonial que ha trencat la centralitat de la cultura europea, sembla lògic que aquestes històries imaginatives —autèntiques condicions de possibilitat per a les cartografies del segle XXI— incorporin categories com ara la diferència, la pluralitat, l'alteritat, la complexitat i la transversalitat. Per aconseguir-ho, res de millor que fixar la nostra atenció en una filosofia de la pluralitat com ara la deleuziana. Per bé que Hug von Hofmannsthal, sota la ficció de Lord Chan-

dos, va renunciar l'any 1902 a tota activitat literària —atès que havia perdut la facultat de pensar i de parlar coherentment—, tot indica que hem de persistir en la tasca d'escriure històries, assajar narratives i dibuixar cartografies. En aquesta direcció, Deleuze potser sigui —tal com assenyala René Schérer—²³ un veritable guia i educador en proposar-nos l'assaig d'una multiplicitat de figures històriques, mitològiques, literàries i estètiques. Al cap i a la fi, una equació recorre tota l'obra de Deleuze: pensar és crear, crear és resistir.

22. Vegeu, per exemple, APPLE, M. W.; NÓVOA, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto editor, 1998, en especial p. 69-90 (P. FURTER. «Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais»).

23. SCHÉRER, R. «Deleuze educador». *Archipiélago*, núm. 17 (1994), p. 35-38.