

# Filosofia de l'educació cinquanta anys després del Maig del 68

**Raquel Cercós i Raichs\***

**Jordi Brasó i Rius\*\***

*Recepció original: 23 de gener de 2019*

*Acceptació: 27 de març de 2019*

*Publicació: 23 de juliol de 2019*

Sembla clar que els nostres temps són convulsos fins al punt que s'han identificat amb una època en què, després de l'embat post-modern, predomina la post-veritat. Tanmateix, no podem oblidar que la recerca de la veritat ha estat una constant en la cultura occidental des de l'època clàssica, amb innegables repercussions educatives. Per uns, la veritat es trobava en el logos poètic dels presocràtics atès que es considerava que els poetes (Homer i Hesíode) mai enganyaven, en ser veritables mestres de veritat (Detienne, 1982). Ara bé, per altres —com Protàgoras i la resta de sofistes— la veritat raïa en la força dels discursos que s'establia en els diàlegs, autèntiques batalles verbals. En aquest segon cas, es tractava d'una veritat devaluada ja que els sofistes aspiraven a imposar els seus arguments i posicions, al marge i amb independència de la veritat que Sòcrates va defensar aferrissament fins portar-lo a la mort. No debades, els sofistes han estat presentats —com va fer el professor Buenaventura Delgado (1989)— com els precursors del nihilisme pedagògic que troba en Nietzsche (1977) un referent de primer ordre.

Molt abans, emperò, els grans educadors com ara Plató i Aristòtil també es van preocupar a l'Acadèmia i al Liceu —dos gimnasos que van esdevenir institucions ateneses emblemàtiques— per assenyalar el camí de la veritat, ja fos en el món eidètic o bé en el realisme inductiu. Lògicament, la ciència medieval va recuperar aquesta doble tradició —platònica i aristotèlica— que va ser cristianitzada a través de sant Agustí i sant Tomàs i que va donar lloc al sorgiment de les universitats que, durant l'època moderna, van viure d'esquenes a les aportacions de la ciència moderna (Descartes, Galileu, Kepler, etc.). Com és ben sabut, les coses van canviar a partir del segle XIX quan van aparèixer disciplines com la química, la pedagogia i la sociologia, de manera que les universitats van ser receptives a les aportacions científiques amb l'organització de seminaris pel cultiu de les humanitats i dels laboratoris per al tractament de les ciències experimentals.

---

(\*) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). S'ha especialitzat en els estudis de gènere, pedagogies corporals i discursos educatius sobre la masculinitat. Adreça electrònica: rcercos@ub.edu

(\*\*) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Doctor per la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (2017) s'ha especialitzat en l'estudi del joc i en la història de l'educació, en especial pel que fa a l'educació física i l'esport. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jbrasorius@ub.edu

Ben mirat, durant dècades, es va mantenir una dicotomia ja plantejada per Dilthey que apuntava que si bé les ciències experimentals (*Naturwissenschaften*) expliquen (*Erklären*) a través de causes, les ciències humanes o de l'esperit (*Geisteswissenschaften*) comprenen (*Verstehen*) mitjançant l'exercici interpretatiu d'una hermenèutica situada històricament. És obvi que aquesta divisió posava de manifest que les ciències experimentals i les disciplines especulatives de caire humanístic, obertes a la reflexió metafísica, havien de buscar respostes que fossin vàlides no només en el camp de la ciència sinó també de la vida, de manera que els dos arbres —el de la ciència i el de la vida— es donaven sovint d'una manera paral·lela sense vasos comunicants. No debades, l'evolució d'autors com Lev Tolstoi —desenganyat del progrés positivista i del saber filosòfic— constitueix una mostra del que diem en la recerca de la veritat que la va trobar en la simplicitat dels camperols (Tolstoi, 2013). Altrament, i com és ben sabut, la fenomenologia de Husserl va reivindicar el món de la vida (*Lebenswelt*), que adquireix una inequívoca dimensió pedagògica des del moment que diferents autors —i aquí cal esmentar Alain i Hadot— insisteixen, d'acord amb la tradició del moralisme clàssic i francès, en la importància de l'ofici de viure, aspectes que Èric Ortega aborda en el seu treball inclòs en aquest monogràfic.

En qualsevol cas, una vegada ensorrades les aparents certeses del món de la *Belle époque* —impugnada per la filosofia de Nietzsche— es buscaven unes veritats que cada dia es feien més difícils d'assolir sobretot a redós de l'ambient de crisi generalitzada que es va viure durant el primer terç del segle passat, una crisi no només econòmica i social, sinó que també afectava a la fonamentació epistemològica de les ciències i al seu sentit últim, qüestió que Husserl va tematitzar abastament, sense negligir les aportacions de diferents autors (Spengler, Berdiàev, Jaspers, etc.) que copsaven aquell esperit d'època (*Zeitgeist*) sovint decadent. El 1933 un jove Ramon Esquerra havia escrit, tot fent-se ressò de la proposta de Berdiàev d'*Una nova Edat Mitjanai*, que «la crisi del món és un problema acceptat sense reserves» (Esquerra, 2006, p. 218). El somni positivista (Comte), que els neopositivistes del Cercle de Viena van reeditar el 1929 amb la publicació del manifest «The scientific conception of the world», cercava una veritat basada en l'empirisme i en el llenguatge lògic a fi de garantir no només una ciència exacta sinó també unes veritats irrefutables que fes possible una entesa ideal. Mentrestant, entre el 14 i el 20 de novembre de 1932 va tenir lloc a Roma, el Secondo Convegno Volta, on van assistir capitosts nazis com Hermann Göring i Alfred Rosenberg. Ara bé, d'aquelles intervencions, destaca la contribució de Stefan Zweig que va reclamar el paper de l'educació i de la cultura per tal de facilitar la desintoxicació moral del continent (Zweig, 2017).

Enmig de tot plegat, i quan Europa es debatia en una profunda crisi política, sota l'ombra del totalitarisme, es reclamava una unitat científica de manera que després del congrés filosòfic de Praga (1934) i d'un primer congrés a París (1935), es va dur a terme, el juny de 1936 a Copenhaguen, el segon congrés per a la unitat de la ciència. Malgrat la crítica situació política, en aquella cruïlla històrica, el neopositivisme es trobava en un punt àlgid, atès que assegurava una pretesa asèpsia ideològica, tal com va constatar Joan Roura-Parella, que abans d'assistir al congrés de Praga (1934), s'havia familiaritzat amb les ciències de l'esperit a la Universitat de Berlín, a començament dels anys trenta sota el mestratge d'Eduard Spranger. En el

fons, Roura-Parella no va quedar satisfet amb aquella pretensió d'unificació científica, per bé que els esdeveniments que es van succeir a partir d'aquell mateix any a Catalunya van significar un trasbals personal i intel·lectual, fins portar-lo el gener de 1939 a l'exili. Una vegada més, la vida posava de manifest la precarietat de la condició humana, objecte d'estudi d'André Malraux amb una novel·la guanyadora del Premi Goncourt (1933) en què, amb el teló de fons de la guerra civil xinesa, va posar de relleu la tensió entre el capitalisme i el comunisme (Malraux, 1966).

Vist en perspectiva, es pot afegir que després de la Gran Guerra s'havia obert una dualitat de camins per a la pedagogia que com a matèria científica es va incorporar a la universitat en aquells moments, per tal d'intentar salvar un món de valors que s'havia enfonsat a les trinxeres bèl·liques. Amb aquest rerefons, la pedagogia buscava «veritats» a partir del treball rigorós del mètode experimental o bé a través de mètodes racionals de caire filosòfic que potenciaven la interpretació hermenèutica, amb la qual cosa les primeres seccions universitàries de Pedagogia comptaven amb laboratoris fisiològics i psicotècnics i, al seu torn, amb seminaris dotats d'esplèndides biblioteques (aquí es pot esmentar la del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, que va endegar la seva singladura a finals de la dècada dels anys vint sota la direcció de Joaquim Xirau), que reunien llibres de diverses matèries (filosofia, teologia, biologia, psicologia, història, antropologia, etc.). De fet, en els seus orígens —recordem les propostes de Herbart— la pedagogia constituïa un art que precisava de la reflexió científica, i així assumia el doble caràcter d'art i de ciència. Si la dimensió artística venia donada per l'experiència, la científica apel·lava a la reflexió psicològica i ètica, de manera que des del primer moment la pedagogia reclamava que es conjuminés la pràctica amb la teoria.

Així les coses, la pedagogia —que a les acaballes de la Gran Guerra aspirava a ser una mena de saber de salvació, que havia de regenerar la societat europea cansada de tantes guerres— va recórrer al treball dels laboratoris i dels seminaris per establir lleis que poguessin ser normatives en el camp educatiu. Lamentablement, la irrupció dels totalitarismes va afectar negativament aquesta pretensió científica i així la pedagogia va caure en el parany de la contaminació ideològica i de la manipulació política. No pot sorprendre, doncs, que l'any 1933 s'inaugurés a la Universitat de Berlín —fundada el 1810 sota la tutela de Wilhelm von Humboldt— un Institut de Pedagogia Política que va ser dirigit per Alfred Baeumler que així es va posar al servei del III Reich. D'aquesta manera, la veritat pedagògica quedava anorreada, alhora que l'educació esdevenia un simple adoctrinament en benefici d'una cosmovisió totalitària que liquidava la concepció de l'idealisme de la llibertat (Sòcrates, Montaigne, Goethe), alhora que sorgia en l'horitzó —després de la Revolució Soviètica de 1917— una visió materialista que reivindicava l'extensió universal de l'alfabetització des d'un prisma internacionalista que havia d'agermanar els pobles de tot el món, un projecte que va viure un segon moment d'esperança amb la revolució cubana (1959) i la difusió del marxisme per Llatinoamèrica.

La creació de la Comunitat Econòmica Europea (1957), després de la declaració de Schuman del 9 de maig de 1950, en una època dominada per la Guerra Freda, va significar un nou ordre de coses. Talment feia la impressió que els dos mons —l'occidental capitalista amb la defensa del liberalisme i el soviètic-comunista amb l'economia planificada— es disputaven les consciències de les noves generacions,

nascudes després de 1945. Amb tot, es feia difícil deslliurar-se d'esdeveniments com l'Holocaust, el llançament de la bomba atòmica al Japó i la repressió stalinista (Gulag). Tot plegat, va generar una situació propícia per tal que germinessin noves idees que es van articular al voltant del Maig del 68, en un context globalitzat que tampoc pot prescindir dels Jocs Olímpics de Mèxic d'aquell mateix any i de la invasió de Txecoslovàquia per les tropes del Pacte de Varsòvia. Mentrestant va tenir lloc l'ensorrament definitiu del món d'ahir, tal com es desprèn de la pintada que va aparèixer a Nanterre, el 22 de març de 1968: *Professeurs, vous êtes vieux... Votre culture aussi*<sup>1</sup>. Així es va encetar una nova etapa a partir de 1968 que va rebre un nou atzucac amb la caiguda del mur de Berlín, a la tardor de 1989, de manera que per alguns apareixia un horitzó post-comunista i, fins tot, post-històric (Fukuyama, 1992), una de les pedres de toc del moviment *neoon* que ha anat creixent fins avui mateix.

És clar que durant aquells vint anys, entre 1968 i 1989, el món havia canviat en una mena de capgirament radical i així es va proclamar l'arribada d'una nova època, la postmoderna, que François Lyotard —que havia militat en el moviment del *Socialisme o Barbarie*— va anunciar el 1979. Es tractava, en síntesi, d'una nova realitat social que amb el prefix de «post» seguia a la crisi de la modernitat, gestada en la dècada dels anys vint i trenta del segle passat i que, després de l'ensulsiada de la Segona Guerra Mundial (1939-1945), tornava a aparèixer amb força. Tal vegada, la crisi moderna aflorava al voltant del Maig del 68 amb tota la seva força, per bé que llavors es tractava més d'una crisi cultural i social que no pas econòmica, en un moment en què la descolonització s'havia imposat com un procés irreversible i la incipient globalització del món preludiava una nova era sacsejada —entre altres esdeveniments— per conflictes bèl·lics com ara la guerra dels Sis Dies (1967) i la guerra del Vietnam (1964-1975), sense oblidar la lluita per la defensa dels drets civils als Estats Units amb l'assassinat de Martin Luther King el 4 d'abril de 1968. Està clar que els moviments estudiantils de maig de 1968 es van manifestar a favor de la pau i en contra de la guerra i, més encara, contra l'expansió de l'imperialisme nord-americà arreu del món, que a més era contestat des de l'interior dels Estats Units amb les protestes de la joventut antimilitarista i contracultural que va encunyar el 1965 l'expressió «fes l'amor i no la guerra» (*Make Love not War*), atribuïda a Gershon Legman, que va determinar l'orientació de les reivindicacions del 68, ja fossin als carrers de París o Mèxic i, per extensió, a altres indrets del món amb un lloc preferent per al Festival de Woodstock, celebrat a prop de Nova York del 15 al 19 d'agost de 1969, que va representar un moment àlgid del moviment hippy. Una fenomenologia històrica que el professor Jordi Solé rastreja i detalla amb precisió en el seu article d'aquest monogràfic, en abordar el naixement de la cultura juvenil.

Arran d'això, no sorprèn que el Maig del 68 hagi estat un punt d'inflexió en la història de la modernitat i així es pot vincular a l'aparició de nous conceptes com la fi de les ideologies en les societats avançades (Bell, 1976) i la irrupció d'un temps post-industrial (Touraine, 1969; Toffler, 1981). Des d'un punt de vista pedagògic, si fins a maig de 1968 s'havien mantingut unes línies de continuïtat que procedien

(1) La imatge de la pintada es pot veure en el monogràfic de la revista *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, núm. 80-81, corresponent al mes de maig de 2008, dedicat al «Mayo del 68: el comienzo de una época».

d'èpoques anteriors, en connexió amb els sistemes tradicionals i elitistes de formació, ara s'imposava una nova realitat educativa, menys rígida que qüestionava l'academicisme anterior i el paper elitista de les universitats, alhora que reivindicava la cultura popular i reclamava una pedagogia activa, en sintonia amb els diferents àmbits de la vida, més enllà d'allò purament erudit i escolar que havia donat lloc a un currículum escolar memorístic que fomentava la passivitat de l'alumnat. S'abandonava, doncs, l'enciclopedisme d'altres èpoques, quan l'accés a l'educació secundària i superior era un bé escàs limitat a les capes socials més selectes. Altrament, l'educació establí ponts entre l'escola i la vida, en una obertura que plantejava noves formulacions com l'educació no-formal i l'educació informal, de manera que l'educació escolar era considerada una rêmora del passat fins l'extrem de ser qüestionada obertament pels moviments desescolaritzadors (Illich, 1974; Reimer, 1986).

No cal dir que a redós del Maig del 68, però sense oblidar el Concili Vaticà Segon (1962-1965), es van obrir noves perspectives per a l'educació sobretot a través de la teologia de l'alliberament que va propulsar la pedagogia crítica amb vincles amb el marxisme (Chomsky, 2015; Freire, 1970; Giroux, 2004). Arribava l'hora de les ciències socials que, inspirades en l'Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, etc.), no es limitaven a entendre el món com feien les ciències de l'esperit sinó que emfasitzaven la seva voluntat de transformació i millora social. Altrament, una de les conseqüències pedagògiques del Maig del 68 —el gran rebuig contra la societat establerta, per dir-ho amb paraules de Jordi Solé— fou l'aparició de noves sensibilitats pedagògiques que, d'una banda, recuperaven tradicions anteriors de signe llibertari i anti-autoritari, i de l'altra, s'obrien nous horitzons sovint d'inspiració freudo-marxista. Així temes com el cos, la sexualitat, la diferència, el gènere, etc., prenen gradualment més relleu, mentre l'educació s'estenia més enllà de l'escola que veia com queien les parets —l'aula sense murs (Carpenter, 1968)— en un veïnatge universal d'abast global (McLuhan, 1990). En fi, l'educació informal i no-formal constituïa una realitat que minvava el protagonisme de l'escola que així va ser assetjada per un seguit de crítiques que veien en el sistema educatiu una eina a favor de la reproducció social (Bourdieu, Passeron, 1977) i, per consegüent, una instància al servei del poder polític, social i econòmic que emprava mecanismes com el currículum ocult, una denúncia en què es pot veure la petjada de la filosofia de la sospita (Marx, Nietzsche, Freud).

Comptat i debatut, aquest estat de coses va afavorir la irrupció de llibres com *Future Shock* (1970), és a dir el xoc de futur de Toffler (1981), que entronitzava el principi del «aprendre a aprendre», i *La condició postmoderna* (1979) de François Lyotard, que plantejava el criteri de performativitat que substituïa la noció de formació (*Paideia, Humanitas, Bildung*). A partir d'aquest moment, la legitimació de l'educació no es faria en funció de l'estatut de veritat o falsedat dels discursos sinó a partir de l'eficàcia, en una línia d'actuació que rebia l'impacte dels corrents utilitaris i pragmàtics. En paral·lel, Lyotard anunciava la mort dels meta-relats, amb la qual cosa la pedagogia deixava de ser un saber de salvació, i els diferents «ismes» (marxisme, personalisme, existencialisme, etc.) quedaven impugnats. És així com els efectes del Maig del 68 no es poden desvincular de la recuperació del pensament de Nietzsche i de Foucault, de manera que la filosofia «post-estructuralista» (Deleuze) va afectar als discursos pedagògics que van quedar sovint equiparats a vulgars im-

postures que calia denunciar, de tal forma que s'encetava el camí de la deconstrucció (Derrida) que, a la llarga, havia d'erosionar quan no liquidar el paper normatiu de l'antiga pedagogia.

Mentrestant, el criteri de veritat —un dels nuclis forts de la filosofia neopositivista— retrocedia en benefici de l'eficàcia, i així no ha d'estranyar que Alain Finkielkraut anunciés *La défaite de la pensée* (1987), és a dir, la derrota del pensament. Així s'obria una nova etapa en la història del pensament que, a tot estirar, podia acceptar un pensament feble (*pensiero debole*) (Vattimo, 1988), sense les arrogàncies de la modernitat que havia generat pràctiques abassegadores com l'Holocaust i el Gulag. Es pot afegir que en els darrers temps, sobretot a redós de la crisi econòmica de 2008, han emergit noves realitats socials que a través dels mitjans de comunicació han fet circular conceptes com ara el de notícies falses —*fake news*— que han accentuat l'ambient generalitzat d'una desconfiança amb la raó que ja havia estat promoguda pel pensament postmodern que, en no acceptar cap tipus de veritat absoluta, ho deixa tot al criteri de certesa que assumeix una clara dimensió subjectiva. D'alguna manera, la postmodernitat ha reforçat el sentit crític i empíric en detriment de sentit humanista i personalista en matèria educativa, per la qual cosa s'ha refermat el punt de vista pràctic, activista i de perfeccionament didàctic. Fet i fet, el professor Alexandre Sanvisens des del realisme gnoseològic havia abordat aquesta qüestió al final de la dècada dels anys setanta, en plena etapa de transició política, en reflexionar sobre «La nostra trajectòria educativa» inserida en el marc general de l'evolució i identitat de la pedagogia catalana. Des d'una posició realista, i allunyat dels escarafalls i frivolitats postmodernes, el professor Sanvisens va escriure:

La història es va fent dels nostres fets educatius i també del nostre pensament pedagògic, ben lligats a la història de l'evolució i de la cultura, si s'esbrina i s'escriu amb serenor i amb justesa, ens podrà dir amb certesa el que cal entendre del procés dinàmic de la pedagogia catalana. (Sanvisens, 1978, p. 12)

No obstant aquesta apel·lació a un criteri de certesa, realista i culturalista que agombola fets educatius i pensament pedagògic, els esdeveniments han precipitat una fenomenologia postmoderna que ha estat afavorida per la concepció generalitzada que vivim en un temps de relativisme, una època de post-veritat que, de retop, ha afavorit l'emergència dels populismes, una nova versió dels totalitarismes clàssics. Així, doncs, la veritat en estat pur no existeix, sinó que és construïda pels mitjans, per les grans agències de publicitat i cadenes de televisió, pels lobbys de poder, que responen als interessos dels grups econòmics forts. Per tot plegat, considerem necessari repensar la pedagogia des de la perspectiva de la filosofia de l'educació, una matèria que sovint ha estat marginada a un lloc secundari dels plans d'estudi en la formació de mestres i pedagogs, però que és necessària —avui més que mai— per replantejar l'educació des de bases sòlides, més enllà dels interessos immediats que neguen la viabilitat del concepte de veritat. Amb altres paraules: plantegem la possibilitat de repensar la pedagogia al marge de qualsevol derrota, no només del pensament sinó també de la veritat.

Amb aquests pressupòsits s'ha confegit el monogràfic que ara presentem i que té per objectiu repensar la pedagogia des d'una de les seves radicalitats com és la filosofia de l'educació, una especialitat que durant anys va quedar desacreditada

pels seus vincles amb el nacional-catolicisme. No endebades, s'acusava a la Filosofia de l'Educació de connivència amb les posicions pedagògiques del franquisme, defensores de la filosofia perenne i contràries, per consegüent, de la filosofia moderna, sobretot a partir de Kant, atès que es malfiava del criticisme kantià i, igualment, de la filosofia hegeliana, de l'historicisme (Dilthey), del marxisme i de l'existencialisme (Sartre). Tampoc deixa de ser simptomàtic que els programes d'Història de l'Educació que s'impartien llavors marginessin sistemàticament l'etapa contemporània en benefici del món antic i medieval, en consonància amb els principis del franquisme. Amb aquest rerefons, s'ha de tenir en compte que els estudis universitaris de Pedagogia a la Universitat de Barcelona, després d'una existència efímera durant els anys de la Segona República on la filosofia va ocupar un lloc prioritari, van reprendre la seva singladura durant el curs 1954-55. De fet, la restauració dels estudis de Pedagogia a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona es va produir per una disposició del ministre Joaquín Ruiz-Giménez Cortés de 16 de juny de 1954 (BOE núm. 189, de 8 de juliol de 1954, 4626-4627). Tot seguit es va aprovar el pla d'estudis amb els tres anys d'especialitat, segons l'ordre de 20 d'agost de 1954 (BOE, núm. 239 de 27 d'agost de 1954, 5914-5915), amb la qual cosa els primers llicenciats van aconseguir la graduació al juny de 1957.

En aquest punt, sembla oportú detallar que aquell pla d'estudis contemplava l'assignatura de Filosofia de l'Educació com a matèria obligatòria en el tercer curs de carrera, és a dir, en el primer d'especialitat després dels dos anys comuns dels estudis generals de Filosofia i Lletres, en què l'estudi de les qüestions filosòfiques tenia una presència ben significativa. Així, a primer curs, els i les alumnes de Pedagogia havien de seguir l'ensenyament de matèries comunes, com els Fonaments de Filosofia a primer curs, que es completava a segon amb la Història dels Sistemes Filosòfics, de manera que una persona llicenciada en Pedagogia seguia —com a mínim— tres cursos sencers de qüestions filosòfiques, repartits en cadascun dels tres primers cursos de carrera que es perllongava durant cinc cursos. Ara bé, a redós dels vents del Maig del 68, la filosofia de l'educació —sempre en el context de la Universitat de Barcelona— va passar a ser una assignatura optativa amb el Pla Maluquer (1969), una situació que s'ha mantingut fins avui, si bé llavors la Filosofia encara es va mantenir com una eina de formació bàsica gràcies a una assignatura d'introducció als problemes filosòfics. Per tant, i des de 1969, la filosofia de l'educació ha estat un estudi residual, per bé que aquest monogràfic vol recuperar part de la seva centralitat i radicalitat, en aquests temps postmoderns que sembla que hagin entronitzat el principi de la post-veritat i, al seu torn, una pedagogia post-filosòfica, una situació que s'agreuja quan es revisa els plans de formació dels futurs mestres d'educació infantil i primària que —en els darrers anys— han negat sistemàticament qualsevol consideració pedagògica, històrica i teorètica i, naturalment, filosòfica.

Ara bé, paga la pena tenir en compte que *Le Monde de l'Éducation* (núm. 338, juliol-agost de 2005) va dedicar un monogràfic a «Comment penser l'école de demain», en una mena d'anàlisi dels autors clàssics vistos pels pensadors actuals. Quelcom similar pretenem amb aquest monogràfic, si bé el tema escolar ha cedit el protagonisme a la qüestió educativa de caire més general. De tota manera, la intenció és semblant si considerem les paraules que obrien aquell número de la revista francesa: «Nos difficultés éducatives —des inégalités à l'autorité— ont été vécues et pensées en d'autres temps et d'autres mœurs avec une acuité que fait parfois défaut

aujourd'hui». La nòmina d'autors tractats per aquell número de *Le Monde l'Éducation* era molt extensa, amb un pes ben significatiu dels pensadors francesos, tot i la presència d'altres filòsofs (Kant, Adorno, Steiner). Amb tot, coincidim en alguns noms com Plató, Hegel, Arendt i Alain.

Sigui com sigui, i d'acord amb el que diem, la nostra intenció ha estat aprofundir en les arrels de la filosofia de l'educació de manera que, en primer lloc, s'inclouen dues aportacions sobre el món hel·lènic. En concret, ens referim a l'article dels professors Jordi Brasó i Rius i Jordi Garcia Farrero, ambdós membres del GREPPS (Grup de Recerca sobre Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona), titulat «Semblances entre l'*agogé* lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica» en què, des d'una perspectiva marxista, es planteja una nova educació de signe crític i allunyada dels interessos polítics i econòmics que s'imposen avui a l'escola. Dins de l'àmbit dedicat a l'època clàssica, segueix el treball del professor Àngel Pascual, del Grup de Recerca Eidos, de la Universitat de Barcelona, que porta per títol «Aparença literària i política de l'educació filosòfica. Per una interpretació del Protàgoras de Plató», en què l'autor exposa que la unitat de forma i contingut del diàleg platònic es troba en la qüestió sobre com s'ha de presentar públicament la filosofia a la ciutat, a saber, com un cert tipus d'educació política que pugui beneficiar el bon govern de la ciutat.

És evident que l'adoctrinament és una de les qüestions que avui ocupen el debat central de l'educació, de manera que per abordar aquest tema el professor Roger Castellanos Corbera, jove investigador vinculat a la Universitat Autònoma de Barcelona, ens ofereix un estudi sobre «Adoctrinament o educació i poder sobirà: una mirada des de Thomas Hobbes», un clàssic del pensament polític modern. El seu treball, elaborat amb un escrupolós mètode, revisa les relacions entre adoctrinament i educació, sense negligir els vincles entre educació i poder sobirà, en una anàlisi detallada que posa el focus en el *Leviathan* hobbesià. A continuació segueix l'article del professor Albert Moya, de la Universitat Internacional de Catalunya, sobre «*Bildung* y formación de lo universal en el pensamiento hegeliano», en què es posa de manifest que si bé el filòsof alemany no va publicar cap tractat específic sobre teoria de l'educació, més enllà dels discursos gimnasials de Nuremberg, són nombrosos els estudiosos que consideren que el sistema hegelianista conté de forma implícita una completa teoria de la formació, en especial a la *Fenomenologia de l'esperit* (1807).

Si la tradició de la *Bildung* alemanya es troba representada per Hegel, la línia del moralisme francès esmentada més amunt és recollida pel professor Èric Ortega González, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, que fixa l'atenció en dues figures del pensament del país veí com són ara Alain (Émile Chatier) i Pierre Hadot. És clar que Alain constitueix una figura senyera del pensament de la III República francesa (1870-1940) que va influir sobre un grup d'intel·lectuals ben significatius, en què destaquen noms com André Maurois i Simone Weil. Es tracta d'una reivindicació de la filosofia entesa com a forma de vida, que entronca amb la tradició clàssica (epicureisme, estoïcisme, etc.), amb el cristianisme (sant Benet, sant Francesc de Sales), els exercicis espirituals de sant Ignasi i la modernitat (Montaigne). A parer del professor Ortega, Alain forneix una biografia que no s'oblida pas de viure amb un discurs existencial, mentre que Hadot perfila en la línia dels exercicis espirituals la filosofia com a manera de vida. En suma, dues

reivindicacions d'un vitalisme pedagògic que avui recupera tota la seva importància i significació.

Segueix una contribució del professor Daniel Izquierdo Clavero, poeta i assagista, titulada «Antonio Machado, el iris y el balcón», que correspon a la seva intervenció en el seminari «Quan la pedagogia va marxar a l'exili: 80 anys després (1939-2019)», en què es revisen les diferents etapes del pensament i la creació de Machado a través dels diferents llocs de residència (Soria, Baeza, Segovia, Madrid, València, Barcelona i Cotlliure). Altrament, l'exili va portar Hannah Arendt lluny d'Europa i, des dels Estats Units, va reflexionar sobre el totalitarisme i el paper de l'educació, quan l'educació progressiva s'havia imposat arreu. D'aquí que el professor Bernat Torres, de la Universitat Internacional de Catalunya, ens presenti un article sobre «Autoritat, tradició i educació a Hannah Arendt: la preservació del món», en què palesa la importància de la tensió entre la tradició i la novetat de cara a la preservació del món, una dinàmica en què l'educació constitueix un eix fonamental.

Pel que fa al nucli temàtic relatiu al Maig del 68, un aspecte cabdal pel present monogràfic, es troba representat per dos treballs. En el primer, Jordi Solé Blanch, de la Universitat Oberta de Catalunya, ens ofereix un estudi amb el títol «Joventut, revolta, contracultura: memòria del Maig del 68», al que segueix l'aportació de la professora Anna Pagès, de la Universitat Ramon Llull, «Maig del 68: la paraula alliberada i el desig d'educar». Val a dir que ambdós articles corresponen a sengles intervencions dels autors al Seminari que va tenir lloc el 29 de maig de 2018, al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, sobre «La pedagogia després del maig del 68».

Som conscients que els treballs aplegats no esgoten de cap manera les possibilitats d'anàlisi pedagògica des de la perspectiva de la filosofia de l'educació, una disciplina que des d'aquí reivindicuem atès que enllà dels avanços tecnològics i del progrés de les teories cognitives, la pedagogia no pot donar l'esquena al pensament d'abans i d'ara. Fer-ho seria una ximpleria que ens portaria a perdre el sentit últim de la responsabilitat del treball acadèmic i universitari, és a dir, a eludir el compromís que tenim amb el passat i, sobretot, amb el futur. Intentar repensar-ho tot, des de les seves arrels més pregones i radicals, aquelles que conformen la realitat de la condició humana, ha estat l'objectiu que ens ha mogut a dur a terme aquest monogràfic gestat, si més no en part, en els seminaris del Grup de Recerca de Pensament Pedagògic i Social, i que ara posem a consideració del públic lector.

## Referències

- Bell, D. (1976) *El advenimiento de la Sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Carpenter, E. (1968) *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular.
- Chomsky, N. (2015) *La (des)educación*. Barcelona, Austral.
- Delgado, B. (1989) «El nihilisme pedagògic» a Sánchez Pascual, A. (Coord.) *Metamorfosi del nihilisme*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, p. 41-60.

- Detienne, M. (1982) *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. Madrid, Taurus.
- Esquerra, R. (2006) *Lectures europees*. Berga, Edicions de l'Albí.
- Finkelkraut, A. (1988) *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
- Lyotard, F.F. (2004) *La condició postmoderna: informe sobre el saber*. Barcelona, Centre d'Estudis de Temes Contemporanis-Angle.
- Malraux, A. (1966) *La condició humana*. Barcelona, Proa.
- McLuhan, M. (1990) *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Nietzsche, F. (1977) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets.
- Reimer, E. (1986) *La Escuela ha muerto*. Barcelona, Labor.
- Sanvisens, A. (1978) «La nostra trajectòria educativa», a *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*. Barcelona, Universitat de Barcelona-Departament d'Educació Comparada i d'Història de l'Educació, p. 9-12. També a *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull, pedagog i pensador*. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2005, p. 277-279.
- Toffler, A. (1981) *El "Shock" del futuro*. Esplugues de Llobregat, Plaza & Janés (2ª ed.).
- Tolstoi, L. (2013) *Confessió*. Barcelona, Angle editorial.
- Touraine, A. (1969) *La Sociedad post-industrial*. Barcelona, Ariel.
- Vattimo, G. (1988) *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.
- Zweig, S. (2017) *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*. Barcelona, Plataforma.