

Algunes lectures clàssiques de teoria de l'educació: una mirada particular en un context de crisi

Montserrat Payà Sánchez*

Resum

Aquest text presenta un seguit de reflexions sobre la necessitat i el valor per a la pràctica educativa al moment present, de certes idees clàssiques en pedagogia. Es tracta de pensaments nascuts de l'experiència personal com a docent d'assignatures de l'àrea de Teoria de l'Educació i, per tant, subjectius, si bé gaudeixen ja d'una certa persistència en el temps i han estat debatuts amb altres professors i professores de la mateixa àrea. Evidentment, són susceptibles tant de crítica com de modificació: les mateixes reflexions s'ofereixen a mode d'hipòtesis i romanen obertes. Malgrat el text intenta oferir unes bases materials per a l'educació del segle XXI al context socioeconòmic actual, és des d'aquesta perspectiva que s'ha d'acollir: des de la voluntat de proposar per a compartir, qüestionar i continuar reflexionant conjuntament.

Paraules clau

teories de l'educació, fundacionalisme, relació teoria-pràctica educatives, societat actual

Recepció original: 22 d'octubre de 2012

Acceptació: 27 de novembre de 2012

Del cabdell al fil¹

La selecció del tema de reflexió va ser el primer escull a sortejar: sobre què dissertar amb i per a un auditori benivolgut i selecte? Els organitzadors del Seminari tornaren a oferir-me la seva mà i el seu recolzament. Seguint el seu consell («Parla de quelcom que t'agradi») vaig escollir d'entre les seves propostes, la que més m'atreia: el valor d'idees clàssiques en teoria de l'educació, valor que s'incrementa per la lectura també subjectiva –sempre interpretem des d'un context «micro» i un context «macro»– de trets concrets de la nostra societat. Em situo també a la perspectiva de la nostra feina transmissora (encara que no només transmissora), dins les classes de les assignatures que impartim. Així, situada a una certa descripció del moment social de crisi, canvi o, com sovint es diu, «transició» (crisi, canvi o transició presents també a la institució universitària), vaig anar a buscar àncores en algunes idees o principis clàssics de teoria de l'educació, que són els mateixos que intento posar a disposició de l'estudiant, com una mena de «carta de restaurant», perquè els tastin, els assaboreixin i els escullin, si els consideren valuosos.

(*) Professora titular de l'àrea de Teoria de l'Educació. Membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Coordinadora del grup d'innovació docent INNOVA-THE. Adreça electrònica: mpaya@ub.edu

(1) Aquest text correspon a la intervenció de l'autora al Seminari de Pensament Pedagògic (25 de novembre de 2011) que organitza el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Per tal de mantenir la frescor del text, s'ha conservat la manera com va ser pensat i escrit de cara a la seva lectura i discussió pública.

Hi ha un escull enorme que no podré salvar del tot: el de la diferència de contextos (històric, cultural, social). Més encara quan, a partir de la crítica de Carr al fundacionalisme [Méndez i Méndez, 2007], és a dir, a validar les idees pel pes de l'autoritat de qui les va pronunciar, em vaig descobrir a mi mateixa com a fundacionalista, d'una manera ingènua tal vegada, i sense poder anar corrent a «la base certa», a la base estable on poder-m'hi situar donat que el mateix Carr no tan sols no l'oferia, sinó que afirmava que no n'hi ha². «Si veiem aquests principis materialitzats al context actual en situacions de bones pràctiques educatives, potser sigui una prova de la seva validesa», em deia a mi mateixa. I recordava les paraules de Kusch (1966, 2007): «De vegades necessito creure en la realitat per a veure-la». Potser algunes de les grans idees a què recorreré van ser pronunciades per a tota acció educativa de la humanitat i per a tots els temps –això seria el fundacionalisme–; segurament no totes van ser pronunciades amb aquesta intenció, però potser totes tinguin validesa si és que ara tornem a elles (o potser sempre han estat), les recuperem i les apliquem a les múltiples possibilitats educatives amb què ens anem trobant. Segurament sempre hi han estat.

Un altre escull important de l'enfocament d'aquesta reflexió és el de mixtura i barreja, que coincideix amb un dels trets de les societats occidentals des de la dècada de 1990 (Baudrillard, 1991). En altres paraules: que surti una amanida en comptes d'un puré. Però per què sembla preferible el puré a l'amanida en aquest context? No pas perquè sigui més fàcil de digerir. És evident que, quan plantegem idees o propostes, aquestes han de poder presentar-se ben cosides, a màquina fins i tot. Suavitzaré aquest obstacle (donat que no el puc salvar) remetent-me, com avançava a l'inici de l'exposició, a aquells trets de la societat actual amb connotació axiològica i cosint-los amb aquestes idees clàssiques en teoria de l'educació pensant especialment en clau de docència i, si no cosint a màquina (que no en sé), sí de manera curosa (com em deia la meva àvia que havia de cosir).

Rousseau i Makarenko en clau actual

Dues aportacions, d'entrada, contràries en alguns dels seus principis bàsics (per exemple, individualitat versus col·lectivitat) que són, ambdues, especialment necessàries per a orientar la pràctica educativa del segle XXI.

Davant la societat actual tan tecnològica i tan poc natural (sobretot, per això últim), les primeres frases de *l'Emili* continuen sent una lliçó. La natura ha deixat de ser un fi en si mateixa, per a esdevenir un mitjà per a fins particulars. Com ja sabem, la teoria de l'educació que proposa Rousseau venia motivada per la seva crítica a determinats trets de la societat del seu temps, un d'aquests l'artificiositat, com feia dos segles abans d'ell també Montaigne criticava en els *Assaigs*³. Igual que ara: potser el que varia siguin les formes i que el risc d'artificiositat sempre hi sigui al món social, al món cultural i als estils particulars de vida. Davant allò artificial, el retorn a allò essencial, a la senzillesa.

-
- (2) Agraïxo a la doctora Anna Novella la tasca organitzadora i dinamitzadora per la qual ens reuníem un petit grup de persones del Departament de Teoria i Història de l'Educació al voltant d'un text de Teoria de l'Educació i hi compartíem les nostres reflexions.
- (3) La llavor de moltes de les idees rousseaunianes es troba en Montaigne.

En el mateix sentit, sembla que ara al món tot passa de pressa, tot ha de ser ràpid i tot ha de passar: les presses (no sabem on anem, però tenim pressa per arribar, no ja per saber-ho); les urgències (els encàrrecs arriben per a ser fets el dia abans). No hi ha res definitiu, tot té data de caducitat (Bauman, 2005; Beck, 2000; Bruckner, 1996); també les relacions: des del mateix moment en què quelcom s'inicia, sembla que porti inscrita ja la data de la seva fi. No hi ha res «sòlid», manquen referents estables malgrat no absoluts⁴. Davant d'aquest clima, les paraules de Rousseau: «La primera màxima de l'educació no és guanyar temps, sinó perdre'l». I perdre'l no vol dir creuar-se de braços. «Deixeu que maduri la infància en els nens»... Sí, deixem que madurin les vivències, els aprenentatges, els desitjos... en les persones. També que ens deixin madurar les lectures, les recerques, els congressos, etc.

Atès que l'educació té un vessant individual i un social, de l'educació individualitzada de Rousseau, a la que més endavant tornaré, es desprèn la necessitat d'incorporar idees o principis que desenvolupin aquest vessant social. I és en aquest punt que em dirigeixo, en un primer moment, cap a Makarenko, no com a crítica perquè Rousseau no inclogui aquest aspecte, quelcom totalment coherent donada la seva oposició a la societat del seu temps. Les teories o propostes s'han de criticar pel que fan i per com ho fan, no pel que no fan: per això és millor, penso, recórrer a la complementació amb i des d'altres teories i propostes, que és el que intento fer ara. Tenim una societat on la individualitat ha degenerat en individualisme (sembla ser que pel sistema econòmic capitalista). Retreuen a la tradició occidental estar massa preocupada intentant entendre el per què, i li aconsellen que, preferiblement, es pregunti el per a què –Montaigne també assenyalava que per a conèixer, és preferible no preguntar-se per les causes, sinó anar al fons, a l'essència del que és. Des d'aquest enfocament, dins una societat suposadament individualista, la teoria de l'educació de Makarenko que neix, com diu ell, «de la col·lectivitat real, dels interessos i necessitats» dels homes i dones del seu temps, també dels seus somnis, ens dóna moltes pistes sobre com podem treballar, en l'àmbit educatiu, per a desenvolupar projectes comuns. Més encara amb col·lectius de persones «al marge de la societat».

El contingut sociopolític de les teories de Makarenko, Dewey i Freire

Com a persones, dins un context i un temps, però també per sobre dels contextos i dels temps –per tant, no tot és contextualment ni històricament relatiu–, tenim unes necessitats i uns anhels comuns: totes les persones volem viure tranquil·les, ser apreciades i tenir expectatives de millora. Sempre serà més el que compartim que el que ens separa. Ha estat mitjançant les recerques en què he pogut participar darrerament, sobre dona i migració, i dona, migració i prostitució, que ho he pogut aprendre d'una manera especial (potser, per la seva dimensió afectiva): les dones, totes les dones, no som tan diferents les unes de les altres. Centrar-se en aquestes convergències, interessos i, per què no, somnis comuns; fer visible el que ens uneix i treballar, en col·lectivitat, «solidària-

(4) La tesi del doctor Xavier Laudo (2010) ofereix una molt potent anàlisi de les possibilitats epistèmiques i pràctiques-normatives de la Pedagogia postmoderna. Disponible a http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2958/XLC_TESIS.pdf?sequence=1

ment», com deia Freire, per aconseguir arribar a la satisfacció o plenitud del grup i de cada meta individual, pot ser una bona manera de continuar avançant en educació. Més encara si aconseguim formar grups mixtos o heterogenis (no només dones migrants, no només dones que s'ocupen en prostitució, no només dones tampoc). Makarenko, Dewey i Freire, entre d'altres, ens ho varen ensenyar així com també de quina manera fer-ho (la teoria de l'educació, com la pedagogia, té una dimensió normativa o praxiològica): deure i responsabilitat, interdependència de les accions, unió de reflexió i acció, etc. Els objectius, quan es comparteixen, no necessiten de la coacció per a ser desplegats: la implicació i l'esforç voluntari sorgeixen naturalment, espontàniament –Rousseau també recorria a l'interès, el desig i la necessitat per a fonamentar l'acció educativa.

Si pensem que ens trobem en una societat altament individualista i egocèntrica, aquestes tres teories (i d'altres) ens poden donar suport. Si pensem que tenim una societat altament desmotivada, no és per falta de projectes comuns –tenim un de ben gros al davant: la contribució a la superació de la crisi econòmica. Cal pronunciar-los, com apuntava Freire, en solidaritat amb les altres persones. El moviment del 15M pot ser un exemple («De vegades necessito veure la realitat per a creure en ella»). Tenim una crisi econòmica també compartida (nacionalment i transnacionalment), que està provocant efectes desastrosos, però segurament també de positius: retorn al que és essencial i no accessori, i si no més cohesió social (potser sigui massa d'hora per afirmar-ho o rebatre-ho), sí reducció de les distàncies socials i més comprensió entre unes persones i unes altres. Al menys això és el que vull creure i el que vull veure.

Rogers i l'escolta activa: la dimensió afectiva de l'educació

Torno ara a una teoria de l'educació que emfasitza la dimensió individual perquè crec que aquesta crisi econòmica o, millor dit, certes accions o comportaments d'algunes persones en aquest context, estan produint dany moral i considero que al plantejament personalitzat de Rogers podem trobar alleujament. D'altra banda, sembla també que tenim cada cop més indicis «científics» segons els quals no es poden separar raó i emoció⁵. Aquesta tampoc no és una idea nova: Hume, Spinoza, Rousseau (estic sent fundacionalista) i actualment Noddings, amb la seva ètica de la cura, reconeixen també que la raó sola no és operativa. Si som un tot, més que la suma de les parts, l'afecte i les emocions també han de formar part d'una teoria de l'educació.

Neill, com Rogers, les incloïa acceptant-les, no jutjant-les i les acompanyava de comprensió. Freire considerava la pràctica educativa com un acte amorós de denúncia i d'anunci de transformació, com un acte d'esperança compromès amb la humanització de les persones i amb la seva causa, superant així els límits dels plantejaments singulars de Rogers i Neill i ampliant-la amb la dimensió sociopolítica de l'educació.

Però era de Rogers de qui volia parlar, entenent la seva aportació com a oli en un llum en els temps que corren: de dany moral; de pèrdues i més incerteses; d'inseguretats i manca de comprensió, perquè potser sortirem guanyant. Per aquest autor,

(5) García Carrasco (2011), a partir d'aportacions de F. Varela i A. Damasio, afirma que cada cop està més diluïda la frontera tradicional entre raó i emoció.

l'educació implica comunicació, una comunicació que no és, diu ell, «parlar sobre» ni mera transmissió d'informació, sinó que és, sobretot, escoltar, entrar a l'univers d'experiències de l'altra persona, sense cap defensa ni judici previ, i acompanyar-la en aquesta acció auto-expressiva, d'autoconeixement. Els efectes d'aquest tipus de comunicació (situació educativa) són de creixement, «invariablement» diu ell, en els dos agents de la comunicació.

Potser ens trobem en una societat on hi ha abundància d'informació, alguna de rellevant, d'altra de superficial, però relacionar-nos amb la informació no garanteix que hi hagi comprensió, tampoc comunicació. És una informació que s'acompanya de soroll i de presses, que ens dificulten la separació entre informació de relleu i superficial i que no ens permeten aprehendre-la, interioritzar-la. No hi ha temps per a obrir espais de silenci i, amb ell, possibilitar la reflexió tranquil·la. Moltes vegades el que pot predominar és la desinformació i, amb ella, correm el risc de desembocar en un excés d'opinió, de vegades no prou macerada o madurada –Montaigne també alertava d'aquest perill a la societat del segle XVI. Davant d'això, Rogers ens proposa escoltar amb voluntat de comprensió a l'altre. I per això necessitem temps. Aquí tindríem novament la referència a Rousseau i la seva màxima de donar temps i donar-se temps.

Anar al fons de les coses, copsar-les. Des de fa un temps que sembla que hi ha certa tendència a posar sigles (CEIP, GRAD, IP, etc.), potser perquè no volem perdre temps anomenant la realitat pel seu nom sencer. Les sigles adverteixen del risc de pèrdua de substància del concepte, de la realitat, d'allò que anomenem: de quedar-nos a la superfície, amb la semblança, sense entrar a conèixer-ho a fons. Anar al fons de les coses i anomenar-les, la conceptualització (del que ens passa, del que veiem), segons Rogers, ens ajuda a la comprensió, esclareix els significats. La conceptualització ens pot ajudar també a la presa de consciència i, amb ella, a caminar. És una altra àncora. Tanmateix, és important destacar que, per a Rogers, com s'ha dit, com també per a Freire, és una conceptualització que elabora el propi subjecte: si no, hi hauria el risc de manipulació. La conceptualització, que és una activitat que intentem treballar especialment a les nostres assignatures, també té, per tant, els seus riscos, senyals d'advertència si no la fem de manera compartida: com a eines de poder, de possessió, d'exclusió del que no s'anomena, d'invisibilitat d'una part de la realitat («de vegades he de creure en la realitat per a veure-la»).

Invisibilitat és semblant a no reconeixement, en el sentit que li donen Lévinas i Honneth. No és només que no es percep, sinó que si li nega a algú l'estatus que li correspon. Segurament la invisibilitat i el no reconeixement siguin uns trets que també puguin caracteritzar la nostra societat, també la universitat. La invisibilitat o el no reconeixement del factor humà; del valor que donem a allò que fem i a tot el que posem a la nostra feina.

Parlant sobre el no reconeixement, tinc necessitat de parlar sobre un cert tipus de visibilitat i de reconeixement que m'incomoda: el que sembla resultat especialment de la tendència cap a la quantificació –en consonància amb el materialisme de la societat des de fa temps. «Donar medalles», com en els temps més «gloriosos» de la pedagogia tradicional malentesa. Publicar llistes de revistes indexades –les no indexades ja ni s'anomenen, no es veuen, no hi són: no són?–, mesures de posició, nombre mínim

d'articles publicats a revistes d'impacte per aconseguir una acreditació o un sexenni, etc. Acceptar les regles de joc, pot portar a negar-nos; no acceptar-les, pot portar a quedar-nos fora. No és des de fora com es canvien les regles, però tampoc fent-ne el joc. Màxima exigència, com Makarenko? Sí, però sense que perdi el qualificatiu d'humana, perquè la que tenim ara aquí instal·lada és inhumana i deshumanitzant. Màxima exigència, sí, però en reciprocitat també: també hem d'exigir a qui posa les regles i les aplica.

La realitat com a mestra: aprendre de l'experiència o de la recerca, que és el mateix

Torno a Rogers (i a Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, les germanes Agazzi, Montessori... i a tants altres, amb permís de Carr): el principi de partir sempre de l'experiència, d'allò concret, de l'aplicació de les idees. Perquè només el que és experiencial comunica, el que engloba la persona en la seva totalitat: sentir, pensar, pronunciar. I la teoria de l'educació s'adreça a la pràctica educativa, a la realitat, perquè el seu objectiu és descriure, comprendre, valorar i millorar aquesta pràctica.

L'activitat de recerca també ens és fonamental a teoria de l'educació. Novament, en reciprocitat, això sí: no només recerca, no només docència. Malgrat els temps actuals no acompanyin: retallades, pla Bolonya, nombre d'estudiants elevat amb les exigències d'avaluació continuada⁶, etc.

A la presentació d'aquestes reflexions, he mencionat les crítiques de Carr al fundacionalisme en teoria de l'educació com a punt que seria reprès més endavant. Bàsicament, el que Carr planteja en aquest text (Méndez i Méndez, 2007) és que ens hem de deslliurar (com una càrrega, com les mateixes àncores dels vaixells) de la base que proporcionen certes idees clàssiques en educació a la teoria, per dues raons: per la diferència de context (històric, social, cultural, etc.) entre quan van ser formulades i el moment present i, conseqüentment, per la impossibilitat de generalització, motivada tant pel context com per la complexitat dels fets educatius; i perquè el moment actual demanda altres preguntes que no són les que es plantejava i a les que responia el fundacionalisme: «la justificació pràctica es l'única classe (de justificació) que hi ha» –en afirmar això, Carr s'acosta a Dewey i, abans, a Pestalozzi. Clou dient que no hi ha una teoria per a l'educació (ni dues ni cent) i que «hem d'abandonar aquest projecte després de donar-li un fi digne». Però realment són ara molt diferents a les dels anys 70 o 80 les preguntes en teoria de l'educació com les planteja Carr? He anat a un altre teòric clàssic, Moore (1980), i he trobat que ens continuem fent les mateixes preguntes que abans: concepció d'educand, objectius de l'educació, model de societat, etc.

Malgrat aquesta posició tan incerta i angoixant en què Carr deixa la teoria de l'educació, podem recollir la seva posició com un d'aquests senyals grocs, d'advertència, i potser situar-nos a la contextualització més pura per trobar-hi un port o una platja. Si a

(6) La doctora Marta Burguet i el doctor Miquel Gómez ens van fer una molt bona anàlisi dels pros i contres de l'avaluació continuada, dins les Jornades sobre Innovació Docent que el Departament de Teoria i Història de l'Educació va celebrar el mes de juliol de 2011. Seria bo que aquest treball fos publicat per tal de contribuir a la seva difusió.

la realitat, a l'experiència, a la recerca, trobem mostres o exemplificacions d'aquestes i altres idees i observem els seus efectes de creixement i millora, potser és que aquestes idees són molt vàlides i valuoses. No ens neguem el llegat de la tradició, de la història, del coneixement. Concedim a Carr que les idees, els principis, són validats per l'aplicació, per la pràctica, per l'experiència, i que, en validar-los, ens situem dins un context determinat del que no podem sortir-ne, el que no exclou la importància de reconèixer el seu origen, de la mateixa manera que tampoc no implica recorre al principi d'autoritat perquè tinguin validesa, ja que la tenen pels seus efectes. Montaigne ho va dir fa més de quatre segles: «Con nostalgia pensamos que todo ha sido dicho y que llegamos tarde, según reza una antigua inscripción egipcia. Pero, en definitiva, es lo de menos. Lo de más es que no se quiebre el hilo que une el pensamiento de los mejores de antaño con los pensadores de hoy, en su combate por la lucidez.»

De la reflexió sobre l'experiència al coneixement teòric novament

Perquè els conceptes no són igual a les paraules que els expressen, necessitem del coneixement experiencial. I per tal que aquest coneixement fructifiqui necessita ser compartit, comunicat. Només així podrà estendre's i, si escau, ser aplicat, contrastat, modificat, aprofundit, criticat. Va ser el doctor Alexandre Sanvisens qui va caracteritzar l'educació com a relació, subratllant «el caràcter d'interrelació, d'interacció, que l'educació encarna» i estenent-la també als elements del medi social i cultural. És per això que el contacte amb la realitat, amb la recerca, no ens deixa indiferents i en sortim transformats i transformades. Potser perquè sortim de nosaltres i perquè ho vivim. I, com igualment assenyalava el professor Sanvisens, també pot transformar el mateix entorn sociocultural.

Carr (1996), a una obra anterior a què abans em referia, proposa les implicacions mútues entre coneixement teòric i coneixement pràctic com el sòl en què arrelar la teoria de l'educació. Aquestes implicacions mútues, a més, havien de ser construïdes de forma cooperativa entre els i les professionals de l'educació i els i les comunament anomenats teòrics, com aplica el paradigma sociocrític d'investigació. Destacava Kemmis en la introducció a aquella obra, la significació pública i política de la teoria de l'educació: als interessos de qui, responen les seves elaboracions? La significació ètica, en cert sentit. No és d'estranyar, així, que una de les línies de recerca de l'àrea de Teoria de l'Educació sigui aquí, com a d'altres universitats, la d'educació moral, que el doctor Sanvisens ja va estimular i propiciar com a professor, investigador i director d'aquest departament –Herbart també conferia a l'ètica un lloc principal: el d'orientar els fins en educació.

En tornar novament de l'experiència cap a la teorització, trobem que una part d'aquesta transformació que segurament haurem experimentat, dóna forces a les idees i conceptes que intentem transmetre als i les estudiants –com deia Rogers, «només el que és experiencial comunica». Les paraules amb què intentem apressar els conceptes semblen estar més vives, ser més significatives gràcies a què les hem vist materialitzades, encarnades. Aquest és un deure nostre, com a professors/es d'universitat: caracteritzen la nostra funció com a docència i recerca, però tenim la impressió que la docència queda, moltes vegades, en un segon pla. Segurament sigui cert a totes les disciplines que no podem fer bona docència si no hi ha una recerca al darrera, al davant o al vol-

tant. Però no sé si seria una idea compartida per tot el professorat universitari que la recerca que no impregna la docència, que no és retornada, en aquest cas, cap als i les estudiants, no és una bona recerca en el sentit ètic del terme. Els articles en revistes d'impacte, nacionals o internacionals, les ponències i comunicacions a congressos, si no impregnen les aules, poc valen, poc són.

I si retornem aquesta teorització a l'experiència, als i les professionals de la pràctica, tal vegada succeeix que aquesta es vivifica pel contacte amb la teoria. En surt esperonada, cobra més valor del que ja tenia perquè s'ha emmirallat a la teoria i s'ha reconegut, totalment o parcial. També seria possible que aquest retorn insinués altres maneres, altres procediments per a prosseguir la seva acció educativa: la pràctica com a prova; la teoria com a facilitadora o estimuladora de noves reflexions i noves pràctiques –aquesta és, però, tan sols una hipòtesi o una intuïció a estudiar.

El doctor Sanvisens va ser també dels primers a introduir l'enfocament sistèmic i cibernètic com a metamodel per a comprendre la complexitat de l'educació. «El tot és igual al sumatori de les parts només quan les parts s'ignoren entre si». En aquests temps nostres de fer universitat, em permeto uns suggeriments per acabar aquesta amanida de reflexions: no ens ignorem entre nosaltres, vull dir, treballem col·lectivament, treballem en i per a la comunitat, pel bé comú, pel bé individual. En aquest moment de crisi o transició, no trenquem amb tot l'anterior, sinó recuperem allò que és vàlid, que funciona, que és bo, i, si podem, millorem-ho i construïm entre tots i totes altres vies superadores de les actuals limitacions, simplifiquem i aplanem el camí: el moment actual pot ser una oportunitat de viure amb l'actitud freiriana d'esperança. Altre suggeriment seria anar construint el sòl, la base de la teoria de l'educació que Carr ha deixat en estat vegetatiu, en suspens. Per això, segurament, ens caldria superar el risc de la hiperespecialització del coneixement, que dona com a resultat la fragmentació i ens porta a desconèixer (ignorar) informació valuosa per al nostre objecte d'estudi: tendim ponts entre unes àrees i unes altres –novament Herbart i l'esforç de síntesi conceptual i històrica que demanava a la pedagogia.

I, finalment, un prec: no deixem de creure i de transmetre aquelles idees clàssiques sobre educació que continuen sent vigents, que veiem exemplificades en multitud de petites pràctiques –no és molta la novetat en la nostra àrea, no són moltes les descobertes en educació: és a dir, com assenyalava Montaigne, no trenquem el fil que ens uneix amb el llegat pedagògic.

Referències

- Baudrillard, J. (1991) *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona, Anagrama.
- Bauman, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós; 2ª edició.
- Bruckner, P. (1996) *La tentación de la inocencia*. Barcelona, Anagrama.
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Dewey, J. (1916; 1971) *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Freire, P. (1970; 1992, 43ª ed.) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- García Carrasco, J. (2011) *Plasticidad, vulnerabilidad y resiliencia*. Obra no publicada.
- Herbart, J. F. (1835) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid, Espasa-Calpe, 1935, 2ª edició.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Kusch, R. (1966; 2007) *Obras completas. Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires, Fundación Ross.
- Laudó, X. (2010) *La Pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació (tesi doctoral).
- Lévinas, E. (1961) *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1977.
- Méndez, A.; Méndez, S. (coord.) (2007) *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. Mèxic, UNICACH.
- Makarenko, A.S. (2008) *Poema pedagógico*. Barcelona, Akal.
- Montaigne, M. (2006) *Assaigs. Llibre primer*. Barcelona, Proa.
- Moore, T. W. (1980) *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- Neill, A. S. (1960; 1992) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Noddings, N. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Pestalozzi, J. H. (1801) *Com Gertrudis educa els fills*. Vic, Eumo, 1986.
- Rogers, C. (1980) *El camino del ser*. Barcelona, Kairós, 1987.
- Rousseau, J. J. (1979) *Emilio o De la educación*. Barcelona, Bruguera.
- Sanvisens, A. (1984) [ed.] *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Barcanova.
- (1984) *Cibernética de lo humano*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau.

Algunas lecturas clásicas de teoría de la educación: una mirada particular en un contexto de crisis

Resumen: Este texto presenta una serie de reflexiones sobre la necesidad y el valor para la práctica educativa en el momento presente, de ciertas ideas clásicas en pedagogía. Se trata de pensamientos nacidos de la experiencia personal como docente de asignaturas del área de Teoría de la Educación y, por tanto, subjetivos, si bien gozan ya de cierta persistencia en el tiempo y han sido debatidos con otros profesores y profesoras de la misma área. Evidentemente, son susceptibles tanto de crítica como de modificación: las mismas reflexiones se ofrecen a modo de hipótesis y permanecen abiertas. Pese a que el texto intenta ofrecer unas bases materiales para la educación del siglo XXI en el contexto socioeconómico actual, se debe acoger desde esta perspectiva: desde la voluntad de proponer para compartir, cuestionar y continuar reflexionando conjuntamente.

Palabras clave: teorías de la educación; fundacionalismo; relación teoría-práctica educativas; sociedad actual

Quelques lectures classiques de théorie de l'éducation : un regard particulier dans un contexte de crise

Résumé: Ce texte présente un ensemble de réflexions sur la nécessité et la valeur pour la pratique éducative à l'heure actuelle de certaines idées classiques en pédagogie. Il s'agit de pensées nées de notre expérience personnelle en tant qu'enseignant dans le domaine de la Théorie de l'Éducation et, par conséquent, subjectives, même si elles jouissent d'une certaine persistance dans le temps et ont été débattues avec d'autres professeur(e)s du même domaine. Évidemment, ces réflexions sont susceptibles aussi bien de critique que de modification ; elles sont offertes à titre d'hypothèses et demeurent ouvertes. Bien que le texte tente d'offrir des bases matérielles pour l'éducation du XXI^e siècle dans le contexte socioéconomique actuel, il ne faut pas négliger cette perspective, avec la volonté de proposer pour partager, questionner et continuer à réfléchir ensemble.

Mots clés: théories de l'éducation, fondationnalisme, relation théorie-pratique éducative, société actuelle

Some classical interpretations of education theory: a singular approach in the context of recession

Abstract: This article presents a series of reflections on the need and value in current educational practice of certain classical pedagogical concepts. The reflections are the result of personal experience as a teacher of education theory subjects, and are therefore subjective. However, they have persisted for a time and have been discussed with other lecturers in the same field. Clearly, they are open to criticism and modification: they are given as a hypothesis and are therefore flexible. Although this article aims to provide some material foundations for education in the XXI century in the current socioeconomic context, it should be approached from the following perspective: the intention was to make proposals, in order to share, question and continue to reflect together.

Key words: theories of education; foundationalism; educational theory-practice relations; current society