

Pedagogia política i Política educativa

Ángel C. Moreu*

*Pel cell! No sap pas quin error comet
qui vol convertir l'Estat en l'escola moral.*

FRIEDRICH HÖLDERLIN

La política, i amb aquesta la política educativa, participa de l'ambigüitat que li concedeixen els diccionaris en definir-la alhora com a doctrina i art, com a opinió i activitat, com a ciència i tècnica; amb la confusió que resulta de barrejar el discurs amb l'experiència, la teoria amb la pràctica, el pensament amb l'acció. Encara que els tractats de política diferencien entre politologia i política, habitualment es parla de política com un àmbit on es barregen tots els nivells de l'entorn, des de la filosofia fins a la gestió polítiques, de manera que s'agombolen discurs polític, sistemes o dissenys de polítiques i gestió.

Els manuals de política educativa demostren perfectament aquesta indefinició, de manera que trobem textos que s'orienten cap a la filosofia politicoeducativa i d'altres que opten més per situar-se en el terreny del quefer politicoeducatiu.¹ En el primer cas, es deixa oberta per al lector la possibilitat de dur a terme la necessària concreció; una proposta que, en principi, ens sembla acceptable fins i tot aconsellable com a exercici hermenèutic si no fos per les pròpies característiques que hauria de tenir un manual, en el sentit d'intentar recórrer tots els camins i tots els nivells de la disciplina de què es tracti. En el segon cas, la proposta pateix d'una manca de fonamentació teòrica que condemna la política a pur instrument tecnològic, potser acceptable des d'un punt de vista de la predominant raó instrumental que ens envaeix, insuficient, però, si el que es vol és presentar una visió íntegra de l'entorn politicoeducatiu.

Per la nostra part, intentarem ordenar mínimament un entorn tan complex, bo i diferenciant els tres nivells ja apuntats de la política educativa: la pedagogia política (discursos relacionats amb els lligams que s'estableixen

* Ángel C. Moreu desenvolupa la seva tasca docent i investigadora al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona com a professor de Teoria de l'Educació i de Política i Legislació Educatives.

Adreça professional: Dept. THE. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: amoreu@d5.ub.es

(1) Com a exemple del primer tipus, vegeu: O. Fullat: *Política de la educació*. Barcelona: Ceac, 1994. I com a exemple de la segona orientació: J.M. Fernández Soria: *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, 1999.

xen entre pedagogia i política, principalment des de la filosofia, l'antropologia, la psicociologia, la politologia i el dret), la política educativa (aportacions relatives entre d'altres àmbits a concrecions ideològiques, ordenament legal de sistemes educatius, regulació de l'àmbit cultural, decisions executives sobre assignació de recursos, sobre sistemes de control, etc.) i els efectes resultants de la seva posada en pràctica en la realitat quotidiana (àmbit de la gestió politicoeducativa). Tot atenent a l'articulació anterior, en aquest escrit privilegiarem els continguts referents a la pedagogia política –un sintagma que apareix amb relativa freqüència en escrits de l'entorn politicoeducatiu, però que només en comptades ocasions hem trobat en un context i amb un sentit mínimament perspiciu² i a les seves articulacions amb la política educativa i la gestió, que tindran una presència menor; la indispensable per comprendre el discurs.

Pedagogia i política

Així, en una primera definició, caldria considerar la pedagogia política com el conjunt de discursos susceptibles d'orientar en cada moment l'activitat relacional dels éssers humans dins l'àmbit públic. La pedagogia política així considerada constitueix un saber que neix i es fa present ja amb els inicis de les civilitzacions. Efectivament, el pas de l'ordre natural a l'ordre social sempre s'ha descrit com una normalització de les relacions de poder de caràcter cultural, mitjançant un pacte que regula els dos àmbits de l'escena social, el del domini i el de la submissió. Ens detindrem un moment en aquesta consideració.

LA PEDAGOGIA COM A ELEMENT COHESIONADOR EN LES TEORIES CONTRACTUALS

Si ens acostem als relats dels orígens, aquest contracte, que gairebé sempre es el resultat d'una lluita, significa l'ideal que reconeix el final del caos i el començament de l'ordre. La lluita primordial dels orientals, la submissió al sobirà descrita per Hobbes, les propostes contractuals de Rousseau, la conquesta del reconeixement com l'origen de la consciència ex-

(2) Efectivament, hem trobat «pedagogia política», «política pedagògica», «política educativa», etc., participant d'un mateix concepte que amuntega sense cap mena de criteri tots els nivells de la política educativa. També n'apareixen d'altres com ara «educació cívica», «formació política», «educació del príncep», etc., que encara que no es pugui afirmar que no interactuen dins de l'entorn de la política educativa, fan referència a concrecions d'àmbit més reduït que les que es tenen en compte aquí; no seran, doncs, motiu d'atenció especial en aquesta ocasió. Més enllà del terme, la identificació de la política i la pedagogia ha estat objecte d'afirmacions d'una gran rotunditat; vegeu com a exemple: R. Campalans: *Política vol dir pedagogia*. Barcelona: Fundació R. Campalans; Col·lurna, 1996.

plicada per Hegel, o la més actual argumentació sobre la teoria contractual de Rawls, són alguns exemples que il·lustren aquesta imatge inicial de l'ésser humà considerat com a *zoon politikon*. Que aquest poder victoriós i garant de l'ordre estigui representat per una divinitat, un monarca, uns magistrats o una assemblea depèn dels termes del contracte o del discurs de cada època i de cada civilització.

En qualsevol cas, l'ordre sempre comporta una disminució de la llibertat personal acceptada a canvi de garanties que possibilitin tant el desenvolupament personal (privat) com el social (públic). És així que la definició de les relacions que s'estableixen des de sempre entre l'amo i l'esclau determinen o identifiquen les diferents tipologies de societat des dels temps llunyans de la protohistòria; no gensmenys, l'estudi d'aquestes relacions produeix algunes de les aportacions teòriques més rellevants per a la pedagogia política.

D'altra banda, aquesta disminució de llibertat individual, que s'ha d'aprendre mitjançant processos d'iniciació, de formació, d'educació, condueix a la inscripció permanent dels homes en la societat, alhora que permet la definició i l'acceptació com a propis d'uns trets diferencials de diversa tipologia (tant biològics com culturals) que actuen com a lligam cohesionador del grup i com a substrat de les ideologies politicoreligioses. En resum, conceptes com *poder, llibertat, civilització i cultura, nació i estat, drets i deures, societat i ideologia* es presenten com a elements fonamentals de l'entorn pedagògicopolític, des del moment que històricament apareixen com a indeslligables de l'entorn de la política, i, com a productes culturals, necessitats d'un element cohesionador, pedagògic.

Certament, és en aquest marc contractual, diferenciador i iniciàtic que caracteritza la política on encara avui es polemitza sobre la localització i les funcions del poder, sobre el significat de la llibertat personal i social, sobre allò públic i privat, sobre els drets i els deures. La barreja de raó i sentiment que marca tot allò que és humà fa que aquesta dialèctica contractual sigui sempre conflictiva, i, per tant, objecte d'atenció primordial des de les instàncies del poder conforme augmenta el nivell de civilització. De manera que l'entronització en aquest cànon diferencial i l'exaltació d'aquesta diferència com a valor exigeixen una acció cultural a la qual ens referim genèricament com a educació; una educació que inclou tota la vida de l'individu des de la primera infància fins a la vellesa, segons podem observar en les més antigues civilitzacions tant orientals (l'*himayana* i el *mahayana* budistes) com occidentals (la *paideia* grega).

ELS FONAMENTS PARADOXALS DE LA PEDAGOGIA POLÍTICA

Des d'una altra perspectiva, encara que en la mateixa línia argumentativa, la justificació de la política com una de les ciències socials troba els seus fonaments en l'antropologia. Octavi Fullat (1994) situa la política entre el grup de ciències socials amb intencionalitat directament antropològica de

producció col·lectiva, juntament amb la sociologia i l'economia.³ Aquest irrenunciable vessant antropològic de la política introdueix un element paradoxal que justifica la consideració inclusiva de la política i la pedagogia. Efectivament, l'antropologia sociocultural té, entre els seus objectius, l'estudi de les relacions humanes a partir de l'anàlisi dels costums i de les tradicions. Aquestes tradicions poden garantir l'ordre social per elles mateixes i en un moment donat; encara que, normalment, pel fet de pertànyer a l'àmbit de la comprensió (considerada aquí com a sentiment), són producte d'una opció personal, subjectiva, íntima, d'acceptació o rebuig, sempre legítima. Per la seva banda, les relacions de poder constitueixen l'objecte de la política, que cerca també l'ordre social tot propugnant l'imperi de la llei; en aquest cas, però, ens trobem dins l'àmbit de l'objectivitat.⁴

Hi ha, doncs, una necessitat essencial que compelleix la política a superar la paradoxa que amaga aquesta doble via, a conuminar la norma moral i la norma legal. La funció de l'educació com a element fonamental de la política es justifica per la necessitat de gestionar aquesta paradoxa (vegeu fig. 1), tot cercant la concordança entre el sentiment subjectiu dels costums i el mandat objectiu de la llei.

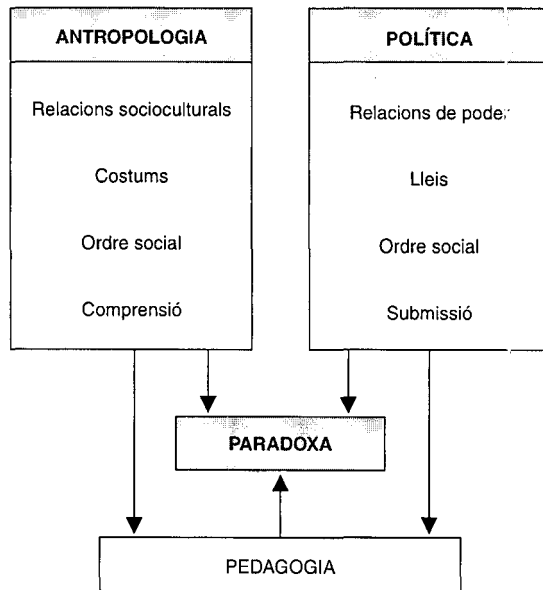


FIG 1.

(3) O. Fullat: *Política de la educació, op. cit.*, p. 31.
 (4) Arendt ha reflexionat sobre la comprensió en diversos escrits. Vegeu el seu punt de vista sobre comprensió i política en la seva recopilació: *De la història a la acció*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 30 i s.

Kant, en el seu curs de pedagogia, recopilat i publicat l'any 1803 pel seu alumne Rink, considera que l'educació recolza sobre una gran contradicció entre la necessitat de coacció i el cultiu de la llibertat, tot plantejant també els termes de la paradoxa pedagogicopolítica que se'n deriva, per a la qual proposa una solució que consisteix a conjuminar la norma moral amb la norma legal a partir del cultiu de l'obediència.

Aquesta obediència és doble; en primer lloc una obediència a la voluntat absoluta d'un guia i després, en segon lloc, també a la voluntat del guia reconeguda com a raonable i bona. L'obediència es pot aconseguir a través de la coacció i aleshores és absoluta, o a través de la confiança, i aleshores és d'una altra mena. Aquesta obediència voluntària és molt important; l'altra, però, és extraordinàriament necessària, en tant que prepara el nen per al compliment d'aquelles lleis que en el futur haurà de complir com a ciutadà, encara que de moment no li agradin.⁵

El pensament kantià, que ha estat triat com a base sòlida i oberta per a no poques especulacions del pensament contemporani, ens ofereix en aquest punt alguns elements que no pel fet de ser controvertits són menys suggeridors. Efectivament, aquest intent de Kant d'ordenar allò inordenable desvetlla un dels abismes que dificulten qualsevol planteig politicoeducatiu, bo i ratificant la nostra convicció del fet que és necessària la reflexió teòrica sobre les relacions entre la política i la pedagogia per poder jutjar amb una disposició mínimament crítica els diferents plantejaments de la política educativa tant en el passat com en el present.

D' altra banda, aquesta paradoxa que trobem a la mateixa base de la pedagogia política no és sinó l'efecte lògic d'una altra més general que apunta directament al mateix concepte d'educació. Kant, que pensava bé que l'educació és coacció, deia també que la llibertat, l'elecció, és inqüestionable en el tema de la moral. Coacció social i llibertat individual fan de l'educació un encàrrec difícil de dur a terme des de sempre; una dificultat que en part justifica la diversitat observable en el corpus teòric de la pedagogia amb el seu ampli ventall de propostes encaminades més o menys explícitament a gestionar la paradoxa de la qual parlem. El mateix Kant s'hi va referir ben clarament:

Un dels problemes més gran de l'educació és saber com es poden acoblar la submissió determinada per una pressió legítima i la facultat de l'home de fer ús de la seva llibertat. La pressió és necessària! Com puc cultivar jo la llibertat estant sota pressió? A l'educand, l'he d'acostumar a suportar la pressió que es fa a la seva llibertat i, al mateix temps, l'he de guiar perquè en faci un bon ús. Si no és així tot es converteix en un simple mecanisme i, un cop acabada l'educació, l'home no sap servir-se de la seva llibertat. Ha de sentir ben d'hora la resistència inevitable de la societat perquè aprengui com és de difícil de sostenir-se, de prescindir de moltes coses i de tenir-ne d'altres, de ser independent.⁶

(5) I. Kant: *Sobre pedagogia*. Barcelona: Eumo, 1991, p. 19.

(6) *Ibid.*, p. 51.

La resistència coaccionadora de la societat, segons Kant, ha de conduir el subjecte a una autoconvicció del fet que la seva llibertat ha de ser una opció limitada a l'àmbit de la virtut, ja que –com diu el professor de Königsberg– només per la virtut, efecte de l'autocoacció, pot l'home esdevenir moralment bo.

Per la nostra part hem de convenir també que tot el procés que implica l'educació es concreta en un acte íntim d'acceptació o de rebuig dels continguts, de reproducció o de canvi; ras i curt, d'autoconvicció, de lliure decisió. I així es pot veure si s'analiza la interacció fonamental que s'estableix entre alguns dels elements de l'entorn educatiu que es poden considerar ineludibles. Com es pot veure en la figura 2, per iniciar aquesta anàlisi de l'entorn de l'educació cal situar-se al bell mig d'allò que anomenem realitat –considerada com a representació simbòlica del món–,⁷ que és on es generen els discursos teòrics, i on es fan avaluable els resultats de l'acció educativa, sigui quina sigui l'amplitud que donem al sentit d'aquesta acció. La realitat de la qual parlem va adquirint estructures simbòliques diferents depenent de l'època; és per tant un concepte dinàmic, que evoluciona com a efecte de la influència ideològica dels elements dominants; una influència ideològica que cerca fonamentalment que sia majoritària i unànime aquella íntima decisió que comporta la reproducció o els canvis socials.

En aquest sentit, la ideologia orienta a cada moment les relacions de poder que determinen l'estructura simbòlica de la societat –també en l'entorn educatiu– mitjançant la triple funció identificable en tota ideologia:⁸ la funció de perversió o deformació (Marx), la funció integradora (Geertz) i una funció medidora entre les dues anteriors de legitimació de l'autoritat (Weber). Així, és en aquest pla de la representació simbòlica en què el po-

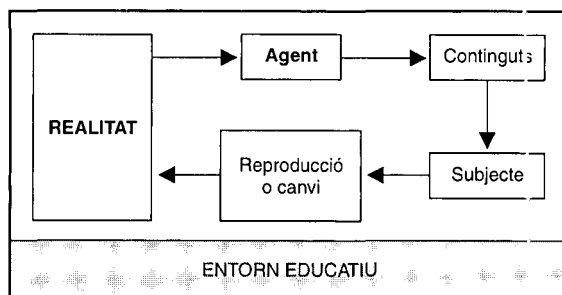


FIG 2.

- (7) Aquesta representació simbòlica del món es fa possible entre els humans gràcies al llenguatge. Sobre això, Gadamer escriu que el llenguatge no és només «una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres tengan mundo». Vegeu H.G. Gadamer: *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977, p. 531.
- (8) Seguim Ricoeur en l'enumeració de la triple funció de la ideologia, segons és descrita a *Ideologia y utopía*. Barcelona: Gedisa, 1994.

der opera per legitimar-se, gràcies a les possibilitats d'integració, i també de manipulació, deformació o adequació, inherents a tot sistema simbòlic.

Aquesta realitat, àmbit primordial de l'entorn educatiu, també té a veure amb els agents de l'educació, ja que és en la realitat on troben (o haurien de trobar) els ingredients dels continguts que transmeten als subjectes o educands. De manera que l'anàlisi i el coneixement de la realitat social per part de l'agent comporta un millor coneixement del subjecte, que afavoreix la significativitat de la transmissió. En cas contrari, els continguts no poden modular la relació pedagògica, amb la qual cosa es trenca la dinàmica educativa tot obrint pas a d'altres mitjans, d'altres agents, amb objectius educatius com a mínim incerts.

En el passat, les polítiques educatives intentaven controlar només els sectors formals de l'educació, tot concentrant la seva mirada vigilant en el sistema educatiu, que, com a norma legal, es convertia en la clau de volta que intentava garantir la convergència d'agents i subjectes a l'entorn d'uns mateixos objectius políticsocials. L'anàlisi d'aquests objectius en vista de la ideologia política –més enllà dels que venien redactats als preàmbuls i a les finalitats de les lleis d'educació– descobria la triple finalitat, coincident amb la ja anomenada funció de la ideologia, de qualsevol programa polític. Amb l'eixamplament del concepte d'educació, aquest esquema es fa molt més complex; la qual cosa dificulta el control i augmenta la complexitat també dels plantejaments politicoeducatius.

ELS TRES NIVELLS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Tornant al joc paradoxal que la pedagogia política descobreix, es poden trobar també situacions polítiques de tota mena que exemplifiquen les diferents opcions que mostra l'ampli espectre de l'exercici del poder, i que van des dels totalitarismes fins a les democràcies dèbils i de l'internacionalisme al nacionalisme.⁹ L'estudi de les diverses casuístiques que desvetlla l'anàlisi de les relacions de poder serveix per concretar l'estudi també dels diferents discursos pedagògicopolítics. Encara que pugui semblar una obvietat, cal dir que, darrere de cada model d'Estat hi ha, com a mínim,¹⁰ un discurs de l'àmbit de la filosofia política; de la mateixa manera que la concreció d'un sistema educatiu es fonamenta en una teoria pedagògica i política.

De fet –ja ho hem dit– els discursos sobre la relació entre pedagogia i política són anteriors a les decisions sistemàtiques politicoeducatives. A la Grècia antiga estan ben representats només els primers, ja que les reglamentacions executives en educació llavors estaven limitades a normatives sobre el gimnàs i poca cosa més. És així que si bé els discursos estan des de sempre, les primeres sistematitzacions de l'educació cal buscar-les als

(9) M.C. Nussbaum et al.: *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós, 1999.

(10) Com tindrem ocasió de comprovar, la pedagogia política és també el marc de discursos revolucionaris que donen resposta al model imperant.

curricula universitaris de la Baixa Edat Mitjana, o a les iniciatives de Luter i Melanchthon, que van aconseguir implicar alguns sectors del poder polític estatal i municipal en els seus projectes d'educació nacional religiosa. Però la responsabilització de l'Estat en una educació nacional i generalitzadora és ja un fet contemporani. Podem distingir, doncs, dos nivells politicoeducatius –aquí identificats com a pedagogia política i política educativa– quan els discursos es formalitzen en polítiques concretes. I serà encara molt més tard que Weber proposarà el concepte de burocràcia, donant lloc a un tercer nivell de concreció: el nivell de la gestió politicoeducativa.

Aquests tres nivells gaudeixen d'una certa autonomia. De fet ja hem mencionat com des de sempre hi ha hagut pedagogs que han teoritzat sobre les relacions entre pedagogia i política sense que els seus discursos hagin estat el referent per a cap programa politicoeducatiu. *La república* de Plató o els *Discursos a la nació alemanya* de Fichte¹¹ serien exemples d'aquest nivell teòric que ens permeten definir una pedagogia política. Per la seva banda, en l'àmbit de les decisions polítiques en educació –les polítiques educatives– no sempre s'ha apel·lat a un discurs teòric concret, encara que, com ja hem dit, sempre fan referència explícitament o implícita a una ideologia determinada. L'autonomia d'aquest nivell s'observa preferentment quan s'analitzen polítiques educatives que no segueixen el discurs predominant; la política universitària d'Alfons X pot ser un referent en aquest punt. I pel que fa al nivell de la gestió politicoeducativa, la seva autonomia és palesa en el fet que avui constitueix un saber tecnològic més relacionat amb la teoria de les organitzacions que amb la pedagogia.

Actualment, però, la interrelació entre la pedagogia política, les polítiques educatives i la gestió és fàcilment observable en l'ampli entorn de l'educació. A més a més, aquesta ordenació en tres nivells de la política educativa pot funcionar com a analitzador (vegeu fig. 3) de les realitats politicoeducatives si hom mira no tant la seva autonomia com les interrelacions que, com diem, naturalment s'hi estableixen. La representació estàndard de l'analitzador ha de tenir en compte els tres nivells de concreció organitzats de la teoria a la pràctica: pedagogia política –política educativa– gestió politicoeducativa, en el marc de la realitat socioeducativa que recull els efectes de la interacció de tots tres; de manera que el discurs teòric, pedagògicopolític, hauria d'orientar tant els dissenys de les polítiques educatives com els sistemes de gestió, tot permetent identificar els seus impactes en la realitat socioeducativa. La formació, l'evolució i la consolidació del procés institucionalitzador de la política educativa globalment considerada poden ser uns bons exemples de la interrelació entre nivells. La importància de la teoria, determinant en la dinàmica politicoeducativa, alhora que la seva indefinició, han fet que en aquest article ens centrem preferentment –ja ho anunciàvem de bon principi– en el discurs de la pedagogia política.

(11) Plató: *La República o el Estado*. 15a ed. Madrid: Espasa Calpe, 1962. J.G. Fichte: *Discursos a la nación alemana*. Esplugues del Llobregat: Orbis, 1995.

Hem reflexionat fins aquí sobre els que considerem els referents contextuals de la pedagogia política, situats transdisciplinàriament en la filosofia, l'antropologia, la politologia i la psicociologia principalment. Tot aquest entramat es complementa amb el referent jurídic. El dret, com a

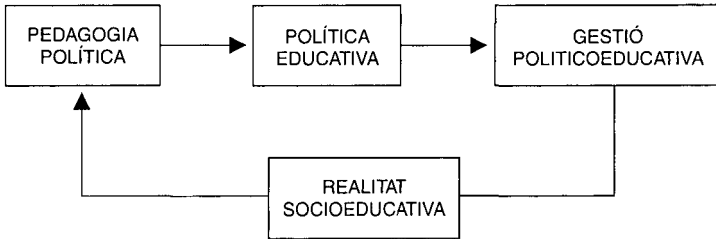


Fig 3.

autèntica representació explícita del poder, absolut o dividit, té una presència cabdal en la pedagogia política, la política educativa i la gestió. Molts dels desenvolupaments que hem ressenyat en els paràgrafs anteriors en relació amb la política i la pedagogia han anat trobant en l'extens corpus legislatiu la seva expressió. Així, els textos constitucionals responen a la idea de pacte, i els seus articles sobre educació es poden considerar com a reflex del discurs pedagógicopolític dominant en cada cas, i com a marc referencial per a la concreció de polítiques educatives, que, al seu torn, obtenen legitimitació mitjançant les corresponents lleis orgàniques. El mateix es pot dir respecte a l'àmbit administratiu i de gestió.

Estat i educació: una història mil·lenària

En aquesta segona part de l'article cercarem en el passat nous elements que puguin complementar la iniciada contextualització de la política educativa. El que primer crida l'atenció a l'hora d'endegar aquest propòsit és l'existència d'abundants discursos de pedagogia política molt abans del segle XVIII, època en la qual les revolucions a Amèrica i França consoliden una política educativa estatal primer i nacional després, en què es pot veure ja, i de manera ininterrompuda fins al present, com juguen els tres nivells de concreció que venim plantejant segons l'orientació ideològica de la persona o partit que ocupa el poder en cada moment. Recordem una vegada més que només en aquest cas es pot parlar de política educativa.¹² Però, com dèiem, s'observa una certa autonomia en els tres nivells o àmbits de la política educativa, que en el pla teòric dels discursos ens re-

met remuntar-nos fins a l'antiguitat clàssica. Efectivament, la història ens mostra una contundent continuïtat en la producció de textos d'aquest nivell teòric, autèntics tractats de pedagogia política.

Encara més, la història ens proporciona algunes claus que ens permeten anar descobrint tot un seguit d'intuïcions que confirmen les arrels antropològiques de la política i de la pedagogia política, i que ens serviran per comprendre millor la complexitat que descobreix l'anàlisi dels seus fonaments contemporanis. Citarem a tall d'exemple i sense cap pretensió d'exhaustivitat algunes referències.

DISCURSOS SOBRE PEDAGOGIA I POLÍTICA EN EL MÓN CLÀSSIC

No cal una anàlisi en profunditat de l'obra dels teòrics grecs més rellevants del segle IV aC –principalment d'Isòcrates, Plató i Aristòtil– per comprovar no solament que la relació entre *politeia* i *paideia* va esdevenir un dels pilars fonamentals de la cultura grega i un referent per a no poques teoritzacions pedagogicopolítiques posteriors, sinó també que els seus escrits van constituir la primera denúncia contra la instrumentalització de la pedagogia per interessos il·lícits, en aquest cas per part d'alguns sofistes, acusats de promoure un discurs imprudent que conduïa a la democràcia directament vers l'anarquia.

Efectivament, en contra d'aquesta manipulació perversa procedent de la sofística, Isòcrates, Plató i Aristòtil assenyalaven la virtut com a objectiu educatiu. Per a Isòcrates, autor d'*Areopagítica*,¹³ és la virtut, ensenyada d'acord amb la tradició,¹⁴ la que garanteix l'ordre a l'Estat, més que no pas les lleis. Per la seva banda, Plató parla de la ciutat de les lleis que fan arribar els ciutadans a la virtut sota el control dels magistrats.¹⁵ I Aristòtil, preceptor d'Alexandre, introdueix el tema de la llibertat, que implica l'acata-

-
- (12) Excepcionalment hem citat en aquest mateix escrit dinàmiques politicoeducatives anteriors, com en el cas de les polítiques universitàries del segle XIII i posteriors, o d'altres iniciatives similars, sempre parcials i allunyades del procés de sistematització política que inicien alguns Estats europeus i americans en el segle XVIII.
- (13) Isòcrates: *Orazioni*. Milà: Biblioteca Universale Rizzoli, 1995. Conté *Areopagítica* en versió bilingüe italià-grec.
- (14) Arendt, reflexionant sobre tradició i educació, afirma: «Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos». Una afirmació que restitueix a la tradició el seu valor en el moment de la transmissió. Vegeu: H. Arendt: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996, p. 208.
- (15) Plató ha esdevingut una referència obligada en el tema de les concomitàncies entre política i pedagogia. Per citar un exemple entre mil, que aporta llum a les nostres reflexions, ens referirem a Ortega, que, criticant Kerschesteiner en un article aparegut en *Revista de Pedagogia* (1923), diu que no ha de ser la pedagogia la que ha d'adaptar-se a la política, sinó que «es la política quien debe adaptarse a la pedagogia, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó». Vegeu: J. Ortega y Gasset: «Pedagogia y anacronismo», a *Obras Completas*. Madrid: Alianza; Revista de Occidente, 1983, vol. III, p. 131 i s. (referència: p. 133).

ment de les lleis, tot afirmant que l'Estat ha de garantir l'educació dels ciutadans per tal d'aconseguir la felicitat a través de la virtut i la llibertat.¹⁶ Els tres mestres filòsofs parlen, en definitiva, del paper de l'educació en aquesta dualitat paradoxal de la política entre la norma moral, la virtut, i la norma legal, la llei.

Aquesta idea d'equidistància entre la virtut i la llei, que tot just acabem de veure, es decanta entre els romans a favor del dret (*ius*). Aquest decantament concorda amb unes noves necessitats, ja que, si entre els grecs el discurs polític versava a l'entorn de la Ciutat-Estat (*polis*), entre els romans una política expansionista de domini i ampliació cercava la definició d'un Estat imperial, amb instruments eficaços per garantir l'ordre social com ara l'exèrcit i el dret. Des d'un punt de vista pedagògic, el referent idealista de l'educació a Grècia, la *paideia*, esdevé realista, tot responent ara al concepte d'*humanitas*. Cal matisar, però, que si bé el dret va esdevenir a Roma una via vertebradora de tots els discursos, Ciceró centrava l'ideal educatiu en el *vir bonus*, com a garant de l'estabilitat política i subjecte de l'Estat imperial.

Dels segles de l'extensió del cristianisme durant l'imperi romà (I-V) cal destacar dues qüestions reorientadores. En primer lloc, la remodelació de l'esquema politicoeducatiu clàssic, segons la qual, la república, la ciutat, el regne i la llei ja no seran d'aquest món.¹⁷ En segon lloc, la redefinició de l'home virtuós, que de ser garant de l'estabilitat política i l'ordre social, donarà pas a l'home virtuós aspirant a un altre món celestial. Així, de la virtut com a garantia d'estabilitat política es passa a la virtut com a garantia de salvació. Tot plegat es pot parlar de reordenació despolititzadora, a la vegada que d'ocultació de la paradoxa mitjançant l'ocultació ideològica del vessant polític (desvaloració de la societat terrenal) i la construcció d'un nou discurs moral centrat en l'àmbit del diví. Així doncs, les consignes d'ascetisme, de propagació de la fe, i el menyspreu dels valors terrenals orientaran un tipus d'educació que, amb comptades excepcions (Carlemany o Alfred el Gran van incloure en les seves polítiques una mena d'educació estatal), no es trencarà fins a l'aparició de les primeres universitats.

ELS ORÍGENS DE LA PEDAGOGIA POLÍTICA LIBERAL

Si bé les notícies de les primeres universitats se situen en el segle XII,¹⁸ la regulació política d'aquestes institucions és posterior. Quan els estudis generals dels ordes religiosos, o les agrupacions d'estudiants, o les agrupacions d'estudiants i professors, etc., comencen a tenir rellevància i influència cultural, social, econòmica i política, els papes i els monarques decideixen fer servir el seu poder per regular, donar privilegis i sancionar

(16) Aristòtil: *Política*. Barcelona: Gredos, 2000.

(17) Sant Agustí: *La Ciudad de Dios [antologia política]*. Esplugues de Llobregat: Orbis, 1985.

(18) M.P. Rábade: *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros, 1996, p. 9 i s.

aquestes institucions. Si bé aquesta «politització» de les universitats per part de papes i monarques feia improbable l'aparició de polítiques universitàries al marge del cabal escolàstic, hi va haver centres amb personalitat pròpia, com els de Salern i Montpeller, junt a un fenomen, sense precedents en tot l'Occident cristià, protagonitzat per Alfons X,¹⁹ el rei savi. Veritable *rex magister*, Alfons es va preocupar pel coneixement de l'home en els seus vessants històric, social i natural. Es pot ben dir que aquest monarca representa l'entronització d'un humanisme que integra tot el divers horitzó de la cultura medieval, que era alhora occidental i semític. Els centres de Salamanca, Múrcia i Sevilla són una bona mostra d'aquesta singularitat de la política educativa del rei castellà.

El gir que significa aquest procés universitari respecte del monolític pensament escolàstic, pel potencial perill diversificador que posseïen aquests grups d'estudiants i professors, és un dels factors que afavoreix la creació del Tribunal de la Inquisició per Innocenci IV l'any 1248, quan l'edifici de la cristiandat comença a donar mostres d'incapacitat per mantenir el seu propi discurs davant de l'irresistible retorn del pensament clàssic, i davant també del trencament diversificador que suposa poc més tard la Reforma luterana, amb conseqüències sense retorn per a la política educativa des de llavors.

Després del desordre renaixentista –del qual hem de guardar com a referent *El príncep*²⁰ de Maquiavel– i del nou ordenament cartesià, la riquesa del pensament pedagògicopolític ofereix importants aportacions de les quals triarem aquelles que ens semblen, per la seva repercussió, més significatives per a la comprensió de la pedagogia política en el segle XX. Així, destacarem en primer lloc l'obra de Hobbes, aquell que va descriure el passatge d'una multiplicitat de voluntats a una voluntat única, segons es llegeix en el capítol cinquè del *De Cive*.²¹ La rellevància d'aquest autor es mostra des d'una doble perspectiva política i pedagògicopolítica.

La primera té a veure amb el fet que Hobbes és el primer que parla de la política (filosofia civil) com a ciència.²² Així, l'oposició entre el saber dogmàtic i el saber matemàtic és un eix transversal de tota la seva filosofia,

-
- (19) J. Valdeón: «Alfonso X: semblanza de su reinado», a *Revista de Occidente*, núm. 43, 1984, p. 15 i s. També: F. Márquez Villanueva: *El concepto cultural alfonsí*. Madrid: Mapfre, 1994.
- (20) Cal considerar aquest llibre com un clàssic de la pedagogia política no solament perquè està pensat per a la formació de governants, també per les seves intuïcions sobre alguns aspectes de la concomitància entre ideologia i política. Vegeu: N. Maquiavel: *El príncipe*. Barcelona: Editorial Mateu, 1970. Conté les anotacions de Napoleó i una documentada presentació de J.M. Ollé Romeu.
- (21) T. Hobbes: *El ciudadano*. Madrid: CSIC; Editorial Debate, 1993 (referència: p. 53).
- (22) En aquest sentit, en els treballs que ens arriben des del Centre Nacional de la Recherche Scientifique de París, es considera que la filosofia civil és present en el conjunt de l'obra de Hobbes, en contra de la lectura tradicional que des de sempre havia optat per la separació radical entre la seva filosofia natural i la civil. Les crides a una revisió de la filosofia hobbessiana han estat abundants durant l'última dècada. Un exemple: K.F. Herb: «Le fondement de la Philosophie de L'État dans le *De Cive*», a *Revue de Métaphysique et de Morale*, núm. abril-juny, 1996.

i la demostració matemàtica el criteri de científicitat. De manera que el gran projecte de Hobbes es fer matemàtics tots els camps del saber. Del resultat d'aquest propòsit –que li porta a certificar que només hi ha dues ciències descrites, acabades: la geometria i la política– hem extret l'afirmació de la primacia de Hobbes en la consideració científica de la política.

La segona perspectiva, més propera a la pedagogia política, situa l'obra de Hobbes, juntament amb la de Locke, en la recta de sortida del liberalisme modern, i té molt a veure amb les democràcies liberals contemporànies. Si ens adrecem als principis fonamentals de la democràcia nord-americana, presents en la seva Declaració d'Independència i en les seves primeres constitucions polítiques, no és difícil entreveure sota els redactats dels pares fundadors, Jefferson, Madison, Hamilton, etc., els arguments de la tradició liberal anglesa, de la qual Hobbes i Locke es poden considerar els primers descriptors.

A l'oposició cartesiana trobem a més del de Hobbes altres discursos, com el de Spinoza, autor d'un *Tractat teologicopolític*.²³ De llur optimista teoria contractual deriva la definició de la llei de la cooperació i el amor (*homo homini deus*). Per a Spinoza, l'Estat és la institució impulsora d'un nou concepte de llibertat entre els ciutadans, al qual arriben mitjançant l'educació. Per la seva banda, Locke també trobà detractors des del camp de l'estètica, rebutjats en molts casos per la via de la ridiculització, tot eliminant així el perill de desemmascarar algunes de les propostes menys edificants que el liberalisme deixava ja entreveure. Aquesta oposició, Locke la va trobar ben a prop seu, justament en la persona del jove comte de Shaftesbury –autor de *Carta sobre l'entusiasme*–,²⁴ de qui havia estat preceptor.

LA CONSOLIDACIÓ DEL LIBERALISME I LA PEDAGOGIA POLÍTICA NACIONAL

Aquests discursos d'empiristes i racionalistes del Barroc trobaran en el segle XVIII un terreny adobat per a la difusió d'unes noves propostes de transformació política, cultural i social de la humanitat. El sentiment universalista i l'enciclopedisme, la proliferació de revistes culturals, el protagonisme de les acadèmies, l'extensió de la maçoneria, etc., ofereixen la imatge d'una burgesia consolidada i disposada a fer valer els seus drets. La raó impera i s'erigeix en analitzador de tota la tradició anterior. La pedagogia política respon a les consignes del despotisme il·lustrat com a ideal, encara que van ser els discursos provinents del dret i l'economia els que tindran més pes a l'hora de dissenyar les polítiques educatives de l'ensenyament públic estatal.

Identificat a tot Europa com el període de la Il·lustració, les *lumières*, l'*Aufklärung*, el segle XVIII és també l'època de la consolidació del liberalis-

(23) B. Spinoza: *Tratado teológico-político*. Barcelona: Orbis, 1985.

(24) A.A.C. Shaftesbury: *Carta sobre el entusiasmo*. Barcelona: Crítica, 1997.

me i, a la vegada, de l'inici de la controvèrsia que el fonamenta: el difícil equilibri entre llibertat i justícia; una controvèrsia que ha entelat sempre les bones intencions de la ideologia liberal fins avui.²⁵ Potser *L'esperit de les lleis* de Montesquieu²⁶ és la referència més significativa. A l'època d'això que diem; a més, el seu capítol IV, titulat «Les lleis de l'educació han d'estar relacionades amb els principis del govern», construeix un exemple d'autèntica pedagogia política. D'altra banda, Rousseau, el pietista Francke o Bassedow, entre d'altres, van ser els referents politicoeducatius en els quals es van inspirar les primeres polítiques educatives d'educació pública estatal que es van implantar a Prússia a partir del regnat de Frederic Guillem I. Aquests discursos i aquestes experiències preparaven el camí a la pedagogia política revolucionària francesa que, de la mà de La Chalotais, Montesquieu o Condorcet, donarà pas a significatives aportacions sobre l'educació nacional; un gir radical que plantejava transformar el súbdit en ciutadà, l'educació per a l'obediència en educació per a la llibertat, l'intel·lectualisme en civisme, el despotisme en igualtat.

La pedagogia política nacionalista, iniciada amb els discursos dels revolucionaris francesos, ve a fonamentar aportacions anteriors i posteriors que apelen al sentiment patriòtic des de províncies diferents. És el cas de les reflexions sobre l'esperit del poble (*Volksgeist*) dels romàntics alemanys; no gensmenys, la inclusió d'articles sobre educació en les constitucions polítiques dels Estats, en primer lloc als Estats Units, un cop aconseguida la seva independència (la Constitució de Pensilvània l'any 1776 n'és la primera), i després a França (1791) i Espanya (1812). Els discursos sobre la idea d'Estat-Nació van produir no poques aportacions, tot intentant trobar una definició que fes la concordança entre dos conceptes tan controvertits com Nació i Estat. De nou apareixia el conflicte, la paradoxa, en voler unir en un mateix enunciat l'àmbit dels sentiments que representa la Nació i l'àmbit de la submissió a la llei que representa l'Estat. És així que durant els segles XIX i XX es generen intents de descripció d'un Estat nacional, tot obrint camins cap a allò que ha estat una dinàmica política comuna a totes les ideologies: la tendència de tota Nació a organitzar-se com a Estat. D'altra banda, les definicions de Nació des de qualsevol punt de vista (ètnic, idiomàtic, cultural, territorial, jurídic, polític, religiós, etc.) resulten ambigües en el moment de citar exemples que les validin; més encara quan el que s'intenta és fer-les coincidir amb la idea d'Estat. I és que,

(25) Una de les últimes i més interessants entregues d'aquesta controvèrsia s'inicia amb el llibre de J. Rawls: *Teoria de la justícia* (Mèxic: FCE, 1978). Aquesta obra de Rawls constitueix a més a més l'última aportació rellevant de les teories contractuals, i, des de la seva aparició l'any 1972, va provocar no poques reaccions. Destaca la de H.L.A. Hart de 1973, que va merèixer, al seu torn, un escrit de resposta de Rawls nou anys després: J. Rawls: *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós, 1990. A més de Hart, cal destacar d'entre els comentaristes posteriors: P. van Parijs: *Qu'est-ce qu'une société just?* París: Éditions du Seuil, 1991; també un número monogràfic dedicat a Rawls: *Revista Agustiniàna*, vol. XXXVII, núm. 114, setembre-desembre, 1996.

(26) Charles de Secondat, baró de Montesquieu: *De l'esperit de les lleis*. Barcelona: Edicions 62, 1983.

amb el pas del temps, el primitiu Leviatan ha estat encoixinat amb folres de ben diferents teixits: Estat de les Autonomies, Estat educador, ens jurídic i administratiu, Estat del benestar, Estat federal, etc. En la seva obra *Què és una Nació?*, Ernest Renan, un bretó del segle XIX ben conegut, va escriure el següent:

[La Nació] supone un pasado; se resume, sin embargo, en el presente por un hecho tangible: el consentimiento, el deseo claramente expresado de continuar la vida en común. La existencia de una Nación es un plebiscito de todos los días.²⁷

La liquidació de l'anomenat Antic Règim deixava sobre l'escena dos pols en torn als quals havien de versar els discursos pedagogicopolítics durant tot el segle XIX i una bona part del XX. Ens referim al liberalisme i el conservadorisme, que, mitjançant la confrontació violenta en tots els sentits, intentaràn definir polítiques educatives pròpies, també en el tema del nacionalisme. Dins d'aquest marc bipolar aniran acomodant-se elements de molt diversa procedència, amb una incidència directa en els discursos de la pedagogia política, i, naturalment, en les polítiques educatives. La revolució industrial, el moviment paidològic o del *Child Study*, la revolució metodològica en la ciència propiciada per la generalització del biologisme i del paradigma positivista, la mobilització d'alguns sectors de l'idealisme en favor de la regeneració de la humanitat, entre molts d'altres, van tenir en aquest període una gran presència dins l'àmbit de la pedagogia política, bo i convertint l'educació en un instrument de canvi sociopolític de primera magnitud durant bona part de la centúria.

L'enfrontament entre les tendències del progressisme i el reaccionarisme marquen un segle caracteritzat per importants avenços en l'educació i per una abundant producció pedagogicopolítica propiciada per la consolidació del parlamentarisme. Aquesta dinàmica avenç-reacció, progrés-tradició produeix una desvaloració de la tradició, tot centrant la controvèrsia en termes cabdals com ara la qüestió del lliurepensament i la llibertat de càtedra, el dret o no a una educació confessional, la intervenció de l'Estat o l'autonomia escolar, etc. D'altra banda, l'abundant legislació que genera el pedagogisme polític del segle XIX dóna idea del protagonisme exercit per la pedagogia durant el període; un protagonisme que havia canviat el paisatge educatiu d'Europa i Amèrica mitjançant l'establiment de sistemes nacionals d'educació. Ras i curt, els uns i els altres havien descobert el poder de l'educació com a motor de canvi social i polític, i com a element de cohesió ideològica. És així que a les acaballes del segle XIX l'excel·lència en quantitat i qualitat de la nòmina dels pedagogs preparava una escola nova per a un nou segle que havia de ser del nen.

(27) Fragment de l'obra de Renan «Què és una Nació?», citat a L. Luzuriaga: *Pedagogia social y política*. Madrid: CEPE, 1993, p. 149.

Quatre moments de la pedagogia política al segle XX

En arribar a aquest punt, resulta procedent revisar aquella primera definició de la pedagogia política que hem esbossat en el primer apartat de l'article. Així doncs, hem dit que es podia considerar la pedagogia política com el conjunt de discursos susceptibles d'orientar en cada moment l'activitat relacional dels éssers humans dins l'àmbit públic. Ara, després de comprovar la rellevància determinant de l'Estat en aquestes relacions des de la seva posició de poder, caldria incloure aquesta circumstància juntament amb els seus efectes en educació.

Superada la controvèrsia del liberalisme tocant a la intervenció de l'Estat en educació, es pot dir que l'eix central de la pedagogia política al segle XX gira al voltant de la democratització de l'ensenyament dins l'àmbit de la cultura occidental, i de les diferents interpretacions de la idea de democràcia que des de la teoria i la pràctica s'han dut a terme. Dins d'aquest marc, el discurs del sociologisme troba el seu lloc en l'univers psicologista dominant des del segle XVIII, tot obrint el pas a la pedagogia social i a una contemplació de l'educació des de posicions més d'acord amb la realitat psicosociològica dels subjectes. Per aquest camí de la democratització, les polítiques educatives, que havien aconseguit la generalització de l'educació primària, cerquen ara l'extensió d'aquest esperit vers la generalització de l'educació secundària i superior. Els Estats Units constitueixen l'avantguarda en aquest sentit; de fet, ja el 1950 publicaven una taxa d'escolarització del 93,3% de la població d'entre 6 i 17 anys. John Dewey, autor de *Democràcia i educació*,²⁸ n'és el referent, i la seva influència és palesa des de ben aviat tant als Estats Units com a Europa.

En molts moments, aquest procés democratitzador s'ha vist encallat i enterbolit a Europa a causa de les guerres, dels parèntesis totalitaris i d'altres factors sectorials com els efectes de la inicial mentalitat liberal anglesa de no-intervenció de l'Estat en educació, o la polèmica sobre el caràcter laic o religiós que calia imprimir a l'ensenyament. D'altra banda, la irresistible irrupció del factor econòmic com a motor del desenvolupament mediàtic ha vingut implementant una mentalitat internacionalista primer i globalitzadora després, que no deixa espais per a la crítica tot anul·lant les possibilitats de confrontació. La passivitat amb la qual hom ha assistit a la desvaloració de la filosofia, la història o la pedagogia en els *curricula* de l'ensenyament mitjà i superior a favor dels sabers tecnològics afavoreix la preponderància d'aquest paisatge postnacional, d'allunyament nord-sud, acrític, d'individualitats anònimes, en què la creativitat, l'originalitat (d'origen) i l'esperit socràtic no acaben de trobar un lloc a l'escenari.²⁹

(28) J. Dewey: *Democràcia y educación*. Madrid: Morata, 1995.

(29) Habermas, un dels autors que es mou amb més soltesa en mig d'aquesta última crisi de la modernitat, proposa aprendre de les catàstrofes en el seu llibre *La constel·lació postnacional* (Barcelona: Paidós, 2000).

És en el segle XX, però, quan es fa servir amb una certa normalitat el terme *pedagogia política*.³⁰ Sense que hàgim fet una recerca sistemàtica, a Espanya hem trobat el terme ja l'any 1902 en un text de Suceso Luengo, directora de les escoles normals superiors de mestres a Manila i Màlaga.³¹ D'altra banda, el 1933 la Universitat de Berlín procedeix a la institucionalització de la matèria amb la creació d'una Càtedra de Pedagogia Política; i l'any 1954 Lorenzo Luzuriaga publica un petit manual titulat *Pedagogia social i política*.³² Actualment, alguns aspectes de la pedagogia política s'estudien a les universitats en assignatures relacionades amb la política educativa i la legislació.

En els paràgrafs següents i com a exemplificació d'aquest panorama, centrarem la nostra atenció en quatre moments de la pedagogia política d'aquests últims cent anys. En primer lloc ens referirem a la presència de la pedagogia política en les teoritzacions sobre pedagogia social entre segles. A continuació descriurem la instrumentalització que es va fer de la pedagogia des dels règims polítics d'orientació totalitària. En tercer lloc parlarem de la pedagogia institucional com a proposta pedagogicopolítica de resposta a la crisi dels anys setanta. I conclourem amb una breu referència al moment actual que, més que de desaparició de la pedagogia, pensem que és un moment de reflexió crítica en mig del desordre paradigmàtic que sens dubte donarà lloc a una nova situació avui difícil de preveure.

PEDAGOGIA SOCIAL I PEDAGOGIA POLÍTICA

A la relació ja esmentada entre política i pedagogia caldria afegir ara la que s'estableix entre els àmbits del social i el polític, que, més que d'una relació, es tracta gairebé d'una identitat. Efectivament, Sèneca tradueix l'aristotèlic *zoon politikon* per *animal socialis*. Més tard, aquesta identitat passarà a formar part de la tradició escolàstica mitjançant l'asseveració tomista: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis*.³³ Així doncs, l'objectiu tant de la pedagogia social com de la pedagogia política ha d'apuntar cap a l'àmbit de la sociabilitat de l'individu. Per la qual cosa hem de veure com a normal la coincidència en el temps –els anys de canvi del segle XIX al XX– de les primeres aportacions sobre pedagogia social i els primers intents d'ordenament explícit d'un discurs pedagogicopolític.

Durant el període de predomini psicologista (recordem que per a l'entorn educatiu aquest predomini s'havia iniciat amb Rousseau i s'havia reformat amb Herbart, tot allargant-se en el temps fins ben entrat el segle XX amb els desenvolupaments de la psicopedagogia) apareixen aportacions

(30) Un exemple recent: J.S. Escobar Aguirre: *Paulo Freire: otra pedagogia política*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral, 1990.

(31) S. Luengo: *Pedagogia social*. Màlaga: Tip. El Cronista, 1902, p. 9.

(32) L. Luzuriaga: *Pedagogia social y política*, op. cit.

(33) Vegeu: H. Arendt: *La condició humana*. Barcelona, Paidós, p. 38.

rellevants per a la consolidació d'un discurs sociològic capaç de recuperar aquella tradició clàssica del vessant sociopolític de l'ésser humà. Aquestes aportacions apareixen en el discurs dels neokantians, concretament en Paul Natorp, professor a Marburg i autor d'un text titulat *Pedagogia social* (1899)³⁴ de gran repercussió entre els crítics de l'individualisme herbartià. Anteriorment Kant, curiosament admirador de Rousseau, havia escrit sobre la «insociable sociabilitat» de l'home; encara que aquesta molt assenyada reflexió del professor de Königsberg no tindrà continuïtat fins a la descripció freudiana del subjecte dividit i les teories del subconscient.³⁵

Una altra aportació d'aquest procés de recuperació, contemporània a la de Natorp, és la coneguda diferenciació de Tönnies entre comunitat i societat, que cercava també la regeneració comunitària a Alemanya.³⁶ Però serà des del camp de l'emergent sociologia científica d'entre segles que es produiran les més rellevants aportacions en el tema de les relacions entre societat i política a l'entorn de la pedagogia política. En aquest sentit destaquen els italians Illuminato Dispensa, que l'any 1902 publicava a Bolonya *La Scienza dell'insegnamento fondata sulla sociologia*, i R. Ardigò, descriptor del procés educatiu que fa concordar la individualitat i la sociabilitat dels educands en les seves lliçons recollides per les mateixes dades a *Scienza dell'educazione*.³⁷ També cal mencionar E. Durkheim, que aquell mateix any va pronunciar a la Universitat de París la lliçó inaugural d'un curs de Ciència de l'educació del qual s'encarregava tot relevant Buisson. En aquest curs, Durkheim intentava cimentar en la sociologia la ciència de l'educació, segons apareix en la seva obra recopilatòria, titulada *Éducation et sociologie*,³⁸ que inclou el discurs en qüestió. Durkheim observa la distinció entre la pedagogia, entesa com a reflexió filosòfica sobre l'educació, i la ciència de l'educació que en el futur –anunciava– havia de ser la sociologia. I és en mig de totes aquestes aportacions que es comença a contemplar, entre les diverses concepcions de la nova ciència social, una que tractarà específicament els aspectes polítics de l'educació: la pedagogia política.

A Espanya, des del 1898 es deixava sentir la crida a una regeneració nacional que recollia reflexions d'altres discursos regeneracionistes europeus arrelats a les noves teories de la *Sozialpädagogik* natorpiana, als discursos polítics d'orientació psicopedagògica entorn a la qüestió social, als

-
- (34) P. Natorp: *Pedagogia social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura, sense data.
- (35) Concretament, Kant diu: «El medio de que se sirve la Naturaleza para llevar a cabo el desarrollo de todas sus disposiciones es el antagonismo de las mismas dentro de la sociedad, en la medida en que ese antagonismo acaba por convertirse en la causa de un orden legal de aquellas disposiciones. Entiendo aquí por antagonismo la insociable sociabilidad de los hombres, esto es, el que su inclinación a vivir en sociedad sea inseparable de una hostilidad que amenaza constantemente con disolver esa sociedad». Vegeu: I. Kant: *Ideas para una Historia Universal en clave cosmopolita*. Madrid: Tecnos, 1994, p. 8-9.
- (36) F. Tönnies: *Comunitat i associació*. Barcelona: Edicions 62, 1984.
- (37) R. Ardigò: *Scienza dell'educazione*. Pàdua-Verona: Brucke, 2a ed., 1903. I. Dispensa: *La Scienza dell'insegnamento fondata sulla sociologia*. Bolònia: Zamoran et Albertazzi, 1902.
- (38) E. Durheim: *Éducation et sociologie*. París: Alcan, 1922.

d'orientació anarquista, o encara als de la socialista *soziologische Pädagogik*, entre d'altres. La ja citada professora Suceso Luengo, a més de María de Maeztu, Royo Villanova,³⁹ Ortega y Gasset, Ferrer Guardia, Campalans o Luzuriaga, entre molts d'altres, van escriure sobre pedagogia social ja als inicis del segle XX. En tots els casos la referència a la política és rellevant. Luengo arriba a plantejar el 1902 un currículum de pedagogia política,⁴⁰ i Ortega presideix un projecte pedagogicopolític, representat per la Lliga d'Educació Política, que va intentar sense èxit institucionalitzar una força política amb el doble objectiu que implícitament perseguia l'institucionalisme: la regeneració per l'educació social i la influència política.⁴¹ Anys més tard, Ortega pronunciarà a Bilbao la coneguda conferència sobre la responsabilitat política de la pedagogia social, titulada *La pedagogia social como programa político*.

Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico.⁴²

Una deixeble d'Ortega, María Zambrano, que havia de continuar aquesta tasca des d'un vessant més radical, característic de la seva generació, ofereix un bon exemple del sentiment pedagogicopolític del regeneracionisme espanyol. Més enllà del seu discurs teòric, la trajectòria vital de Zambrano descobreix la seva implicació directa en iniciatives relacionades amb la formació de la ciutadania. I així es pot veure en la seva col·laboració amb l'FUE, l'Extensió Universitària, les Missions Pedagògiques o les universitats populars. A més, igual que el seu mestre Ortega, va crear la Lliga d'Educació Social amb Valle-Inclán, Manuel Azaña, Marañón, Indalecio Prieto i Pérez de Ayala, entre d'altres. La pedagogia política serà l'eix vertebrador d'una branca important de la seva extensa producció publicística que s'inicia amb una obra primerenca, titulada *Horizonte del liberalismo*, i que continuarà fins al final dels seus dies l'any 1991.⁴³

(39) A Espanya, les diferents interpretacions que es van fer de la pedagogia social de Natorp es palesen en l'obra de Royo i Maeztu. Vegeu: A. Royo Villanova: *La pedagogia como ciencia social*. Gijón: L.V. Sangenis, 1916. M. de Maeztu: «Pedagogia social», a *Revista Estudio*, núm. 26, 1915, p. 12 i s.

(40) Cal afegir en aquest mateix sentit que, tres anys després, l'Institut de Pedagogia Experimental (una de les seccions del Museu Pedagògic de Barcelona) incloïa la Pedagogia Social en el seu pla d'estudis de formació de mestres.

(41) J. Ortega y Gasset: «Prospecto de la "Liga de Educación política Española"», a *Obras Completas*. Madrid: Alianza; Revista de Occidente, 1983, vol. I, p. 300 i s.

(42) J. Ortega y Gasset: «La pedagogia social como programa político», a *Obras Completas*. Madrid: Alianza; Revista de Occidente, 1983, vol. I, p. 503 i s. (referència: p. 515).

(43) M. Zambrano: *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata, 1930. Ja hem tractat en altres escrits sobre la vocació pedagògica que es manifesta en el discurs filosòficopolític de María Zambrano. Vegeu: A.C. Moreu: «María Zambrano i la pedagogia», a P. Heras i C. Vilanova: *Pedagogia en veu de dones*. Barcelona: PUB, 1999, p. 81 i s.

Amb posterioritat, Luzuriaga va publicar el ja mencionat manual titulat *Pedagogia social i política* (1954), i posteriorment amb la institucionalització universitària de la pedagogia social han proliferat diferents manuals que inclouen aspectes de la pedagogia política dintre de les possibles concepcions de l'entorn socioeducatiu.⁴⁴ Val a dir, però, que avui les demandes socials i la mateixa evolució de la pedagogia social com a disciplina han exclòs pràcticament de la seva definició un discurs pedagògicopolític explícit.

LA INSTRUMENTALITZACIÓ TOTALITÀRIA DE LA PEDAGOGIA POLÍTICA

La possibilitat d'instrumentalització sistemàtica de la pedagogia a favor d'interessos polítics directament relacionats amb plantejaments ideològics de caràcter totalitari s'ha materialitzat a l'escena mundial durant l'últim segle tot provant les possibilitats d'un poder repressor de les llibertats que ha costat milions de vides humanes i que ha suprimit els drets fonamentals de generacions i generacions de persones a tot el món, des de plantejaments ideologicopolítics ben diversos provinents de l'àmbit de la justícia, la genètica, l'economia o la religió. En tots els casos, la instrumentalització de la pedagogia per tal d'aconseguir una concordança ideològica perversa i cohesionadora de la població al voltant d'una moral acrítica, alhora que legitimadora d'un poder autoritari, es palesa en desenvolupaments pedagògicopolítics d'orientació també diversa en els seus plantejaments comunistes, feixistes, nazis, etc.

El fris cronològic del segle XX presenta ja al 1917 la revolució bolxevic, que, de la mà de Lenin, Trotski i Stalin, desembocà en la instauració d'un règim totalitari de partit únic: el Partit Comunista de la Unió Soviètica. L'adaptació de la doctrina marxista a les característiques del poble rus, el marxisme-leninisme, i el referent autogestionari de la pedagogia de Makarenko⁴⁵ constitueixen la consolidació d'una trajectòria que s'havia iniciat entre els representants de l'anomenada esquerra hegeliana a mitjan segle XIX i que no conclourà fins a l'enderrocament del mur de Berlín i la desfeta de la URSS al darrer quart del segle XX.

Dos anys després de la revolució de 1917, el Tractat de Versalles obrí un període d'inestabilitat a tot Europa caracteritzat pels moviments de fronteres, els canvis de règim polític i l'aparició de noves ideologies polítiques que, com la comunista, intentaran reforçar el caràcter nacional als estats

(44) Quintana recull com una de les concepcions de la pedagogia social l'educació política i nacionalista de l'individu, encara que manifesta el seu desacord. Vegeu: J.M. Quintana: *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson, 1988, p. 19 i s.

(45) A.S. Makarenko: *Poema pedagògic*. Madrid: Akal, 2a ed., 1996. L'autoritarisme que es concreta en el pensament de Makarenko en un elevat nivell d'exigència, una rígida disciplina i un inqüestionable esperit de servei a la col·lectivitat es van estendre més enllà de l'escola vers l'organització de les joventuts comunistes (Komsomol) i d'altres associacions juvenils del Partit.

europèus resultants de la Primera Guerra Mundial. Així, aquest mateix any 1919, a Itàlia, els *Fasci di Combattimento*, una organització d'elements nacionalistes, es posa sota les ordres de Mussolini; i dos anys més tard Hitler accedeix a la presidència d'un degradat Partit Nacionalsocialista alemany. D'altra banda, la presència d'altres tendències del nacionalisme ultradretà a Europa, com el rexisme belga, o els règims dictatorials en un bon nombre de països com Grècia, Portugal, etc., constituïen una autèntica amenaça feixista a Europa que es deixava sentir a França, el regne Unit i Espanya principalment, bo i desenvolupant-hi un sentiment unitari antifeixista; un sentiment que, per una banda, no impedirà la instauració en 1939 d'un règim dictatorial a Espanya, i per l'altra provocarà una segona confrontació bèl·lica d'escala internacional.

Durant el llarg període que havia de desembocar en la constitució del Gran Consell Feixista com a òrgan suprem de l'Estat a Itàlia,⁴⁶ la política educativa d'aquest país es deixarà en el camí figures de la importància de Giovanni Gentile, ideòleg de la renovació pedagògica italiana i ministre d'educació, juntament amb Lombardo Radice, director general d'ensenyament primari. Ambdós havien iniciat, en plena eufòria feixista, una reforma educativa més orientada a les reformes metodològiques dins del marc esteticoidalista que compartien, que a atendre el totalitarisme de les proclames provinents del partit de Mussolini, que havia publicat el 1908 un llibre titulat *La filosofia de la força*, i que era lector habitual de Schopenhauer, Nietzsche i Stirner; encara que, com a home d'acció, feia servir les idees per inutilitzar el pensament, amb coherència amb la ideologia feixista de pensament únic i simple que representava. Per al *duce*, i per al feixisme, l'Estat és l'absolut que fa possible l'existència d'individus i de grups. Ja no es parlava d'Estat-Nació; l'Estat feixista no representava la Nació sinó el Partit, que havia de ser únic. I l'entronització en el Partit començava des de la infantesa mitjançant els moviments juvenils de caràcter militarista⁴⁷ i mitjançant la formació feixista a l'escola. L'arribada del ministre Bottai, autor de *Carta della Scuola*, significa el gir cap a una pedagogia política instrumentalitzada a favor d'una pretesa cultura popular «inspirada –diu Bottai– en les eternes virtuts de la raça italiana i la seva civilització.» Una pedagogia política que es concreta en disposicions autoritàries com el text únic, l'adequació i la depuració del personal docent, el concordat amb l'Església catòlica, la jerarquització com a estructura organitzativa i el feixisme com a ideal.⁴⁸

Pel que fa al nacionalsocialisme alemany, Hitler havia impulsat, des de la seva arribada a la presidència del partit, el discurs de la insurrecció, tot cercant el suport de militars ultradretans. El 1934, amb la consolidació de-

(46) Una narració ben detallada de la formació del moviment feixista es troba a: A. Tasca: *El nacimiento del fascismo*. Barcelona: Ariel, 1969.

(47) C. Betti: *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*. Florència: La Nuova Italia, 1984.

(48) A. Gaudio: *Scuola, chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo: 1922-1943*. Brescia: La Scuola, 1995.

finitiva de Hitler i el partit nazi, comença la mobilització social, econòmica i militar del nazisme amb la dissolució de partits i sindicats, la supressió de les milícies d'assalt a favor de les SS i l'abolició de la fornació religiosa. La instrumentalització de la pedagogia en el cas d'Alemanya⁴⁹ respon a plantejaments més complexos que en el cas d'Itàlia o que en el del posterior franquisme espanyol. Si bé l'artífex de la política educativa va ser el ministre Karl Friedrich Sturm,⁵⁰ cal destacar la personalitat d'Ernst Kriek i Alfred Baeumler, als quals hem de considerar com els representants més destacats de la pedagogia alemanya del III Reich.

Kriek va iniciar la seva trajectòria intel·lectual a les files de la pedagogia social idealista, tot considerant la comunitat com el marc en el qual s'ha d'establir la conjunció de la pedagogia i la política, i també com a unitat preeminent sobre l'individu. Antidarwinista i anti Eugenista en un primer període, Kriek es manifesta partidari de l'educació a partir dels costums i les normes de la societat, tot parlant amb admiració de l'educació del *gentleman* anglès en el seu desig de trobar un estil singular per al poble alemany. Però quan l'any 1934 es radicalitzen les posicions nacionalsocialistes, Kriek, com tants d'altres intel·lectuals alemanys, dóna un gir a les seves conviccions i passa a defensar el racisme i l'Estat totalitari com a fonaments de l'educació alemanya. Per la seva banda, el filòsof Baeumler no segueix el mateix recorregut; la seva trajectòria s'identifica de bon començament amb les tesis totalitàries del nacionalsocialisme; no en va rep encàrrecs d'una gran responsabilitat, com el de cercar la concordança entre l'educació intel·lectual i la ideologia del partit, o el no menys transcendent d'encarregar-se d'una Càtedra de Pedagogia Política⁵¹ a la Universitat de Berlín des del 1933. Aquesta circumstància fa de Baeumler el representant oficial de la pedagogia política del nacionalsocialisme.

Si se segueix el periple especulatiu de Baeumler, no és difícil esbrinar per què una iniciativa interessant com pot ser la creació d'una Càtedra de Pedagogia Política no va tenir continuïtat un cop acabava la Segona Guerra Mundial. Efectivament, la manipulació que Baeumler havia fet de l'obra d'autors com ara Nietzsche –durant molts anys, per tant, identificat amb la ideologia nazi–, amb la consegüent institucionalització d'aquesta manipulació (*Nietzschebewegung*), anul·la qualsevol interès que en principi pogués suscitar la seva càtedra. Està clar que l'objectiu de la institucionalització universitària d'una tal pedagogia política no va tenir més objectiu que

(49) Els termes d'aquesta instrumentalització els ha descrit: H. Hannoun: *Le Nazisme, fausse éducation, véritable dressage: fondements idéologiques de la formation nazi*. Villeneuve d'Asc: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

(50) Els aspectes més indicatius de la política educativa nacionalsocialista estaven relacionats amb valors com la puresa de la raça, la disciplina quasi militar, l'ascetisme, l'obediència cega, etc., dirigits a l'abolició de la iniciativa individual de les joventuts hitlerianes, que s'educaven als anomenats Burgs o a les Escoles Adolf Hitler.

(51) Un estudi sobre la pedagogia política de Baeumler i la seva càtedra a la Universitat de Berlín es troba a: J. Gandoily: *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, op. cit., p. 292 i s.

fer creïble el programa del nacionalsocialisme. Veritablement, si la pedagogia contemporània havia vingut al món a Alemanya, es pot dir que va ser també en aquest país on va rebre per part del nacionalsocialisme el cop gairebé definitiu que va determinar la seva disgregació.

La presència de processos instrumentalitzadors de la pedagogia des de règims totalitaris no s'esgota, com és ben sabut, amb la Segona Guerra Mundial. Espanya serà l'últim exemple al qual farem referència aquí, per tal de destacar, en primer lloc, els grans trets de la política educativa del primer franquisme. La primera preocupació del nou règim va ser desmantellar l'estructura educativa republicana alhora que es depuraven mestres i professors, es restablia l'ensenyament religiós, s'imposava el castellà com a llengua oficial i única, i s'expurgaven llibres de text i biblioteques. El primer responsable del nou Ministeri d'Educació Nacional, Sainz Rodríguez, s'estrena amb la reforma de l'ensenyament secundari mitjançant la llei de 20 de setembre de 1938. I és precisament en el preàmbul d'aquesta llei en què apareixen els primers referents ideològics i les primeres propostes pedagogicopolítiques del franquisme, que es basen en la nacionalitat espanyola, l'imperi i la religió catòlica, els tres pilars del nacionalcatolicisme.⁵² Així, es poden llegir, en l'esmentat preàmbul, frases com «el catolicisme es la médula de la historia de España» o «se trata de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española, la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial»; ja es veu que són frases que no necessiten cap comentari.

En segon lloc, i en relació amb aquesta referència a l'esperit imperial, cal dir que de les quatre forces que col·laboren amb Franco en els primers governs, els tradicionalistes, els catòlics, els monàrquics i els falangistes, aquests últims van propiciar la introducció del feixisme a Llatinoamèrica;⁵³ no en va haver estat els més pròxims a les tesis feixistes de Mussolini, i els encarregats d'organitzar els infants i els joves en l'anomenada Organització Juvenil Espanyola (OJE). El final del règim dictatorial franquista el 1975, un dels més llargs d'Europa juntament amb el soviètic, no significa el final dels totalitarismes. Hi ha una llista interminable d'estats, ètnies i pobles que encara avui viuen enmig del terror, l'aïllament, la irracionalitat i el silenci sagnant, víctimes de totalitarismes de tota mena que encara perduren en aquest final del segon mil·lenni.

VESSANT POLÍTIC DE LA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

En les dècades dels anys seixanta i setanta, la consolidació de les democràcies que havien sorgit de la Segona Guerra Mundial covaven al seu si

(52) J.J. Ruiz Rico: *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco*. Madrid: Tecnos, 1977, p. 75 i s.

(53) R. Pérez Monfort: *Hispanismo y Falange: Los sueños imperiales de la derecha española y México*. Mèxic: FCE, 1992.

un respectable potencial crític. Això implementava no solament la lluita contra les pròpies contradiccions de les ideologies burgeses dels diferents estats europeus, sinó també moviments de denúncia dels conflictes i les injustícies que tenien lloc a tot el món. En aquest context, les propostes de canvi en educació gaudien d'un gran ressò. Les descripcions d'una societat desescolaritzada (Illich), l'anunci de la mort de l'escola (Reimer) o del seu fracàs (Holt), les propostes per a una necessària deseducació (Goodman), les històries de vida com la de Celma que s'autoqualificava com a «educador», els discursos de les pedagogies llibertàries (Schmid), experiències de molt diversa orientació pedagògicopolítica (Barbiar a), o el moviment de la pedagogia institucional, constitueixen una bona mostra de la resposta social i educativa als culpabilitzats sistemes educatius vigents.⁵⁴

Concretament, la pedagogia institucional va ser una proposta pedagògicopolítica basada en l'aprenentatge de l'autogestió dins l'aula. La finalitat de la pedagogia institucional, per als autors més radicals del moviment, era aconseguir un canvi polític fonamentat en l'autogestió. El referent polític de la pedagogia institucional es troba en les experiències autogestionàries que es van dur a terme a la Iugoslàvia del mariscal Tito; i el referent pedagògic, que desembocarà en la proposta institucionalista, cal cercar-lo, dins del marc de les teories de la no-directivitat,⁵⁵ en les organitzacions de mestres que utilitzaven les metodologies de C. Freinet a França. D'aquestes metodologies, va ser la cooperativa escolar com a model organitzatiu de la classe la que va inspirar la possibilitat d'una autogestió total.⁵⁶

Es pot pensar com es va poder portar a la pràctica una experiència pedagògica que pretenia la substitució de l'estat democràtic per una estructura social autogestionària. L'explicació la trobem en la fugacitat del moviment, el caràcter no unitari en el moment de la pràctica i les circumstàncies en què es va desenvolupar el procés de maduració de la proposta, del qual aquí no donarem sinó una indispensable referència.⁵⁷

Una sèrie d'escissions marquen aquest procés. La primera es produeix entre el grup de mestres urbans de l'organització freinetista i dona lloc a la constitució del Grup de Tècnics Educatius, encapçalat per R. Fonvieille. Aquesta tendència pateix al seu torn una escissió de la qual sorgeixen el Grup d'Educadors Terapèutics (GET) d'Aida Vázquez i Ferdinand Oury, i el

(54) Oferim una mínima bibliografia d'aquestes manifestacions: I. Illich: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1974. E. Reimer: *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral, 1973. J. Holt: *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza, 3a ed., 1982. J. Celma: *Journal d'un éducastreur*. Paris: Champ Libre, 1974. J.R. Schmid: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella, 1975.

(55) C. Rogers: *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Fontanella, 1973.

(56) Un estudi crític de l'autogestió pedagògica: P. Fontan: *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona: Ceac, 1978.

(57) Una crònica quasi contemporània als fets: R. Hess: *La pedagogia institucional, hoy*. Madrid: Narcea, 1976. Molt més recent és el treball d'A.J. Colom, que aporta dades i documents inèdits: A.J. Colom: *La pedagogia institucional*. Madrid: Síntesis, 2000.

Grup de Pedagogia Institucional (GPI), amb Michel Lobrot i Georges Lapassade com a representants ben coneguts. Tots dos grups acaben parlant de pedagogia institucional i tots dos van tenir una rellevància internacional destacable si hem de fer cas de la difusió de les seves obres i de les experiències que es comptabilitzen. El GET, però, es va moure en un terreny pedagògicoterapèutic d'orientació psicoanalítica principalment i sense plantejaments polítics de cap mena,⁵⁸ mentre que la rellevància del GPI es troba en la seva perspectiva psicosociològica i pedagògicopolítica.⁵⁹

L'autogestió dins de l'aula que proposa la pedagogia institucional del GPI significa el lliurament del poder del mestre als alumnes. Això normalment plantejava una situació traumàtica inicial, seguida d'una fase organitzativa, fins a arribar al nou tipus de funcionament representat pel treball dels grups autogestionats. Esquemàticament, aquesta proposta⁶⁰ considera l'escola com una institució social regida per normes, on s'enfronten dues menes d'institucions: les institucions internes (dimensió estructural de grups, activitats, intercanvis, etc.) i les institucions externes (direcció, inspecció, reglaments, ministeri, etc.). L'activitat instituïdora dels alumnes només sembla possible a les institucions internes, que constitueixen l'àmbit de l'autogestió pedagògica. Però aquesta activitat topa òbviament amb l'activitat de les institucions externes; cal desmuntar, doncs, aquestes institucions per fer possible l'autogestió. Sorgeixen, així, les «contrainstitucions», obligades a qüestionar constantment l'obstaculització precedent de les institucions externes. Aquest qüestionament dóna lloc a l'anàlisi institucional, objectiu prioritari i permanent de l'autogestió pedagògica.

Segons aquests plantejaments, els educands experimenten a l'aula una manera de viure conforme a un nou model d'organització social. Es fa present així la dimensió política de la pedagogia institucional, segons la qual hi ha una pretensió de canvi social. Colom escriu en aquest sentit: «La pedagogia institucional, en el seno del GPI, se reconvierte en una pedagogia política.»⁶¹ De nou resulta vàlida la reflexió orteguiana que citàvem més amunt; fins i tot podem reescriure el fragment citat de la seva crítica a Kerschens-teiner, ja que la pedagogia institucional no s'adapta a la política existent, sinó que més aviat s'hi enfronta; de manera que és la política la que es defineix a partir dels postulats de la pedagogia institucional. Colom també ho diu:

Es la pedagogía la que posibilita la formación política, no la política la que arbitra los fundamentos de la pedagogía institucional, porque la política no crea

(58) A. Vásquez i F. Oury: *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Mèxic: Siglo XXI, 1968.

(59) Un text que recull aquesta perspectiva psicosociològica i pedagògicopolítica: J. Ardoino: *Éducation et politique*. París: Anthropos, 2a ed., 1999. Però l'obra més emblemàtica és: M. Lobrot: *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas, 1974.

(60) Vegeu: G. Lapassade: *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica, 1977. G. Michaud: *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia, 1972. R. Lourau: *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amórrortu, 1975.

(61) A. J. Colom: *La pedagogía institucional*, op. cit., p. 149.

sistemas pedagógicos, estructura simplemente sistemas de «diestramiento al poder establecido».⁶²

L'error dels institucionalistes del GPI, almenys pel que fa a les previsions de canvi polític que alguns dels seus protagonistes més entusiastes somiaven, va raure en una certa menyspreança en el moment de valorar la força de la institució externa a la qual pretenien enfrontar-se. Encara que els esdeveniments del maig del 68 van amplificar els discursos i les experiències de la pedagogia institucional, el cert és que, amb l'enfonsament del moviment estudiantil, la pedagogia política de l'institucionalisme va derivar cap a altres àmbits interrelacionals de l'entorn educatiu.

FI DE SEGLE. NOUS HORIZONS DE LA PEDAGOGIA POLÍTICA

Més enllà de sentiments mil·lenaristes, la percepció d'esdeveniments en certa manera inquietants que s'han anat succeint durant les últimes dècades del segle XX, i que copegen de ple estructures fins ara aparentment ben consolidades, aconsella dues coses com a mínim: aturar-se per tal de poder pensar i exercir la desconfiança davant l'allau de discursos, de vegades vel·leïtosos, procedents dels evangelistes dels nous temps que s'albiren. Si la filosofia husserliana va servir per modular els entusiasmes del positivisme ja en el període d'entreguerres, la recuperació pragmatista de la filosofia analítica, tot obrint portes a una mirada sobre el món (realitat, epistemologia) que es fa possible gràcies al llenguatge (acció, comunitat, política) però també gràcies al pensament (metafísica), pot servir per modular així mateix l'entusiasme postmodern.

«I per no allunyar-se del món real!» –afegirien els humanistes més conscients. Efectivament, la progressiva entronització de Peirce en el pensament analític ha permès superar els radicalismes del gir lingüístic, els estudis sobre la ment o els efectes del Cercle de Viena sobre la física. Davidson⁶³ assenyala el Wittgenstein de les *Investigacions Filosòfiques* com el primer a situar la veritat en el pla de la comunicació interpersonal, la qual cosa apunta a un pensament no privat i a un coneixement objectiu. Així, pensament, llenguatge i realitat en constant interrelació creen un entorn adient per a una definició del subjecte allunyada d'«clusivismes disciplinaris o ideològics; un subjecte que té més a veure amb Morin que amb Descartes, equidistant entre la raó instrumental –difícilment eludible– i les possibilitats de l'àgora, símbol de la concepció comunitària de la realitat ja descrita per Peirce i àmpliament difosa per Habermas.

El neonarcisme postmodern és un clar efecte de la negació de l'àgora, amb la consegüent ocultació de la política. Si més amunt vèiem com la pe-

(62) *Ibid.*, p. 152.

(63) D. Davidson: *Mente, mundo y acción*. Barcelona: Paidós, 1992.

dagogia política contemporània trobava la seva fonamentació a començaments del segle XX en els discursos d'una flamant pedagogia social, avui assistim a un panorama incongruent en el qual es pot contemplar com una educació social instrumentalitzada i tecnificada intenta apaivagar les desfeites del mateix paradigma instrumentalitzador, tot empaitant la pedagogia política al mateix estat de latència on jau des de fa anys la pedagogia.⁶⁴

Hi ha, però, qui cerca l'alternativa a l'*statu quo* des de l'entorn de la pedagogia política. Freire⁶⁵ i la nòmina d'autors de la pedagogia crítica en són exemple. D'altra banda, aquesta recuperació de l'àgora de la qual parlem implica també la recuperació del concepte d'educació política⁶⁶ des de la nova perspectiva imparable de la globalització. Els nous models de ciutadania davant d'un neocosmopolitisme complementen la definició de pedagogia política com a orientació de les relacions en el nou marc cosmopolita de la globalització.

No és la primera vegada que la humanitat s'enfronta a un període de canvi, de desordre i d'incertesa. La història mostra que, de la producció intel·lectual en aquests períodes, perduren les anàlisis i s'obliden les previsions; els filòsofs acostumen a ser pèssims profetes. La qüestió és si una adient interpretació del present permet caminar, construir; o si l'única alternativa es troba a l'esvalot d'una estació que és només d'arribada. Deixem oberta en aquest punt la nostra reflexió, encara que creiem que s'imposa el conreu de la imaginació, l'alerta creadora, l'exercici hermenèutic; ras i curt: mantenir-se en forma per enfrontar els nous reptes.

Paraules clau

Pedagogia política

Política educativa

Pedagogia

Política

Història de l'educació

Història de la pedagogia

Educació política

(64) Cal dir, però, que aquests intents no han apagat la flama de la pedagogia política. Vegeu: C. Díaz Hernández: *Escritos sobre pedagogia política*. Alcoi: Marfil, 1976.

(65) J. Escobar: *Paulo Freire. Otra pedagogia política*. Madrid: UCM. Tesi doctoral, 1990.

(66) F. Bárcena: *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós, 1997.

Abstracts

En este artículo se intenta descubrir y analizar los discursos teóricos que, en torno al objeto política educativa, han tenido una incidencia relevante a lo largo de estos últimos cien años. Para ello, en la primera parte del artículo se estudian las relaciones que, desde la antigüedad, se han venido definiendo entre política y educación. A partir de este análisis, se establecen tres niveles: el de los discursos (pedagogía política), el de las concreciones políticas (política educativa), y el de los resultados (realidad socioeducativa). Un esquema semejante consigue dos objetivos: por una parte, ordenar el entorno político-educativo, y por la otra, eliminar buena parte de la ambigüedad que arrastra el objeto política educativa por cuanto intenta dar cuenta tanto de las teorías como de los diseños de políticas y aún de la evaluación de resultados mediante el análisis de la realidad. En su última parte, al artículo se centra en los diferentes discursos de la pedagogía política que han marcado el acontecer del pasado siglo XX.

Dans cet article, l'auteur se propose d'identifier et d'analyser les discours théoriques qui, autour de l'objet politique éducative, ont eu une incidence remarquable au cours des cent dernières années. Pour cela, dans la première partie de l'article, il étudie les relations qui, depuis l'Antiquité, se sont vues définies entre la politique et l'éducation. En partant de cette analyse, on a établi trois niveaux: celui des discours (pédagogie politique), celui des concrétisations politiques (politique éducative), et celui des résultats (réalité socioéducative). Un schéma semblable atteint deux objectifs: d'une part, organiser l'environnement politico-éducatif et, d'autre part, éliminer une bonne partie de l'ambiguïté que comporte l'objet politique éducative dans la mesure où il tente de rendre compte aussi bien des théories que des applications des politiques et de plus de l'évaluation des résultats par le biais de l'analyse de la réalité. Dans sa partie finale, l'article se centre sur les différents discours de la pédagogie politique qui ont marqué l'évolution du 20ème siècle.

This article seeks to identify and analyse the theoretical discourses of educational policy that have had a significant impact over the last hundred years. In the first part, the relationships that have been established, from the earliest times, between politics and education are investigated. Based on this analysis three levels are identified: the discourses (political manifestations (educational policy), and the results (socio-educational reality). By applying this analytical approach two objectives are met: on the one hand, an ordered perspective of the political-educational setting, and on the other, the elimination of much of the ambiguity contained within the educational policy, inasmuch as it seeks to comprehend both political theories and designs and evaluate the results through an analysis of reality. In the final part, the article focuses on the various discourses of political pedagogy that have characterised the XX century.