

SISTEMÀTICA DELS MODELS EDUCATIUS CONTEMPORANIS

Salvador Peiró i Gregori
Universitat d'Alacant

RESUM

En aquest article l'autor presenta una sistematització dels models educatius que, sobre una base de tradició històrica, es caracteritzen pels seus aspectes filosòfics i teòrics. A grans trets s'ofereix una taxonomia que respon als següents models: primer, pedagogia perenne-personalitzada; segon, pedagogia culturalista; tercer, activistes, funcionalistes i progressisme; quart, corrents existencialistes i llibertaris. Finalment, es procedeix a una anàlisi comparativa entre els diferents models per tal de detectar les similituds i les diferències entre els models esmentats.

PARAULES CLAU: filosofia de l'educació, teoria de l'educació, història de l'educació, pedagogia sistemàtica.

ABSTRACT

In this article, the author presents a systematisation of the educational models which, on the basis of historic tradition, are characterised by their philosophical and theoretical aspects. Basically, it involves a taxonomy with the following models: first, perennial-personalised pedagogy; second, culturalist pedagogy; third, activists, functionalists and progressism; fourth, existentialist and libertarian trends. Finally, a comparative analysis is made between the different models to detect similarities and differences between the aforementioned models.

Hi ha frases que tanquen les vies del diàleg i la reflexió. Pensem —per exemple— en la pedagogia de l'essència i en la pedagogia de l'existència. En aquesta línia, se solen oferir plantejaments obertament adversos, com si tot fos blanc o negre en educació. Altres autors, sense esmentar antagonismes, ofereixen principis o notes de models contemporanis.¹

En la teoria pedagògica recent ha estat usual el recurs antinòmic; el més emprat és el que ofereix un quadre que compara de manera doble i general dos models teòrics d'educació: la pedagogia nova en contraposició amb l'antiga. Si els llegim, aviat ens sorgirà la qüestió, tot és blanc o negre?

| <i>TRADICIONAL</i> | <i>MODERN</i> |
|--|---|
| <i>Individu</i> | <i>Grup</i> |
| Persona és... | |
| Animal racional | Organisme actuant en un medi, intel·ligentment |
| Intel·ligència és... | |
| Memòria | Conjunt d'operacions complexes, de percepció a valoració |
| Govern | |
| Autocràtic: emfasitza el passat Planejament vertical | Democràtic: centrat en el futur Comparteixen la planificació |
| Finalitat educativa | |
| Externa al sistema | Immanent a l'acció |
| Currículum o cultura escolar | |
| Estàtics <i>Lliçó</i> com a repetició <i>Aprendre</i> és repetir el llibre <i>Examinen</i> per comprovar els coneixements emmagatzemats | Dinàmics Sessions de treball per descobrir la veritat, resoldre problemes, demostrar capacitats efectives per a resoldre problemes |

Aquesta és una antinòmia que s'ha repetit amb certa reiteració, però a hores d'ara hi ha bastants investigacions que ofereixen altres paradigmes a més dels

1. A. MARÍN, *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 1974.

comentats. Per a sistematitzar els corrents, al costat de les anàlisis, cal observar les pràctiques i, des d'aquestes, podem albirar la presència d'altres enfocaments. En qualsevol cas, i a la vista de les diferents argumentacions, queda clar que tot no pot quedar reduït només a aquestes dues alternatives.

Oferir una síntesi dels models actuals, sobretot en la mesura que es practiquin en els centres escolars, no constitueix una tasca senzilla. Ben mirat, ens trobem amb elaboracions teòriques deduïdes a partir dels diferents sistemes antropològics, filosòfics, polítics i sociològics. Pel que fa a nosaltres, pretenem situar-nos en el terreny dels fets amb la intenció de relacionar les distintes pràctiques educatives amb les corresponents teories. Pensem que caldria fonamentar cada model en les seves arrels històriques, filosòfiques, antropològiques, etc., encara que sense detenir-nos gaire en aquest punt. En resum, aquest treball pretén ajudar a aclarir les pràctiques dels docents fins al punt que vol contribuir a la capacitació del professor i especialistes de suport perquè deontològicament elaborin el sistema que sigui més pertinent amb el projecte educatiu del seu centre (PEC).

En plantejar aquest repte, el procediment és més complex. En bastants treballs es distingeixen dos grans corrents: els intel·lectualistes i els fundats en l'acció. Aquí volem assenyalar en primer lloc que la realitat és molt més àmplia, depenent del criteri adoptat, com a fonament de l'educació. Ara bé, aquestes bases teòriques remetent a la concepció del lloc de l'home —home i dona— en el cosmos, si l'alumne és o no quelcom a priori, etc. Si prenem com a eixos de reflexió la immanència i la transcendència, així com l'entitat o inserció del subjecte educand, tenim quatre models educatius. En les aules d'Occident, a part de les disposicions legislades, anotem les diferències que hi ha entre els perennialistes i els culturalistes; com també entre els pragmatistes i els existencialistes.

Part d'aquesta sistematització es pren de Shaw,² però teníem altres aportacions, com Fullat,³ Colom,⁴ Vilanou i Collelldemont,⁵ i fins i tot els manuals de preparació per a l'accés al cos de magisteri primari de 1968, que esmentaven el model pedagògic de l'essència. Fruit de la nostra reflexió i de les anotacions efectuades en el transcurs de la lectura dels clàssics pedagògics, podem oferir un resum d'aquests quatre grans corrents teòrics de la pedagogia, com a síntesi dels respectius models.

2. L. J. SHAW, «Humanistic and social aspects of teaching», *Teacher education*, 2002, p. 954.

3. O. FULLAT, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978, 2a part.

4. A. J. COLOM, *Lectura del discurso pedagógico actual*, Palma, Embut, 1979.

5. C. VILANOU i E. COLLELDEMONT (coord.), *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, 2 v.

| <i>Models</i> | <i>Transcendentals</i> | <i>Immanents</i> |
|----------------|------------------------|------------------|
| Antropològics | Perenne-humanista | Culturalista |
| Comunitaristes | Existencialista | Pragmatistes |

1. LA PEDAGOGIA PERENNE-PERSONALITZADA: EDUCACIÓ DE L'ESSÈNCIA DE L'HOME

Segons aquesta praxi, en el terme educació està inclòs tot el que condueix a la perfecció de l'home.⁶ Per això, «perenne» significa allò que roman, similarment a un florir any darrere any. S'adhereixen a aquest model algunes idees que han tingut vigència durant centúries, i són tan rellevants avui com en el moment de la seva concepció. Per tant, es postula que aquests principis que vénen de l'antigor han de ser el focus de l'educació.

1.1. FONAMENTACIÓ EN L'ESSENCIAL DE L'EDUCAND

Es tracta que l'educand adquireixi la capacitat de controlar el seu temperament. Per a això ha de posar en joc l'intel·lecte amb la voluntat. Així, a poc a poc va elaborant una segona naturalesa que es deu als hàbits adquirits. S'entén per virtut una bona qualitat humana objectivament constatada. Tot consisteix a educar el caràcter. Això consistirà a fer un esforç sistemàtic i proactiu per a ensenyar allò correcte en comptes del que és dolent o injust.⁷ Hom es fa bo i virtuos mitjançant la disposició, habituació i comprensió.⁸ Així doncs, s'assoleix un bon caràcter quan una persona es constitueix i madura en virtuts.

El fonament es troba en la metafísica de la persona: l'home és un animal racional. Però tal racionalitat no es concep com una intel·ligència tipus *computadora*. L'intel·lecte és alguna cosa més que memòria i classificació, ja que suposa alhora valoració i afecte. De manera congruent amb això, la finalitat de l'acció

6. Tomàs d'Aquino: «pater est principium et generationis et educationis est disciplini et omnium quae ad perfectionem humanae vitae pertinent» (p. 59, II-II, p. 102,1), i també: «non enim intendit natura solum generationem proles, set traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est estatus virtutis» (p. 41,1).

7. T. LICKONA, *Character and relationships*, San Pedro, CA-EUA, Qualiti Education Media, Inc., 1997, part 1.

8. ARISTÒTIL, *Ètica a Nicòmac*, VII, p. 13, 1332a-b.

educativa persegueix l'adquisició de la virtut (*areté*), que porta com a conseqüència un bé moral o felicitat (Aristòtil, 36, 65). Així, la meta de l'educació i la de la persona coincideixen, atès que tot ésser humà posseeix aquesta mateixa essència. Per tant, tothom posseeix el dret a l'educació. Les virtuts o els hàbits positius són capacitats a desenvolupar en benefici del tot. Així doncs, educar és jerarquitzar les possibilitats del subjecte en ordre del seu fi últim. Aquest model té les seves connexions amb la *paideia* grega que, assumida per Roma en la *humanitas*, arriba fins a nosaltres a través del Renaixement.

1.2. AUTORS MÉS REPRESENTATIUS

Els models que han combatut l'educació del caràcter han estat el positivisme lògic, l'individualisme, la moralitat de l'imperatiu categòric (deontològic), defensors d'una ètica mínima davant del pluralisme, que només emfasitza certs valors. També cal esmentar tots aquells que defensen la secularització i el laïcisme que s'oposen a la formació moral escolar.

Des d'una perspectiva històrica, la transmissió del perennialisme es deu a la filosofia de la baixa edat mitjana (sobretot als segles XIII-XIV), centrada en l'activitat acadèmica italiana, i continuada actualment pels models educatius dels centres catòlics de tot el món.

| <i>Corrents perennialistes</i> | |
|--|--|
| Platònic | Aristotèlic |
| Transcendent | Immanent |
| <i>Creació</i> | <i>Abstracció</i> |
| Composició d' <i>esse</i> i d'essència | Unitat de les formes substancials |
| <i>Acció</i> per analogia, intuïció | Cultiu de l'intel·lecte per abstracció |

La pedagogia humanista ofereix dos models: *a)* Aquinatenses, amb una fonamentació religiosa basada en la *Summa Theologica*; *b)* Secularistes,⁹ formulada al voltant del segle XX i que només accepten la dimensió metafísicoantropològica. No obstant això, hi ha encara una tercera actitud que, a manera de síntesi, inclou ambdues posicions, que és *l'educació personalitzada*.

9. Als EUA s'esmenten com els seus representants Mortimer Adler i Robert Hutchins; mentre que a Espanya citem Víctor García Hoz i Ricardo Marín Ibáñez.

El fonament de l'educació personalitzada¹⁰ resideix en la persona com a principi actiu, les notes distintives del qual són: singularitat, autonomia-creativitat i obertura-comunicació. En conseqüència, es plantegen com a principis de la praxi educativa els aspectes següents: organització escolar comunitària, participació, taxonomia d'objectius, activa experiència personal, programació de les accions, inclusió de la tècnica, orientació segons valors explícits, diagnòstic-prognòstic de l'alumne, subsidiarietat del docent, ensenyament en equip, agrupació flexible dels escolars, (auto)avaluació i promoció contínues, avaluació permanent de tots els condicionants dels processos educatius, etc.

Actualment i des de la perspectiva de la formació de ciutadans, tenim a MacIntyre, que recupera la teoria d'Aristòtil, bo i plantejant que cada subjecte té hàbits. Es pot definir l'hàbit com la repetició de decisions decidides a partir de fins considerats com a bons per l'individu i la comunitat. Una de les seves fonamentacions rau en el fet que no totes les persones i institucions «són» una comunitat, però sí poden funcionar com a tal. «El que és possible (MacIntyre, 1991) i important és que grups informats per una adequada concepció compartida del bé humà poden construir la comunitat al nivell de les institucions particulars —escoles, granges, altres llocs de treball, clíniques, parròquies— en l'àmbit local.» Per tant, hi ha la possibilitat de plantejar —com fa Adela Cortina— l'existència d'un mínim de valors humans compartits per diferents comunitats, alhora que es pot aprofundir en creences individuals.

1.3. CONTINGUTS I DESENVOLUPAMENT DEL PLA D'ESTUDIS

La *paideia* consisteix en el desenvolupament i la formació harmònica de totes les capacitats físiques i psíquiques de l'individu. S'emfasitza el cultiu de les humanitats com a mitjà per a promoure el desenvolupament de la capacitat racional. En consonància amb això, la *paideia* pretén establir un pla d'estudis general i comú per a tots, no especialitzat; liberal, no vocacional; humanístic, no tècnic. Permetre que els estudiants s'adaptin a la societat o segueixin estudis vocacionals impediria el desenvolupament de les seves potencialitats racionals. Aquí ressonen les paraules de Plató: que els alumnes desenvolupin les seves altes capacitats (racionals) per controlar les seves baixes dimensions (impulsos i passions). Només des d'aquesta perspectiva poden entendre's els vocables *paideia* i *humanitas*, que impliquen una formació general que dóna identitat al veritable ésser humà.

10. V. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, Valladolid, Miñón, 1975.

Per materialitzar en les institucions educatives aquest model antropològic es prescriuen els principis següents: 1) Evitar un intel·lectualisme tancat, ja que els valors no són només coneixements. 2) No burxar en l'aspecte sentimental, ja que els valors no són mers sentiments. 3) Fugir del fer i fer sense comprensió, procurar no caure en l'habituaació perifèrica a la personalitat. 4) Promoure l'autoactivitat: comprensió amb judici, units a la valoració, més elicitació de propòsits amb autovaloració, tot plegat ha de portar a la formulació d'intencions i rectificacions. Per això no s'ha de perdre de vista que l'alumne ha de tendir a desenvolupar tot el caràcter humà, de manera que s'hi han d'implicar tots els aspectes de l'escolaritat.¹¹

Quant a les estratègies per a l'aula, es recomana el següent: 1) El docent és guia, model i mentor. 2) Concebre l'aula com a comunitat moral. 3) Formular una disciplina moral les normes de la qual s'enuncien en positiu. 4) Fomentar un clima democràtic i participatiu. 5) Ensenyar valors a través del currículum. 6) Dissenyar l'aprenentatge de manera cooperativa. 7) Els docents han de tenir competència i consciència de l'art d'ensenyar. 8) Recórrer a la reflexió moral. 9) Emprar i ensenyar la resolució de conflictes.

També extraiem de la mateixa font (Lickona *et al.*) recomanacions per a tot el centre, a saber: 1) Lideratge efectiu. 2) Identificar valors globalitzants. 3) Desenvolupar un pla a llarg termini. 4) Promoure responsabilitats actives. 5) Integrar l'escola en la vida. 6) Involucrar els pares. 7) Tenir cura de les relacions més enllà de l'aula. 8) Organitzar una cultura moral positiva. 9) Relacions equiparables entre els escolars, pares i comunitats. 10) Fomentar l'exemple. 11) Usar explicacions. 12) Millorar l'*ethos*. 13) Viure les virtuts amb experiència. 14) Procurar l'excel·lència.

2. MODEL CULTURALISTA

Com veurem més endavant, aquesta tendència comparteix bastants elements curriculars amb la teoria perenne. La raó rau en el fet que els llibres clàssics —ja siguin antics, medievals o moderns— ofereixen un repertori de coneixements i saviesa, una tradició cultural que ha d'iniciar en la cultura cada generació. Un clàssic mereix ser llegit perquè enriqueix la personalitat i multiplica l'experiència humana de qui dediqui unes quantes hores a la tasca de fer-ho.¹²

11. T. LICKONA, S. R. BERRET, K. RYAN *et al.*, *Character Education: Restoring respect and responsibility. In our schools*, National Professional Resources, Inc., 1996.

12. A. FONTÁN, *Letras y poder en Roma*, Pamplona, Eunsa, 2001.

Les obres proporcionen un coneixement ampli i coherent de fites històriques i de l'esperit dels temps; mostren les arrels del saber occidental. Al seu torn, constitueixen l'expressió d'uns valors permanents i representen el model per a les etapes subsegüents. Cada obra conjuga valors estètics i morals, que faciliten la comprensió del món. En llegir un llibre clàssic hom s'hi reflecteix fins al punt que comprendre una obra clàssica ens forma per a entendre perspectives noves i variades sobre una mateixa realitat. A més a més, contribueix a eliminar l'egocentrisme, ja que exigeix un estudi desinteressat. Així, rebutja l'utilitarisme, atès que la raó no produeix guanys materials sinó que enriqueix la personalitat del lector que es forma. Ben mirat, la cultura clàssica és quelcom més que simple literatura; en realitat comporta i transmet una veritable excel·lència. L'autor clàssic —al marge i amb independència de l'època històrica— és algú excel·lent que passa a ser una referència indefugible per a qui l'ha llegit i s'ha amarat d'aquest esperit humanístic de la tradició clàssica.

Per tant, des d'aquesta posició es postula la tornada a la cultura material, que ha estat el fruit de la tradició de les institucions docents. És a dir, coneixements acadèmics. Però no es concep el desenvolupament de l'educand aïlladament, perquè d'acord amb la tradició de la *paideia*, l'educació es desenvolupa dins d'una comunitat de la qual hom adquirirà els seus elements culturals de manera que «l'essència de l'educació consisteix en l'encunyació dels individus segons la forma de la comunitat» (Jaeger). Amb la influència del neoidealisme kantian, el model curricular es distanciarà de l'humanisme perenne en desentendre's de la formació dels hàbits.¹³

2.1. FONAMENTS DEL MODEL CULTURALISTA

La *humanitas* neoidealista és formació (*Bildung*), l'essència de la qual consistirà en la transmissió d'uns ideals (valors) donats segons les coordenades espaciotemporals. L'educador ha de descobrir els valors formatius que irradien dels béns culturals. En suma, l'educació es redueix a un procés de la raó, desenvolupada en judicis, mètodes, paraules. Per tant, i malgrat que rebutja el model tradicional, constitueix una reducció d'aquest. El currículum de les ciències de l'esperit donaria aquí el mètode: vivència, comprensió i connexió. El mestre és el disciplinador de la ment. La finalitat perseguida és fer possible que l'educand visqui conforme a l'essència creadora de l'esperit que cada generació configura històricament a través de la cultura. És una reacció davant de la mecanització, o

13. Kant és contrari a tot el que signifiqui hàbit o costum perquè tem la tirania dels hàbits. Per això aconsella que no es deixin néixer. L'hàbit és enemic de la llibertat.

com diu Ortega y Gasset a *Misión de la Universidad*, a la barbàrie de l'especialització. Per consegüent, en el currículum prenen major pes les ciències de l'esperit perquè comporten una crítica al sistema de divisió del treball despersonalitzador.

Des d'una lectura filosòfica podem dir que es tracta d'una doctrina conservadora dels elements social, polític i econòmic. Postula que l'escola no ha d'intentar reformar la societat fins al punt que el currículum ha de transmetre els valors (idees) de la moral tradicional i els coneixements que els estudiants requereixin per a ser ciutadans-model. Els docents no han d'inculcar totes les virtuts clàssiques, sinó unes de mínimes: respecte a l'autoritat, perseverança, fidelitat al deure, consideració als altres i aplicació.

2.2. POSICIONS DOCTRINALS I ESCRIPTORS TEÒRICS

L'arrel més rellevant és Dilthey, amb els seus seguidors, com ara Spranger, Litt, Messer i Nohl. En el nostre context occidental pren força a partir del neohumanisme.¹⁴ És l'expressió de Goethe: «que cadascú sigui grec a la seva manera, però que sigui grec». Ens trobem davant l'intent de superar el logocentrisme de la Il·lustració. Reten culte a la naturalesa, alhora que rebutgen allò artificial i formalista. Protesten per l'adoctrinament i el moralisme residual del pietisme dels segles XVII i XVIII, i pretenen l'afirmació de l'individual: personal i col·lectiu (nacionalismes). El seu ideal pretén l'equilibri de les forces individuals amb la comunitat i l'univers. Per tant, l'Estat ha de sistematitzar l'educació de manera unificada per a tots: educació general i comuna. Així, l'Estat és concebut com a *Kulturstaat*, és a dir, com a promotor del lliure desenvolupament de les forces espirituals de la nació, el qual supera el despotisme il·lustrat.

A les darreries del segle XIX sorgeix la denominació *pedagogia social*.¹⁵ El comú a aquest corrent és la crítica a l'excessiu individualisme dels models vigents aleshores. L'arrel del sistema educatiu es troba en la comunitat. La societat constituïria el fonament de la llengua —vehicle i objecte d'ensenyament—, les arts, la moral, la ciència, la religió, etc. Des d'un enfocament *filosòfic neokan-*

14. Es tracta del corrent filològic representat per M. Gesner (†1761), J. G. Hamann (†1778), J. G. Herder (†1803), J. C. F. Schiller (†1805), C. G. Eyné (†1812), F. A. Wolf (†1824), J. W. Goethe (†1832), influïts per Rousseau, Hölderlin (†1843), Fichte (†1814), Hegel (1831), Schellermacher (†1834), Humboldt (†1835); «què se'n faria, d'aquest món si no fos un acord d'éssers lliures?» (Hölderlin). A. ESCOLANO (1985), *Diccionario. Ciencias de la Educación: Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya.

15. P. NATORP, *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

tià es defensa la figura de Pestalozzi i s'ataca l'individualisme de Herbart. El fonament de la teoria pedagògica se situaria en l'ètica, l'estètica i la lògica, però no en la psicologia. Per les tres ciències esmentades es pot captar l'esperit que anima la humanitat, però serà educatiu en la mesura que es pugui localitzar en la comunitat. L'individu només té valor en la mesura que participa de la comunitat. Tant és així que no es pot educar per a una moralitat privada ni fomentar la consciència individual. Educar serà fer una voluntat en situació comunal.

La pedagogia culturalista va ser manipulada pels totalitarismes, amb nefastes conseqüències, sobretot a partir de 1933. La imposició d'una cosmovisió uniformitzadora impossibilitaria el sentit crític, alhora que atempta contra tota via d'autonomia i creativitat, que són ideals fonamentals de la *paideia*, la *humanitas* o la *bildung*. Així, s'obliden del sentit propi de consciència-anamnesi (reminiscència) a favor de *concientia* com a adaptació. En definitiva, es manipula aquesta part essencial de la persona, reduint-la a consumidora d'informació: educar es converteix en una simple tasca socialitzadora que no respecta la llibertat individual.

L'aplicació pràctica d'aquest tipus pedagògic comunitarista l'efectua Kerschensteiner. A Llatinoamèrica sobresurten Roura-Parella, Mantovani i Larroyo. Als EUA ha estat el corrent predominant fins al segle XX, a començaments del qual va entrar en crisi. Però va reprendre interès al voltant del llançament de l'Sputnik (1957) i, sobretot, amb l'informe *A Nation at Risk* (1983).

Una peculiar interpretació, continuadora del neoidealisme, és la Institució Libre de Enseñanza (ILE), datada el 1876. Rebutgen supeditar-se a qualsevol creença, encara que no rebutgin cap religió, però defensen la imparcialitat. Confien i donen gran poder a l'educació, ja que només mitjançant aquesta es podrà garantir que cada individu arribi a realitzar-se i pugui així complir el seu destí històric; per això educar no és només transmetre coneixements i valors, és una formació integral il·lustrada per la raó.

2.3. CRITERIS PER A EFECTUAR EL DISSENY CURRICULAR

Educar consistirà, doncs, a promoure el raonament comprensiu a través dels components culturals. La seva màxima podria sintetitzar-se en: il·lustració científica en comptes del que ells denominen obscurantisme tradicionalista. Segons això, els continguts essencials i les destreses bàsiques han de ser ensenyats a tots els alumnes. Això s'efectuarà mitjançant les matèries: ciències naturals, història, llengües i literatura, matemàtiques... Aprendre ciència és aprendre els seus procediments intel·lectuals. Gran part dels postulats del moviment *analític* poden prendre's com a fonament d'aquest model pedagògic.

Les seves recomanacions són les següents: els ideals, finalitats, valors de l'educació poden ser formulats objectivament per a facilitar-ne la comprovació. Establiu les relacions mitjà-finalitat per a objectivar la comprovació. El fet d'educar ha de dominar els continguts per ajudar que l'estudiant vegi clar i així discorri millor. Diferencieu entre judici lògic i sentiments, entre fets i desigs, entre coneixement i valoració respecte a aitals judicis. Demostreu les diferències entre actituds religioses i ideològiques, sense caure en confusions cognitives. Conculqueu els prejudicis en les ciències del comportament per a evitar judicis contradictoris, en aquest cas caldria apel·lar a l'experiència. Són recelosos respecte a programes vocacionals, adaptacions curriculars, cursos especials. En educació primària s'ensenyen tècniques instrumentals de lectura, escriptura, càlcul. Fins i tot, l'aprenentatge d'art i música s'associa amb el desenvolupament de la creativitat. Els programes acadèmics són sistemàtics, emfasitzen el rigor.

La classe està centrada en el professor, que és un exemple moral i intel·lectual per als estudiants. Els docents i administradors decideixen el que és més formatiu. Es posa menor importància en els interessos, sobretot si van en detriment del temps i atenció deguda al desenvolupament del pla d'estudis. S'organitzen nivells per cicles o cursos; i es premia la superació de proves, com a mitjans per a valorar el progrés.

S'ensenyava els estudiants a ser cultes. Això significa tenir un coneixement sobre la gent, els esdeveniments, idees, institucions i altres aspectes que han constituït la seva societat (estat, nació...). Tot plegat no significa que s'abandonin els últims avenços, per exemple en noves tecnologies de la informació i comunicació; hi hauria programes específics per a aquestes, altres per a formarlos èticament, també per a religió, etc. La finalitat és que quan es clogui el cicle de l'educació obligatòria, l'alumne posseeixi destreses bàsiques, un extens cos de coneixements, sigui disciplinat, intel·ligentment pràctic i capaç d'aplicar les lliçons.

3. ACTIVISTES, FUNCIONALISTES I PROGRESSISME

Als EUA s'anomena Escola Progressiva el que a Europa vam dir-ne Escola Nova. En aquest context, John Dewey efectuarà l'aplicació general en integrar principis i experiències de diverses institucions carismàtiques. No obstant això, com veurem, ell té un sistema propi.

El progressisme implica un respecte per la individualitat de l'estudiant. Curricularment suposa una fonamentació en la ciència, així com la seva receptivitat pel canvi harmonitzat amb el mitjà on aquest es genera. Es tracta d'una

concepció reformista liberal, amb base filosòfica i psicològica. Si bé les seves idees es van estendre pels EUA gradualment, l'impuls per les assignatures tradicionals (matemàtiques, ciències, llengua estrangera i d'altres) va prendre relleu a partir del llançament de l'Sputnik per l'URSS (1957). Però des de la segona meitat dels anys seixanta i sobretot la segona meitat dels setanta, va tornar el progressisme a prendre relleu d'acord amb l'educació per la democràcia i la ciutadania. A Espanya incideixen amb les reformes dels vuitanta, però es posen en dubte les del 2002.

Podem distingir certs principis comuns entre la varietat d'escoles progressistes. La imposició és oposada a l'expressió i el cultiu de la individualitat. La disciplina externa contraria l'activitat lliure. Aprendre de l'experiència, al contrari que dels professors i llibres. Adquirir destreses i tècniques aïllades per instrucció *versus* a la seva adquisició com a significacions de promoció per una implicació directa en situacions vitals. La preparació per a la vida present més que per a un futur més o menys remot. Estadístics i dades s'oposen a una comprensió del món canviant.

| <i>Comparació dels tres models</i> | | |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Tradicional</i> | <i>Experimentalista</i> | <i>Reconstruccionista</i> |
| Per ser més verdader | Organitza millor l'acció | S'adequa a la cultura |

3.1. BASES TEÒRIQUES

Antropològicament, Dewey agafa d'Aristòtil la noció de l'home com a animal social (*zoón políticón*), que aprèn a través d'una activa interacció amb els altres.¹⁶ En aquest context, els nostres aprenentatges s'incrementen en la mesura que aquestes accions tenen significat per a nosaltres. Així doncs, l'aprenentatge mitjançant llibres no pot substituir el de l'actuació amb les coses. Dewey entén el món físic com a real i fonamentador. Per tant, una veritat i constant és la del canvi permanent. Però tal transformació no és una mica incontrolable, ans al contrari, pot ser dirigida per la intel·ligència humana. A més, aplaudeix el canvi perquè es relaciona amb els principis de la democràcia i la llibertat. Alhora mostra molt poca afectació per les idees del model tradicionalista, ja que esperava que les reformes escolars propiciessin una realitat social més democràtica i un pensament lliure de la ciutadania.

16. J. DEWEY, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1963, p. 86 i següents.

L'aplicació de la filosofia analítica, concretament el positivisme lògic, concep l'home essencialment com a intel·ligència. L'educand ha d'adquirir la tècnica de pensar bé i emetre els judicis pertinents. La seva raó seria com un cervell electrònic que ha de funcionar bé, per la qual cosa un no s'ha de centrar tant en el domini d'altres dimensions com en l'emocional, ja que això dificultaria els seus processos mentals. Escullen coneixements en les ciències naturals —subratllant l'experimentació—, coneixement del món, la filosofia i religió comparada. No es preocupen per allò emocional.

La teoria del coneixement deweyana és semblant a la de Piaget.¹⁷ El coneixement s'adquireix i s'expandeix quan un aplica les seves adquisicions prèvies per a resoldre nous significats problemàtics. Per tant, educar és reconstruir l'experiència, és donar oportunitat per a aplicar les pròpies experiències en situacions noves, obrint noves vies. Formalment, això significa aplicar el mètode científic: *a*) Consciència del problema, *b*) definir-lo, *c*) proposar diverses hipòtesis per a solucionar-lo, *d*) preveure conseqüències de cada hipòtesi, *i*) experimentar-ne l'elegida, *f*) avaluar la millor solució, *i* g) captar el progrés escolar.

3.2. CORRENTS DEL MODEL SOCIALITZADOR I PRAGMATISTA

En el corrent funcionalista destaquen tres models importants, entre d'altres, a saber:

a) *L'Escola Nova*. Segons aquest model, educació és una autoreconstrucció, segons estableix Cousinet a *La Escuela Nueva*. Per a això s'ha de partir de la realitat, de l'experiència del passat pròxim o remot, a fi d'arribar a la realitat, a l'experiència del demà, a la pràctica útil i fecunda (Ferrière). La derivació pràctica del comunitarisme de Kerschensteiner torna a *l'Escola del Treball*, que consisteix a donar a cada individu experiència del propi treball, que actua sobre el caràcter, i no un mer ensenyament llibresc que en el cas més favorable només augmenta el saber. La combinació del científic amb el natural dóna la formulació de Decroly: el desenvolupament del nen és resultat del creixement biològic en interacció amb la seva experiència activa. Per tant, abans que res és necessari alliberar el nen dels obstacles que entorpeixen el seu desenvolupament (Montessori). I així surt l'educació funcional: pren la necessitat del nen, el seu interès per assolir una finalitat, però sense abandonar-lo a la seva espontaneïtat; es tracta d'explotar els seus interessos: aquesta és tasca de la didàctica

17. J. PIAGET, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969; *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós, 1965.

(Claparède). Per tant, s'elabora un procés de lliure expressió que es fa efectiu mitjançant el diari escolar, la impremta, el dibuix, el disc, el radi, la fotografia..., l'intercanvi d'alumnes (Freinet). En resum, cal preparar el nen per a la vida moderna, amb les seves exigències materials i morals (Oficina Internacional de les Escoles Noves).

b) *L'experimentalisme, l'instrumentalisme i el pragmatisme*. Sostenen una teoria que entén l'*educand* com un organisme que experimenta i creix socialment. L'*educador* és el director d'un projecte d'investigació. El *currículum* inclou totes les possibles experiències socials desitjables, amb una metodologia que busca resoldre problemes. Per a dissenyar-lo incorpora teories com de l'interès, activitat, mediambiental, esforç, democràcia, crítica, etc. El *problem-solving* és una manera d'aprendre a pensar i atalaiar el futur.

c) El *reconstruccionisme* manca de finalitat. Piaget ja esmenta el model, dins de les aplicacions de la seva epistemologia genètica.¹⁸ D'altra banda, pren les seves arrels en la utopia d'Owen, Bellamy, Marx... L'escola es constitueix com a avantguarda social, amb un clima inconformista i organitzada federalment. És una «barreja de democràcia, utopia, progrés, socialisme i comunisme, basat potser en la llei de la majoria, en el consens social i en la dinàmica de grups. Podria provocar només una major desmoralització de tota educació, sigui com sigui controlada».¹⁹ L'eix és la noció de *cultura*, que pren de l'antropologia cultural: l'home s'ha d'analitzar dins de les pautes i normes de conducta que la vida humana desenvolupa en la seva vida corrent. El que un pensa del món (cosmovisió, filosofia de la vida... allò transcendental) és producte de la cultura. La filosofia és una eina per a actuar, d'on sorgeix la idea del fi de l'educació. En això el reconstruccionisme supleix les mancances del pragmatisme.

Sosté amb l'*experimentalisme* que la realitat és una munió d'experiències, en un canvi continu, però no caòtic. La ment és una funció, per tant és un procés, i no una entitat. El coneixement sorgirà dins de l'experiència. La veritat és una veritat per a actuar. Pensar i mètode s'identifiquen. Consegüentment, pensar és reflexionar per reconstruir la nostra experiència en anar resolent problemes. Per tant, els *valors* són creacions de cada societat; la comunitat explicitarà els que desitja que siguin els educatius. Els valors canvien, i es poden objectivar segons el mètode científic. Els judicis de valor seran efectuats pragmàticament, segons l'esquema mitjà-fi.

18. J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, 3a ed., Barcelona, Teide, 1978, p. 66.

19. E. A. FITZPATRICK, *Filosofía y ciencia de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1958, p. 539-540.

3.3. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR EL CURRÍCULUM

El pragmatisme de Dewey s'assaja.²⁰ El *currículum* estava centrat en les experiències, els interessos i les habilitats estudiantils. Els professors planificaran les seves lliçons fomentant la curiositat i provocant en els alumnes un major nivell de coneixements. Per a llegir manuals escolars, els escolars aprendrien fent. De vegades, els deixebles abandonen l'aula per a fer excursions periòdiques en les quals interaccionen amb la naturalesa i la societat. També se'ls estimularà mitjançant jocs programats (el Monopoly es va emprar per a il·lustrar els principis del capitalisme i del socialisme).

Com ja assenyalàvem que l'Escola Nova és la casuística més representativa dels corrents, hem d'assenyalar aquí les seves notes distintives. Les diferències entre les diverses realitzacions de cada Escola Nova són notables. No obstant això, podem assenyalar uns *principis comuns*:²¹

- a) Règim d'internat amb atmosfera familiar.
- b) Coeducació en petits grups.
- c) Ambient estètic i acollidor.
- d) Educador optimista (obert, comprensiu, democràtic).
- e) Educació moral fundada en el sentit crític; la llibertat es fomenta com a valor absolut.
- f) Permis de practicar una religió, però sense que en sigui exclusiva una del centre (evitant el fanatisme).
- g) Inclusió del lleure, manualitats i educació física en el currículum.
- h) Educació intel·lectual centrada en el judici i l'observació, en detriment de la memorització.

i) Selecció de continguts i activitats a partir de l'interès espontani.

Les aportacions positives del moviment de renovació escolar són les següents:

- a) Canvi qualitatiu, com a criteri per a valorar el progrés educatiu.
- b) Impliqueu els interessos de l'escolar.
- c) Eviteu la coerció i el càstig.
- d) Individualització dels aprenentatges.
- e) Socialització i convivència.
- f) Persecució de la unitat en la diversitat.

20. Dewey (1859-1952), quan era professor de la Universitat de Chicago, va fundar, l'any 1896, el Laboratori escolar, com a mitjà per a assajar el seu model pedagògic.

21. Hi va haver diverses redaccions. Una de les més acceptades apareix en el text de Vasconcelos *Une Ecole Nouvelle en Belgique*, publicat el 1925. Deu anys més tard, a la revista *Ere Nouvelle* s'esmenta una sistemàtica. Els trenta principis són recollits per Emile Planchard al seu manual *La pédagogie contemporaine* (Madrid, Rialp, 1949, p. 377-381).

Quant als aspectes crítics, hem de subratllar:

— Considerar com a vàlids per al currículum qualsevol dels impulsos espontanis de l'alumne, sense parar-se a valorar si contribueixen o no al desenvolupament de la seva personalitat.

— Valoreu l'experiència personal de l'estudiant com a factor primordial d'aprenentatge, menyspreant l'autoritat del docent.

— Sobrevaloreu l'especialització professional prematura.

— Centreu l'educació en la institució escolar, deixant en un lloc distant la família.

— Rebutgeu qualsevol religió positiva, com a contrària a la naturalesa, qualificant el seu ensenyament com a dogmatisme.

L'aprenentatge dels valors se centra en la interacció, i es desenvolupen així les virtuts socials (com per exemple, cooperació i tolerància) en compaginar-les des de diversos punts de vista. Alhora, el docent no pressionaria per a aplicar una disciplina, però sí que ho faria si aquesta és discreta; els estudiants, alhora, es responsabilitzarien per un aprenentatge que combinés diferents temes (integració dels ensenyaments). Per tant, se subratlla l'aprenentatge de les ciències naturals i socials, sense deixar d'incorporar nous avenços científics, tècnics i fets socials. El currículum té com a fonamental reflectir el progressisme i el canvi; en el social, caldria contemplar la promoció de la dona i les minories. L'estudi significaria la incorporació de la vida a l'aula a fi que aprenguessin a ser flexibles solucionadors de problemes.

El progressisme entén que l'educació pot ser un perpetu enriquiment en procés de creixement continu, no una mera preparació per a la vida. Però això xoca amb un model *cultural-essencialista*, perquè aquest se centra en l'estudi de les matèries tradicionals. Incloent la instrucció en les arts industrials i econòmiques, els progressivistes s'esforcen per fer una escola interessant i pragmàtica alhora. Idealment, el centre docent, la llar i el treball es combinen conjuntament (*community education*)²² per a generar una experiència d'aprenentatge vital contínua i completa.

L'experiència a Dewey és només social (fonament sociològic); a Brameld se sistematitza com a cultural i grupal alhora (base antropològicocultural). Per exemple, en el reconstruccionisme, el *problem-solving* s'aplica a partir dels problemes reals que ens afecten, agafats de la vida mateixa. El pragmatisme destaca més el

22. La International Community Education Association és una ONG que centra els processos educatius a partir de la idea de comunitat, però no és uniforme. Encara que principalment ofereix una orientació pragmatista, s'hi inclouen postestructuralistes (francesos) o personalistes com els seguidors de Freire (hispanoamericans).

procés i el mètode que el producte; la reconstrucció pretén millorar la nostra civilització, per la qual cosa caldrà elegir entre finalitats: quin futur volem? També hi ha diferències amb el marxisme: per al comunista, la història determina per les seves lleis l'esdevenir; en el reconstruccionisme de Brameld, la cultura ho defineix, nosaltres podem emprar el mètode científic per a construir el futur.

4. TOT CONTESTANT EL SISTEMA VIGENT: EXISTENCIALISTES, LLIBERTARIS I D'ALTRES

Conseqüència de l'ideari il·lustrat, bona part del segle XIX concreta models segons les claus de ciència, humanitat, progrés, civilització... Tals es desenvolupaven mitjançant un optimisme que s'estenia des de les utopies fins a les regulacions dels sistemes educacionals. Però, amb la Primera Guerra i el període de postguerra o entreguerres sorgeix una crisi que denuncia les claus que materialitzaven el projecte modern, quan van portar destrucció i barbàrie. Les filosofies i els models educatius consegüents pretenen tornar l'orientació de sentit, valors, esperança...

Es tracta de teòrics que consideren la societat-cultura com a enemic de la naturalesa personal. La doctrina més influent es deu a Rousseau, el model educatiu del qual el plasma a l'*Emili* (1762). Com aquest autor, els teòrics partidaris de la contestació en general entenen que l'home és bo per naturalesa i les societats el corrompen mitjançant la seva activitat repressiva, en estar organitzada per les ideologies de les classes dominants. Com veurem, un dels de més renom de la contemporaneïtat és Neill.

Una altra arrel d'aquest corrent plural es troba en el model existencialista, que va prendre força al segle XIX. Per una part, Søren Kierkegaard des de la seva interpretació del cristianisme, i Nietzsche amb l'anunci que «Déu ha mort», es torna en defensor de cert individualisme. Per una altra, Jean-Paul Sartre (l'existència precedeix l'essència) declara la inexistència d'un universal; per tant, nega la naturalesa innata de l'home. És a dir, naixem, existim i, després, nosaltres lliurement determinem la nostra essència; aquesta és la nostra màxima naturalesa. No obstant això, molts existencialistes no adopten tal màxima, encara que és clau per a interpretar el moviment pedagògic existencialista.

4.1. FONAMENTS DOCTRINALS

Pedagògicament, com a impuls de fort rebuig de la teoria tradicional de l'essencialisme educatiu, els existencialistes rebutgen qualsevol veritat objectiva i

transmesa mitjançant l'autoritat, en base metafísica, epistemològica o ètica. L'home és el no-res que neda enmig del no-res; som éssers per a la mort (Heidegger). Per mancar d'essència, som llibertat absoluta. Existir és estar compromès a elegir, a omplir la nostra existència d'essència. No obstant això, no hi ha cap essencialitat que ens correspongui per endavant, cal decidir-la. Per tant, propugnen que cada individu és responsable de definir per si mateix què és veritable o fals, just o dolent, bell o lleig; perquè per a la pedagogia existencial no hi ha una forma universal de la naturalesa humana. Cadascú té una voluntat lliure de desenvolupar com ho cregui adequat.

El principi existencialista es pot resumir en el següent: l'home no és més que el que ell es fa. L'actitud de l'expert existencialista és més de qüestionament obert: es tracta més de preguntar-se que de trobar respostes. Observem un tarannà problemàtic, el d'enfrontar-se al problema de no saber el sentit de la vida.

L'existencialisme, en ser una exageració de la subjectivitat, es troba, encara que en diverses dosis, en totes les maneres que adopta la pedagogia de l'existència. Bastants corrents pedagògics actuals subratllen fortament el valor del relatiu, fins a tal extrem que això es converteix en absolut. Així s'arriba a valorar excessivament l'espontaneïtat, confonent veritat amb opinió, l'educand preval sobre el professor, els valors s'esfumen, etc. A més, els principals errors a constatar són els següents:

a) Rebuig de la raó com a possibilitat de captar objectivament la realitat.

b) Com la naturalesa humana no és (no hi ha essència d'home), no es pot exigir a l'alumne o al docent uns deures, ja que no hi ha criteri ontològic d'aquests.

c) Concepció de la llibertat com un valor absolut, no mesurat pel bé (deure-ser), per tant fent incapaç el docent d'exigir responsabilitat.

d) S'abandona l'educació a la facticitat; si no hi ha un deure-ser (uns valors en el projecte d'educació), tots els actes són relatius.

Des d'una perspectiva educativa trobem que s'han ocasionat desfiguracions per l'esquematisme conceptual dels ensenyaments. Tals exageracions inverteixen i parcialitzen la realitat. Per tant, hi ha una arrel fenomenològica de l'educació. En comptes de partir de la seva conceptualització, hem de tenir l'actitud fenomenològica segons va reflectir Heidegger a *L'ésser i el temps* (1927). No s'interpreta el fet separant —com ho fa Husserl—²³ essència d'existència. Aquí, no hi

23. A part del que expressa Husserl en les *Meditacions cartesianes*, la diferenciació pedagògica és oferta per N. ABAGNANO i A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogia*, Mèxic, FCE, 1964, p. 626 i 628.

cap l'abstracció, que se situaria en el model perenne. Caldrà fomentar en els educands que vegin el que es mostra tal com tal objecte, situació, fet... es projecta per si mateix (Gaos, 22, 16). Això exigeix promoure l'hermenèutica,²⁴ la interpretació dels fets, arribar a ser conscients de l'assimilat inconscientment pel llenguatge matern, ventilar els prejudicis.

El coneixement és subjectiu, només és verdader el que jo faig amb la meua vida en aquesta part del món, aquí i ara. Així doncs, a l'aula existencialista, la matèria d'ensenyament ocupa un segon pla quant a ajudar els estudiants a comprendre's i apreciar-se com a subjectes únics que accepten els seus pensaments, sentiments i accions amb plena responsabilitat.

El valor és subjectiu, però són necessaris els judicis axiològics, en la mesura que cada acte vital implica elecció. S'inculca que cadascun és jutge d'allò moral. Estèticament es fomenta la rebel·lia contra la norma pública. No hi ha essència de l'ètic, estètic, veraç, etc., per tant, l'elecció es fa des de zero, per la qual cosa, això genera una angoixa davant de la llibertat, davant de l'acció moral.

4.2. PRINCIPALS EXPONENTS TEÒRICS

L'existencialisme qualifica la metafísica clàssica com a abstracta, genèrica i enganyosa, ja que es va oblidar de la radicalitat que cada ésser humà té en existir. Així, descobreixen la incoherència i absurditat de l'existència humana, regida pel fàstic, la desorientació, l'aclaparament..., perquè existir no dóna tranquil·litat. Per tant, més que explicar el món, es tractaria de viure-hi. L'home és un ésser peculiar, l'animal és, l'home existeix. És al món de manera singular ja que està essent, elegint, per tant es va fent mentre existeix, és un projecte inacabat. En aquest context, l'educació adquireix aspectes d'autoformació mitjançant l'elecció. L'home —diu Sartre— té la responsabilitat d'elegir els seus propis valors; és el que ell fa.

Si bé es coneix Freud (1856-1939) com a un dels teòrics més incisius, cal incloure en aquest paradigma els corrents antiautoritaris, autogestionaris i llibertaris (Ferrer i Guàrdia), que concretarien el model polític anarquista. Pedagògicament aquests materialitzen el model antiinstitucional (Ivan Illich). Sigmund Freud explica les causes de l'agressió, la violència, la guerra, els conflictes, quan es refereix a les relacions subjecte-cultura, però sense anar més enllà d'allò dit a *El malestar de la cultura*. La cultura és la suma d'institucions i pro-

24. J. HALLIDAY, *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata, 1995, p. 109 i següents. Coincideix amb la teoria crítica en la defensa de la investigació-acció.

duccions que protegeixen l'home de la naturalesa, i regula les relacions entre subjectes, és un regulador de la dinàmica social i descansa en la repressió dels instints. El resultat del procés educatiu, mitjançant la substitució del principi del plaer pel principi de la realitat, ocasiona la majoria d'edat moral. Aquest estadi assolit permet l'exercici de la llibertat en l'orientació dels propis desigs al món exterior mitjançant l'elecció.

L'educador ha d'evitar situacions traumàtiques que pressionen sobre el «jo» i donen lloc a neurosis i perversions. El mestre no ha d'inculcar els seus ideals, sinó adaptar els continguts a les disposicions i les possibilitats de cada alumne. En conseqüència, l'educació consisteix en un treure els obstacles perquè les tinences instintives —dominades pel sexual— no estiguin reprimides. Així doncs, caldria conculcar l'ordre, la disciplina i l'autoritat. Per exemple, en educació sexual, s'ha de formar des del coneixement i no des de l'ocultació, així cada escolar podrà efectuar la seva renúncia, donant peu a un «jo» fort, capaç de controlar el mer plaer, i suportar el desplaer...

D'altra banda, si tornem la mirada al quadre situat al principi, constatarem que algunes notes de l'Escola Nova o model modernista també són conseqüència de la influència del pensament existencialista. És la versió anglosaxona que concreten nord-americans com Harper, Kneller o Morris; a l'Europa central sobresurten Bollnow, Flitner i Lippps. En aquest ordre d'idees, hi ha diverses elaboracions institucionals. En aquesta línia, sobresurten els models educatius següents:

a) Wyneken, des del corrent llibertari, defensa l'autonomia dels educands davant de la família —que considera inepta per a educar— i l'escola.

b) El moviment alemany *Wandervogel* manifesta un odi manifest contra tot tipus d'institució organitzada pels adults.

c) A les *Gemeinschaftsschule* (comunitats escolars) alemanyes d'Hamburg es considera el caos com un fecund creador, per tant, gran medi educatiu.

d) El freudomarxista Reich influeix de manera forta sobre Neill. Aquest organitza el seu complex *Summerhill*, on concreta el principi filosòfic en un fonament pedagògic. La infantesa no és l'adultesa, la infantesa és joc i un nen mai juga prou. Tant és així que, en darrer terme, la llibertat «consisteix a fer el que es desitja, sempre que no es transgredeixi la llibertat dels altres».²⁵ Propugnen que cap dimensió de l'individu no quedi reprimida, per tant cal pensar-ho tot contra una disciplina imposada. L'autoritat és assembleària, en el seu si hi ha paritat de vots de tots els membres de la comunitat, docents i alumnes. La llibertat és absoluta per a tot, fins i tot l'estudi; l'única limitació és el dret

25. A. S. NEILL, *Summerhill*, Buenos Aires, FCE, 1963, p. 27.

dels altres. Com les limitacions s'originen per la instrucció moral, ni aquesta matèria ni cap religió ha d'ensenyar-se.

e) En una altra direcció trobem la *no-directivitat*. Carl Rogers trasllada per als subjectes normals les seves experiències de la psicoteràpia centrada en el client. Es tracta que el professor creï un ambient de confiança i, mitjançant la comprensió, porti l'alumne a sentir-se segur i tranquil. Per tant, aquí no s'observen valors ni continguts objectius, sinó l'orientació (*counseling*) perquè el subjecte decideixi per ell mateix (subjectivitat valoral).

4.3. CURRÍCULUM EXISTENCIALISTA

El currículum no estarà rígidament estructurat, ja que ofereix una varietat d'opcions perquè els estudiants puguin escollir. Les matèries (art, ètica, religió...) són àrees sense veritats trobades, es tracta d'instruments que han d'ajudar l'alumne a decidir. Educar per a aconseguir la consciència de si mateix és provocar la reacció, més que el lliurament de continguts. És una actitud contrària a l'especialització, a la professionalització.

Per estendre aquesta orientació, més que els estudiants, la influència de les humanitats en el currículum cobra un enorme èmfasi. Es prenen com a suports per a proveir els estudiants d'experiències per a deixar anar la seva creativitat i autoexpressió.

a) Més que emfasitzar els fets històrics, el programa existencialista se centra en les accions de les històries individuals, concebudes com a propostes de diversos models per als comportaments dels alumnes.

b) En contrast amb les humanitats, les matemàtiques i ciències naturals han de ser rebaixades, perquè els seus temes poden ser considerats objectivistes, freds i secs; per tant, menys propulsors de l'autoconsciència.

c) L'ensenyament de l'art tendeix a enfortir la creativitat i imaginació individuals, més que la còpia o imitació de models establerts.

d) D'altra banda, la formació vocacional és considerada com un mitjà per a ensenyar els estudiants a conèixer les seves capacitats d'aprendre per a la vida.

El paper dels docents consisteix a ajudar els alumnes a definir la seva pròpia essència, per la qual cosa els exposen a diversos camins perquè prenguin part en la vida, bo i creant una atmosfera en la qual elegeixin lliurement la seva vida preferent. Com el sentiment no està divorciat de la raó en la presa de decisions, el model existencialista demanda una educació centrada en la globalitat de la persona, no només en la intel·ligència. I per això té certes concordances amb alguns models personalistes.

En suma, els existencialistes es despreocupen del deure-ser, d'allò modèlic, són educacions de la facticitat, però en la mesura que subjectivista. Si no hi ha naturalesa essencialment humana, no hi ha deures, normes, valors... llevat del de la llibertat absoluta. La metodologia existencialista s'enfoca per la individualització.²⁶ L'aprenentatge està autodirigit, autoregulat per ritmes, i inclou una gran interacció amb el docent, el qual es projecta en cada deixeble amb honestedat i s'obre.

5. CONCOMITÀNCIES ENTRE ELS MODELS

Plantejant la qüestió sobre la viabilitat d'un model pedagògic «pur», ens hem de situar en la gnoseologia realista. Els continguts educatius existeixen fora del subjecte, però els coneix ell mateix, com a educand. La realitat és la gran mestra de la vida, però quina realitat?: la cultural. Amb el Renaixement (L. Vives, Comenius...) es conjuga el tangible amb l'herència cultural, donant lloc a l'humanisme pedagògic. Fins a quin punt hi ha diferències i semblances entre els models de la pedagogia?

5.1. ESSENCIAL-CULTURALISTES *VERSUS* PERSONAL-PERENNIALISTES

5.1.1. *Similituds*

a) Ambdós corrents tendeixen a un desenvolupament rigorós de les capacitats: primerament intel·lectuals, secundàriament morals.

b) Ambdós advoquen per una classe centrada en el professor i en el compliment d'objectius.

c) Els interessos i experiències dels alumnes no determinen substancialment els processos d'aprenentatge.

d) Apliquen qualsevol tècnica creativa o altres mètodes assajats per a conduir els alumnes cap a una ment disciplinada.

e) Admeten una petita flexibilitat curricular. Per exemple, dins d'un únic programa per a primària i secundària es pot complementar mitjançant alguns anys de preescolar en cas de subjectes amb desavantatge; però no hi ha matèries optatives, excepte en el cas d'una segona llengua.

26. H. KEY, *Le siècle de l'enfant*, París, Flamarion, 1900. En aquestes derivacions trobem certes connexions amb els corrents pragmatistes.

5.1.2. *Diferències*

- a) L'essencialista no es fonamenta en cap època o escola determinades.
- b) El model culturalista emfasitza el valor de la ciència i la metodologia experimental; el perennialisme no es decanta exclusivament per això, no es fonamenta en tal premissa.
- c) També aquest model (comunitaristes) reflecteix les tradicions, més que el medi físic i la realitat social; per tant, parteix més de la contemplació del medi, conreant les sensacions i percepcions, compartint l'enfocament amb el funcionalisme.
- d) La pedagogia humanista-perenne està més oberta a les formes espirituals. Pretén ajudar els estudiants a descobrir aquelles idees permanents i perspícaces (valors) de la condició humana. Per això l'estudi de la filosofia n'és una part rellevant.
- e) Els conservadors o essencialistes (liberals) parteixen d'un coneixement elaborat mitjançant enfocament analític, empíric, científic..., soscavant la nostra capacitat individual de raonament: pensament profund, anàlisi, flexibilitat i imaginació.
- f) Una concreció, per exemple, a partir de l'últim avenç en el coneixement de la física de l'univers. Els *perennialistes* ensenyen el procés mitjançant veritats científiques descobertes, subratllen i pensen que els estudiants no haurien rebut ensenyaments adequats, en virtut d'uns mitjans antiquats. Tampoc no estarien interessats, com els conservadors, a ensenyar els alumnes a manejar les noves tecnologies.
- g) Semblants als *progressivistes*, els essencialistes critiquen l'acumulació d'informació factual, que els educadors tradicionalment han requerit que els estudiants absorbissin. Els perennialistes demanden a l'escola que s'empri més temps a ensenyar conceptes i la manera de fer-los significatius als alumnes. Per exemple, en el batxillerat i la universitat es valora negativament la dependència dels llibres de text, manuals d'apunts com a mitjans per a comunicar les idees; la solució seria desenvolupar seminaris en els quals estudiants i professors emprenguin uns diàlegs socràtics, o indagacions mútues, per a desenvolupar i intensificar la comprensió de la història dels conceptes fonamentals. Per això, els essencialistes preconitzen la lectura directa dels llibres clàssics del pensament.
- h) Des del model perenne hi ha lamentacions perquè els estudis i les places de docents i discentis persegueixen només la veritat per a si mateixos i a fi d'efectuar una cursa; només s'aprenen unes quantes matèries troncales, però la quantitat d'opcionals no ens deixen veure (el bosc) les qüestions filosòficament permanents.

En suma, l'essencialisme, sense recollir el bagatge cultural, conduiria vers una contínua abstracció, plantejant la formació del caràcter de manera desarrelada, insignificant, amb el consegüent perill de dogmatitzar. Propugnar un culturalisme sense convertir els valors en hàbits donaria lloc a un exercitar l'enteniement sobre valors, a una erudició i, a poc a poc, podria caure en un memorisme; al seu torn, deixar que només entrin a formar part del currículum elements de la cultura d'un context molt definit podria ocasionar un relativisme.

5.2. CULTURALISTES EN RELACIÓ AMB ELS PRAGMÀTICS

Els culturalistes pretenen més la inserció del subjecte en una determinada cultura, els seus costums i tradicions. Amb les derivacions del neoidealisme es plantegen ideals de les nacions. Fruit de l'ideal col·lectiu sorgeix l'imperatiu categòric que supedita el subjecte a les col·lectivitats, nacionalitats, etc.

Els pragmatistes només s'ocupen d'allò fàctic: l'adaptació a societats i grups; aquest procés s'entendria com a socialització. I aquesta només atén a cobrir necessitats, preparar per a desempenyar llocs laborals i respectar les normes.

Una actitud dual és la *sociològica d'inspiració empírica* (Durkheim). Sosté que no hi ha ciència pedagògica autònoma. Cada sistema és fruit de la història del moment, delimitada pel tipus de desenvolupament, l'estructura social, econòmica, etc. L'educació forma les consciències individuals a partir de la seva integració en la consciència col·lectiva. Un eix determinant és la normativitat social, cada subjecte aprèn la norma amb l'experiència social en la qual pren part.

També podem veure interrelació amb aquests dos corrents, mitjançant el sentit de l'educació del ciutadà, el model marxista.²⁷ L'educació hauria de ser impartida per l'Estat en exclusiva, formant els alumnes primerament com a membres de la societat i, després, com a individus. L'educació té uns valors i continguts inspirats pel partit, és organitzada totalitàriament. Se subratlla l'educació politècnica, ja que educació és *fabrikation*. L'educació no presenta autonomia, és al servei d'una planificació economicosocial. Serà moral tot el que contribueixi a destruir l'anterior ordre sociocultural i polític burgès. Makarenko és un dels principals pedagogs socialistes, que rebutgen les pedagogies parnasianes (Escola Nova) per suaus i llibertàries. Per tant, hi ha la violència, l'autoritat fèrria, la comunitat de vida, la disciplina i el treball.

27. Les bases es troben en el *Manifest del Partit Comunista* (1848), de K. Marx i F. Engels. Un ampli estudi sobre aquest punt es pot veure a I. GUTIÉRREZ ZULUAGA, *Fuentes del humanismo marxista*, València, Universitat de València, 1975.

5.3. PERENNIALISTES I EXISTENCIALISTES EN EL PERSONALISME

Per rebutjar l'apriorisme cultural, els existencialismes titllen l'idealisme, des de Descartes, com a ingenu. Van qualificar Hegel, Marx o Comte com a al·lucïnats, ja que no van satisfer amb les seves respostes els requeriments del subjecte concret: la condició humana. La raó última és que l'existencialisme nega l'acceptació de qualsevol llei o norma a priori; així fugen des de l'acte de covardia i engany de Plató i els seus successors. La seva proposta és que cal deslligar-se d'estructures universals, totalitzants i omniabastables.

L'existencialista subratlla la individualitat, allò irreplicable de cada home—dona i baró—concret. Per tant, ha de tractar els problemes que sorgeixen en la mateixa existència quotidiana, fins i tot l'angoixa, la mort, la violència, etc. Per tant, l'educand és en primer lloc una subjectivitat, al marge de la seva racionalitat, que la pot incloure (perennialistes). Dins de l'existencialisme hi ha corrents, la de l'humanisme que se centra en l'acció (antropològicament: *conscientia* amb *reminiscentia*) i la de la consciència, concebuda com a teoria del coneixement (antropològicament: *conscientia*).

En la personalització educativa, l'existencial acull la ciència per a suplementar-la. Això es deu al fet que la ciència, en elaborar-se, deixa en la realitat molts aspectes de la subjectivitat dels autors dels fets culturals i socials. Per tant, cal reintegrar aquests factors, ja que el personalisme «afirma el prevalgut de la persona humana sobre les necessitats materials i sobre els mecanismes col·lectius que sostenen el seu desenvolupament».²⁸ Des del personalisme es defensa que cadascú sigui subjecte. Cada educand arribarà a ser-ho en la mesura que reflexioni sobre la seva situació concreta. El docent ha de coadjuvar que el subjecte passi de tal valoració a la intervenció en el seu context per a transformar-lo. En conscienciar-se, no només està en una realitat, sinó amb aquesta realitat; no solament amb el seu jo, sinó amb altres jo proïmes, i així fins a discernir la presència de Déu. L'aula es converteix en acció-reflexió.²⁹

L'aportació al corrent personalista actual es basa en els següents principis pedagògics:

a) Valoració positiva de l'anticonformisme, per la qual cosa l'educació ha de conrear l'originalitat, com a vacuna davant de l'estandardització i els estereotips.

b) Els docents han d'evitar imposar els seus propis esquemes de valors. Cal fer propostes i deixar que els menors acceptin i organitzin la seva jerarquia axiològica.

28. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus, 1966, p. 72.

29. P. FREIRE, *Teoría y práctica de la liberación*, Madrid, Marsiega, 1973, p. 38-50.

c) No us centreu només en allò intel·lectual, sinó més en l'emocional i afectiu. Per tant, l'autenticitat del mestre és la clau de l'acció educand.

d) Eviteu la mera educació col·lectiva, ja que la pressió del grup asfixia la individualitat.

6. CONCLUSIÓ

Però la realitat no és tan simple. Encara que teòricament trobem aquests quatre models globals, la pràctica docent en escoles i instituts sol compartir gran part d'algun corrent teòric, però combinant-ho amb ingredients d'altres. De totes maneres, això no es produeix d'una manera conscient. Fins i tot, consultant els dissenys i les programacions, és difícil delimitar accions d'un sistema o d'un altre. És més, de les entrevistes realitzades en les mostres empíriques per tal de contrastar tota aquesta sistematització teòrica, podem treure'n conclusions que, confrontades amb la lliçó de l'aula, disten bastant en continguts, valors, climes de relació, sentit i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.