



APUNTES PARA LA PEDAGOGIA DEL SIGLO XXI:

del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico

Joan Soler e Conrad Vilanou

RESUMEN – *Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico.* El balance del siglo XX sitúa el debate postmoderno y la crisis del discurso pedagógico como un punto de partida para analizar las perspectivas teóricas de la pedagogía en el umbral del siglo XXI. En el artículo se analizan las líneas del discurso pedagógico actual y se apuntan las distintas posibilidades de un futuro discurso pedagógico que, a pesar de la debilidad ideológica de nuestra época, puedan dar luz para la esperanza. La pedagogía perenne, la pedagogía performativa, la pedagogía hermenéutica, la pedagogía post-estructuralista, la pedagogía constructivista, la pedagogía crítica y la pedagogía de la investigación-acción aportan el caudal de reflexiones que permiten y obligan a plantear la necesidad de articular un nuevo humanismo pedagógico para el siglo XXI: una refundación que reconstruya el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar y que amplíe el horizonte del objeto de conocimiento de la pedagogía en la perspectiva del pensamiento complejo, todo ello orientado a la mejora de la educación y a la mejora del género humano.

Palabras-clave: *historia de la Pedagogía, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación, Pedagogía contemporánea.*

ABSTRACT – *Notes for the pedagogy of the 21st century: From the post-modern debate to a new pedagogical humanism.* The balance of the 20th century places the post-modern debate and the crisis of the pedagogical discourse as a starting point to analyse theoretical perspectives of education in the beginning of the 21st century. In this article, we analyse different views of modern pedagogical discourse and new possibilities of ideological perspectives on education. Perennial pedagogy, Performative pedagogy, Hermeneutic pedagogy, Post-structuralist pedagogy, Constructivist pedagogy, Critical pedagogy and the pedagogy of Action-research lead educational foundations to articulate a new pedagogical humanism for the 21st century: an interdisciplinary perspective with a wide view of pedagogical knowledge in the perspective of complex thought to improve education and people.

Key-words: *history of Pedagogy, history of Education, philosophy of education, theory of Education, contemporary education.*

Para algunos autores como Octavio Fullat la “Postmodernidad” – un tiempo de crisis y de incertidumbres – se inició el año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche (Fullat, 2000, p. 335-393). Sin negar esta afirmación, nosotros añadimos que este tiempo de inestabilidades se agudizó al finalizar la Primera Guerra Mundial (1914-1918). En efecto, fue entonces cuando el mundo de la seguridad – «un mundo ordenado, con estratos bien definidos y transiciones serenas, un mundo sin odio» (Zweig, 2001) – se hundió de golpe: el nuevo siglo quería un orden nuevo, una nueva era. La educación – y en consecuencia la escuela – experimentó grandes transformaciones. La escuela del siglo XIX respondía a los planteamientos de un mundo autoritario que no estimaba a los niños o, en su caso, desconfiaba de los mismos. Así pues, el autoritarismo fue el lema de la escuela tradicional que se vio afectada por los aires renovadores de la Escuela Nueva, la época dorada de una Pedagogía que finalmente – y no sin oposición – entraba como materia disciplinar en la Universidad. La inseguridad del nuevo mundo – que había surgido después de cuatro años de guerra – demandaba el concurso de la Pedagogía, ciencia que en el siglo XIX se construyó racionalmente con la ayuda de la Filosofía y que, gracias al discurso científico del evolucionismo y del positivismo, alcanzó una dirección experimental. No hay duda posible: el año 1920 toda la Pedagogía había de ser – como proclamaban Lay y Meumann – experimental, por más que otros autores – Spranger en primer término – apostaron a favor de una pedagogía como *ciencia del espíritu* a fin de instaurar un mundo de valores espirituales que pudiese oponerse al vacío derivado de la transmutación nietzscheana y del nihilismo que siguió a la Primera Guerra Mundial.

A pesar de los esfuerzos para superar esta situación, el ambiente de crisis se agravó al finalizar la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La Pedagogía al ser manipulada ideológicamente por los regímenes totalitarios durante la década de los años treinta cayó en un profundo descrédito que ha perdurado durante la segunda mitad del siglo XX. Da la impresión como si la Psicología – con su pretendido discurso riguroso – hubiese pretendido suplantar a la Pedagogía. Además, la educación bajo la influencia de la Guerra Fría (1945-1989) se hizo cada vez más tecnológica. El lanzamiento del Sputnik (1957) puede considerarse un hecho que obligó a modificar la orientación de los sistemas educativos de los países occidentales en su lucha contra la Unión Soviética por el control del espacio, sin olvidar el impacto de las nuevas energías tecnológicas – el advenimiento de la era de la información– que siguió a la crisis del petróleo (1973). Por otra parte, el panorama se complicó a partir de los años setenta cuando se anunció la muerte de las ideologías, a manera de preludio del fin de la historia. Los vientos postmodernos estaban próximos y su incidencia en la educación se hizo notar cuando Lyotard en su obra *La Condition postmoderne* (1979) situaba la enseñanza bajo la perspectiva de la performatividad: después de la crisis de los relatos (*Bildung*) que habían otor-

gado sentido al proyecto moderno, el éxito y la eficacia pasaban a ser los únicos criterios de legitimidad del discurso pedagógico (Lyotard, 1984). En medio de este ambiente no ha de extrañar que una serie de circunstancias –la actualización de la filosofía de Nietzsche, el retorno a los presocráticos, las aportaciones del estructuralismo (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) y el trabajo arqueológico de Foucault – cambió el rumbo del pensamiento occidental que se mantenía fiel – como mínimo pedagógicamente hablando– a los sueños ilustrados. En realidad, los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) ya habían demostrado que la brillantez del discurso pedagógico no era sólida y que por debajo del aparente mundo racional existía un caos vital. Por consiguiente, se confirma que la pretendida racionalidad que dirige el *telos* de la humanidad no es más que una pura ilusión que era preciso denunciar con fuerza.

EL DEBATE POSTMODERNO Y LA CRISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Es obvio que la epistemología se resintió de esta situación hasta el punto que Popper enterró el año 1959 el concepto de “verificación” tan estimado por el Círculo de Viena y que después del segundo Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*, 1953) había perdido buena parte de su tradicional solidez. Poco después, con la aparición el año 1962 del libro de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* – que incluía la noción de paradigma – se abrió una puerta hacia el relativismo y, lo que es más destacado, precipitó la crisis de una razón fuerte al señalar que la construcción paradigmática implica un proceso socio-histórico que demanda un consenso entre la comunidad científica (García Suárez, 1999; Pérez Ransanz, 1999).

Con independencia de estas consideraciones es obvio que los filósofos postmodernos franceses (Derrida, Foucault, Deleuze) desarrollaron aspectos que la fenomenología de Husserl no trabajó. Así surgieron nuevas nociones (“teatro”, “arqueología del saber”, “diferencia”, “diseminación”, etc.) que han acabado por afectar negativamente la pedagogía. De hecho, la postmodernidad implica una visión retrospectiva que trata de comprender el pasado como una unidad de principios estructurantes de manera que ofrece la posibilidad de tomar en consideración los resultados del análisis postestructuralista que, al cuestionar el orden cultural moderno ha permitido una comprensión más compleja de la sociedad y de la historia. En buena lógica este conjunto de factores provocó una auténtica revolución epistemológica que se acentuó todavía más con la divulgación de una batería terminológica extraída de la ciencia físico-matemática (indeterminación, caos, complejidad, etc.) que, finalmente, se ha instalado en el universo conceptual de las ciencias humanas hasta provocar situaciones paradójicas denunciadas desde algunos sectores científicos bajo la

acusación de verdaderas imposturas intelectuales (Bricmont y Sokal, 1999). Con todo, y después de los esfuerzos de la Teoría General de Sistemas y las teorías de la complejidad, menudean los intentos por reconceptualizar el saber educativo desde diferentes perspectivas: desde la dialéctica orden-desorden, desde el principio de la entropía, etc. escenarios propios de la Teoría del Caos.¹ Así se dio una visión comprensiva de muchas situaciones educativas – por ejemplo, el fracaso escolar – que no eran planteadas por las ciencias de la educación porque afectaban negativamente sus seguridades epistemológicas.

A la vista de lo que decimos resulta lógico que la idea de formación – basada en la tradición de la *Bildung* neohumanista – ya no puede ser un modelo universal válido para todos. «L’absence d’universaux est patente dans la pensée contemporaine de l’éducation», ha escrito Daniel Hameline (Hameline, 1997, p. 9). Así pues, se sospecha que la Pedagogía ha sido una construcción moderna que se ha configurado a manera de un gran relato. Justamente hay que reportar que la antropología y la pedagogía fueron dos disciplinas que surgieron en el siglo XVIII y que, según el esquema kantiano, se implican mutuamente al propiciar la educación. Vistas así las cosas se desprende que la Pedagogía ha sido un elemento esencial de la modernidad y que, por tanto, ha recorrido todo un itinerario histórico desde la gestación al socaire del neohumanismo alemán hasta su perversión – y manipulación política – en manos de los teóricos del totalitarismo que en lugar de liberar el género humano extendieron por doquier el horror y la opresión. De estos años de barbarie, los postmodernos – que han proclamado diversas veces la muerte de las ideologías y el fin de la historia– han concluido que no están justificadas las disputas, ni las controversias. Anunciada y consumada – como mínimo socialmente – la muerte de Dios, ya no hay lugar para el pasado (protología), ni tampoco para el futuro (escatología): vivimos instalados en la comodidad del *presentismo* postmoderno (Duch, 1997). Sin duda, la condición del individuo postmoderno es *el hombre sin atributos* que noveló Robert Musil, en la obra literaria que algunos consideran la primera novela del siglo XXI a pesar de estar escrita en el primer tercio del siglo XX.² Un ser, con ruinas a la espalda y el vacío como futuro, que no propone nada ni tampoco nada desea.

En último término la Pedagogía – un auténtico macrorelato moderno – ha sido objeto, a través del análisis postestructuralista, de una presión deconstructiva hasta el extremo que ha quedado diluida y fragmentada en el magma de las ciencias de la educación. El tiempo de las certezas y de las normas ha sido substituido – y aquí la filosofía de Heidegger ha ejercido una gran influencia – por un inagotable círculo hermenéutico que incluso abandona, en ocasiones, la búsqueda del sentido. Muchos de los que hoy se dedican a la reflexión pedagógica se sumergen, de acuerdo con el giro hermenéutico, en una tarea interminable de interpretaciones y reinterpretaciones. El giro lingüístico – que equipara pensamiento y narrativa – no ha hecho más que

consumar este proceso que ha colocado la pedagogía – una hija predilecta de la Ilustración – bajo la protección de la metáfora y de la literatura, o lo que es lo mismo, de las argumentaciones mitológicas (Lenzen, 1988, p. 73-95). No se puede olvidar que la pedagogía – una disciplina surgida en el contexto de la Ilustración – comenzó a caminar a través de las novelas de Rousseau, Pestalozzi, Campe y demás autores, a modo de una rapsodia que destacaba más las argumentaciones retóricas que las justificaciones epistemológicas. De manera, que actualmente se reivindica de nuevo este pasado rapsódico y literario del saber pedagógico que se transforma en un saber narrativo. La crisis de la modernidad – en última instancia, probablemente la postmodernidad no será más que un episodio de la misma historia moderna en su inexorable caminar hacia una época hipermoderna – ha propiciado la aparición de una nueva sensibilidad (la preocupación por temas olvidados en la modernidad como la ecología, el feminismo, el tercer mundo, las minorías, el nacionalismo, la solidaridad, etc.), a la vez que ha permitido la emergencia de nuevos imaginarios que tienen una inequívoca fuerza proyectiva y, por tanto, utópica (Colom y Mèlich, 1994; Postman, 1999).

LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EN EL CAMBIO DE SIGLO

Aunque el cambio de siglo nos ha brindado la posibilidad de efectuar diversos balances sobre la evolución de la educación en el siglo XX³, bueno será que apuntemos algunas de las líneas discursivas que se perciben en el panorama actual y que, a grandes rasgos y sin agotar otras posibles taxonomías, nos permiten establecer una clasificación en siete grandes corrientes – pedagogía perenne, pedagogía performativa, pedagogía hermenéutica, pedagogía postestructuralista, pedagogía psicológica, pedagogía de la investigación-acción, pedagogía crítica– que conforman la estela de la pedagogía en el inicio del siglo XXI que ofrece, ciertamente, un amplio abanico de posibilidades (Rodríguez Neira, 1999). A continuación comentaremos cada una de estas grandes perspectivas que se atisban a manera de diferentes posibilidades que permiten articular un discurso pedagógico que, a pesar de la debilidad ideológica de nuestra época, pueda dar luz para la esperanza.

La pedagogía perenne

Al margen de la disolución postmoderna del saber pedagógico, es evidente que desde la perspectiva de la filosofía perenne la Pedagogía mantiene un estatuto cuya raíz se alimenta de la tradición cristiana. En realidad, Jerusalén,

Atenas y Roma (es decir, la tradición monoteísta, la filosofía griega y los valores del cristianismo) configuran un *ethos* sobre el cual se levanta una pedagogía perenne que enfatiza el papel de la *persona*. Es obvio que pedagógicamente esta tradición fue cultivada por el neoescolasticismo (Willmann, Hovre) y que, después de la Primera Guerra Mundial, fue vivificado por un proceso que insiste en la idea de personalización de la formación humana (Romano Guardini, Edith Stein, Mounier, etc.). Un planteamiento que se aproxima – en tanto que destaca el papel de la persona en la relación educativa – a los fundamentos de una “pedagogía con rostro” que ha recibido la influencia de la filosofía de Levinas (Feixas, 1998; Duch, 2000; Quintana, 2001). Incluso, después del anuncio de la muerte del sujeto – herencia del estructuralismo que ha influido en el discurso postmoderno – la tradición de la filosofía perenne insiste en la viabilidad educativa de la idea de persona, planteamiento formulado – un tanto combativamente – por Winfried Böhm al grito de “el sujeto ha muerto, viva la persona” y que pretende recuperar los valores del personalismo (Böhm, 1998, p. 15-24).

Con relación a los aspectos doctrinales, la pedagogía perenne desea volver a unir el cultivo de la inteligencia y el ejercicio de la voluntad. Así pues, se quiere superar esta escisión con el retorno a la tradición aristotélica y tomista, de modo que la pedagogía perenne censura la separación que la modernidad estableció, desde Kant, entre el saber teórico y el saber práctico insistiendo en el carácter global e integral de la formación de la persona humana. Desde esta posición se lamenta la pérdida de la *unidad del saber* promovida por la racionalidad moderna que ha reducido el aprendizaje a una simple actividad productiva (*poiesis*) sin atender al sentido de acción (*praxis*). Para la pedagogía perenne la educación es una acción y no una actividad, cosa lógica si tenemos en cuenta que la diferencia entre acción y actividad se establece en función de la finalidad. Mientras la acción aspira a promover hábitos éticamente buenos, la actividad encuentra su fin en el producto, esto es, en alguna cosa extrínseca a la potencia formativa de la persona. En consecuencia, la educación es una acción formativa, ya que la formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. En este sentido, formación significa perfeccionamiento del discente, y por tanto el hecho de aprender ha de ser acción y no actividad, aunque la reiteración de ciertas actividades es imprescindible para el aprendizaje. A la vista de lo que hemos expuesto, podemos concluir que según la pedagogía perenne el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende sino por su naturaleza formativa, más todavía si consideramos que la educación es una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado según la razón humana (Naval y Altarejos, 2000).

La pedagogía performativa

Después de la Segunda Guerra Mundial el pragmatismo confirió a la Pedagogía una orientación instrumentalista (Dewey) que encuentra su justificación en la eficacia pues todo se valora según las consecuencias que se desprenden de las actividades humanas. Esta situación se vio favorecida por las innovaciones tecnológicas aparecidas durante la Segunda Guerra Mundial con la cibernética (Wiener, 1948) y la teoría de la información (Shanon, 1949). Estas aportaciones incidieron en el rumbo de la Pedagogía que así daba entrada a conceptos como los de información, código, señal, entropía o *feed-back*. Además, la Guerra Fría (1945-1989) demandaba una educación cada vez más tecnológica de manera que la Pedagogía abandonó su origen filosófico. Esta orientación tecnológica – que fue defendida por Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) y narrada por él mismo en la utopía del *Walden dos* – no era más que el sueño optimista de una instrucción automatizada que parte de las máquinas (*teaching machines*) y que consume la secularización de la Pedagogía que ve limitada así su dimensión metafísica, habida cuenta que lo educativo se revuelve en el plano de la pura inmanencia.

Esta visión tecnológica de la Pedagogía que se fundamenta en el planteamiento cibernético ha sido divulgada por Lyotard en *La Condition postmoderne* (1979) al defender la enseñanza por la performatividad, concepto que proviene de la filosofía del lenguaje (Austin). Para la pedagogía performativa – que ha consumado su éxito en la época de la crisis de las ideologías– todo se reduce al triunfo de la eficacia. Cuando ya no hay criterio de verdad – hoy la mayoría de científicos acepta la pluralidad de jerarquías–, todo queda reducido a una razón puramente instrumental. Se ha pasado de la noción moderna de la *Bildung* – entendida como ideal de formación humana– a una deformación performativa y, lo que es peor, a la legitimación del saber por la performatividad, es decir, por el utilitarismo. Un criterio de legitimación que, sospechosamente, coincide con las finalidades expresadas por las corrientes educativas neoliberales que se acogen a las tesis del pensamiento único.

La pedagogía hermenéutica

Frente al peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia *performativa*, la pedagogía hermenéutica – que hunde sus raíces en la filosofía de Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger – nos ofrece la posibilidad de repensar la formación (*Bildung*) a la vista de la herencia del espíritu (*Geist*). La pedagogía hermenéutica asume las aportaciones del idealismo alemán que entiende la cultura como un conjunto de valores espirituales e interpreta la vida espiritual en clave del devenir histó-

rico. De esta forma, las conexiones entre los conceptos de formación, espíritu e historia incidieron en la estructuración de la Pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que ejercieron un gran influencia en la Europa de entreguerras (1919-1933) (Flitner, 1935).

En último término se trata de salvar – frente a un mundo mecanizado que ha caído en una profunda crisis espiritual – el estatuto pedagógico del espíritu (*Geist*) que ha de dar sentido axiológico a las acciones humanas, y por consiguiente, a la pedagogía. Si en las ciencias naturales todo funciona por determinismos causales, en las ciencias del espíritu se impone el principio de la interpretación y de la comprensión. La fórmula de Dilthey es bien conocida: explicamos la naturaleza mientras que comprendemos la vida anímica. Educar significa enseñar a vivir interpretando ese mundo de valores históricos que hemos recibido a través de la historia y que permiten entender no sólo la herencia de la tradición histórica sino también la propia vida interior. Se produce pues una conexión entre espíritu subjetivo (inividual) y el espíritu absoluto (cultura = valores suprapersonales) que exige un constante trabajo hermenéutico de comprensiones que se estructuran según el círculo hermenéutico formulado por Heidegger en *Ser y tiempo* (1927).⁴

El pensamiento hermenéutico – tanto filosófico como pedagógico – ha resurgido en las últimas décadas gracias a la obra de Hans Georg Gadamer quien ha destacado que la idea de formación (*Bildung*) es el elemento primordial de las ciencias humanas en el siglo XIX. Según su aportación, la hermenéutica y la teoría de la formación humana (*Bildung*) se asociaron entonces y continúan – todavía hoy – unidas. Una de las claves de la pedagogía hermenéutica radica en el intento de reconciliar el yo y el mundo, de modo que la formación se presente como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. De alguna manera la hermenéutica constituye una especie de nueva *koiné* que, a través del lenguaje y del diálogo, busca captar el sentido de la vida lo cual exige un esfuerzo comprensivo que comporta aprehender un sentido que no puede explicarse con los principios de la ciencia moderna.

Todo ello implica un inagotable trabajo de interpretaciones – toda comprensión es siempre interpretación –, sugiriéndose una pedagogía no dogmática que desea recuperar la dimensión espiritual y axiológica de la educación. Para ello la hermenéutica gadameriana recurre a la idea de juego que encuentra un antecedente en aquel impulso lúdico que Schiller propuso en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) para armonizar el impulso material y el impulso formal. El juego (*Spiel*) es una idea capital en el pensamiento de Gadamer según se expone en *Verdad y método* (1960) (Gadamer, 1997). El juego permite captar el sentido entre la cosa y su representación porque el conocimiento humano depende de nuestra situación histórica, cultural y lingüística. Tal actitud no implica un escepticismo relativista, sino una concepción plural y correctiva de la verdad que siempre permanece abierta a nuevas

interpretaciones. No podemos perder de vista que Gadamer – que el año 1999 abordó el tema de la educación (Gadamer, 2000) – entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar al otro pensando que puede tener razón. Idea que encuentra su encaje en una realidad social marcada por la presencia de “muchos otros” diferentes, y en la que convergen las diferentes posibilidades y tesis de la educación/pedagogía intercultural sin caer en un puro relativismo vacío de contenido. Con estos presupuestos la pedagogía hermenéutica – que es más una ciencia del espíritu que no una estricta ciencia experimental – se caracteriza por una dimensión dialógica, reflexiva, crítica y, profundamente, humanística.⁵

La pedagogía post-estructuralista

No constituye novedad alguna señalar que la rehabilitación de la filosofía nietzscheana tuvo lugar después de los acontecimientos del mayo del 68, justamente cuando los *nouveaux philosophes* aprovecharon aquel momento histórico para denunciar el totalitarismo de las filosofías de la historia entre las que se encontraba el marxismo – uno de los grandes metarelatos según Lyotard – acusado de haber sido utilizado para justificar la dictadura del proletariado. Pocos años después, Michel Foucault dedicó un curso el invierno de 1976 en el Collège de France a revisar la obra de Nietzsche en el marco de un proyecto general sobre la microfísica del poder. La expectación fue tan extraordinaria que se produjo una especie de “retorno a Nietzsche” que favoreció la consolidación del método histórico-genealógico que saca a colación las relaciones entre el saber y el poder que se dan en el marco de las instituciones educativas. Foucault invierte la interpretación de Francis Bacon «conocimiento es poder» y la transforma en la formulación postmoderna según la cual “poder es conocimiento”. Esto quiere decir que el poder – y por tanto, el sistema educativo – está obstinado en crear un saber favorable a sus propios intereses que se manifiestan a través de la aspiración a una docilidad que utiliza también el currículum oculto, situación que a la larga ha comportado el descrédito para la educación y la pedagogía.⁶

Si Nietzsche anunció la muerte de Dios, Foucault (*Les mots et les choses*, 1966; *Archeologie du savoir*, 1969) anunciaba la muerte del hombre, o mejor dicho, la muerte del hombre moderno, el origen del cual no se remonta más allá del siglo XVIII. El hombre – el asesino de Dios – ha sido víctima de su propio atrevimiento y osadía. En último término, el fin de las ciencias humanas – y en consecuencia, de la Pedagogía – ya no es una función de construcción sino de disolución, es decir, de estudiarlo analíticamente desde la perspectiva de la arqueología (Varela y Álvarez-Uría, 1991). De hecho, la deconstrucción ha posibilitado la articulación de nuevas estrategias didácticas que permiten ensayar interpretaciones que pretenden desmontar el logofonocentrismo de la

tradición metafísica occidental (Derrida). En realidad, se establece una triangulación entre la genealogía nietzscheana, la deconstrucción derridiana y el trabajo epistemológico de Foucault con la intención de configurar los diversos sentidos posibles de un texto, actitud que para algunos es positiva que se introduzca en las aulas escolares (Rampérez Alcolea, 1996, p. 357-366).

La pedagogía postestructuralista señala que la educación se encuentra enmarcada en el ámbito de los poderes disciplinarios y de los controles sociales, con lo cual la escuela queda devaluada a una simple instancia del poder interesado en convertir los niños en seres dóciles. La alternativa pasa por las “tecnologías del yo” que son las que permiten a los individuos instrumentar una serie de operaciones a fin de que tengan cuidado (cura) de sí mismos. Desde esta perspectiva la experiencia del propio yo se intensifica y amplía gracias a la experiencia de la lectura y al acto de escribir, dos mecanismos que pueden ser utilizados porque el discurso pedagógico – tradicionalmente preocupado por vigilar y construir el poder – promueve la autonomía individual de un sujeto que encuentra en las tecnologías del yo la condición de posibilidad para salvaguardar su propia independencia y gobernabilidad.

La pedagogía constructivista

En la vertebración de la pedagogía como ciencia experimental influyó decisivamente la presencia de la psicología, sobre todo a partir que Wundt contribuyó a su refundación contemporánea con la apertura de un laboratorio experimental (Leipzig, 1879) que sirvió de modelo para todo el mundo. En pleno siglo XX, la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas de la pedagogía aumentaron después de la Segunda Guerra Mundial cuando la pedagogía entró en una profunda crisis derivada de la manipulación ideológica que había experimentado durante los años de totalitarismo político, especialmente en Alemania e Italia. Al finalizar la Guerra en 1945, la Pedagogía tuvo que enfrentarse a la consolidación del paradigma de las ciencias de la educación que, desde una perspectiva epistemológica, diluían el papel y la función sintetizadora-normativizadora de la Pedagogía que así se veía imposibilitada para dictar las normas y valores que habían de regir el proceso educativo. Este largo proceso, se agudizó con la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas en la pedagogía que aumentaron cuando, a partir de la década de los ochenta, los elementos centrales de las teorías de Piaget y de Vigotsky impregnaron y orientaron las principales reformas educativas de los países occidentales alentando lo que se ha denominado *constructivismo* que, más allá de una teoría explicativa del desarrollo y aprendizaje, quiere constituir un modelo de análisis y comprensión de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos trabajados por L.V. Vigotsky, con Luria y Leontiev, desde el Instituto de Psicología de Moscú a partir de 1924 y las aportaciones de la psicología genética impulsadas por Piaget y sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra desde los años 50 han configurado una corriente de pensamiento psicológico y pedagógico para el cual son fundamentales las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, las interacciones entre conocimiento cotidiano y conocimiento académico, y la construcción de significados y sistemas simbólicos propios de un contexto cultural. El objetivo es la educación de las personas para desarrollar capacidades – sobre todo, procedimientos de cara a “saber hacer”⁷ – de competencia en el propio contexto cultural.

Las aportaciones actuales de J. Bruner (Brunner, 1997), preocupado por la construcción de significados, apuestan por una concepción antropológica de la educación como puerta de la cultura y revalorizan el sentido y la importancia de las narraciones – un retorno a los relatos modernos? – que favorecen la construcción de la identidad personal y orientan la acción. Algunas voces, a partir de los trabajos de Foucault y Bernstein, no han ahorrado críticas a esta orientación de la pedagogía basada en el constructivismo y han acuñado el término de pedagogía psicológica (Varela y Álvarez Uría, 1991) para denunciar esta orientación pedagógica que, a pesar de pregonar valores emancipadores y críticos, se adapta perfectamente a las estructuras de poder que son los sistemas educativos (Da Silva, 1999, p. 56-61).

La pedagogía crítica

A partir de los años veinte, los trabajos de la Escuela de Frankfurt, bajo la dirección intelectual de Horkheimer, Adorno y Marcuse, desarrollaron una teoría crítica de la sociedad frente al totalitarismo fascista y stalinista que, a su vez, propició la aparición de una teoría crítica de la educación. Una pedagogía que buscaba su fundamento en el papel del sujeto, el diálogo intersubjetivo y el poder transformador de la acción educativa.

Habermas (*Conocimiento e interés*, 1968; *El discurso filosófico de la modernidad*, 1985), que tomó la dirección de la Escuela de Frankfurt a partir de 1969, huyó de cualquier tentación postmoderna y proclamó el proyecto inacabado de la modernidad, defendiendo su necesaria continuidad e intentando una síntesis entre el funcionalismo y la fenomenología. En *La teoría de la acción comunicativa* (1981) propone una visión de la sociedad como sistema y como mundo de vida, abriendo así la puerta a una teoría de la educación que se sustenta sobre el concepto de la acción comunicativa y en la cual la relación educativa se entiende como una interacción entre sujetos que apela al lenguaje, como vía para el entendimiento y la cooperación y no sólo para la eficacia.

Esta visión de la educación entendida como un proceso dialógico y emancipador entronca directamente con los planteamientos teórico-prácticos

de Freire – *La naturaleza política de la educación* (Freire, 1990) – que otorga a la educación un papel político y concreta un verdadero proyecto de transformación social a través de una pedagogía emancipadora fundamentada en la reflexión y la acción. Una pedagogía centrada en el diálogo, la autonomía y la participación (Freire, 1997, 1997). La conexión entre estos planteamientos ha hecho fortuna y ha originado una verdadera corriente crítica en la que destacan autores relevantes como McLaren, Giroux, Apple o Willis, en la cual algunos también sitúan ciertas aportaciones de Bernstein (Ayuste, 1994) y donde, sin lugar a dudas, cabe enmarcar las reflexiones de Noam Chomsky acerca de la educación (Chomsky, 2001).

La pedagogía crítica se presenta como una alternativa al desierto ideológico actual, recogiendo de alguna forma los restos del naufragio marxista y dirige los análisis hacia la denuncia de las funciones adaptadoras y seleccionadoras de los sistemas educativos formales. Algunas propuestas actuales sobre la práctica de las comunidades de aprendizaje – un modelo participativo en la construcción de la escuela comunidad – encajan de lleno en esta orientación pedagógica. También se ubican las reflexiones críticas sobre el pensamiento docente de autores como J.L. Kincheloe (Kincheloe, 2001). Paradójicamente, los ámbitos educativos donde las propuestas participativas y comunicativas han encontrado más respuesta son las de la formación permanente de personas adultas, fuera del ámbito más propiamente formal. Justamente en este punto fue donde Freire centró su pedagogía de la liberación durante los años 70 y hacia donde han dirigido la mirada los teóricos de la desescolarización intentando encontrar alternativas a la escuela reproductora.

La pedagogía de la investigación-acción

El debate científico posterior a Kuhn y la influencia del pensamiento de Habermas que ya hemos comentado cuestionó los planteamientos de una teoría de la educación que pretendía ser científica para no quedar relegada definitivamente a una posición secundaria en el mapa científico, a la vez que aspiraba mantener una actitud crítica de modo que, partiendo de la reflexión teórica, se orientaba hacia la acción educativa, es decir, a la praxis.

El concepto *action-research* (investigación-acción) fue enunciado por Lewin, en los años 40, como una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justificación de sus prácticas. Bajo esta idea, autores como Carr, Kemmis y Young elaboraron un discurso que perseguía la creación de comunidades científicas y críticas de enseñantes que investigasen y participasen en la transformación de la práctica educativa, conscientes – como afirmaba el mismo Young –, que la crisis de la razón moderna y de la educación era una crisis de

aprendizaje (Young, 1989, 1993), y que hacía falta superar la separación entre las esferas del saber formal y el saber experiencial.

La necesidad de desarrollar una pedagogía basada en la investigación ha sido defendida de forma activa por el inglés L. Stenhouse que la concretó en la práctica de su Humanities Curriculum Project y que influyó fuertemente a partir de la publicación el año 1975 de *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Stenhouse, 1984, 1997). Stenhouse primero, y Elliott, MacDonald i Goodson, seguidores y colaboradores suyos en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad d'East Anglia (Norwich) fundamentan la pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como un espacio de intercambio donde los individuos que participan (educadores y educandos) reconstruyen su propio pensamiento de forma activa y creadora. Se trata de una perspectiva que ha marcado una tendencia actual en el ámbito de la formación del profesorado como profesional reflexivo y crítico, influyendo en el campo de la innovación educativa ya que ha encontrado en la didáctica un marco teórico de referencia. Y una tendencia que comparte, salvando las distancias, algunos lugares comunes con el objetivo de buscar el cambio educativo, posición defendida por autores como Hargreaves y Fullan que reivindican una participación más activa del profesorado en la definición de las finalidades educativas (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997).

HACIA UN NUEVO HUMANISMO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XXI

Cuando el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors –ex Presidente de la Comisión Europea – publicó su conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) insistía en las cuestiones centrales de la reflexión pedagógica situándolas en el corazón de la humanidad y, por extensión, en el marco de un paradigma humanístico. El informe reclama y proclama una “filosofía holística de la educación”, según la expresión de Karan Singh de la India ante la constatación que “el saber progresa, pero la sabiduría nos abandona”. Es sabido que el informe Delors – que marca un punto de inflexión respecto el informe de la comisión Faure auspiciado por la UNESCO y publicado en 1972 (Faure, 1973) – establece cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El informe anuncia con evidente optimismo, después de hacer un balance pesimista del siglo XX, las enormes posibilidades del siglo XXI. Un nuevo marco que no se ha refrendado en este inicio de siglo, después de los acontecimientos del 11 de setiembre de 2001, poco propicio a abrir la puerta a los ideales de la humanidad. En estos momentos – en los que algunos hablan

de confrontación de civilizaciones – se ve muy lejana la invitación de la científica eslovena y miembro de la Comisión, Aleksandra Kornhauser, en el epílogo del informe para “crear la ocasión” que propicie una nueva modernidad y una nueva utopía basada en la educación, así como también la reconstrucción del “espacio cívico de las comunidades humanas”, del cual habla el exministro portugués Roberto Carneiro.

En el tránsito entre los dos siglos, el pacifismo, la ecología y el feminismo – valores emergentes que fueron olvidados por el discurso moderno – impregnan la pedagogía e, incluso, la mirada postmoderna a la diferencia nos hacen ver al otro – la otredad es una categoría surgida en el contexto postmoderno – con ojos diferentes. Observamos cómo gracias a la evolución de la cultura, la antropología ha acentuado la incomprendibilidad de lo ajeno, lo cual ha influido en el discurso pedagógico que ahora parte de la alteridad del educando. Para el aprendizaje intercultural este modo de ver significa asimismo un cambio de perspectiva ya que ahora – superada la fase del colonialismo clásico – se acepta que hay que respetar la autonomía e independencia de la otra cultura. Con este planteamiento se relativiza la propia cultura como medida de comprensión hacia la otra cultura de manera que, ahora, el objetivo no es asimilar al otro (al extranjero, al emigrado, en un mundo cada vez más global) sino la diferencia que evita el peligro – y lógicamente la tentación – de reducir lo extraño a lo propio.

De hecho, la crisis de los grandes relatos y de las ideologías – anunciada por Lyotard – cerró la puerta a un modelo universal de ideal de formación – la *Bildung* neohumanista –, y la abrió al relativismo y a la fragmentación. A su vez también abrió la puerta de la reflexión pedagógica a las aportaciones de algunos movimientos sociales – sobretodo, los ya citados del pacifismo, el ecologismo y el feminismo – llenando las páginas de una literatura pedagógica que enfatiza aspectos – a menudo olvidados por el discurso pedagógico de la Modernidad – como la diversidad, la multiculturalidad o el género. Estos ejemplos sirven para ilustrar una realidad que ha cambiado en las últimas décadas, especialmente a partir del fin de la Guerra Fría (1989). Así se aspira a poner en entredicho las tesis de quienes – basándose en una lectura restrictiva de la filosofía hegeliana de la historia (Kojève, Fukuyama) – han proclamado el fin de la historia.

En los últimos años, autores como Postman (*The End of Education*, 1995)⁸ proclaman la necesidad de redefinir el sentido de la educación y la pedagogía sobre la base de construir nuevos relatos – “nuevos dioses” – fundamentados en la necesaria conservación del planeta, una nueva estructura del conocimiento, la historia de la civilización y la cultura, la diversidad cultural y el lenguaje. Desde otra perspectiva, Meirieu revisa el mito de Frankenstein (Meirieu, 1998) y propone una verdadera “revolución copernicana” en la pedagogía, resituando la centralidad de la educación en el sujeto, fijando la finalidad del proceso

educativo en el “hacer para que el otro haga” y recuperando la tradición ética de la pedagogía.⁹ No podemos olvidar tampoco a Edgar Morin que al plantear la necesidad de afrontar el reto de los retos que ha de ser la reforma paradigmática del pensamiento, nos orienta para tener la mente bien ordenada y nos invita al estudio de la condición humana, a través del pensamiento complejo y de la “inter, poli, trans, disciplinariedad” (Morin, 2000).

A la vista de lo dicho, constatamos la presencia de señales que nos indican que «a pesar de» las crisis y tensiones de la realidad y de la praxis educativa, existen síntomas que parecen orientarnos de nuevo a una relectura de los ideales de la humanidad. Hacia la misma dirección parecen dirigirnos también algunos retos del escenario pedagógico actual: la relación entre la teoría y la práctica (Meirieu, 1996), el debate sobre los conocimientos necesarios para el futuro (Morin, 2001), la educación democrática y la ética del género humano, la educación permanente en el tiempo – la educación a lo largo de la vida – y en el espacio – la ciudad educadora y la escuela comunidad –, el diálogo intercultural e interreligioso y el equilibrio, difícil pero no imposible, entre la cultura local y la cultura global (*glocal*).

En este contexto es evidente que la pedagogía ha de afrontar una especie de refundación para dar respuesta a estos y a otros retos que el incierto futuro nos ofrece. Una refundación que, por un lado, habría de reconstruir el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar dentro del amplio mosaico de las ciencias de la educación huyendo de las tentaciones reduccionistas o fragmentadoras. Por otro lado, la pedagogía habría de ampliar el horizonte de su objeto de conocimiento en la perspectiva de un pensamiento complejo en el cual es imposible pensar la educación sin la aportación de todas las otras ciencias, sean naturales o sociales, humanas o experimentales, occidentales u orientales. Por este camino quizás la pedagogía como fundamentación teórica y la educación como praxis – dentro y fuera de la escuela – podrían contribuir con más fuerza a reorientar el rumbo de una cultura de “collage” en la que ningún discurso parece soportar el mínimo temporal. Porqué, en último término, la finalidad de esta refundación sería la mejora de la educación y, por extensión, la mejora del género humano. Y para hacerlo quizás será recomendable, o imprescindible, recorrer tal como propone Hameline a la revisión de los «lugares comunes» de la modernidad educativa (el progreso, la educabilidad y la democracia) (Hameline, 2000) – las lecciones de la historia –, y subirnos a las espaldas de los gigantes (Bloom, 1999) para ver mejor la luz “en tiempos de oscuridad” (Arendt, 2001).

Notas

1. Ver los textos de Colom Cañellas «Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)» (Colom Cañellas, 2001) o la reciente obra del mismo autor (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*.
2. Ver Musil, 2001. Traducida el año 1982, se trata de una obra en dos volúmenes publicados el primero en 1930 y el segundo de forma inacabada tres años después (1933).
3. Para estudiar este tema pueden consultarse las obras: Varios Autores, 2000; Trilla, 2001; Vilanou, 2000.
4. La Pedagogía de las Ciencias del Espíritu ha tenido un gran número de cultivadores en la Alemania contemporánea (Nohl, Flittner, Spranger, Weniger, Litt, Bollnow, etc.), constituyendo todavía hoy una importante línea de investigación tanto en aquel país como en Italia.
5. Entre las publicaciones que confirman la viabilidad de esta posición, citamos Gennari, 1992; Malavasi, 1992; Pagano, 1999. Con relación a la hermenéutica pedagógica de Gadamer, véase: Pagano, 1999.
6. Entre las diferentes lecturas que desde la Pedagogía se han hecho de la obra de Foucault, destacamos Marshall, 1992; Ball, 1993 y Veiga-Nieto, 1997.
7. Para ampliar este tema se pueden consultar Carretero, 1998 ; Rodrigo y Arnay (1997).
8. Ver Postman, 1999 o también del mismo autor (1994) *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*.
9. Se puede consultar también Meirieu, 2001.

Referencias Bibliográficas

- ARENDDT, H. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- AYUSTE, A. [et al.], *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó, 1994.
- BALL, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BLOOM, A. *Gigantes y enanos. La tradición ética y política de Sócrates a John Rawls*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BÖHM, W. Il soggetto è morto. Viva la persona. *Pedagogia e Vita*, 1998, 5, p. 12-24.
- BRICMONT, J. Y SOKAL, A. *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BRUNNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- CARRETERO, M. (et al.) (comps.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, 1998.
- CHOMSKY, N. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2001.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, LIX, 218, enero-abril 2001, p. 5-24.

- COLOM CAÑELLAS, A.J. *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós, 2002.
- COLOM, A.J. y MÈLICH, J.-C., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DA SILVA, T. T. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales, *Archipiélago*, 38, 1999, p. 56-61.
- DELORS, J. (coord.) *La educación encierra un tesoro*. Madrid-París: Santillana/ Unesco, 1996.
- DUCH, L. *La modernidad y la crisis de la educación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- DUCH, Ll. [et al.]. *Clarobscur de la ciutat tecnològica*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2000.
- FAURE, E. (coord.), *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/ Unesco, 1973 (1ª edición).
- FEIXAS, V. [et al.]. *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 1998.
- FLITNER, W. *Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Labor, 1935.
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- FULLAT, O. Europa com a feina i com a tasca. *Temps d'Educació*, 23, 2000, p. 335-393.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, 1997.
- GADAMER, H. G., *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- GADAMER, H.G., *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GARCÍA SUÁREZ, A. *El asalto postmoderno a la racionalidad científica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- GENNARI, M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1992.
- HAMELINE, D. Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 1997, p. 9.
- HAMELINE, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux (France): ESF éditeur, 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- KINCHELOE, J. L., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- LENZEN, D. Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de pedagogía sistemática en la Posmodernidad, *Educación*, 38, 1988, p. 73-95.
- LYOTARD, F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MALAVASI, P. *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- MARSHALL, J. D., Michel Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació, *Temps*

- d'Educació*, 7, 1992, p. 167-183.
- MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF éditeur, 1996.
- MEIRIEU, Ph., *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MEIRIEU, Ph. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MORIN, E., *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- MUSIL, R. *El hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- NAVAL DURAN, C. y ALTAREJOS MASOTA, F. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2000.
- PAGANO, R., *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PAGANO, R., *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PÉREZ RANSANZ, A.R. *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- POSTMAN, N. *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1994.
- POSTMAN, N. *El fin de la educación*. Una nueva definición del valor de la escuela.. Vic: Octaedro-Eumo, 1999.
- QUINTANA, J. M., *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder, 2001.
- RAMPÉREZ ALCOLEA, J. F. La deconstrucción derridiana como estrategia didáctica. *Paideia*, 36, 1996, p. 357-366.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós: 1997.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T., *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio, 1999.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Sevilla: Ediciones del MCEP, 1997.
- TRILLA, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VARIOS AUTORES. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- VEIGA-NETO, A. (Comp.) *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997.
- VILANOU, C., La Pedagogia al deixant del segle XX, *Temps d'Educació*, 24, 2000, p. 13-60.
- YOUNG, E. La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*, 291, 1989, p. 7-31.

YOUNG, E. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1993.

ZWEIG, S. *El mundo de ayer: Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado, 2001.

Joan Soler é professor da Universidad de Vic e Conrad Vilanou é professor da Universidad de Barcelona.

Endereço para correspondência:

Joan Soler: joan.soler@uvic.es

Conrad Vilanou: thevt49d@d5.ub.es